

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

Mestrado em Educação – Variante Administração Escolar

(DES)ENCONTROS COM A REALIDADE

“A trajetória profissional dos licenciados em Ensino Básico – 1.º Ciclo formados pelas instituições de ensino superior público do Alentejo entre os anos de 2001 e 2003”

Lúisa Maria Serrano de Carvalho

Dissertação apresentada para obtenção do grau de

Mestre em Educação

Orientador: Professor Doutor José Carlos Bravo Nico

“Esta dissertação não inclui as observações feitas pelo júri”

Évora, 2005

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

Mestrado em Educação – Variante Administração Escolar

(DES)ENCONTROS COM A REALIDADE

“A trajetória profissional dos licenciados em Ensino Básico – 1.º Ciclo formados pelas instituições de ensino superior público do Alentejo entre os anos de 2001 e 2003”

Luísa Maria Serrano de Carvalho

Dissertação apresentada para obtenção do grau de

Mestre em Educação

Orientador: Professor Doutor José Carlos Bravo Nico

“Esta dissertação não inclui as observações feitas pelo júri”

Évora, 2005



A todos aqueles que não desistem de lutar por uma causa em que acreditam

AGRADECIMENTOS

Sendo, de certa forma, ingrata a tarefa de efectuar agradecimentos, na medida em que se corre sempre o risco de se cometerem algumas omissões, não poderia, ainda assim, deixar de expressar o meu reconhecimento a todos aqueles que, mais de perto, tornaram possível a edificação da presente investigação.

Ao Professor Doutor José Bravo Nico pela disponibilidade prestada na realização do presente trabalho, mas, acima de tudo, pela clareza das sugestões, recomendações e orientações fornecidas.

Ao Professor Doutor Carlos Vieira pelo conjunto de informações que forneceu, acerca dos diplomados na Universidade de Évora e das investigações em torno da inserção profissional que já haviam sido desenvolvidas na referida instituição.

Ao painel de especialistas (*Professor Doutor António Neto; Mestre Paulo Sérgio Mendes; Dr. Manuel Borrões e Professor Doutor José Verdasca*) pela pronta colaboração e por todo o conjunto de sugestões tecidas, fundamentais na realização dos instrumentos de recolha de dados.

Aos *colegas recém-licenciados*, pela sua entusiástica e pronta colaboração, disponibilizando todo um conjunto de informações durante o período de recolha de dados, que foram cruciais para o desenvolvimento da investigação.

Ao Instituto do Emprego e Formação Profissional de Évora – mais especificamente à *Dr.ª Eugénia Gonçalves* –, pelos dados fornecidos, bem como pela amabilidade com que explicitou todas as informações que nos foram disponibilizadas.

Aos *colegas de trabalho* e aos *familiares*, pelo apoio e paciência, nos dias “mais cinzentos”.

RESUMO

A problemática que constitui o ponto de partida do presente estudo evidencia a importância de se conhecer e compreender a forma como se processa a inserção profissional dos recém-diplomados em Ensino Básico – 1.º Ciclo.

De entre distintas ópticas possíveis, considerou-se importante assumir, como elemento estratégico deste processo, e na linha do pensamento de M. Alves (2001), o entendimento de que o processo de inserção profissional assume um carácter dinâmico, que envolve três actores fundamentais: os diplomados, os empregadores e os estabelecimentos de ensino superior.

É tendo como base de trabalho esta perspectiva (conceito de inserção profissional articulado com o paradigma da aprendizagem ao longo da vida) que se edifica o presente estudo, estruturando-se em quatro partes. A primeira delas visa, embora não de forma exclusiva, a explanação dos principais referenciais teóricos relativos à temática em questão; a segunda parte explicita as opções metodológicas adoptadas; a terceira debruça-se sobre a análise e interpretação dos resultados e a quarta remete para algumas conclusões que emergiram de todo o processo de investigação empreendido.

Procurando desenvolver-se uma investigação descritiva assente numa metodologia integrada e complementar com abordagens qualitativas e quantitativas, a recolha de dados incide num questionário e numa entrevista, tendo-se sempre em consideração os objectivos subjacentes ao estudo e optando-se, para tal, como sujeitos, pelos licenciados em Ensino Básico – 1.º Ciclo que realizaram a sua formação nas instituições formadoras do Alentejo (Escolas Superiores de Beja e Portalegre e Universidade de Évora), no período compreendido entre 2001 e 2003.

As trajectórias profissionais destes licenciados ficam marcadas por sentimentos de ilusão, incerteza e indignação, mas também por um forte sentimento de frustração.

Não foi pacífico, para muitos deles, aceitar que a realização do curso não lhes conferiu o acesso ao emprego esperado. A sua maioria encontrava-se integrada em sectores profissionais que não estavam directamente relacionados com o curso ou, então, permaneciam desempregados. A esperança de virem a exercer a profissão docente parecia ser cada vez mais ténue.

ABSTRACT

Facing reality

“The professional trajectory of the primary school graduates diplomed by the public superior teaching institutions of Alentejo between the years of 2001 and 2003”

The problem that constitutes the start of the present study emphasizes the importance of knowing and understanding the way it proceeds the professional insertion of the new graduates of the Ensino Básico – 1.º Ciclo (primary school).

Between several visions, it has been important, as a strategic element of this process and following the line of M. Alves (2001), the understanding that the professional insertion assumes a dynamic character, that involves three fundamental elements: the graduates, the employers and the universities.

This study, structured in four parts, is based in the concept that links profession insertion with life long learning. The purpose of the first part is to expose, not in an exclusive way, the several theories connected with the theme in question; the second part explains the methodology used; the third consists of the analysis and interpretation of the results and the fourth and last one exposes some conclusions that came out of the investigation process.

It has been tried in this study to develop a descriptive investigation, based on an integrated and complementary methodology that includes a qualitative and quantitative analysis. Therefore, the gathering of data is based on a questionnaire and an interview. Always considering the underlying objectives of the study, we have chosen, as subjects, the graduates in Ensino Básico – 1.º Ciclo that performed their formation in the institutes of Alentejo (Escola Superior de Educação de Beja, Escola Superior de Educação de Portalegre e Universidade de Évora), in the period between 2001 and 2003.

The professional trajectory of these graduates is full of uncertainty, indignation and also full of strong feelings of frustration.

It was not easy for many of them to accept that the course they have completed doesn't open the doors for the job they've dreamed of and expected. The majority was integrated in professional areas not directly connected with their course or then remained unemployed. The hope of becoming teachers was turning more and more tenuous.

ÍNDICES

ÍNDICE GERAL

	<i>Página</i>
INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	7
Capítulo I – Os empregadores.....	8
1. A inserção profissional.....	9
1.1. <i>Conceito de inserção profissional.....</i>	9
2. O início da carreira.....	17
2.1. <i>A entrada na profissão.....</i>	17
2.2. <i>As dificuldades dos primeiros anos.....</i>	25
2.2.1. <i>A resolução dos problemas.....</i>	33
3. A questão do (des)emprego.....	38
3.1. <i>O sabor do desemprego.....</i>	38
3.1.1. <i>O caso do Alentejo.....</i>	45
3.2. <i>Odisseia das colocações.....</i>	50
3.2.1. <i>O processo de “luto”.....</i>	54
Capítulo II – Os diplomados: desenvolvimento pessoal e profissional.....	59
1. O ingresso na formação.....	60
1.1. <i>A eterna questão da vocação.....</i>	60
1.2. <i>A opção pela docência.....</i>	63
2. Uma vida; um sonho?.....	71
2.1. <i>Estruturação da identidade.....</i>	71
2.2. <i>Projecto pessoal e profissional.....</i>	80
Capítulo III – Os estabelecimentos de ensino superior.....	85
1. A formação académica.....	86
1.1. <i>A necessária reestruturação?!.....</i>	86
1.1.1. <i>A questão das pós-graduações.....</i>	93
1.2. <i>Estruturas de apoio aos recém-licenciados.....</i>	95
PARTE II – A INVESTIGAÇÃO.....	99
1. Metodologia.....	100
1.1. <i>Definição da população-alvo/amostra.....</i>	102
1.2. <i>Recolha de dados.....</i>	103
1.2.1. <i>Primeira fase.....</i>	103
1.2.2. <i>Segunda fase.....</i>	106
PARTE III – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	109
1. Resultados do Inquérito.....	110
1.1. <i>Caracterização académica.....</i>	111
1.2. <i>Caracterização pessoal.....</i>	113
1.3. <i>Distribuição e mobilidade geográfica.....</i>	116
1.4. <i>Obtenção do primeiro emprego após a licenciatura.....</i>	119
1.5. <i>Situação profissional no momento da inquirição.....</i>	131
1.6. <i>Relação formação/emprego.....</i>	147

2. Resultados da entrevista	174
2.1. Desempenho profissional	174
2.1.1. Situação profissional após a conclusão do curso.....	174
2.1.2. Motivações para desempenho profissional actual.....	176
2.1.3. Sentimentos emergentes.....	178
2.2. Concepções	180
2.2.1. Antes da conclusão do curso.....	180
2.2.2. Na conclusão do curso.....	182
2.2.3. Actuais.....	183
2.3. Formação	185
2.3.1. Formação inicial.....	185
2.3.2. Formação posterior.....	188
2.4. Projectos profissionais	190
2.4.1. Intenção de continuar a investir na profissão docente.....	191
2.4.2. Motivações para desinvestir na profissão docente.....	192
2.4.3. Circunstâncias condicionadoras.....	194
2.5. Episódios críticos	197
2.5.1. Carácter dos episódios críticos.....	197
2.5.2. Reflexo nas opções posteriores.....	199
2.6. Inserção profissional	201
2.6.1. Curso.....	201
2.6.2. Escolas do 1.º Ciclo do Ensino.....	204
2.6.3. Políticas educativas.....	205
2.6.4. Habilitações académicas.....	208
PARTE IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS	210
1. Conclusões	211
PARTE V – BIBLIOGRAFIA	223
ANEXOS	233
Anexo 1 – Carta de apresentação	234
Anexo 2 – Questionário	237
Anexo 3 – Matriz de codificação do questionário	247
Anexo 4 – Grade de registo da análise do conteúdo do questionário ...	249
Anexo 5 – Grade de registo da análise do conteúdo do questionário: tabela frequencial	259
Anexo 6 – Tipos de formação por áreas propostas pela CITE (1997) ...	265
Anexo 7 – Guiões das entrevistas	267
Anexo 8 – As entrevistas	272
Anexo 9 – Matriz de codificação da entrevista	315
Anexo 10 – Grade de registo da análise do conteúdo da entrevista	317
Anexo 11 – Grade de registo da análise do conteúdo da entrevista: tabela frequencial	327

ÍNDICE DE QUADROS

	<i>Página</i>
Quadro 1 – Cruzamento das categorias propostas por F. Fuller com os problemas inventariados por S. Veenman.....	30
Quadro 2 – Aspectos que ajudariam na superação das dificuldades do início de carreira, segundo M. Huberman (1991).....	36
Quadro 3 – Tipos de assistência preferidos pelos professores principiantes, de acordo com B. Charnock & M. Kiley (1995).....	37
Quadro 4 – Número de diplomados em Ensino Básico – 1.º Ciclo desempregados, por anos, inscritos nos Centros de Emprego dos distritos do Alentejo.....	45
Quadro 5 – Número de diplomados em Ensino Básico – 1.º Ciclo desempregados, por anos, inscritos nas delegações dos Centros de Emprego do Alentejo.....	46
Quadro 6 – Número de diplomados em Ensino Básico – 1.º Ciclo desempregados, inscritos nos Centros de Emprego dos distritos do Alentejo entre 2001 e 2003 (total; activos e passivos).....	46
Quadro 7 – Indivíduos com inscrição válida (activos), nos Centros de Emprego do Alentejo, a 23 de Janeiro de 2004.....	47
Quadro 8 – Indivíduos sem inscrição válida (passivos), nos Centros de Emprego do Alentejo, a 23 de Janeiro de 2004.....	47
Quadro 9 – Motivos conducentes à anulação de inscrições nos Centros de Emprego do Alentejo.....	48
Quadro 10 – Motivos conducentes à anulação de inscrições nos Centros de Emprego do Alentejo, por concelhos.....	48
Quadro 11 – Cronologia do processo de colocações de professores para o ano lectivo 2004/2005.....	53
Quadro 12 – Síntese dos tipos de motivação segundo M. Huberman (1989).	67
Quadro 13 – Tipos de motivação segundo C. Galvão (1993).....	69
Quadro 14 – Instituição onde foi concluído o curso.....	110
Quadro 15 – Sexo dos inquiridos segundo a instituição formadora.....	115
Quadro 16 – Estado Civil dos inquiridos por intervalos etários.....	116
Quadro 17 – Local de residência por instituição onde foi concluído o curso.	117

Quadro 18 – Procura de emprego no Alentejo após a conclusão do curso....	118
Quadro 19 – Quadro tipo e respectiva legenda.....	122
Quadro 20 – <i>Subcategoria N1</i> – Choque após o curso.....	122
Quadro 21 – <i>Subcategoria N2</i> – Frustração.....	123
Quadro 22 – <i>Subcategoria O1</i> – Sobrequalificação.....	124
Quadro 23 – Dificuldades na procura do primeiro emprego.....	127
Quadro 24 – Mudança de emprego após a conclusão do curso.....	128
Quadro 25 – Razões da mudança de emprego após a conclusão do curso....	130
Quadro 26 – <i>Subcategorias A1 e A2</i> – Decisões tomadas e respectiva motivação.....	154
Quadro 27 – Avaliação do curso.....	156
Quadro 28 – <i>Subcategoria H2</i> – Média final.....	158
Quadro 29 – <i>Subcategoria H3</i> – Estruturas de apoio.....	158
Quadro 30 – <i>Subcategoria H4</i> – Encerramento.....	159
Quadro 31 – <i>Subcategoria I1</i> – Professores do 2.º Ciclo em exercício no 1.º Ciclo.....	159
Quadro 32 – <i>Subcategoria L1</i> – Necessidades do mercado.....	160
Quadro 33 – <i>Subcategoria M1</i> – Funcionalismo.....	161
Quadro 34 – <i>Subcategorias B1 e B2</i> – Aumento da prática e desfasamento da vertente teórica.....	165
Quadro 35 – <i>Subcategoria C1</i> – Alterações em algumas disciplinas.....	166
Quadro 36 – <i>Subcategoria D1</i> – Aspectos a reformular.....	167
Quadro 37 – <i>Subcategoria E1</i> – Avaliação dos discentes.....	167
Quadro 38 – <i>Subcategoria F1</i> – Atitudes.....	168
Quadro 39 – <i>Subcategoria A1</i> – Empregados.....	175
Quadro 40 – <i>Subcategoria A2</i> – Desempregados.....	176

Quadro 41 – <i>Subcategoria B1</i> – Existência de motivação.....	177
Quadro 42 – <i>Subcategoria B2</i> – Inexistência de motivação.....	177
Quadro 43 – <i>Subcategoria C1</i> – Tendencialmente positivos.....	178
Quadro 44 – <i>Subcategoria C2</i> – Tendencialmente negativos.....	179
Quadro 45 – <i>Subcategoria D1</i> – Aspectos positivos.....	180
Quadro 46 – <i>Subcategoria D2</i> – Aspectos negativos.....	181
Quadro 47 – <i>Subcategoria E1</i> – Permanência de expectativas.....	182
Quadro 48 – <i>Subcategoria E2</i> – Alteração de expectativas.....	183
Quadro 49 – <i>Subcategoria F1</i> – Tendencialmente negativas.....	184
Quadro 50 – <i>Subcategoria G1</i> – Favorece a transição.....	185
Quadro 51 – <i>Subcategoria G2</i> – Não favorece a transição.....	186
Quadro 52 – <i>Subcategoria G3</i> – Possíveis saídas.....	187
Quadro 53 – <i>Subcategoria H2</i> – Não sentida necessidade.....	188
Quadro 54 – <i>Subcategoria H1</i> – Sentida necessidade.....	189
Quadro 55 – <i>Subcategoria I1</i> – Expectativas de inserção profissional.....	190
Quadro 56 – <i>Subcategoria I2</i> – Desinserção profissional.....	191
Quadro 57 – <i>Subcategoria I3</i> – Dependente da situação.....	192
Quadro 58 – <i>Subcategoria J1</i> – Situação.....	193
Quadro 59 – <i>Subcategoria J2</i> – Localização no tempo.....	194
Quadro 60 – <i>Subcategoria L2</i> – Difícil de idealizar.....	195
Quadro 61 – <i>Subcategoria L1</i> – Passível de idealizar.....	196
Quadro 62 – <i>Subcategoria M1</i> – Concursos.....	198
Quadro 63 – <i>Subcategoria M2</i> – Empregos.....	199
Quadro 64 – <i>Subcategoria N1</i> – Não desistir da docência.....	199
Quadro 65 – <i>Subcategoria N2</i> – Mudar de rumo.....	200

Quadro 66 – <i>Subcategoria O1</i> – Excesso de vagas de acesso ao curso.....	201
Quadro 67 – <i>Subcategoria O2</i> – Encerramento.....	202
Quadro 68 – <i>Subcategoria O3</i> – Propostas de alterações.....	203
Quadro 69 – <i>Subcategoria P1</i> – Encerramento de escolas.....	204
Quadro 70 – <i>Subcategoria P2</i> – Dimensão das turmas.....	205
Quadro 71 – <i>Subcategoria Q1</i> – Funcionalismo.....	206
Quadro 72 – <i>Subcategoria R1</i> – Valor do diploma.....	208
Quadro 73 – <i>Subcategoria R2</i> – Sobrequalificação.....	209

ÍNDICE DE FIGURAS

	<i>Página</i>
Figura 1 – Remuneração média mensal (em euros) dos licenciados, por área de actividade.....	12
Figura 2 – Dimensões de análise do processo de inserção profissional.....	15
Figura 3 – Fases da carreira segundo M. Huberman.....	22
Figura 4 – Candidatos à docência colocados entre os anos de 2000 e 2003.....	40
Figura 5 – Evolução do número de licenciados em Portugal do ano lectivo 1992/1993 para o de 2001/2002.....	42
Figura 6 – Evolução do número de licenciados desempregados do ano 1999 para o ano 2003.....	43
Figura 7 – Dinâmicas pessoais.....	72
Figura 8 – Ciclo experiencial dos primeiros anos de ensino, segundo M. Olson & J. Osborne (1991).....	77
Figura 9 – Diplomados por instituição formadora e ano de conclusão da licenciatura.....	111
Figura 10 – Média final de curso por instituição formadora.....	112
Figura 11 – Idade dos sujeitos.....	113
Figura 12 – Idade dos sujeitos por instituição formadora.....	114
Figura 13 – Sexo dos inquiridos.....	115
Figura 14 – Procura de emprego no Alentejo após a conclusão do curso por instituição formadora.....	118
Figura 15 – Razão prioritária para pretender um emprego remunerado.....	121
Figura 16 – Momento em que obteve o primeiro emprego.....	125
Figura 17 – Momento de obtenção do primeiro emprego por instituição formadora.....	126
Figura 18 – Mudança de emprego após a conclusão do curso por instituição formadora.....	129
Figura 19 – Situação profissional por média final.....	132

Figura 20 – Diplomados empregados em Ensino Básico – 1.º Ciclo por instituição formadora.....	133
Figura 21 – Situação profissional por ano de conclusão da licenciatura.....	134
Figura 22 – Sector profissional em que exerce a actividade.....	135
Figura 23 – Sector profissional em que exerce a actividade segundo os intervalos etários.....	136
Figura 24 – Realização de formação adicional segundo situação profissional.....	137
Figura 25 – Situação face à entidade laboral.....	138
Figura 26 – Situação face à entidade laboral por sector profissional.....	139
Figura 27 – Tipo de vínculo laboral.....	140
Figura 28 – Tipo de vínculo por sector profissional.....	141
Figura 29 – Escalão de remuneração líquida mensal (euros).....	142
Figura 30 – Escalão de remuneração líquida mensal (euros) por sector profissional.....	143
Figura 31 – Grau de satisfação profissional por sector profissional.....	145
Figura 32 – Grau de satisfação profissional por instituição formadora.....	146
Figura 33 – Intenção de permanência no emprego actual segundo o grau de satisfação profissional.....	147
Figura 34 – Relação curso/actividade por sector profissional.....	148
Figura 35 – Utilização de competências adquiridas no curso no âmbito do emprego actual.....	149
Figura 36 – Motivo para permanecer numa actividade profissional desajustada face à formação recebida.....	150
Figura 37 – Avaliação do funcionamento global do curso.....	151
Figura 38 – Avaliação do funcionamento global do curso por sector profissional.....	152
Figura 39 – Opção no fim do ensino secundário por instituição formadora.....	153
Figura 40 – Hipotético curso eleito após o ensino secundário (por grandes áreas da CITE).....	155

Figura 41 – Medida considerada prioritária para facilitar a transição para o mercado de trabalho.....	157
Figura 42 – Propostas de alteração dos cursos.....	163
Figura 43 – Propostas de alteração dos cursos por instituição formadora.....	164
Figura 44 – Hipótese de voltar a frequentar a instituição formadora.....	170

«Isto há-de melhorar e nós vamos vencer. Não posso desistir de uma causa em que acredito, tenho obrigação de lutar por um mundo melhor.»

(Professor Desempregado, cit. por L. Ribeiro, 2004: 75)

INTRODUÇÃO

Ser professor assume-se, cada vez mais, como uma profissão eivada de exigências múltiplas, que parece apelar ao desenvolvimento de uma formação em novos e diferentes moldes.

A literatura aponta, especialmente, para as dificuldades identificadas pelos professores neófitos, referindo-se aos “começos difíceis” no planeta do trabalho.

A grande maioria dos professores em início de carreira depara-se com uma realidade diferente daquela que era por eles esperada, por desconhecimento ou idealização da mesma (tentando ignorar-se o que se sabe sobre).

Estes “inícios difíceis” podem prender-se com problemas de várias ordens. Pode-se fazer, de entre muitos, referência aos problemas derivados do contexto escolar de trabalho em que se está inserido, nas suas mais diversas vertentes, mas pode-se também remeter para as dificuldades emergentes da obtenção do primeiro emprego.

Numa primeira fase, e face ao desfazamento que, muitas vezes, ocorre entre as expectativas dos recém-licenciados, e o que, de facto, vem a ser a entrada na carreira; o dia-a-dia como professor, considerou-se que seria de todo o interesse investigar este percurso. Tendo, no entanto, sido realizados e enviados questionários (antes do início do ano lectivo 2003/04), compreendeu-se, chegado o final do primeiro período, que o estudo não teria viabilidade, pois, dos sujeitos que haviam respondido ao questionário, apenas uma percentagem extremamente reduzida havia, por essa altura, obtido colocação... Evidenciava-se uma inesperada situação.

Daí emergiu, então, uma outra realidade, que nos fez mudar o rumo do caminho, por considerarmos que o percurso da nossa investigação sairia enriquecido se optássemos por reestruturar as linhas mestras e enveredar pelo estudo descritivo das trajectórias profissionais dos recém-licenciados.

De forma crescente, o desemprego parece ser uma realidade que assola o país, constituindo-se, por conseguinte, como um problema de graves dimensões, que incide sobre vários domínios profissionais.

A profissão docente não se constitui como excepção. Concluir o curso e obter colocação numa escola, parece apresentar-se como uma realidade cada vez menos linear.

Os jovens diplomados em ensino deparam-se, assim, com trajectórias profissionais cada vez mais instáveis, quer se equacione o tempo decorrido até à obtenção de colocação numa escola, quer se equacione o tempo no desemprego, até à

obtenção (ou não) de um local de trabalho que se constitua como uma alternativa, à saída profissional desejada/esperada.

Pelo exposto, no presente trabalho, pretende-se uma construção de entendimentos relativamente às trajectórias profissionais empreendidas pelos jovens diplomados em Ensino Básico – 1.º Ciclo.

Considera-se relevante a opção da temática, na medida em que, e como sublinham R. Garcia & J. Marques (2004: 96), *«em Portugal, há poucos estudos para saber o que acontece aos diplomados que saem do ensino superior. Em 2001, o Sistema de Percursos de Inserção dos Diplomados no Ensino Superior (ODES) realizou um inquérito aos estudantes que terminaram os concursos no ano lectivo 1994/1995. Foi a primeira e última vez que se estudou o assunto.»*

Para o efeito, e sendo que, como já se referiu, a investigação se debruçará sobre os licenciados em Ensino Básico – 1.º Ciclo, estudar-se-á, por meio de um estudo descritivo, as trajectórias profissionais dos diplomados (do referido curso) formados pelas instituições públicas formadoras que se situam no Alentejo (Escolas Superiores de Educação de Beja e Portalegre; Universidade de Évora), procurando conhecer-se o percurso profissional efectuado pelos mesmos.

O presente estudo assume, assim, como principais objectivos:

- a) conhecer o **tempo decorrido** entre a conclusão da licenciatura e o acesso a uma primeira oportunidade de emprego;
- b) caracterizar a **situação profissional** dos diplomados em termos de profissão exercida, categoria profissional, situação contratual, colocação no mercado de trabalho e remuneração auferida;
- c) identificar os **sectores de actividade/instituições** que absorvem os licenciados dos cursos de Ensino Básico – 1.º Ciclo das instituições formadoras do Alentejo;
- d) compreender o **grau de ajustamento** entre a licenciatura e as exigências do mercado de trabalho, segundo as vivências dos licenciados;
- e) inferir em que medida as **funções exercidas** pelos licenciados estão relacionados com a formação obtida;
- f) conhecer o **grau de satisfação** dos licenciados face ao seu percurso e situação profissional;
- g) conhecer o **tipo de formação desenvolvida após a licenciatura**;

h) inferir a influência dos percursos profissionais na edificação/construção da **identidade profissional**;

i) compreender a relevância do desenvolvimento de **projectos profissionais**.

Tendo em linha de pesquisa o conceito de inserção profissional articulado com o paradigma da aprendizagem ao longo da vida (M. Alves, 2001), as três dimensões de análise desenvolvidas no presente trabalho apresentam-se como sendo: os diplomados (professores); os empregadores (Ministério da Educação - Escolas) e os estabelecimentos de Ensino Superior (Escolas Superiores de Educação; Universidades).

Decorrente das dimensões subjacentes a este paradigma duas linhas de orientação distintas poderiam ser assumidas, num trabalho desta natureza. Por um lado, e talvez seja a que, com mais probabilidade, numa primeira instância, se equaciona, pode assumir-se como linha de trabalho, partir da forma como se processa a formação inicial dos diplomados para a sua inserção profissional. Numa lógica normal dos acontecimentos, em que diplomas se apresentam como garante de um emprego, esta parece ser a perspectiva mais pertinente. Mas, por outro lado, uma outra linha de trabalho, urge ser perspectivada, que assumindo a lógica inversa, parece fazer, simultaneamente, um apelo às mudanças cada vez mais evidentes do mundo profissional dos diplomados. Referimo-nos ao traçado do caminho não só da “universidade para o mundo do trabalho” e em sentido unidireccional, mas também, e tendo consciência das necessidades reais das instituições empregadoras, partir do reconhecimento de que, cada vez mais, a trajectória dos indivíduos é determinada também pelas condições de mercado e não só pelo simples facto de se possuir um diploma. As instâncias empregadoras assumem, por conseguinte, um peso cada vez mais acentuado (ainda que estas não sejam, em grande parte dos casos, devidamente consideradas pelas instituições formadoras), ao “determinarem” as necessidades reais do mercado.

Considera-se, por conseguinte, importante (e esta é a orientação seguida), partir do conhecimento da situação profissional dos diplomados, para uma análise da forma como se processa a mesma face à formação recebida, inferindo até que ponto as lógicas e necessidades do mercado de trabalho se coadunam com os valores e estratégias subjacentes à formação; analisando eventuais desfasamentos e questionando as razões dos mesmos.

Assumir tal raciocínio implica questionar modos de acção, das próprias instituições (formadoras e empregadoras), revendo até onde vai (ou deve ir) o papel da escola superior/universidade, *a priori* e *a posteriori* e ponderando-se até que ponto os empregadores devem assumir um papel de maior destaque no processo formação-inserção profissional.

O trabalho será, assim, constituído por cinco partes.

A **primeira parte** estrutura-se em três capítulos: no primeiro (os empregadores) pretende-se conhecer os entendimentos em torno do conceito de inserção profissional; a forma como se processa a entrada no mundo de trabalho (numa instituição empregadora), quer quando os diplomados conseguem colocação numa escola (desempenhando a profissão específica para a qual obtiveram formação), quer quando os problemas de desemprego docente “falam” mais alto e, esta profissão, se apresenta, tão somente, como uma miragem. No segundo capítulo (os diplomados), e tendo-se presente os aspectos mencionados, no capítulo anterior, pretende-se proceder ao estudo de aspectos relacionados mais directamente com o diplomado (desenvolvimento profissional e pessoal), procurando-se conhecer motivações conducentes ao ingresso na formação docente (pré-formação), bem como explanando-se a estruturação da identidade e a concepção de projectos profissionais e pessoais (essencialmente após a formação). No terceiro capítulo (os estabelecimentos de ensino superior), procede-se à construção de entendimentos em torno dos moldes em que se desenvolve a formação (*a priori/a posteriori*), bem como o apoio facultado, pelas instituições formadoras, aos recém-diplomados.

Na **segunda parte** do trabalho explanam-se as opções metodológicas que orientam o estudo de campo, seguindo-se a **terceira parte** em que se analisam e interpretam os resultados; a **quarta parte** em que, tendo em consideração todo o trabalho decorrido, se procura deixar expressas as conclusões do estudo, bem como algumas recomendações/sugestões que, eventualmente, orientem posteriores investigações. Por fim, apresenta-se (numa **quinta parte**) as referências bibliográficas fundamentais para o decorrer da investigação.

De realçar que, no âmbito do estudo empírico, e dada esta se constituir como uma realidade mais premente, opta-se, numa segunda fase, pela focalização do estudo ao nível dos diplomados que nunca desenvolveram a profissão ao nível da docência, encontrando-se, por conseguinte, a trabalhar noutro domínio ou desempregados. Isto porque, *«trinta mil docentes estão sem colocação. Se alguns se mantêm, teimosamente,*

a enviar currículos, à espera de um milagre, muitos mudam de rumo. É assim que o País com uma das mais altas taxas de insucesso e abandono escolar da União Europeia se dá ao luxo de ter professores caixas em hipermercados, recepcionistas e seguranças. Histórias de quem apostou numa paixão – o Ensino – e foi traído.» (L. Ribeiro, 2004: 70)

PARTE I – ENQUADRAMENTO
TEÓRICO

CAPÍTULO I – OS
EMPREGADORES

1. A INSERÇÃO PROFISSIONAL

Uma análise da trajectória profissional dos diplomados (neste caso em Ensino Básico – 1.º Ciclo) remete, antes de mais, para a necessidade de compreensão das diferentes etapas de vida no trabalho e eventual estudo de algumas delas.

De forma, a melhor enquadrar esta problemática recorreu-se à proposta de R. Simard (1984, cit. por M. Teixeira, 2001) que, por meio de uma linguagem simbólica, se refere à existência de três planetas: o planeta escola, o planeta trabalho e o planeta aposentação. Será o percurso entre o primeiro e o segundo planeta que orientará o estudo em causa e, por conseguinte, será sobre o qual nos debruçaremos mais pormenorizadamente.

Neste sentido, e como sublinha M. Teixeira (2001), urge ter presente que uma viagem interplanetária é difícil, pelo que uma tentativa de compreender a mesma acarreta aceitar a inevitável complexidade de um percurso, por vezes, sinuoso.

Visto que num primeiro contacto se espera, no fim da primeira viagem interplanetária, a inserção do diplomado no mercado de trabalho, torna-se fundamental proceder, desde já, a uma tentativa de compreensão do conceito de inserção profissional.

1.1. Conceito de Inserção Profissional

«(...) No nosso actual sistema de ensino, o professor principiante encontra-se totalmente entregue a si próprio, sem uma estrutura de apoio que lhe dê segurança.

Pelo contrário, sente-se medido, julgado, quando não olhado com suspeição ou indiferença, o que não poderá deixar de se reflectir [e ser reflexo da] (...) maneira como experiência o seu contacto com o real.»

(M. Silva, 1997: 60)

O conceito de inserção profissional não se apresenta como sendo passível de linear definição. Na verdade, é possível identificar diferentes abordagens teóricas, conducentes a uma multiplicidade de perspectivas. De acordo com M. Alves (2001: 157), *«cada um dos autores (...) enfatiza um determinado aspecto do processo de “inserção profissional” em função de tradições disciplinares e pragmáticas diversas: o*

percurso do indivíduo, a influência dos constrangimentos estruturais, as estratégias dos empregadores e das empresas...»

De uma forma simplista pode-se definir o conceito de inserção profissional como «o período que medeia entre a saída dos sistemas de ensino ou de formação e a obtenção de um emprego, e durante o qual o jovem negocia, no mercado de trabalho, os saberes sancionados por um diploma». (V. Ferreira, 1999: 117)

No entanto, tal definição, deixa escapar nas entrelinhas muitos dos aspectos e contornos intrínsecos a este processo, pelo que importa aprofundar as diferentes perspectivas subjacentes a este conceito.

Uma primeira linha de análise entende, de acordo com M. Alves (2001), a **inserção profissional como um momento**.

(...) A “inserção profissional” é analisada numa perspectiva estática, correspondendo a um momento em que, de forma mecânica e directa, se articulam diplomas e postos de trabalho. As decisões de emprego, quer por parte dos diplomados quer por parte dos empregadores, são vistas como escolhas racionais que se baseiam num cálculo da relação entre custo (da educação e do diploma obtido) e benefício (do posto de trabalho obtido), partindo do pressuposto de que todos os actores têm as mesmas possibilidades de maximizar os seus investimentos. (op. cit., 2001: 155)

De acordo com o mesmo autor, esta noção de inserção profissional está enraizada na perspectiva da Teoria do Capital Humano, segundo a qual se entendem as relações entre educação e emprego como um confronto entre “oferta” e “procura”. Isto é, como uma articulação entre diplomas e postos de trabalho.

Tal perspectiva poderá, eventualmente, ter sido pertinente num momento anterior de evolução social, no qual o diploma de ensino superior, pela sua raridade, se apresentava como garante da obtenção de emprego.

Como sublinha J. Neves (2003: 14 – o negrito é nosso), economista e professor na Universidade Católica Portuguesa,

(...) a questão era económica, não académica. Ao longo do século XX, a universidade fora garantia de bom emprego. As escolas superiores (...) eram poucas e pequenas. O excesso de procura por reduzidos cursos e licenciados levava todos os diplomas a dar acesso a uma carreira de prestígio e sucesso (...). Por essa razão, a procura de diplomas aumentou drasticamente. A maioria não pretendia educação de qualidade, enriquecimento intelectual ou competências socialmente válidas; queriam mesmo só um emprego sólido e bem remunerado. A consequência, após a democratização, foi a explosão dos candidatos à universidade. Começou o “numerus clausus”, seguiu-se o “serviço cívico estudantil” e depois o “12.º ano de escolaridade”. Tudo acabou com o aumento explosivo dos lugares na universidade. Os estudantes no ensino superior, que eram 24 mil em 1960 e já iam nos 57 mil em 1974, passaram a ser 84 mil em 1980, 184 mil em 1990 e 381 mil em 2000.

Decorrente da situação explicitada, a partir dos anos oitenta, começaram a intensificar-se, de forma crescente, nos diferentes países europeus, dificuldades de emprego (desemprego e/ou precarização do emprego) sobretudo por parte dos jovens, levando a pôr em causa a ideia de inserção profissional como um momento no qual se articulam diplomas e postos de trabalho.

De facto, e corroborando para esta ideia, M. Alves (2001) realça que, as modificações ocorridas ao longo da segunda metade do século XX, conduziram a uma sociedade de conhecimento na qual o contexto de inserção profissional dos diplomados de ensino se encontra significativamente alterado. Isto porque, por um lado, e como se mencionou anteriormente, o ensino superior conheceu, durante o período antes citado, um crescimento explosivo que se traduziu num aumento exponencial da proporção de população que atingiu o nível de ensino superior (ainda que, no caso português, apesar do crescimento acentuado do número de diplomados, a sua proporção seja ainda reduzida por comparação com outros países). Por outro lado, as tendências de mudança no mundo económico e profissional tornaram muito difícil para os trabalhadores em geral, e para os diplomados de ensino superior em particular, planear as suas carreiras a longo prazo, na medida em que estas são, cada vez mais, caracterizadas pela “incerteza”, “variedade de empregos”, “funções e experiências de trabalho num clima de instabilidade e mobilidade profissional crescentes”.

Neste contexto, e como reforça C. Dubar (1988, cit. por M. Alves, 2001), a noção de inserção deixa de ser definida como um “problema psicológico associado seja a um estágio (terminal) de desenvolvimento do adolescente seja a um conjunto de problemas ligados a patologias diversas da adolescência”, para se tornar num problema social, objecto de debate na sociedade.

Efectivamente, «*os tempos em que um camudo era um passaporte para arranjar um bom posto de trabalho e um ordenado excepcional já lá vão [ver Figura 1]. Hoje, não basta ter estudado numa universidade de prestígio nem ter obtido uma boa média para entrar com o pé direito na vida activa.*» (R. Garcia & J. Marques, 2004: 93)

Assim sendo, a obtenção de um diploma não se apresenta como sinónimo de obtenção de um (bom) emprego; de entrada no mercado de trabalho e, neste sentido, como refere U. Beck (1992, cit. por M. Alves, 2001), a transição de um sistema de trabalho para toda a vida numa mesma organização para um sistema de risco, flexível e pluralista, traz a necessidade de novas categorias para pensar e analisar a realidade de trabalho emergente.

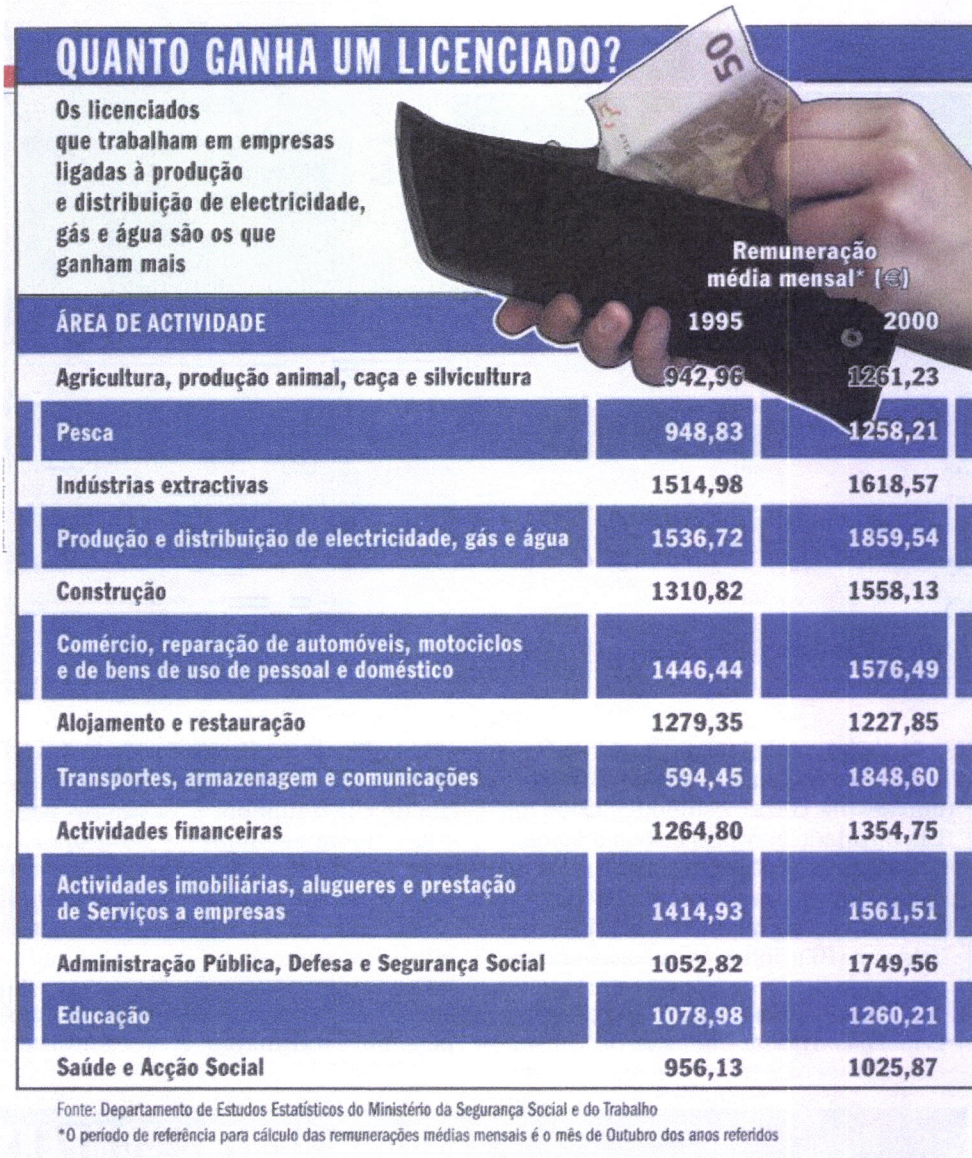


Figura 1 – Remuneração média mensal (em euros) dos licenciados, por área de actividade
(in R. Garcia & J. Marques, 2004: 93)

«Nos termos de Charlot e Glasman (1998), a inserção tem de ser vista como um processo que tende a alongar-se e que “não corresponde a uma lógica de articulação de espaços mas sim a uma lógica temporal”.» (M. Alves, 2001: 159)

Importa, deste modo, equacionar a inserção profissional de um modo mais dinâmico. Emerge, assim, a concepção de **inserção profissional como um processo**.

De acordo com autores como O. Galland (cit. por M. Alves, 2001: 155), a inserção profissional apresenta-se como

(...) um objecto de estudo que decorre dos estudos sobre a juventude e constitui um dos acontecimentos que marcam a entrada na vida adulta que coexiste com a saída do sistema educativo, com a partida da família de origem, com o estabelecimento de relações matrimoniais e de uma nova família. (...) Os vários acontecimentos que marcam a entrada na vida adulta foram durante muito tempo quase simultâneos, mas, na actualidade, estão longe de coincidir.

Neste sentido, assiste-se à passagem de um “modelo de instalação” (em que a entrada na vida adulta é marcada pela ocorrência em simultâneo de diferentes acontecimentos: início da vida profissional, casamento e partida da família de origem) para um “modelo de experimentação” (modo progressivo de acesso à vida adulta em que os acontecimentos referidos não ocorrem necessariamente em simultâneo).

Para outros autores (caso de Jose Rose) a “inserção profissional” é um processo cada vez mais institucionalizado que o autor designa de transição profissional numa tentativa de fazer a ruptura com as explicações que evocam as responsabilidades individuais na análise de inserção, sublinhando que esta conhece um processo de institucionalização crescente e recompõe-se ao ritmo das transformações do sistema produtivo. Neste sentido, a “inserção profissional” é entendida como um processo complexo relativamente autónomo por relação com os períodos de formação e emprego, o qual não pode deixar de ser analisado na perspectiva das políticas e estratégias das empresas e do Estado, de modo a conferir uma importância primordial ao carácter socialmente organizado do processo e uma menor relevância à sua análise enquanto trajectória individual. (op. cit., 2001: 156)

Nesta linha de percepção de inserção profissional, J. Vincens & C. Trottier (cit. por M. Alves, 2001) chamam a atenção para uma dimensão expressa de realização de um projecto profissional e de vida. Deste modo, encaram a **inserção profissional como um processo de construção pessoal e social**. Sublinham, assim,

(...) a dimensão de realização de um projecto profissional e de vida que está implícita no processo de inserção profissional, ou seja, a “inserção profissional” não consiste apenas na descrição do período que separa a decisão de entrar na vida activa e a obtenção do primeiro emprego, mas estende-se até à realização do projecto profissional e de vida do indivíduo. (...) Parece assentar no postulado de que o indivíduo tem, no momento em que inicia o seu processo de inserção profissional, um projecto profissional e a de vida claramente definido. Este postulado é criticável e Trottier procura complementar a abordagem de Vincens, sublinhando que o processo de inserção profissional é, também, um período complexo de socialização e de construção identitária ao longo do qual o indivíduo vai formulando o seu projecto de vida. É que, como refere Dubet (1995), a construção de um projecto pessoal traduz-se em “processos de ajustamento sucessivos graças aos quais os estudantes terminam por construir um projecto possível que, ao mesmo tempo, seja o deles”. (op. cit., 2001: 156)

Nesta sintonia, um outro conjunto de autores – C. Dubar, Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger (cit. por M. Alves, 2001) – sublinham que, o período de inserção profissional, é, simultaneamente, um período de socialização e de estruturação identitária. Assim sendo, e de acordo com os mesmos, a “inserção profissional”

apresenta-se como um processo ao longo do qual o indivíduo vai construindo a sua identidade e o seu projecto profissional e de vida¹, sendo colocada especial ênfase na necessidade de perceber a articulação entre constrangimentos estruturais e condicionantes individuais/estratégicas na construção da identidade e do projecto de vida ao longo do período de inserção profissional.

Deste modo, actualmente, o estudo em torno de questões acerca da “inserção profissional” só é pertinente se for entendido não como o estudo do ajustamento entre diplomas e postos de trabalho, mas sim como a análise de um processo que corresponde a um período específico de vida do indivíduo – conceito de **inserção profissional articulado com o paradigma da aprendizagem ao longo da vida**.

Como sublinha, M. Alves (2001):

- ❖ *Em primeiro lugar*, importa compreender que, ao longo desse período, os indivíduos continuam o seu processo de formação e aprendizagem, com características diferentes do processo de formação e aprendizagem em contexto académico, no qual se joga, simultaneamente, por um lado a construção de si, da sua identidade e do seu projecto profissional e de vida e, por outro lado, a construção da qualificação profissional, da competência e eficiência no domínio profissional através do confronto entre os conhecimentos e capacidades que desenvolveram até ao momento e aqueles de que necessitam para o seu desempenho profissional;
- ❖ *Em segundo lugar*, urge sublinhar que se trata de um processo não apenas numa perspectiva diacrónica e temporal, mas, também, numa perspectiva sincrónica na medida em que engloba, pelo menos, três dimensões de análise, que correspondem aos três actores fundamentais para compreender qualquer processo de “inserção profissional”: os diplomados (com as suas dinâmicas pessoais e sociais), os empregadores (com as suas lógicas e necessidades) e os estabelecimentos de ensino superior (com os seus valores e estratégias).

Deste modo, um entendimento global e aprofundado do processo de “inserção profissional” remete para a consideração de, pelo menos, estas três dimensões de análise e não deve ter, por base, unicamente a análise dos percursos de inserção, comportamentos e estratégias dos diplomados... «*Compreendê-lo significa ultrapassar o estágio das pesquisas sociográficas e procurar construir “modelos explicativos que*

¹ Retomar-se-á esta problemática, mais detalhadamente, no segundo capítulo do presente trabalho.

permitam integrar num todo coerente as diversas dimensões do processo e os diversos factores de explicação”.» (C. Trottier et al, 1995, cit. por M. Alves, 2001 : 161)

Assim sendo, significa por um lado que, e à luz das diferentes abordagens teóricas, a “inserção profissional” está longe de ser entendida simplesmente como um momento de obtenção de um emprego, em que se articula o diploma obtido com um posto de trabalho. Por outro lado, tal implica que, a inserção profissional, seja compreendida como um período do ciclo de vida dos indivíduos que não pode ser analisado sem se ter em conta a dimensão subjectiva de construção da identidade e de um projecto de vida que envolve expectativas, aspirações, motivações e interesses. Por outro lado ainda, daqui decorre também que o processo de “inserção profissional” não diz respeito apenas aos diplomados, mas envolve um conjunto de actores que engloba os empregadores, os agentes e estruturas que intervêm na interacção entre diplomados e mundo do trabalho e as próprias instituições de ensino superior. (ver Figura 2)

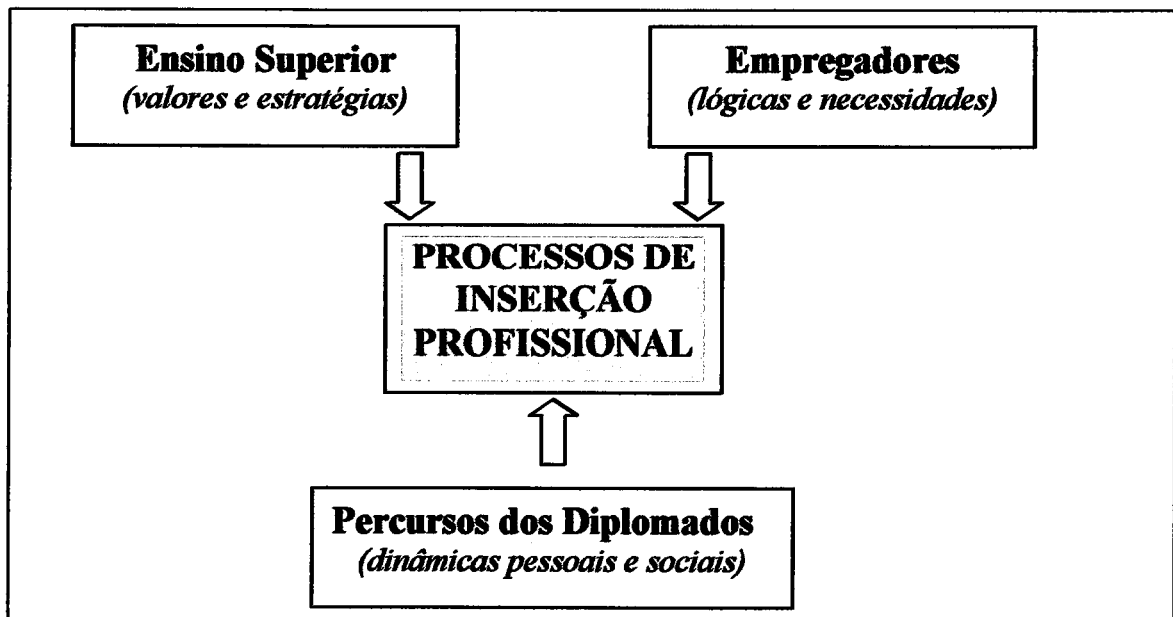


Figura 2 – Dimensões de análise do processo de inserção profissional

(Adaptado de M. Alves, 2001: 161)

Sintetizando, e de acordo ainda com M. Alves (2001), o sucesso da inserção profissional apresenta-se dependente da articulação e interacção entre essas três dimensões, não sendo, por conseguinte, uma responsabilidade exclusiva nem do sistema educativo, nem das opções dos diplomados, nem das escolhas dos empregadores.

Ainda assim, «(...) o reconhecimento de que o sucesso da “inserção profissional” não é uma responsabilidade exclusiva do sistema de ensino, não pode conduzir-nos a afirmar que nada pode ser feito no ensino superior para facilitar a transição dos diplomados para o mundo do trabalho.» (M. Alves, 2001: 161)

Após o exposto, parece tornar-se evidente a importância e necessidade de criar instituições de interface com o mundo do trabalho, mas urge reflectir, também, sobre os objectivos e linhas orientadoras dessa articulação, bem como sobre as modalidades e linhas orientadoras da formação inicial.

«Se é certo que o ensino superior não pode estar subjugado às necessidades da economia, é também certo que não pode ignorá-las por completo e, procurando equilibrar estes dois extremos, importa reflectir sobre os objectivos da preparação para a vida profissional no ensino superior no quadro das sociedades contemporâneas.» (op. cit., 2001: 162)

2. O INÍCIO DA CARREIRA

Em sintonia com a perspectiva da inserção profissional articulada com o paradigma da aprendizagem ao longo da vida que, quanto a nós, se apresenta como a que revela um enfoque mais global e actual – sendo por conseguinte a que julgamos que mais se adequa à nossa realidade – torna-se fundamental, e dado que se procura na presente investigação tecer entendimentos em torno do processo de inserção profissional, equacionar mais afincadamente: os diplomados, os empregadores e os estabelecimentos de ensino superior.

No caso dos cursos via ensino, o empregador considerado é, em primeira instância, o Ministério da Educação, materializando-se num emprego, numa escola.

No âmbito da docência, e de acordo com diferentes investigações, nem sempre é assim tão linear para os diplomados que concluem o curso de licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo, a obtenção de um emprego no ensino. Não obstante, considera-se pertinente tentar tecer alguns entendimentos em torno da forma como se processa a entrada dos que conseguem efectuar esta “viagem interplanetária”, “aterrando” numa escola (na instância empregadora), enquanto professores.

2.1. A entrada na profissão

«Mais do que qualquer outra profissão, o primeiro ano de exercício da docência surge como um desafio em que cada nova experiência se assume mais como um teste para avaliar a capacidade de sobrevivência do que como uma fase indispensável ao processo de desenvolvimento profissional (...).»

(M. Silva, 1997: 55-56)

De acordo com M. Flores (1999), a entrada no mundo do trabalho constitui-se como uma etapa marcante na vida de qualquer pessoa, na medida em que encerra um conjunto diversificado de experiências e aprendizagens. Apresenta-se como um período vivido com emoção e entusiasmo, mas também com alguma apreensão e ansiedade, devido às novas responsabilidades que se assumem.

«Estamos perante o chamado período de indução durante o qual se processa a socialização profissional, na medida em que o neófito compreende os valores, as

atitudes, os conhecimentos e os comportamentos associados a determinada profissão.»
(op. cit., 1999: 172-173)

Nesta linha de ideias, M. Cavaco (1993) sublinha que, a entrada no mundo do trabalho é, simultaneamente, uma confirmação social, e uma promessa de acesso à autonomia económica e à possibilidade de construir um projecto de vida próprio...

«Sendo uma situação significativa, de realização e de esperança, manifesta-se, também, como um período de dívidas e de angústias. É um caminho novo que se abre e que há que percorrer criando a imagem de sucesso que a sociedade exige.» (op. cit., 1993: 107-108)

Deste modo, e referindo-se, também, ao período de indução, D. Pataniczec & N. Isaacson (1981, cit. por M. Flores, 1999) sublinham que devido à existência de um idealismo sobre o ensino, o professor principiante encara a sua profissão com optimismo e elevadas expectativas, procurando conferir, à sua prática docente, atitudes e valores mais ou menos progressistas, interiorizados ao longo das suas próprias experiências escolares.

De facto, o professor neófito encontra-se numa situação peculiar, pois poucas situações permitem um contacto tão directo e intenso com a futura actividade profissional. (...) O professor em início de carreira já foi aluno durante, pelo menos, dezasseis anos, facto que lhe proporcionou o contacto com diferentes tipos de actuação e múltiplos métodos de ensino por parte dos seus professores. (M. Flores, 1999: 173)

No entanto, e não obstante a situação explicitada, K. Ryan (1980, cit. por R. Arends, 1995), menciona que, tal facto não significa ausência de problemas ou facilitação da socialização profissional, sendo que parece ser na “familiaridade” e não na “estranheza” da situação da sala de aula que reside o cerne da maior parte dos problemas do professor em início de carreira.

(O professor principiante) acha que conhece aquilo em que se vai meter. A vida quotidiana do professor reserva-lhe alguns segredos; não é nenhum estranho à escola. Já lá esteve. O choque surge quando o professor principiante deixa de ser a audiência e passa a ser o actor. O papel que vira ser interpretado vezes sem conta é agora seu. A cena da sala de aula é invertida e encontra-se numa situação nova surpreendente. (op. cit., 1995: 486 – o negrito é nosso)

Nesta sintonia, M. Flores (2000) realça que o aluno (futuro professor) tem apenas uma visão parcial do funcionamento da escola (ou seja, na perspectiva de aluno), o que o leva a preocupar-se com os aspectos mais óbvios e conhecidos da profissão, desconhecendo outros aspectos mais complexos do ensino que não são tão visíveis. «*Na*

verdade, os milhares de horas que passou como aluno não anulam nem eliminam a construção de expectativas relativamente ao ensino e à função de professor.» (op. cit., 2000: 48)

Deste modo, e de acordo com M. Huberman (1995), um professor em início de carreira tem da profissão uma visão diferente da do professor com experiência. R. Bullough (1989, cit. por M. Flores, 2000) acrescenta que os professores principiantes são muitas vezes “seduzidos” por uma falsa segurança em virtude da familiaridade do ensino, descobrindo, apenas mais tarde, que nem tudo é como parece.

S. Freiman-Nemser (1983, cit. por M. Damião, 1997) identificou, assim, *três estádios*:

– **de sobrevivência.** O conhecimento do ensino e das escolas limita-se ao que se estudou durante a formação e com muita dificuldade estabelece a relação entre essas aprendizagens e as exigências das situações pedagógicas. M. Flores (2000: 53) refere-se mesmo ao «(...) *conflito/discrepância entre o que o professor principiante sabe ao nível teórico e o que ele faz na prática*»;

– **de consolidação.** Observa-se uma maior confiança nas suas capacidades de ensino e de interação com os alunos. Os objectivos pessoais e profissionais tornam-se mais claros e concretos, estabelecem-se as primeiras *rotinas* na gestão das aulas;

– **de proficiência.** Observa-se um domínio eficaz das situações de ensino e uma concentração nas necessidades dos alunos, tentando melhorar o seu desempenho com recurso a estratégias pedagógicas inovadoras.

Neste sentido M. Damião (1997), realça que nesta etapa da vida profissional, os professores parecem estar mais virados para si, para a sua nova vida e evoca o estudo de um outro autor – F. Fuller (1969).

F. Fuller identificou *três estádios* nos quais dominam determinadas preocupações:

– **de sobrevivência pessoal** (período de pré-ensino e primeiros tempos de ensino). As preocupações, de tipo egocêntrico, estão relacionadas com a adequação da sua imagem (para si e para os outros); com o controle da sala de aula, questionando-se se estarão ou, não à altura do desafio; com os alunos, nos quais se reflectem, uma vez que também eles o foram até há pouco tempo. De facto,

as escolas apresentam inúmeras regras formais, há muitas rotinas informais e procedimentos que são novos e dúbios para professores em princípio de carreira. Para lá das expectativas

formais, há muitas rotinas informais e hábitos que até são mais difíceis para os novos professores aprenderem. Para tornar a questão ainda mais complicada, grupos diferentes esperam coisas distintas dos principiantes. Expectativas conflitantes de administradores, doutros professores, de alunos e de pais contribuem para o que Corcoran referiu como a “condição do não saber” (...). Um estudo relativo a professores no primeiro ano de carreira (Kurtz, 1983) revelou que a queixa mais comum entre estes era: “Nunca soube o que esperavam de mim”. Esta mesma queixa era das mais comuns entre aqueles que deixavam cedo o Ensino. (S. Gordon, 1999: 6)

– **relativas à situação de ensino.** A atenção do jovem professor começa a incidir nas situações concretas de ensino, relativamente às quais começa a ter maior controle. As suas preocupações centram-se na gestão do espaço e do tempo, nos materiais didáticos, nas estratégias pedagógicas. De referir a este respeito que,

os professores que dão aulas pela primeira vez encontram frequentemente as suas aulas sem meios e sem materiais de trabalho. Em muitos casos, tal deve-se à tradicional correria que se faz, no Verão, às salas que pertenceram a professores (...) [que “deixaram” a escola]: “(...) frequentemente os que ficam vão à sala e retiram todos os materiais, equipamento ou mobília de valor e substituem-nos pelos que estão mais usados. O novo professor entra na sala equipada com os restos. (Glickman, 1984-1985: 38)” Os efeitos destes “ataques” aos professores principiantes podem ser frustrantes e lesivos. É nos momentos em que os professores mais precisam de qualidade nas fontes e materiais de trabalho que, na maior parte das vezes, têm o pior que há na escola. (op. cit., 1999: 6-7)

– **relativas aos alunos.** Depois dos três ou quatro primeiros anos de experiência começa a verificar-se uma maior capacidade para analisar os problemas pedagógicos de maneira mais estruturada e menos centrada em si. Verifica-se, ainda, o domínio das situações de ensino e a focagem das preocupações nos alunos no que concerne à sua aprendizagem.

Nesta sintonia, A. Relvas & C. Vieira (2003) realçam que os professores não seguem todos o mesmo padrão na evolução da sua carreira, nem as suas vidas particulares são similares. Mas, as mesmas autoras, sublinham que considerando a experiência global de vida, parece que a conceptualização do desenvolvimento da vida de S. Levinson e outros (1979), em que se perspectivam as fases do ciclo de vida como “estações” pode servir como uma moldura útil para a compreensão do ciclo de vida dos professores. Deste modo, S. Ball e I. Goodson (1989, cit. por A. Relvas & C. Vieira, 2003) realizaram uma adaptação dessa conceptualização para a realidade dos docentes, estabelecendo cinco fases:

1. *dos 21 aos 28 anos* – denominada por S. Levinson a fase de “Entrada no Mundo Adulto” é a fase de “explorar as hipóteses da vida adulta: manter abertas as opções, evitar grandes compromissos e maximizar as alternativas...” Muitos

professores ainda não sentem o ensino como uma carreira, pelo que o número dos que abandonam o ensino é mais elevado antes dos 30 anos de idade;

2. *dos 28 aos 33 anos* – com a “Transição para os 30 anos” dá-se “um sentimento de maior urgência”. A vida torna-se mais séria, os compromissos e responsabilidades aumentam e é necessário estabelecer uma base estável e planear a vida futura. As diferenças de género tornam-se marcantes. As mulheres sentem que têm de decidir rapidamente se querem ter filhos ou não. Os professores sentem-se experientes e capazes de assumir maiores responsabilidades;
3. *dos 33 aos 40 anos* – nesta fase “Assentando”, a pessoa tenta estabelecer um lugar na sociedade: para ancorar a sua vida com mais firmeza, desenvolver competências na profissão escolhida, tornar-se um membro valioso de um mundo valioso. Neste enquadramento, com «a conjugação da experiência e o relativamente alto nível de capacidades físicas e intelectuais significa que, em termos de energia, envolvimento, ambição e autoconfiança, muitos professores estão no seu auge» (S. Ball e I. Goodson, 1989, cit. por A. Relvas & C. Vieira, 2003: 49). Se bem que a experiência das mulheres possa ser diferente, pois pode-se ter colocado a necessidade de fazerem uma hierarquização no seu duplo papel: profissionais, mães/esposas;
4. *dos 40 aos 50/55 anos* – é nesta fase que se torna evidente se o trabalho de estabelecer uma carreira, família e identidade, começado aos 20 ou 30 anos, teve sucesso ou não. A relação dos professores com os alunos é agora paternal e o mesmo acontece com os professores mais jovens que são (ou são quase) da idade dos seus próprios filhos;
5. *dos 50/55 anos e mais* – é a fase em que a maior tarefa é preparar-se para a reforma. Mesmo que a moral esteja em alta, a energia e o entusiasmo pelo trabalho estão, muitas vezes, em declínio.

M. Huberman (1995) realça, por sua vez, que durante os três primeiros anos de docência os professores se encontram na chamada *fase de entrada ou tacteamento*.

Durante este período, o professor, por melhor preparado que esteja em termos científicos e pedagógicos, sofre sempre um choque ao contactar com a realidade escolar. Esta é também uma fase de descoberta e sobrevivência na carreira. Os anos seguintes da profissão constituem as fases de estabilização e de consolidação de um repertório pedagógico (de 4 a 6

anos de profissão), de diversificação e activismo (de 7 a 25 anos de profissão), de serenidade e distanciamento afectivo (de 25 a 35 anos de profissão) e de conservadorismo e de descomprometimento (anos seguintes). (C. Galvão, 1993: 48)

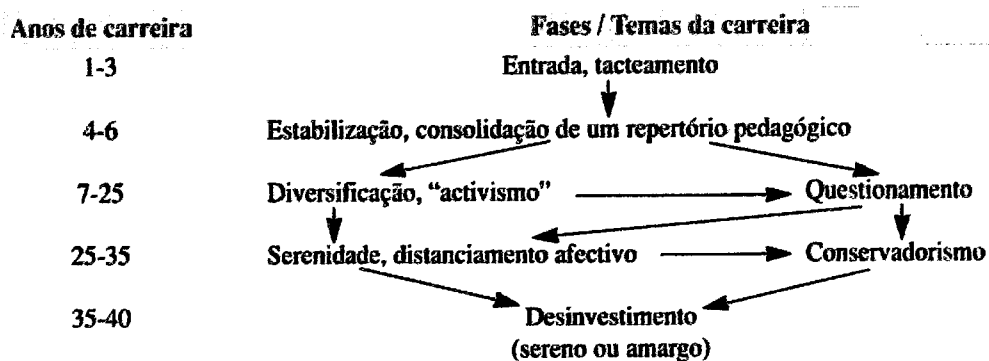


Figura 3 – Fases da Carreira segundo M. Huberman

(in M. Huberman, 1995: 47)

De acordo com este enquadramento, a primeira etapa da vida profissional do docente refere-se à *entrada na carreira* e que como já foi mencionado diz respeito, essencialmente (embora não seja estanque...), ao período compreendido entre o primeiro e o terceiro ano de experiência. Esta fase caracteriza-se, segundo P. Seixas (1997), por uma estratégia: entrar no ensino e que é função de um conjunto de constrangimentos e oportunidades ponderados por cada indivíduo. De acordo com o mesmo autor (op. cit., 1997), M. Huberman dividiu, assim, a “Entrada/Tacteamento” em dois aspectos ou “estados” (tendo por base a possibilidade de tal fase poder ser negativa ou positiva): um estado de “sobrevivência” e outro de “descoberta”.

O primeiro (sobrevivência) engloba os constrangimentos do “choque do real”, da “confrontação inicial com a complexidade da situação profissional”:

- Insegurança e “tacteamento” contínuo;
- Preocupação demasiada com a sua própria imagem;
- Distância entre os ideais e as realidades quotidianas;
- A fragmentação do trabalho;
- Dificuldade em coordenar o trabalho administrativo com o trabalho pedagógico;
- Oscilação entre relações demasiado íntimas e relações demasiado distantes;
- Dificuldades de disciplina com alguns alunos;
- Dificuldades com o material didáctico;
- ...

O segundo aspecto ou estado (descoberta) engloba os aspectos positivos ou “oportunidades” da sua carreira:

- Entusiasmo dos iniciantes;
- A experimentação;
- A exaltação de estar finalmente em situação de responsabilidade.

Os primeiros anos são percebidos de uma forma ambígua pelos professores, sendo que para alguns o início de carreira foi fácil (...), enquanto para outros, mais numerosos, se revelou difícil (...). A facilidade dos primeiros anos decorreu principalmente das oportunidades derivadas de uma alegria da descoberta e da experimentação, de uma boa inserção no grupo ocupacional, de uma certa estabilidade (permanência na mesma escola) e do facto de se ser solteiro. A dificuldade sentida por outros deveu-se essencialmente aos constrangimentos criados pelo “choque do real” devido a uma falta de experiência e uma fraca noção de responsabilidade, ao desconhecimento dos programas, às classes numerosas, à má inserção no grupo ocupacional, aos maus horários, ao mau sistema de colocações (...). (op. cit., 1997: 79)

Esta fase assume pois, como processo fundamental, a “exploração” com vista a determinar os parâmetros da situação de ensino e os comportamentos que devem ser adoptados, podendo assumir – de acordo com os aspectos antes mencionados – diferentes contornos:

a) **sobrevivência** (que reporta, como vimos, ao tactear constante, à preocupação consigo próprio e com a gestão de diversos aspectos novos e desconhecidos: transmissão de conhecimentos, relação pedagógica com alunos difíceis (...); resulta da confrontação inicial com a complexidade da situação profissional, traduzindo-se, muitas vezes, num “choque com o real”²);

b) **descoberta** (remete para o entusiasmo dos começos, da experimentação, da exaltação por se ter turma e um programa pelos quais se é responsável, integrando, simultaneamente, um corpo profissional – a “descoberta” permite ultrapassar, quando vivenciada positivamente, problemas decorrentes da sobrevivência).

Com muita frequência, a literatura empírica indica que os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo e é o segundo aspecto que permite aguentar o primeiro. Mas verifica-se, igualmente, a existência de perfis com uma só destas componentes (...) impondo-se como dominante, ou de perfis com outras características: a indiferença ou o quanto-pior-melhor (aqueles que escolhem a profissão a contragosto ou provisoriamente), a serenidade (aqueles que têm já muita experiência), a frustração (aqueles que se apresentam com um caderno de encargos ingrato ou inadequado, tendo em atenção a formação ou a motivação iniciais).» (M. Huberman, 1995: 39)

² Expressão proposta por S. Veenman, será explicitada, mais detalhadamente, no decorrer do trabalho, no ponto 2.2. (p.25).

De sublinhar, ainda, que, de acordo com M. Huberman & P. Schapira (1985, cit. por M. Damião, 1997) a **preocupação pessoal com os alunos** constitui, também, uma característica deste período da vida, sendo que, em certos casos, pode mesmo surgir a *identificação* com eles e verificar-se a procura de contacto próximo, como se o professor fosse um irmão mais velho ou um amigo...

«Não sou junto de vós, mais do que um camarada um bocadinho mais velho.»
(Sebastião da Gama, cit. por M. Damião, 1997: 29)

2.2. As dificuldades dos primeiros anos

«O choque, provocado pelo confronto entre o mundo interior dos professores e a realidade que encontram no meio socioprofissional em que passam a estar inseridos, provoca medos, frustrações e insegurança, originando um impacto que, longe de ser momentâneo (...), parece prolongar-se em ondas concêntricas num dia a dia quantas vezes dramático.»

(M. Silva, 1997: 57)

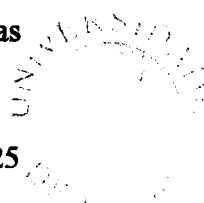
De acordo com a revisão da bibliografia efectuada, de um período profundamente idealista, o professor principiante, ao dar os “primeiros passos” no ensino, evolui para um período de instabilidade, de falta de confiança, dominado por sentimentos de incerteza, de dúvida, e até mesmo desmotivação/desilusão, em virtude do confronto entre as expectativas e os estereótipos idealizados/interiorizados e a complexidade da vida quotidiana da sala de aula e do dia-a-dia profissional.

O primeiro contacto com a escola pode, em si, constituir-se, para o professor em início de carreira, como algo assustador e desgastante se este não estiver suficientemente preparado e apoiado...

A insegurança dos primeiros tempos tem múltiplas dimensões. A angústia do adulto (...) isolado frente ao grupo de adolescentes que, de uma forma ou de outra, procuram o desafio; a consciência de que se entrou num jogo cujas regras se desconhecem; o conflito entre a necessidade de manter o controlo da classe e a rejeição da imagem do professor tradicional; e isto tudo, quando é urgente construir um perfil de sucesso que garanta a credibilidade institucional. (M. Cavaco, 1993: 110)

Neste sentido, N. Isaacson (1981, cit. por R. Arends, 1995) descreveu as seguintes surpresas típicas experimentadas durante o primeiro emprego:

1. A primeira manifestação de surpresa ocorre quando as *expectativas conscientes sobre o emprego* não são realizadas na experiência inicial do recém-chegado.
2. Uma segunda forma de surpresa surge quando as *expectativas (tanto conscientes como inconscientes) sobre si próprio* não são realizadas. A escolha da profissão e da nova organização são, muitas vezes, baseadas em pressupostos sobre as competências e valores que o próprio julga que possui. Durante a fase de encontro, por vezes surgem erros nesses pressupostos e o recém-chegado terá de lidar com o reconhecimento de que é diferente daquilo que lhe parecia anteriormente.
3. Uma terceira manifestação de surpresa aparece quando não se consegue ir ao encontro das *expectativas inconscientes em relação à profissão*, ou quando as



características do trabalho não são antecipadas. Os aspectos profissionais que não foram considerados anteriormente tornam-se significativos, pois, quando são experienciados, a sua presença ou ausência passa a ser indesejável.

4. Uma quarta forma de surpresa manifesta-se a partir das dificuldades em se conseguirem *prever com precisão as reações internas* em relação a uma experiência nova específica. A forma como se sentem as novas experiências, em oposição à forma como a pessoa espera que elas sejam sentidas, é difícil de antecipar e frequentemente surpreendente.

Uma última forma de surpresa baseia-se nos *pressupostos culturais* que o recém-chegado traz de contextos anteriores, que aplica como um guia operativo no novo contexto e que fracassam.

Assim, e de acordo com S. Gordon (1999), a pesquisa sugere um conjunto de potenciais necessidades, largamente prioritárias, dos professores principiantes. Muitos destes docentes precisam de ajudam para:

1. Organizar a sala de aula;
2. Adquirir informação sobre o sistema escolar;
3. Obter recursos e materiais de ensino;
4. Planificar, organizar e gerir o ensino bem como outras responsabilidades profissionais;
5. Avaliar os alunos e o progresso destes;
6. Motivar os alunos;
7. Usar métodos de ensino eficazes;
8. Lidar com as necessidades, interesses, capacidades e problemas individuais dos alunos;
9. Comunicar com os colegas, incluindo administradores, orientadores e outros professores;
10. Comunicar com os pais;
11. Adaptar-se ao meio ambiente e ao papel do Ensino;
12. Receber apoio emocional.

O mesmo autor (op. cit., 1999) referencia, ainda, que muitas destas necessidades específicas estão enraizadas em mais do que uma dificuldade apresentada pelos neófitos.

Assim sendo, e como lembra P. Seixas (1997: 90-91),

a profissão e a carreira dos professores surge, para a maioria dos autores, como que envolta em “problemas”, “ansiedade” e “preocupações” (Fuller, 1969 e 1974; Vonk, 1983), em factores de “tensão” (Esteve, 1981; Breuse, 1984), de “stress” (Kyriacou e Sutcliffe, 1977 e 1978; Esteve, 1986; Pettegrew e Wolf, 1982; Blase, 1982), de “desadaptação” (Mandra, 1977), de “mal-estar” (González e Lobato, 1988; Esteve, 1992) ou em “constrangimentos” (Hargreaves, 1978; Sikes, 1985; Woods, 1990).

Corroborando para esta ideia S. Veenman (1984, cit. por M. Damião, 1997: 30) refere-se às primeiras confrontações com a complexidade da docência como se tratando de um **choque com a realidade ou choque da praxis**, que traduz, nas palavras deste autor holandês, “o colapso entre os ideais missionários elaborados durante a fase de formação e a crua e dura realidade da vida quotidiana da sala de aula”.

Ele é originado pela constatação, por parte dos professores em início de carreira, do tipo de mundo que anda associado ao ensino e pela falta de preparação destes para muitas das exigências e dificuldades desse mundo. Muitos dos principiantes embarcam nas suas primeiras tarefas de ensino com percepções extremamente idealizadas: tendem a privilegiar acções que alimentam o crescimento académico dos seus alunos. Cedo verificam que ensinar inclui, ainda, uma vasta área com deveres não académicos, nomeadamente disciplinar os alunos, recolher dinheiro e impressos, preencher papéis administrativos e actuar como substitutos dos pais. Adicionalmente, os professores que sempre quiseram ser autónomos e profissionais criativos podem entrar em conflito com os currículos prescritos, com os programas de Ensino, com os manuais ou com os materiais (Broga, 1972). A discrepância existente entre a visão do Ensino do professor inexperiente e o mundo real das práticas daquele pode originar sérias desilusões (...). Corcoran (1981) descobriu que o “choque de transição” pode levar a um estado de paralisia, que torna os professores incapazes de transferirem, para a sala de aula, as competências que aprenderam durante o estágio. (S. Gordon, 1999: 8)

Remete, pois, para a distância entre a imagem ideal do ensino e a realidade pedagógica quotidiana: *«o jovem professor sente-se desarmado e desajustado ao constatar que a prática real do ensino não corresponde aos esquemas ideais em que obteve a sua formação»*. (M. Damião, 1997: 30) Tal situação poderá desencadear sentimentos de insegurança, de desânimo e até mesmo de depressão e ansiedade.

A este propósito, Müller-Fohrbrodt *et al* (1978, cit. por M. Silva, 1997) distinguem cinco categorias de manifestações indicadoras do choque com a realidade:

1. *percepção dos problemas*: inclui os problemas percebidos, as lamentações sobre cargas horárias, as queixas físicas e psicológicas (cansaço, stress, angústias e frustrações);
2. *mudanças de comportamento*: remete para as mudanças de comportamento profissional operadas nos professores e motivadas por pressões externas;

3. *mudança de atitudes*: inclui as alterações no sistema de crenças do professor, visíveis, por exemplo, na passagem de uma atitude progressista para uma atitude mais conservadora, no que concerne aos métodos de ensino;
4. *mudança de personalidade*: reporta às mudanças operadas no domínio da estabilidade emocional e no autoconceito;
5. *abandono da profissão*: indicador máximo do choque com a realidade, reflecte um ponto em que a desilusão atinge tal grau que a única solução é (ou parece ser...) deixar a profissão.

De acordo com S. Veenman (1984, cit. por M. Flores, 1999), as causas do choque com a realidade são diversas, salientando-se, no entanto, factores de ordem pessoal e contextual: opção equivocada da profissão, atitudes e características pessoais inadequadas, formação inadequada (muitas vezes demasiado teórica e pouco relevante para a prática), existência de uma “situação escolar problemática” (relações autoritárias e burocráticas, estruturas organizativas rígidas, isolamento no local de trabalho, escassez de equipamentos, sobrecarga de trabalho, pressão dos pais, multiplicidade de funções e tarefas a desempenhar),...

N. Isaacson (cit. por R. Arends, 1995: 486) sublinha ainda a este respeito que

as razões do choque da realidade/cultura são [de facto] muitas e variadas... Surpresa pela dificuldade em chegar ao aluno (...), subestimação das dificuldades para os motivar; sobrestimação das suas próprias competências como agentes de disciplina; fracasso na antecipação do tempo e do trabalho necessário para conseguir realizar o trabalho diário; surpresa em relação ao volume de tarefas burocráticas; desgaste emocional e físico que o deixa com pouca energia para fazer outras coisas da sua vida; dor pela hostilidade não provocada manifestada pelos alunos e desdém que mostram os alunos em relação à disciplina que o professor tanto aprecia... (Para) muitos professores, o papel de professor não é o único ajustamento que estão a fazer na sua vida. Muitos estão a enfrentar pela primeira vez uma vida a sós, um casamento, a adaptação a uma nova comunidade, a independência económica e as complexidades da interacção social com membros do sexo oposto. Talvez a coisa mais surpreendente de todas... seja que o recém-chegado aprende que o papel oficial do professor na sala de aula não lhe permite o luxo de viver a sua própria vida.

M. Flores (1999) realça, assim, que o choque com a realidade conduz ao distanciamento das concepções iniciais e à mudança de atitudes: de progressistas e inovadoras a tradicionalistas e conservadoras, prevalecendo, muitas vezes, “atitudes de custódia” na relação pedagógica com os alunos. Daí que as primeiras experiências de exercício autónomo de funções docentes se caracterizem pela sobrevivência pessoal e profissional, onde predominam a ética da prática e o método do ensaio-erro.

Nesta sintonia, P. Seixas (1997) caracteriza os “primeiros tempos” como sendo um período de nítido desafio, em resultado de um diferendo entre uma socialização vocacional antecipatória e as exigências do ego confrontado com o mundo do trabalho...

O jovem docente traz (...) uma imagem do mundo moldada através de uma determinada matriz de relações que tendem a ser substituídas”. A profissão surge assim, em si mesma, simultaneamente como uma oportunidade e como um constrangimento. A ambiguidade parece ser assim um segundo importante traço caracterizador deste período que a autora regista pela existência de “situações múltiplas e concretas”, de “desafios constantes”. No entanto, a profusão de desafios constantes e ambíguos – porque possibilitadores de constrangimentos e oportunidades – é potencialmente identificada como um constrangimento. (...) A estratégia do egocentrismo é um outro traço desta fase que, alimentado pela instabilidade profissional e pela mobilidade geográfica, implica a adopção de um conjunto de sub-estratégias (a autora refere “preocupações de sobrevivência”) centradas na situação do ego em sala de aula (controlo disciplinar, acesso a recursos pedagógicos e gestão dos programas) tendo como fim a integração no grupo ocupacional e na instituição escolar. Finalmente, numa perspectiva relacional parece poder conceber-se, pela análise de Cavaco, que nestes primeiros tempos para o professor o ego é mais central que os alunos; o grupo ocupacional é mais central que a instituição e a instituição é mais central que a vida familiar (Cavaco: 175 a 178). (P. Seixas, 1997: 81-82)

Também S. Veenman (1984, cit. por M. Damião, 1997), a partir de dados de investigações realizadas entre 1961 e 1983, em diversos países, e contando com a opinião de professores de diferentes níveis de ensino, procedeu a uma tentativa de sistematização, por ordem de importância, dos problemas sentidos pelos professores em início de carreira.

De realçar, antes de mais que, de acordo S. Veenman (1988, cit. por M. Flores, 2000: 116), «(...) *um problema traduz “a dificuldade que os professores encontram quando realizam as suas tarefas e os impede de concretizar as metas pretendidas.*» Nesta linha de ideias, também J. Vonk (1984: 53) se referiu ao conceito “problema”, «*as the whole of matters beginning teachers are confronted with and about which they are concerned, afraid of or anxious about, with which they encounter negative experiences or those problematic situations they have no solution for*».

S. Gordon (1999) e J. Vonk (1984) salientam, também, que não existem dois estudos que tenham produzido exactamente a mesma listagem de problemas, no entanto, tendem a surgir, quando comparados, os mesmos itens no cimo de cada listagem (muito embora a ordem exacta varie).

Relacionando-se a inventariação dos problemas levantados por S. Veenman com as categorias estabelecidas por F. Fuller³, pode-se observar o cruzamento, proposto por M. Silva (1997), decorrente do enquadramento dos dois autores (ver Quadro 1).

Quadro 1 – Cruzamento das categorias propostas por F. Fuller com os problemas inventariados por S. Veenman

Categorias (F. Fuller)	Problemas (S. Veenman)
Preocupações centradas em si próprio	<ul style="list-style-type: none">• Disciplina• Desmotivação dos alunos• Culturas diferentes e origem social dos alunos• Relação com os pais• Condições materiais• Equipamento inadequado• Carga horária• Relação com os colegas• Carga de trabalho burocrático• Acompanhamento inadequado• Falta de tempos livres• Conhecimento da política da escola e das suas regras• Conhecimento dos conteúdos que lecciona• Turmas muito numerosas• Relação com os directores/administradores
Controlo e organização	<ul style="list-style-type: none">• Organização do trabalho na aula• Planificação• Uso efectivo de manuais• Uso efectivo de diferentes métodos de ensino
Preocupações com os alunos	<ul style="list-style-type: none">• Gestão das diferenças individuais dos alunos• Gestão dos problemas individuais dos alunos• Determinação do nível de aprendizagem dos alunos• Alunos com baixo ritmo de aprendizagem• Avaliação dos trabalhos dos alunos

(Adaptado de M. Silva, 1997)

Os problemas agrupados na primeira categoria revelam a preocupação dos professores em (inter)agirem de modo a que os outros os aceitem. Tratam-se de

³ Referidas nas páginas 19 e 20 do presente trabalho.

situações com que se confronta quem está a aprender um novo papel e tudo o que perturbe essa aprendizagem provoca desequilíbrio e transforma-se em preocupações.

M. Estrela (1986; 1992, cit. por M. Flores, 2000: 117-118) realça, assim, que a disciplina surge como o problema mais sério, o que implica

(...) consequências na aprendizagem do aluno, mas também na própria performance do professor que é forçado a despende tempo útil na resolução de situações conflituais, o que lhe provoca, por vezes, sentimentos de cansaço e de frustração. O professor neófito, porque não possui um repertório de destrezas pedagógicas abrangente, sente estas dificuldades com mais acuidade.

Corroborando para esta ideia M. Estrela (1992, cit. por M. Flores, 2000: 151) salienta ainda que, «o tempo que o professor gasta na manutenção da disciplina, o desgaste provocado pelo trabalho num clima de desordem, a tensão provocada pela atitude defensiva, a perda do sentido da eficácia e a diminuição da auto-estima pessoal levam a sentimentos de frustração e desânimo e ao desejo de abandono da profissão».

A este propósito R. Arends (1995: 486) refere, também, que «*o problema da disciplina parece pertencer ao professor principiante do mesmo modo que o acne pertence ao adolescente*»! M. Flores (2000), reforçando a ideia explanada anteriormente (cf. p.28), acrescenta que o neófito se vê confrontado com um dilema: por um lado, a visão idealista de professor e a rejeição de uma imagem de professor tradicional, por outro, o controle disciplinar da turma, implicando uma actuação pautada por padrões mais “conservadores”, dado que a autoridade se encontra, por vezes, posta em causa, devido à sua juventude e/ou inexperiência.

A segunda categoria remete para os problemas referentes à relação que os professores estabelecem com o processo de ensino. São problemas que se prendem com o acto de ensinar do próprio professor (comportamentos e estratégias). Ainda centrados em si próprios, os seus problemas dizem mais respeito à forma como ensinam do que à forma como os alunos aprendem.

A terceira e última categoria visa problemas que demonstram que, não obstante ainda centrados em si próprios, os professores se preocupam com a aprendizagem dos alunos. Nas palavras de N. Sprinthall (1993, cit. por M. Silva, 1997: 56), poderá haver uma reflexão sobre o seu saber-fazer pedagógico o que os levará «*a reconhecer as diferenças individuais, a inflectir e a “ler” os alunos e a variar a estrutura por forma a ir ao encontro das necessidades dos alunos*».

Constata-se, deste modo, e na linha dos estudos efectuados por diferentes autores, que, numa fase inicial, os professores (princípios) revelam, sobretudo, preocupações relacionadas com o *self*, progredindo, posteriormente, para preocupações mais centradas nas tarefas e no impacto da sua acção nos alunos.

No que concerne ao contexto português, e não obstante o número reduzido de estudos neste âmbito, as investigações desenvolvidas apontam para o facto de que

(...) as dificuldades mais sentidas pelos neófitos, na passagem de alunos a professores, se manifestam no contexto na sala de aula, onde se destacam os problemas relativos à interacção pedagógica com os alunos, à avaliação, à planificação, à motivação dos alunos e à escassez de recursos. Por seu turno, no contexto da escola, surgem, como aspectos problemáticos, o funcionamento institucional, a relação com os colegas e com outros intervenientes da acção educativa (sobretudo encarregados de educação) e a atribuição de cargos, o que vem corroborar “a existência de incógnitas difíceis, de um indubitável choque da realidade” (...). Saliente-se ainda que a etiologia das principais preocupações dos professores principiantes reside em aspectos de natureza situacional e pessoal. (M. Flores, 1999: 175)

Também A. Abraham (1987, cit. por M. Damião, 1997) considera que os jovens professores enfrentam uma contradição entre o *eu real* (o que pode ser diariamente a sua actuação nas escolas) e o *eu ideal* (o que eles queriam – ou pensam – que deveriam ser), gerando, em maior ou menor grau, uma **crise de identidade**⁴.

Nesta sintonia, M. Flores (2000) sublinha que o professor principiante se encontra numa fase de insatisfação, de insegurança e de crise, marcada pelo princípio da sobrevivência (cf. p.23), na medida em que tem de superar o confronto com a complexidade profissional da situação escolar e assimilar padrões de comportamento na tentativa de ajuste à adaptação à profissão. Os primeiros anos surgem, deste modo, marcados pela contínua luta pela identidade pessoal e profissional.

(...) Não admira que Esteve caracterize o professor como “uma pessoa condenada a desempenhar mal o seu trabalho” (1992, 163). Até porque, sendo educar uma acção interactiva, envolvendo educador e educando, o educador está sempre em fracasso, porque a aprendizagem só se efectua se for o próprio aprendiz a efectua-la de modo pessoal e autónomo (...).

Resulta, então, que a profissão de docente se constitui como um campo de ambivalências e conflitos, onde cada professor se confronta consigo próprio, com os alunos, com os colegas, com a comunidade escolar e do sistema educativo. Estes confrontos são transportados e vividos interiormente, numa profissão de carácter solitário. (A. Relvas et al, 2003:33)

⁴ A questão da identidade será desenvolvida, no presente trabalho, da página 71 à 79.

2.2.1 A resolução dos problemas

Como reforça M. Silva (1997), a gestão de dilemas torna-se manifestamente difícil para um professor que entra num mundo diferente, que dele espera que seja responsável e tome decisões acertadas, tendo de escolher entre *o que deve ser, o que se espera que faça e o que as circunstâncias obrigam que se faça*. Os primeiros anos de ensino constituem-se, por conseguinte, e nas palavras de M. Flores (2000), como uma experiência difícil ou extremamente difícil.

Nesta sintonia M. Silva (1997) refere que, quando, como adulto, se pensa ter atingido um determinado grau de emancipação e maturidade, é possível o confronto com uma angústia susceptível de provocar uma autêntica crise de identidade...

A passagem de aluno a professor pode assemelhar-se a um “ritual de iniciação” (...). Este ritual de passagem a um novo grupo socioprofissional nem sempre ocorre sem sobressaltos pois que, muitas vezes, há cortes bruscos que afectam o jovem professor. É nesta altura que, para alguns, é preciso deixar a família e os amigos, que se passa a ter casa própria e em que urge munir-se de mecanismos próprios para se ser aceite numa sociedade, mais ou menos fechada, de que se tem uma representação povoada por recordações – quantas vezes pouco agradáveis – do tempo de estudante. Para se adaptar à nova situação, as suas crenças, o seu modo de pensar e agir passarão a ser, mais ou menos, condicionados pelas crenças e pelos modos de pensar e agir dos outros membros do grupo profissional a que se passa a pertencer. É um novo estatuto que se adquire, com direitos e obrigações, talvez com vantagens – pessoais, sociais e económicas –, mas também, frequentemente, com o preço do isolamento no meio dos seus pares, com olhares que ferem... (op. cit., 1997: 55)

S. Gordon (1999) sublinha assim que, se as dificuldades ambientais e as necessidades específicas dos professores principiantes não forem discutidas, podem surgir problemas emocionais, físicos, atitudinais e comportamentais. Os neófitos podem sofrer de insónia e ter pesadelos, conduzindo à fadiga e à exaustão físicas ou a uma sensação de fracasso e depressão. O mesmo autor refere que desatar a chorar, perda de calma e, ocasionalmente, vômitos não se apresentam como situações fora do comum...

É suposto que as primeiras experiências dos professores inexperientes baixam a respectiva auto-estima; ficam menos optimistas e, por isso, desenvolvem atitudes mais negativas em relação às crianças (...). Têm ainda tendência para se verem menos felizes, menos descontraídos, menos confiantes, menos perceptivos, mais controlados e mais culpabilizados do que se sentiam antes de começarem a ensinar (...). Normalmente, sentem que possuem menos conhecimentos sobre o Ensino no fim do que no início do primeiro ano (...) e vêem que se estão a tornar mais autoritários, dominadores e protectores no modo como tratam os alunos (...). Os principiantes relatam que ficam mais impulsivos, menos inspirados, falam mais alto, tornam-se menos sensíveis, mais reservados e fazem com que a escola seja mais aborrecida como resultado das primeiras experiências de ensino (...). (op. cit., 1999: 10)

S. Gordon (1999) – e na linha de Müller-Fohrbrodt *et al* (1978, cit. por M. Silva, 1997), cf. pp.27-28 – menciona, ainda, que o último efeito das experiências negativas de muitos professores novos é a saída da profissão, sendo que a taxa de desgaste para cada um dos dois primeiros anos de ensino tem sido apontada como estando próxima de quinze por cento, comparada com uma taxa de movimentações normais de seis por cento...

Mais ainda, há indicadores que mostram que são os professores mais promissores os que abandonam o Ensino nos primeiros anos (...); já muitos dos professores que sobrevivem ao período crítico, e permanecem no Ensino, desenvolvem uma mentalidade de sobrevivência, um conjunto de métodos de ensino restrito e uma resistência a mudanças curriculares e de ensino e que pode permanecer durante toda a respectiva carreira. (op. cit., 1999: 11)

É neste sentido que, também M. Silva (1997) sublinha que, de forma a sobreviver a esta crise, o professor neófito sente, muitas vezes, necessidade de pautar o seu comportamento, a sua aparência, o seu discurso pelas normas vigentes na instituição de que passou a fazer parte, podendo conduzir, como já se sugeriu (cf. p.28 e 31), à adopção de atitudes dogmáticas e conservadoras.

(...) Os professores principiantes passam por mudanças significativas nas suas atitudes relativamente à educação e aos alunos: de progressistas e liberais a perspectivas e atitudes mais tradicionais e conservadoras quando iniciam as práticas de ensino e os primeiros anos de exercício profissional, reflectindo, assim, a “curva do desencanto” (...). Estas alterações no comportamento do professor, em direcção contrárias às crenças que inicialmente demonstrava, passam pela adopção de métodos mais tradicionais: as expectativas que o professor principiante trazia vão-se gorando; daí que o recurso a procedimentos mais conservadores. Quanto maior for a discrepância entre as ideias aprendidas ao longo da formação inicial e a realidade escolar, mais as suas atitudes se alteram no sentido do conservadorismo e do comportamento, mais ou menos autoritário (...). (M. Flores, 2000: 53)

Ainda assim, a mesma autora (2000), realça que, não obstante se reconhecerem as influências do primeiro ano em termos de visão conservadora, no sentido de permitir a integração dos neófitos nos valores da escola e da profissão, importa ter em consideração que alguns indivíduos se distanciam deste padrão... Tendem a ser mais reflexivos e críticos sobre o ensino e sobre o “processo de tornar-se professor”.

Neste contexto, A. Relvas & C. Vieira (2003) realçam que as estratégias de *coping* – formas de lidar com os factores de mal-estar docente ou de resolver as situações profissionais problemáticas – assumem grande importância. Segundo S. Jesus (1998, cit. por A. Relvas & C. Vieira, 2003), podem ser distinguidas três categorias de *coping*:

1. *estratégias de confronto ou de controlo* – orientação do professor para a resolução dos problemas profissionais (por exemplo, “dedicar mais tempo e energia a fazer o meu trabalho”, “falar com outras pessoas envolvidas” e “pensar nas mudanças que podem ser feitas na situação”);
2. *estratégias de evitamento ou de escape* – atitude de afastamento ou de adiamento relativamente ao confronto com as situações-problema (por exemplo, “dizer a mim próprio que o tempo toma conta deste tipo de situações”, “lembrar-me que o trabalho não é tudo” e “separar-me, tanto quanto possível, das pessoas que criaram esta situação”);
3. *estratégias de gestão dos sintomas* – não têm uma relação directa ou específica com os problemas da vida profissional do professor, passando pela ocupação dos tempos livres, mas podem ajudá-lo a gerir melhor os sintomas associados ao mal-estar docente (por exemplo, “dormir”, “comer”, “fumar”, “praticar desporto”, “fazer relaxamento”, “procurar a companhia de amigos” e “ver televisão”).

S. Jesus e A. Pereira (1994, cit. por A. Relvas & C. Vieira, 2003) sublinham também que, no que concerne às variáveis que influenciam as estratégias de *coping*, os professores mais novos e os que administram disciplinas menos académicas são os que mais utilizam as estratégias genéricas e menos focalizadas nas situações-problema concretas.

Visando especificamente os professores neófitos, M. Huberman (1989, 1991, cit. por M. Flores, 2000) desenvolveu, também, um estudo no qual foram questionados cento e sessenta professores acerca da forma como ultrapassaram as dificuldades no início de carreira (ver Quadro 2).

De realçar o facto de a ajuda em termos de material didáctico ou as anotações positivas por parte de um professor mais experiente revelarem aspectos importantes para a elaboração de um repertório pedagógico de base. (...) Todos os professores apresentaram três áreas prioritárias em termos de necessidades de apoio/formação: disciplina, ensino (conhecer os recursos disponíveis, métodos de ensino, aprofundar competências para ensinar) e a administração da escola (conhecer a política da escola, as suas expectativas e administração) e reiteram a necessidade de implementação de programas de indução, confirmando a sua importância. (M. Flores, 2000: 149)

Quadro 2 – Aspectos que ajudariam na superação das dificuldades do início de carreira, segundo M. Huberman (1991)

SUPERAÇÃO DE DIFICULDADES			
Ajuda técnica ou administrativa	Apoios psicológicos	Indícios de uma melhoria no domínio do desempenho pedagógico	Factores de equilíbrio pessoal
<ul style="list-style-type: none">- Receber material didáctico- Ajuda por parte de um colega- Menos horas de ensino/trabalho- Formação em paralelo	<ul style="list-style-type: none">- Anotações positivas dos alunos- Reforços positivos dos outros professores- Reforços positivos de um antigo professor ou director- Apoio de um familiar próximo (amigo, esposo/a, pais, irmãos)	<ul style="list-style-type: none">- Aulas que correm bem-Elaboração progressiva de um repertório pedagógico de base	<ul style="list-style-type: none">- Ter outros locais de investimento ou de valorização- Revalorizar as dificuldades do início- Aceitar-se a si próprio

(in M. Flores, 2000: 149)

Na linha desta investigação, B. Charnock & M. Kiley (1995, cit. por M. Flores, 2000) desenvolveram também um estudo, em que questionaram cem professores principiantes, e no qual inferiram que as oportunidades para observar os colegas, a existência de um professor-mentor, a melhoria de recursos da escola e a existência de discussões/*workshops* focando as preocupações dos professores principiantes (indisciplina; gestão da aula;...) foram os tipos de “assistência” referidos como mais valiosos pelos inquiridos.

Quadro 3 – Tipos de assistência preferidos pelos professores principiantes, de acordo com B. Charnock & M. Kiley (1995)

Tipos de “assistência”
Oportunidade para observar outras salas
Existência de um professor/mentor
Existência de mais recursos para o ensino
Workshops/debates especificamente para professores principiantes sobre gestão/disciplina na sala de aula
Workshops/debates sobre o ensino a alunos com N.E.E.
Workshops/debates sobre conteúdos de ensino
Oportunidades para partilhar experiências com outros professores principiantes
Observação e <i>feedback</i> de outros professores
Menos turmas
Menos obrigações/responsabilidades
Mais observação e <i>feedback</i> dos supervisores
Mais oportunidades para participar em conferências com especialistas
Não desempenhar actividades extra
Participar em cursos sobre estratégias de ensino
Ligação à universidade ou a outros professores principiantes via computador ou correio
Possibilidade de telefonar para a universidade para tratar de questões específicas

(in M. Flores, 2000: 150)

Neste sentido, M. Silva (1997: 59) acrescenta, ainda, que,

para que os docentes que se iniciam na profissão aprendam a gerir os dilemas, próprios da sua actividade profissional, sem que se tornem uma fonte de frustrações, ansiedades ou, em última análise, desmotivação profissional, torna-se necessário que os professores principiantes sintam a necessidade de elaborar e desenvolver – em consonância com as características da comunidade escolar em que exercem a sua profissão – o seu próprio projecto de formação continuada que lhes permita, através da transformação do seu sistema de crenças, da melhoria do seu autoconhecimento, da sua auto-estima e autoconceito, tornarem-se mais abertos à mudança e desenvolverem-se pessoal e profissionalmente. Será no seio da própria escola que o professor inexperiente encontrará o apoio necessário para continuar a sua formação através de um trabalho conjunto (...).

De realçar ainda a este propósito que, como K. Ryan e os seus colegas (1980, cit. por R. Arends, 1995: 487) observaram: *«três milhões de pessoas já passaram pelo primeiro ano de ensino (...) e sobreviveram. De facto muitos olham para o seu primeiro ano de serviço com o sentimento de que foi incrivelmente estimulante e produtivo em termos de crescimento».*

3. A QUESTÃO DO (DES)EMPREGO

Equacionar a instância empregadora, no que concerne aos diplomados em Ensino Básico – 1.º Ciclo é, infelizmente, equacionar também um mundo de incertezas e instabilidade. No ponto anterior, referiu-se a escola como a principal instituição empregadora dos diplomados em questão, mas é importante ter em consideração que tem-se verificado uma tendência para que esta deixe de ser a instância empregadora por excelência. Daí que se procure, neste ponto, deixar também expressa uma visão menos idealista e mais realista das colocações docentes.

3.1. O sabor do desemprego

«Portugal é uma nação farta. Tem doutorados sem trabalho, depois de gastarem coiro e cabelo a estudar. Dispensáveis. Habilitações a mais. Tem licenciados que são taxistas, caixas em hipermercados, angariadores de seguros, recepcionistas. Gente que aspirava à docência. A Escola não os quer. São indocentes. Professores profissionalizados, mais de 30 mil, no desemprego. À espera de migalhas de horários.»
(J. Quaresma, 2004: 45)

Quando se discute a formação em alguma área que remete para a formação de professores, o mais lógico seria, de facto, equacionar, como instituição empregadora, o Ministério da Educação⁵. No entanto, esta é, como se afirmou já, uma relação cada vez menos linear.

Deste modo, impera ter em consideração uma outra vertente da viagem interplanetária, que é referenciada por M. Teixeira (2001). De acordo com esta autora (op. cit., 2001: 137), concluído o curso, o jovem “demanda” o mercado de trabalho, no entanto, «com raríssimas excepções, vai vivenciar a dificuldade de encontrar emprego (...) [provando] o sabor amargo do “mais negro desemprego”.»

Efectivamente, e como se referiu anteriormente, uma viagem interplanetária é, muitas vezes, acompanhada de dificuldades e contradições e, a obtenção do diploma, não é já equivalente à entrada directa no mundo do trabalho (cf. p.11). Da mesma

⁵ Como se sugeriu na p.17.

forma, e de acordo com R. Morgado (2001), não existe uma correlação directa entre o desempenho escolar do indivíduo e a sua empregabilidade⁶.

Neste sentido, considera-se pertinente citar, extensivamente, A. Martins (2001: 96-97),

as trajectórias sociais e profissionais dos indivíduos são condicionadas quer pelo conjunto das suas predisposições e aspirações, quer pelo conjunto de constrangimentos que a cada momento impedem a trajectória ou obrigam ao seu retardamento ou desvio. Não tem existido unanimidade sobre qual destas dimensões é mais responsável pela definição e condicionamento das trajectórias. As explicações poderiam ser agrupadas em dois grandes paradigmas (...): paradigma determinista e paradigma da acção. Para o paradigma determinista, no qual se podem incluir correntes teóricas tão diferentes como o funcionalismo, o marxismo e os neo-marxismos, o comportamento e a acção dos sujeitos, bem assim como os quadros/processos em que as relações sociais ocorrem, são condicionados pela infra-estruturas sociais. Nesta concepção, os sujeitos tendem a ser uma determinação da sociedade, sendo a sua acção pouco relevante na definição da sua trajectória de vida e dos diferentes acontecimentos sociais. Por sua vez, as teorias incluídas no paradigma da acção tendem (...) a reconhecer aos sujeitos a capacidade de definirem a sua própria trajectória de vida ou de forma liberta de constrangimentos (como acontece nas explicações dadas pelo interaccionismo simbólico e pela sociologia fenomenológica) ou na tentativa sistemática da sua ultrapassagem (conforme explicações das teorias weberianas e neo-weberianas). Na actualidade, e cada vez mais no futuro, prevalecerão os constrangimentos sociais não tanto por razões funcionais mas pelas disfuncionalidades emergentes e como resultado dos novos rearranjos, sociais e profissionais, ainda não estruturados e conhecidos pelos agentes.

Deste modo, como sublinha C. Cardoso (2003), todos os anos, no início do ano lectivo, se assiste ao drama dos milhares de candidatos que não têm lugar na docência.

De acordo com números facultados pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) ao Jornal A Página da Educação (J. Serralheiro, 2003a), os docentes foram a categoria profissional a registar o maior crescimento homólogo do desemprego, em Junho de 2003. Ao todo, no final daquele mês, encontravam-se inscritos nos centros de emprego 5.152 profissionais com habilitações para a docência, mais 90,6% do que o registado no mês homólogo do ano transacto.

Em Setembro (2003), esta situação agrava-se com 440.668 de portugueses no desemprego – mais 25,6% do que um ano antes e mais 4,7% do que no mês de Agosto... Tal agravamento parece ter-se devido, em grande medida, à afluência extraordinária, aos Centros de Emprego, de professores não colocados nas escolas...

⁶ No caso da empregabilidade docente, ainda se tende a verificar esta relação, na medida em que a média final de curso se apresenta como um dos critérios fundamentais ao nível do concurso público dos docentes.

Só em Setembro [de 2003], inscreveram-se nos centros de emprego mais de 17 mil professores. É uma corrida habitual, no mês em que saem os resultados do concurso para os contratados, mas 2003 registou um aumento superior a 11% em relação a Setembro do ano anterior. De acordo com a FENPROF (Federação Nacional de Professores), as estatísticas negras não se esgotam aqui, apontando para cerca de 30 mil o número total de docentes sem colocação [ver figura 4]. (L. Ribeiro, 2004: 72)

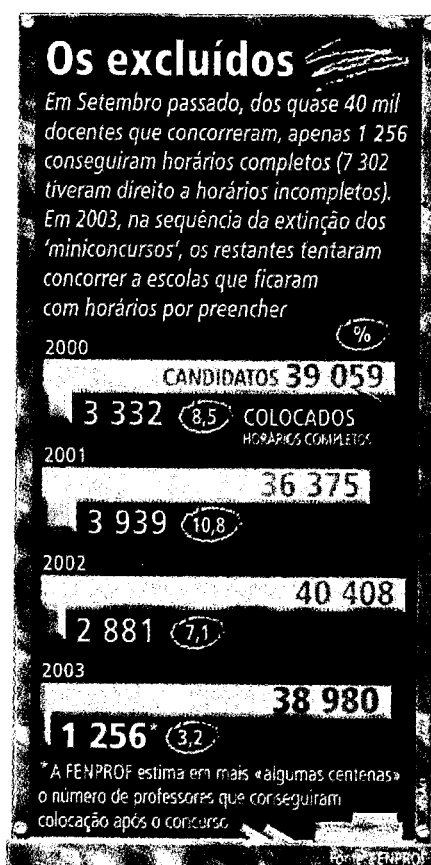


Figura 4 – Candidatos à docência colocados entre os anos de 2000 e 2003

(in L. Ribeiro, 2004: 72)

Deste modo, C. Cardoso (2003) sublinha que, não obstante no ano de 2003, terem sido mais de 30 mil os candidatos que não tiveram lugar na docência, nada foi, nem tende a ser feito, para travar o engrossar desta fileira de excluídos...

No (...) ensino existem duas razões fortes para explicar o abundante desemprego existente. Por um lado, desde a década de oitenta que assistimos a uma baixa da natalidade. Nasceram menos crianças e, portanto, o número de alunos a frequentar a escola tem vindo a diminuir. Por outro lado, no mesmo período, criaram-se os bacharelatos e as licenciaturas em ensino, quer no sector público, quer no sector privado. A oferta e a frequência destas formações em ensino aumentaram bastante a partir de meados dos anos oitenta. É também de ter em conta mais dois dados. Por um lado, a expansão do nosso sistema de ensino ocorreu nas décadas de

70 e na primeira metade de oitenta. Foi então que se fez o recrutamento em massa de docentes. Estes – sobretudo com a actual directiva de reforma apenas aos 60 anos de idade – só daqui a dez, quinze anos, entrarão em aposentação, dando início ao processo de renovação do corpo profissional. Por outro lado, não podemos deixar de esquecer que o abandono escolar em Portugal é altíssimo e a frequência do ensino secundário muito baixa. Tudo junto, permite perceber o desequilíbrio entre a oferta e a procura de trabalho docente. (J. Serralheiro, 2003: 13 – o negrito e o sublinhado são nossos)

Esmiuçando alguns dos factores enunciados anteriormente, L. Ribeiro (2004) frisa que, pelo menos nos anos mais próximos, o problema tem tendência para se agravar, sobretudo devido à nova lei da aposentação da Função Pública (a reforma não ser atribuída por inteiro antes dos 60 anos, mesmo depois de 36 anos de serviço)⁷. E com as aposentações a serem travadas, os candidatos à profissão, recém-saídos do estágio, vêem as suas hipóteses diminuir ainda mais.

O Estado (...) preocupa-se só com o enigmático orçamento. Dispensa 30 mil docentes preparados. E, ao mesmo tempo, amarra os professores às escolas, pelo menos, até aos 60 anos de idade. Não quer, no ensino, rigor, energia, esforço, motivação. Nem mudança. Nem professores jovens. (...) Compreende-se. Poupa uns euros. E um professor é socialmente mais útil à caixa de um hipermercado. Ou à espera de um biscate. (J. Quaresma, 2004: 45)

Reportando-se a outro dos factores antes referido – oferta na formação –, L. Ribeiro (2004: 72) realça que todos os anos as universidades portuguesas formam entre sete e dez mil candidatos ao desemprego... «(...) Professores que chegam ao mercado de trabalho, armados de um camudo e uma vocação, apenas para encontrarem um sistema sobrelotado, que insiste em manter as portas fechadas.»

Do ano lectivo de 1991/1992 para o de 2002/2003, quase triplicou o número de portugueses inscritos no ensino superior, no entanto o mercado de trabalho não acompanhou o referido crescimento. As consequências do incremento à “entrada”, vão ter repercussões também, de forma mais ou menos directa, nas “saídas”: *«todos os anos saem das universidades do nosso país milhares de licenciados. Só em 2002, 63 433 portugueses terminaram o curso superior, mais do dobro dos que concluíram os estudos universitários em 1993 [ver figura 5] (...).»* (R. Garcia & J. Marques, 2004: 93),

⁷ De sublinhar que a referida legislação, respeitante à idade de reforma, não rege, por enquanto, o sistema de reforma dos educadores de infância e dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

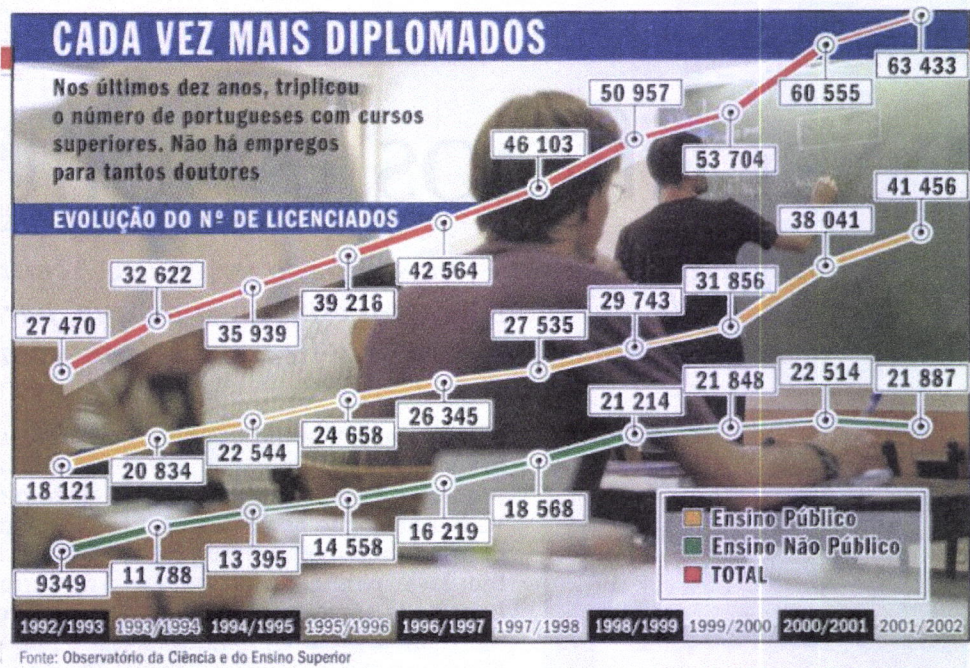


Figura 5 – Evolução do número de licenciados em Portugal do ano lectivo 1992/1993 para o de 2001/2002

(in R. Garcia & J. Marques, 2004: 97)

Nesta sintonia, R. Garcia & J. Marques referem que o mercado de trabalho «(...) não cresceu o suficiente para dar emprego a tantos doutores. Prova disso é o número de licenciados no desemprego: 39 785 – isto em Dezembro de 2003, segundo o Observatório da Ciência e do Ensino Superior [ver figura 6].» (op. cit., 2004: 93)

J. Serralheiro (2003) sublinha ainda que, segundo dados do Instituto Nacional de Estatística (INE), na década de noventa, houve uma diminuição – não só em percentagem do emprego, mas líquida – da oferta de trabalho para quadros, com formação de nível superior.

Trata-se, nas palavras de A. Martins (2001: 98), de indivíduos que, no fundo, «(...) tendem a ser relegados para o fim duma “fila de espera” na qual podem “cristalizar”, tornando-se desempregados de longa duração com a agravante [para muitos deles] de nunca terem tido um emprego.»



Figura 6 – Evolução do número de licenciados desempregados do ano 1999 para o ano 2003
(in R. Garcia & J. Marques, 2004: 93)

No entanto, e como refere C. Cardoso (2003), importa ter capacidade de discernimento e não circunscrever esta questão à explicação imediata que o grande responsável é o governo. Equacionar o desemprego dos professores implica também, e talvez antes de mais, equacionar as **instituições de formação inicial** de professores.

Explanando esta ideia, o mesmo autor sublinha que

(...) o problema não começa à saída da faculdade com a falta de colocação para os novos diplomados! Mesmo sem dados precisos, é sabido que o desemprego em algumas áreas docentes, não é um fenómeno recente. Em algumas, a fatalidade do desemprego coloca-se desde o momento de ingresso no curso. No entanto, estes sinais não foram significativamente apropriados pelas instituições de formação para contrariar esta tendência. A autonomia do ensino superior supõe também a capacidade das instituições para identificar, de modo fundamentado, as necessidades da sociedade em que se insere e, conseqüentemente, a elas

adequar a sua acção. Certamente que tal identificação não aconselharia a manutenção de cursos que desembocam no desemprego. (op. cit., 2003: 8)

C. Cardoso (2003) enuncia, nesta sintonia, outro factor gerador de discrepância entre o curso e a saída profissional: a **manutenção de cursos sem saídas** se relacionar com o financiamento baseado no número de alunos na formação inicial. Trata-se de uma questão de sobrevivência da própria instituição e apresenta-se como um garante do emprego dos docentes que nela trabalham...

No que concerne às próprias escolas, enquanto “postos de emprego” importa também realçar, como lembra J. Serralheiro (2003), que a composição das turmas (no que diz respeito ao seu número de alunos) deve ser feita por razões pedagógicas e não sob a pressão de “alargar” o recrutamento de docentes. O número de alunos deve depender dos objectivos que se pretendem atingir... Não é por este caminho que deve ser resolvido o desemprego docente.

Uma coisa é certa, se nada for feito, não só vai aumentar a fileira do desemprego, como a discrepância entre a formação inicial e a actividade profissional desenvolvida. Como salienta A. Morgado (2003)⁸, preocupado com a quantidade de pessoas habilitadas para serem docentes que não têm vaga nos vários sistemas educativos público e privado, «trata-se de algum desperdício de talento relativamente ao qual o país não se pode dar ao luxo de aceitar com naturalidade.»

Paradoxalmente, afirma-se que um dos problemas da economia portuguesa é a falta de quadros qualificados!

J. Serralheiro(2003: 13) reforça esta ideia, sublinhando que

(...) na verdade, o que falta é que as empresas portuguesas compreendam que têm vantagens em dar emprego a trabalhadores qualificados. Por enquanto, o recrutamento de trabalhadores para lugares de responsabilidade nas empresas continua a ser feito com base nas relações familiares, nas amizades, nas cunhas e não na formação e no saber dos candidatos.

⁸ In *Jornal Expresso*, 3 de Setembro de 2003. Versão online <http://online.expresso.pt/interior/default.asp?id=24740249>.

3.1.1 O caso do Alentejo

No que concerne, especificamente, à empregabilidade ao nível dos docentes em Ensino Básico – 1.º Ciclo na região do Alentejo, o panorama parece ser uma amostra representativa do cenário que foi, anteriormente, traçado.

Junto do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) de Évora foi-nos possível obter dados estatísticos que nos permitiram traçar algumas vertentes relativas à evolução do número de licenciados na área do Ensino Básico – 1.º Ciclo, que se inscreveram nos Centros de Emprego localizados na região do Alentejo, entre os anos 2001 e 2003.

Quadro 4 – Número de diplomados em Ensino Básico – 1º Ciclo desempregados, por anos, inscritos nos Centros de Emprego dos distritos do Alentejo

Anos	Distritos				Total
	<i>Beja</i>	<i>Évora</i>	<i>Portalegre</i>	<i>Setúbal</i>	
<i>2001</i>	<i>15</i>	<i>10</i>	<i>9</i>	<i>2</i>	<i>36</i>
<i>2002</i>	<i>13</i>	<i>34</i>	<i>13</i>	<i>9</i>	<i>69</i>
<i>2003</i>	<i>48</i>	<i>88</i>	<i>51</i>	<i>32</i>	<i>219</i>
Total	<i>76</i>	<i>132</i>	<i>73</i>	<i>43</i>	324

(Elaboração própria, segundo dados facultados pelo IEFP de Évora)

Como se pode observar estiveram inscritos, no período de tempo considerado, trezentos e vinte e quatro indivíduos, sendo que a sua maioria (cento e trinta e dois licenciados) se encontrava inscrita em delegações do Centro de Emprego situadas no distrito de Évora. Uma segunda situação que se evidencia, prende-se com o facto de se ter registado, de longe, uma maior afluência aos Centros de Emprego do Alentejo, no ano de 2003, de tal modo que o total de desempregados registados nesse ano (duzentos e dezanove) foi três vezes superior ao total verificado em 2002 (sessenta e nove) e seis vezes superior ao registado em 2001 (trinta e seis).

Através de uma análise mais fina, pode-se também observar a forma como os inscritos se distribuem pelas diferentes delegações do Alentejo.

Quadro 5 – Número de diplomados em Ensino Básico – 1.º Ciclo desempregados, por anos, inscritos nas delegações dos Centros de Emprego do Alentejo

Anos	Concelhos de Beja			Concelhos de Évora			Concelhos de Portalegre			Concelhos de Setúbal	
	<i>Beja</i>	<i>Ourique</i>	<i>Moura</i>	<i>Estremoz</i>	<i>Évora</i>	<i>Mont.-o-Novo</i>	<i>Elvas</i>	<i>Portalegre</i>	<i>Ponte de Sôr</i>	<i>Alcácer do Sal</i>	<i>Sines</i>
2001	7	1	7	3	5	2	2	6	1	–	2
2002	7	–	6	9	18	7	4	8	1	5	4
2003	33	4	11	23	47	18	9	35	7	16	16
Total	47	5	24	35	70	27	15	49	9	21	22

(Elaboração própria, segundo os dados facultados pelo IEFP de Évora)

Importa, no entanto realçar que, os dados antes apresentados se referem ao total de licenciados inscritos durante esse período de tempo, não se tendo, ainda assim, entrado em linha de consideração com os que, à data de fornecimento dos dados apresentados⁹, se encontravam, efectivamente, ainda inscritos nos referidos Centros de Emprego, isto é, se encontravam no activo.

Parece-nos, pois, relevante observar a evolução de indivíduos inscritos nos Centros de Emprego do Alentejo, tendo em consideração o total dos que estiveram inscritos e dos que, em inícios de 2004, se encontravam, de facto, no activo.

Quadro 6 – Número de diplomados em Ensino Básico – 1º Ciclo desempregados, inscritos nos Centros de Emprego dos distritos do Alentejo entre 2001 e 2003 (total; activos e passivos)

Anos	<i>Beja</i>		<i>Évora</i>		<i>Portalegre</i>		<i>Setúbal</i>		Somatório dos Activos	Passivos (Total - Activos)
	Total	Activos	Total	Activos	Total	Activos	Total	Activos		
2001	15	–	10	1	9	–	2	–	1	35
2002	13	2	34	6	13	3	9	1	12	57
2003	48	30	88	55	51	26	32	15	126	93
Total	76	32	132	62	73	29	43	16	139	185

(Elaboração própria, de acordo com os dados facultados pelo IEFP de Évora)

Como se pode verificar, a diferença entre os que se encontravam no passivo e no activo é bastante significativa. Com efeito dos trezentos e vinte e quatro sujeitos antes considerados, inscritos entre 2001 e 2003, apenas cento e trinta e nove (menos de metade) permaneciam inscritos nos Centros de Emprego.

⁹ 23 de Janeiro de 2004.

Nos distritos de Beja, Portalegre e Setúbal, todos os sujeitos que se haviam inscrito no ano 2001, encontravam-se, já (23 de Janeiro de 2004), no passivo e, referente ao mesmo ano, verificava-se apenas um indivíduo no distrito de Évora.

Relativamente a 2002, também possuíam inscrição válida poucos indivíduos: dois em Beja; seis em Évora; três em Portalegre; um em Setúbal.

Foi face às inscrições em 2003, que se verificaram mais indivíduos no activo. Tal situação pode dever-se a duas situações, por um lado, o momento de inscrição era o mais próxima da data em que nos foram fornecidos os dados; por outro, o número de desempregados era muito superior ao dos anos anteriores.

Antes de mais, parece-nos importante observar também a distribuição dos sujeitos que se encontram no activo e no passivo, nas delegações do Centro de Emprego do Alentejo, de forma a que se possa criar um melhor entendimento, nomeadamente no que concerne às razões conducentes à anulação das inscrições nos Centros de Emprego.

Quadro 7 – Indivíduos com inscrição válida (activos), nos Centros de Emprego do Alentejo, a 23 de Janeiro de 2004

Anos	Concelhos de Beja			Concelhos de Évora			Concelhos de Portalegre			Concelhos de Setúbal	
	Beja	Ourique	Moura	Estremoz	Évora	Mont.-o-Novo	Elvas	Portalegre	Ponte de Sôr	Alcácer do Sal	Sines
2001	0	0	0	0	1	0	0	0	0	–	0
2002	0	–	2	1	4	1	0	2	1	0	1
2003	21	3	6	17	30	8	4	18	4	8	7
Total	21	3	8	18	35	9	4	20	5	8	8

(Elaboração própria, de acordo com os dados facultados pelo IEFP de Évora)

Quadro 8 – Indivíduos sem inscrição válida (passivos), nos Centros de Emprego do Alentejo, a 23 de Janeiro de 2004

Anos	Concelhos de Beja			Concelhos de Évora			Concelhos de Portalegre			Concelhos de Setúbal	
	Beja	Ourique	Moura	Estremoz	Évora	Mont.-o-Novo	Elvas	Portalegre	Ponte de Sôr	Alcácer do Sal	Sines
2001	7	1	7	3	4	2	2	6	1	–	2
2002	7	–	4	8	14	6	4	6	0	5	3
2003	12	1	5	6	17	10	5	17	3	8	9
Total	26	2	16	17	35	18	11	29	4	13	14

(Elaboração própria, de acordo com os dados facultados pelo IEFP de Évora)

De entre os que se encontravam na situação de passivo, foram identificadas, basicamente, quatro situações específicas que conduziram à anulação da inscrição: colocação por meios próprios (por conta própria); colocação por meios próprios (por conta de outrem); frequência de formação do IEFP e inserção noutros

programas/medidas do IEFP. De assinalar ainda que se verificaram casos de indivíduos que deixaram de ter a inscrição válida por motivos de outras naturezas, não explicitadas.

Quadro 9 – Motivos conducentes à anulação de inscrições nos Centros de Emprego do Alentejo

Colocação por meios próprios – por conta própria	Colocação por meios próprios – por conta de outrem	Frequência de formação do IEFP	Inserção noutros programas/medidas do IEFP	Outros motivos	Total
4	123	15	30	13	185

(Elaboração própria, de acordo com os dados facultados pelo IEFP de Évora)

De salientar que, os motivos que conduziram a que os sujeitos a passassem da categoria de activos a passivos, não se evidenciaram de igual forma em todos os distritos/concelhos considerados. O quadro que se segue reflecte, precisamente, essa situação.

Quadro 10 – Motivos conducentes à anulação das inscrições nos Centros de Emprego do Alentejo, por concelhos

Motivos de Anulação da Inscrição	Concelhos de Beja			Concelhos de Évora			Concelhos de Portalegre			Concelhos de Setúbal	
	Beja	Ourique	Moura	Estremoz	Évora	Mont.-o.-Novo	Elvas	Portalegre	Ponte de Sôr	Alc. do Sal	Sines
Colocação por meios próprios – por conta própria	–	2	2	–	–	–	–	–	–	–	–
Colocação por meios próprios – por conta de outrem	14	–	10	11	26	18	8	18	2	10	6
Frequência de formação do IEFP	3	–	2	4	3	–	–	3	–	–	–
Inserção noutros programas/medidas do IEFP	4	–	–	1	4	–	–	8	2	3	8
Outros motivos	5	–	2	1	2	–	3	–	–	–	–
Total	26	2	16	17	35	18	11	29	4	13	14

(Elaboração própria, de acordo com os dados facultados pelo IEFP de Évora)

Com efeito, e não obstante a colocação por meios próprios (por conta de outrem) ter sido o motivo que, na globalidade, mais se evidenciou, foi no concelho de Évora que revelou ser mais significativo (vinte e seis indivíduos obtiveram ocupação por este meio).

A inserção noutras programas/medidas do IEFP teve praticamente a mesma expressão em todos os concelhos considerados, assumindo, no entanto, um valor ligeiramente mais elevado no concelho de Portalegre.

A colocação por meios próprios (por conta própria) parece ter sido um factor muito pouco significativo, sendo que apenas em dois dos concelhos de Beja (Ourique e Moura) se verificou e com muito pouca expressividade.

Também a frequência de formação do IEFP parece não ter sido uma das principais razões conducentes à anulação da inscrição nos Centros de Emprego, pois registaram-se apenas situações de sujeitos a frequentar as mesmas nos concelhos de Beja (três indivíduos), de Moura (dois indivíduos), de Estremoz (quatro indivíduos); de Évora (três indivíduos) e de Portalegre (três indivíduos).

Houve ainda, num total de treze, nos concelhos de Beja, Moura, Estremoz, Évora e Elvas, sujeitos que deixaram de estar inscritos por outras razões.

Parece-nos importante realçar, uma vez mais, que estes dados remontam a 23 de Janeiro de 2004, correspondendo à realidade específica daquele momento. A mobilidade de inscrições (e anulação das mesmas) nos Centros de Emprego é bastante significativa, pelo que os dados sofrem alterações com muita frequência, desactualizando-se num curto período de tempo.

3.2. Odisseia das colocações

«Se em termos de concursos de professores este [2004] foi o ano fatídico (...), a verdade é que para os professores contratados este foi um ano só um pouquinho mais complicado.»

(C. Rosa, 2004: 36-38)

A situação de empregabilidade na profissão docente parece, de facto, estar a passar por um período pouco pacífico. No entanto, consideramos importante deixar, desde já, expressa uma ideia a este respeito: é o facto de existirem concursos públicos nacionais para este sector de trabalho que evidencia esta situação.

Após os concursos sabe-se quem ficou empregado e quem ficou desempregado. [No entanto] se houvesse um concurso nacional para preenchimento de empregos na área do direito ou da comunicação social, por exemplo, dar-nos-íamos conta de que também nestas, como noutras áreas, há desemprego de quadros em larga escala. (J. Serralheiro, 2003: 13)

Os concursos públicos constituem-se, efectivamente, como uma rotina, anual, de milhares de professores, que tentam a sua sorte, esperando, num “sistema quase totoloto” (em que raras vezes o docente sabe qual será a sua sorte), conseguir leccionar (mais) um ano ou uns meses. Importa, por conseguinte, realizarmos uma aproximação ao “mundo dos concursos”.

C. Cardoso (2004: 8) sublinha, desde logo, que *«todos os anos, por uma razão ou por outra, o concurso e a colocação de professores, deixam amargos de boca aos mais directamente interessados – professores, escolas, pais – e público em geral»*.

Em 2004, assistiu-se a uma alteração significativa ao nível do sistema de colocações de professores, no âmbito dos concursos para os professores do Ensino Básico e Secundário, entrando, pela primeira vez, em pleno vigor, o concurso único de colocação de professores, desde o final de Fevereiro até ao início do mês de Março. Pretendia-se a redução das

(...) três fases de candidaturas dos professores a apenas uma, (...) [juntando] educadores de infância, docentes do ensino básico e secundário num mesmo processo (...). A extinção dos miniconcursos e dos destacamentos, de forma a permitir que o processo de colocação de docentes esteja concluído até ao mês de Agosto, é outra das novidades (...), [bem como] uma

só candidatura para os professores e [a] unificação do processo para todos os níveis de ensino (...). (Jornal Expresso, 2003¹⁰)

O concurso pode assumir carácter interno ou externo. O concurso interno visa os professores já pertencentes aos quadros de escola ou zona pedagógica. O concurso externo destina-se a indivíduos com habilitação própria (isto é, com um curso superior, com mais de seis anos de tempo serviço na docência ou a indivíduos com profissionalização certificada pelo Ministério da Educação).

«Ao modificar o modelo dos concursos, a intenção da equipa ministerial era criar uma lista única, sempre actualizada, para que a época dos concursos se resumisse à manifestação das preferências dos candidatos.» (B. Wong, 2004: 31)

Ora os sujeitos que concluíram o curso, recebendo o diploma, no ano lectivo 2003/2004, encontravam-se, neste ano de estágio, a realizar a sua profissionalização (quando concluem o estágio ficam, automaticamente, profissionalizados), o que só sucederia, na melhor das hipóteses, em finais do mês de Junho, o que é grave se se tiver em consideração o facto de o concurso ser, agora, em Fevereiro/Março... Na prática, no ano lectivo 2004/2005, milhares de (aspirantes a) professores em início de carreira estiveram impossibilitados de exercer a profissão para a qual concluíram o curso.

Nesta linha de ideias, todos os recém-diplomados ficaram automaticamente excluídos do concurso nacional, sem terem sequer possibilidade de se candidatarem a um lugar na docência.

Se já é penoso pensar que o destino mais provável, de grande percentagem dos professores neófitos (embora não só...), será o desemprego, mais penoso é ter essa confirmação antes mesmo de se concluir o curso!

A esta situação de “desilusão” e revolta face a todo este processo, de referir o facto de, a publicação das listas referentes ao concurso para o ano lectivo 2004/2004, ter sido alvo de sucessivos atrasos.

O processo de selecção e recrutamento de professores remonta a Maio, quando foi publicada a lista de graduação. Mas o processo foi bloqueado por uma série de erros cometidos pelo Ministério da Educação. (...) Quando foi publicada a primeira lista provisória de graduação, em Maio, choveram reclamações. (...) O ministério assumiu os erros e, depois de investigar a fonte dos mesmos, divulgou uma segunda lista provisória. As falhas repetiram-se. (...) Foram apresentadas perto de 30 mil reclamações. (...)

¹⁰ In Jornal Expresso, 18 de Novembro de 2003. Versão online <http://online.expresso.pt/interior/default.asp?id=24735134>.

Depois de ter sido anunciada para a primeira quinzena de Agosto, a publicação da lista definitiva voltou a ser adiada para o final do mês. (...) [Mas] o processo não termina aqui. (B. Costa & M. Costa, 2004: 33)

É neste sentido que A. Correia *et al* (2004: 48) se referem ao sistema de colocações, para o ano lectivo 2004/2005, como “2004, Odisseia na Educação”: *«durante nove meses, os professores e os pais portugueses foram conhecendo, capítulo após capítulo, uma história em tudo semelhante ao conto de Arthur C. Clark, que inspirou o filme 2001 – Odisseia no Espaço, de Stanley Kubrik».*

Se tentarmos traçar uma “cronologia” dos acontecimentos que presidiram, no novo sistema de colocações de professores, a atribuição de um lugar a “cada” professor, podemos identificar um “atraso acumulado” desde Fevereiro, evidenciando-se que, as alterações no processo de colocação dos professores, ficaram-se pelas intenções de serem bem sucedidas (ver Quadro 11).

Desta forma, e dado todo este desfiladeiro de erros, corredor de reclamações, atrasos e adiamentos sucessivos, à ansiedade dos milhares de professores que aguardavam o “desfecho” de todo este processo conturbado para conhecerem o seu futuro, juntavam-se, provavelmente, os recém licenciados (no ano lectivo 2003/2004), que foram, de certa forma, injustiçados por não terem tido sequer a hipótese de concorrer, podendo tê-lo feito, visto que, nem de perto, nem de longe, o processo de colocações foi, como se anunciava, concluído até ao mês de Agosto.

Tratou-se de uma situação complexa para a grande maioria dos professores, visto que só os que se encontravam efectivos a uma escola conheciam já, com certeza, o que os aguardava no ano lectivo que se aproximava. J. Sócrates (cit. por I. Leiria, 2004: 21) referiu mesmo, em Agosto de 2004, ser *«(...) “escandaloso” que os professores não estejam colocados a pouco mais de um mês da abertura do ano lectivo».* No entanto, o dia de abertura oficial do ano lectivo chegou e os professores também não se encontravam colocados...

O primeiro ano de colocação em prática do novo modelo de colocação de professores parece, pois, ter-se revelado desastroso. Para além dos sucessivos adiamentos na publicação das listas, foram sendo *«(...) vários os casos em que os reclamantes não (...) [conseguiam] entender o motivo da recusa. (...) [Em alguns casos] são anos perdidos. O prejuízo é enorme (...)».* (I. Leiria, 2004: 21)

Quadro 11 – Cronologia do processo de colocação de professores para o ano lectivo 2004/2005

Data	Etapa
27 de Fevereiro	Aviso de abertura do concurso é publicado com um mês de atraso face ao calendário estipulado na lei
2 de Março	110 mil professores iniciam as candidaturas
12 de Março	Terminadas as candidaturas, o Ministro da Educação (à data, David Justino) faz balanço “claramente positivo”
3 de Maio	Publicadas as primeiras listas provisórias. Sindicatos estimam que 30 a 40 mil docentes foram excluídos
6 de Maio	Verbetes – documentos que comprovam as candidaturas – são distribuídos. Revelam milhares de erros que nem sequer coincidem com as falhas verificadas nas listas.
7 de Maio	Ministério assume erros, anuncia a elaboração de novas listas e pede uma auditoria externa ao concurso.
24 de Maio	O Ministro da Educação anuncia ao Parlamento que a auditoria será realizada pela Inspeção-Geral de Finanças.
31 de Maio	Data prevista para a publicação das listas definitivas no concurso geral.
15 de Junho	Publicadas as segundas listas provisórias. Sindicatos falam em “repetição de erros inaceitáveis” e estimam em 14 mil o total de excluídos.
15 a 21 de Junho	36 mil docentes (um terço dos candidatos) reclamam das listas.
14 de Julho	Ministério promete as listas definitivas do concurso geral até 15 de Agosto.
23 de Julho	Listas de novo adiadas para 30 de Agosto, acumulando três meses de atraso.
31 de Agosto	Publicadas as listas definitivas.
1 de Setembro	Começa o prazo (que “termina” dia 5) para que os 33 mil professores colocados em QZP (Quadro de Zona Pedagógica) manifestem a preferência de escola por via electrónica.
3 de Setembro	Devido às dificuldades de acesso ao seu <i>site</i> , o ministério alarga o prazo até dia 7.
14 de Setembro	Um dia depois da data prevista para a publicação das listas de afectação, destacamento e contratação, a mesma é anunciada para dia 20.
16 de Setembro	6475 escolas de portas fechadas na data oficial da abertura do novo ano lectivo.
20 de Setembro	Listas de afectação, destacamento e contratação não são publicadas.
21 de Setembro	Ministra da Educação, então Maria do Carmo Seabra, comunica que o processo de colocação dos professores far-se-á manualmente, visto que o sistema informático não foi capaz de dar resposta às necessidades do concurso e garante que, até dia 30, serão publicadas as listas de colocações.
28 de Setembro	São publicadas as listas de afectação, destacamento e contratação, tendo os dados sido tratados via informática.

(Adaptado de Diário de Notícias, 2004: 3)

Nesta sintonia, a Federação Nacional de Sindicatos – FNE (cit. por B. Wong, 2004: 31) frisou que, «(...) ao não ter criado condições para que o processo de concursos decorresse sem sobressaltos, a tutela demonstrou uma total falta de respeito pelos professores e pelas escolas; (...) a sua falta de rigor e competência criou instabilidade e perturbação nos estabelecimentos de ensino e nos próprios docentes».

P. Flores (2004: 46) salienta ainda que, «para o Ministério, nós professores, somos números e não Seres Humanos que contribuimos para o futuro deste país».

3.2.1 O Processo de “Luto”

«As frequentes deslocações profissionais, de escola para escola, de terra para terra, provocam uma tal situação de ansiedade e de desenraizamento que reduz a pessoa a uma única ambição; enraizar-se no único território possível, isto é a instituição escolar.»

(M. Cavaco, 1993: 177)

De acordo com S. Jesus (2000), para além das já citadas situações problemáticas referentes à problemática das colocações, o professor em início de carreira tende a confrontar-se, com maior intensidade, com uma dificuldade “acrescida”...

A. Lobo (2003: 33 – o negrito é nosso) refere que, de facto, «a disparidade entre o número de vagas e o de candidatos é de 15 para 700 (...). [Mas] acresce que mesmo depois de conseguir o tão desejado lugar há que contar com o inevitável: a efectivação demora anos a acontecer e, entretanto, o professor anda de escola em escola até que o ministério lhe arranje destino definitivo!»

É verdade que um número crescente de adultos de vinte, trinta ou mais anos está agora a entrar ou a reentrar no Ensino, mas a maioria dos professores principiantes continua a ser constituída por jovens adultos. [Como já foi referido por N. Isaacson (cit. por R. Arends, 1995: 486) – cf. p.27] O conflito surge normalmente entre o papel de professor e o de jovem adulto. O professor novo pode ter de viver longe de casa ou do ambiente familiar e seguro da universidade, pela primeira vez, ou pode ter mesmo que se deslocar para uma nova comunidade. Pode ter de abrir contas bancárias ou pedir empréstimos, alugar e mobilar um apartamento ou comprar um carro, pela primeira vez. Pode iniciar uma vida de casado ou constituir família. Um cônjuge que não seja professor pode não ser capaz de saber viver com as preocupações do seu par, relativamente ao que acontece na escola, nem de compreender por que este gasta muito mais tempo e energia no trabalho escolar do que na família. O conflito entre o papel de docente e o de jovem adulto frequentemente conduz os professores novos à percepção de que não se dá tempo e atenção suficientes a nenhum destes papéis. Isto pode gerar graves sentimentos de culpa (...) e infelicidade. (S. Gordon, 1999: 8)

Além disso, mesmo antes de entrar em vigor o novo sistema de colocações, para o professor neófito, *«a indefinição do local de colocação não é novidade, é a rotina anual mas, convenhamos que não é nada agradável, quer a nível pessoal quer profissional (...). A utopia tanta vez criada ao longo da formação, da colocação definitiva (...) [é] algo que a realidade tão duramente (...) [desmistifica].»* (E. Dinis, 2002: 32)

Relacionada com esta problemática outra situação se coloca. Se é verdade que os professores em início de carreira tendem, de acordo com a revisão bibliográfica, a deparar-se com mais dificuldades, essencialmente no início do ano lectivo, chegando, o panorama, por vezes, a ser desanimador, também parece certo ajuizar que *«(...) a*

relação estabelecida com os alunos, o conhecer outras pessoas, não só os alunos, conviver com eles, ajuda a perceber e dá (...) “dicas” para a compreensão/resolução dos problemas. Assim, desenvolve-se uma relação de amizade. Mas tudo isto se torna irrelevante no “processo maquinal de colocações” de professores.» (op. cit., 2002: 32)

De facto, e como sublinha A. Teodoro (1994), em Portugal, a profissão docente constitui uma actividade sujeita a uma grande instabilidade, sobretudo para os seus membros mais jovens, onde às condições directas do trabalho se somam, como já se sugeriu, para milhares de professores deslocados da sua área de residência, os problemas decorrentes das condições de habitação e de transporte, assim como, no plano familiar, a separação forçada da mesma.

Reforçando esta ideia (op. cit., 1994: 54), refere que *«a instabilidade de local de trabalho e de vínculo marca impressivamente a profissão docente nos ensinamentos básico e secundário e na educação pré-escolar. Antes de um professor se fixar numa escola da sua preferência tem de fazer um demorado périplo, para o qual não possui qualquer apoio, seja para o alojamento seja para o transporte, ou estímulo à fixação (...)».*

Decorrente do estudo levado a cabo por Braga da Cruz (1989), A. Teodoro (1994) refere que, numa investigação de um período de dez anos, no grupo etário dos 26 aos 35 anos, mais de 60% dos seus elementos conheceram pelo menos quatro escolas diferentes, sendo que, muitos deles, não possuíam sequer dez anos de serviço docente (o ritmo de mobilidade deve, assim, situar-se entre uma a duas escolas em cada dois anos...).

Nesta sintonia, não só os professores são prejudicados com a indefinição que tende a reinar até à última hora, como se gera, nos mesmos, um sentimento de ansiedade e frustração desde o início da carreira, na medida em que todo o processo de colocações permanece alheio às relações e ao trabalho que o professor desenvolve na escola; na comunidade.

B. Houot (1993) ilustra, de modo caricato, a situação em que a maioria dos professores se encontram no início do ano lectivo, reportando-se à escola como empresa... Imagine-se que a empresa de alta tecnologia à qual se pertence decide proceder a uma mudança radical de organização. Para efectuar essa mudança, ela propõe a todos os seus empregados que se repartam por várias oficinas estanques, pedindo-lhes que fabriquem produtos complexos, em lotes de trinta ou quarenta, a partir de uma matéria-prima delicada e pouco homogénea, segundo instruções afixadas em cada secção. Dois dias antes do recomeço da actividade, após as férias, tira-se à sorte,

no outro extremo do país, o nome de alguns cidadãos alfabetizados para ocuparem os postos que ficaram vagos em algumas das oficinas. Ninguém alguma vez viu os novos trabalhadores seleccionados. Eles próprios não foram apresentados àqueles com quem vão colaborar. E mais, devido aos horários e à disposição das oficinas, ninguém pode falar ou ver-se para saber o que faz realmente nas outras oficinas.

Os produtos em curso passam de uma oficina para outra, aos gritos de:

– Toma! Agarra! É a tua vez de prosseguir as operações! E se queres saber o que se fez até aqui com esses produtos, lê os comunicados que indicam tudo o que nós tivemos de fazer.

As oficinas não assinalam os defeitos, as rectificações, os problemas encontrados, as causas possíveis de outras dificuldades antevistas para prosseguir a transformação dos produtos.

Pergunto-vos agora: Que qualidade esperam dos produtos que sairão dali?

É assim, no entanto, que parece funcionar a maior parte das escolas.

Os alunos chegam-nos com as seguintes observações: “Transita do ano precedente”, ou “é repetente”. Se quisermos saber algo mais, teremos de verificar os seus boletins ou reportamo-nos aos programas escolares que indicam o que lhes foi ensinado nos anos anteriores.

Dos boletins escolares constam algumas notas acompanhadas de um “pode obter melhor rendimento” rabiscado à pressa. Em certos casos, o chefe do estabelecimento, o seu adjunto ou os conselhos pedagógicos indicam-nos o nome dos alunos com problemas ou que convém manter debaixo de olho. (op. cit., 1993: 46-47)

Neste sentido, também os alunos são, e talvez sejam mesmo os principais prejudicados no seu percurso escolar, ao serem sujeitos a constantes adaptações a novos professores, novos métodos,...

«Contrariando o defendido pelas teses neo-liberais, que consideram que a precarização do vínculo laboral é uma condição de dinamização do mercado de emprego e de aumento da produtividade, entendo que o acto educativo, tanto para o professor como para o aluno, necessita de equilíbrio emocional e de estabilidade.» (A. Teodoro, 1994: 67)

Como sublinha S. Jesus (2000), o sistema de colocações obrigando à deslocação do professor de escola para escola, de localidade para localidade, dificulta, assim, a sua inserção no meio profissional, bem como a estabilidade da sua vida familiar e social.

Ao encontro desta ideia P. Seixas (1997), realça que a instabilidade e a separação dos primeiros anos, quando não se é efectivo e a separação, o isolamento e a saudade são constrangimentos que parecem afectar sobremaneira a vida familiar dos professores. *«É claro que estes constrangimentos sentidos no início da carreira na vida familiar fazem ricochete e reflectem-se no professor como pessoa e como profissional no seu local de trabalho.» (op. cit., 1997: 140)*

Corroborando para este pensamento, A. Teodoro (1994) menciona que, de facto, a estabilidade profissional é necessária desde o primeiro ano de actividade do professor, na medida em que se trata de um período que, normalmente, marca o percurso

profissional na docência, podendo significar entusiasmo ou decepção e, até mesmo, abandono da profissão...

Nesta sintonia, e referindo-se ao sistema de colocações, M. Damião (1997) sublinha também que, no nosso país, o mesmo, afecta, essencialmente (embora não de forma exclusiva...), os professores em início de carreira, na medida em que se vêem obrigados a mudar, com frequência, de terra, de escola, de colegas, de alunos, de níveis de escolaridade. Embora esta situação possa apresentar, no seu reverso, um carácter positivo, uma vez que pode constituir-se como uma experiência enriquecedora, ao possibilitar o contacto com ambientes pedagógicos distintos, a mesma não favorece a estabilidade necessária ao investimento num trabalho continuado, apresentando, ainda, repercussões a nível afectivo, como já se sugeriu na página 55.

De facto, se o luto (pelas pessoas, pelos lugares...) é uma característica da docência, sobretudo quando ela é empenhada, torna-se particularmente frequente nos primeiros anos de carreira, pelas deslocações a que os professores são obrigados e pela relação próxima que estabelecem com alunos. Uma tentativa de defesa afectiva pode ser materializada numa certa dificuldade de investimento na profissão, manifestada por alguns professores. (op. cit., 1997: 63)

É neste sentido que M. Cavaco (1992) apresenta o relato de dois professores:

a) O primeiro deles refere que *«todos os anos mudamos. Todos os anos se desagregam os grupos de trabalho. Isto é terrível até sob o ponto de vista afectivo. É o quebrar dos laços todos. É com os empregados, é com os colegas, é com os alunos, é com os projectos de trabalho, é com os sonhos que as pessoas têm»* (op. cit., 1992: 164);

b) O segundo sublinha que *«não se pode fazer nenhum trabalho em continuidade e isso acaba por mudar as pessoas (...) as pessoas alienam-se»* (op. cit., 1992: 165).

A este propósito, S. Faria (2004: 17), professora em início de carreira, contratada e colocada longe da sua residência, quando confrontada com as motivações para continuar a ser professora, apenas refere: *«A de estar a “comprar” o tempo de serviço (...))»*.

Importa, igualmente, considerar que esta situação (instabilidade profissional), longe de ser um episódio ocasional, tende a repetir-se, em muitos aspectos, ano após ano...

Os desenraizamentos sucessivos obrigam ao recriar duma imagem de credibilidade profissional, perante públicos e em ambientes diferentes. As disciplinas e os programas também podem variar, obrigando ao estudo improvisado de matérias que se reconhecem como anacrónicas, desajustadas e sem grande sentido. O único território seguro, e em que então avulta, é o do conhecimento que se domina, o controlo de saber onde se podem encontrar recursos para valorizar a função. Assim como os manuais se tornam nas armas que há que saber dominar no dia-a-dia, o curso que se possui transforma-se num castelo defensivo. As muralhas do conhecimento permitem o refúgio mas conduzem ao isolamento. Ao modelar a sua identidade profissional, o professor tende, numa atitude defensiva, a enquistar-se definitivamente nos saberes que domina, tornando-os estáticos e dogmáticos. (M. Cavaco, 1992: 112-113)

Outro aspecto a evocar prende-se, mais directamente, com a tardia colocação dos professores...

A maioria dos professores que iniciam a profissão (...) [tendem a ser] colocados, por razões processuais, geralmente após o início do ano lectivo, quando as redes de relações já estão a organizar-se e os grupos de professores e de alunos ganharam dinâmicas próprias. Por vezes chegam ainda mais tarde, através dum sistema de substituição de professores (por doença, licença de parto, reforma, ou outro) e, nesse caso, os alunos já sabem que podem contar com um novato inexperiente, e provavelmente, vulnerável. (op. cit, 1992: 108)

Após o exposto, importa apenas acrescentar que, e de acordo com A. Teodoro (1994), conferir estabilidade profissional e melhorar as condições de trabalho dos professores se apresenta como uma condição de mudança educativa...

Não basta construir mais escolas; é necessário construir boas escolas, com meios, espaços e recursos adequados. Não basta elevar o nível académico da formação dos professores; é necessário que lhes sejam dadas condições de trabalho satisfatórias, providenciar alojamentos adequados em locais desfavorecidos, atender às situações e problemas familiares. (op. cit., 1994: 67)

É, portanto, um imperativo,

(...) eliminar a dança geográfica dos professores e as consequentes incertezas e descontinuidades na sua acção, com efeitos na qualidade do seu comprometimento nos projectos educativos da escola e numa efectiva profissionalidade docente, para não falar da angústia pessoal pelo afastamento do seu espaço afectivo e familiar. (C. Cardoso, 2004: 8)

CAPÍTULO II – OS DIPLOMADOS:
DESENVOLVIMENTO PESSOAL E
PROFISSIONAL

1. O INGRESSO NA FORMAÇÃO

Na medida em que se pretende estudar as trajectórias profissionais dos licenciados em Ensino Básico – 1.º Ciclo, julga-se importante tecer, também, algumas considerações referentes às motivações conducentes ao ingresso no curso/na profissão docente, de forma a poder também ajuizar-se se, de alguma forma, as referidas motivações se podem relacionar com as trajectórias profissionais empreendidas e com os projectos profissionais desenvolvidos.

1.1. A eterna questão da vocação

«Ao contrário do que vulgarmente se pensa, que ser professor é fácil e qualquer um o pode fazer, (...) sustentamos que esta profissão é altamente complexa e especializada, não só quanto ao seu saber profissional específico e à forma como é avaliada a sua legitimação, como quanto ao seu processo de formação/socialização inicial.»

(C. Carolo)

De acordo com M. Damião (1997), entendia-se, tradicionalmente, que enveredar pelo ensino, à semelhança do sacerdócio, decorreria de um chamamento interior, de ordem superior – de um “chamamento divino” – do qual a pessoa poderia não ter consciência até dada altura, mas uma vez desperta para tal (como uma revelação...), a pessoa estaria impreterivelmente direccionada para o mundo da docência... Trata(va)-se do desabrochar da *vocação*.

Neste sentido «entendia-se que determinadas pessoas possuíam um *dom*, uma *vocação* especial para a docência e, tal como o artista ou o sacerdote, sentiam um chamamento interior para uma *dedicação absoluta e total* a uma *causa superior*.» (op. cit., 1997: 76)

Por conseguinte, e na linha da concepção explicitada, para exercer a docência deveria ser-se portador de uma série de características. M. Charbonneau (1897, cit. por M. Damião, 1997: 76-77) referia, a este propósito, algumas das características fundamentais para se ser professor:

Para se entregar com ardor e resultado à educação, é preciso, primeiro que tudo, compenetrar-se da dignidade d'este trabalho, e fazer idéa elevada das funções de preceptor.

Para isso é preciso que eleve o seu coração á altura das dificuldades da empresa e que faça provisão de coragem, para não se deixar desanimar pelas fadigas e pelos desgostos d'este rude labor (...).

Tres considerações principais estabelecem a dignidade das funções de preceptor.

Primeiro que tudo é uma missão. Quem diz missionário diz enviado, enviado cheio de delicadeza e de desinteresse, enviado para os outros, não para si, para o bem geral, não para interesse proprio. (...)

Daqui deriva para o preceptor a necessidade de satisfazer a um certo numero de condições e de adquirir um certo número de qualidades (...) necessarias para exercer dignamente as funções de preceptor (...): 1º Vocação; 2º Qualidades do preceptor relativas á sua vida exterior (a modestia; a prudencia; a delicadeza; o amor pela solidão e pelo estudo; a piedade os bons costumes); 3º Qualidades do preceptor relativas á disciplina da escola (a bondade; affeição pelas creanças; a firmeza; a paciencia; a pontualidade e o zelo).

Nesta linha de ideias, só uma de duas alternativas pode(ria) ser assumida... Ou se tem vocação e se é bom professor, ou não se tem vocação e se é mau professor. O autor referido anteriormente (M. Charbonneau, 1897, cit. por M. Damião, 1997: 37) sublinhava, assim, que

ter vocação para preceptor, é ter recebido lá d cima uma aptidão natural para as funções d'este cargo. D'esta aptidão nasce o gosto instintivo pelas cousas que dizem respeito á educação, uma queda a principio irreflectida e involuntaria para o ensino. Effectivamente acontece muitas vezes, que um individuo a possui muito tempo sem d'isso ter consciencia. Ignoralo-ia talvez sempre, se o olho exercitado d'um excellent mestre não a houvesse adivinhado por indicios que nunca enganam, e não tivesse depois provocado uma revelação; ou se esta tendencia natural, augmentada de dia para dia pela influencia das circunstancias fortuitas, não se pronunciasse imperiosamente, não illumenasse a consciencia do mancebo, e não lhe arrancasse este grito d'um santo entusiasmo: "Sou tambem um preceptor!"

No entanto, e não obstante na actualidade ainda se tender, por vezes, a estabelecer uma relação directa e linear entre o sucesso ou insucesso profissional e o sentimento inicial de presença ou de ausência de vocação, importa ter consciência da fragilidade e perigosidade de semelhante raciocínio.

M. Damião (1997) refere que entendido numa perspectiva fixista, como geralmente o é, este conceito não possui um carácter preditivo seguro (o reconhecimento de que se quer ser professor não implica, necessariamente, um desempenho docente eficaz, assim como o reconhecimento de que não se quer ser professor não implica, necessariamente, um desempenho docente ineficaz) e pode gerar ansiedade ou, mesmo, abandono da profissão quando o professor se confronta com os inevitáveis (pequenos ou grandes) insucessos e deduz que o problema está só em si, na sua "falta de jeito".

A este propósito S. Jesus (2000) sublinha também que a ideia de que "ser professor é uma questão de ter jeito" é irracional, não fazendo sentido falar de "dom

pedagógico”. Tal crença pode ser segundo o autor em causa, fonte de stress, essencialmente para o professor que se inicia na prática profissional, na medida em que as primeiras aulas tendem, nesta perspectiva, a se apresentar como um teste da hipótese “ter jeito para ensinar” e a conduzir a uma responsabilização e exigência pessoal demasiado elevadas, podendo, eventualmente, induzir a um desinvestimento, caso as primeiras experiências profissionais sejam negativas.

Além disso, e dado que este “dom/chamamento” andaria associado ao desabrochar de características inatas, necessárias à docência, a formação de professores não seria fundamental... Seria unicamente necessário o aperfeiçoamento dessas características a partir de um referencial de *saber-ser* e *saber-fazer* mais ou menos imutável.

S. Jesus (1997: 327) propõe, assim, uma “crença alternativa”, sublinhando que o professor pode aprender ou desenvolver competências e atitudes adequadas, relativas à sua prática profissional... Deste modo, *«o formando deve assumir que ninguém nasce ensinado, podendo ser aprendidas as competências e as atitudes profissionais adequadas, e admitir a possibilidade de um professor menos eficaz no início da carreira poder tornar-se um professor competente, inclusivamente com base nos erros cometidos.»*

Sintetizando, e nas palavras de M. Fontoura (1992, cit. por M. Damião, 1997: 39),

(...) a chamada vocação para ensinar, [estava] tradicionalmente ligada à dádiva de si próprio e ao espírito de sacrifício. Os estudos realizados (...) apresentam-nos uma tão grande diversidade de motivações e uma evolução subsequente tão diferente que, num apreciável número de casos, vocação não passa de uma máscara ilusória de uma escolha que lá no fundo, no fundo não se fez.

1.2. A opção pela docência

«No momento em que se observa uma degradação do estatuto profissional do professor e uma certa tendência para a desqualificação do seu trabalho, vê-se que os novos objectivos da educação, as novas expectativas que se tem face a ela, exigem professores mais bem formados e mais profissionais.»
(U. Lundgreen, 1987, cit. por A. Teodoro, 1994: 51)

De acordo com S. Jesus (2000), no decorrer do século XX ocorreram profundas alterações nas sociedades industrializadas, com nítidas implicações na motivação das pessoas, nomeadamente em relação ao seu desempenho profissional.

Neste sentido, e de acordo com o mesmo autor, a motivação profissional relativa à profissão docente não se constitui como excepção, sendo, no entanto, de assinalar que a docência apresenta aspectos específicos que importa analisar de forma mais particular.

J. Esteve (1995) referencia doze indicadores básicos que resumem as mudanças recentes na área da educação, identificando, assim, os principais constrangimentos que se fazem sentir sobre o professor, tendo em consideração as mudanças processadas na sociedade enquanto um todo:

1. Aumento das exigências em relação ao professor;
2. Inibição educativa de outros agentes de socialização;
3. Desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola;
4. Ruptura do consenso social sobre a educação;
5. Aumento das contradições no exercício da docência;
6. Mudanças de expectativas em relação ao sistema educativo;
7. Modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo;
8. Menor valorização social do professor;
9. Mudança dos conteúdos curriculares;
10. Escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho;
11. Mudanças nas relações professor-aluno;
12. Fragmentação do trabalho do professor.

A análise do contexto social parece apresentar-se, deste modo, como um dos factores chave para a tentativa de compreensão do fenómeno em causa.

Assim sendo, e embora no passado os professores, e mais especificamente os “professores do ensino primário”, bem como os párocos fossem considerados os

principais agentes culturais nas aldeias e vilas e os professores do secundário fossem tidos como pertencentes à elite social das cidades, na actualidade esta situação não se verifica.

“Mensageiros da ilustração”, “pioneiros do progresso”, “sacerdotes da religião educativa”, “cultores da razão”, “apóstolos das ideias educativas e liberais”, “preparador moral das novas gerações”: seja qual for a metáfora utilizada, todas as imagens do professor primário extravasam o contexto especificamente escolar para se projectarem numa intervenção social mais ampla. O professor primário deve[ria] substituir em tudo o padre, assumindo-se como o regulador da actividade social do meio onde vive e como o único legítimo... meneur de homens. (A. Nóvoa, 1994: 192)

Actualmente, e de forma inversa, a imagem social dos professores está, progressivamente, em declínio, derivado, nomeadamente, da alteração do papel tradicional dos professores no meio local.

Importa realçar a este nível, e de acordo com S. Jesus (2000), que parece evidenciar-se o atributo de um baixo estatuto à profissão docente, inclusivamente pelos próprios professores, comparativamente a algumas profissões para as quais se requiere a mesma formação académica (ou até outras que não tem exigência académica – caso dos futebolistas).

«Inclusivamente, na actualidade, os pais desencorajam os seus filhos para virem a ser professores (...). Esta situação ocorre com os próprios professores, tendo-se verificado que cerca de 50% não aconselhariam os seus filhos a seguir a carreira docente.» (op. cit., 2000: 28-29)

Nesta sintonia, importa sublinhar que diferentes factores têm sido identificados para justificar a diminuição do prestígio na profissão docente... Referindo-se à relevância e relação entre eles, S. Jesus (2000) evidencia como sendo os principais a obrigatoriedade escolar; a massificação do ensino; o impacto dos meios de comunicação social; a desvalorização do “saber escolar”; o baixo salário; a feminização e a juvenilização do corpo docente; o elevado número de professores e a baixa qualificação académica de muitos deles.

Para além do exposto, outra situação há a considerar que, quanto a nós, importa equacionar. Ao ingressar no curso, o jovem tem conhecimento, à partida, das dificuldades inerentes à obtenção de um emprego no âmbito da sua área de formação... Dado que o panorama da empregabilidade docente está a passar por um período pouco pacífico, pode não conseguir colocação nem a curto, nem a longo prazo.

Face ao breve cenário traçado parece, pois, fazer sentido, procurar compreender de que forma se processa a decisão/escolha pela docência como profissão... Qual a motivação para se envolver, significativamente, no curso, nas aprendizagens que o mesmo implica?

M. Damião (1997) sublinha, desde logo, que a relação entre a opção pela formação inicial e a opção pela docência parece não ser linear, sendo que nem todas as pessoas que pretendem frequentar ou frequentam os cursos de formação desejam tornar-se professores. Simultaneamente, nem todos os professores desejam continuar a profissão e muitos dos que continuam apresentam razões que nem sempre remetem para o gosto pelo ensino.

Os cursos de formação de professores não constituem a primeira escolha para metade dos alunos que a eles acederam, em 1994-95, no ensino público. (...) Todos os que entraram em cursos de formação de professores, das escolas e das universidades públicas, relevaram que não são os (...) alunos [que obtêm melhores resultados no ensino secundário os] que a eles se candidatam. (B. Campos, 1995, cit. por M. Damião, 1997: 19)

Esta linha de investigação aponta para o facto de a possibilidade da profissão docente atrair e manter professores com elevada competência ter diminuído nos últimos anos, uma vez que, cada vez mais, esta profissão se constitui como uma escolha secundária ou por ausência de melhores alternativas profissionais. *«Entre a situação de desemprego e o “emprego” de professor [o que também é subjectivo...], a opção é por esta última alternativa como um “mal menor”.*» (S. Jesus, 2000: 57)

Será caso para, recorrendo às palavras de L. Vouvenargues (1991, cit. por M. Damião, 1997: 19), afirmar que *«(...) a necessidade liberta-nos da dificuldade da escolha?»*... Isto é, que a profissão docente se constitui como uma “saída”; uma “alternativa” para quem não tem “oportunidade” de tentar enveredar por outra profissão?!... Mas, tendo em conta o desemprego docente, tal raciocínio também se torna extremamente delicado.

Para melhor se equacionar esta questão parece importante analisar, de forma mais cuidada, alguns dados que contribuem para a construção de entendimentos em torno da escolha da profissão docente...

Referindo-se ao estudo coordenado por Braga da Cruz (1988), S. Jesus (2000) sublinha que no mesmo se verificou que 15,4% dos professores portugueses mencionam ter escolhido a profissão docente por falta de alternativas profissionais,

comparativamente aos 9% de professores suíços que, de acordo com M. Huberman (1989, cit. por S. Jesus, 2000) apresentaram este tipo de resposta.

Além disso, do estudo em causa, ressaltou o facto de apenas 63% dos professores portugueses escolherem a profissão docente como primeira opção (ou por vocação), comparativamente aos 89% de professores franceses que, segundo H. Harmon & P. Rotman (1984, cit. por S. Jesus, 2000) responderam da mesma forma.

Mas não são só os professores que apresentam uma baixa motivação para a profissão docente, ocorrendo esta manifestação também nos potenciais professores, tendo em conta que uma grande parte destes potenciais professores nem sequer estão no curso desejado e, mesmo daqueles que estão no curso preferido, muitos não pretendem vir a ser professores, embora esta seja [em termos de formação académica] a saída profissional mais provável. (S. Jesus, 2000: 49)

Uma investigação desenvolvida junto da população estudantil dos Estados Unidos da América, em 1983, por S. Rosenholtz & M. Smylie (1984, cit. por S. Jesus, 2000) revelou que apenas 5% dos alunos do primeiro ano de diversos cursos do ensino superior escolheram a docência como carreira provável, comparativamente aos 19% obtidos em 1970, o que traduz a diminuição da motivação para a profissão docente, ocorrida nos últimos anos.

Nesta sintonia, os estudos parecem evidenciar uma baixa motivação pela docência, sendo de realçar uma investigação realizada por L. Prick (1989, cit. por S. Jesus, 2000) onde se comparou o grau de satisfação dos professores de vários países da Comunidade Europeia, verificando-se que os professores portugueses são os que apresentam um nível mais baixo de satisfação profissional, quando comparados com Holanda, Áustria, Bélgica, Alemanha e Espanha.

Esta situação deve ser tida em conta porque, como lembra J. González e M. Lobato (1988, cit. por S. Jesus, 2000: 47), *«las consecuencias del mal estar del enseñante no sólo son graves para él, sino para toda la sociedad (fundamentalmente para los alumnos)»*.

Além disso, S. Jesus (2000) frisa, também, que é fundamental ter consciência de que uma maior motivação inicial para a profissão docente permite um maior envolvimento no processo de formação educacional inicial e pode funcionar como estratégia de “coping” para o *stress* profissional, no início da carreira.

No entanto, e se de facto os estudos evidenciam, de forma crescente, uma baixa motivação/satisfação pela profissão docente, quer por parte de professores, quer de

potenciais professores, convém não generalizar e ter presente que também existem muitos professores que se encontram satisfeitos e motivados. Por conseguinte importa (tentar) perceber quais os factores que, de facto, estão (ou podem estar) na base das motivações conducentes à escolha da profissão docente...

Estudos desenvolvidos por M. Huberman (1989, cit. por S. Jesus, 2000: 58) conduzem à distinção entre “motivações activas”, “motivações materiais” e “motivações passivas”.

As primeiras traduzem o ingresso na profissão docente como uma escolha pretendida pelo professor, sendo o contacto com os jovens o factor principal, as segundas expressam a ida para esta profissão como um meio de subsistência, enquanto as terceiras revelam a falta de melhores alternativas profissionais. Neste estudo, em que participaram 160 professores suíços, apenas 9% das respostas traduziam motivações passivas, enquanto 28% eram materiais e 63% activas.

Nesta sintonia, sublinha-se que as “motivações materiais” podem ter implicações negativas para o futuro profissional do professor... *«Les motivations uniquement matérielles annoncent des problèmes pour la suite de la carrière.»* (M. Huberman, 1989, cit. por S. Jesus, 2000: 60)

Por seu lado, as “motivações passivas” comportam o risco de “não manter” por muito tempo o professor em início de carreira nesta profissão. *«Inclusivamente (...) no caso do professor continuar na profissão, sem dela gostar, podem ocorrer implicações negativas a nível da realização das tarefas e a nível da saúde mental do próprio professor.»* (F. Amiel-Lebigre e P. Pichot, 1980, cit. por S. Jesus, 2000: 60)

Quadro 12 – Síntese dos tipos de motivações segundo M. Huberman (1989)

Tipos de Motivações			
	<i>Activas</i>	<i>Materiais</i>	<i>Passivas</i>
Pressupostos	Escolha	Meio de Subsistência	Inexistência de melhores alternativas

(Elaboração Própria)

J. Vila (1988, cit. por S. Jesus: 2000) acrescenta ainda que as “motivações passivas” constituem uma situação de risco para a ocorrência de situações de mal-estar docente, o que não implica que as mesmas induzam, sistematicamente, a reacções

patológicas – depende do desenvolvimento dessas motivações e da forma como os professores gerem as fontes de mal-estar profissional.

Ao nível das razões/motivações apresentadas para a escolha da profissão docente consideramos importante apresentar, também, o contributo de C. Galvão (1993), na medida em que as apresenta de modo distinto, mas quanto a nós pertinente, propondo categorias de duas naturezas diferenciadas (englobando nelas as anteriores, mas indo mais além): natureza causal e natureza intencional, sendo que cada uma destas se subdivide noutras categorias.

As razões de **natureza causal** dividem-se em:

- *Razões internas ao indivíduo (intrínsecas)* que se podem dividir em duas outras categorias: a vocação (descoberta no início da escolaridade ou descoberta a meio da escolaridade)¹¹ e gosto por interagir com os outros;
- *Razões externas ao indivíduo (extrínsecas)* que, por sua vez, se podem dividir em cinco categorias: iniciação pré-profissional (ex.: explicações a amigos e vizinhos a fim de se alcançar alguma independência financeira); existência de um modelo ao longo da escolaridade (um bom professor ou um familiar na profissão); experiência noutras profissões (com conseqüente afastamento da escola, desenvolvendo uma necessidade de a ela regressar...); consideração de que outras profissões são pouco interessantes; não entrada noutros cursos;
- *Razões inerentes à profissão* que se dividem em quatro categorias: importância do ensino para a sociedade; constituir-se como uma profissão segura; horário flexível dos professores (disponibilizando tempo para outras tarefas); mobilidade e variedade de tarefas (possibilitadas pela profissão docente).

No que concerne às razões de **natureza intencional** podem ser identificadas três categorias:

- *Razões pessoais* que, por sua vez, se podem subdividir em duas outras categorias: desejo de realização (pela prática e ocupação de cargos inerentes à profissão) e desejo de valorização profissional (com conseqüente reconhecimento pelos outros);
- *Razões de transformação* que se subdividem em quatro categorias: ser um modelo (para os outros); mudar o ensino; mudar os indivíduos; ser útil (ajudando os outros a serem mais felizes);

¹¹ Nesta perspectiva a vocação não se apresenta de modo determinista como um “chamamento” *a priori*.

- Razões de transmissão de um gosto pessoal que também se subdividem em duas categorias: o gosto pela Ciência; o gosto pelo conhecimento e a aprendizagem.

Quadro 13 – Tipos de motivações segundo C. Galvão (1993)

Natureza Causal	Intrínsecas	Vocação
		Gosto por interagir
	Extrínsecas	Iniciação Pré-profissional
		Existência de modelo
		Experiência noutras profissões
		Baixo nível de interesse por outras profissões
		Não entrada noutro(s) curso(s)
	Inerentes à Profissão	Importância do ensino
		Profissão segura
		Flexibilidade horária
		Mobilidade/variedade de tarefas
	Natureza Intencional	Pessoais
Desejo de valorização		
Transformação		“Ser um modelo”
		Mudar o ensino
		Mudar os indivíduos
		“Ser útil”
Transmissão de um gosto pessoal		Gosto pela ciência
		Gosto pelo conhecimento/aprendizagem

(Elaboração Própria)

Após o exposto julga-se importante frisar, e como refere A. Ornstein (1983, cit. por S. Jesus, 2000), que quaisquer que sejam os factores que estão na base da decisão de ingresso na carreira docente, os potenciais professores deveriam ter consciência da importância desta opção, uma vez que os motivos de escolha podem afectar inevitavelmente o comportamento futuro na prática profissional.

A este propósito importa, também, sublinhar que um grupo de sujeitos que tem, de acordo com a revisão da bibliografia, merecido particular atenção é constituído por

potenciais professores que possuem os melhores resultados académicos, na medida em que muitos destes sujeitos (que optam pela docência) não escolhem a profissão docente como carreira equacionando salários; reconhecimento e estatuto ocupacional... Neste sentido, torna-se importante mencionar que estes potenciais professores poderiam contribuir, de forma significativa, para melhorar a qualidade do ensino, aumentando, simultaneamente, o reconhecimento social da profissão docente... «Que os professores sofrem, na sua pele, física e mentalmente, seria mal visto negá-lo. Mas a árvore não deve esconder a floresta. Isso seria ceder à sinistrose de não reconhecer a existência de professores que se dizem felizes de o serem.» (E. Breuse, cit. por F. Alves, 1997: 84)

Sintetizando, e nas palavras de E. Estanque e J. Nunes (2001: 307-308),

(...) a ideia vulgar de vocação – em geral revestida de conotações com o sagrado e próxima da noção de predestinação –, não passa de uma construção social que tem de ser questionada. O estudante que afirma sentir-se vocacionado para determinada área do saber está sobretudo a justificar a sua escolha com base numa inclinação supostamente “natural” para o curso X ou Y. Mas (...), esses processos, ainda que possam estar desde muito cedo enraizados na mente de cada um, obedecem a toda uma série de processos de inculcação, que vão das influências da família às da escola e dos grupos de referência em que o jovem vai modelando a sua matriz cognitiva e estruturando as suas expectativas escolares. É com base nestas convicções e crenças – permanentemente readaptadas em função da experiência acumulada – que os jovens vão construindo as suas trajectórias e as futuras opções profissionais. Além disso, o facto de as respostas serem dadas à posteriori (depois de terem ingressado num determinado curso superior) tende a acentuar a auto-justificação, visto que se trata de opções tomadas no passado e que em muitos são, na prática, irreversíveis. É, portanto, um tipo de resposta que se inscreve na tentativa de afirmação de uma vontade inquestionável e de uma decisão socialmente imputada à “livre escolha” de cada um.

2. UMA VIDA; UM SONHO?...

Como sugere A. Silva (2003), as representações e identidade(s) dos sujeitos assumem um lugar central no campo investigação, quando o mesmo é entendido como um espaço/tempo de continuidade e interação com os contextos de trabalho no qual o sujeito se interroga sobre o que sabe e pode fazer.

Neste sentido, parece pertinente ter em linha de conta, no estudo em causa, a problemática da(s) identidade(s), na medida em que uma investigação em torno das trajectórias profissionais do indivíduo envolve o mesmo nas suas diferentes vertentes.

Mas, equacionar a problemática da construção das identidades implica, também, lembrar que o percurso do recém-licenciado nem sempre é tão linear como se deseja e que, por conseguinte, apela a uma flexibilidade capaz de “incorporar” ajustamentos a cada passo, (re)construindo todo um projecto pessoal e profissional. Decorrente, assim, da estruturação da identidade, e uma vez em que a mesma se constrói numa dinâmica do eu e do social, em que interagem diferentes factores, torna-se pertinente equacionar a construção de projectos, na medida em que, encarados numa perspectiva dinâmica e susceptíveis de reorientação a cada momento, podem também assumir um papel importante ao nível da identidade, em particular, e da trajectória profissional, em geral.

2.1. Estruturação da identidade

*«Mais do que um sintoma de mal-estar do indivíduo,
a busca da identidade é antes um comportamento novo,
extensivo a novas e velhas profissões, a grupos sociais, a regiões e a etnias.»*

(C. Carolo, 1997: 23)

A propósito da construção da identidade, A. Silva (2003) propõe um quadro conceptual, no qual situa o indivíduo (suas dinâmicas pessoais), numa pirâmide de três vértices, representando, cada um deles, uma lógica subjacente à estruturação da identidade: lógica social; psicológica e didáctica (ver Figura 7).

Neste sentido, o sujeito encontra-se “exposto” a várias dimensões, que apelam ao(s) seu(s) “diferentes” eu(s) e que contribuem para o seu todo. Por um lado, indaga-se acerca do lugar que ocupa na sociedade/na organização, mas, simultaneamente,

interroga-se, e tendo em conta o que faz, sobre o que é capaz de fazer e de saber. Este questionamento, conduz, em última instância, ao questionamento em torno da(s) própria(s) identidade(s) profissional(ais) – quem se é.

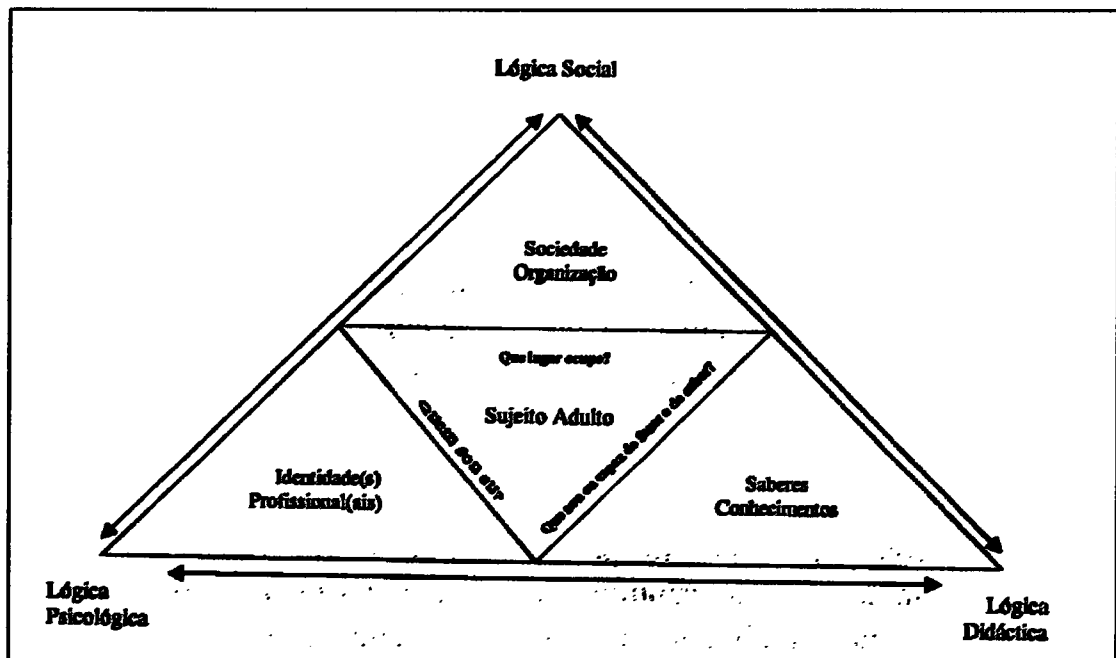


Figura 7 – Dinâmicas Pessoais

(in A. Silva, 2003: 32)

M. Teixeira (2001) sublinha que, quando o jovem recém-licenciado, chega à instituição empregadora com uma bagagem cultural que espera poder aplicar e se confronta com processos organizacionais que ele reconhece serem obsoletos e no quadro dos quais deve desenvolver a sua actividade, pode sofrer um conflito interior entre as expectativas com que entrou na empresa e o quadro em que efectivamente tem de desenvolver a sua acção. *«O conflito relacional tem um papel essencial na evolução do sujeito, “como se o acesso à identidade fosse o resultado de uma conquista social, de uma vitória nas relações quotidianas” (Sainsaulieu, 1988).»* (op. cit., 2001: 137)

Assiste-se, deste modo, *«(...) ao convocar [d]o futuro, [d]o presente e [d]o passado, no encontro do ser com o mundo e consigo próprio.»* (A. Silva, 2003: 34)

Neste sentido, M. Sanches (2002: 1) realça que, *«entre muitas profissões, ser professor é talvez aquela em que a natureza da identidade profissional mais sobressai pela complexidade, mutabilidade e plurivalência. Equacionada em convergência e*

interacção com a formação, a identidade profissional emerge como movimento cuja centralidade se espelha em aparente autonomia de permanência e mudança.»

A identidade assume-se, por natureza, como sendo dinâmica, construindo-se por meio de múltiplas interacções. Como releva É. Bourgeois (1996, cit. por A. Silva, 2003: 71), é multidimensional e estruturada... «*No adulto todo o percurso (...) se inscreve na dinâmica de um projecto individual.»*

Parece, assim, podermos reportarmo-nos à existência de uma *identidade para si* (imagem de si e identidade de pertença) e de uma *identidade para o outro* – atribuída (remete para um reconhecimento identitário).

A identidade apresenta-se, pois, como sendo um fenómeno complexo, no qual interferem dimensões psicológicas (intra-individuais e inter-individuais) e dimensões sociais...

(...) A identidade incorpora as representações do sujeito sobre si próprio e sobre os outros e, nesse sentido, são construídas numa dinâmica de interacção permanente na qual intervêm as próprias representações de si e o olhar do outro. (...) Está, portanto, inerente o processo de socialização. (A. Silva, 2003: 93)

Ao encontro do exposto, a identidade traduz um sentido pessoal/subjectivo (sentimento de individualidade; singularidade; continuidade no espaço e no tempo), mas também um sentido grupal/colectivo social (sentimento de similitude; proximidade; partilha de características comuns).

Torna-se, deste modo, possível, identificar, de acordo com A. Silva (2003), seis características essenciais na construção e dinâmica da identidade (pessoal):

- a) sentimento de continuidade, de se sentir idêntico a si próprio ao longo do tempo;
- b) representação mais ou menos estruturada e mais ou menos estável face a si próprio e face ao que os outros pensam de si;
- c) sentimento de unicidade, de sentir-se original e único, incomparável;
- d) sentimento de diversidade, experimentando várias personagens;
- e) experiência de sentir-se de acordo com o que faz realizando-se através da acção, implicando a capacidade para gerir a sua mudança na continuidade;
- f) visão positiva de si, auto-estima, sentimento de valor pessoal aos seus próprios olhos e aos dos outros.

Por conseguinte, constituindo-se a identidade, como parte de um processo de cariz individual e relacional; construída sob um processo contínuo (caracterizado por

rupturas, crises e continuidades ao longo da vida), apresenta-se como atravessada de representações sociais. Não se esgota, assim, no sujeito (na sua construção biográfica); enquadra-se, antes, num autêntico processo de interacção social e cultural.

Neste contexto, e segundo P. Tap (1986, cit. por A. Silva, 2003: 93), é relevante efectuar a distinção entre um processo de identificação (processo pelo qual os actores sociais se integram em contextos mais vastos de pertença ou de referência, tendendo para uma fusão) e um processo de identização (processo de autonomização e diferenciação para a qual tendem os agentes sociais, fixando em relação aos outros, distâncias e fronteiras mais ou menos rígidas)... «(...) *Caracteriza-se tanto pela gestão das semelhanças, como pela afirmação das diferenças.*»

C. Dubar (1998, cit. por A. Silva, 2003) refere-se mesmo à existência de uma dupla transacção – biográfica e relacional, considerando mais razoável, como alternativa à distinção entre identidade individual e identidade colectiva, o entendimento e referência à existência de uma identidade social que, não sendo inata, emerge da socialização dos indivíduos... Logo, não é estrita e puramente pessoal, mas, antes, condicionada e dependente do julgamento dos outros...

Reforçando esta ideia, o mesmo autor (C. Dubar, 1997, cit. por A. Silva, 2003: 94) menciona que «*a identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constróem os indivíduos e definem as instituições*».

Corroborando para este pensamento, C. Carolo (1997: 26) sublinha que a ontogénese não representa mais do que um processo de interacção comunicativa, com capacidades de se alterar em cada fase e nível de evolução, mas onde um permanece inabalável: «(...) *a construção da identidade do eu acompanha a estruturação do mundo. A individualização é um produto da socialização e esta só se pode entender como individualização*».

Recorrendo, novamente, à exposição de A. Silva (2003) importa, assim, referenciar que a construção da identidade se constitui como sendo um processo de *transacções objectivas* (onde predomina a atribuição, numa tentativa de acomodação da identidade para si à identidade para o outro) e *subjectivas* (variam entre a necessidade de manter identificações anteriores – identidades herdadas – e o desejo de construir para si novas identidades no futuro – identidades visadas).

Deste modo, e na medida em que a dinâmica de construção da identidade (profissional) é pautada pela interacção entre transacções relacionais (reconhecimento – ou não – das suas capacidades; saberes; competências pelos outros) e transacções biográficas (ajustamentos constantes “invadidos”, algumas vezes, por rupturas e reformulações do projecto futuro, permitindo a articulação pretensões-oportunidades) é pertinente ter em consideração que «(...) a “transição biográfica” encontra-se em interferência constante com a “transacção relacional”. Não se pode convencer o outro das competências que se possui se antes não se está convencido de as ter adquirido. Toda a interacção com o outro implica uma apresentação de si». (C. Dubar, 1998, cit. por A. Silva, 2003)

No entanto, e referindo-se especificamente à profissão docente, M. Damião (1997) realça que se a identidade profissional se estrutura na interacção com o mundo é possível que as representações em torno da docência influenciem a maneira como cada professor se identifica com a sua profissão.

Ora se essas representações não são “favoráveis”, como de facto, em certos entendimentos, não o são, é compreensível que os jovens professores se sintam pouco entusiasmados a entrar e permanecer definitivamente na docência e se questionem sobre as possibilidades que este contexto profissional lhes proporciona para a concretização dos seus sonhos que, legitimamente, todos terão. (op. cit., 1997: 72-73)

Daí que, e face a um contexto conflitual e à evidência, por parte dos docentes, de que «(...) trabajan en escuelas que son, organizativamente, más complejas, menos estables y menos comprensibles de lo que habían supuesto y de lo que podrá revelar la bibliografía sobre sociología de la educación» (L. Bell, 1982, cit. por S. Ball, 1989: 25), não seja pacífico a estruturação de uma identidade profissional.

Importa também equacionar que, de acordo com M. Crozier (cit. por R. Gomes: 1993), para que a construção de uma identidade profissional possa ganhar expressão, os professores devem fomentar relações de trabalho; participar em actividades colectivas nas organizações escolares, bem como intervir em jogos de actores.

Assim sendo, R. Gomes (1993) identifica três elementos chave na edificação da identidade profissional: os actores individuais ou colectivos; a situação na qual estão implicados os actores e os desafios colocados por essa situação; as finalidades perseguidas pelos actores.

Neste sentido, a construção da identidade (“identidade real”) remete para a existência de uma idealização em torno da identidade (“identidades virtuais”) e o

confronto com a realidade (“trajectórias vividas”), num contexto social. Este último aspecto, referenciado por A. Silva (2003), assume especial relevância no trabalho em causa, na medida em que se entende a construção da identidade como sendo um processo biográfico e relacional, articulando-se identidade-percurso(s).

Entendendo-se a profissão docente, como sendo uma profissão de carácter predominantemente instável, tendo em conta a mobilidade e incerteza não só no acesso como na manutenção do posto de trabalho, e ao encontro de C. Carrolo (1997), a entrada de um adulto jovem na carreira docente, numa sociedade em mudança, pode ser difícil, conflituosa e, por vezes, frustrante, podendo provocar uma crise de identidade e pôr em causa as crenças e valores aceites pela sociedade.

Deste modo, e como sublinha R. Arends (1995), a construção e a mudança têm de se preocupar com a vida interior. A exposição simples a um assunto (ou nova informação ou maneira de fazer) não é suficiente. A maturação de um profissional eficaz exige mudança em termos de percepção – os seus sentimentos, atitudes, crenças e a sua compreensão de si próprio e do seu mundo. Não é uma tarefa fácil, porque o que reside dentro do indivíduo não está aberto à manipulação e controle directo. É improvável mudar a não ser através do envolvimento activo: (a pessoa) no processo.

As experiências, as percepções e as expectativas pessoais dos professores principiantes relativamente ao ensino ditam a orientação inicial da profissão, seguida pelo sentido de responsabilidade resultante da necessidade de, rapidamente, se tornarem profissionais competentes. A incerteza e a ansiedade surgem como consequência da desorientação provocada pela não familiaridade com o que a priori seria suposto conhecer e pela necessidade de actuar como professores competentes, o que determina a capacidade para ir ao encontro das expectativas. Conseguir o domínio e o controlo da situação torna-se, então, no cavalo de batalha dos neófitos pela necessidade de afiliação e de pertença ao grupo e ainda pela necessidade de encontrar segurança para sobreviver. (M. Flores, 2000: 136-137) – [ver Figura 8]

No entanto, e se de facto, a entrada na profissão se pode constituir, para o professor em início de carreira, como um processo complexo, com consequências latentes para a construção da identidade, não é menos pacífica para os sujeitos que, tendo concluído a sua licenciatura, se deparam com o “sabor amargo” do desemprego ou com a impossibilidade de exercer na docência, por não ter obtido colocação.

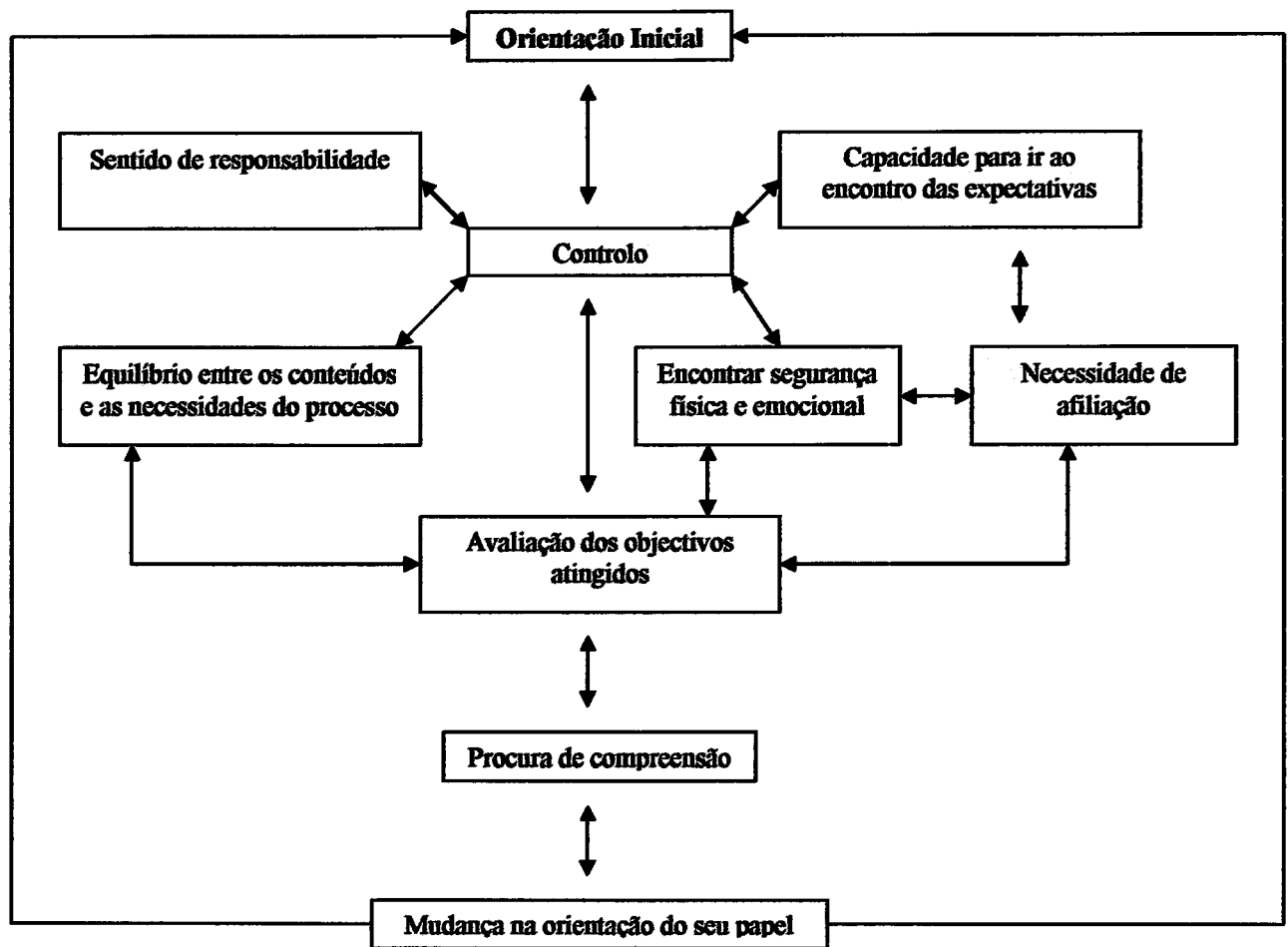


Figura 8 – Ciclo experiencial dos primeiros anos de ensino, segundo M. Olson & J. Osborne (1991)
(Adaptado de M. Flores, 2000: 136)

Um professor anda sempre na corda bamba, sem saber onde e se vai ser colocado (...). Entrar no ensino, hoje, é passar vários anos num clima de grande instabilidade (...). Diz-se que é a última a morrer, mas nem a esperança resiste às contas por pagar e às elementares regras de vida. (...) Os professores que não conseguem colocação seguem outro percurso profissional, não ficam à espera. Muitos não chegam a ter experiência fora do estágio. (L. Ribeiro, 2004: 72-73 – o negrito é nosso)

Além disso, importa ter em consideração que, como sublinha M. Teixeira (2001), em muitos casos de jovens licenciados, não é a falta de apoio económico que se torna problemática, mas sim o ataque que sofre a sua auto-estima por se sentirem rejeitados por um mundo para o qual julgam ter obtido uma boa ou, pelo menos, razoável preparação.

Retomando, assim, a conceptualização proposta no início desta parte do trabalho (ver pp. 71-72), a dinâmica de interacção entre as diferentes lógicas consideradas pode apresentar-se de modo muito pouco pacífico.

De facto, pode ser complexo, para um sujeito adulto recém-diplomado, equacionar as competências adquiridas – o que é capaz de e o que sabe fazer – face ao local em que, efectivamente, desenvolve a sua actividade e à profissão que desempenha, podendo traduzir-se e influenciar a forma como se situa face à organização e à sociedade. Neste sentido, e se esta perspectiva (lógica didáctica) se distanciar substancialmente da lógica social (muitas vezes projectada e idealizada pelo sujeito em função do e no seu percurso académico) pode gerar-se uma certa instabilidade e indagação, no âmbito da lógica psicológica... Pode, assim, surgir um questionamento acerca de quem se é efectivamente (no âmbito pessoal e social) e gerar um sentimento de frustração induzindo a uma crise de identidade e a uma eventual incerteza, colocando em causa, o futuro (pessoal e profissional).

F. Simões – psicólogo (cit. por L. Ribeiro, 2004) – refere mesmo que, o grau de frustração profissional e social de um professor é muito maior do que noutra pessoa...

A construção da identidade e a definição da estratégia de carreira docente dão-se logo na adolescência, quando descobre a sua vocação e segue essa linha. É completamente diferente de quem faz a opção na faculdade. O embate com uma realidade hostil às suas aspirações cria perturbações na identidade do professor, num processo que pode conduzir a um estado depressivo. “O que faço agora da minha vida?”. Esta situação pode originar comportamentos de risco, nomeadamente abuso de psico-fármacos e de álcool (...).

Nesta linha de ideias, Riverin-Simard (1984, cit. por M. Teixeira, 2001) sublinha que, quando, finalmente, chega o momento em que se consegue a “aterragem desejada” (no planeta do trabalho), em muitos casos, os primeiros passos – depois da aterragem – não dão nenhuma segurança. Os diplomados trazem, como bagagem, a sua história pessoal (valores, aspirações, educação familiar e formação) e vão sofrer um número de choques variáveis face à percepção da diferença entre a sua identidade vocacional pré-estabelecida e a concretização deste identidade enquanto novo(s) cidadão(s) do planeta trabalho.

«(...) Apresenta-se num cenário plural e dinâmico, gerador de angústias, de perplexidades mas, (...) [por vezes] de múltiplas opções, de desafios e projectos [quantas vezes insuspeitados e inesperados].» (A. Silva, 2003: 45)

A identidade (profissional) relativa a um grupo social que partilha um ofício comum não se esgota numa estratégia única para todos os sujeitos que o integram..
Traduz-se, antes,

(...) em diferentes estratégias de acordo com a forma como os actores desse grupo se relacionam com a instituição e com a organização, com o futuro e com o modo como esses actores experienciam, elaboram e explicitam essas articulações (...) adquirindo formas específicas, que podem ser comuns a vários sujeitos do mesmo grupo. (op. cit., 2003: 97)

2.2 Projecto pessoal e profissional

«É o bichinho de ensinar que não morre, o sorriso saudoso que (...) invade a expressão quando [se] fala dos (...) projectos com os alunos, a crença de que pode ser útil à sociedade, que o empurra para a batalha.»

(L. Ribeiro, 2004: 75)

De acordo com M. Cavaco (1993), na fase inicial da vida adulta o homem tem de elaborar um sonho, criar uma estrutura de vida na qual o sonho possa sobreviver e, em certa medida, cumprir-se. Cada pessoa encontra o seu próprio equilíbrio no jogo da estabilidade e da mudança, no processo dinâmico de confronto dos seus projectos com a estrutura da sociedade. É, assim, que tanto se pode apenas sobreviver, como encontrar o caminho para a redefinição do sonho, no contacto com a profissão ou na ausência desse contacto.

De facto, como sublinha, desde logo, A. Relvas & C. Vieira (2003), a vida do (potencial) professor não é um percurso regular, é um longo percurso pessoal moldado pelo contexto e pela escolha, perspectivas e valores e em que o projecto assume, por conseguinte, um papel charneira.

Rodriguez-Moreno & Torrado-Fonseca (2001), referem-se mesmo à construção do projecto como a possibilidade de se ser e, ao mesmo tempo, de se compreender o próprio ser. Citando Jean Paul Sartre (op. cit., 2001 : 56), acrescentam que o projecto pode ser entendido *«(...) como el esfuerzo del hombre en convertirse en aquello que él mismo hace, desde la posibilidad de elegir ser e estar en el mundo»*.

Nesta sintonia, Rodriguez-Moreno & Torrado-Fonseca (2001), e reportando-se à origem etimológica do conceito projecto, sublinham ainda que o mesmo remete para “lançar para a frente” (projectar), uma vez que se associa a uma acção; a um propósito de realizar algo no futuro. *«Y no olvidemos que el futuro es el tiempo esencial en el mecanismo de proyección. La persona que piensa en el futuro suele tener una preocupación por proyectar. Es alguien que prevé, previene, predice, prepara.»* (op. cit., 2001: 57)

Por outro lado, Rodriguez-Moreno & Torrado-Fonseca (2001), realçam, igualmente, que o projecto resulta do relacionamento entre categorias do passado com acções do presente, tendo em vista (a preparação d) o futuro.

La prospectiva es, de alguna manera, reinterpretar, releer lo pasado, para que, con los hallazgos y actualidades del presente, se pueda determinar el futuro. Y esa actividad previsoras se origina, de hecho, en una filosofía fundamentalmente existencialista: el hombre es un ser lanzado, arrojado y condicionado por su pasado y por su presente. Y, analizando este presente, el huembre puede distanciarse (se détacher) de su propio presente para analizarlo, comprenderlo y, de ahí, ser capaz de preparar su futuro. (...) El proyecto se configura en el futuro que una persona desea alcanzar para sí. (op. cit., 2001: 57)

Especificamente no campo laboral, esse futuro deve ser entendido como o conjunto de representações profissionais que ainda não se materializaram no momento presente, mas que se situam no domínio do possível.

Deste modo, tendo em consideração esta necessidade de “conjugar” o futuro idealizado e o futuro possível, e de acordo com R. Vieira (1999), existe um projecto pessoal quando há uma acção com objectos predeterminados, implicando, assim que, o sujeito, situado no seu contexto social (que evidentemente o condiciona), “antecipe” um futuro ideal. Isto é, delimite uma caminhada a efectuar por entre as vias alternativas que se lhe colocam; se consciencialize das fugas ou continuidades em relação ao contexto de partida, com vista à construção do seu próprio percurso biográfico em que o sentido nunca é totalmente previsto, mas é, pelo menos, reflectido com alguma ênfase.

Também a este propósito, A. Silva (2003: 39-40), e referindo-se às características fundamentais do adulto, enuncia, como sendo uma delas, a capacidade de antecipação, ou seja,

a representação de um futuro que não existe ainda e a adopção das atitudes que permitirão adaptar-se a ele, à qual se junta uma outra: a de elaborar projectos. (...) Esta capacidade revela a dimensão do desejo em detrimento da necessidade, concebendo o sujeito como construtor, autor do seu destino, o que implica a presença de outras características, concretamente: i) possibilidade de representar mentalmente o que, todavia, não existe; ii) a convicção de que tem interferência no seu futuro, dispondo para tal de uma certa esfera de autonomia e, finalmente, iii) a energia suficiente para concretizar essa realização.

Nesta perspectiva, e como salienta M. Cavaco (1993), a escolha de uma ocupação e a trajetória profissional de um indivíduo, colocam em jogo múltiplas variáveis, implicando, simultaneamente, redes de relações tecidas a vários níveis, interceptadas por uma lógica própria; feita de determinações; acasos; coincidências e decisões pessoais.

Como reforça A. Silva (2003), os sujeitos assumem, deste modo, e cada vez mais, o estatuto de autores e actores dos projectos que identificam e prevêm. Neste sentido parece ser importante citar extensivamente a autora em causa:

Articulando o tempo do agir humano com as temporalidades socialmente organizadas do tempo vivido, Boutinet (1998) distingue três principais modalidades temporais: i) a antecipação da acção (a previsão, o projecto); ii) a realização da acção (o seu desenvolvimento, o processo orientado por procedimentos); iii) o seu cumprimento ou finalização (sendo ao mesmo tempo passível não só de uma exterioridade relativamente ao seu autor e, como tal, sujeita a um qualquer tipo de avaliação, como também de uma interioridade ou experiência memorizada e apreciada). Esta memória da experiência é fundamental para orientar o futuro e, ao mesmo tempo, para modelizar a experiência passada. Se no presente vivido o sujeito se encontrar desorientado na sua gestão, não sendo capaz de vislumbrar o futuro e de se comprometer com ele, poderá encontrar uma perda de sentido, uma crise de ideais, mesmo uma desilusão. (...) “É em tal contexto que se suscita contraditoriamente o recurso ao projecto, antídoto do aborrecimento, ou talvez sintoma oculto do aborrecimento; porque o momento presente está ameaçado de abandono por este aborrecimento quotidiano, recorre-se ao projecto profissional, de formação, de actividade de animação como substituto possível. Finalmente, o aborrecimento encontra-se temporalmente situado entre dois projectos, um projecto a montante [por exemplo, concluir o curso e obter colocação numa escola] que decepcionou relativamente àquilo que inutilmente deixou vislumbrar, e um projecto a jusante [tal como encontrar emprego noutra sector ou realizar outro curso] destinado, de um modo um tanto ou quanto fictício a acalmar esta decepção”. (op. cit., 2003: 42 – o negrito é nosso)

Ainda assim, e decorrente da problemática da (construção da) identidade, R. Vieira (1999: 344) levanta a questão de saber até que ponto projectos individuais não são eles próprios sociais, no sentido de corresponderem a uma expectativa, construída por um grupo, classe social ou etnia. Questiona-se, portanto, a individualidade e sua autonomia face às alternativas profissionais e culturais.

(...) Certamente que não depende só da sua exclusiva disponibilidade. Não se trata apenas de um projecto individual. Há outros modelos de conduta exteriores que fazem com que o projecto pessoal não seja estritamente individual, mas seja ele próprio construído culturalmente. Construído por uma cultura enquanto processo e construído na interacção de vários modus vivendi, ethos e visões do mundo.

Na linha do mesmo autor (op. cit., 1999), importa, pois, sublinhar que na problemática da autonomia, ao nível da constituição do projecto individual e da capacidade de inverter ou mudar o rumo do mesmo, o contexto joga-se como um factor crucial... Como refere A. Machado (cit. por R. Vieira, 1999: 345): «Caminhante não há caminho! O caminho faz-se ao caminhar!»...

(...) Torna-se (...) difícil conceber um projecto individual literalmente falando. Só em termos de modelo, oposto a outros onde o peso do holismo social é bem mais marcante: “Logo, a possibilidade da existência de projectos individuais está vinculada a como, em contextos socioculturais específicos, se lida com a ambiguidade fragmentação – totalização” (Velho, 1987: 26). Portanto, (...) “reconhece-se não existir um projecto individual “puro” sem referência ao outro ao social. Os projectos são elaborados e construídos em função de experiências socioculturais, de um código, de vivências e interacções interpretadas.” (R. Vieira, 1999: 345)

Neste sentido, o projecto pessoal, seja de um professor, seja de qualquer outro profissional, não se apresenta como sendo, exclusivamente, um fenómeno interno e subjectivo, identificando-se todo um “campo de possibilidades e alternativas”, onde o mesmo é construído...

Claro que há muito também de subjectivo nesse fenómeno uma vez que o sonho, a fantasia e a utopia estão tantas vezes associados ao projecto de cada um e acabam por ser fundamentais na dinâmica das culturas e dos próprios projectos pessoais e sociais, na medida em que traçam etapas e ideais tipo para o devir. Em termos de projectos, antecipam o futuro. (op. cit., 1999: 346)

Como lembra, também, o poeta António Gedeão, “é o sonho que comanda a vida”.

Além disso, uma outra situação impera ser equacionada: os próprios projectos também não são fixos; são susceptíveis de mudança!...

Os projectos alimentam-se da cultura de um ou mais contextos, mas têm de fazer sentido, pelo que têm de ser dinâmicos; transformam-se e adequam-se em função dos outros e das conjunturas que os sujeitos atravessam. (...) No caso dos professores (...), quanto mais diversificados são os mundos culturais que atravessam, maior é a probabilidade (...) de surgirem conflitos na sua mente em consequência da dificuldade em construir um projecto que interpenetre estas variadas esferas da vida social que atravessam as suas trajetórias biográficas e lhes constroem os gostos e as formas de pensar. (R. Vieira, 1999: 346)

É, deste modo, que urge, também, considerar e conceber o desenvolvimento da formação inicial numa vertente de banda larga, susceptível de proporcionar ao(s) sujeito(s) experiências diversificadas, abrindo portas a uma rede de relações ao nível do seu quotidiano. Como realça o autor citado anteriormente (op. cit., 1999), tal situação conduzirá, com grande probabilidade, à construção dum “eu pessoal, social e profissional” menos etnocêntrico, mais reflexivo e reflectido, com uma mente mais relativizada e, por sua vez, portador de um projecto pessoal e cultural mais consciente...

Corroborando para esta ideia, de realçar que,

nas transições com as quais o adulto convive adquire, igualmente, importância a variável da sua antecipação ou não (...) já que uma transição antecipada é algo previsto. Quando não desejada mas, pelo menos, mais ou menos aceite, a antecipação poderá desencadear mecanismos de prevenção, de evitamento, de procura de estratégias alternativas. Quando a antecipação se inscreve no registo do desejo, desenvolve mecanismos de previsão, de idealização e de projecto que facilitam a concretização do futuro desejado. (A. Silva, 2003: 45)

Concluindo, e como sublinha M. Cavaco (1993: 175),

inscreve-se em cada síntese pessoal a profissão e a forma de a habitar, o sistema socioeconómico vigente e o grupo social de pertença, assim como os papéis prescritos pela sociedade e o grau de investimento familiar e pessoal posto na formação, ou ainda, os traços de personalidade e a história pessoal do indivíduo. Como premissa, admitimos (...) que no indivíduo é constante a tendência para o desenvolvimento, através dum processo dinâmico e interactivo de maturação, que prossegue, segundo intensidades diferentes, mas potencialmente equivalentes, ao longo da idade. O campo profissional, com a sua estrutura sequencial, articula, estimulando ou inibindo, facilitando ou contendo, esta necessidade intrínseca de desenvolvimento pessoal e de afirmação de si, dando-lhes contornos gerais que permitem a inserção de um destino pessoal – como que um segmento – num processo mais amplo, colectivo.

Não sendo possível afirmar a existência de indicadores normativos que regulem a direcção, o ritmo, as finalidades ou as modalidades de desenvolvimento vocacional, subsiste, no entanto, a possibilidade de nos apercebermos de traços sequenciais, estruturados nas regras do viver social, a que obedecem as profissões e que se imprimem na forma como se organizam os destinos e se modela a identidade profissional.

CAPÍTULO III – OS
ESTABELECIMENTOS DE ENSINO
SUPERIOR

1. A FORMAÇÃO ACADÉMICA

De acordo com A. Brotas (2003: 33), *«ao problema do desemprego soma-se o problema da má preparação, nalguns casos péssima, que está a ser dada a muitos dos futuros (e desempregados) professores, formados pelas inúmeras escolas sem qualquer controle do Ministério e sem em nada serem tidas em conta as necessidades do País».*

O referido autor (2003) salienta, acerca do problema da preparação dos professores, que o Ministério da Educação decidiu agir, mas, em vez de agir a montante (como é neste momento urgente), decidiu agir a jusante (debruçando-se sobre a avaliação do desempenho dos professores).

Ora se assim é, parece que “algo” está a falhar em todo este processo. Consideramos, pois, fundamental, debruçarmo-nos um pouco sobre as questões que se prendem mais directamente como o processo de formação dos sujeitos a nível superior.

1.1. A necessária reestruturação?!

«Los intereses, normalmente ignorados o sumestimados en la teoría organizativa, revisten las formas de intereses personales, profesionales y políticos, siendo difíciles de delimitar pues se tiende a “presentar intereses personales o políticos en términos profesionales”. Asi, estamos acostumbrados a oír la defensa pública de intereses particulares de los profesores con argumentos como la “calidad de la enseñanza”, “el bien de los alumnos”, etc.»

(M. Lorenzo, 1999: 152)

Em capítulos anteriores tentou explicar-se, convenientemente, a diversidade de funções que os professores se vêem “obrigados” a desempenhar; a disparidade entre as suas expectativas e os desenganos da realidade; a difícil entrada na carreira, quer quando se consegue colocação, quer quando a perspectiva de colocação é uma ilusão.

Aliado a estas situações, e como recorda R. Canário (1999, cit. por A. Silva, 2003: 67),

as expectativas quanto às potencialidades da formação, em sociedades que evoluíram de uma situação marcada pela estabilidade, para outra marcada pela aceleração brutal do ritmo de mudanças sociais e tecnológicas, alargaram-se ao domínio de produção de mudanças deliberadas, de grandes proporções, abrangendo sectores vastos da actividade social. A crença nas virtualidades da formação, por vezes encarada como uma condição não só necessária como, também, suficiente para o êxito de empreendimentos reformadores, tem

alimentado a convicção, mil vezes repetida, segundo a qual, para mudar a educação, a saúde, a economia é preciso... formar. Formar professores! Formar médicos e enfermeiros! Formar empresários!

No entanto, importa frisar que, e como já se referiu anteriormente, a actualidade tem, de forma crescente, afastado as posições de optimismo e euforismo face à formação, dando lugar a um sentimento de decepção, não obstante o aumento exponencial de ofertas.

De acordo com o autor citado anteriormente (R. Canário, 1999, cit. por A. Silva, 2003), tal decepção assenta sobre a ineficácia dos resultados esperados da formação. A evolução rápida e contínua faz-se acompanhar de novas realidades no mercado do trabalho e do emprego, caracterizadas pela mobilidade e incerteza não só quanto ao acesso, como à manutenção do posto de trabalho, implicando, por conseguinte, a articulação entre trajectória profissional e percurso de formação, dando origem, nas palavras de R. Canário, ao inverter do “ponto de vista sobre as situações (formalizadas) de formação”.

Neste sentido, parece pertinente (tentar) efectuar uma breve análise ao local “tantos anos” frequentado pelos “aspirantes” a docentes (Escolas Superiores de Educação/Universidades) e tentar perceber de que forma o processo desenvolvido no mesmo vem (ou não) contribuir para posteriormente se tecer um melhor entendimento; uma melhor adaptação à realidade que os “aguarda”.

Actualmente, evidencia-se

(...) uma ideia generalizada de que a preparação fornecida pelas instituições de ensino superior não é a mais adequada às necessidades do mercado de emprego. Essa ideia é veiculada com frequência pelas associações profissionais e empresariais, pela comunicação social e, por vezes, pelo próprio mundo académico, e parece estar igualmente a emergir das conclusões do processo de avaliação em curso. É um tema que tem sido, também, trabalhado em profundidade por especialistas em estudos sociais e educacionais.

Esta ideia de inadequação da formação traduz um sentimento nem sempre bem definido, eivado de contradições, mas que tem inegavelmente a ver com factores condicionantes da empregabilidade. Efectivamente, as instituições de ensino superior não podem ignorar que, hoje em dia, os estudantes e as famílias encaram o curso e o diploma como um instrumento para melhorar as condições de empregabilidade. Assim, não é de admirar que o aumento da taxa de ‘desemprego académico’ contribua para reforçar a ideia de inadequação das formações, apesar de a taxa de desemprego entre os detentores de um curso superior ser ainda inferior – em cerca de metade – à taxa geral de desemprego. (S. Santos, 2001: 18 – o negrito é nosso)

De acordo com C. Cardoso (2003), o aumento do desemprego docente vai continuar, uma vez que se prevê que, dentro dos próximos seis anos, haverá menos 55 mil alunos nas escolas portuguesas.

Assim sendo, só uma de duas situações se torna possível: ou o desemprego continua a crescer desmedidamente ou as instituições de formação desenvolvem um esforço de adaptação, que pressupõe uma análise das tendências de excessos ou de previsíveis faltas e, essencialmente, uma análise em torno da própria formação, revendo os seus moldes: finalidades e processos.

A articulação entre contextos de trabalho e situações de formação, emergente das novas realidades, conduz, de acordo com A. Silva (2003), ao reequacionamento das modalidades de formação, da mesma forma que os contextos de trabalho são perspectivados de modo diferente, passando de um modelo mecânico para um modelo orgânico. Tais alterações deverão, pois, ser mobilizadas nos contextos de formação, apelando a modalidades diversificadas de formação, que equacionem os dois campos de intervenção dos sujeitos.

Segundo a autora referenciada (op. cit., 2003), a crise a que se tem assistido no campo do trabalho e do emprego, bem como a descontinuidade gerada na previsão das evoluções futuras, conduzem à necessidade de problematizar e conceber novas modalidades de formação...

Com efeito, são cada vez mais evidentes sinais que apontam para a necessidade de cursos em bandas largas [já referenciados na p.83] que, salvaguardando uma especificidade de formação, abrangem o desenvolvimento de competências aplicáveis a diversos sectores de um grande domínio de intervenção. Nunca como agora a intervenção num sector específico – seja a docência, num certo ano/turma/escola/comunidade, etc. ou outro – pode ser bem realizada desconhecendo ou desvalorizando a realidade social alargada em que ocorre. (C. Cardoso, 2003: 8 – o negrito é nosso).

É, de facto, o conhecimento e a reflexão em torno dessa(s) realidade(s) que incentiva(m) o(s) (futuros) diplomado(s) a se tornar(em) actor(es) na(s) mesma(s), valorizando o papel central do sujeito, motivando para a formação ao longo da vida e, eventualmente, desencadeando o gosto para intervir noutros sectores, para além da docência.

Tal implica que a realização da profissionalização se realize, nas palavras de C. Cardoso (2003), em “espaços sociais cada vez mais amplos e mutáveis”, susceptível de interacção de um conjunto diversificado de variáveis.

O panorama do desemprego docente parece também apelar a uma outra dimensão na formação inicial. Se, por um lado, se torna fundamental fornecer ferramentas que permitam a adaptação e a inserção num mundo profissional mais amplo, parece também, e simultaneamente, fazer sentido a aposta numa “especialização

difusa”. Não obstante o objectivo dos cursos de formação professores ser o de encaminhar os diplomados para a via docente, conferindo competências a este nível, é cada vez mais frequente se assistir à não colocação de docentes, conduzindo, antes, ao desemprego. Muitos dos (aspirantes a) docentes tendem, nesta situação, e como já foi mencionado anteriormente, a procurar uma “via profissional alternativa”, que não obrigatoriamente relacionada com a docência; com a “vida numa escola”. No entanto, e até por uma questão, muitas vezes, de possuírem qualificações “demasiado elevadas” (fenómeno da sobrequalificação), a integração no mercado de trabalho não se apresenta de modo pacífico.

Neste sentido, parece ser pertinente, no âmbito da formação inicial, e dado o fenómeno do desemprego docente ser também uma realidade cada vez mais flagrante, conferir aos futuros diplomados uma especialização, desde logo, em determinadas áreas (tais como animação cultural/comunitária; gestão pedagógica;...), de forma a que, no futuro, os diplomados “levem” consigo um leque mais amplo de competências contempladas e reconhecidas (por formadores e empregadores) no “canudo”, conduzindo a um espectro de entrada no mercado de trabalho mais alargado.

A Declaração de Bolonha prevê uma reconversão na formação inicial de professores, organizando os cursos em «(...) ciclos de formação, com um 1º ciclo de “banda larga” e um 2º ciclo de especialização.» (R. Costa, 2004: 35)

Esta reestruturação, não assumindo contornos ainda muito definidos, deixa, no entanto, antever algumas nuances do que se pretende com a organização da formação em ciclos.

A conclusão deste 1º ciclo de formação qualifica para o exercício de funções de técnico superior de educação. Com esta formação o aluno poderá (...) [desempenhar uma actividade onde seja] requerida uma sensibilidade para o fenómeno educativo mas não necessariamente uma capacidade de planear e conduzir autonomamente actividades educativas. O 2º ciclo de formação superior envolve estudos complementares que permitem então o exercício autónomo de todas as actividades profissionais específicas (...) de um professor do 1.º Ciclo do EB. (op. cit., 2004: 36)

Parece, no entanto, não existirem ainda certezas acerca da forma como esta reestruturação se vai materializar, sendo difícil de ajuizar, convictamente, a forma como o processo se vai traduzir, nomeadamente no que concerne ao entendimento das actividades que um “técnico superior de educação” fica habilitado a desempenhar.

«Que perfil poderá, então, ser esse de quem termina o 1.º ciclo do ensino superior? O de mediador cultural e pedagógico (...); o de auxiliar de educação (...). E

para que serve? Para continuar, necessariamente, no 2.º ciclo, a fim de obter o certificado e o saber dum profissional de educação, seja professor seja educador de infância.» (R. Vieira, 2004: 37)

A compreensão da forma como as variáveis interagem na realidade apresenta-se, deste modo, como «(...) *um elemento essencial de intervenções profissionais específicas e [de entendimento] para a flexibilidade face à mutabilidade do mundo em que vivemos. Além disso, ajudaria a alargar perspectivas de saídas profissionais, atenuando [o] drama do desemprego docente».* (C. Cardoso, 2003: 8)

Também nesta linha de ideias, J. Serralheiro (2003) aponta três razões para a criação de cursos de banda larga. A primeira prende-se, com a já há muito, previsível (e agora patente...) desregulação entre oferta/procura de emprego. A segunda remete para o facto de a especialização, na formação inicial se constituir sempre como um *handicap* face à procura de vias profissionais alternativas. A terceira, e última, tem por base o entendimento de que a formação profissional beneficia em ser desenvolvida em contexto de trabalho e não assente num conteúdo privilegiadamente académico...

Deste modo, e segundo a Comissão Europeia, no Livro Branco sobre Educação e Formação (1996, cit. por S. Santos, 2001), considera-se que a formação mais adequada ao emprego é constituída por três ingredientes principais:

- a) um *conhecimento básico*, que deve reflectir um bom equilíbrio entre a aquisição de conhecimentos e de capacidades metodológicas que permitam, uns e outros, a auto-aprendizagem;
- b) um *conhecimento teórico*, relacionado com uma ocupação específica;
- c) um conjunto de *aptidões sociais* relativas a competências interpessoais, onde se incluem a capacidade para cooperar e trabalhar em equipa, a criatividade e a busca da qualidade.

Encontramos, pois, nesta mensagem da Comissão Europeia, os ingredientes para o 'saber aprender', o 'saber fazer' e o 'saber integrar-se', com um elemento adicional que cruza horizontalmente estes saberes, que tem a ver com a atitude pessoal de procura de excelência. (op. cit., 2001: 19)

Nesta sintonia, M. Barros (2001) sublinha que o sistema educativo tem, de facto, um papel essencial na transmissão de conhecimentos, qualificações e aptidões aos profissionais do futuro, no que diz respeito à aquisição de ferramentas para responder com efectividade e eficácia às novas exigências do mercado de trabalho, desde que

assegure a criação de uma verdadeira “cultura de iniciativa”. Implica, deste modo, boas práticas potenciadoras e encorajadoras de criatividade, em detrimento de um mero processo de reprodução passiva de informações, com o propósito de remover os obstáculos que a construção do futuro profissional suporta.

A este propósito, L. Silva (cit. por M. Barros, 2001: 146), referindo-se à concepção da missão da universidade, e que na sua perspectiva ainda hoje se mantém em vigor,

(...) fala contra a universidade fechada sobre si mesma, numa torre de marfim (...) sem inovação e repercussão social. Crítica o docente desta universidade decadente e o aluno que entra nestas regras de jogo. (...) Descreve este aluno, o Urso, como um dos produtos mais típicos desta pedagogia decadente (...) o que faz dele um fenómeno social e um símbolo, é a polarização de toda a sua personalidade, de toda a sua energia e acção à conquista da nota (...). Toda a sua vida gira em torno deste centro (...). O cérebro do Urso não é uma mentalidade livre e responsável mas um museu (...) que reproduz ipsis verbis o pedido, a citação poeirenta, a teoria gasta.

Assim sendo, e ainda de acordo com M. Barros (2001), os sistemas de educação e formação deverão cada vez mais assumir como objectivo estratégico, a implementação de metodologias capazes de responder às verdadeiras necessidades do mercado de trabalho, desenvolvendo competências em contexto de “aprendizagem não formal” e de “formação contínua” no meio universitário.

Por conseguinte, a formação inicial não é, nem deve ser entendida definitivamente, como sendo o “tecto de nada”, mas o “princípio de tudo”, no que diz respeito ao processo de integração na vida activa. A formação contínua e a formação não formal ou não escolar, não podem ser consideradas instrumentos periféricos; devem ser assumidas como pedras fundamentais de suporte para qualquer sistema integrado de formação/qualificação que sustenta o sub-sistema do ensino superior.

Desta forma, apresentam-se como alavancas facilitadoras da passagem da universidade para a vida activa, lançando os alicerces de “produção” de recursos humanos produtivos e proactivos, dotados não apenas, de formação científica e técnica, mas, também, de competências específicas e experiências adaptadas ao ambiente de mudança social, económica e cultural, em que os potenciais empregadores desempenham um papel fundamental. (...) A Universidade, que pretende preparar profissionais para um mundo competitivo, não pode deixar de pensar a dimensão social da formação/qualificação, no sentido de facilitar o acesso aos benefícios e às oportunidades da sociedade informação e do conhecimento. Esta passará pela introdução de percursos de formação flexíveis, de forma a colmatar as inadequações dessa mesma formação e das competências daí decorrentes de modo a prevenir a erosão das qualificações, em prol do desenvolvimento de uma força de trabalho empregável. (op. cit., 2001: 142 – o negrito é nosso)

Em síntese, e nas palavras de J. Serralheiro (2003: 13 – o negrito é nosso), **«reconfigurar a formação inicial é uma emergência nacional. Se não for assim, só servirá para aumentar o drama. A manter-se a actual situação, a maioria dos licenciados em ensino acabará em actividades profissionalmente pouco ou nada qualificadas».**

1.1.1. A questão das pós-graduações

Decorrente da problemática da formação (inicial), levanta-se outra questão não menos importante e que se tem vindo a revelar, uma realidade cada vez mais premente. Trata-se da prossecução de estudos após a conclusão do curso de formação inicial.

A este respeito, A. Martins (2001) lembra que, do ponto de vista histórico e sociológico, as condições materiais e sociais e, conseqüentemente, as aspirações dos indivíduos têm estado, por múltiplas razões, sujeitas a um forte incremento pela procura de trajectórias académicas que garantam as posições sociais e profissionais de maior relevo. A consequência objectiva deste fenómeno foi, como já se referenciou, a procura do ensino superior por grandes contingentes de alunos e a conseqüente criação de uma oferta excedentária de diplomados que o mercado de trabalho não conseguiu absorver contribuindo, assim, para o alargamento do espaço de tempo que medeia a obtenção do diploma e a entrada no mercado de trabalho, isto é, o alargamento da designada moratória social.

Assiste-se, pois à emergência, também, de uma (nova) tendência. Neste período de tempo em que a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho é retardada, eles tendem a aumentar as suas qualificações académicas e profissionais incrementando-se a quantidade e qualidade dos saberes detidos pela força de trabalho existente num dado espaço.

Estudos desenvolvidos pelo Observatório da Ciência e do Ensino Superior (OCES) evidenciam, precisamente, o incremento sofrido no que respeita ao número de pós-graduados de nível inferior a mestrado e de mestres, na década de 90 – o aumento de frequência de pós-graduações (nível inferior a mestrado) e de mestrados é notória e significativa.

A este propósito, M. Teixeira (2001: 137) sublinha, e referindo-se aos recém-diplomados, que «(...) *nesta viagem interplanetária toca-lhes [muitas das vezes] aterrar não no planeta do trabalho mas, apenas, num outro espaço do planeta escolar: oferece-se-lhes como solução transitória o aprofundamento de estudos prolongando-se uma escolaridade que não se encontrava nos seus planos iniciais*».

Tal tendência, pode assim, de acordo com A. Martins (2001), inscrever-se, quer no projecto de vida dos sujeitos, quer tratar-se do resultado dos constrangimentos existentes e com capacidade de alterar ou condicionar a trajectória profissional por eles definida. O mesmo autor (2001), realça a este respeito que, é cada vez mais notória, a

prosecução de estudos académicos de pós-graduação (mestrados e doutoramentos), como estratégia de “fuga” ao desemprego; como forma de “ocupar o tempo”; de tentar minorizar as consequências da situação em que se encontra... O “peso” do desemprego.

No entanto, e ainda que esta se tenha, efectivamente, revelado como uma tendência, é importante também não reduzir esta situação (prosecução dos estudos), apenas ao facto de se estar desempregado ou se vislumbrar como saída mais provável o mesmo. Importa, não perder de vista, como sublinha o autor já referenciado (A. Martins, 2001), que a “aposta” na pós-graduação pode decorrer de motivações de ordem pessoal, inscritas num projecto de vida (pessoal e/ou profissional).

Um indivíduo, desempregado, pode, por exemplo, desejar realizar uma pós-graduação tendo como expectativa a obtenção do emprego que esperava e que não conseguiu obter após a conclusão da licenciatura, mas um indivíduo licenciado, ainda que empregado, pode também ter a mesma aspiração.

Por outro lado, pode também suceder que, o diplomado, até se encontre empregado no sector profissional para o qual se formou, mas deseje ascender na carreira; no posto de trabalho ou pode, tão simplesmente, pretender realizar um “sonho” pessoal, e concluir uma pós-graduação, tendo em vista, em primeira instância, a sua realização pessoal/profissional, sem esperar “algo em troca”.

No entanto, importa ter ainda em consideração, e não obstante esta se apresentar como uma tendência menos frequente, que pode suceder que, o diplomado, tendo em conta o panorama profissional com que é confrontado após a conclusão da formação inicial, opte por realizar uma nova formação inicial de base numa área diferente (que não, obrigatoriamente, no âmbito do ensino superior), por gosto ou por ter expectativa que esta lhe abra novas portas no campo do emprego. A opção por seguir uma formação distinta, pode até discorrer de motivações pessoais que não tinham sido atingidas com a entrada no curso de Ensino Básico – 1º Ciclo... Pode agora “estar aberta a porta” de entrada num curso/numa área que, anos antes, estava inacessível.

1.2. Estruturas de apoio aos recém-licenciados

«Com o desemprego a aumentar nos diplomados do ensino superior, a empregabilidade dos cursos é, hoje, uma questão incontornável. Críticas frequentes apontam o dedo à falta de interligação entre instituições de ensino e o mundo empresarial, pelo que importa analisar os esforços que são feitos para contrariar essa tendência. Mas se é verdade que se multiplicam os exemplos no apoio ao trabalho por conta de outrem, ainda são escassos os estímulos ao empreendedorismo.»

(in A. Dias *et al*, 2003: 62)

Ao frequentar um curso de ensino superior, o grande objectivo é conseguir, com a sua conclusão, o diploma e, por conseguinte, obter um emprego. No entanto, e como já se procurou explicitar, esta relação causa-efeito assume-se como sendo uma premissa cada vez menos linear. O papel das instituições superiores parece, pois, não servir já os seus fins através da mera “oferta” de formação e do “canudo” aos indivíduos que a frequentam. Assiste-se, deste modo, à emergência de um novo papel das instituições formadoras.

A este propósito, A. Dias *et al* (2003) sublinham que, se até há alguns anos as instituições de ensino superior não eram responsabilizadas pela empregabilidade dos seus finalistas, hoje o panorama mudou, sendo que essa nova vertente se constituiu, aliás, como um dos critérios de avaliação das instituições.

As Unidades de Inserção na Vida Activa (UNIVA), programa do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), entraram em muitas escolas e acabaram por suprir uma necessidade que os estudantes há muito reclamavam: apoio nas saídas profissionais. As UNIVAs, com duração de três anos, pretendiam, ao fim desse tempo, tornar-se entidades autónomas, com outras designações até, mas com o mesmo intuito. Daí nasceram muitos dos comuns gabinetes de estágio e outros departamentos que, de uma maneira ou outra, orientam o aluno na busca de trabalho. (op. cit., 2003: 62)

A criação das UNIVAs (Unidades de Inserção na Vida Activa) decorre do Despacho Normativo nº27/96, de 3 de Agosto de 1996 e visa o apoio à população discente, na procura de projectos profissionais e no apoio à gestão da carreira. Conforme referência anterior, muitas destas unidades funcionam em estabelecimentos de Ensino Superior, assumindo, de acordo com D. Araújo (2001), como principais actividades:

- a) o acolhimento, informação e orientação profissional e/ou escolar dos jovens, visando a sua integração na vida activa;
- b) a colocação e inserção de jovens na vida activa;
- c) o apoio à frequência de estágios e cursos de formação;
- d) a recolha e divulgação de ofertas de emprego e formação e promoção de contactos com empresas.

Uma das estruturas de apoio aos recém-licenciados encontra-se, como é referenciado também por A. Dias *et al* (2003), em funcionamento na Universidade de Évora. Trata-se do **Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE)** que veio a englobar a valência da sua antiga UNIVA, dando orientação em diversas áreas, tais como na procura do primeiro emprego, atribuição de estágios e bolsas.

A este propósito, Rosa Cunha (cit. por A. Dias *et al*, 2003), ex-coordenadora do NAE na Universidade de Évora, refere que tem aumentado, significativamente, o número de empresas que contactam este núcleo, com o objectivo de encontrarem licenciados que preencham as necessidades dos seus quadros ou até mesmo estagiários (desde que não impliquem encargos financeiros).

«(...) As universidades começaram a perceber que um recém-licenciado, bem colocado na vida activa, é uma mais-valia para a sua imagem institucional. (...) O problema, todavia, desemboca, quase sempre, no dinheiro.» (R. Cunha, cit. por A. Dias *et al*, 2003: 63).

De acordo com R. Cunha (op. cit., 2003), da parte do Governo, não existe orçamento específico para esta área universitária; é o IIEFP uma das entidades que mais financia e dá apoio a este tipo de gabinetes. Ainda assim, continua a reconhecer-se, na Universidade, a importância desta estrutura, razão pela qual se previa que o espaço, também on-line, teria disponível, até ao final do ano lectivo 2003/04, os currículos dos alunos a fim de poderem ser consultados na Internet pelos recursos humanos das empresas interessadas.

Também o Instituto Politécnico de Beja dispõe de uma estrutura de acompanhamento aos seus recém licenciados. Trata-se do **Observatório da Inserção na Vida Activa**. O mesmo surgiu na sequência de um anterior projecto de criação de um Observatório do Emprego, no âmbito da Rede Regional para o Emprego do Baixo Alentejo e colabora com o Gabinete de Apoio à Investigação (em funcionamento no instituto em questão), no âmbito dos estudos desenvolvidos por este gabinete.

O Observatório da Inserção na Vida Activa visa, assim,

(...) conhecer a forma como os alunos formados pelas escolas integradas no IPB [Instituto Politécnico de Beja] têm conseguido entrar na vida activa, numa perspectiva mais ampla que a prevista no Observatório do Emprego, uma vez que pretende conhecer também a capacidade empreendedora dos (...) alunos através das novas empresas que têm criado.¹²

Ainda de acordo com a mesma fonte, este observatório assume por missão:

- possuir estatísticas actualizadas sobre o corpo discente de cada uma das Escolas;
- elaborar um estudo sobre o perfil dos alunos que frequentam o instituto, que deverá ser actualizado anualmente;
- recolher a opinião dos recém-diplomados face aos cursos e escolas que frequentaram;
- conhecer o percurso profissional dos alunos formados nas escolas do instituto em causa, no que concerne à obtenção do primeiro emprego e de empregos posteriores, grau de satisfação das entidades empregadoras, adequação da formação recebida ao perfil profissional exercido, espírito empreendedor, bem como o número e tipo de actividade das novas empresas por eles, eventualmente, criadas.

Trata-se, por conseguinte, de uma estrutura que não visa propriamente um apoio directo aos recém-licenciados, mas antes um conhecimento das suas trajectórias e das opiniões que possuem face à instituição formadora, bem como da população existente (corpo discente), anualmente, na instituição. Tais dados poderão, certamente, concorrer para a realização da avaliação interna e (tentativa de) optimização das condições existentes, num futuro próximo, no que concerne, nomeadamente, à adaptação dos planos curriculares.

De referir ainda que, embora seja um dos objectivos/projectos do Instituto Politécnico de Portalegre, não se encontra ainda em funcionamento um Gabinete de Inserção na Vida Activa.

Assim sendo,

mesmo com autonomia administrativa e financeira, a prioridade dada à empregabilidade dos seus diplomados pode variar de escola para escola. Críticas de estudantes, e mesmo de

¹² in www.ipbeja.pt/Observa.html

empresários, apontam esta e outras falhas como motivo para o nosso ensino superior ser um meio ineficaz de formação para o trabalho e, conseqüentemente, isso reflecte-se na empregabilidade. (A. Dias et al, 2003: 63)

Um outro especialista, Seabra Santos, Reitor da Universidade de Coimbra, (cit. por A. Dias et al, 2003), sublinha que, muito embora se verifiquem algumas tendências de mudança, decorrentes, nomeadamente, de iniciativas, projectos, gabinetes, protocolos, acordos que visam a empregabilidade dos jovens, tais esforços, não serão, provavelmente, suficientes para resolver o grande e complicado problema da empregabilidade dos recém-diplomados.

Isto porque, de acordo com este Reitor,

a questão não tem a ver, apenas, com o apoio do Governo ou com a falta de dinheiro. O problema é cultural [começando, logo, no 1.º Ciclo]. (...) Depois do 25 de Abril, abriu-se um corte profundo no ensino. A parte técnica desapareceu por completo. O ensino prático começou a ser influenciado pelos mandamentos teóricos (...). Durante décadas, os laboratórios ficaram às moscas. Foi feito um incentivo para que as pessoas tivessem uma formação mais teórica. Os portugueses ainda têm uma aversão aos cursos ditos técnicos, considerados de segunda categoria. Por isso, a apetência por essas áreas desceu. No entanto, sempre foi considerado desejável ter, dentro da família, um médico. Só isso explica a excepção dos cursos de medicina que têm as médias que conhecemos (...). Ou seja, o problema não passa por uma mudança legislativa, ou uma simples reforma, mas por uma alteração de mentalidades. (...) É necessário criar o gosto pelas matemáticas a partir do ensino básico e secundário para que, à chegada à universidade, o aluno tenha apetência nestas áreas, pouco desenvolvidas no nosso país e que tanto precisam de profissionais qualificados. (S. Santos, cit. por A. Dias et al, 2003: 65 – o sublinhado é nosso)

PARTE II – A INVESTIGAÇÃO

1. METODOLOGIA

«A escolha da metodologia mais apropriada é uma das decisões mais importantes, mas ao mesmo tempo mais difíceis, que ao investigador cabe tomar. Essa decisão, sendo crítica (...), é-o com especial agudeza para (...) as ciências da educação (...).»

(Riba, 1992, cit. por A. Neto, 1995: 410)

Corroborando para as palavras, anteriormente referidas por Riba (op. cit.), considera-se que a escolha e definição da metodologia apresenta-se como uma tarefa pouco pacífica, exigindo, por parte do investigador, a ponderação das características específicas inerentes à investigação em curso e da(s) metodologia(s) que se apresentam como susceptíveis de lhe dar resposta.

Assim sendo, e tendo em conta a nossa investigação, considera-se que o modelo de investigação que melhor se adequa às suas características é o descritivo, pelo facto de, e segundo H. Carmo & M. Ferreira (1998: 213), *«esta área de investigação (...) estudar, compreender e explicar a situação actual do objecto de investigação»*.

J. Best (1982) acrescenta que, este tipo de investigação, retrata minuciosamente e interpreta o que acontece; compreende por conseguinte, processos como a descrição, o registo, a análise e interpretação de situações existentes num dado momento. Implica, normalmente, algum tipo de comparação e pode tentar estabelecer relações causa-efeito presentes em variáveis não manipuladas, mas reais.

Está relacionada a condiciones o conexiones existentes; prácticas que prevalecen, opiniones, puntos de vista o actitudes que se mantienen; procesos en marcha; efectos que se sienten o tendencias que se desarrollan. A veces, la investigación descriptiva concierne a cómo lo que es o lo que existe se relaciona con algún hecho precedente, que haya influido o afectado una condición o hecho presentes. (op. cit., 1982: 91)

Deste modo, a nossa investigação, sendo de carácter descritivo, assenta numa metodologia integrada, na qual as abordagens qualitativas e quantitativas se apresentam de forma complementar e como pilares fundamentais ao desenvolvimento concertado do estudo.

Neste sentido, Vygotsky (cit. por A. Neto, 1995: 372) sublinha que *«(...) o conhecimento espontâneo (qualitativo ou indutivo) pode constituir uma base para a construção do conhecimento científico (mais quantitativo, sistemático e abstracto)»*, mas, não se basta, por si só.

A. Neto (1995: 367-368) explica que, por sua vez, «(...) *uma linguagem matemática (...) é (...) uma forma excelente de exprimir as relações entre os fenómenos (...) que estudamos. Sem essa linguagem, qualquer tentativa de explicar (...) ao público em geral (...) ver-se-á (...) confrontada com a necessidade e a dificuldade de criar modelos e esquemas metafóricos, capazes de compensarem minimamente a falta do suporte matemático. Todavia, para compreender e relacionar os fenómenos (...), é [também] necessário algo mais.*»

Na linha do exposto, P. Mendes (2002: 116) refere-se à importância e ao facto de a complementaridade de procedimentos metodológicos qualitativos e quantitativos se apresentar «(...) *como uma opção que parece reunir um número crescente de simpatizantes (...)*».

A nossa investigação apresenta-se, por conseguinte, com um carácter predominantemente qualitativo, mas com abordagens quantitativas bem vincadas.

Retomando mais concretamente as características subjacentes a um estudo descritivo, importa ter em consideração, que o mesmo não compreende, unicamente, como processo, a descrição do objecto de estudo. J. Best (1982) sublinha, a este propósito, que a recolha de dados e a referência das condições em que os mesmos acontecem, são condições necessárias, mas o processo apresenta-se como estando incompleto até que se tenham organizado, analisado e extrapolado conclusões significativas.

Uma investigação descritiva compreende, pois, e de acordo com H. Carmo & M. Ferreira (1998), como principais etapas: i. definição do problema; ii. revisão da literatura; iii. formulação das questões da investigação; iv. definição da população-alvo; v. escolha da técnica de recolha de dados; vi. determinação da dimensão da amostra; vii. selecção da técnica de amostragem; viii. desenvolvimento de instrumento(s) de recolha de dados.

Na medida que os três primeiros aspectos (definição do problema; revisão da literatura; formulação das questões da investigação) foram já apresentados, passar-se-á, de seguida, à explicitação dos seguintes.

1.1. Definição da população-alvo/amostra

Como sublinham também H. Carmo & M. Ferreira (1998), uma investigação descritiva pressupõe a recolha de dados para responder a questões respeitantes ao objecto de estudo. Torna-se, por conseguinte, fundamental proceder a uma clara definição da população visada pela investigação.

No nosso estudo, os participantes são os licenciados no curso de Ensino Básico – 1.º Ciclo, da Universidade de Évora (UE) e das Escolas Superiores de Educação de Beja (ESEB) e de Portalegre (ESEP), nos anos lectivos 2000/2001, 2001/2002 e 2002/2003. A população-alvo é, assim, constituída por duzentos e quarenta e um indivíduos (setenta e três da ESEB; oitenta e oito da ESEP e oitenta da UE).

De forma a se recolherem os dados necessários ao contacto com os referidos diplomados, solicitou-se aos Serviços Académicos das instituições formadoras em causa, a listagem (nome e morada) de todos os licenciados do curso de licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo, que tinham concluído a licenciatura nos anos lectivos 2000/2001, 2001/2002 e 2002/2003, até à data de 31 de Dezembro de 2003.

As opções tomadas (no que concerne ao objecto de estudo) inscreveram-se, de alguma forma, na trajectória de vida do investigador, tendo em vista «(...) *mejorar prácticas (...) y, al mismo tiempo, (...) perfeccionar esas [mismas] prácticas. (...) Combinar la función investigadora con el desarrollo del profesor (...)*». (J. Best, 1982: 29-30)

Com efeito, a opção por diplomados em Ensino Básico – 1.º Ciclo, prendeu-se com o facto de desenvolvermos funções também no âmbito da docência nesse ciclo de ensino, conferindo, este aspecto, não só um sentido de gratificação, como também de enriquecimento, aquando do desenvolvimento da investigação... De facto, «*a identidade profissional construída em interacção com o universo de trabalho, modelada pelas suas regras e pelas representações que o estruturam, mantém um núcleo genérico central que o mundo da vida contribui para enriquecer e afeiçoar*». (M. Cavaco, 1995: 189)

1.2. Recolha de Dados

1.2.1. Primeira Fase

«Os dados numa investigação descritiva são normalmente recolhidos mediante a administração de um questionário, a realização de entrevistas ou recorrendo à observação da situação real». (H. Carmo & M. Ferreira, 1998: 213)

Assim sendo, e por se considerar que o questionário seria o instrumento que melhor responderia, numa primeira fase, às necessidades do estudo em causa, optou-se por proceder à recolha de dados por meio de um inquérito por questionário, que, como salienta L. Lourenço e R. Mendes (1999), se constitui como sendo uma técnica de recolha de informação intensiva, que permite não só observar as informações ao nível individual, como também sistematizar informações a nível global.

«Em comparação com a análise das estatísticas existentes, o inquérito apresenta (...) duas vantagens: permite observar relações ao nível dos indivíduos e obter informações mais ricas sobre cada um». (R. Ghiglione & B. Matalon, 1997: 17)

Importa, no entanto, ter presente, e ainda de acordo com L. Lourenço e R. Mendes (1999), que o inquérito por questionário apresenta algumas limitações. De facto, este modo de sistematizar a informação não é totalmente fidedigno, ao nível da veracidade das respostas, o que pode induzir ao enviesamento dos dados em relação a algumas questões.

Ainda assim, *«este instrumento permite que o próprio inquirido registe as suas respostas garantindo, o anonimato, é o mais adequado em função da dimensão da população e do tempo disponível (...)».* (C. Vieira & M. Santos, 2003: 3)

A construção do referido instrumento foi orientada, no presente estudo, pelas questões dos inquéritos por questionário em torno da *Opinião aos Licenciados em Ensino Básico – 1.º Ciclo* (C. Vieira & M. Santos, 2003); da *Caracterização das trajetórias escolares e de inserção profissional dos diplomados da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa* (N. Alves, 2001); da *Opinião dos Jovens relativamente à escola* (M. Teixeira, 2001); da *Avaliação da Universidade pelos Licenciados* (A. Gonçalves, 2001); das *Trajectórias de Inserção Profissional dos Licenciados em Educação* (B. Silva & F. Marques, 2001; M. Taveira, 2001) desenvolvidos e aplicados, respectivamente, pela Pró-Reitoria para a Avaliação da Universidade de Évora; pela Reitoria da Universidade de Lisboa; pelo Instituto de

Ciências Sociais da Universidade de Lisboa; pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho e pelo Observatório de Emprego dos Licenciados em Educação da Universidade do Minho.

Antes da sua aplicação, e de modo a proceder à sua validação, o questionário foi, numa primeira fase, submetido ao parecer de um painel de especialistas (constituído por dois docentes da Universidade de Évora) e testado, numa segunda fase, em dois sujeitos (recém-licenciados) em condições semelhantes às dos indivíduos que seriam visados pelo questionário, de forma a se ponderar a pertinência e clareza de todas as questões. As propostas de melhoramento do questionário foram cuidadosamente analisadas e representaram um contributo fundamental para a optimização do instrumento de recolha de dados em causa.

De referir ainda que, o inquérito por questionário enviado (ver Anexo 2), encontra-se estruturado em seis grandes grupos:

- o primeiro grupo é constituído por questões relativas à identificação dos diplomados (cf. Questões 1 a 4);
- no segundo grupo de questões, é feito o levantamento da formação académica dos inquiridos (cf. Questões 5 a 12);
- no terceiro grupo, abordam-se aspectos relacionados com a trajectória profissional dos licenciados após a conclusão do curso (cf. Questões 13 a 18);
- o quarto grupo visa, especificamente, os indivíduos que se encontram empregados no momento de aplicação do questionário, inquirindo-se a sua situação profissional nessa altura (cf. Questões 19 a 26);
- na quinta parte, coloca-se, à consideração dos inquiridos, a relação formação/emprego (cf. Questões 27 a 32);
- a sexta parte remete para a avaliação global do curso frequentado (cf. Questões 33 a 39).

De realçar ainda que, do questionário elaborado, constam, essencialmente, questões fechadas de modo a que o inquirido responda optando por uma lista de respostas tipificadas. No entanto, do inquérito, constam, também, questões abertas que permitem ao inquirido responder livremente, ainda que no contexto das perguntas previstas. A propósito deste último tipo de questões, de salientar a existência de uma questão final (cf. Questão 40) que, muito embora não esteja incluída, especificamente, em nenhum dos grupos referenciados anteriormente, confere ao inquirido a

possibilidade de explicitar algum(ns) dos aspectos mencionados ao longo do questionário¹³.

Foram, então, enviados, por correio, os duzentos e quarenta e um questionários (correspondentes ao número de licenciados visados), sendo acompanhados de uma carta de apresentação¹⁴, na qual se explicitavam as finalidades do estudo em causa, bem como a relevância do instrumento de recolha de dados enviado. Juntamente, enviou-se, também, um envelope selado e endereçado, visando a devolução do questionário uma vez preenchido.

Como sublinha N. Alves (2000: 11),

(...) a adesão que este meio de realização de um inquérito proporciona é (...) caracterizada por uma taxa de retorno pouco elevada, a qual se degrada, ainda mais, no caso da população de licenciados, devido a duas razões. Por um lado pelo facto de a Universidade não dispor de uma lista actualizada das residências dos alunos e, por outro lado, dada a dificuldade em se obterem respostas atempadas, na medida em que as ausências mais ou menos prolongadas da residência são, por motivos variados, relativamente frequentes após a finalização dos cursos.

No âmbito do nosso estudo, expirado o prazo proposto para a devolução dos questionários, a taxa de retorno dos mesmos, devidamente preenchidos e válidos, situou-se na ordem dos 40%. A referida percentagem encontrava-se já um pouco acima dos valores normais da técnica de inquérito por correio que, de acordo com N. Alves (2000), estabelecem o limite de 30% como o valor expectável de retorno dos questionários na ausência de esforços suplementares.

Procurando-se, no entanto, obter dados ainda mais significativos da população em estudo, procedeu-se a um reforço, tendo sido contactados telefonicamente todos os diplomados que não haviam devolvido o questionário, excepto os diplomados pela Escola Superior de Beja, na medida em que não foi possível obter os contactos telefónicos dos mesmos. Todos os outros foram contactados, pessoalmente, por nós, ou por colegas que pertenciam à turma de curso dos mesmos e se disponibilizaram a colaborar connosco. Tais esforços conduziram ao aumento da taxa de retorno da ordem dos 40%, para os 60%, que em si se apresenta como uma taxa final de retorno dos questionários bastante significativa.

¹³ Esta questão foi tratada, separadamente, tendo-se procedido a uma análise qualitativa do seu conteúdo (ver Anexos 3, 4 e 5).

¹⁴ Foram elaboradas duas cartas de apresentação com ligeiras diferenças (ver Anexo 1), na medida em que alguns indivíduos já haviam colaborado connosco através do instrumento enviado anteriormente e que ficou sem efeito (cf. Introdução), pretendendo-se, assim, justificar, qual o motivo de nos encontrarmos a enviar um novo questionário e relativo a outra temática.

Pensa-se que a metodologia adoptada, assim como, e conforme muitos dos sujeitos o expressaram, o interesse intrínseco do tema junto dos inquiridos, explicam, em boa parte, a taxa elevada de retorno alcançado.

De realçar, no entanto, que, não obstante se ter obtido uma retroacção de uma parte muito significativa do universo em estudo, não se pode garantir, com plena confiança, que os indivíduos que não responderam ao questionário, possuam exactamente as características/padrão de respostas da maioria. *«Com frequência, o perfil dos (...) que reenviam, por correio e devidamente preenchidos, os questionários é plausivelmente diferente daqueles que se furtam a esse cuidado».* (A. Gonçalves, 2001: 16)

De sublinhar igualmente que, o tratamento estatístico, após a codificação de todas as variáveis, compreendeu a construção de uma base em SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), a qual se constituiu como um pilar fundamental para a prossecução desta investigação.

1.2.2. Segunda Fase

Recolhidos e tratados os dados emergentes dos questionários, e pretendendo-se desenvolver uma abordagem complementar da primeira, deu-se início à segunda parte da recolha de dados, tendo-se desta vez, e equacionando-se os instrumentos propostos por H. Carmo & M. Ferreira (1998)¹⁵, realizado e aplicado uma entrevista.

A composição da amostragem não foi constituída de modo aleatório. Tendo em conta os dados emergentes dos questionários e na medida em que o fenómeno do desemprego docente é cada vez mais premente à realidade social em que estamos inseridos, considerou-se fundamental, nesta fase do estudo de campo, centrar o mesmo nos sujeitos cujo percurso profissional se desenvolve à margem das salas de aula; do ensino; da actividade para a qual desenvolveram a formação. Assim sendo, optou-se pela focalização do estudo, e por conseguinte selecção da amostra, apenas de entre os diplomados que nunca desenvolveram a profissão ao nível da docência, encontrando-se a trabalhar noutro domínio ou desempregados.

¹⁵ Ver página 103.

Dado que o estudo visa conhecer as trajectórias, considerou-se que outro critério a ter em conta na selecção da amostra, deveria ser, precisamente, a antiguidade. Isto é seleccionar os indivíduos, e tendo em conta as condições explicitadas no parágrafo anterior, de entre os sujeitos que concluíram o curso há mais tempo (ano lectivo 2000/2001).

Dos indivíduos que responderam ao questionário, apenas quatro obedeciam a ambas as condições (situação profissional/ano de conclusão do curso). No entanto, contactados esses indivíduos, no sentido de continuarem a colaborar no nosso estudo, não obtivemos qualquer tipo de resposta.

Desta forma, e de modo a dar continuidade ao nosso estudo, mantivemos o critério da situação profissional, mas optámos por contactar os colegas que haviam concluído no ano imediatamente seguinte (2001/2002) e que, por sinal, se disponibilizaram, prontamente, a colaborar no estudo.

A amostra foi, assim, constituída por seis indivíduos, dois de cada instituição, estando sempre um deles desempregado e o outro noutra sector profissional que não o Ensino Básico – 1.º Ciclo.

À semelhança do sucedido ao nível dos inquiridos, antes da aplicação das entrevistas, as mesmas foram sujeitas ao parecer de um painel de especialistas (constituído por dois docentes da Universidade de Évora) e testadas, numa segunda fase, num sujeito (recém-licenciado), em condições semelhantes às dos indivíduos que seriam entrevistados.

A referida entrevista encontra-se estruturada em oito blocos:

- Bloco A – Legitimação da entrevista;
- Bloco B – Vivências no desempenho profissional (cf. Questões 1 e 2);
- Bloco C – Expectativas face à inserção profissional (cf. Questões 3 a 5);
- Bloco D – Relevância da formação (cf. Questões 6 e 7);
- Bloco E – Projectos profissionais (cf. Questões 8 e 9);
- Bloco F – Episódios críticos (cf. Questões 10 e 11);
- Bloco G – Sentimentos face à situação profissional actual (cf. Questão 12);
- Bloco H – Informação adicional (cf. Questão 13).

De realçar que, não obstante apresentarem estrutura e objectivos idênticos, algumas das questões dos blocos B, D, E e G, sofreram pequenas alterações de forma a

melhor se adequarem às duas realidades consideradas: sujeitos desempregados e sujeitos a trabalhar noutra área profissional que não o Ensino Básico – 1.º Ciclo¹⁶.

Após realizadas, as entrevistas foram cuidadosamente transcritas (ver Anexo 8) e o seu conteúdo analisado, resultando as grelhas de análise de conteúdo que se podem consultar nos Anexos 9, 10 e 11.

¹⁶ Ver Guiões das Entrevistas em Anexo 7.

PARTE III – ANÁLISE E
INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

1. RESULTADOS DO INQUÉRITO

De entre o universo visado pelo estudo, e de acordo com os dados já referenciados, obteve-se uma taxa de retorno do primeiro instrumento de recolha de dados (questionário) de 66%, correspondente a 158 Licenciados em Ensino Básico – 1.º Ciclo.

De realçar, no entanto, e como se pode observar na tabela que se segue, que a representatividade não foi equitativa pelos diplomados das diferentes instituições superiores/universidade.

Quadro 14 – Instituição onde foi concluído o curso

<i>Instituição Formadora</i>	<i>Envio</i>	<i>Recepção</i>	<i>Percentagem de Recepção</i>
<i>ESEB</i>	73	41	56%
<i>ESEP</i>	88	66	75%
<i>UE</i>	80	51	64%
Total	241	158	66%

Da tabela anterior constata-se, pois, que a maioria dos respondentes foram os diplomados em estudo da ESEP (75%), seguidos dos diplomados pela UE (64%) e por fim, com uma representatividade mais reduzida, os diplomados da ESEB (56%)¹⁷.

¹⁷ De referenciar que estes foram os únicos diplomados face aos quais não se conseguiu estabelecer contacto no intuito de responderem/devolverem os questionários, na medida em que não se possuía contacto directo de nenhum elemento desta instituição.

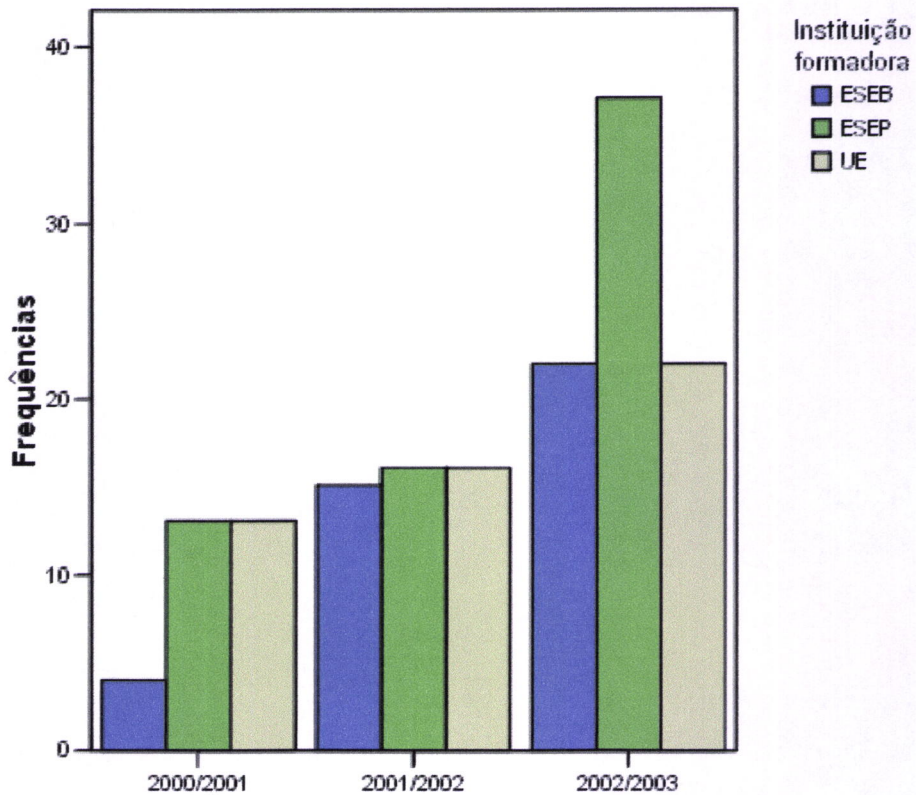


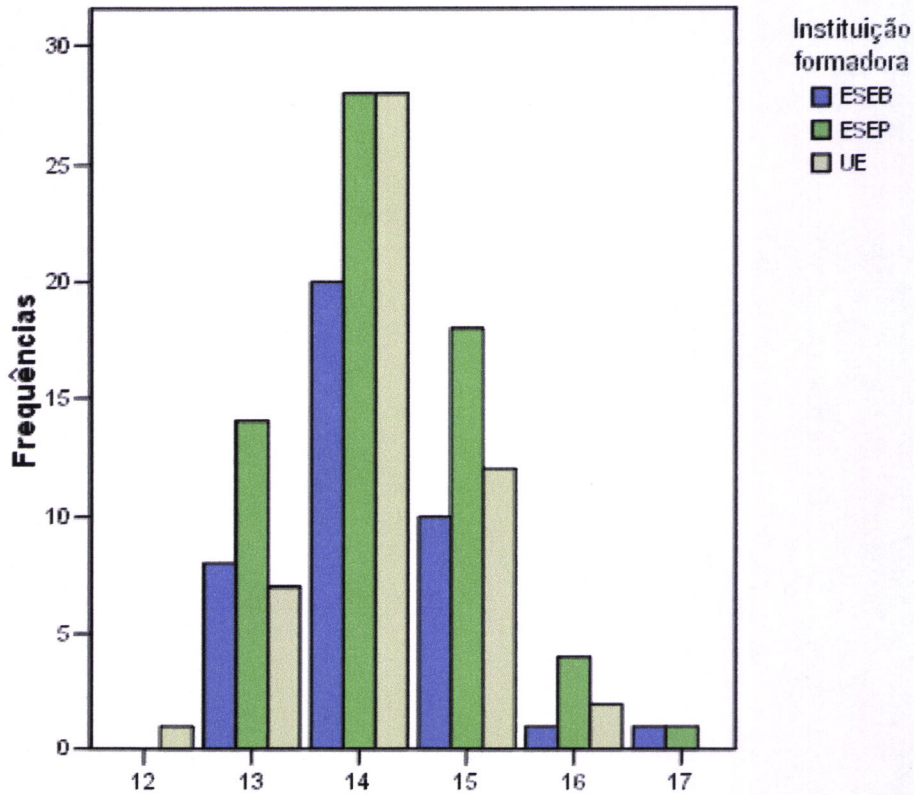
Figura 9 – Diplomados por instituição formadora e ano de conclusão da licenciatura

1.1. Caracterização Académica

Do total de inquiridos¹⁸, sete (um da ESEB; dois da ESEP e quatro da UE) não realizaram a formação em quatro anos, por razões de várias ordens.

As médias finais de curso variaram entre os treze e os dezassete valores para as Escolas Superiores de Beja e Portalegre e entre os doze e os dezasseis para a Universidade de Évora.

¹⁸ Entenda-se o uso da expressão “inquiridos”, como apenas os sujeitos que devolveram o questionário preenchido e que, por conseguinte, contam para efeito estatístico.



* Três licenciados (1,9% do total) não indicaram a média final de curso.

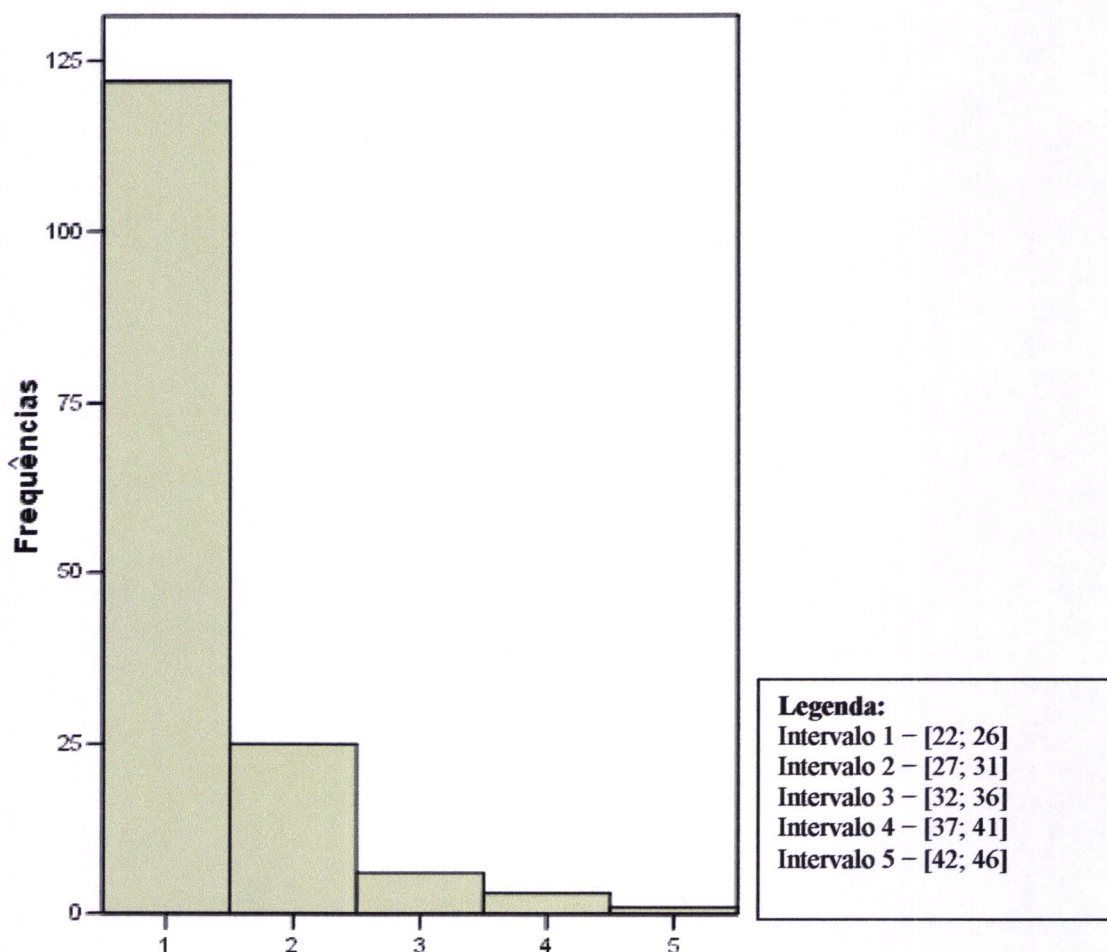
Figura 10 – Média final de curso por instituição formadora

A média final, face às três instituições globalmente analisadas, situava-se, assim, nos catorze valores.

Importa, neste âmbito, não perder de vista que a atribuição de uma classificação assume, de alguma forma, contornos subjectivos, sendo que a explicação para esta ligeira discrepância poderá residir no que M. Duru-Bellat & A. Zanten (1992, cit. por N. Alves, 2000) designam por “efeito de estabelecimento”: forma como, em cada organização escolar, os professores avaliam os conhecimentos e hierarquizam os estudantes, a partir de critérios tacitamente aceites e contextualmente definidos.

1.2. Caracterização Pessoal

A **idade** média dos diplomados inquiridos situava-se nos vinte e cinco anos. Ao analisarmos a distribuição por escalões etários, parece também legítimo afirmar que nos encontramos perante uma amostra que se caracteriza por uma heterogeneidade em termos etários, muito embora a idade de mais de metade dos sujeitos se situe entre os 22 e os 26 anos de idade.

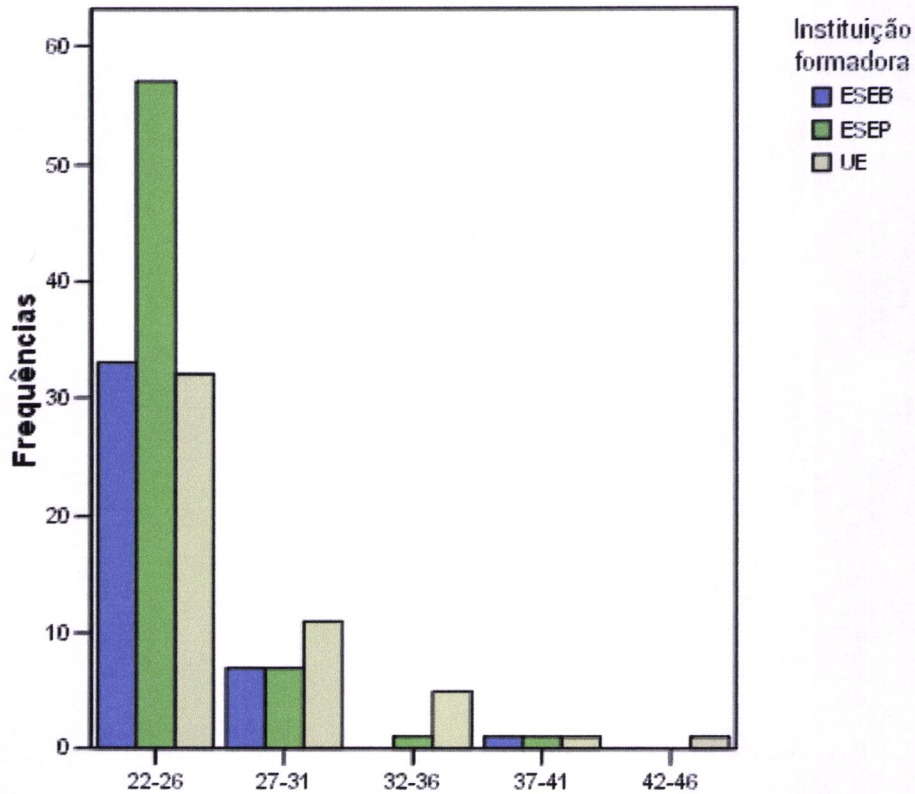


* Um licenciado (0,6% do total) não indicou a idade.

Figura 11 – Idade dos inquiridos

A tendência para a maior fatia dos inquiridos se situar entre 22 e os 26 anos, manteve-se quando se equacionou a distribuição dos indivíduos pelas três instituições

de formação, muito embora o grupo entre os 27 e os 31 tenha revelado, também, alguma expressão, sobretudo na Universidade de Évora.



* Um licenciado (0,6% do total) não indicou a idade.

Figura 12 – Idade dos inquiridos por instituição formadora

Pôde também observar-se que existiam diferenças significativas ao nível do **sexo** dos inquiridos, sendo que a sua esmagadora maioria pertencia ao sexo feminino (89%).

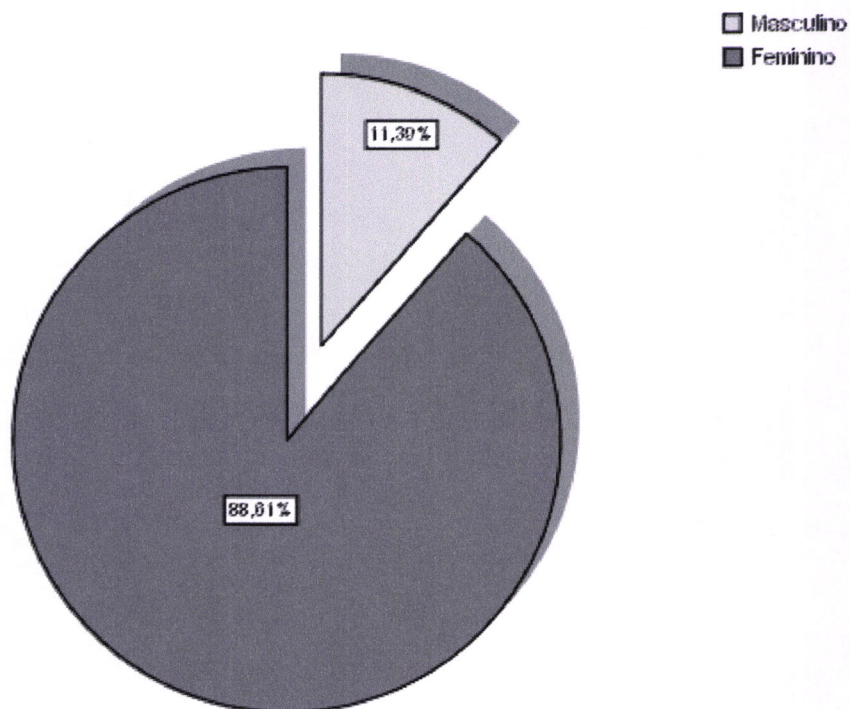


Figura 13 – Sexo dos inquiridos

De salientar que esta diferença no modo como se distribuem os inquiridos se evidencia nas três instituições.

Quadro 15 – Sexo dos inquiridos, segundo a instituição formadora

Sexo dos Inquiridos	Instituição onde foi concluído o curso (n)			Total (n)
	ESEB	ESEP	UE	
Masculino	6	7	5	18
Feminino	35	59	46	140
Total	41	66	51	158

Tal situação parece vir corroborar as conclusões de alguns estudos referenciados por N. Alves (2000) que apontam para o facto de existir uma atracção diferenciada dos cursos sobre os diplomados, no que concerne à variável sexo, uma vez que raparigas e rapazes tomam, de um modo geral, opções distintas no ensino superior. «São vários os autores que têm vindo a analisar, nas últimas décadas, o efeito do atributo “sexo” sobre as decisões escolares e profissionais dos indivíduos, demonstrando a existência de uma relação entre este atributo sociográfico e os percursos escolares e profissionais.» (op. cit., 2000: 20) Cursos ligados ao ensino parecem atrair sobretudo sujeitos do sexo feminino.

Relativamente à **situação conjugal**, os solteiros constituíam-se como o grupo maioritário entre os inquiridos (82%), situação que se poderá relacionar com o facto de nos encontrarmos perante uma população predominantemente jovem, sendo que, como já se observou, 78% tem entre os 22 e os 26 anos.

Quadro 16 – Estado civil dos inquiridos por intervalos etários

Estado Civil	Intervalos etários (n)					Total (n)
	22-26	27-31	32-36	37-41	42-46	
<i>Solteiro</i>	108	19	2	0	0	129
<i>Casado</i>	13	5	3	1	1	23
<i>União de facto</i>	1	0	0	1	0	2
<i>Divorciado</i>	0	1	1	1	0	3
Total	122	25	6	3	1	157

* 1 licenciado (0,6% do total) não identificou o estado civil.

1.3. Distribuição e mobilidade geográfica

Dos dados recolhidos, foi possível constatar que grande parte dos inquiridos (58%) efectuou a licenciatura numa **instituição** na região onde residia ou em regiões próximas. Dos quarenta e um indivíduos da ESEB, dezassete residiam no Baixo Alentejo; dos sessenta e seis da ESEP, trinta e quatro residiam no Alto Alentejo e, da UE, onde esta relação se apresentava como sendo ainda mais forte, quarenta e um indivíduos residiam no Alto Alentejo (apenas dez indivíduos desta instituição residiam

noutras áreas). Parece, assim, poder afirmar-se que se trata de uma população com reduzida mobilidade geográfica.

Quadro 17 – Local de residência por instituição onde foi concluído o curso

Local de residência (região)	Instituição onde foi concluído o curso (n)			Total (n)
	ESEB	ESEP	UE	
<i>Minho</i>	0	1	0	1
<i>Trás-os-Montes e Alto Douro</i>	0	1	0	1
<i>Beiras</i>	2	9	1	12
<i>Estremadura</i>	4	8	0	12
<i>Ribatejo</i>	2	6	3	11
<i>Alto Alentejo</i>	9	34	41	84
<i>Baixo Alentejo</i>	17	5	1	23
<i>Algarve</i>	6	2	1	9
<i>Açores</i>	1	0	1	2
<i>Madeira</i>	0	0	3	3
<i>Total</i>	41	66	51	158

Tal situação levantava também outra realidade: a capacidade das universidades/institutos politécnicos (alentejanos) atraírem estudantes residentes nesses territórios, minorizando o peso de uma eventual deslocação para o exterior das suas fronteiras geográficas. Na origem desta realidade estava, provavelmente, «(...) a descentralização do ensino superior levado a cabo nas últimas décadas». (N. Alves, 2000: 22)

Relativamente à possibilidade de trabalharem, na **área geográfica** onde estudaram, do total de indivíduos inquiridos, 44% procurou e encontrou emprego no Alentejo; 27% procurou mas não encontrou; 26% não encontrou e/ou não procurou; 3% não procurou, muito embora tenha encontrado. Deste modo, e como se pode constatar,

71% dos indivíduos procurou emprego no Alentejo, o que revela, pelo menos, uma certa intenção de permanência nesta área geográfica.

Quadro 18 – Procura de emprego no Alentejo após a conclusão do curso

	Frequência	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
<i>Procurou e encontrou</i>	69	43,9%	43,9%
<i>Procurou mas não encontrou</i>	43	27,4%	71,3%
<i>Não procurou mas encontrou</i>	4	2,5%	73,9%
<i>Não procurou e não encontrou</i>	41	26,1%	100,0%
Total	157	100,0%	100,0%

* 1 licenciado (0,6% do total) não respondeu a esta questão.

Se analisarmos o referido aspecto, desagregado por instituição de formação, podemos observar que, face a qualquer uma delas, os valores mais elevados referiam-se ao facto de terem procurado e encontrado emprego no Alentejo.

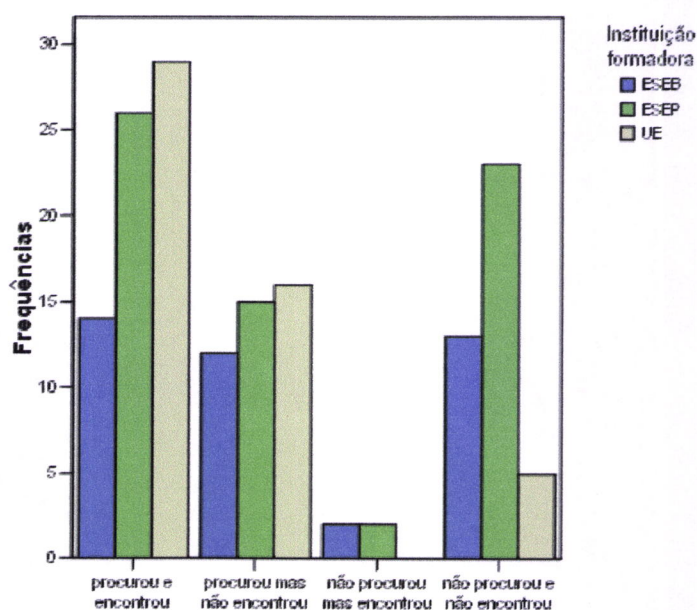


Figura 14 – Procura de emprego no Alentejo após a conclusão do curso por instituição formadora

De considerar, ainda assim, que também se observaram valores bastante significativos, em relação à ESEB e sobretudo à ESEP, quando se equacionaram os que não procuraram e não encontraram emprego no Alentejo (8% face à ESEB e 15% face à ESEP).

A realçar ainda que, se 58% residia na área onde estudava, apenas 36% dos diplomados que se encontravam empregados desenvolviam a sua profissão, exactamente, na região onde estudaram. No entanto, 53% dos licenciados empregados permaneciam no Alentejo.

De entre os que se encontravam a trabalhar fora do Alentejo (47%), apontaram, como principais razões para o facto de não exercerem a actividade profissional no Alentejo, o mercado de trabalho estar saturado na área (47%); a preferência por outra área (45%); a distância do agregado familiar (39%); a não existência de procura do curso frequentado (8%).

Evidenciava-se, pois que, de entre aqueles que não exerciam a actividade profissional no Alentejo, a sua maioria não o fazia por o mercado de trabalho se encontrar saturado na sua área profissional. Tratavam-se, portanto, de razões transcendentais à vontade dos indivíduos e que os impeliam a procurar emprego noutras áreas geográficas. Emergiram, assim, como principais distritos onde encontrámos estes diplomados empregados: Lisboa, Faro e Santarém.

1.4. Obtenção do primeiro emprego após a licenciatura

Como é constatado por N. Alves (2000: 84), e no que respeita à procura do primeiro emprego, *«após a conclusão dos estudos, a maioria dos diplomados dá início a um processo de negociação, no mercado de trabalho, do título escolar de que é portador»*. A procura e obtenção do (primeiro) emprego escondem, no entanto, situações bastante distintas, nomeadamente no que concerne às estratégias/motivações utilizadas na procura do mesmo; ao tempo decorrido até, eventualmente, o encontrar e ainda no que respeita às dificuldades sentidas neste processo e ao número de vezes e razões pelas quais mudaram de emprego.

Os sujeitos visados pelo nosso estudo procuraram, após a conclusão do curso, o primeiro emprego através de um conjunto diversificado de meios: concurso público (68%); Centro de Emprego (54%); candidatura espontânea (39%); resposta a anúncio (26%); conhecimentos pessoais (17%); via Internet (13%); convite (5%); criação do primeiro emprego (4%); através da instituição formadora (2%); no local onde estagiou ou fez o trabalho final de curso (1%); outra estratégia (2%).

Apesar desta heterogeneidade de meios, é possível identificar que, a grande maioria, recorreu basicamente a dois meios: concurso público e/ou Centro de Emprego, sendo que esta tendência foi observável nos diplomados das três instituições formadoras consideradas.

Torna-se, ainda assim, importante chamar a atenção para o facto de nem todos os inquiridos se terem submetido a concurso público (via privilegiada para tentativa de acesso à docência)¹⁹.

De entre os que não se candidataram em concurso público, 24% dos inquiridos encontravam-se, no entanto, empregados em Ensino Básico – 1.º Ciclo (provavelmente no sector privado); 46% noutros sectores profissionais e 30% deles permaneciam desempregados.

Relativamente às motivações que conduziram a uma demanda pela procura do trabalho, de realçar que nem sempre se evidenciou, como se pode verificar de seguida, a condição de trabalhar para “ganhar dinheiro”. De facto, quando confrontados com a razão prioritária que os levou a procurarem um emprego remunerado, a grande parte dos sujeitos apontou para o sentimento de realização pessoal (63%). Seguiram-se, então, as necessidades económicas (19%); o desejo de autonomia (13%); o sentimento de segurança (4%); outras razões (1%).

Em qualquer uma das instituições consideradas, a razão “realização pessoal” apresentou-se como a mais enunciada pelos diplomados.

¹⁹ A hipótese de candidatura à docência por este meio ainda era possível a todos os sujeitos; apenas nas candidaturas para o concurso relativo ao ano lectivo 2004/2005, os diplomados não puderam concorrer no ano em que concluíram o curso.

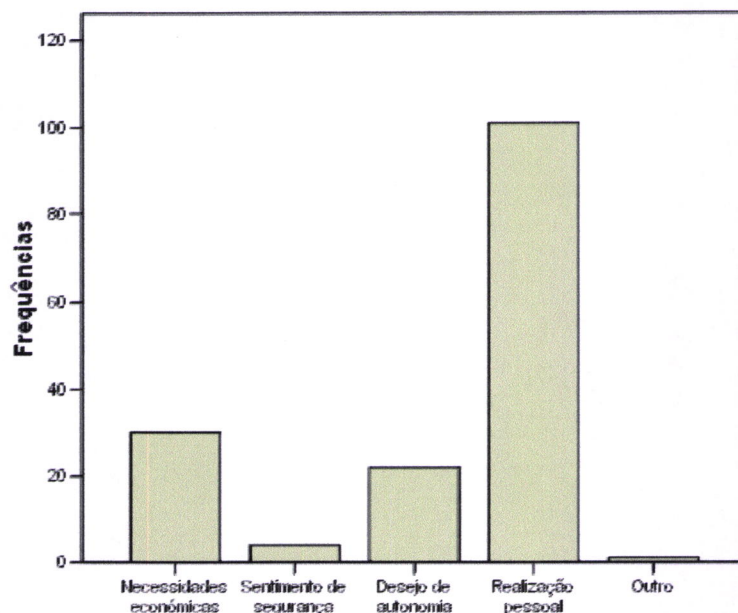


Figura 15 – Razão prioritária para pretender um emprego remunerado

De realçar que, alguns inquiridos expressaram também algumas ideias a propósito da obtenção de emprego, após o curso, na questão final do inquérito. Para uma melhor leitura do quadro que se apresenta a esse respeito (quadro 20) parece-nos fundamental, antes de mais, proceder à explicitação da forma como se efectuou a análise de conteúdo da última questão do inquérito.

A estrutura da interpretação destes dados decorre da forma como foram estruturados os blocos, categorias e subcategorias, aquando da análise dos dados emergentes desta questão (ver Anexos 3, 4 e 5). De sublinhar que, a análise dos dados relativos às entrevistas²⁰ foram também analisados seguindo estes critérios.

Parece-nos, ainda, ser importante proceder a uma breve explicação acerca dos quadros, baseados em J. Nico (1995), que vão sendo apresentados no decorrer da análise e apresentação dos referidos dados.

²⁰ Apresentados no decorrer do trabalho, mais concretamente entre as páginas 174 e 209.

Quadro 19 – Quadro tipo e respectiva legenda

Subcategoria	Conteúdos dos Indicadores	Freq. Abs. Un. Reg.	Freq. Rel. % Un. Reg.	Freq. Abs. Un. En.	Freq. Rel. % Un. En.	UR/UE
- Código – Nome da subcategoria	- Indicador 1 - Indicador 2 -...					
Totais da subcategoria						

Legenda:

U.R. – *Unidade de Registo (palavra(s) a que se confere um determinado significado).*

U.E. – *Unidade de enumeração (número de sujeitos responsáveis pelas U.R).*

Freq. Abs. Un. Reg. – *Frequência absoluta das unidades de registo relativas a uma subcategoria.*

Freq. Rel. % Un. Reg. – *Percentagem de unidades de registo numa subcategoria, face ao total de frequência absoluta de unidades de registo numa categoria.*

Freq. Abs. Un. En. – *Frequência absoluta das unidades de enumeração relativas a uma subcategoria.*

Freq. Rel. % Un. En. – *Percentagem de unidades de enumeração, face ao total de entrevistas realizadas (seis).*

U.R./U.E. – *Quociente entre a totalidade das unidades de registo e as unidades de enumeração da subcategoria – fornece uma indicação da importância relativa do indicador.*

Retomando-se, então, as considerações tecidas por alguns dos inquiridos, neste caso específico a propósito da obtenção de emprego, observe-se o quadro que se segue.

Quadro 20 – Subcategoria N1 – Choque após o curso

Sub-categoria	Conteúdos dos Indicadores	Freq. Abs. Un. Reg.	Freq. Rel. % Un. Reg.	Freq. Abs. Un. En.	Freq. Rel. % Un. En.	UR/UE
N1 – Choque após o curso	- Ilusão	3	25,0	3	1,9	1,0
	- Incerteza	1	8,4	1	0,6	1,0
	- Esperança	4	33,3(3)	3	1,9	1,3
	- Indignação	4	33,3(3)	2	1,3	2,0
N1 Total		12	100,0	8	5,1	1,5

Neste sentido, e dado que a empregabilidade docente nem sempre corresponde às expectativas, nalgumas situações, verificou-se um “choque após o curso”.

Evidenciou-se uma mescla de sentimentos:

- ilusão: *«pintavam um quadro muito irreal da realidade que agora estou a viver»* (28.4.9);
- incerteza: *«a vida dos professores é muito incerta»* (50.6.9);
- esperança: *«temos de ter esperança»* (50.6.13) e *«pensar que daqui por uns anos as coisas vão melhorar»* (50.6.14);
- indignação: *«assegurar a sobrevivência e sanidade mental em áreas que não têm nada a ver com a carreira docente»* (128.15.3).

Em alguns casos o choque conduziu à frustração, por se ver o esforço inutilizado (*«fico desiludido por ter frequentado um curso, cuja concretização é nula»* – 59.8.1). Além disso, a motivação para continuar a investir na docência, em virtude da situação, começou a ser posta em causa: *«o gosto por trabalhar com crianças é fomentado, ampliado e por fim afundado»* (59.8.6).

Quadro 21 – Subcategoria N2 – Frustração

Sub-categoria	Conteúdos dos Indicadores	Freq. Abs. Un. Reg.	Freq. Rel. % Un. Reg.	Freq. Abs. Un. En.	Freq. Rel. % Un. En.	UR/UE
N2 – Frustração	- Esforço inutilizado	5	27,8	4	2,5	1,25
	- Desmotivação para continuar a investir na docência	8	44,4(4)	4	2,5	2,0
	- Revolta pessoal	4	22,2(2)	2	1,3	2,0
	- Ultrapassar situação menos positiva	1	5,6	1	0,6	1,0
N2 Total		18	100,0	8	5,1	2,25

Evidenciaram-se também sentimentos que deixaram transparecer alguma revolta pessoal:

«professores “usados” como produto de supermercado» (91.9.11)

«deixado muitas vezes preso a uma ilusão» (91.10.1)

«abandonado ano após ano» (91.10.2)

«apesar de ter um certificado de formação superior, continuo a viver às custas dos meus pais» (144.16.13)

Dado este sentimento de frustração, um dos inquiridos deixou expressa uma mensagem, chamando a atenção para a necessidade de ultrapassar situações menos positivas: *«a vida é feita de dissabores e temos de aprender a vivê-la» (59.8.2).*

Neste sentido, L. Mesquita (2004: 2) sublinha que *«há um emprego sub-qualificado entre a população detentora de graus académicos, o que demonstra também a incapacidade do tecido produtivo em integrar quadros de elevada formação e apostar assim em melhores índices de produtividade e competitividade».*

De acentuar, ainda assim, e como se fez já transparecer pelo comentário de um dos inquiridos, que, por vezes, as habilitações académicas nem sequer favorecem o processo de inserção profissional, no âmbito de um “emprego sub-qualificado”.

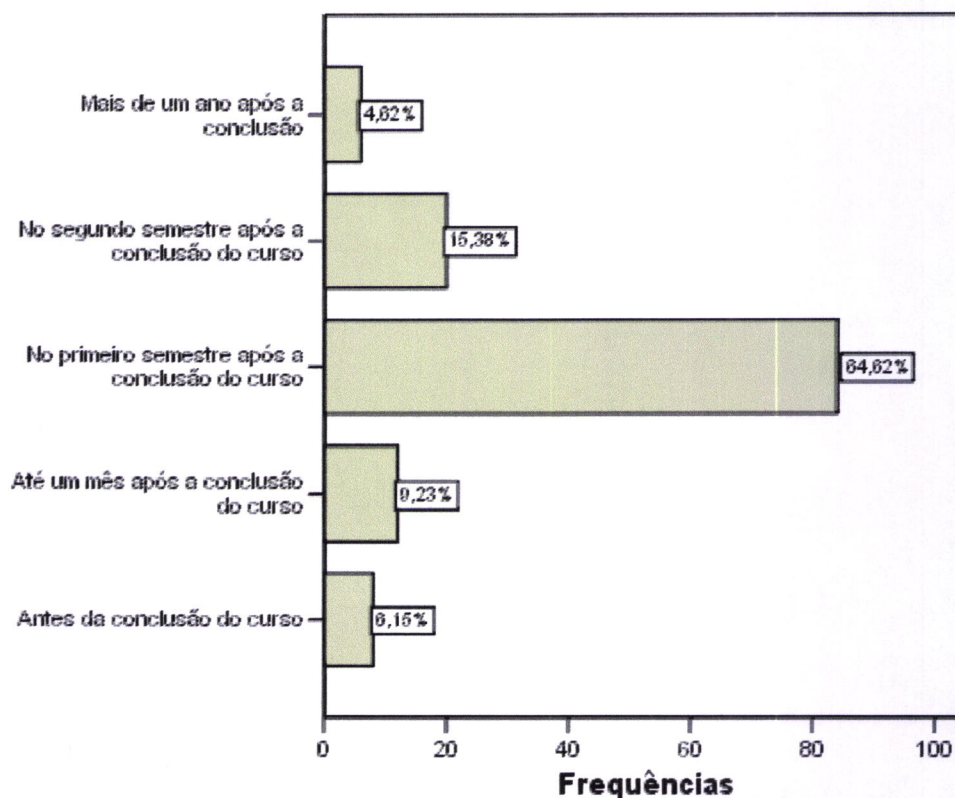
Quadro 22 – Subcategoria O1 – Sobrequalificação

Subcategoria	Conteúdos dos Indicadores	Freq. Abs. Un. Reg.	Freq. Rel. % Un. Reg.	Freq. Abs. Un. En.	Freq. Rel. % Un. En.	UR/UE
O1 – Sobrequalificação	- Empregos recusados	1	33,3(3)	1	0,6	1,0
	- Habilitações muito elevadas	1	33,3(3)	1	0,6	1,0
	- Emprego a pessoas com menos habilitações	1	33,3(3)	1	0,6	1,0
O1 Total		3	100,0	1	0,6	1,0

Alguns empregos foram recusados (*«possíveis trabalhos têm sido negados» - 144.16.8*), pela posse de habilitações muito elevadas, tendo sido concedidos empregos a pessoas com menos habilitações (*«passar à frente pessoas que completaram o 12º ano na EPRAL» - 144.16.11*).

Já no que diz respeito ao momento em que ocorreu a obtenção do primeiro emprego²¹, 6% disse ter sido antes da conclusão do curso; 9% até um mês após a conclusão do curso; 65% no primeiro semestre após a conclusão do curso; 15% no segundo semestre após a conclusão do curso e 5% mais de um ano após a conclusão do curso.

²¹ Os indivíduos considerados constituem 82% (130 licenciados) da amostra em estudo, visto que 18% (28 licenciados) nunca estiveram empregados até à data da inquirição.

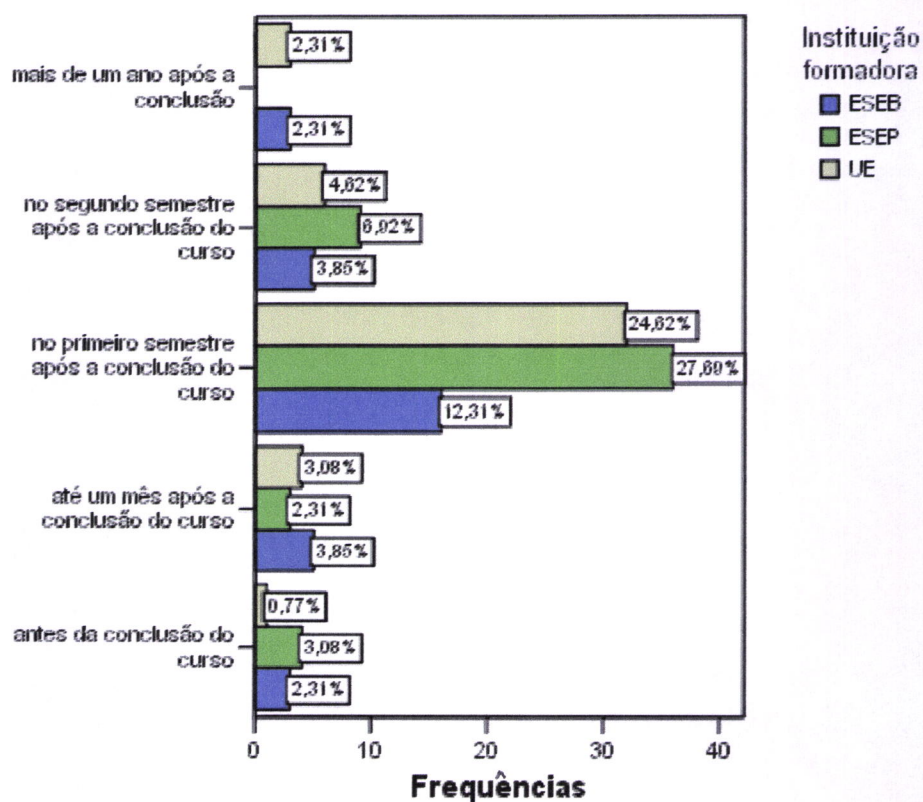


* Vinte e oito licenciados (18% do total) não responderam por se encontrarem desempregados e nunca terem encontrado emprego.

Figura 16 – Momento em que obteve o primeiro emprego

Constatou-se, pois, que mesmo de entre aqueles que se encontravam empregados ou que já se haviam encontrado, muitos estiveram desempregados no período que mediou a conclusão da licenciatura e a obtenção do primeiro emprego.

Tal situação evidenciou-se indiferentemente nos diplomados da ESEB, da ESEP e da UE, tendo-se observado que, em qualquer um dos grupos considerados, a maioria obteve o primeiro emprego no primeiro semestre após a conclusão do curso.



* Vinte e oito licenciados (18% do total) não responderam por se encontrarem desempregados e nunca terem encontrado emprego.

Figura 17 – Momento de obtenção do primeiro emprego por instituição formadora

Nesta linha, N. Alves (2000) chama a atenção para o facto de, a este nível, se poder efectuar a destriça entre as situações de desemprego que se apresentam e denomina-as, de um modo geral, por “desemprego de inserção”.

A referida autora (op. cit., 2000) frisa que se pode classificar como sendo desemprego de inserção de curta duração (inferior a doze meses) ou desemprego de inserção de longa duração (superior a doze meses). Viveram até à obtenção do primeiro emprego, um desemprego de curta duração, 89% dos inquiridos e, confrontaram-se com um desemprego de longa duração, 5% dos sujeitos. A transição para a vida activa fica, assim, marcada pela vivência (ou não) de uma situação de desemprego, podendo este assumir distintos contornos.

De entre estes diplomados que já trabalharam após o curso (ainda que podendo encontrar-se presentemente desempregados), apenas 28% não manifestou ter sentido **dificuldades** aquando da procura de emprego. Os restantes 72% apontaram as dificuldades que se apresentam no quadro que se segue.

Quadro 23 – Dificuldades na procura do primeiro emprego

Dificuldades enunciadas	Percentagem
<i>Média Final de Curso</i>	40%
<i>Limitações de admissão à função pública</i>	36%
<i>Competitividade na área</i>	33%
<i>Falta de experiência</i>	26%
<i>Saídas profissionais não correspondentes ao esperado</i>	20%
<i>Menor apetência do mercado para funções na área da formação inicial</i>	18%
<i>Localização fora da área de residência</i>	12%
<i>Idade</i>	12%
<i>Fragilidade do vínculo laboral</i>	12%
<i>Remuneração Insuficiente</i>	7%
<i>Preferência pelo sexo oposto</i>	2%
<i>Credibilidade da instituição formadora</i>	1%
<i>Más condições de trabalho</i>	1%
<i>Outras causas</i>	4%

* Quarenta e quatro licenciados (28% do total) não responderam a esta questão.

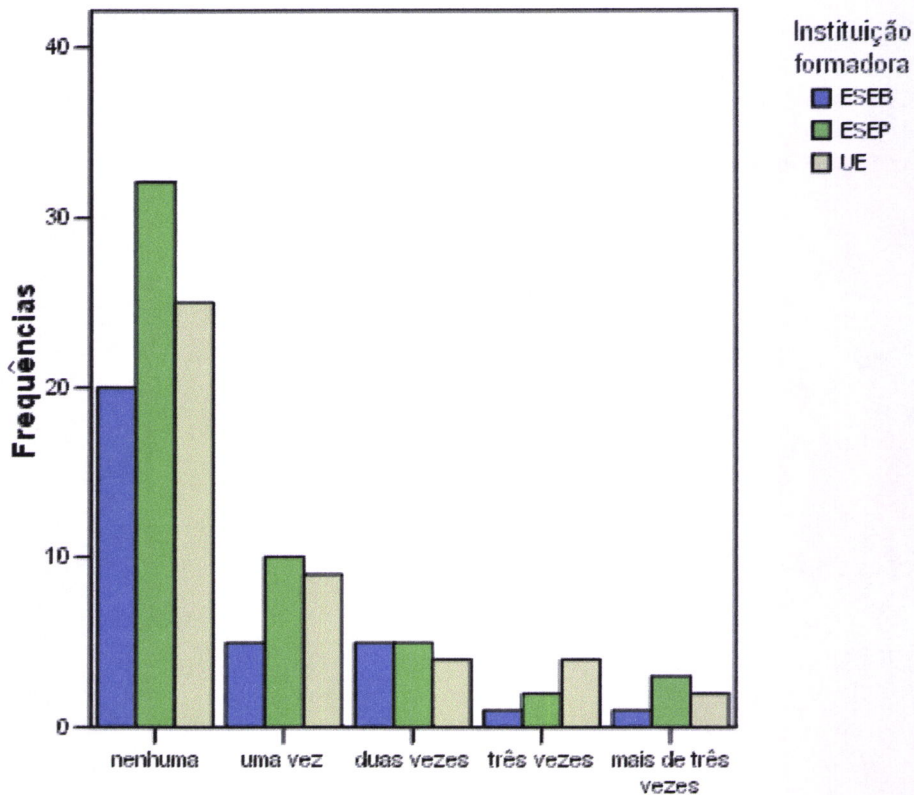
Constatou-se também que, de entre este grupo de indivíduos, 60% nunca **mudou de emprego** após a conclusão do curso; 19% mudou uma vez; 11% duas vezes; 6% três vezes; 4% mais de três vezes.

Quadro 24 – Mudança de emprego após a conclusão do curso

Número de vezes	Frequência	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
<i>Nenhuma</i>	77	60,2%	60,2%
<i>Uma vez</i>	24	18,8%	78,9%
<i>Duas vezes</i>	14	10,9%	89,8%
<i>Três vezes</i>	7	5,5%	95,3%
<i>Mais de três vezes</i>	6	4,7%	100,0%
Total	158	100,0%	100,0%

* Trinta licenciados (19% do total) não responderam a esta questão, mas destes apenas dois podiam tê-lo feito, visto que os restantes vinte e oito nunca estiveram empregados.

Dos 60% que nunca mudaram de emprego, 16% eram da ESEB, 25% da ESEP e 19% eram da UE. Verificou-se, igualmente, face aos três grupos considerados, uma distribuição muito equitativa das percentagens do número de vezes que os diplomados mudaram de emprego.



* Vinte e oito licenciados (18% do total) não responderam por se encontrarem desempregados e nunca terem encontrado emprego.

Figura 18 – Mudança de emprego após a conclusão do curso por instituição formadora

De realçar que, o facto de 60% dos indivíduos nunca ter mudado de emprego, após a conclusão do curso, revelou uma certa estabilidade laboral. Importa, por isso, compreender quais as razões que estiveram na origem de 40% dos inquiridos ter mudado de emprego.

Na origem desta situação foi possível identificar distintas situações, podendo resultar da vontade dos indivíduos (mobilidade voluntária) ou “escapando” à mesma (mobilidade involuntária).

Quadro 25 – Razões da mudança de emprego após a conclusão do curso

Tipo de mobilidade	Razões enumeradas	Percentagem
VOLUNTÁRIA	<i>Procura de emprego mais interessante</i>	24%
	<i>Procura de maior estabilidade de emprego</i>	20%
	<i>Procura de melhor remuneração</i>	12%
	<i>Procura de melhores probabilidades de promoção</i>	10%
	<i>Procura de emprego mais interessante</i>	24%
	<i>Procura de emprego mais próximo da área de residência</i>	8%
	<i>Progressão na carreira</i>	6%
	<i>Motivos pessoais</i>	6%
INVOLUNTÁRIA	<i>Contrato não renovado</i>	60%

* Noventa e cinco licenciados (60% do total) não responderam a esta questão.

Com efeito, o tipo de mobilidade que predominava nos indivíduos inquiridos era, indiscutivelmente, a mobilidade involuntária. A maioria daqueles que mudaram de emprego, independentemente da instituição formadora, parece tê-lo feito à revelia da sua vontade, inscrevendo-se numa decisão que lhes foi (quase sempre) transcendente. Neste caso, a não renovação de contratos.

1.5. Situação profissional no momento da inquirição

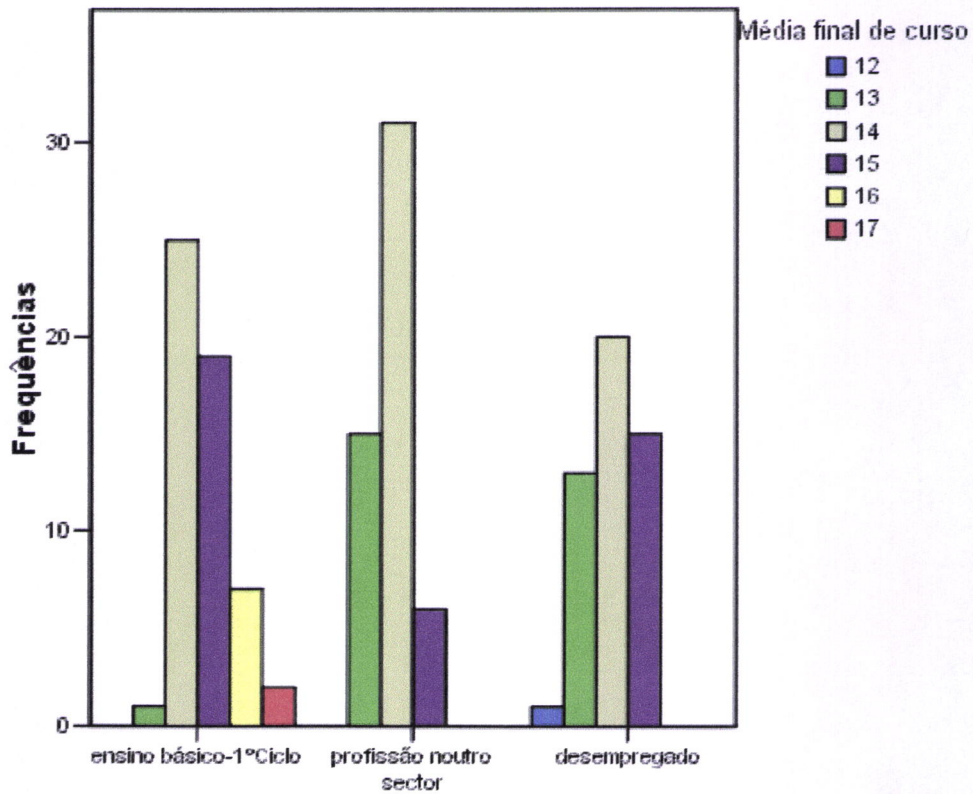
Tendo-se tratado, até ao momento, da inserção dos sujeitos face ao primeiro emprego, pretende-se, agora, dar a conhecer a inserção profissional dos inquiridos, na altura em que foram recolhidos os dados (momento da inquirição – Maio de 2004). Assim sendo, de realçar que, do total de indivíduos, 68% se encontrava **inserido** no mercado de trabalho e 32% **desempregado**.

Dos 68% inquiridos que se encontravam inseridos no mercado de trabalho, 19% eram diplomados da ESEB; 24% da ESEP e 25% da UE. No que diz respeito aos que se encontravam desempregados, 8% eram da ESEB; 17% da ESEP e 7% da UE.

Em relação aos diplomados de qualquer uma das instituições formadoras, a percentagem de sujeitos empregados apresentou-se como sendo superior à dos desempregados. Destacou-se, no entanto, o caso dos diplomados da ESEP, no qual se verificou uma elevada taxa de desempregados (17% face aos 24% empregados).

A média final de curso parece ter sido um dos factores que esteve directamente relacionado com as situações de (des)emprego.

Com efeito, todos os diplomados que concluíram o curso com média final de dezassete ou dezasseis valores encontravam-se a desenvolver a profissão para a qual efectuaram o curso. Não se verificou nenhum indivíduo com média final de doze quer na referida área, quer em profissões em outro domínio. Nesta última (profissão em outro sector profissional), as médias variavam entre os treze e os quinze valores e no âmbito do desemprego, entre os doze e os quinze.



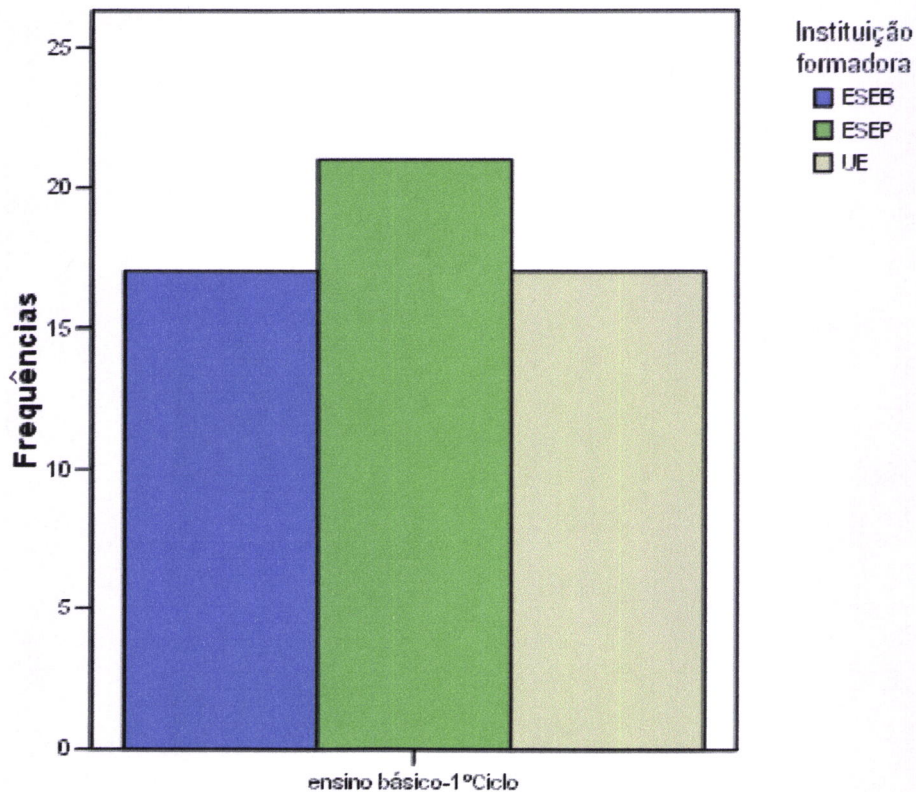
* Um indivíduo (0,6% do total) não indicou a média final.

Figura 19 – Situação profissional por média final

Assim sendo, a aparente homogeneidade resultante da grande maioria dos diplomados se encontrar na categoria de “população activa” escondia, como se começa já a vislumbrar, uma panóplia de situações e perfis heterogéneos. Com efeito, dos 68% inquiridos inseridos no mercado de trabalho, apenas 35% estavam empregados em Ensino Básico-1º Ciclo; os demais 33% encontravam-se a trabalhar noutras áreas.

Importa também observar a distribuição daqueles que se encontravam inseridos em Ensino Básico – 1º Ciclo, consoante a instituição formadora na qual realizaram o curso.

Do total dos que se encontravam inseridos no sector do Ensino Básico – 1.º Ciclo, e em percentagem válida, 31% pertenciam à ESEB; 38% à ESEP e 31 % à UE.



* Cento e três indivíduos (35% do total) não responderam por não se encontrarem inseridos em Ensino Básico – 1.º Ciclo.

Figura 20 – Diplomados empregados em Ensino Básico – 1.º Ciclo por instituição formadora

Face a esta situação de considerar, igualmente, a sua diferente expressão, de acordo com os anos de conclusão da licenciatura, por parte dos sujeitos. Ao nível da inserção no Ensino Básico – 1º Ciclo verificou-se que, de 2000/2001 para 2002/2003, tendeu a diminuir o número de indivíduos neste sector. Em relação às outras áreas e também ao desemprego, verificou-se a relação inversa: à medida que se equacionavam

os anos de conclusão mais recentes, aumentavam os diplomados a trabalhar noutros domínios e os desempregados.

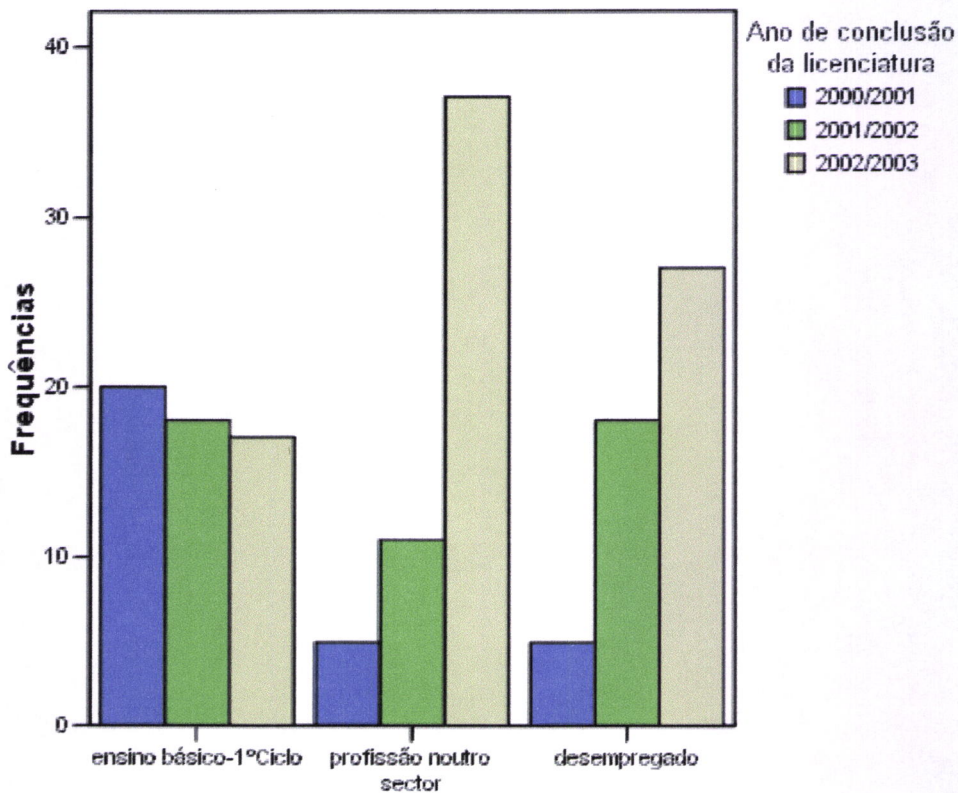
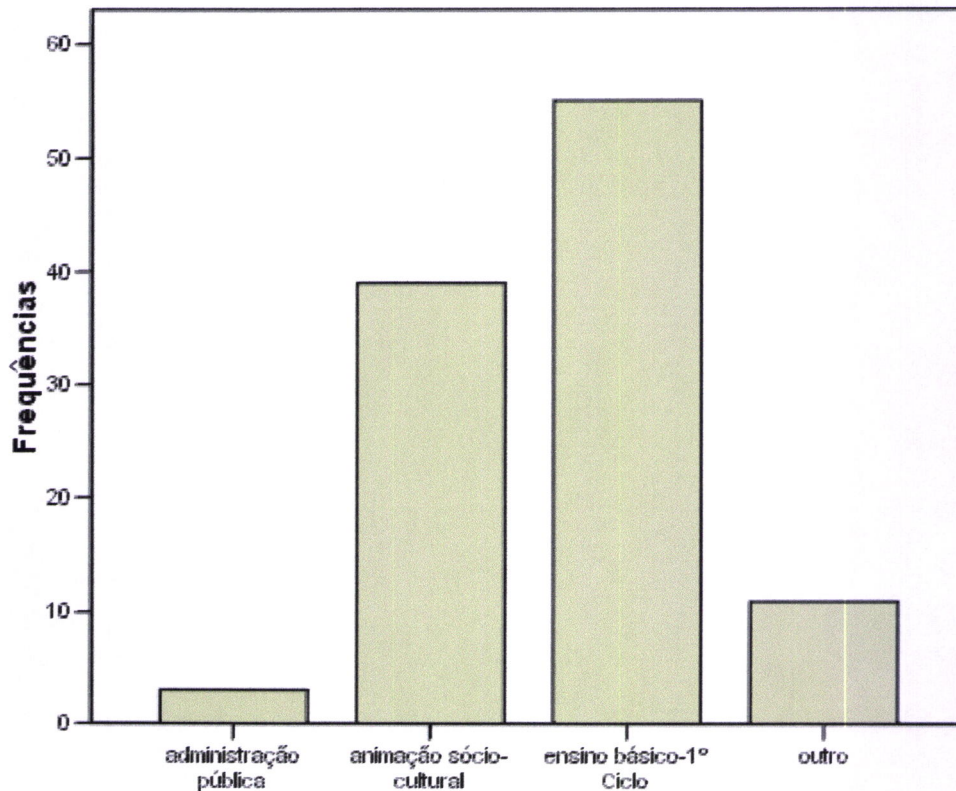


Figura 21 – Situação profissional por ano de conclusão da licenciatura

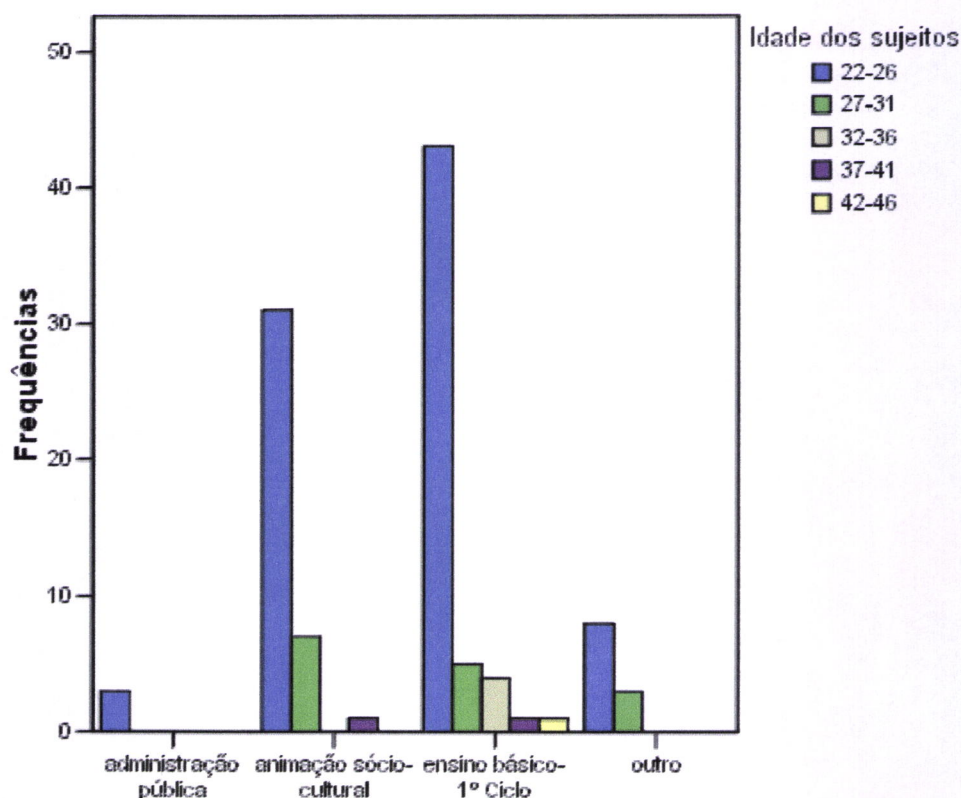
Outra realidade a ter em conta prende-se com o facto da Animação Sócio-Cultural se constituir como sendo uma área que parece atrair, ou “absorver”, muitos diplomados na área em estudo. De facto, do total de sujeitos empregados, 36% estava inserido, no mercado de trabalho, neste âmbito profissional, sendo que, 8% era ex-aluno da ESEB, 13% da ESEP e 15% da UE.



* Cinquenta indivíduos (32% do total) não responderam por se encontrarem desempregados.

Figura 22 – Sector profissional em que exerce a actividade

No que concerne à distribuição dos sujeitos, face à actividade que desenvolviam, por idades, pôde-se verificar que, em Ensino Básico – 1.º Ciclo, se encontravam indivíduos de todos os intervalos etários considerados. No sector de Administração Pública, verificou-se a existência de sujeitos entre os vinte e dois e os vinte e seis anos; em Animação Sócio-Cultural, observou-se entre os vinte e dois e os trinta e um anos e entre os trinta e sete e os quarenta e um anos; em outras profissões, entre os vinte e dois e os trinta e um anos.



* Um licenciado (0,6% do total) não indicou a idade.

Figura 23 – Sector profissional em que exerce a actividade segundo os intervalos etários

Outra vertente a ter em linha de conta refere-se à (realização de) **formação adicional**. De entre os inquiridos, apenas 14% realizou formação adicional, pelo que, a sua grande maioria, não realizou (86%).

Destes 14%, que representam vinte e dois sujeitos da população considerada, cinco eram diplomados da ESEB, dez da ESEP e sete da UE.

Se cruzarmos a frequência de formação adicional com a inserção profissional dos indivíduos constatamos que, independentemente de estarem ou não inseridos no mercado de trabalho, encontravam-se, ainda que em escala reduzida, indivíduos a realizar formação adicional. A razão mais apontada para prossecução de estudos foi, precisamente, a valorização pessoal (67%), tendo o tipo de formação variado entre a

formação profissional (62%), a pós-graduação – inferior a mestrado (14%); o mestrado e o doutoramento (com 5% cada um deles) e outro tipo de formação (14%).

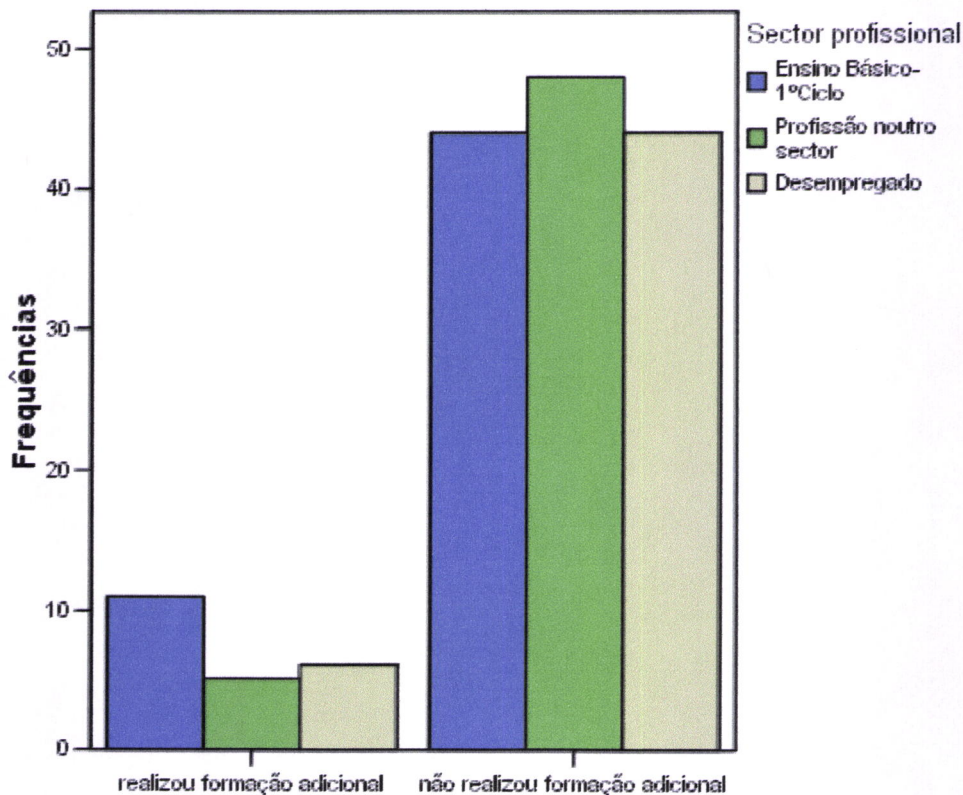
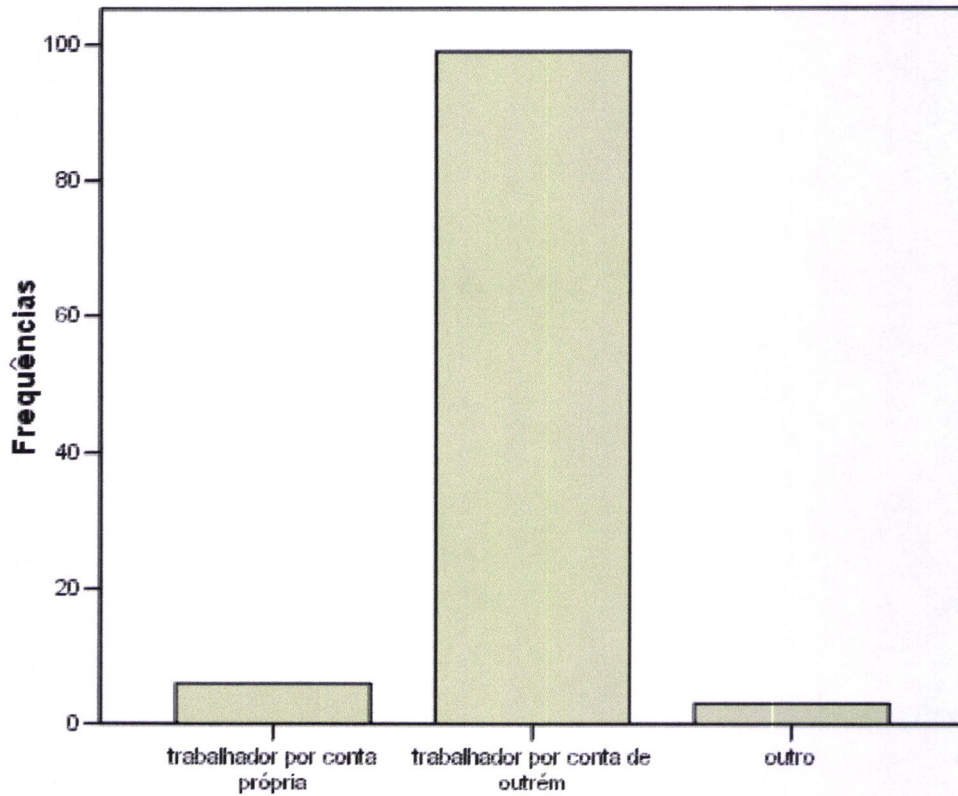


Figura 24 – Realização de formação adicional segundo situação profissional

A prossecução de estudos não parece, assim, condicionar a inserção (ou não) no mercado de trabalho.

De entre os diplomados inseridos no mercado de trabalho, adivinham-se também diferentes formas de **relação laboral**. No nosso estudo evidenciaram-se, por assumir maior expressão, os sujeitos que trabalhavam por conta de outrem (92%). De ter em consideração, ainda assim, os 5% que trabalhava por conta própria e os 3% que estabelecia outra forma de relação contratual.

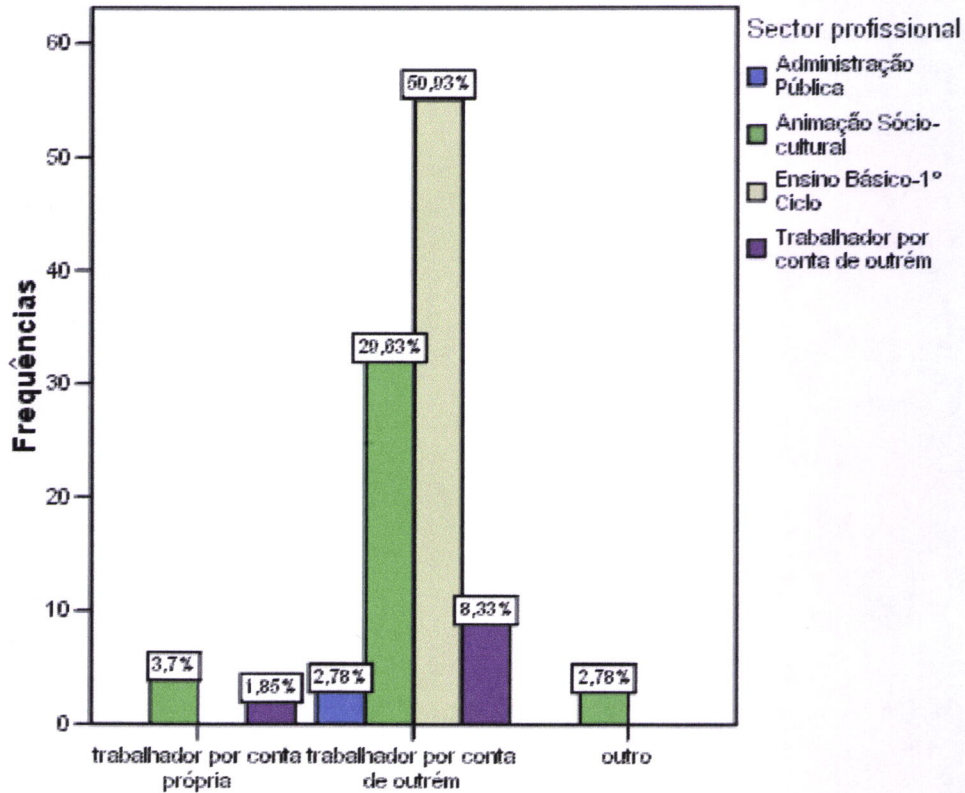


* Cinquenta indivíduos (32% do total) não responderam por se encontrarem desempregados.

Figura 25 – Situação face à entidade laboral

Face a qualquer grupo de licenciados, considerados por instituição onde realizaram o curso, foi possível constatar que o panorama era idêntico. Isto é, predominava, em relação à situação face à entidade laboral, o estatuto de trabalhador por conta de outrem.

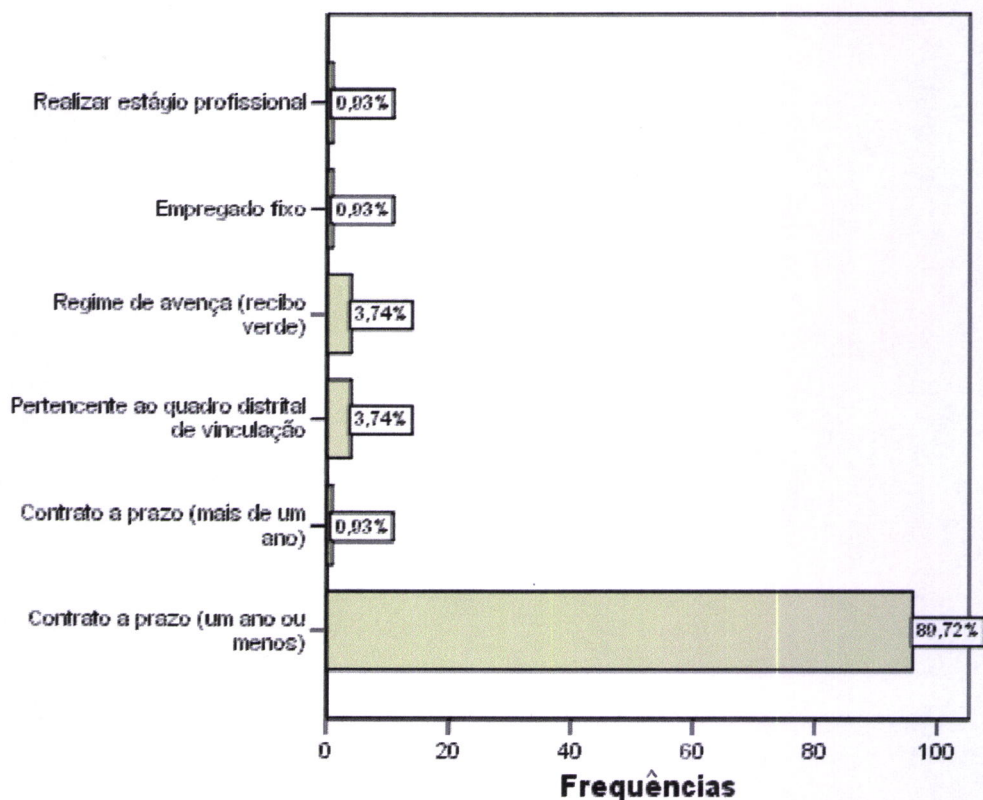
Naturalmente, todos os que desenvolviam a sua actividade profissional em Ensino Básico–1.º Ciclo e em Administração Pública, trabalhavam por conta de outrem; de entre os que trabalhavam noutros sectores profissionais, a relação diferia, como, aliás, se pode observar no gráfico que se segue.



* Cinquenta indivíduos (32% do total) não responderam por se encontrarem desempregados.

Figura 26 – Situação face à entidade laboral por sector profissional

No que concerne ao **vínculo laboral** de realçar, também, o facto de se poderem constatar diferentes situações, sendo no entanto que, a esmagadora maioria dos indivíduos (90%), possuía um contrato a prazo (um ano ou menos), sendo que esta realidade ganhava expressão, de igual forma, em qualquer grupo de diplomados (por instituição formadora).



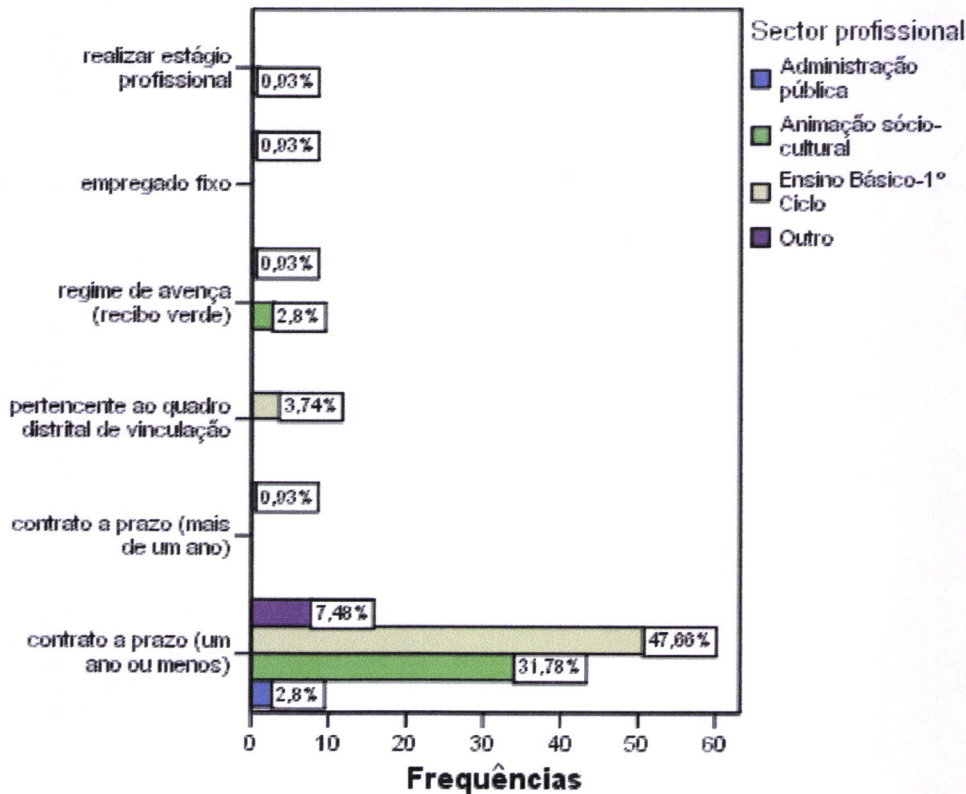
* Cinquenta indivíduos (32% do total) não responderam por se encontrarem desempregados.

Figura 27 – Tipo de vínculo laboral

Para melhor se compreender esta situação parece importante equacionar diferentes variáveis.

Assim sendo, ao tentarmos perceber a relação entre o sector profissional em que os indivíduos trabalhavam e o seu vínculo laboral, pudemos observar que, todos aqueles que desenvolviam a sua actividade na Administração Pública, possuíam um contrato a prazo (um ano ou menos); os que se encontravam em Animação Sócio-Cultural diferiam entre o contrato a prazo (um ano ou menos), o Regime de Avença e o Estágio Profissional; no âmbito do Ensino Básico – 1.º Ciclo, a grande maioria dos indivíduos possuía um contrato a prazo (um ano ou menos) e uma pequena parte pertencia ao Quadro Distrital de Vinculação (actualmente designado por QZP – Quadro de Zona Pedagógica). No que diz respeito aos que desenvolviam outras profissões, encontravam-

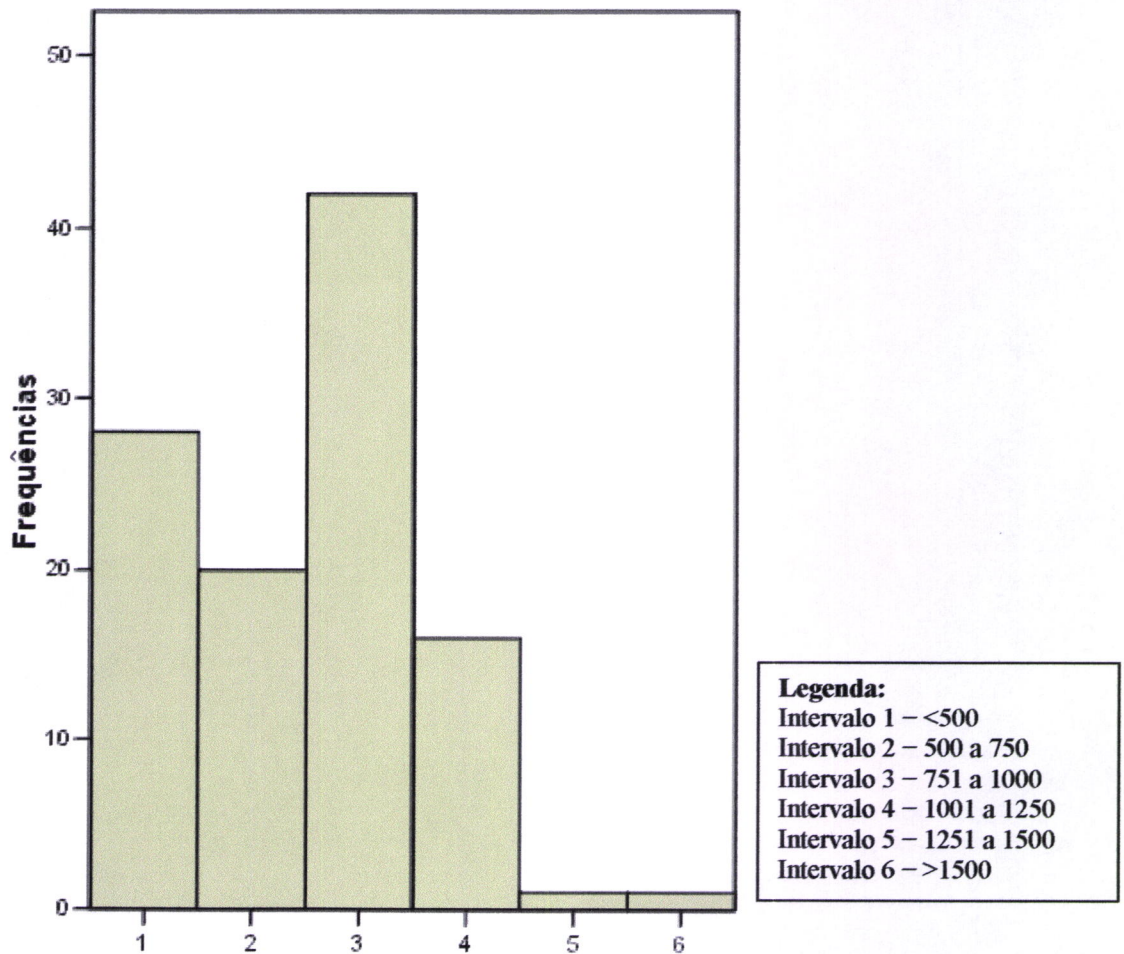
se situações de contrato a prazo (um ano ou menos/mais de um ano); de regime de avença ou de empregados fixos.



* Cinquenta indivíduos (32% do total) não responderam por se encontrarem desempregados.

Figura 28 – Tipo de vínculo laboral por sector profissional

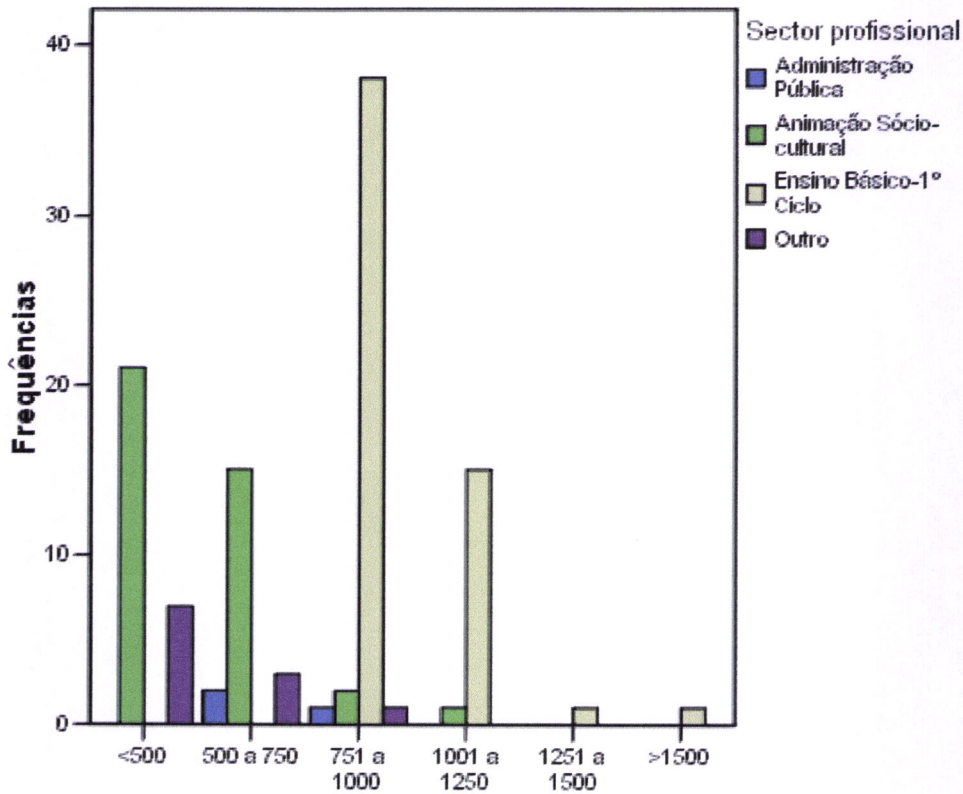
No que concerne ao escalão de **remuneração líquida mensal** auferido pelos inquiridos, no emprego que possuíam no momento da inquirição, pôde-se constatar que, para 26% dos indivíduos, era inferior a 500 euros; para 24% se situava entre os 500 e os 750 euros; para 34% entre os 751 e os 1000 euros; para 14% entre os 1001 e os 1250 euros; para 1% entre os 1251 e os 1500 euros e para 1% era superior a 1500 euros.



* Cinquenta indivíduos (32% do total) não responderam por se encontrarem desempregados.

Figura 29 – Escalão de remuneração líquida mensal (Euros)

A remuneração mensal auferida parece, e como se pode inferir do gráfico que se apresenta em seguida, estar fortemente dependente dos sectores profissionais, nos quais os indivíduos se encontravam inseridos.



* Cinquenta indivíduos (32% do total) não responderam por se encontrarem desempregados.

Figura 30 – Escalão de remuneração líquida mensal (Euros) por sector profissional

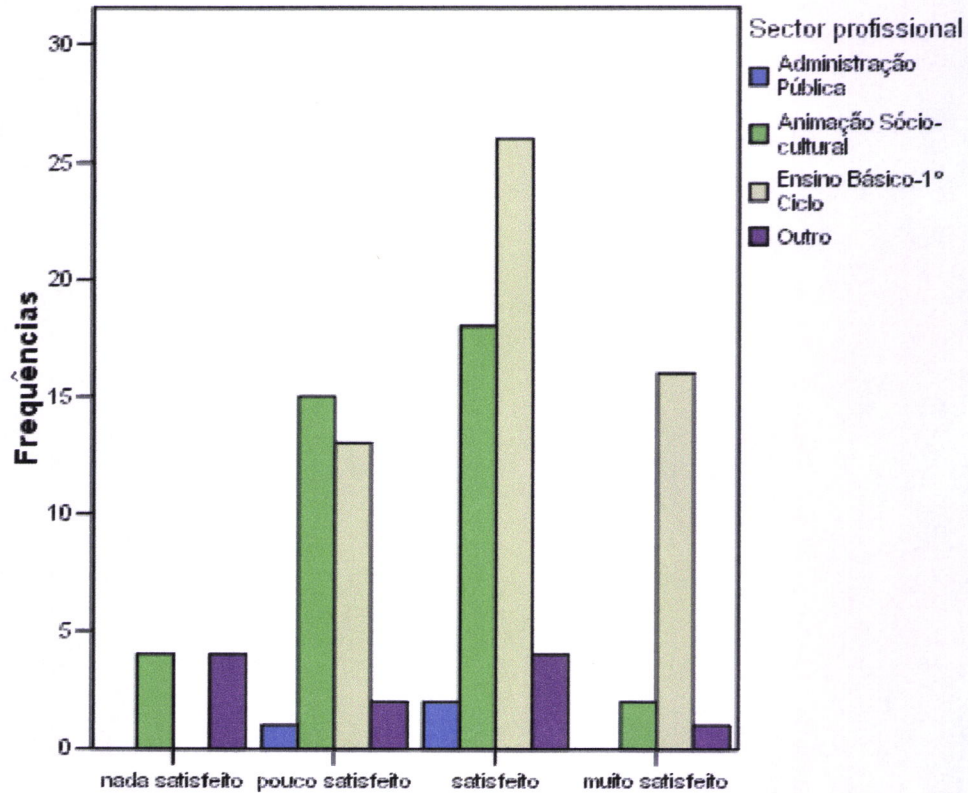
Com efeito, os indivíduos que trabalhavam em Ensino Básico – 1.º Ciclo, não apresentavam uma remuneração (líquida mensal) inferior a 751 euros e, em casos pontuais, chegavam a atingir valores superiores e 1500 euros. Em Administração Pública, a remuneração também não era inferior a 500 euros, mas também não era superior a 1000 euros. Em Animação Sócio-Cultural variava entre valores inferiores a 500 euros e os 1250 euros e, em outros sectores em que os licenciados se encontravam inseridos, os rendimentos variavam entre valores inferiores a 500 euros e os 1000 euros.

Por conseguinte, parece ser entre os diplomados, que se encontravam em Ensino Básico – 1.º Ciclo, que identificámos melhores índices de remuneração e, entre os que se encontravam noutras profissões/sectores (não especificados), que observámos piores índices.

Se cruzarmos o escalão de remuneração líquida mensal com a instituição onde os indivíduos concluíram o curso, podemos verificar que a tendência é para o mesmo se situar entre os 751 e os 1000 euros. As remunerações auferidas com valores mais elevados, foram registados por um indivíduo da ESEB e por um da ESEP, apresentando, respectivamente, valores superiores a 1500 euros e entre os 1251 e os 1500 euros, como vencimentos.

Face a situações profissionais bastante diferenciadas como as expostas vislumbram-se, pois, sentimentos também eles díspares, no que concerne ao grau de satisfação face à situação profissional e à intenção de permanência nos mesmos empregos.

Deste modo, e no que diz respeito, especificamente, à **satisfação profissional**, 7% dizia-se nada satisfeito; 29% pouco satisfeito; 46% satisfeito e 18% muito satisfeito. Se cruzarmos o grau de satisfação com o sector profissional no qual os indivíduos estavam inseridos, podemos constatar que, entre os que trabalhavam no sector da Animação Sócio-Cultural e em outros sectores, as opiniões divergiram entre o nada e o muito satisfeito; em Administração Pública, não foram mencionadas as situações extremas (isto é, ninguém se manifestou como estando nada ou muito satisfeito); em Ensino Básico – 1.º Ciclo, nenhum indivíduo referiu estar nada satisfeito.

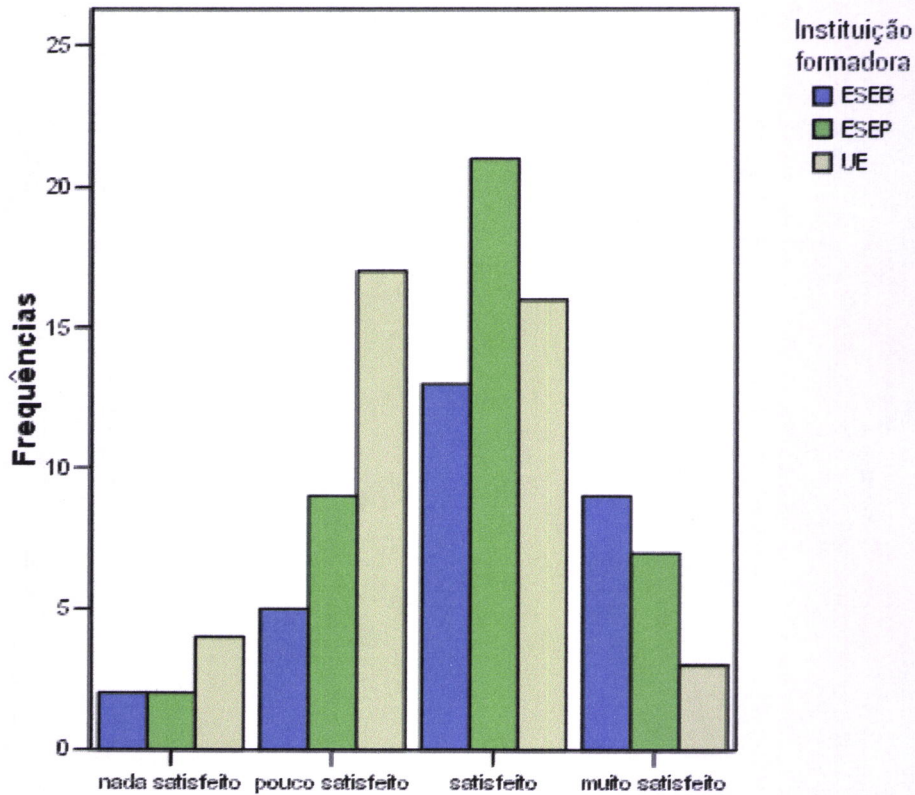


* Cinquenta indivíduos (32% do total) não responderam por se encontrarem desempregados.

Figura 31 – Grau de satisfação profissional por sector profissional

Parece também importante observar o modo como o grau de satisfação profissional se evidenciou face aos diplomados das várias instituições formadoras.

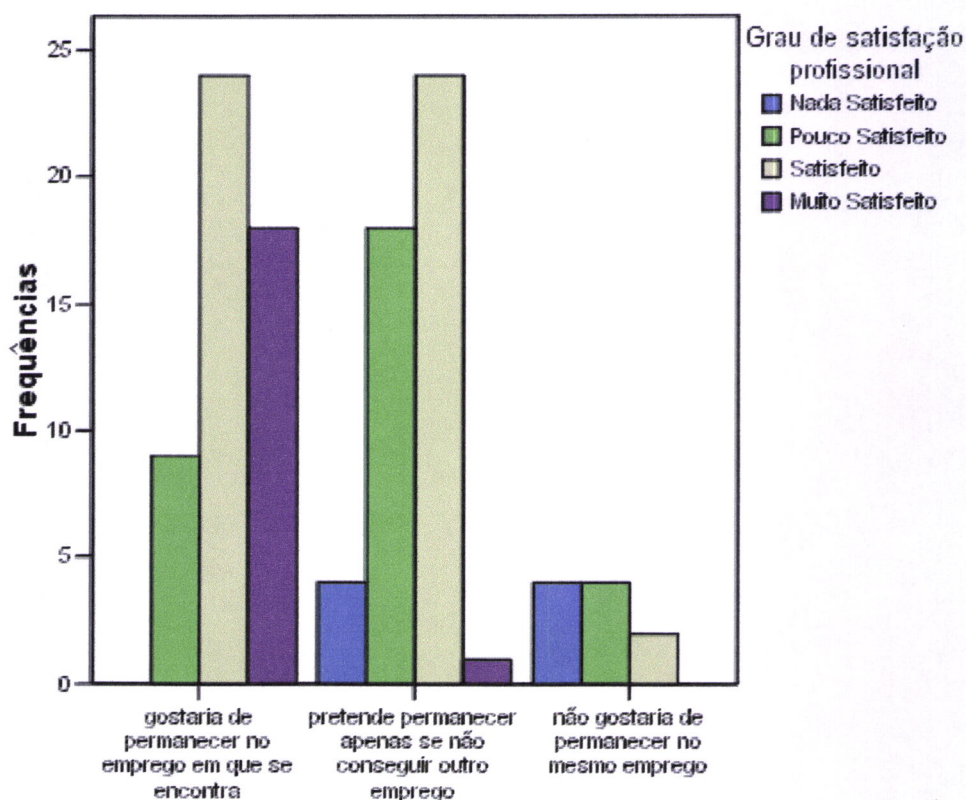
Dos diplomados pela ESEB, a maioria (12%) mostrou-se satisfeita e 8% muito satisfeita, o que revelou uma grau de satisfação francamente positivo. Da ESEP, 19% dos diplomados disseram estar satisfeitos. Da UE, e revelando um panorama menos animador, a maioria (16%) referiu estar pouco satisfeito.



* Cinquenta indivíduos (32% do total) não responderam por se encontrarem desempregados.

Figura 32 – Grau de satisfação profissional por instituição formadora

Também se verificou a existência de indivíduos que, muito embora se encontrassem pouco satisfeitos face à situação profissional, gostariam de **permanecer** no emprego e que, outros que se encontravam muito satisfeitos, pretendiam permanecer apenas se não conseguissem outro emprego.



* Cinquenta indivíduos (32% do total) não responderam por se encontrarem desempregados.

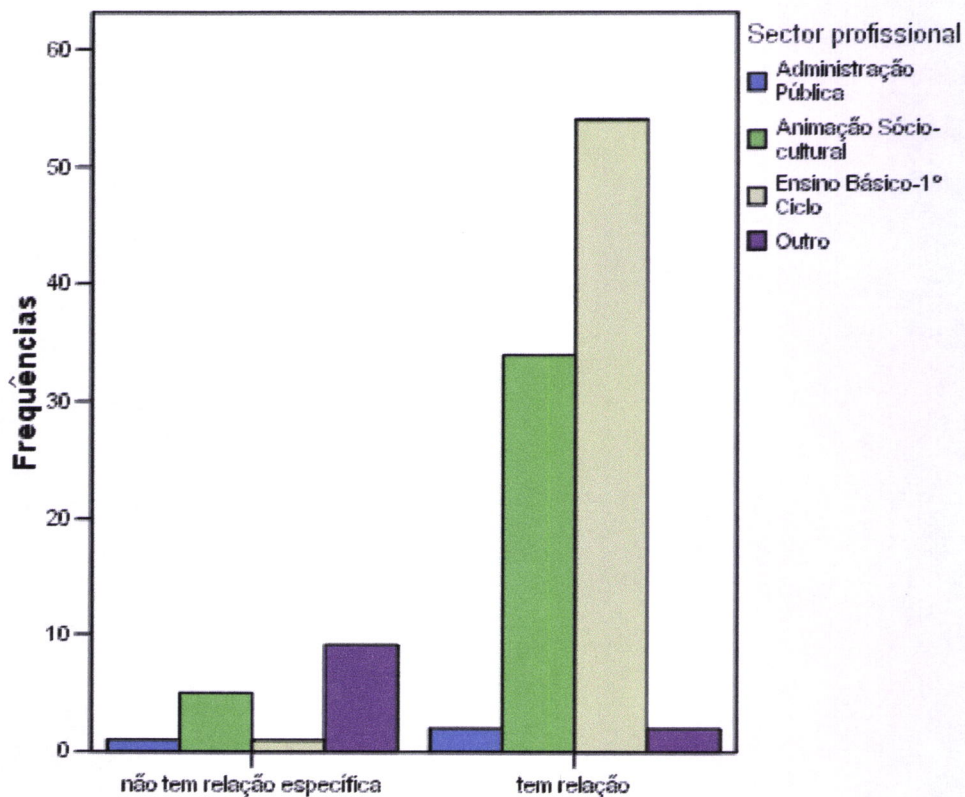
Figura 33 – Intenção de permanência no emprego actual segundo o grau de satisfação profissional

1.6. Relação formação/emprego

Ao serem questionados os indivíduos acerca da **relevância do grau académico** para a obtenção do emprego em que se encontravam, 80% referiu que o mesmo foi imprescindível, sendo que quando questionados acerca da relação específica entre o curso e a actividade profissional que desempenhavam a percentagem subiu para os 85%.

Tal situação parece caricata, se se tiver em consideração que, de entre os sujeitos empregados, 49% não se encontrava no sector do Ensino Básico – 1.º Ciclo e, ainda assim, se obtiveram tais percentagens. Convém, no entanto, ter em consideração que

36% se encontrava no sector da Animação Sócio-Cultural, facto que, certamente não é alheio a esta relação.

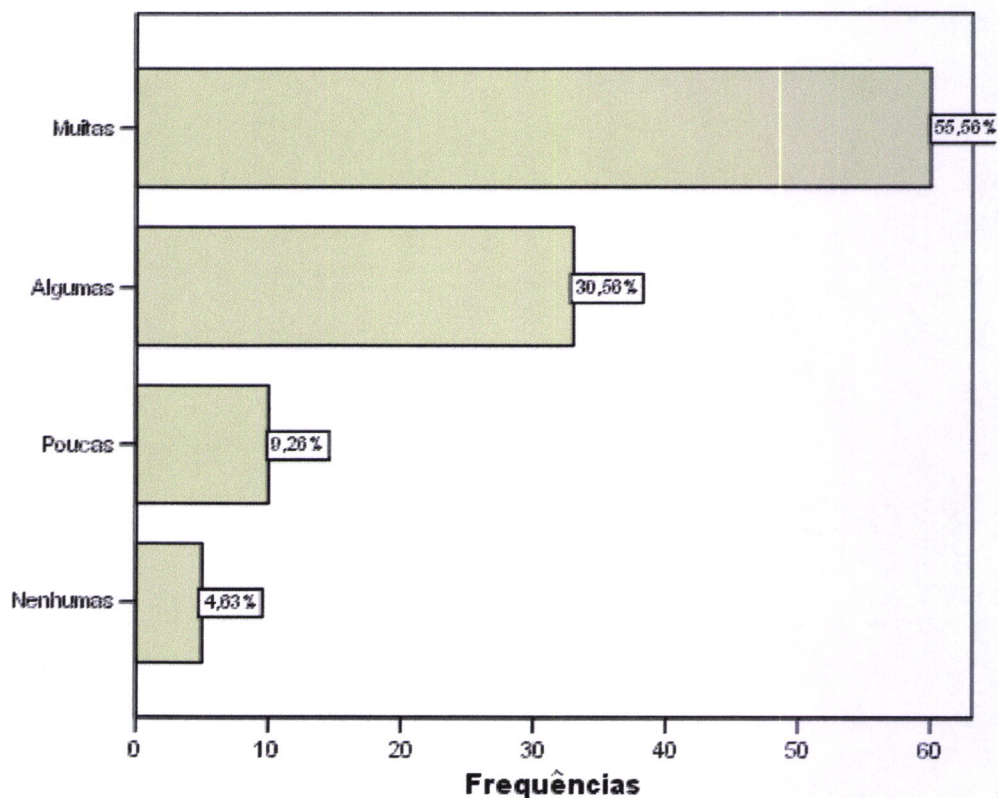


* Cinquenta indivíduos (32% do total) não responderam por se encontrarem desempregados.

Figura 34 – Relação curso/actividade por sector profissional

Ao analisarmos ainda a relação curso/actividade, por instituição formadora, constatámos que, independentemente do local de formação, a esmagadora maioria dos diplomados afirmou existir relação.

Corroborando para esta situação, de referir que, quando indagados acerca da **utilização de formação e competências** adquiridas na licenciatura, no âmbito das funções que desempenhavam naquele momento, mais de 50% dos indivíduos referiram que utilizavam muitas e apenas 5% referiam não utilizar nenhuma.



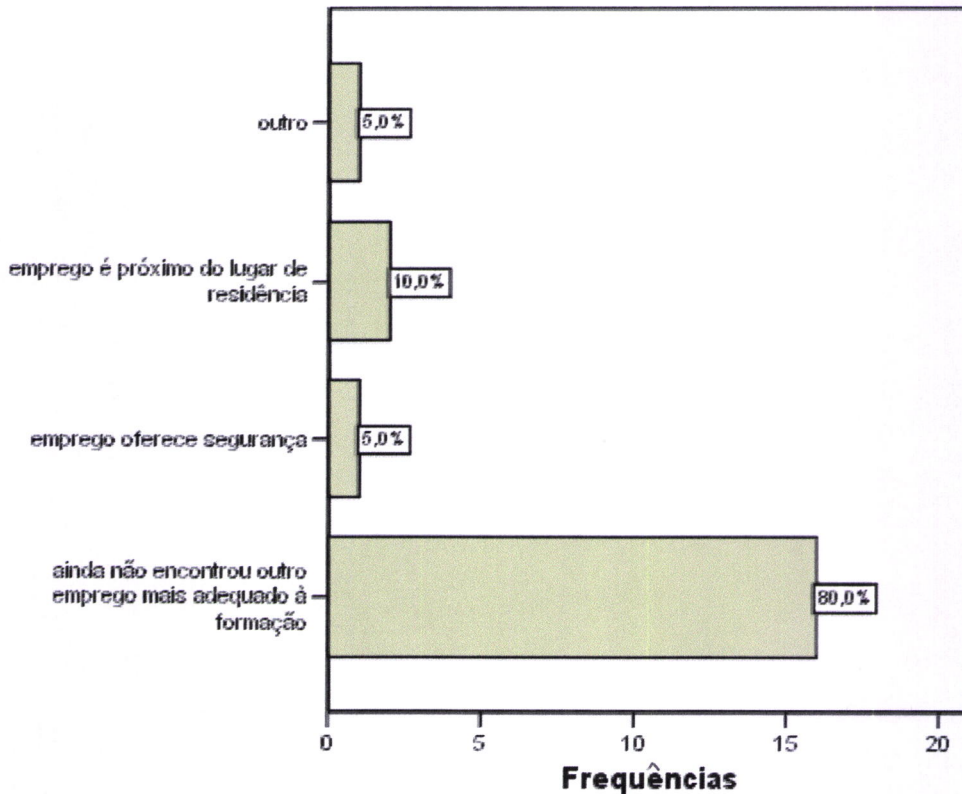
* Cinquenta indivíduos (32% do total) não responderam por se encontrarem desempregados.

Figura 35 – Utilização de competências adquiridas no curso no âmbito do emprego actual

Nesta sintonia, quando questionados sobre quais as **competências específicas** que utilizavam no desenvolvimento das suas funções, os inquiridos assinalaram: responsabilidade (87%); criatividade (80%); capacidade de iniciativa (67%); autonomia (66%); capacidade de trabalhar em equipa (65%); capacidade de expressão oral (65%); adaptabilidade (57%); capacidade de expressão escrita (52%); liderança (21%).

Assim sendo, ao serem confrontados com a **adequação da actividade profissional** que exerciam face à formação recebida, a esmagadora maioria dos sujeitos (82%) considerou-a adequada. Os que referiram não ser adequada (18%) apontaram, como principal **motivo para permanecerem** na mesma, o facto de ainda não terem encontrado outro emprego mais adequado à formação (80%). Os restantes apontaram o

facto de ser próximo do lugar de residência (10%); de o emprego oferecer segurança (5%); bem como motivos de outra natureza (5%).



* Oitenta e oito inquiridos (82% do total) não responderam dado terem considerado existir adequação entre a actividade profissional e a formação.

Figura 36 – Motivo para permanecer numa actividade profissional desajustada face à formação recebida

No âmbito da **acção da instituição formadora**, foram ainda confrontados os indivíduos acerca do impacto que a mesma tinha, através de diferentes acções (encontros científicos; cursos de pós-graduação; mestrados; doutoramentos; produção e/ou divulgação bibliográfica; apoio a projectos de investigação). Tendo sido proposta uma escala que abrangia do muito ao nenhum impacto, passando pelo pouco, a maioria avaliou as mesmas através do pouco ou nenhum impacto.

Ainda que, e exceptuando situações pontuais como as analisadas, pareça poder traçar-se uma perspectiva francamente positiva entre a formação e o emprego, por parte

daqueles que se encontravam inseridos do mercado de trabalho, convém também equacionar até que ponto a visão optimista face à formação/ao curso permanecia, quando equacionados também os indivíduos que se encontravam desempregados.

Deste modo, quando questionados todos os indivíduos acerca do **funcionamento global do curso**, 1% considerou-o “muito bom”; 49% referiu que era “bom”; 47% “satisfatório” e 3% “não satisfatório”. De sublinhar que nenhum diplomado pela ESEB avaliou o funcionamento global do curso como sendo muito bom.

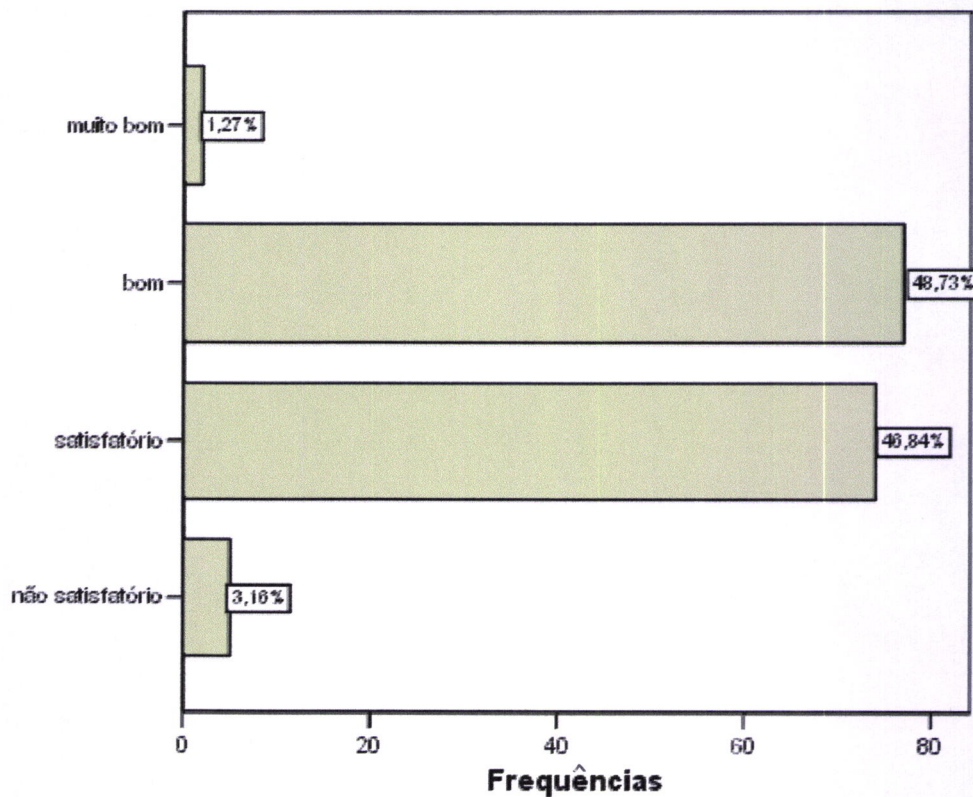


Figura 37 – Avaliação do funcionamento global do curso

Parece importante, a este nível, tentar perceber se a avaliação face ao funcionamento global do curso foi realizada de forma equitativa pelos indivíduos que se encontravam no sector do Ensino Básico – 1.º Ciclo; pelos que se encontravam noutros sectores e pelos que estavam desempregados.

Paradoxalmente, nenhum indivíduo, estando a trabalhar na área para a qual realizou o curso, o avaliou como sendo muito bom, sendo a resposta mais frequente a de satisfatório. Foi de entre os que se encontravam noutros sectores que o consideraram muito bom, ainda que a resposta mais assinalada neste grupo tenha sido de bom. Curiosamente, foi entre o grupo que se encontrava desempregado que se verificou a inexistência de uma avaliação negativa (não satisfatório), ainda que simultaneamente também não o tenham avaliado como muito bom (o grupo dos desempregados não recorreu às categorias dos extremos, aquando da avaliação).

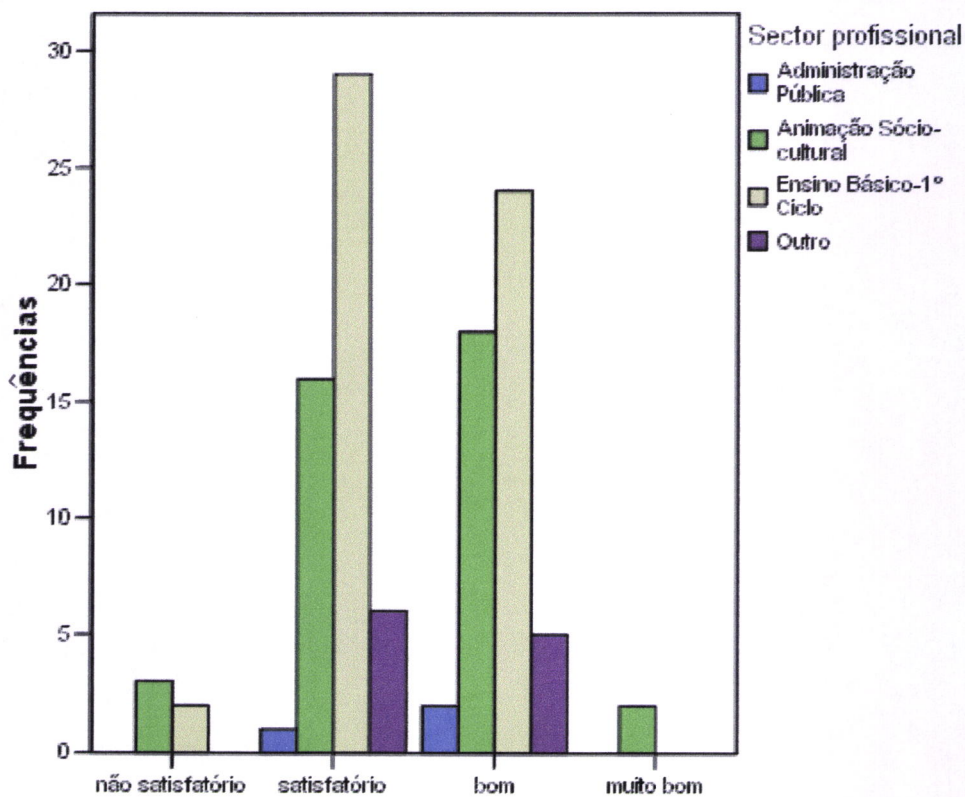


Figura 38 – Avaliação do funcionamento global do curso por sector profissional

A forma globalmente positiva como os diplomados em causa perceberam o curso esteve também patente na resposta à questão acerca de qual a opção que tomariam, caso terminassem o ensino secundário no momento da inquirição. Podendo optar por três modalidades de resposta, 58% referiu que tentaria novamente entrada em Ensino Básico – 1.º Ciclo. Ainda assim, importa também ter em consideração que, se a

maioria se mostrou satisfeita com o curso que frequentou ao ponto de, hipoteticamente, nele se voltar a inscrever, uma percentagem ainda bastante significativa (40%) referiu que escolheria outro curso e 2% referiu mesmo que não prosseguiria estudos.

No gráfico que se segue pode-se observar as opções que os diplomados tomariam, desagregadas por instituição de formação.

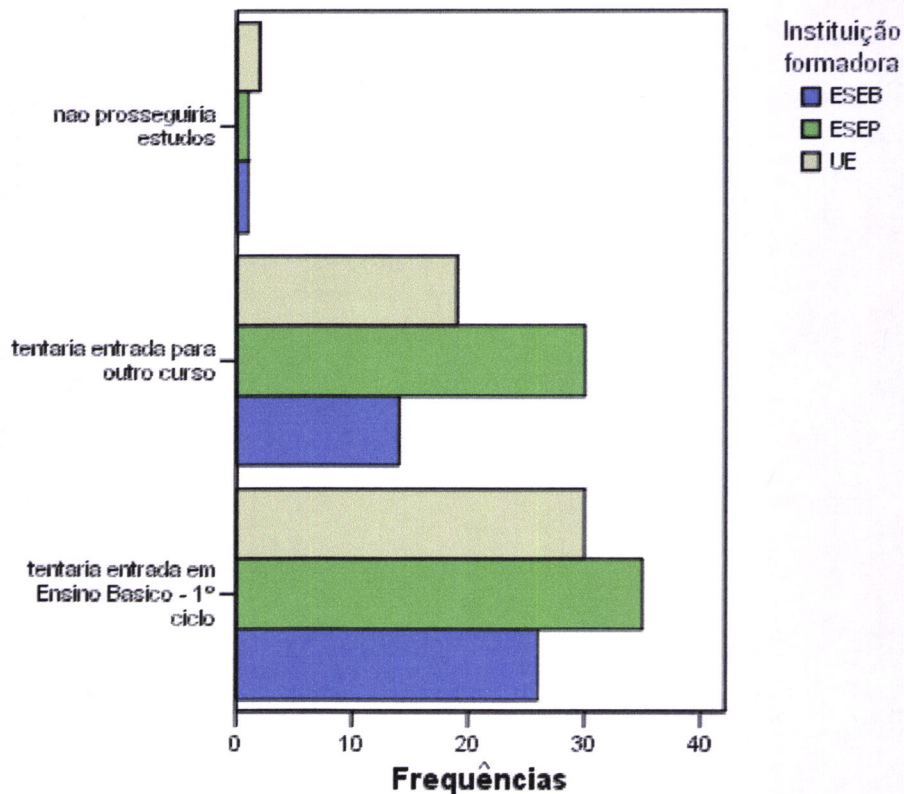


Figura 39 – Opção no fim do ensino secundário por instituição formadora

De entre aqueles que mencionaram optar por outro curso, na questão final do inquérito, dois dos sujeitos ampliaram esta ideia.

Quadro 26 – Subcategorias A1 e A2 – Decisões tomadas e respectiva motivação

Subcategoria	Conteúdos dos Indicadores	Freq. Abs. Un. Reg.	Freq. Rel. % Un. Reg.	Freq. Abs. Un. En.	Freq. Rel. % Un. En.	UR/UE
A1 – Decisões tomadas	- outra opção	2	100,0	2	1,3	1,0
A1 Total		2	100,0	2	1,3	1,0
A2 – Motivação para as decisões	- desemprego	1	50,0	1	0,6	1,0
	- dificuldades de colocação	1	50,0	1	0,6	1,0
A2 Total		2	100,0	1	0,6	2,0

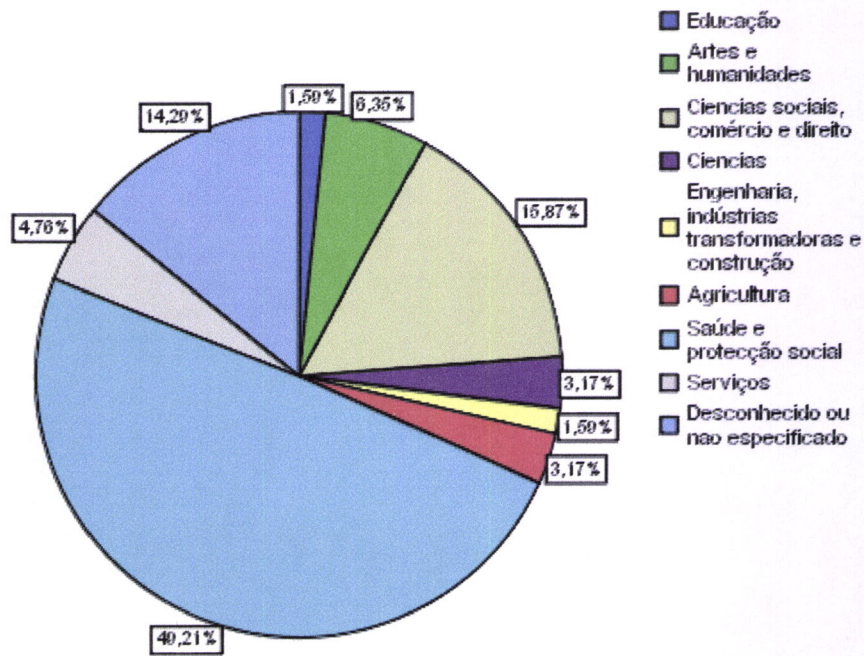
Sublinhou-se que

«se soubesse que era assim este curso não seria a minha primeira opção» (121.14.4)

O facto de se possuir esta posição deveu-se, nomeadamente, a se ter conhecimento de que *«centenas de professores (...) vão para o desemprego»* (7.1.8) e aos *«anos em casa sem colocação»* (7.1.9).

De entre o grupo total de licenciados que mencionaram que não optariam, novamente, pelo curso de Ensino Básico – 1.º Ciclo, verificou-se, face ao curso que elegeriam, uma disparidade de opções, embora se tenha evidenciado uma forte tendência (49%) para a área de saúde e protecção social (talvez por se tratar de uma área que tem sido indicada como tendo saída profissional) e um desejo latente de “cortar” com cursos relacionados com a educação (apenas 1% referiu esta como sendo uma alternativa possível).²²

²² De forma a melhor se equacionar esta questão dos cursos, adoptou-se a Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE) – 1997, instrumento de classificação concebido pela UNESCO para *«(...) compilar e avaliar as estatísticas educativas tanto a nível nacional como internacional»* (www.ine.pt/prodserv/nomenclaturas/educacao/pdf/CNAEF_2003.pdf). Pode observar-se, no Anexo 6, um quadro síntese, relativo a este enquadramento.



* Noventa e cinco indivíduos (60% do total) não responderam por não ponderarem a hipótese considerada.

Figura 40 – Hipotético curso eleito após o Ensino Secundário (por grandes áreas da CITE)

Retomando, mais directamente, a avaliação do curso, se analisarmos alguns critérios específicos propostos para a **apreciação do curso**, podemos aprofundar quais os aspectos, mais e menos positivos do mesmo, ao nível da avaliação da qualidade do curso.

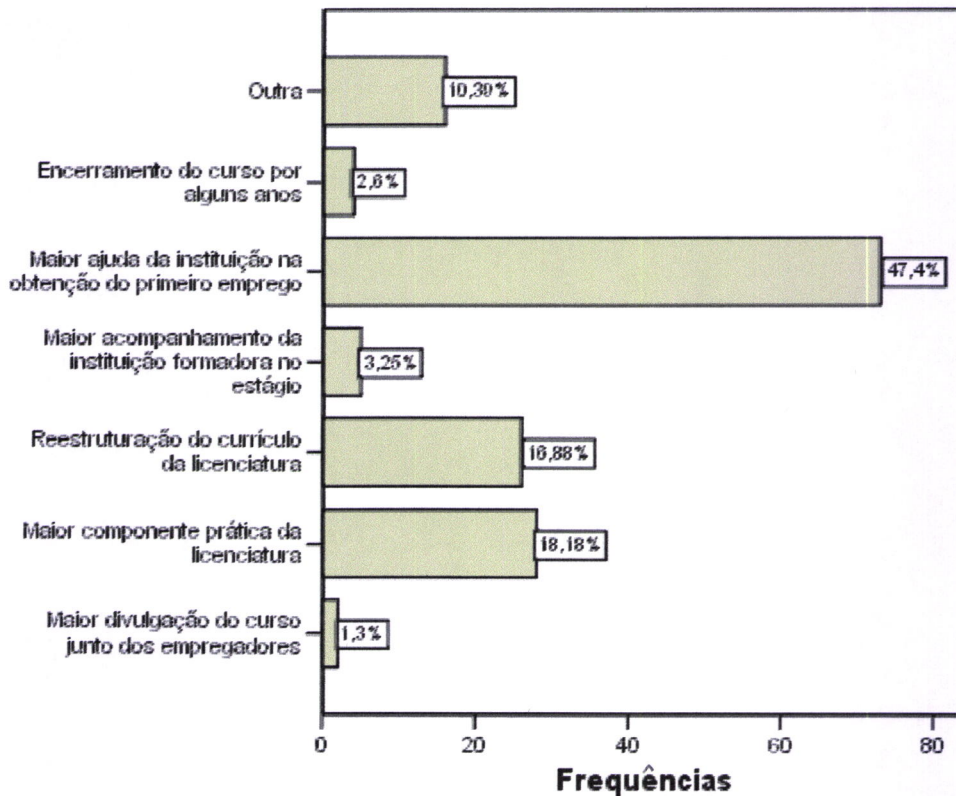
Quadro 26 – Avaliação do curso

Avaliação	CrITÉrios	Percentagem de inquiridos
BOM	<i>Formação Teórica</i>	53%
	<i>Competência dos docentes</i>	48%
	<i>Convívio com os colegas</i>	44%
SATISFATÓRIO	<i>Sistema de avaliação</i>	56%
	<i>Preparação para a vida activa/mercado de trabalho</i>	50%
	<i>Fornecimento de conhecimentos de cultura geral</i>	46%
	<i>Preparação prática</i>	42%
NÃO SATISFATÓRIO	<i>Facilidade de arranjar emprego devido ao curso realizado</i>	77%

Face aos resultados obtidos, parece fazer sentido, já que se verificou uma percentagem tão pouco positiva ao nível da vertente “encontrar emprego devido ao curso realizado”, analisar qual a **medida** que os diplomados considerariam prioritária para **facilitar a transição** dos licenciados em Ensino Básico – 1.º Ciclo para o mundo do trabalho.

A medida mais apontada pelos diplomados, independentemente da instituição de formação, foi, assim, a de uma maior ajuda da instituição na obtenção do primeiro emprego (47%). Seguiram-se a importância de uma maior componente prática da licenciatura (19%); a reestruturação do currículo (17%); um maior acompanhamento da

instituição formadora no estágio (3%); o encerramento do curso por alguns anos (3%); a maior divulgação do curso junto dos empregadores (1%); outras medidas (10%).



* Quatro indivíduos (2,5% do total) não indicaram nenhuma medida.

Figura 41 – Medida considerada prioritária para facilitar a transição para o mercado de trabalho

No que concerne, concretamente, às medidas de inserção profissional, alguns inquiridos expressaram algumas ideias, também na questão final do inquérito, que incidiram, basicamente, em cinco domínios (categorias): *curso*; *professores do 2.º Ciclo*; *escolas do Ensino Básico – 1.º Ciclo*; *mercado de trabalho e políticas educativas*.

Relativamente ao curso, mostrou-se, desde logo, a indignação pelo excesso de vagas existente no mesmo («*não percebo por que entram para as universidades e politécnicos milhares de candidatos*») – 128.15.5).

No entanto, as medidas que se põem em causa no âmbito do curso, não se esgotam nas vagas. A média final é outro dos factores apontados, saltando à vista o facto de a média condicionar o futuro («é o momento final de avaliação (média) que nos traça o rumo que vamos seguir» – 59.8.5), sendo determinante na obtenção de uma colocação («mais importante para ser colocado é a média final» – 70.8.9).

Quadro 28 – Subcategoria H2 – Média final

Subcategoria	Conteúdos dos Indicadores	Freq. Abs. Un. Reg.	Freq. Rel. % Un. Reg.	Freq. Abs. Un. En.	Freq. Rel. % Un. En.	UR/UE
H2 – Média Final	- Dificuldades	1	33,3(3)	1	0,6	1,0
	- Reflexo futuro	1	33,3(3)	1	0,6	1,0
	- Determinante para colocação	1	33,3(3)	1	0,6	1,0
H2 Total		3	100,0	3	1,9	1,0

Concluir o curso com uma média baixa representa, por conseguinte, uma grande dificuldade ao nível da inserção profissional:

«com média 13 fica muito difícil obter colocação» (30.5.2)

Também se chama a atenção, no âmbito do curso, para a inexistência de estruturas de apoio aos recém-licenciados nas instituições formadoras... *«No final quebra os laços com os estudantes» (138.15.20)*... E acentua-se a importância de *«(...) existir apoio por parte da instituição formadora na finalização do curso e entrada na vida profissional» (124.14.11)*.

Quadro 29 – Subcategoria H3 – Estruturas de apoio

Subcategoria	Conteúdos dos Indicadores	Freq. Abs. Un. Reg.	Freq. Rel. % Un. Reg.	Freq. Abs. Un. En.	Freq. Rel. % Un. En.	UR/UE
H3 – Estruturas de Apoio	- Importância	3	30,0	3	1,9	1,0
	- Inexistência	7	70,0	4	2,5	1,75
H3 Total		10	100,0	6	3,8	1,7

O último aspecto a relevar neste domínio remete para a relevância de se proceder ao encerramento do curso...

Quadro 30 – Subcategoria H4 – Encerramento

Subcategoria	Conteúdos dos Indicadores	Freq. Abs. Un. Reg.	Freq. Rel. % Un. Reg.	Freq. Abs. Un. En.	Freq. Rel. % Un. En.	UR/UE
H4 – Encerramento	- Fecho como um imperativo	5	100,0	5	3,2	1,0
H4 Total		5	100,0	5	3,2	1,0

Os indivíduos que manifestaram uma opinião acerca do encerramento do curso, consideraram o fecho como um imperativo, apelando ser uma «urgência o fecho do curso de professores do 1.º Ciclo» (129.15.15).

No que respeita a outra das categorias (professores do 2.º Ciclo do Ensino Básico), importa mencionar que as medidas apontadas se encontravam relacionadas com o facto de estes poderem leccionar no 1.º Ciclo.

Quadro 31 – Subcategoria I1 – Professores do 2.º Ciclo em exercício no 1.º Ciclo

Subcategoria	Conteúdos dos Indicadores	Freq. Abs. Un. Reg.	Freq. Rel. % Un. Reg.	Freq. Abs. Un. En.	Freq. Rel. % Un. En.	UR/UE
I1 – Professores do 2.º Ciclo a leccionar no 1.º Ciclo	- Não deveriam poder concorrer	2	14,3	2	1,3	1,0
	- Situação de injustiça	3	21,4	3	1,9	1,0
	- Agravamento face a colocações dos professores de 1.º Ciclo	6	42,9	3	1,9	2,0
	- Falta de preparação	2	14,3	1	0,6	2,0
	- Aumento da tendência	1	7,1	1	0,6	1,0
I1 Total		14	100,0	5	3,2	2,8

Dois dos inquiridos realçam o facto de que, «os professores das variantes não deveriam poder concorrer» (11.3.4), pois constitui-se como uma situação de injustiça:

«Colegas formados em Educação Física (2.º Ciclo) preferem o 1.º Ciclo: ganham mais e têm horário completo» (59.8.7)

Isto porque, tal situação concorre para um agravamento das colocações dos professores de 1.º Ciclo... Um dos indivíduos lembra que, se não fosse este facto, *«a situação estaria bem melhor para os professores de 1.º Ciclo» (11.3.5).*

Além disso, importa sublinhar que, de acordo com um dos sujeitos, existe uma falta de preparação por parte dos professores do 2.º Ciclo, para leccionarem no 1.º Ciclo:

«muitos nem sabem o que estão a fazer» (128.15.10)

«a sua preparação e vocação para o 1.º Ciclo é pouca ou nenhuma» (128.15.11)

Não obstante o explicitado, considera-se que esta é uma “realidade crescente” (128.15.9).

Relativamente a outra das categorias (escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico), foi apenas acrescentado que, se deveria proceder, à “formação de turmas mais pequenas” (139.16.4).

No que diz respeito à penúltima das categorias (mercado de trabalho), relativa às medidas de inserção profissional, de assinalar que se apontam as que se consideram ser as efectivas necessidades do mercado de trabalho.

Quadro 32 – Subcategoria L1 – Necessidades do mercado

Subcategoria	Conteúdos dos Indicadores	Freq. Abs. Un. Reg.	Freq. Rel. % Un. Reg.	Freq. Abs. Un. En.	Freq. Rel. % Un. En.	UR/UE
L1 – Necessidades do Mercado	- Instituições formadoras	3	21,4	3	1,9	1,0
	- Escolas do 1.º ciclo	5	35,7	3	1,9	1,7
	- Excesso de professores	3	21,4	3	1,9	1,0
	- Saturação do mercado de trabalho	1	7,2	1	0,6	1,0
	- Dificuldades de inserção	2	14,3	2	1,3	1,0
L1 Total		14	100,0	8	5,1	1,75

Assim sendo, começa-se por assinalar que, ao nível da instituição formadora, seria importante que *«se formassem menos futuros professores desempregados»* (142.16.5), pelo que é fundamental as *«escolas perceberem que estão a formar pessoas para o desemprego»*.

Realça-se, igualmente, que as necessidades de mercado estão condicionadas pelas escolas do 1.º Ciclo...

«há poucos alunos e as escolas de 1.º Ciclo estão a fechar» (11.3.2)

Neste sentido, continua a evidenciar-se um excesso de professores (*«as vagas são insuficientes para absorverem os professores que todos os anos se licenciam»* – 14.3.8), pelo que se pode afirmar, recorrendo novamente às palavras de um dos inquiridos, que *«cada vez são mais os licenciados nesta área e menos são os empregos»* (129.15.16)

Evidenciando-se, pois, que o “mercado de trabalho está saturado”, importa ser realista quanto às reais dificuldades de inserção profissional:

«nunca pensei que fosse tão difícil a inserção no mercado de trabalho» (50.6.2)

«grande dificuldade dos professores na obtenção de emprego» (139.16.1)

A última das categorias relativas às medidas de inserção profissional, remete para as políticas educativas.

Quadro 33 – Subcategoria M1 – Funcionalismo

Subcategoria	Conteúdos dos Indicadores	Freq. Abs. Un. Reg.	Freq. Rel. % Un. Reg.	Freq. Abs. Un. En.	Freq. Rel. % Un. En.	UR/UE
M1 – Funcionalismo	- Complexificação	1	16,6(6)	1	0,6	1,0
	- Necessárias melhorias	2	33,3(3)	1	0,6	2,0
	- Sentimentos de revolta	3	50,0	3	1,9	1,0
M1 Total		6	100,0	5	3,2	1,2

Sublinha-se, a este respeito que, *«as mudanças de lei sucedem-se e só tornam a situação mais complicada»* (88.9.5), pelo que existem *«vários factores a melhorar ao*

nível da efectuação dos concursos» (98.11.3), já que é «competência do Ministério da Educação resolver a situação de milhares de professores» (98.11.4).

São, pois, vários os sentimentos de revolta que se fizeram assinalar:

«sinto-me descontente com o sistema educativo» (50.6.8)

«sistema vergonhoso e abusivo» (91.10.3)

«a culpa é das políticas educativas» (155.18.4)

Referindo-se também à política educativa, e à forma como a mesma se reflecte no “palco educativo”, B. Costa & M. Costa (2004: 34) sublinham que *«a máquina é de tal forma burocrática que vai (...) sugando a vontade.»*

Retomando o total de inquiridos, a sua maioria teceu algumas **propostas** que julgava serem importantes, no âmbito da forma concreta como o curso de licenciatura em Ensino Básico está estruturado.

Grande parte (32%) referiu-se à importância de introduzir ou retirar disciplinas; 27% chamou a atenção para a necessidade de se reforçar a componente prática; 18% apontou para o facto de se deverem articular melhor os conteúdos; 4% apelou para se fornecer um maior conhecimento teórico (ao nível burocrático) da realidade escolar; 4% evocou uma maior ligação das disciplinas à prática das escolas; 1% teceu outras propostas e 14% não apresentou qualquer sugestão.

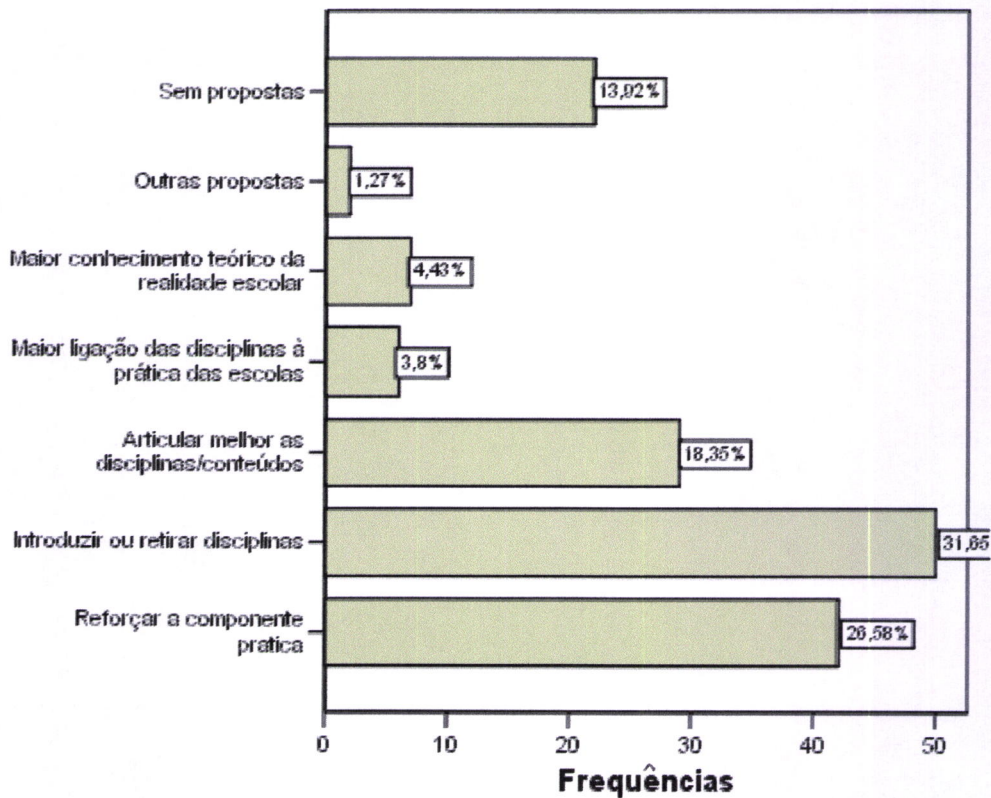


Figura 42 – Propostas de alteração dos cursos

A analisarmos as referidas propostas, de acordo com as instituições onde os diplomados se formaram, pôde-se observar que as propostas tendencialmente emitidas variaram de instituição para instituição. Com efeito, se a proposta mais enunciada pelos ex-alunos da UE continuou a ser a proferida em maior percentagem (introduzir ou retirar disciplinas – 11%), já em relação aos ex-alunos da ESEP a mais referida foi a importância de se reforçar a componente prática (14%). Em igual percentagem (8% cada), os diplomados pela ESEB referiram as duas propostas enunciadas pelos colegas das instituições antes consideradas: introduzir ou retirar disciplinas e reforçar a componente prática.

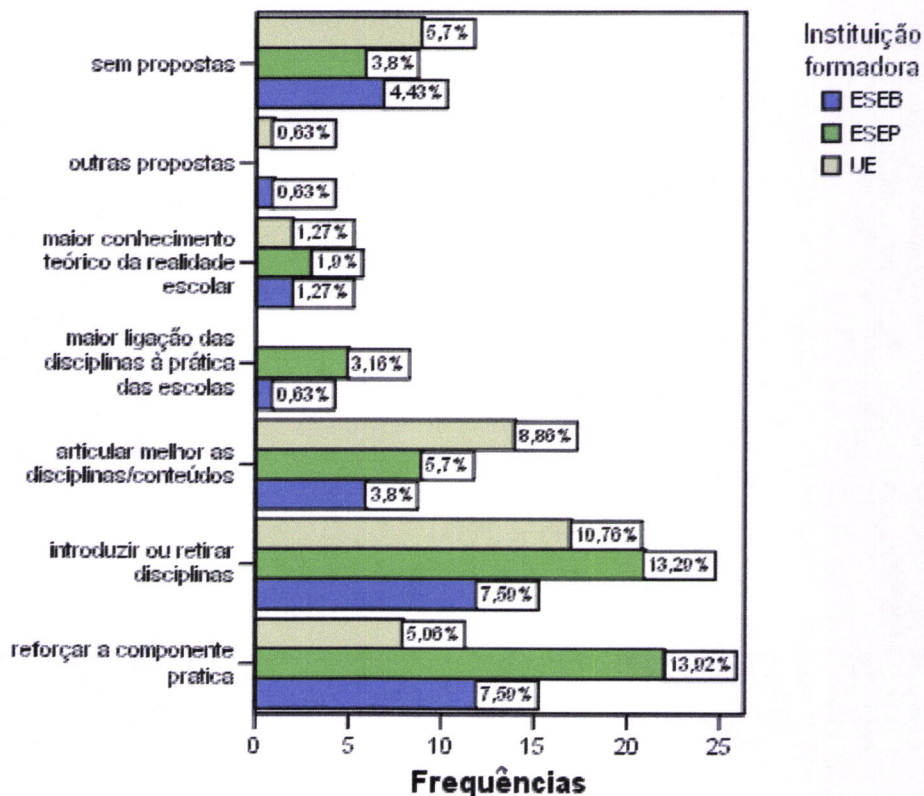


Figura 43 – Propostas de alteração dos cursos por instituição formadora

Na questão final, alguns dos inquiridos deixaram também expressas algumas opiniões a respeito do currículo do curso: componentes práticas e teóricas; disciplinas; reestruturação curricular; sistema de avaliação; corpo docente e serviços académicos.

Neste sentido, e no que concerne às *componentes práticas e teóricas*, evidenciou-se a referência à importância de se aumentar a prática, bem como ao desfasamento da vertente teórica.

Quadro 34 – Subcategorias B1 e B2 – Aumento da prática e desfasamento da vertente teórica

Subcategoria	Conteúdos dos Indicadores	Freq. Abs. Un. Reg.	Freq. Rel. % Un. Reg.	Freq. Abs. Un. En.	Freq. Rel. % Un. En.	UR/UE
B1 – Aumento da Prática	- maior carga horária	21	91,3	17	10,7	1,2
	- relevância da prática	2	8,7	2	1,3	1,0
B1 Total		23	100,0	19	12,2	1,2
B2 – Desfasamento da vertente teórica	- excesso de teoria	6	33,3(3)	6	3,8	1,0
	- lacunas para a prática	12	66,6(6)	11	7,0	1,1
B2 Total		18	100,0	15	9,6	1,2

Salienta-se, pois, a necessidade e relevância de uma maior carga horária da componente prática, em afirmações como:

«Prática é o melhor instrumento de trabalho para uma boa docência» (8.1.12)

«Os alunos (...) passassem pelos quatro anos lectivos do 1.º Ciclo» (9.2.6)

«Estágio é muito “deficiente”» (16.3.11)

«Prática é um aspecto muito importante e não valorizado» (71.8.10)

«Começar a ir às escolas desde o 1.º ano» (147.17.6)

«Estágio é demasiado curto» (148.17.10)

«A componente prática é bastante reduzida» (148.18.1)

Além disso, frisa-se a existência de *«demasiada formação teórica e (...) falta de formação prática» (8.1.11)*, evidenciando-se um *«grande peso teórico, que sem ser aliado à prática perde (...) real interesse e utilidade» (46.6.1)*. Neste sentido, parece verificar-se *«muita informação e pouco contributo para a (...) formação» (146.17.1)*.

Destacando-se, pois, um desfasamento da vertente teórica, são apontadas algumas lacunas que se reflectem no domínio da prática:

«Formação teórica não é direccionada para as situações que nos esperam, na prática» (19.3.16)

«Importância a aspectos teóricos que não vão servir» (20.4.2)

«Quando chegamos ao mercado de trabalho deparamo-nos com situações que não conhecemos» (92.10.8)

«O apreendido não era aplicável na prática ou até nem tinha qualquer relação com ela» (122.14.6)

«Privilegia teoria em detrimento da prática (...) desajustada da realidade» (137.15.17)

Também a propósito das *disciplinas* que constam no currículo foram lançadas sugestões, que visavam alterações em algumas delas, por motivos de várias ordens.

Quadro 35 – Subcategoria C1 – Alterações em algumas disciplinas

Subcategoria	Conteúdos dos Indicadores	Freq. Abs. Un. Reg.	Freq. Rel. % Un. Reg.	Freq. Abs. Un. En.	Freq. Rel. % Un. En.	UR/ UE
C1 – Alterações em algumas disciplinas	- Irrelevância de aprendizagens transmitidas	4	36,4	4	2,5	1,0
	- Modificações específicas	7	63,6	5	3,2	1,4
C1 Total		11	100,0	8	5,1	1,2

Realçava-se a irrelevância de aprendizagens transmitidas em determinadas disciplinas, ao se mencionar que «(...) *muitas disciplinas (...) não têm qualquer aplicação*» (16.3.9), sublinhando, um das inquiridas, ter ficado «(...) *decepcionada com a maioria dos conteúdos apresentados nas diversas disciplinas*» (122.14.5).

Além disso, e dado que se considera que os «*conteúdos não são aprofundados como deveriam ser*» (16.3.10) foram indicadas algumas modificações específicas que deveriam ser levadas a cabo em disciplinas específicas.

Neste sentido, e de forma mais ampla, relevou-se a importância de se proceder a uma reestruturação curricular.

Quadro 36 – Subcategoria D1 – Aspectos a reformular

Subcategoria	Conteúdos dos Indicadores	Freq. Abs. Un. Reg.	Freq. Rel. % Un. Reg.	Freq. Abs. Un. En.	Freq. Rel. % Un. En.	UR/UE
D1 – Aspectos a reformular	- Anos em que se leccionam conteúdos	2	20,0	2	1,3	1,0
	- Condições específicas	5	50,0	4	2,5	1,25
	- Condições gerais	3	30,0	3	1,9	1,0
D1 Total		10	100,0	9	5,7	1,1

Tais reestruturações prendem-se, nomeadamente, com determinados anos lectivos em que se leccionam os conteúdos: «os dois primeiros anos deveriam ser reestruturados e abranger conteúdo prático e funcional» (2.1.2), bem como condições específicas relacionadas com o currículo, reforçando-se a ideia de que se deveriam «dar mais aspectos relacionados com a vida futura dos formandos e não com a vida passada dos iluminados» (122.14.8).

Alguns, apontam mesmo, a necessidade de se proceder a uma «reestruturação do curso a todos os níveis» (9.1.15).

Outra vertente salientada a respeito do currículo do curso, foi o sistema de avaliação dos alunos, previsto no mesmo.

Quadro 37 – Subcategoria E1 – Avaliação dos discentes

Subcategoria	Conteúdos dos Indicadores	Freq. Abs. Un. Reg.	Freq. Rel. % Un. Reg.	Freq. Abs. Un. En.	Freq. Rel. % Un. En.	UR/UE
E1 – Avaliação dos discentes	- Esforço não recompensado	2	33,3(3)	2	1,4	1,0
	- Competição	1	16,6(6)	1	0,6	1,0
	- Avaliação contínua	1	16,6(6)	1	0,6	1,0
	- Subjectividade	2	33,3(3)	1	0,6	2,0
E1 Total		6	100,0	4	2,6	1,2

A este propósito, dois sujeitos relevam o facto de considerarem que «os alunos esforçam-se e os docentes não atribuem a nota justa» (30.5.1), sendo que «o sistema de avaliação deveria valorizar mais o empenho, esforço e dedicação» (91.9.10).

Aponta-se que «a rivalidade e competição deveriam dar lugar à interacção» (94.10.13) e reconhece-se «a avaliação contínua como uma mais valia» (54.7.3).

Um dos inquiridos chama também a atenção para o carácter subjectivo que considera estar inerente ao sistema de avaliação, evidenciando-se o «*factor gosto daquela e não gosto daquela*» (94.10.14), o que «*influenciava negativamente as notas e as médias*» (94.10.15).

Relativamente ao currículo, teceram-se também algumas considerações respeitantes ao corpo docente.

Quadro 38 – Subcategoria F1 – Atitudes

Subcategoria	Conteúdos dos Indicadores	Freq. Abs. Un. Reg.	Freq. Rel. % Un. Reg.	Freq. Abs. Un. En.	Freq. Rel. % Un. En.	UR/UE
F1 – Atitudes	- Preocupação com eles próprios	2	20,0	1	0,6	2,0
	- Avaliação dos docentes	1	10,0	1	0,6	1,0
	- Falta de profissionalismo	3	30,0	2	1,3	1,5
	- Boa formação	3	30,0	2	1,3	1,5
	- Lacunas na formação	1	10,0	1	0,6	1,0
F1 Total		10	100,0	6	3,8	1,7

Neste sentido, e tendo em conta as atitudes dos docentes, afirmou-se que se verifica uma preocupação dos mesmos, mas com eles próprios:

«preocupam-se demasiado com a própria reputação» (8.1.13)

...No entanto...

«preocupam-se pouco com a formação dos futuros professores» (8.1.14)

Além disso, alertou-se para o facto de ser «urgente a avaliação dos docentes que leccionam» o curso (9.1.16), dado se considerar que existe «*falta de imparcialidade e de profissionalismo*» (94.10.16):

«pedem-se docentes competentes, exigentes, humanos e não o oposto» (9.2.1)

São, nesta linha de ideias, apontadas lacunas na própria formação dos docentes (*«deveria haver melhor formação por parte dos docentes»* – 19.3.14), ainda que, dois dos inquiridos, relevem o contrário... Isto é, que os professores possuem uma boa formação:

«Professores bem formados» (10.2.8)

«Conseguem dar boa preparação aos alunos» (10.2.9)

«São bons e fazem o melhor que está ao seu alcance» (57.7.8)

No que respeita ao funcionamento dos serviços académicos, considera-se o mesmo pouco satisfatório, sublinhando-se que é *«obrigação dos serviços prestarem o apoio e as condições necessárias»* (9.2.3), sendo uma *«lástima que não aconteça»* isso (9.2.4).

Retomando o total de inquiridos, de referir que, a maioria dos inquiridos (56%) não tinha estabelecido qualquer tipo de **contactos com a instituição** formadora (após a conclusão do curso) e, de entre aqueles que o faziam, apresentaram como sendo o principal motivo, a assistência a conferências, colóquios, cursos breves. De sublinhar que a iniciativa destes contactos tende, em 74% dos casos, a ser do próprio indivíduo.

A ter ainda assim em consideração que, quando questionados acerca da hipótese de voltarem a **frequentar a instituição** onde realizaram o curso, apenas 34% não equacionava esta possibilidade.

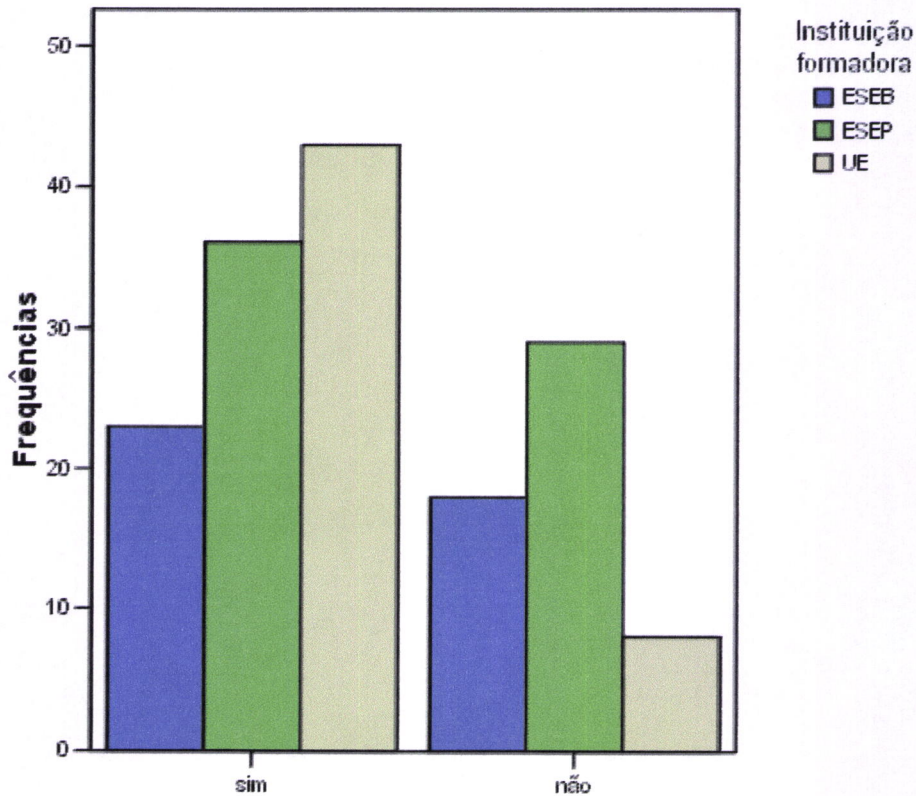


Figura 44 – Hipótese de voltar a frequentar a instituição formadora

Como se pode observar no gráfico anterior, dos 34% que não ponderava a hipótese de voltar a frequentar a instituição formadora, 11% era ex-aluno da ESEB; 18% da ESEP e 5% da UE. De referir, no entanto, face aos ex-alunos de qualquer das instituições consideradas, que a tendência dominante foi, de facto, a hipótese de voltar a frequentar a instituição. Tal tendência foi, particularmente notória, face aos diplomados pela UE.

Antes de prosseguirmos, parece-nos importante deixar expressas as principais conclusões que se puderam extrair da informação proporcionada pelo questionário e que constituirão a base de estruturação do instrumento de recolha de dados (entrevista), na segunda fase do estudo de campo.

- ◆ **A classificação final média dos licenciados inquiridos variou entre os doze e os dezasseis valores e veio a revelar-se como condicionadora da situação profissional dos inquiridos.**

- ◆ **Tratava-se de uma população com reduzida mobilidade geográfica, na medida em que grande parte efectuou a licenciatura numa instituição na região onde residia ou próxima da mesma. Evidenciou-se, igualmente, intenção de permanência no Alentejo, aquando da procura do primeiro emprego.**

- ◆ **Os meios privilegiados na procura do primeiro emprego foram através de concurso público e dos Centros de Emprego, sendo que a motivação a relevar para se pretender ter um emprego remunerado foi o sentimento de realização pessoal.**

- ◆ **O percurso até à obtenção do primeiro emprego ficou marcado por sentimentos de ilusão, incerteza, esperança, indignação, mas também, para muitos deles, por um forte sentimento de frustração.**

- ◆ **Evidenciou-se, também, o fenómeno da sobrequalificação, tendo sido salientado que a habilitação académica de nível superior ao invés de facilitar a inserção profissional, em determinadas circunstâncias, dificulta.**

- ◆ **No que concerne ao momento em que ocorreu a obtenção do primeiro emprego, a maioria obteve-o no primeiro semestre após a conclusão do curso, apontando-se como a principal dificuldade para a sua obtenção, a média final de curso.**

- ◆ **A maior parte dos inquiridos nunca mudou de emprego após a conclusão do curso e, de entre os que mudaram, evidenciaram-se sobretudo situações de mobilidade involuntária.**

- ◆ **No momento da inquirição, 68% dos inquiridos estavam inseridos no mercado de trabalho e 32% encontravam-se desempregados. No entanto, apenas 35% (dos 68% inseridos no mercado de trabalho) estava empregado em Ensino Básico – 1.º Ciclo.**

- ◆ O sector da **animação sócio-cultural** evidenciou-se como uma área que “absorveu” muitos dos diplomados em causa.

- ◆ A maior parte dos inquiridos trabalhava por **conta de outrem**, possuindo um contrato a prazo (um ano ou menos).

- ◆ A **remuneração líquida mensal** dominante variava entre os 751 euros e os 1000 euros, estando fortemente relacionada com os sectores profissionais nos quais os indivíduos se encontravam inseridos.

- ◆ O **grau de satisfação profissional** mais apontado foi o de “satisfeito” e, mesmo alguns dos que se diziam pouco satisfeitos, manifestavam intenção de permanecer no emprego.

- ◆ No que respeita à **relevância do grau académico** para a obtenção do emprego, 80% referiu que o mesmo foi imprescindível.

- ◆ O **funcionamento global** dos cursos foi avaliado como bom. Nenhum indivíduo em exercício no Ensino Básico – 1.º Ciclo avaliou o seu curso como sendo muito bom. No entanto, também nenhum dos inquiridos desempregado considerou a respectiva formação como não satisfatória.

- ◆ Não obstante as dificuldades apontadas, 58% dos inquiridos referiu que tentaria novamente entrada em Ensino Básico – 1.º Ciclo, caso terminasse o **ensino secundário** no momento da inquirição. De entre os que optariam por outro curso, evidenciou-se a tendência para a escolha na área da saúde e protecção social.

- ◆ A medida considerada prioritária para **facilitar a transição** para o mercado de trabalho foi a de maior ajuda, por parte da instituição de formação, na obtenção do primeiro emprego.

- ◆ Por sua vez, como **propostas de alteração** nos cursos, destacaram-se introduzir/retirar disciplinas e reforçar a componente prática.

◆ **A acção da instituição formadora na promoção de diferentes acções, após a conclusão do curso, foi avaliada como tendo sido de pouco ou nenhum impacto. Ainda assim, de entre o total de inquiridos, apenas 34% não equacionava a possibilidade de voltar a frequentar a instituição onde realizou o curso de formação inicial.**

2. RESULTADOS DA ENTREVISTA

De salientar, antes de mais, e como já foi sugerido aquando da explicitação da segunda fase das opções metodológicas (cf. p.106) que, o guião da entrevista realizada, foi construído tendo como base os resultados obtidos com a amostra do questionário.

Relativamente à estrutura da interpretação dos dados deste segundo instrumento de recolha de dados (entrevista), e à semelhança da análise efectuada na última questão do inquérito, decorre da forma como foram estruturados os blocos, categorias e subcategorias, aquando da análise dos dados emergentes das entrevistas. Por conseguinte, terá início com os temas referentes ao bloco um e terminará com os referentes ao bloco seis. A ordem de apresentação dos dados de cada subcategoria é mantida, salvo casos excepcionais em que, por motivos de maior facilidade e lógica de explicitação, se julgue mais conveniente inverter a mesma²³.

2. 1. Desempenho profissional

2.1.1. Situação Profissional após a conclusão do curso

A partir da análise dos dados, emergentes das entrevistas, foi possível encontrar diferentes situações profissionais, sendo que alguns licenciados permaneciam *desempregados*, enquanto outros tinham já trabalhado após a conclusão do curso ou estavam mesmo *empregados*, ainda que não como professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

De realçar que, não obstante se ter constituído uma amostra representativa das três instituições, na presente análise, esta variável não é discriminada, na medida em que, face aos dados obtidos, não se considerou que se justificasse.

²³ Para mais esclarecimentos acerca dos quadros apresentados no decorrer da análise e apresentação destes dados é favor consultar as páginas 121 e 122 do presente trabalho.

Empregados

Após a conclusão do curso, e reportando-nos ao conteúdo da subcategoria, puderam-se, assim, identificar situações de licenciados que, não obstante não se encontrarem na docência, estavam inseridos em âmbitos profissionais, de algum modo, *relacionados com a educação*.

Quadro 39 – Subcategoria A1 – Empregados

Subcategoria	Conteúdos dos Indicadores	Freq. Abs. Un. Reg.	Freq. Rel. % Un. Reg.	Freq. Abs. Un. En.	Freq. Rel. % Un. En.	UR/UE
A1 – Empregados	- Relacionado com educação	4	57,1	3	50,0	1,3
	- Não relacionado	3	42,9	3	50,0	1,0
A1 Total		7	100,0	5	25,0	1,4

São exemplos das referidas actividades, os centros de explicações e a vertente de Animação Sócio-Cultural ou Comunitária.

Foi, no entanto, também notória, a existência de entrevistados que se encontravam, totalmente, à *margem da educação/da docência*...

«Sou rececionista num hotel.» (1.1.1)

«Sou militar na Força Aérea (...)» (5.1.1)

«(...) trabalhei como animadora sócio-cultural (...) e, agora, numa Dietética...» (6.1.1)

Desemprego

De entre os que se encontravam no desemprego, alguns lembravam que a *situação está péssima*, sublinhado como é «*difícil arranjar emprego*» (1.8.1), devido ao *número elevado de desempregados*: «(...) não sei quantos mil professores desempregados (...)» (1.2.6).

Quadro 40 – Subcategoria A2 – Desempregados

Subcategoria	Conteúdos dos Indicadores	Freq. Abs. Un. Reg.	Freq. Rel. % Un. Reg.	Freq. Abs. Un. En.	Freq. Rel. % Un. En.	UR/UE
A2 – Desempregados	- Número elevado de desempregados	1	33,3(3)	1	16,6(6)	1,0
	- Situação péssima	1	33,3(3)	1	16,6(6)	1,0
	- Possui emprego	1	33,3(3)	1	16,6(6)	1,0
A2 Total		3	100,0	2	33,3(3)	1,5

Outros salientavam que já tinham trabalhado após a conclusão do curso, muito embora não tivesse sido no sector do Ensino Básico – 1.º Ciclo:

«(...) encontrei-me (...) em Animação Sócio-Cultural (...) logo a seguir à conclusão do curso» (3.1.1)

2.1.2. Motivações para desempenho profissional actual

A análise dos dados provenientes das entrevistas permitiu que se evidenciassem duas posturas, quanto à identificação de motivações para o desempenho profissional actual: aqueles que afirmaram a *existência de motivação* e os que apontaram a *inexistência de motivação*.

Existência de motivação

Quando confrontados com a existência de motivação para a actividade que se encontravam a desenvolver, ou que já tinham desenvolvido (no caso dos que se encontravam na altura desempregados), três dos sujeitos afirmaram possuir motivação.

Quadro 41 – Subcategoria B1 – Existência de motivação

Subcategoria	Conteúdos dos Indicadores	Freq. Abs. Un. Reg.	Freq. Rel. % Un. Reg.	Freq. Abs. Un. En.	Freq. Rel. % Un. En.	UR/UE
B1 – Existência de motivação	- antes da entrada para o curso	5	83,3(3)	3	50,0	1,7
	- durante o curso	1	16,6(6)	1	16,6(6)	1,0
B1 Total		6	100,0	3	50,0	2,0

Deste grupo, que afirmou a existência de motivação para o seu desempenho profissional, foi possível constatar que, para a maioria (UR=5), a motivação surgira *antes mesmo da entrada para o curso*:

«(...) já fazia antes de ter começado a tirar o curso e sempre gostei!» (2.1.3)

«Já estava nas Forças Armadas quando comecei [o curso]... Gostava mesmo disto...» (5.1.3)

O facto de possuir 1,7 UR/UE revela-nos que, a existência de motivação antes da entrada para o curso, se apresenta como sendo uma afirmação elucidativa das opiniões dos sujeitos em causa.

Para um indivíduo, a motivação acentuou-se no *decorrer do curso*, através de certas disciplinas, que despertaram a curiosidade e o gosto por dadas áreas, impulsionando a trajectória seguida: «(...) tivemos uma cadeira onde (...) tomei contacto com a Educação Comunitária...» (4.2.2).

Inexistência de motivação

Com o mesmo índice de unidades de registo (UR = 3), os outros indivíduos mencionaram não terem tido uma motivação intrínseca para, mas antes, terem aproveitado uma *oportunidade que emergiu*, quando se encontravam desempregados:

Quadro 42 – Subcategoria B2 – Inexistência de motivação

Subcategoria	Conteúdos dos Indicadores	Freq. Abs. Un. Reg.	Freq. Rel. % Un. Reg.	Freq. Abs. Un. En.	Freq. Rel. % Un. En.	UR/UE
B2 – Inexistência de motivação	- emergência de oportunidade	4	100,0	3	50,0	1,3
B2 Total		4	100,0	3	50,0	1,3

Ilustrando esta situação, através de palavras de um dos entrevistados:

«(...) surgiu (...) oportunidade e como sabia que expectativas de (...) leccionar eram
mulas (...)» (3.1.3)

2.1.3. Sentimentos emergentes

O facto de se assistirem a situações e motivações profissionais algo díspares, conduz a que tenham emergido e evidenciado uma panóplia de sentimentos, também eles diversificados.

Com efeito, se alguns dos sentimentos expressos parecem assumir um cariz tendencialmente positivo, não podemos ignorar também os que se evidenciaram de forma mais negativa, tendo-se, por conseguinte, definido duas subcategorias relativas aos referidos sentimentos, e que são elas: *tendencialmente positivos* e *tendencialmente negativos*.

Tendencialmente positivos

Curiosamente, dos três entrevistados que exprimiram sentimentos mais positivos, valorizando o curso – «(...) muito gosto em ter-me formado como professor» (3.6.2); expressando uma visão optimista quanto ao futuro – «(...) a olhar para a frente é que as coisas vão seguindo» (4.9.2) ou uma postura de resignação – «(...) não sou colocada: paciência... não há nada a fazer» (4.9.3), apenas um não manifestou, a par destas manifestações mais positivas, também alguns sentimentos mais negativos.

Quadro 43 – Subcategoria C1 – Tendencialmente positivos

Subcategoria	Conteúdos dos Indicadores	Freq. Abs. Un. Reg.	Freq. Rel. % Un. Reg.	Freq. Abs. Un. En.	Freq. Rel. % Un. En.	UR/EU
C1 – Tendencialmente positivos	- Valorização da formação	1	25,0	1	16,6(6)	1,0
	- Resignação	2	50,0	2	33,3(3)	1,0
	- Esperança	1	25,0	1	16,6(6)	1,0
C1 Total		4	100,0	3	50,0	1,3

Tendencialmente negativos

Os sentimentos tendencialmente negativos traduziram-se num certo *distanciamento* face à profissão docente – «(...) *acabo por me sentir um bocado fora* [dos concursos] (...)» (1.4.3); nalguma *desmotivação* – «(...) *diga vou ter esperanças... não tenho!...*» (4.3.5), mas, sobretudo, num profundo sentimento de *tristeza* que se evidencia em afirmações tais como:

«(...) *chegar muito desanimada ao fim do processo todo...*» (1.5.3)

«(...) *um bocado triste porque não temos saída no mercado de trabalho (...)*» (3.6.4)

A forte tendência para um sentimento de *tristeza*, ficou bem patente no valor da UR/UE (2,5).

Quadro 44 – Subcategoria C2 – Tendencialmente negativos

Subcategoria	Conteúdos dos Indicadores	Freq. Abs. Un. Reg.	Freq. Rel. % Un. Reg.	Freq. Abs. Un. En.	Freq. Rel. % Un. En.	UR/UE
C2 – Tendencialmente negativos	- Distanciamento	1	8,3	1	16,6(6)	1,0
	- Esforço inutilizado	5	41,7	3	50,0	1,7
	- Tristeza	5	41,7	2	33,3(3)	2,5
	- Desmotivação	1	8,3	1	16,6(6)	1,0
C2 Total		12	100,0	4	66,6(6)	3,0

Alguns demonstraram, ainda, uma certa revolta ao verem o seu *esforço inutilizado*:

«(...) *pontinha de angústia de não poder mesmo exercer (...)*» (1.7.5)

«(...) *ficarem sem poder exercer e aprenderam para isso...*» (1.9.7)

«(...) *desânimo, inutilidade e (...)* revolta.» (6.3.7)

2.2. Concepções

2.2.1. Antes da conclusão do curso

A concepção pode ser entendida como uma ideia pré-definida que o sujeito possui acerca de determinado assunto e, essa maneira de entender a realidade, conduz, muitas vezes, à existência de uma série de expectativas que vêm, ou não, a receber, mais tarde, uma retroacção positiva aquando do confronto real com a situação.

Ao entrar para o curso, os estudantes possuem normalmente uma série de ideias e expectativas acerca dos “benefícios do diploma”, no que concerne, nomeadamente, à posterior inserção profissional, na área por eles escolhida.

Essas expectativas podem vir a confirmar-se ou, pelo contrário, a infirmar-se, conduzindo à manutenção ou alteração das ideias iniciais que possuíam, neste caso, a respeito da inserção profissional.

Aspectos positivos

Ao analisarmos os dados provenientes das entrevistas, foi-nos possível verificar que existia um grupo de sujeitos (UR=2) que, antes da entrada para o curso, possuía expectativas de cariz mais positivo, indicando aspectos positivos, em relação à sua inserção profissional.

Quadro 45 – Subcategoria D1 – Aspectos positivos

Subcategoria	Conteúdos dos Indicadores	Freq. Abs. Un. Reg.	Freq. Rel. % Un. Reg.	Freq. Abs. Un. En.	Freq. Rel. % Un. En.	UR/UE
D1 – Aspectos positivos	- Grande facilidade de colocação	4	50,0	2	33,3(3)	2,0
	- Razoável facilidade de colocação	4	50,0	2	33,3(3)	2,0
D1 Total		8	100,0	4	33,3(3)	2,7

A partir dos indicadores emergentes das entrevistas dos que possuíam expectativas de natureza mais positiva, foi possível constatar que alguns consideravam que haveria *grande facilidade de colocação* e outros uma *razoável facilidade de colocação*.

Efectivamente, alguns (UR=4) consideravam que a inserção profissional dos diplomados em Ensino Básico – 1.º Ciclo, se apresentava como sendo de grande facilidade, como se «(...) fosse tudo um mar de rosas» (5.2.5), estando esta área «(...) a precisar de injeção de pessoal mais novo» (1.2.2), uma vez que julgavam ser composta, essencialmente, por «(...) professores mais velhos que mais cedo ou mais tarde se iriam reformar» (1.2.4). Apresentava-se, por conseguinte, como «(...) uma área em que seria possível tentar» a sorte. (1.2.3).

Outros (UR=4), entendiam-na já como sendo uma profissão, na qual a inserção profissional se constituía como sendo um processo razoavelmente fácil – «julgava que era mais fácil do que é na realidade» (5.2.1), deixando, no entanto, transparecer já eventuais nuances de dificuldades que se poderiam avizinhar...

«(...) mais cedo ou mais tarde viria a ser chamado para uma substituição...» (5.2.2)

«(...) inicialmente não conseguissem colocação na zona da sua preferência.» (6.1.4)

Aspectos negativos

Outros porém, inseridos na segunda subcategoria, mais a par da situação ou apresentando uma postura menos optimista, pareciam ter, *a priori*, maior consciência da realidade que os esperava.

Quadro 46 – Subcategoria D2 – Aspectos negativos

Subcategoria	Conteúdos dos Indicadores	Freq. Abs. Un. Reg.	Freq. Rel. % Un. Reg.	Freq. Abs. Un. En.	Freq. Rel. % Un. En.	UR/UE
D2 – Aspectos negativos	- Noção das dificuldades de colocação	6	100,0	3	50,0	2,0
D2 Total		6	100,0	3	50,0	2,0

São sinais elucidativos dessa postura mais negativa, os seguintes comentários:

«(...) inserção profissional não era das melhores.» (4.2.4)

«(...) não sou inocente nesse caso, porque já tinha um feedback de colegas (...) que tinham estudado neste curso (...).» (3.2.1)

«(...) não era fácil a entrada no mercado de trabalho e começar a dar aulas...» (3.2.2)

Tal situação parece-nos ser de relevar, uma vez que metade dos sujeitos entrevistados (UR=3), possuíam plena consciência das dificuldades e mesmo assim enveredaram pelo curso em questão...

«(...) já sabia o que (...) me esperava...» (3.2.3)

«(...) fiz mudança de curso, (...) sabia (...) que estava em desvantagem quando mudei (...)» (4.2.7)

2.2.2. Na conclusão do curso

Aquando da conclusão do curso, as expectativas quanto à possibilidade de se obter colocação apresentavam já todas um cariz negativo. Isto porque, aqueles que possuíam, antes da conclusão do curso, expectativas negativas, mantinham as mesmas expectativas, ao passo que, aqueles que possuíam expectativas positivas, tinham-nas alterado.

Permanência de expectativas

Assim sendo, de entre aqueles que permaneceram com as mesmas expectativas constatou-se que vieram a confirmar as dificuldades por eles projectadas *a priori*...

Quadro 47 – Subcategoria E1 – Permanência de expectativas

Subcategoria	Conteúdos dos Indicadores	Freq. Abs. Un. Reg.	Freq. Rel. % Un. Reg.	Freq. Abs. Un. En.	Freq. Rel. % Un. En.	UR/UE
E1 – Permanência de expectativas	- Confirmação das dificuldades	6	100,0	3	50,0	2,0
E1 Total		6	100,0	3	50,0	2,0

As suas palavras elucidam acerca do que lhes ia em mente:

«Já estava à espera...» (2.2.4)

«Infelizmente, veio-se a manter...» (3.2.4)

Alteração de expectativas

Os entrevistados que tinham expressado uma postura mais positiva, em relação às expectativas que tinham *a priori*, deram-se conta que as situações encontradas «(...) foram totalmente diferentes (...)» (1.2.1), face às idealizadas inicialmente, manifestando que as suas «(...) ideias tinham mudado (...)» (5.2.3).

Quadro 48 – Subcategoria E2 – Alteração de expectativas

Sub-categoria	Conteúdos dos Indicadores	Freq. Abs. Un. Reg.	Freq. Rel. % Un. Reg.	Freq. Abs. Un. En.	Freq. Rel. % Un. En.	UR/UE
E2 – Alteração de expectativas	- Evidência das dificuldades	6	100,0	4	66,6(6)	1,5
E2 Total		6	100,0	4	66,6(6)	1,5

O confronto com situações profissionais menos positivas vivenciadas por eles ou por colegas, a aproximação cada vez mais iminente ao complexo universo das colocações, trouxera-lhes à cena uma nova realidade...

«(...) sabia perfeitamente que, com a média fim de curso que tinha, (...) não ia conseguir entrar no sistema.» (1.3.3)

«(...) mais por dentro das dificuldades de vir a ser colocado.» (5.2.4)

2.2.3. Actuais

Face ao momento em que os sujeitos foram entrevistados, verificou-se que, todos sem excepção, manifestaram uma perspectiva claramente negativa quanto à inserção profissional que os “aguardava”.

Tendencialmente negativas

Quadro 49 – Subcategoria F1 – Tendencialmente negativas

Subcategoria	Conteúdos dos Indicadores	Freq. Abs. Un. Reg.	Freq. Rel. % Un. Reg.	Freq. Abs. Un. En.	Freq. Rel. % Un. En.	UR/UE
F1 – Tendencialmente negativas	- Sobrelotação	1	10,0	1	16,6(6)	1,0
	- Média final	1	10,0	1	16,6(6)	1,0
	- Grande dificuldade	8	80,0	5	83,3(3)	1,6
F1 Total		10	100,0	6	100,0	1,7

Os momentos menos positivos que já haviam vivenciado, o que conhecem e ouvem acerca dos concursos e da inserção profissional no âmbito do Ensino Básico – 1.º Ciclo, fê-los expressar uma visão pouco optimista mas, talvez simultaneamente realista, do seu futuro; das grandes dificuldades que os esperam:

«(...) piorou e (...) cada vez está (...) pior...» (2.2.5)

«(...) está mesmo complicado (...)» (4.3.2)

«Está péssimo, penso que está péssimo.» (5.2.6)

«(...) estar colocado, (...) está muito difícil.» (5.2.8)

Tendo presente que o «(...) processo de inserção profissional está um caos» (6.2.2), um dos entrevistados refere que tal se deve ao facto do sistema ter ficado e estar «(...) sobrecarregado (...)» (1.2.5), sendo que «só entra quem tem boas notas (...)» (1.4.2).

No fundo, tal situação, corrobora para a afirmação de A. Silva (2003)²⁴, ao realçar a importância da antecipação, expressando que, quando uma situação não é a desejada, mas pelo menos a esperada, o peso da desilusão e da impotência é minorizado, pois já existe uma consciencialização. Ao terminarem o curso, todos os sujeitos já esperavam o que se viria a concretizar: a dificuldade de obter colocação... mais que não fosse por um mês...

²⁴ Referenciado na página 83 do presente trabalho.

2.3. Formação

2.3.1. Formação Inicial

Numa época em que os diplomas vêm o seu “valor” ser posto em causa, no que concerne à obtenção de um emprego, após a aquisição do mesmo, questionar a importância da formação parece ser importante.

Quer a nível da formação inicial, quer de formação posterior ao curso, as opiniões não foram homogéneas, prevalecendo, no entanto, uma tendência para sublinhar a irrelevância da formação inicial como ponte para a inserção em diferentes âmbitos profissionais e a necessidade de realização de formação posterior.

Quando confrontados os sujeitos com a relevância da formação, tendo em vista a abertura ao mercado de trabalho, em áreas profissionais que não exclusivamente, a do curso que haviam realizado, pôde-se identificar diferentes posturas: considerar que, de facto, *favorece a transição*; entender que *não favorece a transição* e expressar mesmo *possíveis saídas*. Foram, assim, criadas três subcategorias referentes às três vertentes enunciadas.

Favorece a transição

Apenas uma minoria dos entrevistados (2 UE) refere que a realização da formação inicial se apresenta como *facilitadora da transição* para o mercado de trabalho em distintas áreas profissionais.

Quadro 50 – Subcategoria G1 – Favorece a transição

Subcategoria	Conteúdos dos Indicadores	Freq. Abs. Un. Reg.	Freq. Rel. % Un. Reg.	Freq. Abs. Un. En.	Freq. Rel. % Un. En.	UR/ UE
G1 – Favorece a transição	- Dependente do indivíduo	5	100,0	2	33,3(3)	2,5
G1 Total		5	100,0	2	33,3(3)	2,5

Neste sentido, estes entrevistados sublinham que a referida inserção se encontra, essencialmente, *dependente dos sujeitos...*

«(...) desde que a pessoa queira...» (4.4.4)

Não encontrando um lugar vago disponível na docência, lembram a importância de as «(...) pessoas pensarem em ser polivalentes (...)» (4.4.1), criando as «(...) próprias oportunidades (...)» (4.9.6):

«(...) têm que viver e exercer outras profissões (...) enveredar por outros caminhos (...)» (1.9.8)

«(...) há outras coisas, se não tentarmos, (...) não chegamos a conhecer!» (4.10.1)

Chamam, portanto, a atenção para a importância de se “construírem” as próprias oportunidades, procurando um caminho, talvez nem sempre o mais desejado, mas o possível em determinado tempo e espaço...

Não favorece a transição

Como se referiu, nem todos têm, no entanto, uma visão tão optimista da situação. Com efeito, a maioria dos sujeitos entrevistados (UE=4), destaca que, o facto de ter realizado uma licenciatura, de ter formação inicial, não favorece a transição para o mercado de trabalho, sendo, por conseguinte, referenciada a *irrelevância* da mesma.

Quadro 51 – Subcategoria G2 – Não favorece a transição

Subcategoria	Conteúdos dos Indicadores	Freq. Abs. Un. Reg.	Freq. Rel. % Un. Reg.	Freq. Abs. Un. En.	Freq. Rel. % Un. En.	UR/ UE
G2 – Não favorece a transição	- Lacunas na formação	6	50,0	3	50,0	2,0
	- Focalização em 1.º Ciclo	2	16,6(6)	1	16,6(6)	2,0
	- Irrelevância da licenciatura	4	33,3(3)	3	50,0	1,3
G2 Total		12	100,0	4	66,6(6)	3,0

Utilizando as palavras expressas nas entrevistas:

«As saídas são mínimas...» (3.2.8)

«(...) licenciatura não me deu (...) vantagens nenhuma...» (5.4.7)

«(...) nem sequer facilita a inserção profissional como professora.» (6.2.9)

«(...) formação inicial tem-me sido indiferente!» (6.2.12)

Como principais factores identificados para justificar a complexidade da situação que se verifica, foram apontadas *lacunas na formação* (UR/UE=2) e a *focalização* exclusiva em conteúdos referentes ao Ensino em 1.º Ciclo (UR/UE=2).

«(...) muita teoria, foi na sua maioria boa, mas...» (2.7.1)

«(...) sem ser na área da educação, é difícil!» (2.3.2)

Saídas profissionais

Ainda que existam, segundo os entrevistados, algumas áreas pelas quais os licenciados em Ensino Básico – 1.º Ciclo podem enveredar, que se encontram relacionadas com a educação/crianças, tais como animação/ocupação de tempos livres e animação sócio-cultural ou comunitária, «trabalhar em caixas de supermercado, em repositores» (3.4.1), apresenta-se também como uma saída possível... Com efeito as possíveis saídas não relacionadas directamente com a educação/crianças evidencia-se com alguma expressividade (UR/UE=3).

Como refere um dos entrevistados, «(...) milhares de professores vão ter de se virar para outro lado qualquer (...)» (3.3.4).

Quadro 52 – Subcategoria G3 – Possíveis saídas

Subcategoria	Conteúdos dos Indicadores	Freq. Abs. Un. Reg.	Freq. Rel. % Un. Reg.	Freq. Abs. Un. En.	Freq. Rel. % Un. En.	UR/UE
G3 – Possíveis saídas	- Relacionadas com educação/crianças	3	50,0	3	50,0	1,0
	- Não relacionadas com educação/crianças	3	50,0	1	16,6(6)	3,0
G3 Total		6	100,0	4	66,6(6)	1,5

Uma saída que parece também estar a ganhar expressão, e já nem sempre sob a forma de “economia subterrânea”, são as chamadas explicações... Um dos entrevistados referindo-se à actividade de explicador, sublinha mesmo que serem «(...) “mercenários da educação” é a oportunidade de milhares de professores» (1.3.5).

Aliás, na categoria A, referente ao primeiro bloco (Desempenho Profissional), foi-nos possível constatar que dois dos entrevistados praticavam esta actividade. Um deles em part-time e, segundo enunciava, de forma clandestina (1.3.4) e, outro, num Centro de Apoio aos Estudos que criou (2.1.1), encontrando-se legalizado e assumindo esta como sendo a sua actividade principal.

2.3.2. Formação posterior

Parecem ser, cada vez mais, as expectativas depositadas na formação realizada após o curso, quer na esperança de aumentar conhecimentos/competências, quer na esperança de que a realização das mesmas abra novos caminhos profissionais. Ainda assim nem todos expressam ter sentido necessidade de realizar formação adicional, pelo que se podem encontrar duas subcategorias: *sentida necessidade* e *não sentida necessidade*.

Não sentida necessidade

Neste sentido, apenas um dos entrevistados referiu não ter sentido necessidade de realização de formação posterior, não tendo realizado nenhuma por sua própria iniciativa. O facto de ser militar, lembra, faz com que seja a entidade a fornecer «(...) a formação que (...) devemos ter com o tempo que lá estamos» (5.2.1).

Quadro 53 – Subcategoria H2 – Não sentida necessidade

Subcategoria	Conteúdos dos Indicadores	Freq. Abs. Un. Reg.	Freq. Rel. % Un. Reg.	Freq. Abs. Un. En.	Freq. Rel. % Un. En.	UR/ UE
H2 – Não sentida necessidade	- Fornecida pela entidade patronal	2	100,0	1	16,6(6)	2,0
H2 Total		2	100,0	1	16,6(6)	2,0

Sentida necessidade

Todos os outros entrevistados expressaram ter sentido necessidade de realizar formação adicional, muito embora nem todos o tenham feito.

Quadro 54 – Subcategoria H1 – Sentida necessidade

Sub-categoria	Conteúdos dos Indicadores	Freq. Abs. Un. Reg.	Freq. Rel. % Un. Reg.	Freq. Abs. Un. En.	Freq. Rel. % Un. En.	UR/UE
H1 – Sentida necessidade	- Realizada formação	4	50,0	2	33,3(3)	2,0
	- Não conseguido ingresso em formação	2	25,0	2	33,3(3)	1,0
	- Não tentado o ingresso	1	12,5	1	16,6(6)	1,0
	- Ultrapassadas dificuldades, sem formação	1	12,5	1	16,6(6)	1,0
H1 Total		8	100,0	5	66,6(6)	2,0

Apenas dois sujeitos (4UR) *realizaram formação adicional*. Um deles frequentou acções de formação; realizou uma pós-graduação e diz já estar a pensar no mestrado; o outro realizou uma formação, através do Centro de Emprego, em Design Multimédia.

De sublinhar, no entanto, que um destes entrevistados relevou o facto de que já realizou, mas em vão...

«(...) já realizei, mas até agora não serviu para nada...» (6.2.13)

Outros dois (2UR), referiram que sentiram necessidade e *tentaram ingressar* num mestrado, mas sem êxito...

«(...) senti necessidade até intelectual (...): tentei ingressar num mestrado (...)» (1.5.5)

Outro dos sujeitos, confessou que...

«Já me passou pela cabeça, mas ainda não...» (3.3.2)

... E acrescentou que «(...) *temos expectativa que, se calhar, vai ser mais fácil*» (3.3.3) a inserção profissional, após a realização de formação adicional.

2.4. Projectos Profissionais

2.4.1. Intenção de continuar a investir na profissão docente

O projecto profissional, e até o sonho, de quase todos os que ingressaram num curso prende-se, na maioria das vezes, com o facto de se concluir o mesmo e ingressar na profissão para a qual se realizou a formação.

Convém, no entanto, não perder de vista, a realidade para a qual N. Alves (cit. por V. Ferreira, 1999: 142-143) nos alerta: «(...) os projectos profissionais encontram-se sempre em estreita relação, entre outros factores objectivos, com as condições efectivas do mercado de trabalho».

Tal facto não deve ser ignorado, pois vem avivar a ideia de que, levar a cabo um determinado projecto, é muito mais do que uma decisão tomada a sós, de um para um.

Diferentes circunstâncias, essencialmente de cariz profissional, conduziram a que a intenção de continuar a investir na docência, como uma profissão possível se tenha evidenciado de forma distinta pelos seis entrevistados. Com efeito alguns manifestaram possuir *expectativas de inserção profissional*; outros evidenciaram o panorama da *desinserção profissional* e, outros ainda, referiram que a sua intenção se encontrava *dependente da situação*.

Expectativas de inserção profissional

Metade dos sujeitos (4 UR) afirmou que, «o interesse na docência continua (...)» (1.6.2), «(...) mantendo a esperança (...)» (3.4.4) e manifestando a intenção de «concorrer e (...) continuar sempre» (4.3.4).

Quadro 55 – Subcategoria I1 – Expectativas de inserção profissional

Subcategoria	Conteúdos dos Indicadores	Freq. Abs. Un. Reg.	Freq. Rel. % Un. Reg.	Freq. Abs. Un. En.	Freq. Rel. % Un. En.	UR/UE
I1 – Expectativas de inserção profissional	- Ensino Básico – 1.º Ciclo	4	80,0	3	50,0	1,3
	- Outra vertente	1	20,0	1	16,6(6)	1,0
I1 Total		5	100,0	3	50,0	1,7

Um dos entrevistados que manifestou esta posição, frisou mesmo que, continuar a apostar na docência, não remete necessariamente para o *Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Encontra-se a trabalhar em Educação Comunitária e afirma que «(...) *não quer dizer que nesta área não encontre a docência!*» (4.6.2).

Confere assim, uma *outra vertente* às aprendizagens adquiridas e canaliza-as para outro ramo profissional, pelo qual se interessa e onde se “encontrou” profissionalmente.

Este entrevistado, apesar de pretender permanecer ligado à docência, vai investir noutra área...

Desinserção profissional

Quadro 56 – Subcategoria I2 – Desinserção profissional

Subcategoria	Conteúdos dos Indicadores	Freq. Abs. Un. Reg.	Freq. Rel. % Un. Reg.	Freq. Abs. Un. En.	Freq. Rel. % Un. En.	UR/UE
I2 – Desinserção profissional	- Apostar noutra área	2	40,0	2	33,3(3)	1,0
	- Desistência	3	60,0	1	16,6(6)	3,0
I2 Total		5	100,0	2	33,3(3)	2,5

Outro grupo de entrevistados (2 UE) expressa, literalmente, a vontade de desistir e/ou apostar noutra área, totalmente à parte da docência...

«(...) *se conseguir seguir nesta área [Animação Comunitária], nem sequer penso na área de 1.º Ciclo (...)*» (4.6.1)

«(...) *tentar ingressar nos quadros da Força Aérea.*» (5.3.3)

De realçar a expressividade da vontade que os entrevistados manifestam de desistir (UR/UE=3).

Dependente da situação

Três dos entrevistados (5 UR), demonstram que a sua intenção de permanência na docência, está dependente do que vier a acontecer no futuro...

Quadro 57 – Subcategoria I3 – Dependente da situação

Subcategoria	Conteúdos dos Indicadores	Freq. Abs. Un. Reg.	Freq. Rel. % Un. Reg.	Freq. Abs. Un. En.	Freq. Rel. % Un. En.	UR/ UE
I3 – Dependente da situação	- Não exclusivamente docência	5	100,0	3	50,0	1,7
I3 Total		5	100,0	3	50,0	1,7

A sua posição fica clara, em afirmações como a que se segue:

«(...) continuar a investir na docência, mas não sei... Está tão difícil...» (2.3.4)

Não abdicam, para já, da docência, mas, como “quem espera desespera”, vão-se agarrando a outros projectos:

«(...) investir na docência, mas enquanto não for colocada direccionar-me para outra área (...)» (6.3.1)

Um dos entrevistados, delimita mesmo o seu tempo de espera...

«(...) se mais um ano ou coisa pouca, não conseguir, (...) vou ter de optar por outra saída...» (3.4.8)

2.4.2. Motivações para desinvestir na profissão docente

As motivações que conduziram a que alguns entrevistados (2 UE) manifestassem a sua intenção de não continuarem a tentar entrada na profissão para a qual se formaram – evidenciando um percurso de desinserção profissional – prendem-se com situações concretas, ocorridas a dado momento. Por conseguinte, foram delimitadas duas subcategorias: *situação* e *localização no tempo*.

Situação

O factor principal que teve maior impacto na decisão dos dois entrevistados (3UR) de não continuarem a investir na carreira docente foi, sem dúvida, a dificuldade em obter colocação.

Quadro 58 – Subcategoria J1 – Situação

Subcategoria	Conteúdos dos Indicadores	Freq. Abs. Un. Reg.	Freq. Rel. % Un. Reg.	Freq. Abs. Un. En.	Freq. Rel. % Un. En.	UR/UE
J1 – Localização no espaço	- Colocações	3	100,0	2	33,3(3)	1,5
J1 Total		3	100,0	2	33,3(3)	1,5

As palavras dos entrevistados são ilustrativas...

«(...) olhamos para a docência (...) e vemos (...)» (4.6.4)

«(...) pessoa realista: (...) não tenho as mínimas hipóteses de colocação!» (4.7.1)

«(...) é o terceiro ano que concorro; é o terceiro ano que não consigo colocação...» (5.3.1)

O processo de desinserção profissional, no caso da docência, parece estar, pois, intimamente relacionado com o processo das colocações, acentuando-se a tendência para o referido processo na fase dos concursos.

É uma ideia que convém reforçar, na medida em que, se para estes indivíduos a evidência das dificuldades de colocação, aquando dos concursos, acentua a tendência para se procurar outro “rumo profissional”, para muitos recém-licenciados (como já se sugeriu na página 51), essa realidade vai ser vivida mesmo antes da conclusão do curso, dadas as alterações legislativas no plano dos concursos... Não há a possibilidade de concorrer e, mesmo quando a mesma chegar, as perspectivas não são as mais favoráveis. Há o aceleramento de todo um processo de expectativas e vivências negativas que tende para o agravamento, cada vez mais precocemente, do processo de desinserção profissional.

Como lembra J. Pedro (2004: 45), reportando-se à legislação em matéria educativa, «é preciso que as leis sejam feitas para as pessoas e principalmente para beneficiar delas quem mais precisa».

Localização no tempo

Já no que concerne à localização temporal de tomada da decisão em questão, deve-se mencionar que a mesma variou, evidenciando-se, basicamente, dois períodos temporais: *menos de um ano e mais de um ano*.

Quadro 59 – Subcategoria J2 – Localização no tempo

Subcategoria	Conteúdos dos Indicadores	Freq. Abs. Un. Reg.	Freq. Rel. % Un. Reg.	Freq. Abs. Un. En.	Freq. Rel. % Un. En.	UR/UE
J2 – Localização no tempo	- Menos de um ano	2	66,6(6)	1	16,6(6)	2,0
	- Mais de um ano	1	33,3(3)	1	16,6(6)	1,0
J2 Total		3	100,0	2	33,3(3)	1,5

Um dos entrevistados refere que vem pensando nela de «há dois anos para cá e, há um ano (...), mais afincadamente» (4.6.3). O outro refere que, não obstante, já ter «(...) pensado nisso, (...) [pensou] dar mais [uma] oportunidade» (5.3.6)... «(...) Quando saíram as listas (...)» (5.3.5), portanto, na altura em que foram realizadas as entrevistas, foi a gota de água... «(...) Vou desistir da docência (...)» (5.3.2), afirmava.

2.4.3. Circunstâncias condicionadoras

Ter a capacidade de antever mentalmente o que o futuro, por nós construído e idealizado, nos reserva, dentro dos condicionalismos presentes existentes, e dos futuros esperados, é ter a capacidade de traçar, ainda que, eventualmente, apenas em linhas gerais, um projecto que se pretende levar avante. Quando questionados os indivíduos, independentemente das situações profissionais de então, se conseguiam idealizar um projecto, constatou-se que duas categorias deveriam ser estruturadas: *passível de idealizar e difícil de idealizar*.

Difícil de idealizar

Não obstante as dificuldades expressas até ao momento, apenas um entrevistado manifestou muitas dificuldades em idealizar, e transmitir-nos, o projecto que lhe ia em mente:

«Não consigo situar no espaço, no tempo, nem concretizar em palavras (...）」 (1.6.3)

Quadro 60 – Subcategoria L2 – Difícil de idealizar

Subcategoria	Conteúdos dos Indicadores	Freq. Abs. Un. Reg.	Freq. Rel. % Un. Reg.	Freq. Abs. Un. En.	Freq. Rel. % Un. En.	UR/UE
L2 – Difícil de idealizar	- Vago	2	100,0	1	16,6(6)	1,0
L2 Total		2	100,0	1	16,6(6)	1,0

A complexidade da explicação deve-se, provavelmente, à própria complexidade inerente à situação desejada e à incerteza que ultrapassa o poder de decisão do entrevistado, pois referiu que, apesar de tudo, sabia os trilhos pelos quais queria seguir...

«(...) relacionado com esta área [educação]... (...) numa autarquia; particular, privado; cooperativo... Aquilo que seja!» (1.6.5)

Passível de idealizar

Dado que, até o entrevistado que expressou não ser capaz de esboçar, de forma concreta, um projecto, deixou transparecer, nas entrelinhas algumas ideias que projecta para o seu futuro, considerou-se que, com maior ou menor grau de concretização, foi possível identificar unidades de registo que nos permitem afirmar que todos os entrevistados conseguem idealizar um projecto profissional, embora em patamares distintos.

Quadro 61 – Subcategoria L1 – Passível de idealizar

Subcategoria	Conteúdos dos Indicadores	Freq. Abs. Un. Reg.	Freq. Rel. % Un. Reg.	Freq. Abs. Un. En.	Freq. Rel. % Un. En.	UR/UE
L1 – Passível de idealizar	- Urgência ser começado	4	33,3(3)	2	33,3(3)	2,0
	- Começar do “zero”	2	16,6(6)	2	33,3(3)	1,0
	- Continuar em actividade actual	6	50,0	4	66,6(6)	1,5
L1 Total		12	100,0	6	100,0	2,0

Efectivamente, se algumas unidades de registo (4) nos remetem apenas para a pertinência e *urgência de se dar asas a um projecto...*

«(...) temos de tomar as decisões para o resto da nossa vida...» (3.4.6)

«O tempo começa a escassear e depois chegamos tarde para certas coisas (...）」 (3.4.7)

...evidenciando a necessidade (UR/UE=2) de «(...) *quem está desempregado, pensar sempre em várias saídas (...)*» (3.4.9), «(...) *que não obrigatoriamente relacionadas com o mundo dos professores*» (6.3.4), outras conduzem-nos mais além e deixam-nos espreitar mais um pouco por detrás da janela destes licenciados.

Assim sendo, exceptuando um entrevistado, que pretende *dar início* a uma actividade totalmente nova, todos os outros pretendem *dar seguimento* a projectos no âmbito profissional em que se encontram inseridos. De salientar que um destes entrevistados pretende, dar continuidade e apostar, paralelamente, em algo novo: «(...) *aceitar trabalhos para passar a computador...*» (2.4.2).

É assim que vamos encontrar projectos inseridos em diferentes campos profissionais, uns ainda próximos da educação, outros totalmente à margem da mesma: Centro de Explicações; dinamização de uma banda musical; Educação de Adultos; curso de oficiais e sargentos;...

Impelidas pelas circunstâncias sociais e pelas dinâmicas pessoais, as trajectórias foram assumindo contornos, cada vez mais, individuais.

2.5. Episódios Críticos

2.5.1. Carácter dos Episódios Críticos

De acordo com P. Mendes (2002: 130), um episódio crítico assume-se como sendo «(...) *um momento particularmente significativo* (...)».

Corroborando estas palavras, J. Nico (2000: 367) sublinha que se tratam de «(...) *momentos de riqueza extraordinária e (...) [de] grande significado no contexto de toda a informação que (...) [a] investigação irá produzir*».

Parece-nos, por conseguinte, ser de todo o interesse, tentarmos realizar algumas inferências a partir dos momentos específicos que os entrevistados identificaram como tendo, por distintas razões, assumido um sentido mais especial nas suas vidas. Isto porque, segundo M. Estrela & A. Estrela (1994, cit. por J. Nico, 2000: 368), devemos entender um «(...) *episódio crítico como um comportamento (...) suficientemente completo e inserido num contexto tal (...) que, sobre as respectivas consequências, se pudessem elaborar induções ou previsões sobre quem as produziu*».

Deste modo, e como são, de facto, os momentos que mais nos marcam aqueles que nos impulsionam, de algum modo, a agir e a tomar decisões, os episódios críticos emergem, neste contexto, como tendo especial interesse, ao nível do conhecimento das trajectórias seguidas pelos indivíduos.

Concursos

Apenas um entrevistado nos enunciou dois momentos críticos que vivenciou (não obtenção de colocação e situação profissional anterior). Todos os outros²⁵ realçaram apenas um episódio, sendo unânimes em remeterem esse mesmo episódio para o palco dos *concursos docentes* (6 UR).

²⁵ De referenciar que um dos entrevistados não identificou nenhum episódio crítico, após a conclusão do curso.

Quadro 62 – Subcategoria M1 – Concursos

Subcategoria	Conteúdos dos Indicadores	Freq. Abs. Un. Reg.	Freq. Rel. % Un. Reg.	Freq. Abs. Un. En.	Freq. Rel. % Un. En.	UR/UE
M1 – Concursos	- Processo de candidatura	3	50,0	3	50,0	1,0
	- Não obtenção de colocação	2	33,3(3)	2	33,3(3)	1,0
	- Colocação de colegas	1	16,6(6)	1	16,6(6)	1,0
M1 Total		6	100,0	5	83,3(3)	1,2

O processo de candidatura (3 UR) parece ter sido o que mais marcou os indivíduos:

«(...) processo que fiz pelos CAEs todos (...) aquela aflição de ter de anular (...)»
(1.7.1)

«Concorrer, vamos lá ver o que isto vai dar...» (3.5.1)

Também momento marcante foi a constatação de que encontrar colocação era apenas uma “miragem”... Uma realidade a que poucos tiveram acesso, evidenciando-se o peso da *não obtenção de colocação*:

«(...) ter ficado uns meses na expectativa, até que percebi que (...) não haveria hipóteses de me chamarem.» (1.7.2)

«Os concursos: o facto de não ter conseguido colocação até hoje.» (6.3.5)

Marcante foi, ainda, para um entrevistado, ter conhecimento de situações profissionais distintas da sua e mais positivas...

«(...) nem todos os colegas de turma (...) nas mesmas circunstâncias que eu (...)»
(3.4.1)

Empregos

O entrevistado que enunciou dois episódios críticos, para além de ter remetido, à semelhança dos anteriores, para a problemática dos concursos, estando desempregado, indicou, como já se sugeriu, uma situação decorrente do único emprego concreto que possuiu após a conclusão do curso.

Quadro 63 – Subcategoria M2 – Empregos

Subcategoria	Conteúdos dos Indicadores	Freq. Abs. Un. Reg.	Freq. Rel. % Un. Reg.	Freq. Abs. Un. En.	Freq. Rel. % Un. En.	UR/ UE
M2 – Empregos	- Experimentar outra saída	1	100,0	1	16,6(6)	1,0
M2 Total		1	100,0	1	16,6(6)	1,0

Citando o entrevistado em causa:

«(...) proposta de trabalhar em Animação Sócio-Cultural: era uma coisa nova (...)»
(3.5.2)

Fora uma oportunidade que lhe surgira e, face à qual, pensou valer a pena investir.

2.5.2. Reflexo nas opções posteriores

Qualquer dos episódios críticos, referidos anteriormente, trouxe consigo reflexos nas opções que foram tomadas, posteriormente, a nível profissional, por estes licenciados e, curiosamente, as decisões puderam-se agrupar, basicamente, em duas subcategorias: *não desistir da docência e mudar de rumo*.

Não desistir da docência

Embora com apenas uma unidade de enumeração, importa mencionar que, face a um dos entrevistados, o episódio crítico expressado se traduziu de forma positiva, avivando a intenção de não desistir da carreira para a qual se formara.

Quadro 64 – Subcategoria N1 – Não desistir da docência

Subcategoria	Conteúdos dos Indicadores	Freq. Abs. Un. Reg.	Freq. Rel. % Un. Reg.	Freq. Abs. Un. En.	Freq. Rel. % Un. En.	UR/ UE
N1 – Não desistir da docência	- Esperança	2	100,0	1	16,6(6)	2,0
N1 Total		2	100,0	1	16,6(6)	2,0

O entrevistado que enunciou como episódio crítico, o facto de alguns colegas de curso terem obtido colocação, manifestou que, na altura, o referido episódio lhe renovou as esperanças de continuar a apostar na docência; no sentido de «(...) *dar mais esta hipótese*» (5.4.3), afinal vinha-lhe à ideia que «(...) *não está assim tão mal: vou concorrer outra vez*» (5.4.4).

Mudar de rumo

Os demais entrevistados (7 UR) que enunciaram a existência de episódios críticos, referiram que os mesmos os induziram a uma necessidade de mudar de rumo, desistindo total ou parcialmente da docência.

Quadro 65 – Subcategoria N2 – Mudar de rumo

Subcategoria	Conteúdos dos Indicadores	Freq. Abs. Un. Reg.	Freq. Rel. % Un. Reg.	Freq. Abs. Un. En.	Freq. Rel. % Un. En.	UR/ UE
N2 – Mudar de rumo	- Desistência	7	100,0	4	66,6(6)	1,75
N2 Total		7	100,0	4	66,6(6)	1,75

O panorama dos concursos fê-los reflectir:

«(...) *não podia continuar a direccionar-me apenas para a docência.*» (1.7.3)

«(...) *não havia hipótese e também não podia estar à espera de um ano vir dar aulas...*» (2.5.3)

«(...) *não podia ficar à espera que uma vaga caísse do céu... Procurei outras saídas...*» (6.3.6)

Fora, como referiram, o cenário desolador dos concursos – drama vivido por milhares de professores, que conduziu a que se questionassem sobre o sentido de continuarem a direccionar-se única e exclusivamente para a profissão que tanto ambicionavam, mas que parecia (ou parece) estar tão longe e inacessível ao seu alcance...

2.6. Inserção Profissional

2.6.1. Curso

Nem todas as pessoas “sentiram na pele” a dificuldade de encontrar um emprego; nem todas se encontram desempregadas, mas as opiniões são unânimes quando se fala das dificuldades de inserção profissional. Os licenciados vivem esta situação de forma muito especial... Foram anos de estudo e esforço, muitas vezes em “vão”. É uma realidade que não podemos, nem devemos ignorar. Tentar perceber o que está a falhar; tentar inventariar algumas medidas que favoreçam o processo de inserção profissional, neste caso específico dos licenciados em Ensino Básico – 1.º Ciclo, é um imperativo, para que todos sejamos e estejamos mais conscientes; mais abertos e predispostos à mudança.

Excesso de vagas

O problema da inserção profissional, parece ter, segundo alguns dos entrevistados, a sua origem dentro das portas do curso.

Com efeito, um dos entrevistados (2UR) manifestou *indignação* pelo excesso de vagas existente no curso.

Quadro 66 – Subcategoria O1 – Excesso de vagas de acesso ao curso

Subcategoria	Conteúdos dos Indicadores	Freq. Abs. Un. Reg.	Freq. Rel. % Un. Reg.	Freq. Abs. Un. En.	Freq. Rel. % Un. En.	UR/UE
O1 – Excesso de vagas	- Indignação	2	100,0	1	16,6(6)	2,0
O1 Total		2	100,0	1	16,6(6)	2,0

Realçou assim que,

«(...) vão entrar para as escolas superiores (...) não sei quantos mil professores.»
(1.2.7)

«(...) há tanto professor e (...) continuam a formar mais professores, criando expectativas erradas.» (1.8.5)

Nesta sintonia A. Brotas (2003: 33) reforça que, dado o Estado ser o grande empregador de professores, «(...) *não é admissível, (...) que o Ministério deixe pairar a ideia de que todo o estudante inscrito num curso de formação de professores numa escola pública ou privada terá, quando acabar o curso, um lugar de professor assegurado pelo Estado*».

Encerramento

Dois entrevistados (2 UR) referem-se ao encerramento do curso, mas com ópticas diferentes. Um deles manifesta uma atitude de questionamento face ao facto de os *curros não fecharem*, dado o elevado número de professores desempregados; o outro entende o *encerramento do curso como uma injustiça*.

Quadro 67 – Subcategoria O2 – Encerramento

Subcategoria	Conteúdos dos Indicadores	Freq. Abs. Un. Reg.	Freq. Rel. % Un. Reg.	Freq. Abs. Un. En.	Freq. Rel. % Un. En.	UR/ UE
O2 – Encerramento	- Fecho como injustiça	1	50,0	1	16,6(6)	1,0
	- Fecho como imperativo	1	50,0	1	16,6(6)	1,0
O2 Total		2	100,0	2	33,3(3)	1,0

O entrevistado que expressa o fecho como tratando-se de uma injustiça, justifica-o da seguinte maneira:

«(...) fechar os cursos (...) e não permitir que determinada geração possa fazer uma escolha [é injusto].» (1.9.3)

Propostas de alterações

Por outro lado, ainda no âmbito do curso, foram também evidenciadas algumas propostas de alterações que, dois sujeitos (14UR), consideram que poderia beneficiar a inserção profissional dos licenciados.

Quadro 68 – Subcategoria O3 – Propostas de alterações

Subcategoria	Conteúdos dos Indicadores	Freq. Abs. Un. Reg.	Freq. Rel. % Un. Reg.	Freq. Abs. Un. En.	Freq. Rel. % Un. En.	UR/ UE
O3 – Propostas de alterações	- Criação de outras saídas	3	21,4	1	16,6(6)	3,0
	- Formação contínua	2	14,3	1	16,6(6)	2,0
	- “Especialização”	7	50,0	1	16,6(6)	7,0
	- Apoio aos recém-licenciados	2	14,3	2	33,3(3)	1,0
O3 Total		14	100,0	2	33,3(3)	7,0

Um dos licenciados evidenciou a necessidade de que «(...) *haja outras saídas para este curso (...)*» (3.6.6). Isto é, se «(...) *abram outras portas secundárias (...)*» (3.6.7), sendo fundamental as «(...) *universidades pensarem em saídas para estes licenciados*» (3.7.1).

De entre as propostas enunciadas, verificou-se também a necessidade de «(...) *apoiarem os licenciados após licenciatura (...)*» (3.7.2).

«(...) *acabamos por não ter janelas praticamente nenhuma (...), dá a sensação que só se vêem portas a fechar...*» (4.9.5)

Referiu-se, também, a importância de se continuar a dar alguma *formação* aos recém-licenciados de forma a mantê-los actualizados (formação contínua – 2 UR), nomeadamente para a eventualidade de conseguirem vir a obter colocação...

«(...) *outro tipo de formação para nos mantermos actualizados (...)*» (3.7.6)

...Isto porque as hesitações começam a “assaltar” a cabeça de quem começa a ficar mais tempo do que aquilo que desejava, à margem do contacto com o mundo da docência...

«(...) *será que aqueles que estão a sair depois de mim, estão mais bem preparados (...)?*» (3.7.4)

Um dos entrevistados vai ainda mais longe, quanto às medidas a adoptar, levando mais além esta ideia e manifestando uma perspectiva bastante interessante da dinâmica que julga ser importante conferir ao curso...

«(...) tentar criar uma nova vertente nos professores do 1.º Ciclo (...)» (4.4.6)

«(...) abertura diferente, (...) não vocacionar só para 1.º Ciclo.» (4.4.7)

«(...) não digam “é professor do 1.º Ciclo, não sabe fazer mais nada”!» (4.4.9)

Alerta no entanto, para a necessidade de «(...) também não se esquecer as coisas que são necessárias para o 1.º Ciclo (...)» (4.5.2).

Em suma, parece poder resumir-se a proposta de alteração do entrevistado à ideia de “criar uma *especialização* dentro do próprio professor do 1.º Ciclo” (UR/UE=7) e que vai, aliás, ao encontro da proposta também já levantada por nós no decorrer do Enquadramento Teórico, tendo sido designada de “*especialização difusa*”²⁶.

2.6.2. Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico

No que concerne às escolas do 1.º Ciclo, os problemas e necessárias alterações parecem também surgir, essencialmente a dois níveis: *encerramento de escolas* e *dimensão das turmas*.

Encerramento de escolas

Quadro 69 – Subcategoria P1 – Encerramento de escolas

Subcategoria	Conteúdos dos Indicadores	Freq. Abs. Un. Reg.	Freq. Rel. % Un. Reg.	Freq. Abs. Un. En.	Freq. Rel. % Un. En.	UR/UE
P1 – Encerramento de escolas	- Fecho	2	100,0	2	33,3(3)	1,0
P1 Total		2	100,0	2	33,3(3)	1,0

Neste sentido, dois dos entrevistados (2 UR) referem-se ao problema do encerramento das escolas, alertando para o facto de que «(...) *há menos crianças e as escolas estão a fechar* (...)» (2.2.6)... Trata-se de um problema bastante complexo e que, no fundo, remete, também, para as políticas de natalidade.

²⁶ Ver páginas 88-89.

Dimensão das turmas

Um dos entrevistados (2 UR) chama ainda a atenção para a necessidade de se formarem *turmas menos numerosas* e justifica esta ideia pela razão que se segue:

«(...) *ter turmas mais pequenas para ser necessário maior número de professores*»
(6.2.5)

Quadro 70 – Subcategoria P2 – Dimensão das turmas

Subcategoria	Conteúdos dos Indicadores	Freq. Abs. Un. Reg.	Freq. Rel. % Un. Reg.	Freq. Abs. Un. En.	Freq. Rel. % Un. En.	UR/ UE
P2 – Dimensão das turmas	- Menos numerosas	2	100,0	1	16,6(6)	2,0
P2 Total		2	100,0	1	16,6(6)	2,0

Ampliando a ideia, lembra que, se se tiver em atenção na formação das turmas, o facto de existirem muitos «(...) *alunos a precisarem de apoio*» (6.2.6), também poderia ser aumentada a necessidade residual de professores e, desde modo, contribuir para se atenuar o número elevado daqueles que se encontram no desemprego.

2.6.3. Políticas Educativas

Também importante a nível do impacto directo na inserção profissional dos docentes, parecem ser as políticas educativas existentes num dado momento. Com efeito, e cada vez mais, eclodem as manifestações, a nível nacional, contra as decisões apresentadas em matéria de política educativa (e suas consequências), no que concerne, nomeadamente, ao campo dos concursos docentes.

Funcionalismo

Os concursos docentes, e sobretudo a altura em que são divulgadas as listas, costumam fazer-se acompanhar de um rol de reclamações e manifestações que, por si só, parecem ser indicadores de que, como referem dois entrevistados (2 UR), «(...) *qualquer coisa está a falhar no sistema*» (1.2.8).

Quadro 71 – Subcategoria Q1 – Funcionalismo

Subcategoria	Conteúdos dos Indicadores	Freq. Abs. Un. Reg.	Freq. Rel. % Un. Reg.	Freq. Abs. Un. En.	Freq. Rel. % Un. En.	UR/UE
Q1 – Funcionalismo	- Falhas	2	22,2	2	33,3(3)	1,0
	- Consequências negativas	2	22,2	1	16,6(6)	2,0
	- Mudança	3	33,4	2	33,3(3)	1,5
	- Interesses político-económicos	2	22,2	1	16,6(6)	2,0
Q1 Total		9	100,0	2	33,3(3)	4,5

Um dos entrevistados vai mais longe, no que concerne a estas falhas, e questiona as próprias metas do sistema educativo...

«(...) o sucesso escolar assim não vingam... Eles falam tanto no sucesso escolar... É um paradoxo!» (6.2.8)

De facto, às vezes, perguntamo-nos se se pretende atingir o sucesso escolar, sem se equacionarem os professores... A qualidade da formação; a estabilidade e motivação que se lhes dá para investirem na carreira, no sucesso das aprendizagens dos alunos... Além disso, fala-se, e tem-se conhecimento, de tantos professores desempregados e, paralelamente, existem tantas crianças a precisarem de apoio para se aproximarem do tal “sucesso educativo”, sem que lhes seja concedido... É, de facto, como dizia o entrevistado, um “paradoxo”!

C. Cardoso (2004: 8) reforça esta ideia, mencionando que *«(...) é espantoso que num país com milhares de professores desempregados, muitas escolas não os tenham atempadamente e com continuidade. A questão da colocação dos professores, como é feita, não se esgota, em cada ano, depois de realizada.»*

Neste sentido, são também enunciadas (2 UR) algumas *consequências negativas* das medidas adoptadas, essencialmente, ao nível da legislação que regulamenta a forma como se processa o concurso docente:

«(...) forma como o sistema este ano foi organizado não foi muito feliz.» (1.5.1)

«Será que é para o pessoal desistir???» (1.5.2)

De facto, esta foi a imagem que, nitidamente, transpareceu para o exterior... Durante muitos dias telejornais e jornais noticiavam a detecção de falhas sucessivas no sistema de concursos dos professores; a indefinição que reinou até à última hora... Quer se tratassem de professores ou não, a ideia quase generalizada foi, efectivamente, a de algo não correu, propriamente, muito bem... E, obviamente, para quem esteve envolvido em todo este processo, aguardando que um número determinasse o seu futuro, a percepção foi ainda pior...

Neste sentido, e até porque revoltados com o facto de não estarem a desenvolver, nem terem grandes expectativas de vir a desenvolver, para já, a profissão para a qual se formaram, dois entrevistados (3 UR) alertam para a necessidade de *mudança*.

«Temos a sensação, (...) quase que palpável, que é preciso qualquer coisa mudar.»
(1.9.5)

«(...) darem uma grande volta (...)» (4.3.6)

Um destes entrevistados chama, no entanto, a atenção para o facto de que estas mudanças são condicionadas por *interesses locais de cariz político-económicos*... Refere-se aos “lobbies de pressão”, sublinhando que as decisões são tomadas não em prol das necessidades de formação para o mercado de trabalho, mas antes a favor do que parece ser mais conveniente para a sobrevivência das economias locais e “aponta o dedo”, essencialmente, às medidas tomadas pelas escolas superiores/universidades... Mais concertadas com as autarquias, do que com as efectivas necessidades do mercado:

«(...) lobbies de pressão muito fortes (...) [para] que os cursos (...) continuem a funcionar como funcionam.» (1.9.2)

«(...) Escolas Superiores dinamizam economias locais (...) dependem disso...» (1.9.4)

Mais uma vez, parece vir à ribalta a questão dos interesses pessoais e políticos, camuflados sob a forma de interesses sociais.

2.6.4. Habilitações Académicas

Outro dos factores que tem condicionado a inserção dos diplomados no mercado de trabalho parece ter sido a própria habilitação académica dos licenciados. Neste sentido, duas situações foram expostas, tendo dado origem a duas subcategorias. Por um lado, *o valor do diploma*; por outro, *a sobrequalificação*.

O valor do diploma

Dois dos entrevistados (3 UR), alertam-nos para a alteração da crença no *valor diploma* e para o seu real papel na sociedade actual, sendo confrontado o seu valor no passado e no presente.

Quadro 72 – Subcategoria R1 – Valor do diploma

Subcategoria	Conteúdos dos Indicadores	Freq. Abs. Un. Reg.	Freq. Rel. % Un. Reg.	Freq. Abs. Un. En.	Freq. Rel. % Un. En.	UR/UE
R1 – Valor do diploma	- Passado	1	33,3(3)	1	16,6(6)	1,0
	- Presente	2	66,6(6)	2	33,3(3)	1,0
R1 Total		3	100,0	2	33,3(3)	1,5

Recorrendo às suas palavras:

«(...) *antigamente* (...) *frequentavam o ensino superior tinham um trabalho garantido* (...)» (1.3.1)

«*Hoje em dia, (...) vão tirar os cursos* (...) [para se] *munir de ferramentas para a vida.*» (1.3.2)

«*O curso prepara-nos para nos “desenrascarmos”* (...)» (3.3.1)

Sobrequalificação

A situação de descrédito nas potencialidades de se ter um curso, é fruto da própria realidade que se evidencia, ao nível das dificuldades que tantos, e tantos, licenciados vivenciam. Até porque, como lembra outro dos entrevistados, remetendo para a questão de se possuírem *habilitações académicas excessivamente elevadas*, face a dados empregos, «(...) *serem licenciados prejudica mais*» (1.8.2).

Quadro 73 – Subcategoria R2 – Sobrequalificação

Sub-categoria	Conteúdos dos Indicadores	Freq. Abs. Un. Reg.	Freq. Rel. % Un. Reg.	Freq. Abs. Un. En.	Freq. Rel. % Un. En.	UR/UE
R2 – Sobrequalificação	- Empregos recusados	1	33,3(3)	1	16,6(6)	1,0
	- Habilitações muito elevadas	2	66,6(6)	1	16,6(6)	2,0
R2 Total		3	100,0	1	16,6(6)	3,0

Infelizmente, as consequências da sobrequalificação saltam à vista e traduzem-se de modo flagrante:

«(...) esconder que era licenciada para poder ter o emprego (...)» (1.8.3)

«(...) medo de (...) pessoas com qualificação, (...) com capacidade de reagir e reivindicar (...)» (1.8.4)

As falhas e necessidades de alterações para favorecer o processo de inserção profissional parecem, pois, situar-se a vários níveis. A sua compreensão apela ao cruzamento de diferentes factores e à real vontade de se proceder a uma mudança de base, na qual se torna, porém, difícil de adivinhar, e definir com precisão, os reais contornos, para que decorra com sucesso... Parece impelir quase à necessidade de um “sexto sentido”; à capacidade de se ler nas entrelinhas... Ver o que não se vê ou o que não se quer ver...

PARTE IV – CONSIDERAÇÕES
FINAIS

1. CONCLUSÕES

«O projecto de “estudar as vidas dos professores” devia representar uma tentativa de gerar uma contracultura que resista à tendência de “devolver os professores às sombras”; uma contracultura baseada num modo de investigação que, acima de tudo, oiça a “voz dos professores”. A proposta que estou a recomendar é essencialmente uma de reconceptualização da investigação educacional por forma a assegurar que a voz dos professores é ouvida, ouvida articuladamente.»

(I. Goodson, 1992, cit. por A. Relvas & C. Vieira, 2003: 101)

Com a problemática da inserção profissional dos licenciados, neste caso específico em Ensino Básico – 1.º Ciclo, parece acontecer o que, na mitologia grega, sucedeu a Hércules quando, num dos seus “doze trabalhos”, teve de enfrentar a Hidra de Lerna, a gigantesca serpente das sete cabeças. Isto porque, *«quando pensamos ter resolvido um problema ou uma dúvida, surge-nos imediatamente outro problema, e quando nos viramos para este, torna a surgir o primeiro, com igual ou maior intensidade do que antes»*. (C. Coll, 2001: 197)

Hércules, a fim de evitar que, à medida que as ia cortando, as cabeças renascessem, percebeu que, a única hipótese que teria de acabar com a Hidra, seria cortar-lhe as sete cabeças de um único golpe só.

A “nossa Hidra” não tem, ao que parece, sete mas mais cabeças e a solução empreendida por Hércules parece não ser a que mais se coaduna com a natureza da presente investigação. Não se tendo, por conseguinte, “aniquilado” as controvérsias e problemáticas que orbita(va)m em torno das trajectórias profissionais dos licenciados em causa, mas tendo antes suscitado mais algumas, espera-se, que o presente trabalho, se tenha constituído como um contributo para o melhor (re)conhecimento da situação vivenciada pelos diplomados pelas instituições públicas de formação localizadas no Alentejo, abrindo alguns caminhos e acendendo algumas tochas, no sentido de iluminar a caminhada dos que se aventurem a ir mais além nesta cruzada (contra as portas do desemprego).

Neste sentido, consideramos fundamental sintetizar ainda, neste capítulo, os principais aspectos que, pela sua relevância, se foram evidenciando ao longo do trabalho, com especial enfoque para os resultados emergentes do estudo de campo.

Expectativas

Ao ingressar para o curso apenas metade dos entrevistados referiu que reconhecia que a «(...) *inserção profissional não era das melhores (...)*» (4.2.4). Os outros sujeitos possuíam expectativas francamente positivas face à inserção profissional futura, tendo até consciência que no início poderiam deparar-se com algumas dificuldades, mas passíveis de serem ultrapassadas a curto prazo.

Aquando da conclusão do curso, todos os entrevistados já tinham conhecimento que o futuro profissional que esperava a maioria daqueles que então concluíam a sua licenciatura, não seria o mais risonho a nível profissional. Com efeito, todos estavam «(...) *plenamente conscientes que não era fácil entrar no mercado de trabalho!*» (3.2.7).

Parece-nos ser uma situação de relevar²⁷, na medida em que, ainda na formação, os futuros licenciados, já estão a encarar como futuro mais provável, o desemprego. Para muitos deles, a demanda de emprego, assume-se, somente, como a confirmação de uma “profecia” anunciada.

Assim sendo, no momento em que foi realizada a entrevista, não restavam, aos nossos entrevistados, dúvidas acerca do panorama da inserção profissional dos professores do Ensino Básico – 1.º Ciclo... Daí que as vozes tenham sido unânimes ao afirmar que “está muito complicado”; “cada vez pior”. As expectativas destes licenciados não são, de facto, nada positivas, mas o cenário também não permite que o sejam; é o dia-a-dia vivido; foi o próprio sistema de colocações que «(...) *entrou em rota de colisão*». (A. Correia *et al*, 2004: 52)

Situação Profissional

Através do inquérito, pudemos constatar que a maioria dos sujeitos se encontrava empregada, ainda que, se observássemos atentamente, constataríamos que, de entre os que se encontravam empregados, apenas 35% estava em Ensino Básico – 1.º Ciclo.

Torna-se importante ter tal situação em consideração, na medida em que nos permite compreender que, somando a percentagem dos que se encontravam desempregados (32%), com a dos que se encontravam a trabalhar noutras áreas (33%),

²⁷ Como, aliás, já tínhamos sugerido na p.64.

deparamo-nos com um valor muito superior face aos que se encontravam inseridos na área profissional para a qual realizaram a formação inicial (35%).

Como refere V. Ferreira (1999: 118),

(...) os jovens foram bastante afectados nas suas formas de transição para a vida adulta, nomeadamente em aspectos relacionados com os itinerários de inserção profissional. Estes começaram a ser cada vez mais comumente caracterizados pela alternância entre a inactividade, o desemprego, empregos precários e/ou intermitentes e cursos de formação profissional (...).

De evidenciar, igualmente, que, de entre os que se encontravam em outras áreas, muitos estavam inseridos no sector da animação sócio-cultural.

O facto de a esmagadora maioria dos inquiridos possuir uma relação contratual precária e/ou instável foi outra das situações que se evidenciou. Tal vem corroborar para outra afirmação de V. Ferreira (1999: 118) ao enunciar que

(...) assistiu-se à emergência e proliferação de diferentes estratégias de flexibilização laboral, consubstanciadas em modelos de organização de trabalho baseados em formas precárias de emprego (contratos a termo certo, a tempo parcial, trabalho domiciliário, em regime de subcontratação, etc.).

A distinção em três grupos, correspondentes aos licenciados pelas três instituições formadoras do Alentejo, não assumiu especial relevância, esbatendo-se até gradualmente no curso do trabalho, na medida em que as trajectórias; os caminhos seguidos, se tocavam em todos os grupos. A média final de curso, mais do que a instituição formadora, parece ter determinado, em boa parte, algumas das trajectórias empreendidas.

Com efeito, e como salienta N. Alves (1998: 132),

a proliferação de formas atípicas de emprego a que os jovens (...) parecem particularmente vulneráveis faz já parte integrante dos processos de transição para a vida activa. Desemprego, precariedade e rotatividade dos postos de trabalho surgem, assim, como elementos que, sem serem hegemónicos, conferem uma identidade específica aos processos de inserção profissional.

Sentimentos

De realçar, desde logo, que o “sentimento de realização pessoal” constitui-se como o principal motivo pelo qual os inquiridos pretendiam ter um emprego

remunerado. Tal vai ao encontro do exposto por M. Teixeira (2001)²⁸, ao afirmar que, em situações de desemprego, não é a falta de apoio económico o que mais impacto tem, mas sim o ataque à auto-estima.

De um modo geral, os sujeitos que responderam ao inquérito, e se encontravam empregados, mostraram-se satisfeitos com a actividade profissional que desenvolviam naquele momento.

Se nos reportarmos ao grupo de entrevistados, podemos, no entanto, relembrar que a motivação para o exercício da profissão que levavam avante não se apresentava em todos os casos como uma “motivação inata”. Metade dos sujeitos deste grupo referia-se mesmo ao facto de terem aproveitado uma oportunidade que surgiu.

Como lembra J. Pais (1998: 200), *«dadas as ameaças do desemprego (...) os jovens acabarão por procurar realização pessoal fora do âmbito profissional, de preferência com os amigos.»*

Outros vão-se adaptando e resignando à situação profissional e, como sublinhou um dos inquiridos, vão procurando *«assegurar a sobrevivência e sanidade mental em áreas que não têm nada a ver com a carreira docente»* (128.15.3).

Neste contexto, e não obstante alguns dos entrevistados terem apresentado sentimentos de resignação e esperança, fizeram-se evidenciar, também, sentimentos tendencialmente negativos, deixando transparecer um certo sentimento de revolta por ver o esforço inutilizado, de distanciamento, tristeza e desmotivação.²⁹

No fundo, parece tratar-se, de certa forma, de uma revolta por verem confirmada a desconfiança de que *«ter o “Dr” será muito reconfortante e elemento de alto valor na auto-estima do aluno, pela altura da “Queima das Fitas”, mas a realidade que o espera no final do curso é, no mínimo, desoladora»*. (A. Carvalho, 2000: 23)

Episódios Críticos

Perante cenários pouco estáveis, parecem também ter existido determinados episódios; determinadas situações específicas que conduziram a que, os sujeitos por nós entrevistados, tenham alterado as suas concepções; o rumo que pretendiam seguir quando confrontados com esses mesmos episódios.

²⁸ Cf. p.77.

²⁹ Ver p.78, onde F. Simões (cit. por L. Ribeiro, 2004), alertava para os reflexos destes sentimentos.

I. Goodson (1995: 74) aponta para a existência de incidentes críticos *«que podem, decididamente, afectar a (...) percepção e prática (...). Evidentemente que os estudos sobre os professores em início de carreira vêm apontando para a importância de certos incidentes (...) [na medida em que] podem confrontar-nos com temas importantes contextualizados numa perspectiva de vida plena»*.

No cenário da inserção profissional dos docentes, não foi pois de estranhar que todos se tenham referido ao palco das colocações como a situação que mais se evidenciou, trazendo consigo reflexos nas opções futuras.

Curiosamente, deram lugar a sentimentos díspares e a perspectivas distintas quando ao futuro profissional: por uma lado a ideia de desistir, por outro lado um sentimento de esperança. Três dos entrevistados revelaram pretender continuar a apostar na carreira para a qual se formaram, mas dois destes últimos deixaram também antever já algumas cláusulas para continuarem a investir neste domínio.

De facto, referem pretender *«(...) continuar a investir na docência, mas está (...) difícil»* (2.3.4).

A incerteza quanto ao futuro profissional parece ser um peso que assombra aqueles que sabem que o dia de amanhã, provavelmente, não trará consigo muitas novidades quanto à colocação numa escola, tendo consciência que não se perspectivam, pelo menos a curto prazo, grandes alterações a este nível.

Daí que, aqueles que referiram pretender deixar de tentar, ano após ano, um lugar numa sala de aula, tenham indicado como principal motivo, o facto de, até àquele momento, não terem obtido colocação e não perspectivarem mudanças de fundo que remetam para uma melhoria ao nível das colocações dos professores.

Assim sendo, quem referiu mudar de rumo fê-lo porque sublinhou que *«(...) não podia continuar a direccionar-me apenas para a docência»* (1.7.3); *«(...) não havia hipótese e também não podia estar à espera de um ano vir dar aulas»* (2.5.3)... Em síntese, *«(...) não podia ficar à espera que uma vaga caísse do céu... procurei outras saídas»* (6.3.6)

O entrevistado que referiu que o episódio citado o fez ter esperança e ser persistente face aos concursos, sublinhou-o pelo facto de alguns dos seus colegas de curso terem obtido colocação, levando-o a reflectir e conduzindo à ideia que a situação não estaria tão mal quanto pensava e que seria possível dar mais uma hipótese... Mas a hipótese foi dada e a retroacção foi pouco positiva... Ao ponto de este ter sido um dos

entrevistados que referiu, aquando da construção do projecto profissional, não pretender continuar a investir na docência como um emprego possível.

Os acontecimentos vão-se sucedendo em cascata e os sujeitos, por vezes, sentem mesmo uma necessidade de alterar as condições que até ao momento se lhes apresentaram e, se tal não é possível, decidem ser eles mesmos a alterar o rumo da sua trajectória.

Projectos

Constatou-se, igualmente (e como se referiu a propósito das expectativas – cf. p.210), que as aspirações que haviam sido desenvolvidas aquando da entrada para o curso foram, de certo modo, postas em causa, porque, como recorda V. Ferreira (1999: 142-143), «(...) *os projectos profissionais encontram-se sempre em estreita relação, entre outros factores objectivos, com as condições efectivas do mercado de trabalho*».

Ainda assim, parece-nos ser de relevar que, nenhum dos entrevistados, está disposto a “cruzar os braços” e todos se mostraram capazes de idealizar, em linhas mais ou menos gerais, um projecto profissional. Estes projectos situam-se quase sempre fora dos limites da sala de aula, mas nem todos se afastam da área da educação. Alguns revelam-nos mesmo a intenção de apostar em actividades que já haviam começado antes da conclusão do curso, ou posteriormente, quando a ameaça do desemprego começou a pairar de forma mais intensa... Como nos dizia um dos entrevistados, «(...) *quem está desempregado pensa sempre em várias saídas (...)*» (3.4.9), além disso há a consciência de que o «*tempo começa a escassear e depois chegamos tarde para certas coisas (...)*» (3.4.7).

A este propósito, J. Pais (1998: 202) refere que,

como o futuro é imprevisível, os jovens sentem as suas identidades ameaçadas. Vindos de um aquém e sabe-se lá para que além. De um aquém de heranças culturais – ora favoráveis, ora desfavoráveis. E, no horizonte, um além cada vez menos dependente do aquém. Aquém dos projectos estão os capitais culturais e económicos herdados, uma multiplicidade de variáveis interdependentes num movimento sincrónico e vertical (heranças transmitidas intergeracionalmente). E além o futuro, entendido num plano diacrónico e horizontal, como devir histórico, marcado pela imprevisibilidade.

Mudança

Face a toda uma conjuntura nem sempre favorável, a mudança assume um papel preponderante. Como dizia um dos nossos entrevistados: *«temos a sensação, (...) quase que palpável, que é preciso qualquer coisa mudar»* (1.9.5). A necessidade apontada por quase todos os que sentem na pele o drama da inserção profissional dos professores é referenciada precisamente neste sentido... Até porque, quando alguma situação (seja ela de que âmbito for), se encontra num ponto pouco favorável, a tendência é para depositar, na mudança, a esperança de que melhores dias virão. Mas podem não vir...

«É preciso mudar. (...) Mas mudar como? Não esqueçamos que é como estarmos “a redesenhar o avião enquanto está a voar”.» (A. Carvalho, 2000: 25)

O caminho da mudança nem sempre é fácil de encontrar e passível de linear definição. Apostar na mudança exterior a nós, depositar nela todas as expectativas, é no mínimo deixar o futuro “ao sabor da maré”; da incerteza. Daí que, e não obstante se considerar que é fundamental que ocorram “ventos de mudança” (nomeadamente por parte das instituições formadoras), torna-se também importante que cada um procure encontrar-se e, dentro dos caminhos que lhes estão abertos ou que são passíveis de abertura, vá construindo um projecto proporcionador de realização pessoal e profissional, mesmo que tal implique abdicar do futuro desejado; das salas de aula.

Sublinha-se assim, e uma vez mais, a importância de se recorrer ao projecto (cf. pp.80-84), como forma de cada um se (re)encontrar a si próprio e ao caminho a seguir.

Sobrequalificação

Como refere A. Carvalho (2000), pais, empresários e população em geral, face à conjuntura de desemprego, voltam-se para a escola, desejando que ela seja o motor para a solução deste grave problema.³⁰

«(...) Acreditarão que, com melhores qualificações escolares, encontrarão melhores empregos, e porque ao prolongarem as suas trajectórias escolares adiam o enfrentamento com o mercado de trabalho. Aqui temos (...) a escola como parque de estacionamento de potenciais desempregados.» (J. Pais, 1998: 210)

O efeito, como já se sugeriu na p.89, é no mínimo perverso: aumenta-se a qualificação dos desempregados, emergindo os efeitos da sobrequalificação – recusa de

³⁰ Rever esta problemática nas pp.93-94.

empregos por habilitações demasiado elevadas; ter de se “esconder a licenciatura” para obter emprego; ver empregos serem atribuídos a pessoas com menos qualificações académicas... Um dos entrevistados referia mesmo que existiria, de certo modo, «(...) *medo de (...) pessoas com qualificação, (...) com capacidade de reagir e reivindicar (...)*» (1.8.4).

No entanto, alguns dos participantes do nosso estudo, «(...) *talvez na esperança de verem aumentar as suas vantagens comparativas num mercado de trabalho onde o emprego escasseia e a competição aumenta*» (N. Alves, 1998: 132), procuraram aumentar a sua formação, muito embora nem todos os que tenham sentido essa necessidade tenham chegado, de facto, a realizar/frequentar formação adicional.

Formação inicial

De entre os entrevistados, a sua maioria referiu que a realização da formação inicial não favoreceu a transição para o mercado de trabalho, nomeadamente porque se apresentou com um carácter muito direccionado, e de forma quase exclusiva, para o Ensino Básico – 1.º Ciclo.

A. Carvalho (2000) aponta duas razões essenciais para o aumento dos desempregados com curso superior, decorrentes da estrutura dos cursos ministrados:

a) O sistema educativo está desarticulado da realidade do trabalho e nem avalia as necessidades sentidas pelos empregadores, nem prevê as competências a desenvolver nos estudantes antes de proceder à aprovação dos conteúdos dos cursos;

b) O ensino está muito orientado para que o aluno seja um trabalhador por conta de outrem. Esta não é a realidade de hoje. Agora tem de saber criar o seu próprio emprego.

De mencionar, no entanto, que num âmbito mais geral, o dos questionários, emergiu a informação de que, mais de 50% dos indivíduos, utilizavam muito a formação e as competências adquiridas na licenciatura, sendo o curso avaliado na sua globalidade, pelos inquiridos, como bom.

Neste contexto, parece fazer sentido recorrer às palavras de V. Ferreira (1999), ao afirmar que a instrução superior continua a ser, ainda que cada vez menos, uma garantia de emprego.

As formas de obtenção e o modo como se materializam esses empregos traduzem-se, no entanto, em muitos dos casos, em processos instáveis.

Saídos do sistema de ensino, (...) já tendo trabalhado ou não, num recorrente movimento de “yô-yô” entre trabalho(s) e desemprego, um número cada vez mais significativo de jovens passa por um período de interregno entre a escola e o emprego ou, em trajetória de reversibilidade profissional, de trabalho em trabalho, onde o desemprego marca [muitas das vezes] presença. (op. cit., 1999: 164)

Deste modo, muitos dos entrevistados e inquiridos, fizeram questão de deixar expressas algumas das situações que, da perspectiva deles, se apresentam como condicionadoras do processo de inserção profissional dos licenciados em Ensino Básico – 1.º Ciclo. Muito embora, o levantamento das mesmas tenha incidido sobre diferentes vertentes, tais como as escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico; os professores do 2.º Ciclo do Ensino Básico; as políticas educativas; as habilitações académicas, a que mais se relevou foi, sem dúvida, o curso em si.

A este propósito, L. Mesquita (2004: 2) realça que *«não é possível enfrentar os problemas do Ensino Superior em Portugal, com propostas legislativas e orçamentais vocacionadas sobretudo para responder aos apelos neo-liberais daqueles que consideram a educação como um negócio e não como um bem público (...).»*

Nesta sintonia, muitos dos sujeitos teceram, ainda, algumas críticas à forma como o curso está estruturado e apontaram algumas das alterações que consideram ser fundamentais para uma melhoria da formação.

As situações críticas mais enunciadas neste âmbito foram, sem dúvida, a referência à necessidade de aumento da componente prática, bem como o alerta para o desfazamento da componente teórica.

Parece-nos ser também de relevar a necessidade de se apostar numa perspectiva autêntica de formação contínua, capaz de responder às necessidades dos indivíduos, a partir do preciso momento em que concluem a formação inicial. Por outras palavras, numa perspectiva em que, como se referiu na página 91, a formação inicial não seja entendida como o “tecto de nada”, mas o “princípio de tudo”; em se proporcione ao recém-licenciado a possibilidade de continuar a receber formação, tendo em vista a sua melhor inserção profissional. Tal implica um esforço, por parte da instituição de formação, no sentido de dar, desde logo, resposta, quer se tratem de competências requeridas para o exercício em Ensino Básico – 1.º Ciclo, quer sejam no âmbito de outra actividade em que o diplomado possa estar inserido.

“Especialização difusa”

A propósito da dinamização de situações mais favoráveis à transição formação-mercado de trabalho, parece-nos fundamental não deixar passar em branco a hipótese levantada por um dos entrevistados, e também referida por nós (cf. pp.88-89), ao se sugerir que se crie uma nova vertente para o curso de professores de 1.º Ciclo: não se forme de modo unidireccional para este âmbito. É uma realidade que a inserção profissional em Ensino Básico – 1.º Ciclo é cada vez mais complexa, pelo que estar a direccionar de forma exclusiva para esta via, parece ser estar a direccionar a esmagadora maioria destes recém-licenciados para o desemprego.

Tal não será, naturalmente, o desejado quer por formadores, quer por formandos, daí que consideremos a proposta levantada, como uma proposta inteligente e perspicaz. Não deixando de considerar a formação necessária ao desempenho enquanto professores do 1.º Ciclo, apostar-se, paralelamente, numa especialização noutro campo que não só abra horizontes, como também habilite o recém-licenciado a apostar noutros domínios, combatendo o peso do, eventual, desemprego.

As áreas de especialização poderiam, naturalmente, orbitar em torno da educação, estando, de forma mais ou menos directa, relacionadas com o 1.º Ciclo, mas não se cingindo a este nível. Podem-se inventariar, como exemplos, a área de educação comunitária; de gestão pedagógica; de animação sócio-cultural;... Tem-se, no entanto, consciência que tal situação vai estar também dependente dos reais contornos que as alterações na formação de professores assumirem a partir da Declaração de Bolonha.

Ainda assim, não podemos deixar de referir que, actualmente,

(...) é chocante a separação que existe entre a escola e o mundo do trabalho. A escola não prepara quem quer que seja para o emprego para coisa alguma, isto é, para a vida activa. A escola não passa de uma velha e caduca organização a léguas de distância da novíssima e da rapidíssima e sistemática mudança que no mundo do trabalho e no quotidiano acontece. (A. Carvalho, 2000: 28)

Consideramos, por conseguinte, que a ideia antes exposta, deve ser cuidadosamente ponderada e discutida, nomeadamente por parte das entidades formadoras, no sentido de que elas próprias revelem um esforço de aproximação ao mercado de trabalho; ao destino dos “produtos que fabricam”. Pensamos que todas as “fábricas” têm por objectivo uma boa aceitação do produto que fabricam. Estando as escolas superiores/universidades a trabalhar com matéria-prima e produtos humanos,

consideramos que esta relação deve ser ainda mais próxima e capaz de suscitar o bem-estar de todos os intervenientes e interessados no processo.

Até porque convém ter presente que,

ao fim de alguns anos de teimosa resistência, passados no desemprego ou com horários tão reduzidos que não lhes oferecem o salário mínimo, muitos decidem procurar alternativas, mudando, por completo, o rumo da sua carreira. E então Portugal depara-se com professores a passar códigos de barra em supermercados, a vender seguros e enciclopédias porta a porta, a fazer biscates aqui e ali. Por ironia, num país que precisa de Educação como de pão para a boca, com uma das mais altas taxas de insucesso e abandono escolar da União Europeia e um analfabetismo funcional próximo dos 50%, segundo um estudo do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. (L. Ribeiro, 2004: 72)

O ponto de partida, o ponto de chegada: da inserção à desinserção profissional

O nosso ponto de partida foi, portanto, criar entendimentos em torno da inserção profissional dos licenciados em Ensino Básico – 1.º Ciclo mas, o conhecimento das suas trajectórias, conduziu-nos a uma outra realidade... Se queríamos prosseguir a nossa investigação, mais do que analisar um percurso de **inserção profissional**, teríamos de reunir esforços para compreender todo um processo de **desinserção profissional**.

Um processo de desinserção que, no caso dos sujeitos do nosso estudo, deixou antever alguns sinais quando estes começaram a efectuar (as primeiras) tentativas de entrada no mercado de trabalho e, que sem dúvida, se acentuou, ano após ano, na altura dos concursos de colocação de professores. Um processo que, no entanto, parece ter tendência para se acelerar e para ter início antes mesmo da conclusão do curso...

Como refere J. Pais (1998: 209)

o mercado de trabalho pode, nesta perspectiva, ser olhado como um canal que processa pessoas, com uma entrada e uma saída. Os jovens ingressam nele por “necessidade” ou quando se encontram pretensamente “preparados” e os mais idosos abandonam-no quando chegam à idade de reforma. Quando um canal se enche até à saturação, bloqueia e não é capaz de dar entrada a todos aqueles que o desejam, independentemente das qualificações possuídas. (o negrito e sublinhado são nossos)

Neste sentido, a consciência das dificuldades em se obter colocação parece ser, cada vez mais latente, à população em geral, através da divulgação dos *mass media*; pelo conhecimento de alguém próximo que pertence à “categoria professor desempregado”.

Como lembra a «(...) *a sabedoria popular, o pior cego é aquele que se recusa a ver*» (L. Mesquita, 2004: 2), daí que seja fundamental não perder de vista a ideia de que

«o desemprego dos professores não é um fenómeno passageiro. É um fenómeno que se vai agravar, e muito, nos próximos anos, se não forem tomadas medidas urgentes e drásticas que travem o seu aumento e, a prazo, o resolvam ou, pelo menos atenuem».

(A. Brotas, 2003: 33)

Antes de concluirmos o trabalho, consideramos ainda importante deixar expressas algumas reflexões/questões, que foram emergindo ao longo do mesmo e que podem, eventualmente, constituir-se como pistas para o desenvolvimento de futuras investigações ou tão somente como pistas de reflexão para quem se interesse pela problemática em questão.

- ◆ Será que as instituições de formação devem continuar a formar jovens “apenas” para o desemprego? Isto é, será que devem ter como missão exclusiva a de formar, sem ponderarem quais as reais necessidades e as condições do mercado de trabalho?
- ◆ O papel das instituições e o laço que estas estabelecem com os licenciados que formam, deverá terminar na conclusão do curso?
- ◆ Quais os reais contornos a desenvolver numa vertente de formação contínua?
- ◆ Como (re)estruturar o curso de Ensino Básico – 1.º Ciclo de forma a não direccionar exclusivamente para o 1.º Ciclo? De que modo, o mesmo pode ter capacidade de responder à realidade do mercado de trabalho?

Para finalizar, gostaríamos de expressar que o desenvolvimento desta investigação foi extremamente enriquecedor do ponto de vista pessoal e profissional. Mas convém ter presente que se constituiu apenas como um primeiro olhar por uma janela onde existe um vasta paisagem para observar e descobrir passo a passo.

PARTE V – BIBLIOGRAFIA

Alves, Francisco (1997). A (In)satisfação dos Professores. Estudo de Opiniões dos Professores do Ensino Secundário do Distrito de Bragança. In Maria Estrela (Org.), *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora, pp.81-116.

Alves, Mariana Gaio (2001). “A inserção profissional de diplomados da FCT: Abordagens teóricas e representações de empregadores e recém-licenciados”. In Leandro Almeida; Albertino Gonçalves & Rosa Vasconcelos (Edits.), *Da Universidade para o Mundo do Trabalho*. Braga: Universidade do Minho, pp.149-164.

Alves, Natália (1998). Escola e Trabalho: atitudes, projectos e trajectórias”. In Manuel Cabral & José Pais (coords), *Jovens Portugueses de Hoje*. Estudos sobre a Juventude, 1, Secretaria de Estado da Juventude. Oeiras: Celta Editora, pp.53-133.

Alves, Natália (2000). *Trajectórias Académicas e de Inserção Profissional dos Licenciados pela Universidade de Lisboa 1994-1998. Relatório do Inquérito realizado em 1999*. Lisboa: Gabinete de Apoio ao Estudante da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Arends, Richard (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Azevedo, Mário (2004). *Teses, relatórios e trabalhos escolares (4ª Edição)*. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Ball, Stephen (1989). *La Micropolítica de la Escuela. Hacia una Teoría de la Organización Escolar*. Barcelona: Ediciones Paidós/MEC.

Barros, Manuel Dias de (2001). Do empreendedorismo: Por uma cultura da iniciativa. In Leandro Almeida; Albertino Gonçalves & Rosa Vasconcelos (Edits.), *Da Universidade para o Mundo do Trabalho*. Braga: Universidade do Minho, pp.141-148.

Best, John (1982). *Como investigar en educación (3ª Edição)*. Colección Pedagogia. Madrid: Ediciones Morata.

Brotas, António (2003, Outubro). O desemprego e a avaliação dos professores. *A Página da Educação*, 127, p.33.

Cardoso, Carlos (2003, Outubro). Mas eu quero ser professor!... Desemprego docente e excesso de diplomados. *A Página da Educação*, 127, p.8.

Cardoso, Carlos (2004, Novembro). Em favor de mais autonomia das escolas. *Jornal A Página da Educação*, 139, p.8.

Carmo, Hermano & Ferreira, Manuela (1998). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carrolo, Carlos (1997). Formação e Identidade Profissional dos Professores. In Maria Estrela (Org.), *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora, pp.21-50.

Carvalho, António Maria Romeiro (2000, Abril-Junho). Escola, emprego e sociedade ou para que serve a escola em Portugal? *O Professor*, 69, III Série, pp.23-36.

Cavaco, Maria (1993). *Ser Professor em Portugal*. Lisboa: Editorial Teorema.

Cavaco, Maria (1995). Ofício do Professor: O Tempo e as Mudanças. In António Nóvoa (Org.), *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, pp.155-191.

Coll, César & Martín, Elena (2001). A avaliação da aprendizagem no currículo escolar: uma perspectiva construtivista. In César Coll *et al*, *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Porto: Porto Editora, pp.196-221.

Correia, Alexandra; Pinto, Cesaltina & Pena, Paulo (2004, 30 de Setembro). 2004, Odisseia na Educação. *Visão*, 604, pp.48-55.

Costa, Blandina & Costa, Mário (2004, 18 de Agosto). Professores sofrem. *Focus*, 253, pp.30-34.

Costa, Ricardo (2004, Dezembro). A Declaração de Bolonha. Que implicações na formação inicial de professores? *A Página da Educação*, 140, pp.35-36.

Damião, Maria (1997). *De Aluno a Professor*. Coimbra: Livraria Minerva Editora.

Diário de Notícias (2004, 22 de Setembro), 49487, p.3.

Dias, António; Alves, Laura & Fidélis, Amílcar (2003, Dezembro). Pontes para o trabalho. *Anuário da Fórum Estudante*, Ano I, pp.62-66.

Dinis, Eduardo (2002, Novembro/Dezembro). Falta de continuidade... *Educação e Matemática*, 70, p.32.

Estanque, Elísio & Nunes, João (2001). A universidade perante a transformação social e as orientações dos estudantes: o caso da Universidade de Coimbra. In Leandro Almeida; Albertino Gonçalves & Rosa Vasconcelos (Edits.), *Da Universidade para o Mundo do Trabalho*. Braga: Universidade do Minho, pp.297-321.

Esteve, José (1995). Mudanças Sociais e Função Docente. In António Nóvoa (1995) (Org), *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação, pp.93-124.

Estrela, Albano & Estrela, Maria (1978). *A Técnica dos Incidentes Críticos no Ensino*. Lisboa: Editorial Estampa.

Estrela, Albano (1994). *Teoria e Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores* (4ª Edição). Porto: Porto Editora.

Faria, Susana (2004, Janeiro). Crónica de um desinvestimento anunciado. *A Página da Educação*, 130, p.17.

Ferreira, Vítor (1999). Emprego e Desemprego. In Alexandra Figueiredo; Catarina Silva & Vítor Ferreira, *Jovens em Portugal. Análise Longitudinal de Fontes Estatísticas 1960-1997*. Coleção Estudos sobre a Juventude, 3. Secretaria de Estado da Juventude. Oeiras: Celta Editora, pp.97-176.

Flores, Maria (1999). (Des)ilusões e paradoxos: A entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos, *Revista Portuguesa de Educação da Universidade do Minho*, Vol. XII, 1, pp.171-204.

Flores, Maria (2000). *A Indução no Ensino. Desafios e constrangimentos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Flores, Paula (2004, Novembro). Professora à beira... de um ataque de nervos... *A Página da Educação*, 139, p.46.

Garcia, Rita & Marques, José (2004, 11 de Fevereiro). A luta por um emprego. *Focus*, 226, pp.92-97.

Galvão, Cecília (1993, Dezembro). Profissão: Professor. Concepção e Expectativas de Futuros Professores, *Revista de Educação do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa*, Vol. III, 2, pp.47-57.

Ghiglione, Rodolphe & Matalon, Benjamin (1997). *O Inquérito. Teoria e Prática* (3ª Edição). Oeiras: Celta Editora.

Gomes, Rui (1993). *Culturas de Escola e Identidades dos Professores*. Lisboa: Educa.

Gonçalves, Albertino (2001). *As asas do diploma. A inserção profissional dos Licenciados pela Universidade do Minho*. Universidade do Minho: Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino/Aprendizagem.

Goodson, Ivor (1995). Dar Voz ao Professor: As Histórias de Vida dos Professores e o seu Desenvolvimento Profissional. In António Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, pp.63-78.

Gordon, Stephen (1999). *Como ajudar os professores principiantes a ter sucesso*. Cadernos CRIAP, 8. Porto: Asa Editores.

Houot, Bernard (1993). *Esta vida de professor...* Colecção Perspectivas Actuais, nº13. Porto: Edições Asa.

Huberman, Michaël (1995). O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In António Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, pp.31-61.

Jesus, Saul (2000). *Motivação e Formação de Professores*. Coimbra: Quarteto Editora.

Leiria, Isabel (2004, 12 de Agosto). Recusa de reclamações gera apreensão entre professores. *Público*, 5255, p.21.

Lobo, Andreia (2003, Julho). As contrariedades suportáveis do ensino. *A Página da Educação*, 125, p.33.

Lorenzo, Manuel (1999). *Organización Escolar. La Construcción de la Escuela como Ecosistema*. Madrid : Ediciones Pedagógicas.

Loureiro, Maria (1997). O Desenvolvimento da Carreira dos Professores. In Maria Estrela (Org.), *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora, pp.117-159.

Lourenço, Luís & Mendes, Rui (1999). *Percurso Sócio-profissional dos Diplomados do IST (Projecto Alumni)*. [on-line].

Disponível em: <http://alumni.ist.utl.pt/projecto/alumni.pdf>

Martins, António (2001). Trajectórias profissionais dos diplomados pela Universidade de Aveiro. In Leandro Almeida; Albertino Gonçalves & Rosa Vasconcelos (Edits.), *Da Universidade para o Mundo do Trabalho*. Braga: Universidade do Minho, pp.89-106.

Melão, Sandra (2000). *1º Ano de Ensino – Das Expectativas às Vivências*. Trabalho para a obtenção do diploma do Curso de Estudos Superiores Especializados – Supervisão Pedagógica não publicado. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

Mendes, Paulo (2002). *A Formação Inicial de Professores e o Choque com a Realidade: Expectativas e Vivências sobre o Estágio*. Dissertação de mestrado em Educação – Especialidade de Supervisão Pedagógica não publicada. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

Mesquita, Luísa (2004, Dezembro). O pior cego é aquele que não quer ver. *Jornal A Página da Educação*, 140, p.2.

Morgado, Renato (2001). Formação Universitária e Empregabilidade. In Leandro Almeida; Albertino Gonçalves & Rosa Vasconcelos (Edits.), *Da Universidade para o Mundo do Trabalho*. Braga: Universidade do Minho, pp.69-85.

Neto, António (1995). *Contributos para uma nova didáctica da resolução de problemas: um estudo de orientação metacognitiva em aulas de física do Ensino Secundário*. Tese apresentada para a obtenção de grau de Doutor em Ciências da Educação – Didáctica da Física não publicada. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

Neves, João (2003, Dezembro). O passado [e o futuro] da Universidade em Portugal. *Anuário da Fórum Educação*, Ano I, p.14.

Nico, José (1995). *A relação pedagógica na universidade: “Ser-se caloiro”*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação não publicada. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Nico, José (2000). *Tornar-se estudante universitário(a): contributo do Conforto Académico na definição de uma estratégia curricular de sucesso*. Tese apresentada para a obtenção de grau de Doutor não publicada. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

Nóvoa, António (1994). *História da Educação*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Pais, José Machado (1998). Da Escola ao Trabalho: o que mudou nos últimos 10 anos? In Manuel Cabral & José Pais (Coords), *Jovens Portugueses de Hoje*. Estudos sobre a Juventude, 1, Secretaria de Estado da Juventude. Oeiras: Celta Editora, pp.189-214.

Pedro, João (Dezembro, 2004). As leis devem ser feitas para as pessoas. *A Página da Educação*, 140, p.45.

Quaresma, José (2004, 4 de Abril). Professores e Pensionistas. *Domingo Magazine* (Suplemento do Correio da Manhã nº9082), p.45.

Relvas, Ana & Vieira, Cristina (2003). *A(s) Vida(s) do Professor. Escola e Família*. Coimbra: Quarteto Editora.

Ribeiro, Luís (2004, 12 de Fevereiro). Professores Mal-empregados. *Visão*, 571, pp.70-75.

Rodríguez-Moreno, María & Torrado-Fonseca, Mercedes (2001). El Proyecto Profesional: Una estrategia para facilitar la transición de los universitarios al mundo del trabajo. In Leandro Almeida; Albertino Gonçalves & Rosa Vasconcelos (Edits.), *Da Universidade para o Mundo do Trabalho*. Braga: Universidade do Minho, pp.41-68.

Rosa, Célia (2004, 12 de Setembro). Maria Fernanda: Peregrina ao serviço da educação. *Notícias Magazine*, 642 (Suplemento do Diário de Notícias nº 49 477), pp.32-38.

Sanches, Maria (2002). Editorial da Revista de Educação, 2 [on-line]. Disponível em : <http://revista.educ.fc.ul.pt/vol111/editorial-v2.html>.

Santos, Sérgio Machado dos (2001). As responsabilidades da Universidade na formação de agentes para o desenvolvimento. In Leandro Almeida; Albertino Gonçalves & Rosa Vasconcelos (Edits.), *Da Universidade para o Mundo do Trabalho*. Braga: Universidade do Minho, pp.13-39.

Sarmiento, Manuel (1994). *A Vez e a Voz dos Professores. Contributo para o Estudo da Cultura Organizacional da Escola Primária*. Porto: Porto Editora.

Seixas, Paulo (1997). *A Carreira dos Professores. Constrangimentos, Oportunidades e Estratégias*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.

Serralheiro, José (2003, Janeiro). Entre o que se passou e o que nos espera. É preciso reconfigurar a formação inicial de professores. *A Página da Educação*, 119, p.13.

Serralheiro, José (2003a, Agosto/Setembro). Número de professores desempregados cresce 90%. *A Página da Educação*, 126, p.6.

Silva, Maria (1997). O Primeiro Ano de Docência: O Choque com a Realidade. In Maria Estrela (Org.), *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora, pp.51-80.

Silva, Bento Duarte da & Marques, Maria de Fátima (2001). Trajectórias de inserção profissional dos licenciados em Educação pelo Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. In Leandro Almeida; Albertino Gonçalves & Rosa Vasconcelos (Edits.), *Da Universidade para o Mundo do Trabalho*. Braga: Universidade do Minho, pp.205-226.

Silva, Ana (2003). *Formação, percursos e identidades*. Coimbra: Quarteto Editora.

Taveira, Maria do Céu (2001). Preparação para a inserção sócio-profissional: Análise do Observatório de emprego dos diplomados em Psicologia da Universidade do Minho. In Leandro Almeida; Albertino Gonçalves & Rosa Vasconcelos (Edits.), *Da Universidade para o Mundo do Trabalho*. Braga: Universidade do Minho, pp.281-296.

Teixeira, Maria Manuela (2001). Jovens licenciados no Mundo do Trabalho: Expectativas e problemas. In Leandro Almeida; Albertino Gonçalves & Rosa Vasconcelos (Edits.), *Da Universidade para o Mundo do Trabalho*. Braga: Universidade do Minho, pp.131-139.

Teodoro, António (1994). *A Carreira Docente: formação. Avaliação. Progressão*. Lisboa: Texto Editora.

Tuckman, Bruce (2002). *Manual de Investigação em Educação* (2ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vieira, Carlos & Santos, Manuela (2003). *Análise do Inquérito de Opinião aos Licenciados em Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Relatório de avaliação da Pró-Reitoria para a Avaliação da Universidade de Évora não publicado. Évora: Universidade de Évora.

Vieira, Ricardo (1999). *Histórias de Vida e Identidades. Professores e Interculturalidade*. Porto: Edições Afrontamento.

Vieira, Ricardo (2004, Dezembro). As Escolas Superiores de Educação e Declaração de Bolonha. *A Página da Educação*, 140, p.37.

Vonk, J. (1984). *Teacher Education and Teacher Practice*. Amsterdam: VU Uitgeverij/Free University Press.

Wong, Bárbara (2004, 15 de Julho). Colocação de professores conhecida até meados de Agosto. *Público*, 5227, p.31.

ANEXOS

ANEXO 1 – *Carta de apresentação*

Caro(a) Colega,

O questionário que junto enviamos visa a recolha de dados que serão objecto de estudo no trabalho de investigação, no âmbito do Curso de Mestrado em Educação – Variante Administração Escolar, desenvolvido na Universidade de Évora.

O estudo em causa tem por objectivo conhecer as trajetórias profissionais efectuadas pelos diplomados em Ensino Básico – 1.º Ciclo, nos anos de 2001, 2002 e 2003, nas Escolas Superiores de Educação de Beja e Portalegre e na Universidade de Évora.

Na impossibilidade de o(a) contactarmos pessoalmente, solicitamos que colabore na investigação, preenchendo o referido questionário, na medida em que a sua resposta é imprescindível para a representatividade da amostra.

Assegurando-lhe a total confidencialidade das suas respostas, solicita-se a sua compreensão, necessária à verdade do estudo.

Caso tenha alguma dúvida relacionada com o preenchimento do inquérito poderá contactar Luísa Carvalho via telemóvel (938214070) ou por email (luisaserranocarvalho@sapo.pt).

Agradece-se a devolução do questionário no envelope endereçado e selado que lhe enviamos em anexo, até 23 de Abril de 2004.

Grata pela sua colaboração e disponibilidade.

Universidade de Évora, 31 de Março de 2004

(Luísa Maria Serrano de Carvalho)

Caro(a) Colega,

Foi-lhe enviado em inícios do mês de Setembro do ano transato, um questionário que visava o estudo da forma como o desenvolvimento da prática dos docentes, em início de carreira, em meios distintos (meio rural vs meio urbano) pode condicionar a maneira de viver e estar na profissão docente, em suma de se ser professor, no primeiro ano de serviço. Tal estudo decorria do trabalho de investigação, no âmbito do Curso de Mestrado em Educação – Variante Administração Escolar, desenvolvido na Universidade de Évora.

Efectuando-se um balanço da forma como estava a decorrer a investigação, conclui-se, em inícios de Dezembro, que a mesma, e dados os objectivos do estudo, não seria viável, na medida em que apenas dois dos indivíduos que responderam ao questionário tinham sido, até à data, colocados no ensino.

Desde modo, optou-se, e tendo em conta a realidade explicitada, por reformular a finalidade e objectivos do estudo, traçando-se novas linhas orientadoras. Assim sendo, considerou-se pertinente (procurar) conhecer as trajectórias profissionais efectuadas pelos diplomados em Ensino Básico – 1.º Ciclo, nos anos de 2001, 2002 e 2003, nas Escolas Superiores de Educação de Beja e Portalegre e na Universidade de Évora.

Para tal, a sua colaboração é uma vez mais indispensável. Apelando-se à sua compreensão, solicita-se que colabore na investigação, preenchendo o questionário em causa, na medida em que a sua resposta é imprescindível para a representatividade da amostra, assegurando-se também a total confidencialidade das suas respostas.

Caso tenha alguma dúvida relacionada com o preenchimento do inquérito poderá contactar Luísa Carvalho via telemóvel (938214070) ou email (luisaserranocarvalho@sapo.pt).

Agradece-se a devolução do questionário no envelope endereçado e selado que lhe enviamos em anexo, até 23 de Abril de 2004.

Grata pela sua colaboração e disponibilidade.
Universidade de Évora, 31 de Março de 2004

(Luísa Maria Serrano de Carvalho)

ANEXO 2 – Questionário

QUESTIONÁRIO

Estudo das Trajectórias Profissionais

Por favor, leia atentamente as questões e responda com a máxima sinceridade.

I – Caracterização Pessoal

1. **Sexo:** Masculino Feminino
2. **Idade:** ____ Anos
3. **Estado Civil:** Solteiro(a) Casado(a) Outro Qual? _____
4. **Local de Residência:** _____

II – Formação Académica

5. Concluiu o curso de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico na:

Escola Superior de Educação de Beja (ESEB)

Escola Superior de Educação de Portalegre (ESEP)

Universidade de Évora (UE)

6. Ano lectivo em que iniciou a licenciatura: _____ / _____

7. Ano lectivo em que terminou a licenciatura:

2000/2001

2001/2002

2002/2003

8. Média final de curso: _____ valores

9. Após a licenciatura realizou formação adicional?

Sim

Não

Nota: Se não frequenta(ou) formação adicional transite, por favor, para a questão 11.

9.1. Caso tenha realizado formação adicional, indique o grau:

(Outra) Licenciatura

Pós-graduação (de nível inferior a mestrado)

Mestrado

Doutoramento

Formação Profissional

Outra. Qual? _____

10. Razão mais importante que o(a) levou a frequentar a formação adicional.

(Indique apenas uma resposta)

- Valorização pessoal
- Necessidades sentidas no desempenho da actividade profissional
- Progressão na carreira
- Não ter emprego

Outra.

Qual? _____

11. Que opção tomaria se terminasse agora o ensino secundário?

- Tentaria, de novo, entrar para o Curso de Licenciatura em Ensino Básico (1.º Ciclo)
- Tentaria entrar para outro curso

Qual? _____

- Não prosseguiria estudos

12. Considera a hipótese de voltar a frequentar a instituição em que concluiu o seu curso?

- Sim
- Não

Porquê? _____

III – Situação Profissional após conclusão do curso

13. Estratégias na procura do primeiro emprego, após a conclusão do curso.

- Através da instituição formadora
- No local onde estagiou ou fez o trabalho final de curso
- Candidatura espontânea
- Resposta a anúncio
- Concurso público
- Centro de Emprego
- Via Internet
- Convite
- Conhecimentos pessoais
- Criou o seu primeiro emprego

Outro. Qual? _____

14. Razão prioritária para pretender um emprego remunerado. (Indique apenas uma resposta)

- Necessidades económicas
- Sentimento de segurança
- Desejo de autonomia

Desejo de trabalhar após a conclusão do curso (realização pessoal)

Outra.

Qual? _____

14. Quando terminou o curso, procurou encontrar emprego no Alentejo?

- Sim, procurou e encontrou
- Procurou mas não encontrou
- Não procurou mas encontrou
- Não procurou e não encontrou

Para continuar a responder, proceda, consoante a sua situação específica, do seguinte modo:

1. Ainda não conseguiu qualquer emprego, após a conclusão do curso ► **Passa directamente ao Bloco VI**
2. Conseguiu arranjar emprego, após a conclusão do curso, embora, actualmente, possa estar desempregado(a) ► **Prossiga, respondendo às restantes perguntas do Bloco III (16 a 18)**

15. Momento em que obteve o primeiro emprego:

- Antes da conclusão do curso
- Até um mês após a conclusão do curso
- No primeiro semestre após a conclusão do curso
- No segundo semestre após a conclusão do curso
- Mais de um ano após a conclusão

16. Caso tenha sentido dificuldades na obtenção desse emprego, explicita a(s) que considere mais relevante(s), tendo em conta a seguinte lista:

- Idade
- Estado Civil
- Média Final de Curso
- Credibilidade da Instituição Formadora
- Formação insuficiente, inadequada ou desactualizada
- Falta de experiência profissional
- Remuneração insuficiente
- Preferência por mão de obra do sexo oposto
- Situação militar não regularizada
- Desconhecimento da licenciatura por parte da entidade empregadora
- Desconhecimento de línguas estrangeiras
- Emprego fora da área de residência
- Más condições de trabalho
- Limitações à admissão na função pública

- Saídas profissionais que não correspondem ao que esperava
- Menor apetência do mercado para funções na sua área de formação inicial
- Poucos conhecimentos de informática
- O curso que frequentou não foi escolhido de acordo com a sua motivação
- Grande competitividade na área/concorrência com outros profissionais
- Fragilidade do vínculo laboral

Outra(s).Qual(is)? _____

17. Número de vezes que mudou de emprego, a partir da conclusão do curso:

- Nenhuma
- 1 vez
- 2 vezes
- 3 vezes
- Mais de três vezes

18.1 Caso tenha mudado de emprego, identifique as razões dessa mudança

- Contrato não renovado
- Procura de melhor remuneração
- Procura de maior estabilidade de emprego
- Procura de melhores probabilidades de promoção
- Procura de emprego mais interessante
- Motivos pessoais
- Procura de emprego mais próximo da área de residência
- Trabalho por conta própria
- Progressão na carreira

Outras. Quais? _____

Para continuar a responder, proceda, consoante a sua situação específica, do seguinte modo:

1. Situação profissional actual: DESEMPREGADO(A) ► *Passa directamente ao Bloco VI*
2. Situação profissional actual: EMPREGADO(A) ► *Prossiga, respondendo às restantes perguntas do questionário*

IV – Situação Profissional Actual

18. Situação actual face ao emprego

- Contratado a prazo (um ano ou menos)
- Contratado a prazo (mais de um ano)
- Pertencente ao Quadro Distrital de Vinculação
- Pertencente ao Quadro de Nomeação Definitiva
- Regime de Avença (recibo verde)
- Empregado fixo
- A prosseguir estudos e empregado

19. Local em que exerce a sua actividade profissional:

No distrito em que frequentou o curso

Fora do distrito, dentro do país *

Fora do país **

*Qual distrito? _____

**Qual país? _____

20. Caso não exerça a sua actividade profissional no Alentejo, indique a(s) razão(ões)

Distância geográfica do agregado familiar

Preferência por outra região

Salário oferecido pouco ou nada atractivo

Mercado de trabalho, na sua área de formação, saturado

Inexistência de procura do curso frequentado, no mercado de trabalho regional/local

Outra(s). Qual(is)? _____

21. Indique em que escalão se localiza face à sua remuneração mensal líquida (em Euros)

<500

500 a 750

751 a 1000

1001 a 1250

1251 a 1500

>1500

22. Situação face à profissão

Patrão

Sócio-gerente

Trabalhador por conta própria

Trabalhador por conta de outrem

Trabalhador familiar não remunerado

Outra. Qual? _____

23. Sector em que exerce a sua actividade profissional

Administração pública e autárquica

Animação sócio-cultural

Ensino Básico – 1.º Ciclo

Ensino Superior

Outro. Qual? _____

24. Grau de satisfação face à sua actual situação profissional

Muito Satisfeito	Satisfeito	Pouco Satisfeito	Nada Satisfeito

25. Intenção de permanência no emprego actual

- Gostaria de permanecer no emprego em que se encontra
- Pretende permanecer, apenas, se não conseguir outro emprego
- Não gostaria de permanecer no mesmo emprego

V – Relação formação/emprego

26. Para a obtenção do seu actual emprego :

- O grau académico obtido na ESEB/ESEP/UE foi imprescindível
- O grau académico obtido na ESEB/ESEP/UE não teve influência

27. Relação entre o curso e a actividade profissional no âmbito do seu actual emprego:

- Não tem relação específica com o curso
- Tem relação com o curso

28. Utilização de formação e competências adquiridas no seu curso de licenciatura, nas funções que desempenha, actualmente:

- Nenhumas
- Poucas
- Algumas
- Muitas

29. A actividade profissional que exerce actualmente:

- É adequada à formação que recebeu
- Não é adequada à formação que recebeu

30.1. Se considera que a actividade profissional não é adequada à formação, identifique por que motivo a mantém:

- Ainda não encontrou outro emprego mais adequado à formação académica
- Este emprego é bem remunerado
- Este emprego oferece-lhe segurança
- Este emprego permite flexibilidade de horário
- Este emprego é próximo do lugar de residência
- Esta entidade tem um bom ambiente de trabalho

Outra(s). Qual(is)? _____

30. Competências que lhe têm sido essencialmente requeridas nas funções que desempenha actualmente, a nível profissional

- Criatividade
- Autonomia
- Capacidade de iniciativa
- Adaptabilidade

- Responsabilidade
- Capacidade de trabalhar em equipa
- Liderança
- Capacidade de expressão oral
- Capacidade de expressão escrita
- Outra(s). Qual(is)? _____

31. Impacto da instituição formadora na sua actividade profissional, tendo em conta os seguintes itens:

	Muita	Pouca	Nenhuma
Encontros científicos (seminários, congressos, colóquios,...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cursos de pós-graduação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mestrados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Doutoramentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Produção e/ou divulgação bibliográfica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apoio a projectos de investigação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outro(s). Qual(is)?			
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

VI – Avaliação do Curso

32. Se tem tido contactos com a instituição formadora depois de finalizada a sua licenciatura, indique quais:

- Consultas bibliográficas
- Obtenção de apoio e/ou contactos com os docentes
- Assistência a conferências, colóquios, cursos breves, etc.
- Actividades de docência
- Colaboração em estudos e/ou projectos de investigação
- Formação complementar (Pós-Graduação, Mestrado, Doutoramento)
- Orientação de estágios
- Fornecimento de serviços
- Outro(s). Qual(is)? _____

33. Iniciativa desses contactos:

- Própria
- Da instituição formadora
- Da empresa/organismo onde trabalha
- Outro. Qual? _____

34. Assinale, por favor, a medida que considera prioritária para facilitar a transição dos licenciados do seu curso para o mundo do trabalho

- Maior divulgação do curso junto dos empregadores
- Maior componente prática da licenciatura
- Reestruturação do currículo da licenciatura
- Maior acompanhamento da instituição formadora durante o estágio
- Maior ajuda/acompanhamento da instituição na obtenção do primeiro emprego

Outra.

Qual? _____

35. Indique disciplinas/conteúdos que na sua opinião deveriam ser eliminados do plano de estudos do curso que concluiu:

36. Indique disciplinas/conteúdos que acharia pertinente acrescentar ao plano de estudos:

37. Qual a apreciação específica que faz do seu curso, tendo em conta o nível de qualidade atingido em cada um dos seguintes parâmetros?

	<i>Muito Bom</i>	<i>Bom</i>	<i>Satisfatório</i>	<i>Não Satisfatório</i>
Convívio com os colegas				
Competência dos docentes				
Sistema de avaliação				
Fornecimento de conhecimentos de cultura geral				
Formação teórica				
Preparação prática				
Preparação para a vida activa e para o mercado de trabalho				
Facilidade de arranjar emprego devido ao curso realizado				

39. E como avalia o funcionamento global do curso?

<i>Muito Bom</i>	<i>Bom</i>	<i>Satisfatório</i>	<i>Não Satisfatório</i>

.....

ANEXO 3 – *Matriz de codificação do questionário*

MATRIZ DE CODIFICAÇÃO

BLOCOS	TEMAS	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS
1. ENSINO SECUNDÁRIO	1.1. Fim do Ensino Secundário	<i>A. Opções no fim do Secundário</i>	A1. Decisões tomadas A2. Motivação para as decisões
2. DURANTE O CURSO	2.1. Funcionamento	<i>B. Componentes práticas e teóricas</i>	B1. Aumento da prática B2. Desfasamento da vertente teórica
		<i>C. Disciplinas</i>	C1. Alterações em algumas disciplinas
		<i>D. Reestruturação Curricular</i>	D1. Aspectos a reformular
		<i>E. Sistema de avaliação</i>	E1. Avaliação dos discentes
		<i>F. Corpo Docente</i>	F1. Atitudes
		<i>G. Serviços Académicos</i>	G1. Serviços Académicos
3. INSERÇÃO PROFISSIONAL	3.1. Medidas de inserção	<i>H. O curso</i>	H1. Excesso de vagas de acesso ao curso H2. Média final H3. Estruturas de apoio H4. Encerramento
		<i>I. Professores do 2.º Ciclo</i>	I.1. Professores do 2.º Ciclo em exercício no 1.º Ciclo
		<i>J. Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico</i>	J1. Dimensão das turmas
		<i>L. Mercado de trabalho</i>	L1. Necessidades do mercado
	3.2. Empregabilidade dos docentes	<i>M. Políticas Educativas</i>	M1. Funcionalismo
		<i>N. Confronto com a realidade</i>	N1. Choque após o curso N2. Frustração
		<i>O. Habilitações Académicas</i>	O1. Sobrequalificação
		<i>P. Situação Profissional</i>	P1. Empregados
			P2. Desempregados
P3. Alternativas Profissionais			

ANEXO 4 – *Grade de registo da análise do conteúdo do questionário*

GRADE DE REGISTO DA ANÁLISE DO CONTEÚDO

Bloco 1 – Ensino Secundário

Tema 1.1 – Fim do Ensino Secundário

Categoria A – Opções no fim do Secundário

Sub-categoria	Indicadores
A1 – Decisões tomadas	7.1.5 – (...) tomaria outra opção (...) 121.14.4 – Se soubesse que era assim este curso não seria (...) a minha primeira opção
A2 – Motivação para as decisões	7.1.8 – (...) centenas de professores que vão para o desemprego. 7.1.9 – (...) dois anos em casa sem colocação (...)

Bloco 2 – Durante o curso

Tema 2.1 – Funcionamento

Categoria B – Componentes práticas e teóricas

<p>B1 – Aumento da prática</p>	<p>2.1.1 – (...) deveria ter mais disciplinas práticas (...) 5.1.3 – (...) apostar-se numa maior componente prática (...) 8.1.12 – (...) prática é o melhor instrumento de trabalho para uma boa docência. 9.2.6 – (...) os alunos (...) passassem pelos quatro anos lectivos do 1.º Ciclo (...) 10.2.13 – (...) positivo (...) estágio nas escolas ao longo dos quatro anos do curso e (...) muitas disciplinas práticas (...) 16.3.11 – (...) estágio é muito “deficiente” (...) 16.3.12 – (...) devíamos (...) ter maior contacto com as escolas, maior apoio dos docentes e (...) estagiar com os quatro anos. 19.3.15 – (...) maior componente prática logo desde o 1.º ano. 20.4.1 – (...) componente prática (...) foi totalmente diminuta, pois em quatro anos tive dezasseis intervenções (...) 27.4.6 – (...) apostar mais em disciplinas práticas, na realidade (...) 28.4.8 – (...) falta de mais tempo de prática e contacto com a realidade (...), no mercado de trabalho 41.5.5 – (...) tempo de Prática Pedagógica deve ser urgentemente aumentado (...) 54.7.2 – (...) a formação prática não foi suficiente. 71.8.10 – (...) prática é um aspecto muito importante e não valorizado (...) 89.9.8 – (...) ter uma maior componente prática em algumas disciplinas, (...) período mais alargado durante o estágio (...) 92.10.9 – (...) formandos deveriam ter maior conhecimento prático (...) 92.10.10 – (...) temos de relembrar a nossa passagem pelo primeiro ciclo ou observar este ou aquele colega (...) 122.14.8 – (...) dar mais horas de “escola de 1.º Ciclo” aos alunos deste curso (...) 146.17.2 – (...) estágio pedagógico decorrer num curto espaço de tempo. 146.17.3 – As didácticas (...) não deveriam ser tão hipotéticas (...) 147.17.6 – (...) começar a ir às escolas desde o 1.º ano (...) 148.17.10 – (...) estágio (...) é demasiado curto (...) 148.18.1 – (...) a componente prática é bastante reduzida.</p>
---------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

B2 – Desfasamento da vertente teórica	<p>5.1.4 – (...) lacuna no (...) ensino de estratégias para (...) colocar em prática (...)</p> <p>8.1.11 – (...) demasiada formação teórica e peca pela falta de formação prática.</p> <p>19.3.16 – (...) formação teórica (...) não é direccionada para as situações que nos esperam, na prática.</p> <p>20.4.2 – (...) importância a aspectos teóricos que não vão servir (...)</p> <p>46.6.1 – (...) grande peso teórico, que sem ser aliado à prática perde (...) real interesse e utilidade.</p> <p>71.8.11 – (...) recém-licenciados vão para o terreno com pouca prática e muita teoria (...)</p> <p>91.9.9 – (...) exploração didáctica dos conteúdos pudesse ser mais trabalhada (...)</p> <p>92.10.7 – (...) “enchem-nos” com teoria (...)</p> <p>92.10.8 – (...) quando chegamos ao mercado de trabalho deparamo-nos com situações que não conhecemos (...)</p> <p>111.13.3 – (...) dever-se-ia criar mais situações reais de ensino/aprendizagem (...)</p> <p>119.13.6 – Maior conjugação da teoria com a prática (...) não “sobrevivem” uma sem a outra.</p> <p>119.13.7 – Não tinha experiência, fiquei em pânico (...)</p> <p>122.14.6 – (...) o apreendido não era aplicável na prática ou até nem tinha qualquer relação com ela.</p> <p>137.15.17 – (...) privilegia teoria em detrimento da prática (...) desajustada da realidade.</p> <p>138.15.18 – (...) não prepara para a vida activa (...)</p> <p>138.15.19 – (...) é demasiado teórica (...)</p> <p>146.17.1 – (...) muita informação e pouco contributo para a nossa formação.</p> <p>148.17.9 – (...) o curso é demasiado teórico.</p>
----------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Categoria C – Disciplinas

C1 – Alterações em algumas disciplinas	<p>16.3.9 – (...) temos muitas disciplinas (...) que não têm qualquer aplicação (...)</p> <p>16.3.10 – (...) conteúdos (...) não são aprofundados como deveriam ser.</p> <p>51.6.15 – (...) Língua Portuguesa no 1º ano considero insuficiente (...)</p> <p>51.6.16 – (...) Seminário de 2.º ano não demos nada!</p> <p>51.6.17 – A Prática Pedagógica é uma “anedota” (...)</p> <p>57.7.7 – (...) em Organização e Gestão Escolar pudessem haver algumas alterações (...)</p> <p>66.7.8 – A disciplina Fundamentos de Educação (...) foi transmitida de forma muito confusa (...)</p> <p>88.9.7 – (...) não aprendi nada com Fundamentos da Educação (...)</p> <p>92.10.5 – (...) muitas disciplinas deveriam ser reestruturadas.</p> <p>92.10.6 – (...) aprofundar o conhecimento e contacto com situações que ocorrem em contexto pedagógico (...)</p> <p>122.14.5 – (...) fiquei decepcionada com a maioria dos conteúdos apresentados nas diversas disciplinas (...)</p> <p>147.17.4 – (...) as matemáticas não ajudam em nada (...)</p>
-----------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Categoria D – Reestruturação curricular

D1 – Aspectos a reformular	2.1.2 – (...) os dois primeiros anos deveriam ser reestruturados e abranger conteúdo prático e funcional (...) 9.1.15 – (...) necessário reestruturação do curso a todos os níveis (...) 16.3.13 – As disciplinas de ensino (...) deviam ser dadas ao longo do primeiro ano e não no terceiro! 54.7.1 – (...) seria benéfico reestruturar o curso de E.B. – 1.º Ciclo (...) 55.7.4 – (...) pertinente a reformulação do currículo do curso (...) 111.13.4 – (...) debruçar-se mais no Ensino Especial. 122.14.8 – (...) dar mais aspectos relacionados com a vida futura dos formandos e não com a vida passada dos iluminados. 147.17.5 – As didácticas (...); a disciplina de N.E.E. deviam ser anuais 148.17.7 – (...) não deveriam ser eliminadas ou acrescentadas disciplinas. 148.17.8 – (...) reorganização (...) de forma a que ficassemos com uma “maior bagagem” (...)
-----------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Categoria E – Sistema de avaliação

E – Avaliação dos discentes	30.5.1 – (...) os alunos esforçam-se e os docentes (...) não atribuem a nota justa (...) 54.7.3 – (...) reconheço a avaliação contínua (...) como uma mais valia (...) 91.9.10 – (...) o sistema de avaliação deveria valorizar mais o empenho, esforço e dedicação (...) 94.10.13 – (...) a rivalidade e competição deveria dar lugar à interacção (...) 94.10.14 – (...) factor “gosto daquela e não gosto daquela” (...) 94.10.15 – (...) influenciava negativamente as notas e as médias (...)
------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Categoria F – Corpo Docente

F1 – Atitudes	8.1.13 – (...) preocupam-se demasiado com a própria reputação (...) 8.1.14 – (...) preocupam-se pouco com a formação dos futuros professores (...) 9.1.16 – (...) urgente avaliação dos docentes que leccionam. 9.2.1 – Pedem-se docentes competentes, exigentes, humanos e não o oposto. 9.2.2 – (...) essa não é a “regra número um”. 10.2.8 – (...) professores bem formados (...) 10.2.9 – (...) conseguem dar boa preparação aos alunos (...) 19.3.14 – (...) deveria haver melhor formação por parte dos docentes (...) 57.7.8 – (...) são bons e fazem o melhor que está ao seu alcance. 94.10.16 – (...) falta de imparcialidade e profissionalismo (...)
----------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Categoria G – Serviços Académicos

G1 – Funcionamento	9.2.3 – (...) obrigação dos serviços prestarem o apoio e as condições necessárias (...) 9.2.4 – (...) lástima que não aconteça (...)
---------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Bloco 3 – Inserção Profissional

Tema 3.1 – Medidas de inserção

Categoria H – O curso

H1 – Excesso de vagas de acesso ao curso	128.15.5 – (...) não percebo por que entram para as universidades e politécnicos milhares de candidatos (...)
H2 – Média final	30.5.2 – (...) com média 13 fica muito difícil obter colocação (...) 59.8.5 – (...) é o momento final de avaliação (média) que nos traça o rumo que vamos seguir. 70.8.9 – (...) mais importante (...) para ser colocado é a média final de curso.

H3 – Estruturas de apoio	9.2.5 – (...) não darem ouvidos aos alunos durante os anos que estes frequentam a escola (...) 9.2.7 – (...) ajuda que a instituição fosse ponte na obtenção do primeiro emprego. 10.2.10 – (...) ESEs parecerem “fábrica” de professores (...) 10.2.11 – (...) não se preocupa com o destino do “produto” fabricado (...) 10.2.12 – (...) não se preocupa (...) com os caminhos (...) até conseguir o seu objectivo. 41.5.6 – (...) deve acompanhar os recém-licenciados informando-os sobre possíveis empregos. 95.11.1 – após licenciatura (...) contacto com a instituição formadora não se verificou. 95.11.2 – (...) falta de iniciativas (...) apresentadas pela instituição (...) 124.14.11 – Deveria existir apoio por parte da instituição formadora (...) na finalização do curso e entrada na vida profissional. 138.15.20 – (...) no final quebra os laços com os estudantes (...) 138.15.21 – (...) não proporciona qualquer apoio na inserção no mercado de trabalho.
H4 – Encerramento	7.1.7 – (...) curso que devia estar fechado (...) 88.9.4 – (...) “fecharem” por um período de tempo os cursos de formação inicial de professores. 121.13.10 – (...) fechar o curso durante algum tempo (...) 129.15.15 – (...) urgência o fecho do curso de professores de 1.º ciclo (...) 142.16.6 – (...) não há espaço para mais professores, limitem a formação.

Categoria I – Professores do 2.º Ciclo

II – Professores do 2.º Ciclo em exercício no 1.º Ciclo	11.3.4 – (...) os professores das variantes não deveriam poder concorrer (...) 11.3.5 – (...) a situação (...) estaria bem melhor para os professores de 1.º Ciclo. 11.3.6 – (...) talvez estivesse colocado. 59.8.7 – (...) colegas formados em Educação Física (2.º Ciclo) preferem o 1.º Ciclo: (...) ganham mais e (...) têm horário completo. 93.10.11 – (...) fundamental que (...) não leccionassem no 1.º Ciclo. 93.10.12 – É muito injusto! 121.14.1 – (...) ficamos a perder (...) 121.14.2 – (...) estamos limitados às nossas funções (...) 121.14.3 – (...) muitos professores de 2.º Ciclo a ocupar os nossos lugares. 128.15.7 – (...) excesso de professores acentua-se derivado aos colegas do 2.º Ciclo. 128.15.8 – (...) a maioria não tendo colocação no 2.º Ciclo concorre ao 1.º Ciclo (...) 128.15.9 – (...) é uma realidade crescente. 128.15.10 – Muitos deles nem sabem o que estão a fazer (...) 128.15.11 – (...) preparação e vocação para o 1.º Ciclo é pouca ou nenhuma.
----------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Categoria J – Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico

J1 – Dimensão das turmas	139.16.4 – (...) formação de turmas mais pequenas (...)
---------------------------------	---------------------------------------------------------

Categoria L – Mercado de trabalho

L1 – Necessidades do Mercado	<p>11.2.14 – (...) a transição dos licenciados para o mundo do trabalho não depende muito da instituição.</p> <p>11.2.15 – Depende (...) do número de escolas (...) e de alunos que frequentam o Ensino Básico.</p> <p>11.3.2 – (...) há poucos alunos (...) e as escolas de 1º Ciclo estão a fechar.</p> <p>11.3.3 – (...) não há escolas para trabalhar.</p> <p>14.3.7 – a transição para o mundo do trabalho (...) depende do número de vagas no ensino público e privado (...)</p> <p>14.3.8 – (...) as vagas são insuficientes para absorverem os professores que todos os anos se licenciam (...)</p> <p>50.6.2 – (...) nunca pensei que fosse tão difícil a inserção no mercado de trabalho (...)</p> <p>88.9.6 – (...) escolas perceberem que estão a formar pessoas para o desemprego.</p> <p>128.15.6 – (...) o mercado está saturado.</p> <p>129.15.16 – (...) cada vez mais são os licenciados nesta área e menos são os empregos...</p> <p>139.16.1 – (...) grande dificuldade dos professores (...) na obtenção de emprego.</p> <p>139.16.2 – (...) número excessivo de professores (...)</p> <p>139.16.3 – (...) quantidade de escolas primárias que vêm as portas fecharem-se (...)</p> <p>142.16.5 – (...) formassem menos “futuros professores desempregados”.</p>
-------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Categoria M – Políticas Educativas

M1 – Funcionalismo	<p>50.6.8 – (...) sinto-me descontente com o sistema educativo.</p> <p>88.9.5 – As mudanças de lei sucedem-se e (...) só tornam a situação mais complicada.</p> <p>91.10.4 – (...) sistema vergonhoso e abusivo!!!</p> <p>98.11.3 – (...) vários factores a melhorar (...) ao nível da efectuação dos concursos.</p> <p>98.11.4 – (...) competência do Ministério da Educação (...) resolver a situação de milhares de professores (...)</p> <p>155.18.4 – (...) a culpa é (...) das políticas educativas.</p>
---------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tema 3.2 – Empregabilidade dos docentes

Categoria N – Confronto com a realidade

N1 – Choque após o curso	27.4.7 – (...) não nos iludirem tanto. 28.4.9 – (...) pintavam um quadro muito irreal da realidade que agora estou a viver. 50.6.9 – (...) a vida dos professores é muito incerta (...) 50.6.13 – (...) temos de ter esperança (...) 50.6.14 – (...) pensar que daqui por uns anos as coisas vão melhorar. 98.11.7 – (...) à espera de conseguir colocação e estabilidade profissional. 111.13.2 – (...) ficámos muito mal preparados (...) 111.13.5 – (...) estou nos apoios e no início foi muito complicado (...) 119.13.8 – (...) deveriam preparar para o mundo que vamos enfrentar e não torná-lo “cor-de-rosa”. 128.15.2 – (...) implica o habitual desenrascanço português (...) 128.15.3 – (...) assegurar a sobrevivência e sanidade mental em áreas que não têm nada a ver com a carreira docente (...) 155.18.6 – (...) resta-nos esperar (...)
N2 – Frustração Profissional	7.1.10 – (...) ver o nosso esforço inutilizado. 50.6.5 – (...) frustrante andar quatro anos a estudar e a gastar dinheiro aos pais para depois não podermos exercer (...) 50.6.7 – (...) sempre tive uma paixão muito grande pelo ensino (...) 50.6.12 – (...) estudar para ensinar e depois desenvolver outras tarefas para sobreviver é realmente desmotivante. 59.8.1 – Fico desiludido por ter frequentado um curso (...) cuja concretização é nula. 59.8.2 – (...) a vida é feita de dissabores e temos de aprender a vivê-la. 59.8.4 – (...) é assim que se perdem verdadeiros profissionais (...) 59.8.6 – O gosto por trabalhar com crianças é fomentado, ampliado e por fim afundado. 91.9.11 – (...) professores “usados” como produto de supermercado (...) 91.10.1 – (...) deixado muitas vezes preso a uma ilusão (...) 91.10.2 – (...) abandonado ano após ano. 91.10.3 – A paixão pelo ensino está a ser “corroída” (...) 98.11.5 – (...) milhares de professores completamente desmotivados para a profissão que elegeram. 98.11.6 – Não é fácil continuar a pensar no ensino com o mesmo ânimo do início de carreira (...) 128.15.4 – (...) ninguém se sente realizado a desempenhar um trabalho que não tem nada a ver com a sua formação. 144.16.13 – (...) apesar de ter um certificado de formação superior, continuo a viver às custas dos meus pais. 155.18.2 – (...) acho frustrante ao fim de quatro anos de empenho e “sonhos” (...) 155.18.5 – (...) só tenho pena (...)

Categoria O – Habilitações Académicas

O1 – Sobrequalificação	144.16.8 – (...) possíveis trabalhos têm sido negados (...) 144.16.9 – (...) as habilitações são muito altas (...) 144.16.11 – (...) passar à frente (...) pessoas que completaram o 12º ano na EPRAL.
-------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Categoria P – Situação Profissional

P1 – Empregados	30.5.4 – (...) trabalho num Centro de Actividades de Tempos Livres, desde a conclusão do curso. 50.6.6 – (...) tenho ficado sempre colocada (...) 59.8.3 – Actualmente trabalho numa seguradora (...) 82.9.1 – Estou a realizar um estágio profissional numa EB1 (...) 85.9.2 – (...) encontro-me a prestar ajuda no emprego familiar. 100.11.8 – (...) estou inserida num programa ocupacional do Centro de Emprego (...) 111.13.1 – Até agora tenho trabalhado sempre. 124.14.9 – (...) estou a trabalhar (...) num A.T.L. (...)
P2 – Desempregos	11.3.1 – (...) situação está péssima (...) 30.5.3 – (...) foi o 2.º ano que não consegui colocação. 50.6.3 – (...) nos últimos anos a colocação de professores tem vindo a piorar. 50.6.4 – A maior parte dos colegas com que terminei o curso nunca trabalharam (...) 88.9.3 – (...) grande percentagem de professores licenciados desempregados (...) 121.13.9 – (...) vergonhoso o número de licenciados desempregados. 124.14.10 – (...) não consegui colocação (...) desde a saída da Universidade (...) 125.14.12 – É pena que as instituições superiores (...) apenas formem professores para o desemprego. 125.14.13 – (...) tenho concorrido todos os anos desde que conclui a licenciatura (...) e até hoje não consegui uma única colocação como docente. 129.15.12 – (...) ninguém das pessoas que realizou o curso comigo está a trabalhar. 129.15.13 – É de lamentar tal situação. 144.16.7 – Desde que terminei o curso trabalhei apenas cinco dias, (...) num colégio particular. 144.16.12 – A última vez que procurei emprego gastei 75 euros no correio (...) mal deu para suportar esta despesa (...) 144.16.13 – (...) estou em casa, sem qualquer rendimento (...)
P3 – Alternativas Profissionais	7.1.6 – (...) o nosso curso não tem saída nenhuma. 50.6.11 – (...) já procurei muitas vezes (...) outros trabalhos no campo, no restaurante, nos C.T.Ts (...) 128.15.1 – (...) se restringem aos habituais concursos (...) 129.15.14 – (...) o saldo é bastante negativo em saídas profissionais. 144.16.10 – (...) o curso não abrange muitas áreas. 155.18.3 – (...) o único emprego que consegui ter foi ser operadora de uma caixa de hipermercado!

**ANEXO 5 – *Grade de registo da análise do conteúdo do questionário:
tabela frequencial***

GRADE DE REGISTO DA ANÁLISE DO CONTEÚDO

TABELA FREQUENCIAL

Bloco 1 – Ensino Secundário

Tema 1.1 – Fim do Ensino Secundário

Categoria A – Opções no fim do Secundário

Sub-categorias	Conteúdos dos Indicadores	Código dos Indicadores	Unid. Reg.	Unid. Enum.
A1 – Decisões tomadas	- outra opção	7.1.5 121.14.4	2	2
A1 Total			2	2
A2 – Motivação para as decisões	- desemprego	7.1.8	1	1
	- dificuldades de colocação	7.1.9	1	1
A2 Total			2	1

Bloco 2 – Durante o curso

Tema 2.1 – Funcionamento

Categoria B – Componentes práticas e teóricas

B1 – Aumento da Prática	- maior carga horária	2.1.1	5.1.3	9.2.6	21	17
		10.2.13	16.3.11	16.3.12		
		19.3.15	20.4.1	27.4.6		
		28.4.8	41.5.5	54.7.2		
		88.9.8	92.10.9	92.10.10		
		122.14.8	146.17.2	146.17.3		
		147.17.6	148.17.10	148.18.1		
	- relevância da prática	8.1.12	71.8.10		2	2
B1 Total				23	19	
B2 – Desfasamento da vertente teórica	- excesso de teoria	8.1.11	46.6.1	92.10.7	6	6
		138.15.19	146.17.1	148.17.9		
	- lacunas para a prática	5.1.4	19.3.16	20.4.2	12	11
		71.8.11	91.9.9	92.10.8		
		111.13.3	119.13.7	119.13.6		
		122.14.6	137.15.17	138.15.18		
B2 Total				18	15	

Categoria C – Disciplinas

C1 – Alterações em algumas disciplinas	- Irrelevância de aprendizagens transmitidas	16.3.9 147.17.4	88.9.7	122.14.5	4	4
	- Modificações específicas	16.3.10 51.6.16 92.10.5	51.6.15 57.7.77	51.6.15 66.7.8	7	5
C1 Total					11	8

Categoria D – Reestruturação curricular

D1 – Aspectos a reformular	- Anos em que se leccionam conteúdos	2.1.2	16.3.13		2	2
	- Condições específicas	111.13.4 148.17.7	122.14.8 148.17.8	147.17.5	5	4
	- Condições gerais	9.1.15	54.7.1	55.7.4	3	3
D1 Total					10	9

Categoria E – Sistema de avaliação

E1 – Avaliação dos discentes	- Esforço não recompensado	30.5.1	91.9.10		2	2
	- Competição	94.10.13			1	1
	- Avaliação contínua	54.7.3			1	1
	- Subjectividade	94.10.14	94.10.15		2	1
E1 Total					6	4

Categoria F – Corpo Docente

F1 – Atitudes	- Preocupação com eles próprios	8.1.13	8.1.14		2	1
	- Avaliação dos docentes	9.1.16			1	1
	- Falta de profissionalismo	9.2.1	9.2.2	94.10.16	3	2
	- Boa formação	10.2.8	10.2.9	57.7.8	3	2
	- Lacunas na formação	19.3.14			1	1
F1 Total					10	6

Categoria G – Serviços Académicos

G1 – Funcionamento	- Deveres	9.2.3	9.2.4	2	1
F1 Total				2	1

Bloco 3 – Inserção Profissional**Tema 3.1 – Medidas de inserção****Categoria H – O curso**

H1 – Excesso de vagas de acesso ao curso	- Indignação	128.15.5			1	1
H1 Total					1	1
H2 – Média Final	- Dificuldades	30.5.2			1	1
	- Reflexo futuro	59.8.5			1	1
	- Determinante para colocação	70.8.9			1	1
H2 Total					3	3
H3 – Estruturas de Apoio	- Importância	9.2.7	41.5.6	124.14.11	3	3
	- Inexistência	9.2.5	10.2.10	10.2.12	7	4
		95.11.1	95.11.2	138.15.20		
		138.15.21				
H3 Total					10	6
H4 – Encerramento	- Fecho como um imperativo	7.1.7 129.15.15	88.9.4 142.16.6	121.13.10	5	5
H4 Total					5	5

Categoria I – Professores do 2.º Ciclo

I1 – Professores do 2.º Ciclo em exercício no 1.º Ciclo	- Não deveriam poder concorrer	11.3.4	93.10.11		2	2
	- Situação de injustiça	59.8.7	93.10.12	128.15.8	3	3
	- Agravamento face a colocações dos professores de 1.º Ciclo	11.3.5	11.3.6	121.14.1	6	3
		121.14.2	121.14.3	128.15.7		
	- Falta de preparação	128.15.10	128.15.11		2	1
- Aumento da tendência	128.15.9			1	1	
I1 Total					14	5

Categoria J – Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico

J1 – Dimensão das Turmas	- Menos numerosas	139.16.4			1	1
J1 Total					1	1

Categoria L – Mercado de trabalho

L1 – Necessidades do Mercado	- Instituições formadoras	11.2.14	88.9.6	142.16.5	3	3
	- Escolas do 1.º ciclo	11.2.15 14.3.7	11.3.2 139.16.3	11.3.3	5	3
	- Excesso de professores	14.3.8	129.15.16	139.16.2	3	3
	- Saturação do mercado de trabalho	128.15.6			1	1
	- Dificuldades de inserção	50.6.2	139.16.1		2	2
L1 Total					13	8

Categoria M – Políticas Educativas

M1 – Funcionalismo	- Complexificação	88.9.5			1	1
	- Necessário melhorias	98.11.3	98.11.4		2	1
	- Sentimentos de revolta	50.6.8	91.10.4	155.18.4	3	3
M1 Total					6	5

Tema 3.2 – Empregabilidade dos docentes

Categoria N – Confronto com a realidade

N1 – Choque após o curso	- Ilusão	27.4.7	28.4.9	119.13.8	3	3
	- Incerteza	50.6.9			1	1
	- Esperança	50.6.13 155.18.6	50.6.14	98.11.7	4	3
	- Indignação	111.13.2 128.15.3	111.13.5	128.15.2	4	2
N1 Total					12	8

(Des)encontros com a realidade

N2 – Frustração	- Esforço inutilizado	7.1.10 155.18.2	59.8.1 155.18.5	128.15.4	5	4
	- Desmotivação para continuar a investir na docência	50.6.5 59.8.4 98.11.5	50.6.7 59.8.6 98.11.6	50.6.12 91.10.3	8	4
	- Revolta pessoal	91.9.11 144.16.13	91.10.1	91.10.2	4	2
	- Ultrapassar situação menos positiva	59.8.2			1	1
N2 Total					18	8

Categoria O – Habilitações Académicas

O1 – Sobrequalificação	- Empregos recusados	144.16.8			1	1
	- Habilitações muito elevadas	144.16.9			1	1
	- Emprego a pessoas com menos habilitações	144.16.11			1	1
O1 Total					3	1

Categoria P – Situação Profissional

P1 – Empregados	- Ensino Básico	50.6.6	111.13.1		2	2
	- Outras Profissões/ Actividades	30.5.4 85.9.2	59.8.3 100.11.8	82.9.1 124.14.9	6	6
P1 Total					8	8
P2 – Desempregados	- Situação péssima	11.3.1	144.16.7		2	2
	- Nunca colocado	30.5.3 129.15.12	50.6.4	125.14.13	4	4
	- Número elevado de desempregados	88.9.3	121.13.9	124.14.10	3	3
	- Dificuldades financeiras	144.16.12	144.16.13		2	1
	- Tristeza	125.14.12	129.15.13		2	2
P2 Total					13	12
P3 – Alternativas Profissionais	- Apenas docência	128.15.1			1	1
	- Profissões menos qualificadas	50.6.11	155.18.3		2	2
	- Poucas saídas	129.15.14	144.16.10		2	2
	- Sem saídas	7.1.6			1	1
P3 Total					6	6

ANEXO 6 – Tipos de formação por áreas propostas pela CITE (1997)

**TIPOS DE FORMAÇÃO POR ÁREAS PROPOSTAS PELA CITE
(1997)**

	ÁREAS	TIPO DE FORMAÇÃO
0	Programas Gerais	<i>Programas de base Alfabetização Desenvolvimento pessoal</i>
1	Educação	<i>Formação de professores/formadores e ciências da educação</i>
2	Áreas e Humanidade	<i>Artes Humanidades</i>
3	Ciências sociais, comércio e direito	<i>Ciências sociais e do comportamento Informação e jornalismo Ciências empresariais Direito</i>
4	Ciências	<i>Ciências da vida Ciências físicas Matemática e estatística Informática</i>
5	Engenharia, indústrias transformadoras e construção	<i>Engenharia e técnicas afins Indústrias transformadoras Arquitetura e construção civil</i>
6	Agricultura	<i>Agricultura, silvicultura e pescas Ciências veterinárias</i>
7	Saúde e protecção social	<i>Saúde Serviços sociais</i>
8	Serviços	<i>Serviços pessoais Serviços de transporte Protecção do ambiente Serviços de segurança</i>
9	Desconhecido ou não especificado	

ANEXO 7 – *Guiões das entrevistas*

Blocos	Objectivos	Questões
Bloco A Legitimação da entrevista	- Fornecer informação relativa à natureza e objectivos do estudo; à necessidade de recolha de informação e universo de entrevistados; à metodologia da entrevista (semi-directiva) e ao tempo limite para sua efectivação (30 minutos) - Pedir permissão ao entrevistado para registar as suas palavras em gravador	
Bloco B Vivências no desempenho profissional	- Identificar profissionalmente o sujeito entrevistado - Inferir motivações relativas ao desempenho profissional	<p><i>Após a conclusão do curso é normal que se procure emprego. No entanto, devido à conjectura económico-social existente, essa procura não tem, muitas das vezes, o desenlace pretendido.</i></p> <p>1 – Este foi o seu primeiro emprego depois de concluir o curso? 2 – O emprego que possui, actualmente, relaciona-se, de algum modo, com motivações suas já existentes antes de começar/terminar o curso?</p>
Bloco C Expectativas face à inserção profissional	- Inferir expectativas do sujeito face às saídas profissionais do curso de Ensino Básico – 1.º Ciclo - Comparar concepções existentes <i>a priori</i> e <i>a posteriori</i> do curso de formação inicial	<p><i>É frequente cada um de nós construir uma série de expectativas em diferentes cenários da vida, nomeadamente no profissional.</i></p> <p>3 – Ao ingressar no curso de Ensino Básico – 1.º Ciclo, que ideia(s) possuía acerca da inserção profissional dos recém-licenciados na sua área de formação? 4 – Mantinha essas mesmas expectativas ao terminar a sua licenciatura? 5 – Actualmente, o que pensa acerca do processo de inserção profissional dos diplomados na sua área de formação?</p>
Bloco D Relevância da formação	- Inferir o papel atribuído à formação inicial como ponte para a inserção em distintos âmbitos profissionais - Conhecer a necessidade de realização de outro tipo de formação após a conclusão do curso	<p><i>Um dos objectivos da formação inicial deve ser a preparação do indivíduo para a inserção no mercado de trabalho.</i></p> <p>6 – Considera que a formação inicial, realizada na ESEB/ESEP/UE, permite aos recém-licenciados uma fácil inserção noutros campos profissionais? Porquê? 7 – Sentiu a necessidade, ou já realizou mesmo, outro tipo de formação no sentido de proceder a um melhor ajustamento face à área profissional em que se encontra inserido ou, eventualmente, a outra do seu interesse?</p>

<p>Bloco E Projectos profissionais</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a intenção de continuar a investir na profissão docente - Inferir a(s) forma(s)/circunstância(s) possível(eis) para a construção de um projecto profissional 	<p><i>Em determinada fase da vida tende a elaborar-se um projecto de vida e a criar-se uma estrutura na qual possa, em certa medida, cumprir-se.</i></p> <p>8 – Pretende continuar a tentar investir na docência como um emprego possível, ou pretende apostar no desenvolvimento de uma carreira no âmbito da actividade que desenvolve actualmente ou, eventualmente, em outra área do seu interesse? Porquê?</p> <p><i>(Em caso de intenção de investimento noutra profissão)</i></p> <p>8.1 – Consegue situar no tempo, ou no espaço, a sua opção por deixar de equacionar a docência como uma profissão possível? Especifique o mais possível a sua resposta.</p> <p>9 – Julga fazer sentido equacionar-se a construção de um projecto profissional nas suas circunstâncias profissionais? Porquê?</p>
<p>Bloco F Episódios críticos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar alguns episódios críticos na vida profissional dos sujeitos - Inferir da relevância desses acontecimentos em decisões tomadas 	<p><i>A vida do (futuro) professor tende a ser um percurso pessoal, mas também ele moldado pelo contexto...</i></p> <p>10 – É capaz de identificar momentos específicos da sua trajectória profissional, após a conclusão do curso, que pela sua relevância, o tenham, de algum modo, marcado? Em caso afirmativo, podia descrevê-los sumariamente?</p> <p>11 – Considera que esses mesmos episódios condicionaram a forma como encarou, posteriormente, a sua vida profissional e a tomada de algumas decisões importantes?</p>
<p>Bloco G Sentimentos face à situação profissional actual</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o(s) sentimento(s) dos sujeitos relativos ao processo de inserção e situação profissionais actuais 	<p><i>Ter um canudo na mão é cada vez menos sinónimo de obtenção de um emprego na área em que se realizou a licenciatura.</i></p> <p>12 – Seria capaz de descrever qual(ais) o(s) seu(s) sentimento(s) dominante(s) face ao facto de se ter formado tendo em vista a docência e estar a desenvolver outra profissão?</p>
<p>Bloco H Informação adicional</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fornecer ao entrevistado a possibilidade de complementar a informação fornecida 	<p><i>Por vezes há algo mais que se gostaria de mencionar e que fica suspenso nas entrelinhas.</i></p> <p>13 – Gostaria de acrescentar algum aspecto relacionado com o que temos estado a falar?</p>

Blocos	Objectivos	Questões
Bloco A Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Fornecer informação relativa à natureza e objectivos do estudo; à necessidade de recolha de informação e universo de entrevistados; à metodologia da entrevista (semi-directiva) e ao tempo limite para sua efectivação (30 minutos) - Pedir permissão ao entrevistado para registar as suas palavras em gravador 	
Bloco B Vivências no desempenho profissional	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar profissionalmente o sujeito entrevistado - Inferir motivações relativas ao desempenho profissional 	<p><i>Após a conclusão do curso é normal que se procure emprego. No entanto, devido à conjectura económico-social existente, essa procura não tem, muitas das vezes, o desenlace pretendido.</i></p> <p>1 – Encontra-se, ou já se encontrou após a conclusão do curso, a desenvolver alguma actividade ainda que, eventualmente, não remunerada?</p> <p>2 – O desenvolvimento da(s) referida(s) actividade(s) relaciona-se, de algum modo, com motivações suas já existentes antes de começar/terminar o curso?</p>
Bloco C Expectativas face à inserção profissional	<ul style="list-style-type: none"> - Inferir expectativas do sujeito face às saídas profissionais do curso de Ensino Básico – 1.º Ciclo - Comparar concepções existentes <i>a priori</i> e <i>a posteriori</i> do curso de formação inicial 	<p><i>É frequente cada um de nós construir uma série de expectativas em diferentes cenários da vida, nomeadamente no profissional.</i></p> <p>3 – Ao ingressar no curso de Ensino Básico – 1.º Ciclo, que ideia(s) possuía acerca da inserção profissional dos recém-licenciados na sua área de formação?</p> <p>4 – Mantinha essas mesmas expectativas ao terminar a sua licenciatura?</p> <p>5 – Actualmente, o que pensa acerca do processo de inserção profissional dos diplomados na sua área de formação?</p>
Bloco D Relevância da formação	<ul style="list-style-type: none"> - Inferir o papel atribuído à formação inicial como ponte para a inserção em distintos âmbitos profissionais - Conhecer a necessidade de realização de outro tipo de formação após a conclusão do curso 	<p><i>Um dos objectivos da formação inicial deve ser a preparação do indivíduo para a inserção no mercado de trabalho.</i></p> <p>6 – Considera que a formação inicial, realizada na ESEB/ESEP/UE, permite aos recém-licenciados uma fácil inserção noutros campos profissionais? Porquê?</p> <p>7 – Sentiu a necessidade, ou já realizou mesmo, outro tipo de formação no sentido de proceder a um melhor ajustamento face a outra área profissional do seu interesse?</p>

<p>Bloco E Projectos profissionais</p>	<p>- Conhecer a intenção de continuar a investir na profissão docente - Inferir a(s) forma(s)/circunstância(s) possível(eis) para a construção de um projecto profissional</p>	<p><i>Em determinada fase da vida tende a elaborar-se um projecto de vida e a criar-se uma estrutura na qual possa, em certa medida, cumprir-se.</i> 8 – Pretende continuar a tentar investir na docência como um emprego possível, ou pretende apostar no desenvolvimento de uma carreira no âmbito de outra área profissional do seu interesse? Porquê? <i>(Em caso de intenção de investimento noutra profissão)</i> 8.1 – Consegue situar no tempo, ou no espaço, a sua opção por deixar de equacionar a docência como uma profissão possível? Especifique o mais possível a sua resposta. 9 – Julga fazer sentido equacionar-se a construção de um projecto profissional nas suas circunstâncias profissionais? Porquê?</p>
<p>Bloco F Episódios críticos</p>	<p>- Identificar alguns episódios críticos na vida profissional dos sujeitos - Inferir da relevância desses acontecimentos em decisões tomadas</p>	<p><i>A vida do (futuro) professor tende a ser um percurso pessoal, mas também ele moldado pelo contexto...</i> 10 – É capaz de identificar momentos específicos da sua trajectória profissional, após a conclusão do curso, que pela sua relevância, o tenham, de algum modo, marcado? Em caso afirmativo, podia descrevê-los sumariamente? 11 – Considera que esses mesmos episódios condicionaram a forma como encarou, posteriormente, a sua vida profissional e a tomada de algumas decisões importantes?</p>
<p>Bloco G Sentimentos face à situação profissional actual</p>	<p>- Conhecer o(s) sentimento(s) dos sujeitos relativos ao processo de inserção e situação profissionais actuais</p>	<p><i>Ter um canudo na mão é cada vez menos sinónimo de obtenção de um emprego na área em que se realizou a licenciatura.</i> 12 – Seria capaz de descrever qual(ais) o(s) seu(s) sentimento(s) dominante(s) face ao facto de ter realizado um curso superior e se encontrar desempregado?</p>
<p>Bloco H Informação adicional</p>	<p>- Fornecer ao entrevistado a possibilidade de complementar a informação fornecida</p>	<p><i>Por vezes há algo mais que se gostaria de mencionar e que fica suspenso nas entrelinhas.</i> 13 – Gostaria de acrescentar algum aspecto relacionado com o que temos estado a falar?</p>

ANEXO 8 – *As entrevistas*

PROTOCOLO DA ENTREVISTA DIRIGIDA AO ENTREVISTADO A

A entrevista foi realizada no dia 7 de Setembro, entre as 15h00 e as 16h00.

Em conversa prévia com a entrevistada, informámo-la dos objectivos e fins da entrevista, bem como do tempo de duração da mesma. Foram também apresentadas as perguntas da entrevista, a fim de se esclarecerem, desde logo, eventuais dúvidas e/ou explicitarem algumas questões. Além disso, pretendeu-se, ainda, nesta conversa prévia, criar um clima de à vontade, garantindo o anonimato e confidencialidade da informação. Pediu-se também o consentimento para que as palavras da entrevistada ficassem registadas em áudio.

Entrevistador (Ent.) – *Após a conclusão do curso é normal que se procure emprego. No entanto, devido à conjuntura económico-social existente, essa procura não tem, muitas das vezes, o desenlace pretendido.*

Este foi o seu primeiro emprego depois de concluir o curso?

Entrevistado (ent.) – *Sim, este foi o meu primeiro emprego. Sou recepcionista num hotel. Estou a fazer trabalho administrativo.*

Ent. – **E há quanto tempo?**

ent. – *Estou há mais de um ano: há um ano e dois meses.*

Ent. – **O emprego que possui, actualmente, relaciona-se, de algum modo, com motivações suas já existentes antes de começar/terminar o curso?**

ent. – *Não, não se relaciona com nenhuma motivação que eu tivesse. Não tem nada que ver com a minha área de formação superior, mas também não é assim tão distante. Eu gosto de fazer aquele tipo de trabalho; trabalho administrativo. Gosto, gosto de fazer aquele trabalho.*

Ent. – **Sente-se realizada?**

ent. – *Não me sinto realizada porque não foi esse o trabalho que escolhi, mas de qualquer forma não é um local; um emprego no qual eu esteja contrariada; desgostada. É um trabalho que faço; que faço bem e que consigo fazer sem ter muitos problemas com isso.*

Ent. – *É frequente cada um de nós construir uma série de expectativas em diferentes cenários da vida, nomeadamente no profissional.*

Ao ingressar no curso de Ensino Básico – 1.º Ciclo, que ideia(s) possuía acerca da inserção profissional dos recém-licenciados na sua área de formação?

ent. – *As expectativas que eu tinha do curso foram totalmente diferentes das expectativas com que eu sai já depois de ter terminado o curso. Tinha a ideia que o curso de professores de 1.º Ciclo era uma área de professores que estava a necessitar de uma injeção de pessoal mais novo. Tinha uma ideia que o sector etário dos professores do 1.º Ciclo já era mais envelhecido. E não sei porquê; por que é que tive essa ilusão. Não porque ninguém me tivesse dito, mas tinha a ilusão que era uma área de professores em que seria possível tentar. Até se tivesse uma boa nota de curso (o que não veio a realizar-se) poder dar aulas no 1.º Ciclo. (...) Eram professores mais velhos; que mais cedo ou mais tarde se iriam reformar. Por exemplo, tinha a noção que os professores de história; de francês eram um sector já muito preenchido. Em matemática também. Curiosamente, em relação ao primeiro ciclo não! Tanto que foi a minha única opção na área de educação quando fiz a minha opção para a universidade: foi o único curso de professores, porque mais nenhum me cativava. Havia um outro curso que me cativava que era professores de matemática/ciências, mas como era 2.º Ciclo e eu 2.º Ciclo nem pensar: tinha pavor aos miúdos... Eram de facto os professores de 1.º Ciclo que mais me interessavam; talvez também os de secundário... Cursos de Biologia; Geologia, existentes por exemplo na Universidade de Évora. Eram uns cursos também interessantes, mas eu não tentei porque tinha uma nota a biologia um bocadinho fraca de exame. (...) Enquanto que os professores de 1.º Ciclo não. Foi enquanto nós tivemos a tirar o nosso curso que saíram grandes fornadas dos primeiros professores de 1.º Ciclo licenciados e que rapidamente colmataram qualquer falha que ainda pudesse haver no sistema. E ficou sobrecarregado e está sobrecarregado e é impressionante ver que este ano há uma expectativa de não sei quantos mil professores desempregados e este ano vão entrar para as escolas superiores 13 mil professores. Há aqui qualquer coisa que está a falhar no sistema. Portanto, que expectativas é que se vão dar a essas pessoas? Eu não acredito que haja nenhum ser humano destes, que vá para a universidade, que não tenha expectativas. É quase criminoso dar-lhe essas expectativas. Se bem que eu também não sou apologista daquela coisa: “vamos tirar o curso e o Estado é que tem de ser proteccionista, portanto tem de nos dar emprego. Se*

vamos tirar [um curso], o Estado mais cedo ou mais tarde... Não! Porque tirar um curso superior também é uma forma de... Especialmente hoje em dia; antigamente as pessoas que frequentavam o ensino superior tinham directamente um trabalho garantido, etc.. Hoje em dia, e devia-se cultivar esse pensamento, de que as pessoas vão tirar os cursos, mas vão-se munir das ferramentas para a vida (...). Não quer dizer que agora vou tirar um curso de professores e obrigatoriamente o Estado tenha que me dar um lugar para eu ser professor. De qualquer forma, acho que o Estado não está a fazer esse papel, mas está a fazer o papel de dar expectativas demasiado altas aos novos alunos que estão a entrar agora. É uma ilusão; é uma mentira!!!

Ent. – Portanto não mantinha as mesmas expectativas ao terminar o curso?

ent. – Não, não... Eram expectativas quase infantis, não é? (...) Quando acabei o meu curso sabia perfeitamente que, com a nota fim de curso que eu tinha, que eram catorze valores, não ia conseguir entrar no sistema. Portanto, expectativas também não as tinhas, não é? Só que depois passei por aquela fase “o que é que eu vou fazer agora?!” (...) Depois, em termos de primeiro emprego oficial, foi este, mas eu fiz outra coisa antes, e que continuo a fazer, que é quase uma actividade clandestina, que há muitos professores que fazem... (...) As chamadas explicações. Um professor (...) [da ESEP] tinha umas observações muito engraçadas em relação aos professores, chamava-lhes os “mercenários da educação”. E sabes que eu, até de um ponto de vista ideológico e da forma como percepciono a educação, sinto que de facto é a realidade. Agora é assim, eu tinha de sobreviver... Não posso dizer que tenho muito orgulho de o ter feito e de cobrar dinheiro por isso), até porque eu tinha (...) e tenho muitos miúdos que não pagam; outros que pagam... É tipo Robin Wood! Eu não sei se é descargo de consciência; se é para ficar de bem comigo própria, porque eu rompi com uma moral minha, mas eu tinha de fazer alguma coisa e essa foi a minha oportunidade e é a oportunidade de milhares de professores. Se bem que há mercenários de educação que ganham muito bem... Nos grandes centros urbanos... Até em centros, mesmo, de explicações; de estudos; academias... Eu tenho colegas minhas em Lisboa (...) que chegam a levar 15-20 euros por hora. Por acaso, com um colega meu, pensámos qualquer coisa do género, mas nunca nesses moldes; seria público, até estilo cooperativa, em acordo com a autarquia para que todos os meninos pudessem ir. (...) Mas como eu, não sei quantos mil, estão a pensar num “subfúrgio” qualquer. Não me agrada a ideia de centro de explicação: vamos todos treinar, ser grandes crânios, fazer

a tabuada mil vezes que amanhã sabemos (...). Atraem-me os ATLS, com aqueles clubes de pintura, ...

Ent. – Mais numa vertente de animação?

ent. – Sim, sim... Mas podendo sempre também ir por uma vertente mais pessoal de apoio e de acompanhamento, porque eu sou professora e de isso não me demito! (...) No entanto, eu não sou professora, até porque quando me perguntam a minha profissão (...), sou recepcionista, porque eu não sou professora. Acho que é uma atitude até pedante, de muita gente, dizer que é professora [sem o ser]... Eu não sou professora!... Eu tive formação superior que me habilita a poder dar aulas; eu não sou professora: não tenho alunos, não estou numa escola, não estou integrada em nenhum sistema de ensino. A única coisa que eu faço, que é clandestino, é dar explicações... Portanto, eu não sou professora; sou explicadora!... Sou recepcionista! Essa é que é a minha profissão!... Embora esteja habilitada profissionalmente a... Mas são coisas distintas!... Que muita gente mistura...

Ent. – Actualmente, o que pensa acerca do processo de inserção profissional dos diplomados na sua área de formação?

ent. – Há uma coisa que eu gosto de referir... Também tem a ver com aspectos ideológicos da minha pessoa... Que tem a ver com a atribuição de notas muito diferenciadas em escolas públicas e privadas. Cada vez mais as pessoas são seriadas pelas notas que têm; pelo quantitativo. Não sou a favor de nenhum exame que as pessoas tenham que fazer, se bem que acho bem que as pessoas ao fim de um certo tempo tenham de ser reavaliadas, como está previsto! Não serem avaliadas por supostos superiores hierárquicos ou pelo Presidente do Conselho Executivo; (...) ser essa a pessoa que vai atribuir a classificação, sabendo nós, de ante mão, que têm de haver apenas x muito bons; bons... É aberratório haver uma cota! Vai dar azo a intrigas, inimizades, “graxismo”... Isso é que é mau! Entrar neste momento é de facto difícil, para mim é impossível (tenho essa noção)... Só entra de facto quem tem boas notas e mesmo quem tem essas boas notas já se está a ver com alguma dificuldade em ingressar. Em relação ao momento actual, e já que perguntas isto, por causa dos concursos, eu acabo por me sentir um bocado fora disso porque sou o 29 mil e qualquer coisa a nível de concurso, embora não deixe de sentir as dificuldades das colegas, porque aconteceu situações que são aberrações e a forma como o sistema este

ano foi organizado não foi particularmente muito feliz. Assistimos a três listas... Já vi o número três vezes... o que é ilareante... Será que é para o pessoal desistir??? Por si já é difícil; as pessoas já têm as expectativas muito reduzidas, passa por estes tormentos todos: a pessoa só pode chegar muito desanimada ao fim do processo todo... E, além de passar por isto, se bem que agora já melhorou um bocado porque temos a oportunidade de concorrer a nível nacional... Tínhamos de concorrer aos CAEs todos... Ou melhor, ao CAE!... Eles sabem que era de expediente normal dos professores... Não era escondido por ninguém: era prática corrente!

Ent. – Um dos objectivos da formação inicial deve ser a preparação do indivíduo para a inserção no mercado de trabalho.

Considera que a formação inicial, realizada na ESEP, permite aos recém-licenciados uma fácil inserção noutros campos profissionais? Porquê?

ent. – A nível do curso que frequentámos, gostei particularmente das aulas práticas (têm mais a ver com a nossa área). A nível das outras disciplinas, não tivemos uma coisa fundamental que era uma espécie, nem que fosse uma introdução, às ciências informáticas, à informática e que hoje é fundamental para qualquer área que tu escolhas e que tu sigas. Não tivemos isso! Também achei uma deficiente formação, a nível teórico, (...) na área da comunicação. Achei que faltou ali qualquer coisa: o saber estar, saber comunicar, saber falar... Que é importante em qualquer área: não só na nossa! Achei principalmente essas duas falhas a nível das componentes teóricas. Na componente prática fiquei muito satisfeita; fiquei muito satisfeita com os professores que tivemos. Podiam até ser professores que não tinham doutoramentos, nem mestrados, mas eram pessoas extraordinárias a nível da prática... Gostei muito!

Ent. – Sentiu a necessidade, ou já realizou mesmo, outro tipo de formação no sentido de proceder a um melhor ajustamento face à área profissional em que se encontra inserido ou, eventualmente, a outra do seu interesse?

ent. – Sentir a necessidade, senti! E embora não esteja a exercer a profissão, senti uma necessidade até intelectual; de me formar; de me especializar nalguma coisa... Não tive essa oportunidade: tentei ingressar num mestrado, não foi possível!... Mas senti e continuo a sentir essa necessidade ...

Ent. – Disse que estava em hotelaria... Sentiu, alguma vez, necessidade de formação para se enquadrar melhor a esse nível?

ent. – Em relação a esta profissão que estou a exercer, de rececionista, sinto necessidade, às vezes... Aprendi às minhas custas, porque eu lido com documentos administrativos; questões de contabilidade... Senti necessidade... Não estava, de facto, preparada, porque isso então [contabilidade], foi uma coisa que nunca tive nas minhas formações no ensino secundário, nem no ensino superior (...). Conhecimentos de contabilidade, para mim, eram zero!... Aprendi sozinha, porque uma entidade patronal também não forneceria [essa formação].

Ent. – Em determinada fase da vida tende a elaborar-se um projecto de vida e a criar-se uma estrutura na qual possa, em certa medida, cumprir-se.

Pretende continuar a tentar investir na docência como um emprego possível, ou pretende apostar no desenvolvimento de uma carreira no âmbito da actividade que desenvolve actualmente ou, eventualmente, em outra área do seu interesse? Porquê?

ent. – Não, a actividade que eu desenvolvo actualmente não é passível de carreira. Chegou ali parou... A nível de docência, sim! O interesse na docência continua: ainda aqui estou!

Ent. – Julga fazer sentido equacionar-se a construção de um projecto profissional nas suas circunstâncias profissionais? Porquê?

ent. – Não idealizo o projecto profissional naquele sentido mais tradicional que é esperado do professor, que é sair com as coisinhas às costas, para uma escola a dar aulas, porque eu sei que isso não é possível. Encaro isso como uma situação derivada da situação política actual: é político... Não é possível... De qualquer forma idealizo, um dia, poder exercer a profissão, agora em que condições é que eu não sei... Não sei se poderá ser um projecto meu. Se posso eu própria fazer algo nesse sentido ou se irei trabalhar para uma escola. Mas idealizo... Não consigo situar no espaço, no tempo, nem concretizar em palavras aquilo que estou a querer dizer... Mas a sensação que tenho é essa; é que concebo para o meu futuro ser docente ou então estar de alguma forma relacionada com esta área... Algum projecto, numa autarquia; particular; privado; cooperativo; solidariedade... Aquilo que seja!... Mas vejo-me nisto!

Ent. – A vida do (futuro) professor tende a ser um percurso pessoal, mas também ele moldado pelo contexto...

É capaz de identificar momentos específicos da sua trajectória profissional, após a conclusão do curso, que pela sua relevância, o tenham, de algum modo, marcado? Em caso afirmativo, podia descrevê-los sumariamente?

ent. – Sim, uma coisa que eu achei muito engraçada logo no primeiro ano e que me marcou e que não esqueço, foi aquele processo que eu fiz pelos CAEs todos. Fazer a inscrição e depois aquela aflição de ter de anular não sei quantos para poder permanecer... Foi uma coisa que me marcou! Depois marcou-me também o número em que fiquei. Depois acabei por ficar com o distrito de Évora e depois lembro-me de ter ficado ainda uns meses na expectativa até que percebi que, mesmo para o fim do ano, não haveria hipóteses de me chamarem. Foram os dois momentos que me lembro!

Ent. – Considera que esses mesmos episódios condicionaram a forma como encarou, posteriormente, a sua vida profissional e a tomada de algumas decisões importantes?

ent. – Sim, percebi que, se calhar, não podia continuar a direccionar-me apenas para a docência. Muito embora não pretenda desistir da educação precisava de procurar outro rumo, enquanto não se abria, e não se abre, uma hipótese de entrar nesse campo...

Ent. – Ter um canudo na mão é cada vez menos sinónimo de obtenção de um emprego na área em que se realizou a licenciatura.

Seria capaz de descrever qual(ais) o(s) seu(s) sentimento(s) dominante(s) face ao facto de se ter formado tendo em vista a docência e estar a desenvolver outra profissão?

ent. – Fica às vezes uma pontinha de angústia de não poder mesmo exercer. Gostava imenso de exercer. Não estou frustrada com aquilo que faço, embora perceba que não é futuro para mim a profissão que estou a exercer. O que eu gostava mesmo era de ter um futuro, lá está o tal projecto que eu idealizo, na área de educação. De qualquer forma não estou muito desiludida, nem desapontada, porque precisamente as minhas expectativas quando terminei o curso já tinham essa direcção... As minhas frustrações, se calhar, são a nível mais geral... Em relação ao mercado de trabalho no geral... Muito difícil arranjar emprego. Há até muitos colegas que se queixam que o facto de

serem licenciados os prejudica mais. Eu pessoalmente não senti isso. Acabei por concorrer para uns lugares administrativos em escolas, sendo excluída por ser professora, porque apresentava as minhas qualificações e, automaticamente excluíam-me... Diziam “ah, mas tu és professora, não tem lógica nenhuma vires para aqui. De hoje para amanhã vais dar aulas, não tem lógica nenhuma vires aqui para a secretaria...”. Também concorri para animadora numa escola, também não quiseram... Tive assim uns “processinhos”, mas nada demais... Também não fiquei magoada com a situação e percebi que é qualquer coisa que está dentro das pessoas! Por isso dizia que há muita diferença entre ter formação superior para poder exercer a docência e o ser professor. As pessoas olham para ti e dizem “mas tu és professor, não podes exercer isto”. É mais nesse sentido. E depois há outros colegas de curso que sentem dificuldade a outros níveis, até às vezes em caixas de supermercado, em que têm de esconder que são licenciados... Tenho o caso de uma colega que teve de esconder que era licenciada para poder ter o emprego, porque senão não a admitiam. Acho que há também um medo de porem estas pessoas com esta qualificação, porque são, em princípio, pessoas com um nível de formação mais elevado e com capacidade de reagir e reivindicar determinadas coisas que o trabalhador com menos escolaridade não reivindica... Isto é mais subtil... Mas também pode ter a ver com escalões de remuneração, etc. (...) Não calhou a concorrer a esse tipo de trabalho... Não tenho problema em trabalhar noutra coisa qualquer, porque de trabalhar é coisa que eu não tenho medo! Se ficar sem emprego e precisar mesmo, não tenho problemas em trabalhar numa fábrica ou seja onde for... Não tenho problemas!... Não é por ter um curso superior que tenho de concorrer só a serviços, escritórios, seguradoras, bancos... Mas o que é certo é que as colegas enfrentam dificuldades a esse nível.

Ent. – Por vezes há algo mais que se gostaria de mencionar e que fica suspenso nas entrelinhas.

Gostaria de acrescentar algum aspecto relacionado com o que temos estado a falar?

ent. – *Havia, antes, uma coisa em relação ao curso e às disciplinas e ao facto de continuarem a entrar mais pessoas... Que gostaria de acrescentar. Tentar perceber por que é que há tanto professor e por que é que se continuam a formar mais professores, criando neles expectativas erradas. Não sou contra o facto de se formarem pessoas em educação, apesar do Estado poder perfeitamente apostar mais noutras áreas que estão*

em carência e que são as áreas de informática e as áreas de turismo... Mas, acho que as escolas superiores privadas, e não só (as públicas), exercem junto do poder político lobbies de pressão muito fortes e são esses lobbies de pressão muito fortes que fazem com que muitos cursos continuem a funcionar da maneira como funcionam e, sobretudo nas escolas privadas, em que passam uma mensagem, até na publicidade, de sucesso profissional que é uma mentira descarada. Portanto, nisto é que o poder central deveria intervir.

Ent. – Portanto, mais ao nível das escolas de formação...

ent. – Sim... Não sei, porque também não sou perita em política da educação, não sei se a solução passará por fechar os cursos todos uns anos. Se por acaso houver uma comissão que estude e chegar à conclusão que é mais proveitoso fechar os cursos, para essa série de gente que já se formou poder entrar no mercado de trabalho... Agora também não sei até que ponto, essa atitude de fechar os cursos, quatro ou cinco anos, e não permitir que uma determinada geração possa fazer uma escolha que poderia ser a primeira opção, será justa... De qualquer forma eu acho que há lobbies de pressão muito fortes, junto do poder central e do poder local, como a nível de escolas superiores que dinamizam as economias locais, que é muito forte... Imagina que, na ESEP, fecham os cursos que estão sobrelotados, quase todos (...), há uma economia local que também depende disso... Isso também são questões importantes... Não é preciso ver tudo em grandeza, a nível do poder central... Agora eu não sou a favor, a menos que me digam que realmente é essencial, do encerramento dos cursos... Tirar a oportunidade a uma geração que quer... É tudo um problema de princípio e é um problema de organização do ensino desde o início... A génese do problema não é esta... De qualquer forma estou à espera para ver o que é que se vai decidir nos próximos anos... Não perdi a força... Temos a sensação, é qualquer coisa quase que palpável, que é preciso qualquer coisa mudar. É insustentável não sei quantos milhares de pessoas continuarem a depositar expectativas, ano após ano, e a ficarem sem poder exercer e que aprenderam para isso... Agora, as pessoas também não são nenhuns “coitadinhos” e o Estado também não tem de ser um subsidiário... As pessoas têm que viver e exercer outras profissões e enveredar por outros caminhos, se esse caminho não é possível!

Ent. – Obrigada, uma vez mais, pela sua colaboração!

PROTOCOLO DA ENTREVISTA DIRIGIDA AO ENTREVISTADO B

A entrevista foi realizada no dia 9 de Setembro, entre as 15h00 e as 15h30.

Em conversa prévia com a entrevistada, informámo-la dos objectivos e fins da entrevista, bem como do tempo de duração da mesma. Foram também apresentadas as perguntas da entrevista, a fim de se esclarecerem, desde logo, eventuais dúvidas e/ou explicitarem algumas questões. Além disso, pretendeu-se, ainda, nesta conversa prévia, criar um clima de à vontade, garantindo o anonimato e confidencialidade da informação. Pediu-se também o consentimento para que as palavras da entrevistada ficassem registadas em áudio.

Entrevistador (Ent.) – *Após a conclusão do curso é normal que se procure emprego. No entanto, devido à conjuntura económico-social existente, essa procura não tem, muitas das vezes, o desenlace pretendido.*

Encontra-se, ou já se encontrou após a conclusão do curso, a desenvolver alguma actividade ainda que, eventualmente, não remunerada?

Entrevistado (ent.) – *Sim, encontro-me a dar explicações; actividades de tempos livres: tudo inserido num Centro de Apoio ao Estudo que criei há um ano. Já fazia isto antes, mas só há cerca de um ano é que legalizei e criei o Centro que, enquanto não conseguir dinamizar noutra local, funciona no sótão da minha casa, tendo sido “redecorado” nesse sentido, com mobiliário e materiais adequados. (...) Criei uma pequena empresa de sócios (eu, o meu pai e a minha irmã: ficámos em família): preenchemos a documentação necessária com esse fim. Mas, estou a seguir o trabalho de campo igual ao que desenvolvia tinha antes de criar o Centro... Não mudei muito: foi só mesmo legalizar, porque também passo recibos para os pais e eu própria desconto... E sinto-me mais segura assim! Não bastava já estar no sótão, senão ainda ilegal!!!... Sentia-me muito mal...*

Ent. – **O desenvolvimento da(s) referida(s) actividade(s) relaciona-se, de algum modo, com motivações suas já existentes antes de começar/terminar o curso?**

ent. – *Sim, até porque aquilo que estou a fazer já fazia antes de ter começado a tirar o curso e sempre gostei!*

Ent. – E manteve essa actividade enquanto realizava o curso?

ent. – Sim, sempre... Embora com menos frequência, porque não podia... Mas continuei!

Ent. – É frequente cada um de nós construir uma série de expectativas em diferentes cenários da vida, nomeadamente no profissional.

Ao ingressar no curso de Ensino Básico – 1.º Ciclo, que ideia(s) possuía acerca da inserção profissional dos recém-licenciados na sua área de formação?

ent. – Antes... Eu sempre pensei que era difícil colocações e era difícil nós encontrarmos emprego, logo ao terminarmos o curso. Mas nunca pensei que fosse tão grave como é! Nunca tive grande expectativa de encontrar colocação, até por isso é que eu já tinha planeado este tipo de actividade e já tinha começado a fazer qualquer coisa... À partida já sabia que estava assim!

Ent. – E, nesse caso, por que é que decidiu ingressar no curso?...

ent. – Porque gosto... É mesmo por gosto!

Ent. – Então, mantinha as mesmas expectativas ao terminar o curso?

ent. – Sim, sim... Já estava à espera...

Ent. – Actualmente, o que pensa acerca do processo de inserção profissional dos diplomados na sua área de formação?

ent. – Penso que piorou e que cada vez está a ser pior... Primeiro porque não há crianças (cada vez há menos crianças e as escolas estão a fechar); depois, porque os cursos de formação também não fecham, como fechavam há uns anos atrás... De três em três anos (não tenho a certeza)! Acho que deveriam fechar o curso durante uns anos, ou pelo menos durante um ano... Ou até deixar que as pessoas conseguissem colocação e depois então começarem outra vez... Ao contrário do que um professor da ESEP dizia, que não podiam fechar o curso porque viria a acontecer o que aconteceu há uns anos (precisam-se professores e não há)... Mas é muito diferente, porque agora há mesmo muitos! Embora não seja só a área dos professores, mas...

Ent. – *Um dos objectivos da formação inicial deve ser a preparação do indivíduo para a inserção no mercado de trabalho.*

Considera que a formação inicial, realizada na ESEP, permite aos recém-licenciados uma fácil inserção noutros campos profissionais? Porquê?

ent. – *Penso que não... Porque o nosso curso de formação inicial foi muito direccionado para aquela área e, para fazermos outra coisa qualquer, é difícil! Ou temos de tirar uma especialidade noutra área qualquer, porque com aquele curso, sem ser na área da educação, é difícil!*

Ent. – *Sentiu a necessidade, ou já realizou mesmo, outro tipo de formação no sentido de proceder a um melhor ajustamento face a outra área profissional do seu interesse?*

ent. – *Sim, sinto muita necessidade. Só que ainda não consegui: quero tirar o mestrado, numa área específica, relacionada com educação, com crianças... Até porque a actividade que estou a desenvolver também é na área da educação. Gostava muito na vertente de crianças com Necessidades Educativas Especiais.*

Ent. – *Em determinada fase da vida tende a elaborar-se um projecto de vida e a criar-se uma estrutura na qual possa, em certa medida, cumprir-se.*

Pretende continuar a tentar investir na docência como um emprego possível, ou pretende apostar no desenvolvimento de uma carreira no âmbito de outra área profissional do seu interesse? Porquê?

ent. – *Pretendo prosseguir assim... Na área da educação. Se conseguir! Se tiver que mudar para outra área: que remédio!... (...) Preferia continuar a investir na docência, mas não sei... Está tão difícil... O mais provável é continuar no âmbito do que estou a fazer agora. Até porque, criei este centro para um dia mais tarde, estar ocupada, também para não perder a prática, para adquirir experiência, para que um dia mais tarde possa dar aulas nalgum sitio... Não estar parada; não me ter direccionado para outra área, porque depois, então, era impossível! Noto, mesmo em colegas nossas que tiraram o curso, e que trabalham noutras áreas, que se questionam se um dia forem dar aulas, o que vão ensinar... “Estamos tanto tempo paradas, como é que nós depois conseguimos regressar àquilo que aprendemos: os métodos,...” É muito difícil! Depois também acabamos por nos motivar: por causa do ordenado; do local de trabalho; dos colegas... Se te motivas para outra área, acabas mesmo por ficar e... Não quero sequer*

arriscar: eu gosto muito do que faço... Se não há crianças ando um dia inteiro emburrante... Tenho de ter as crianças para andar bem disposta! Eu preciso delas e elas precisam de mim... De brincar com eles, de contar histórias, desenvolver programas... Vamos fazer uma página na Internet! (...) É mesmo por gosto, se fosse só para ganhar dinheiro não era assim! E os pais também se apercebem disso. Há muitas pessoas agora cá no Redondo a dar explicação, professoras que não são colocadas, e, a maior parte, não se dedica como eu me estou a dedicar!... Eles também começaram agora e eu já há muitos anos que vou dando: dez, onze anos. Mesmo quando estudei, aos fins-de-semana também dava explicações!

Ent. – Julga fazer sentido equacionar-se a construção de um projecto profissional nas suas circunstâncias profissionais? Porquê?

ent. – O projecto profissional que pretendo planear, é mesmo este que estou a começar nesta área... Penso ir progredindo, até um dia; até que dê... Agora estou também a pensar aceitar trabalhos para passar a computador... Há muita gente que procura esses serviços!

Ent. – E se eventualmente, algum dia, entrares na docência?... Pretendes manter esta actividade em paralelo?

ent. – Sim, pretendo manter em paralelo, mesmo que não seja com tantas crianças, mas continuar sempre com esta actividade. (...) Quando decidi optar por isto não tive outra alternativa... Hoje é “moda”, os pais querem por as crianças todas com ocupação porque os pais trabalham, não têm tempo para elas; para lhes dar apoio nos trabalhos de casa e preferem pagar e deixar as crianças ocupadas e ficam descansados... Se tiverem bons resultados os pais também ficam contentes. Tive vinte e seis crianças no ano lectivo anterior e só reprovou um! Mas é um trabalho muito intenso: estou sozinha e dou explicação do 1º ao 9º ano... Às vezes tenho de estar a dormir com as folhas de 9ºano de Matemática... Tiro dívidas com colegas ou com a minha irmã, à noite, para o dia a seguir!...

Ent. – A vida do (futuro) professor tende a ser um percurso pessoal, mas também ele moldado pelo contexto...

É capaz de identificar momentos específicos da sua trajetória profissional, após a conclusão do curso, que pela sua relevância, o tenham, de algum modo, marcado?

Em caso afirmativo, podia descrevê-los sumariamente?

ent. – Os concursos... Um desespero total. O querer concorrer para todo o lado... Penso que foi um dos momentos mais marcantes... Não tinha esperança de entrar; de ficar colocada em lado nenhum... Vi-me um bocadinho perdida porque também não tinha outra saída... O primeiro concurso sobretudo!... Os outros depois tive mais tempo para me convencer que era assim: o primeiro é que foi mesmo grave!

Ent. – Considera que esses mesmos episódios condicionaram a forma como encarou, posteriormente, a sua vida profissional e a tomada de algumas decisões importantes?

ent. – Sim, sim... Foi desesperante ao ponto de eu arrancar com o Centro de Apoio ao Estudo, porque vi que não havia hipóteses e também não podia estar à espera de um ano vir dar aulas... Não sabia, nem fazia ideia de quando, como tal tive de tomar a decisão de fazer qualquer coisa para mim; para me assegurar um bocadinho o meu futuro e dentro da área que eu gosto: da educação. Quando vi que não era possível colocação em lado nenhum, achei que o melhor que tinha a fazer era agarrar-me a uma coisa minha e foi isso que fiz... E como estes centros são cada vez mais procurados pelos pais: juntei o útil ao agradável... E continuei! Fiz questão disso, porque eu sempre gostei... Tinha entrado em Lisboa num curso de História, mas não tinha nada a ver... Não cheguei a ir: enquanto não tirasse este curso [Ensino Básico – 1.º Ciclo] não descansava... Ainda tive também no curso de Educação de Infância, na ESEP, mas não gostava tanto do trabalho como do do 1.º Ciclo!... Os cursos têm um programa muito idêntico, mas depois a nível de trabalho é muito diferente...

Ent. – Ter um canudo na mão é cada vez menos sinónimo de obtenção de um emprego na área em que se realizou a licenciatura.

Seria capaz de descrever qual(ais) o(s) seu(s) sentimento(s) dominante(s) face ao facto de ter realizado um curso superior e se encontrar desempregado?

ent. – Como estou, um bocadinho, dentro desta área [da educação], não me muito sinto revoltada, mas se tivesse noutra área era capaz de me sentir um bocadinho mal...

Primeiro porque eu não gostava, logo à partida não ia ser boa profissional, de certeza absoluta, nem ia estar motivada de maneira nenhuma; depois, porque, penso que, para as pessoas que tiram o curso porque gostam e têm vocação e se sentem bem a trabalhar com crianças, é muito complicado, virem a fazer outra coisa. Mas, também, se tiver que fazer, estou preparada para isso... Se não puder trabalhar com crianças tem de ser, mas de certeza que o meu estado de espírito não é este... Vou andar sempre muito mais triste e mais revoltada! Isto que eu estou a fazer também dá muitas dores de cabeça e muito trabalho, e temos de estar muito bem dispostos... Tenho a responsabilidade de tudo o que faço com eles, sozinha... Tenho de planear; tenho que pensar... Sozinha tenho de fazer muita coisa e, às vezes, sinto-me um bocado insegura, porque posso não estar a fazer bem, mas felizmente as minhas vizinhas são quase todas professoras do 1.º Ciclo e então, mesmo quando vamos beber café, falamos sobre “como devo fazer isto ou aquilo”. Às vezes dizem-me para ir lá às escolas delas para ver, que já fazem daquele modo há muitos anos e dá resultado... Vou aprendendo com umas e com outras! Isto também tem a ver muito com o interesse e com o facto de querermos brilhar um bocadinho na profissão... Porque se fosse um emprego em que entrasse às 9h e saísse às 17h e não ligasse a mais nada... Eu nem horário tenho: é muito em função do horário dos pais (...).

Ent. – Por vezes há algo mais que se gostaria de mencionar e que fica suspenso nas entrelinhas.

Gostaria de acrescentar algum aspecto relacionado com o que temos estado a falar?

ent. – Posso dizer que, em relação ao curso que nós tirámos, acho que é muito pouco prático... Noto por mim: tenho muitas dúvidas, em relação a como se ensinam determinadas matérias, em relação aos comportamentos, em relação a vários procedimentos que temos de ter... Temos de ter atenção, porque eles são muito novos, às vezes podem ficar um bocadinho “traumatizados”... Eu lembro-me, não é trauma, da minha professora do 1.º Ciclo (2ª, 3ª e 4ª classe), na altura da escola primária, comia imensas bolachas de água e sal com doce de tomate... Eu estava sempre na primeira fila: vinha um cheiro tão agradável... Podia nem estar com fome, mas por estar a ver, e, então, quando se é criança, acabasse por invejar um bocado (...). Quando chegava a casa, era só o que conseguia comer! Dou isto como exemplo porque acho que nós, como professores, como educadores, temos de ter muito cuidado com

tudo o que fazemos e com tudo o que dizemos... É tão importante uma coisinha aparentemente tão insignificante, como ela comer as bolachas... Ficou marcado até hoje e não me vou esquecer de certeza!... Acho que ainda hoje consigo sentir o cheiro da bolacha... É muito importante e devemos ter muito cuidado com aquilo que fazemos com as crianças... Acho que no nosso curso não foi muito bem inculcada essa ideia... Tivemos muita teoria, foi, na sua maioria, boa, mas... Acho que não tenho nada mais a acrescentar!...

Ent. – Obrigada, uma vez mais, pela sua colaboração!

PROTOCOLO DA ENTREVISTA DIRIGIDA AO ENTREVISTADO C

A entrevista foi realizada no dia 16 de Setembro, entre as 15h30 e as 16h00.

Em conversa prévia com o entrevistado, informámo-la dos objectivos e fins da entrevista, bem como do tempo de duração da mesma. Foram também apresentadas as perguntas da entrevista, a fim de se esclarecerem, desde logo, eventuais dúvidas e/ou explicitarem algumas questões. Além disso, pretendeu-se, ainda, nesta conversa prévia, criar um clima de à vontade, garantindo o anonimato e confidencialidade da informação. Pediu-se também o consentimento para que as palavras do entrevistado ficassem registadas em áudio.

Entrevistador (Ent.) – *Após a conclusão do curso é normal que se procure emprego. No entanto, devido à conjuntura económico-social existente, essa procura não tem, muitas das vezes, o desenlace pretendido.*

Encontra-se, ou já se encontrou após a conclusão do curso, a desenvolver alguma actividade ainda que, eventualmente, não remunerada?

Entrevistado (ent.) – *Sim já, já me encontrei (...) a fazer Animação Sócio Cultural numa escola de 1º Ciclo. Devo dizer-te que foi logo a seguir à conclusão do curso, em 2002. Inscrevi-me no Centro de Emprego aqui de Évora e fui chamado para um programa ocupacional através do Centro de Emprego. Esse programa era precisamente fazer Animação Sócio Cultural numa escola de 1º Ciclo e foi, claro, remunerado.*

Ent. – **O emprego que possui, actualmente, relaciona-se, de algum modo, com motivações suas já existentes antes de começar/terminar o curso?**

ent. – *Não, olha, como eu te disse, surgiu através do Centro de Emprego. O nosso objectivo quando acabamos o curso, obviamente, (...) é dar aulas; é leccionar... É o nosso objectivo... Só que como surgiu aquela oportunidade e como sabia que as expectativas de entrar, para leccionar, eram mínimas, ou nulas (como se verificou), optei por seguir o referido programa ocupacional, que era fazer animação sócio cultural e, por um lado, também estava em contacto com os miúdos: mantinha-me activo... Por isso optei e foi bom: gostei!*

Ent. – *É frequente cada um de nós construir uma série de expectativas em diferentes cenários da vida, nomeadamente no profissional.*

Ao ingressar no curso de Ensino Básico – 1.º Ciclo, que ideia(s) possuía acerca da inserção profissional dos recém-licenciados na sua área de formação?

ent. – *Devo confessar que não sou inocente nesse caso, porque já tinha um feedback de colegas meus que tinham estudado neste curso, tinham frequentado o curso, e que não era fácil a entrada no mercado de trabalho e começar a dar aulas... Por isso, à partida, quando entrei para o curso, já sabia o que é que me esperava...*

Ent. – **E, nesse caso, por que é que decidiu ingressar no curso?...**

ent. – *Eh pá... Como se costuma dizer, “quem correr por gosto não cansa” e era uma coisa que eu gostava; era o curso que eu queria desde sempre, desde que comecei, praticamente, a tomar noção daquilo que queria fazer da vida... Era leccionar; era trabalhar com miúdos pequenos... Era o 1º Ciclo: era a área que eu queria trabalhar... E pronto, mesmo correndo esse risco, que é o que estou a correr actualmente, decidi optar por este curso e enveredei por aí!*

Ent. – **Então, mantinha essas mesmas expectativas ao terminar o curso?**

ent. – *Infelizmente, veio-se a manter... Nós já esperávamos isso e, por um lado, nunca andámos aqui na Universidade de Évora de olhos fechados... Os docentes sempre nos alertaram que não era fácil a colocação (...). Estávamos plenamente conscientes que não era mesmo nada fácil entrar no mercado de trabalho!*

Ent. – **Actualmente, o que pensa acerca do processo de inserção profissional dos diplomados na sua área de formação?**

ent. – *Sinceramente? Péssimo! As saídas são mínimas... No nosso curso, um licenciado em Ensino Básico, legalmente, tem duas saídas: ou opta (...) por uma via administrativa; um serviço administrativo público (por exemplo, uma Câmara Municipal) ou, então, tem a sorte de ficar a dar aulas numa escola (vincular-se... por aí fora). (...) Tirando essas duas saídas, e como é o meu caso, é muito complicado mesmo: ficamos completamente... Ficamos a viver do subsídio de desemprego durante*

um ano; um ano e pouco e, durante esse ano e pouco, temos de nos “desenrascar” de qualquer maneira... É assim!... É a realidade!

Ent. – Um dos objectivos da formação inicial deve ser a preparação do indivíduo para a inserção no mercado de trabalho.

Considera que a formação inicial, realizada na UE, permite aos recém-licenciados uma fácil inserção noutros campos profissionais? Porquê?

ent. – Como já te referi anteriormente são estas as duas saídas... O curso prepara-nos para nos “desenrascarmos” (é uma palavra muito utilizada durante os quatro anos que andei na Universidade... o “desenrascar”); para a vida activa; para a vida profissional... Contudo nunca passei por essa experiência, mas penso que sim... Sentia-me capaz de desempenhar essa função!

Ent. – Sentiu a necessidade, ou já realizou mesmo, outro tipo de formação no sentido de proceder a um melhor ajustamento face a outra área profissional do seu interesse?

ent. – Não, até ao momento não... Já me passou pela cabeça, mas ainda não...

Ent. – Em que sentido é que passou pela cabeça?

ent. – ...Passou pela cabeça... Olha, tirei a licenciatura e depois: o que é que eu vou fazer agora? Estou desempregado... Vou tentar o quê? Um mestrado? Sei lá?! Vou subir um patamar; vou tentar outro nível?! Passa sempre pela cabeça outras expectativas; temos aquela expectativa que, se calhar, vai ser mais fácil... Não sei!

Ent. – Em determinada fase da vida tende a elaborar-se um projecto de vida e a criar-se uma estrutura na qual possa, em certa medida, cumprir-se.

Pretende continuar a tentar investir na docência como um emprego possível, ou pretende apostar no desenvolvimento de uma carreira no âmbito de outra área profissional do seu interesse? Porquê?

ent. – Olha, sinceramente, ou isto dá uma grande volta, no nosso país, e os professores encaixam (porque, realmente, há falta de professores), ou então, a maior parte destes professores, e são muitos (são milhares), vai ter de se virar para outro lado qualquer e vai ter que optar por outra área profissional... É triste: já conheço muitos casos de licenciados, de colegas meus, que acabaram o curso na mesma altura que eu, e digo-te

que já os vi trabalhar em caixas de supermercado, em repositores de supermercado... É triste andarmos aqui a tirar uma licenciatura para, no final das contas, termos um trabalho comum... Não menos honrado, é um trabalho como outro qualquer, mas enfim, não estamos a desempenhar aquilo para o qual nós fomos preparados... É triste, realmente!

Olha, eu, por enquanto, ainda vou mantendo a esperança e vou concorrendo todos os anos e vou tentando sempre entrar... Agora, deixa cá ver... Não posso manter-me assim o resto da minha vida, não é? E tenho que optar por algo, tenho que fazer algo... Afinal estou com praticamente vinte e cinco anos e estou naquela fase em que temos de tomar as decisões para o resto da nossa vida... O tempo começa a escassear e depois chegamos tarde demais para certas coisas e certas profissões já é tarde para entrar nelas! Mas digo-te, se mais um ano ou coisa pouca, não conseguir, realmente, aquilo que eu quero (que é dar aulas), vou ter de optar por outra saída... Sem dívida!

Ent. – Julga fazer sentido equacionar-se a construção de um projecto profissional nas suas circunstâncias profissionais? Porquê?

ent. – Sim... Tenho vários... É claro que, quem está desempregado, pensa sempre em várias saídas; em várias possibilidades... E nesse aspecto sou muito criativo, digo-te sinceramente, já pensei em montes de coisas, e tenho muitas ideias na cabeça e, se não conseguir mesmo leccionar, que é o que eu quero, e sempre quis desde que me lembro (...), tenho muitas possibilidades de enveredar por outros caminhos... Tenho muitas ideias na cabeça...

Ent. – Pode nos revelar algumas delas?

ent. – Para já, estou inserido num projecto que é totalmente à parte da docência e de dar aulas: não tem nada a ver com isto... É um projecto que tenho com um colega meu: estamos a enveredar pelo ramo musical: pela música! Não é aquela saída profissional... Não me dá o ganho monetário que qualquer professor teria, mas dá-me imenso gosto fazer e para já, não estou parado e estou a produzir algo novo. (...) Estamos a produzir trabalhos musicais, fazemos músicas, escrevemos letras, trabalhamos para outras pessoas também e estamos, agora, a começar a dar os primeiros passos neste novo projecto cá em Évora. (...) Chama-se “Reflexus”: já demos muitos espectáculos por aí! (...) Há agências interessadas no nosso trabalho: produzimos tudo do nosso bolso... Foi uma aventura que começou no Verão passado:

começámos a cantar por aí, íamos sendo convidados de um espectáculo para outro e outro e outro e outro... As pessoas iam-nos conhecendo, começámos a amealhar alguns trocados; começámos a investir esse dinheiro em equipamento, em músicas novas, em trabalho novo... Começámos a mostrar o trabalho a editoras, a agências de espectáculos, houve muitas que se interessaram, que gostaram de nós, apostaram em nós e assim surgiu mais um investimento, por parte delas, e mais dinheiro para nós! Neste momento temos algumas editoras talvez interessadas num possível trabalho e agora, neste preciso momento, é assim que me ocupo!

Ent. – A vida do (futuro) professor tende a ser um percurso pessoal, mas também ele moldado pelo contexto...

É capaz de identificar momentos específicos da sua trajectória profissional, após a conclusão do curso, que pela sua relevância, o tenham, de algum modo, marcado? Em caso afirmativo, podia descrevê-los sumariamente?

ent. – Momentos que me marcaram quando acabei o curso... Quando acaba o curso, (...) a qualquer pessoa marca, um momento fundamental: a queima das fitas! Isso marcou-me logo, evidentemente! Foi um momento de glória: para não esquecer. Depois desse momento, talvez seja de assinalar o desespero; é tentar... Pensar “agora o que é que eu vou fazer?”... Concorrer, vamos lá a ver o que isto vai dar... Concorri: não deu em nada, continuei a tentar até que te surgiu, como te disse, aquela proposta da Animação Sócio Cultural... E esse foi outro momento que me marcou: era uma coisa nova, por um lado, estava mais ou menos dentro do meu ramo, não me sentia sem um “tapete por baixo”, estava mais ou menos à vontade naquele campo e... Foi um momento que também me marcou... Foi pensar: “não é aquilo que eu sempre quis, que era dar aulas, mas é uma saída, vamos lá a ver o que é que isto dá, é uma coisa nova: vamos lá tentar”! Depois disso, acabou-se esse ano de Animação Sócio Cultural... E aí é que foi mesmo: “zero total”!

Ent. – Considera que esses mesmos episódios condicionaram a forma como encarou, posteriormente, a sua vida profissional e a tomada de algumas decisões importantes?

ent. – Sim, o facto de depois não ter encontrado algo que estivesse relacionado com o curso, mesmo que fosse animação outra vez... Estava disposto a fazê-lo: é algo que me mantinha em contacto com os miúdos e com a escola e com os assuntos da escola.

Aliás, (...) na escola onde eu trabalhei, durante um ano, que foi aqui em Évora (na Horta das Figueiras), era solicitado, muitas vezes, pelos meus colegas – que não me tratavam (...) abaixo deles, nem me discriminavam por ser um animador: era um colega como outro qualquer – para resolver certos problemas que surgiam. Às vezes, havia alguma professora que tinha de faltar um período da parte da manhã, ou de tarde, e pediam-me para “dar um jeito”... Também pediam ajuda para o computador (...). Sentia-me muito bem; sentia-me útil na escola. Não era apenas a função de animador (...): as tarefas standartizadas... Tinha uma função vasta na escola. Tinha uma boa relação com os funcionários, com os professores, com os colegas, com os pais... Aliás, tínhamos miúdos de etnia cigana, que não eram muito bem vistos na escola, (...) e eu adorei trabalhar com aqueles miúdos: até havia pessoas na escola que eles não respeitavam (...), mas, a mim, eles respeitavam-me... Gostei muito de trabalhar lá... Gostava de ter repetido [a experiência]: não deu... E aí, claro, o facto de não ter repetido a animação, nem ter colocação como professor, levou-me a tomar outras decisões... A seguir, por exemplo, o que estou a fazer: não estou parado, estou a trabalhar noutro ramo, noutro meio... A música!

Ent. – *Ter um canudo na mão é cada vez menos sinónimo de obtenção de um emprego na área em que se realizou a licenciatura.*

Seria capaz de descrever qual(ais) o(s) seu(s) sentimento(s) dominante(s) face ao facto de ter realizado um curso superior e se encontrar desempregado?

ent. – *Tenho muito gosto em ter-me formado como professor. Fiquei muito contente quando acabei o curso e me formei como professor. Agora, a realidade é crua e dói! Nós não temos saída, não temos mercado de trabalho para nós... Por esse lado, estou um bocado triste, porque não temos saída no mercado de trabalho: é difícil, é muito difícil.*

Ent. – *Por vezes há algo mais que se gostaria de mencionar e que fica suspenso nas entrelinhas.*

Gostaria de acrescentar algum aspecto relacionado com o que temos estado a falar?

ent. – *Gostava de deixar um apelo: haja outras saídas para este curso, já que a docência está de portas fechadas e é difícil nós leccionarmos e darmos aulas, que é aquilo que nós queríamos, que é o nosso objectivo primordial, ao menos que nos abram*

outras portas secundárias, para que nós nos possamos sentir úteis à sociedade e, afinal, somos licenciados...

Ent. – E achas que esse papel caberia à instituição formadora?

ent. – Penso que sim, penso que passaria muito pelas universidades pensarem em saídas para estes licenciados. Uma outra formação... Não sei, criarem algo... Outras saídas e apoiarem os licenciados após a licenciatura, chamarem-nos à instituição e darem-lhes outra formação, porque, por um lado, estes licenciados (e eu sinto isto já um bocado na “pele”) que acabam o curso, e ficam no desemprego anos a fio, “será que eles estão a perder algo?”; “será que aqueles que estão a sair depois de mim estão mais bem preparados do que eu estou?”... Estou parado há anos... (...) Começo a pensar, seriamente, as coisas evoluem; a tecnologia evolui, existem novas cadeiras, e por aí fora, será que eu estarei apto? Da mesma forma que aqueles que estão a sair agora estão preparados para leccionar?... Será? Acho que a instituição/a universidade devia chamar os licenciados; devia dar-lhes formação... O mestrado é uma saída, mas podia haver outro tipo de formação para nos mantermos actualizados, e em dia, e sentirmos que estamos aptos a leccionar, a qualquer momento, quando somos chamados para uma escola (...)! É isso...

Ent. – Obrigada, uma vez mais, pela sua colaboração!

PROTOCOLO DA ENTREVISTA DIRIGIDA AO ENTREVISTADO D

A entrevista foi realizada no dia 7 de Setembro, entre as 18h30 e as 19h00.

Em conversa prévia com a entrevistada, informámo-la dos objectivos e fins da entrevista, bem como do tempo de duração da mesma. Foram também apresentadas as perguntas da entrevista, a fim de se esclarecerem, desde logo, eventuais dúvidas e/ou explicitarem algumas questões. Além disso, pretendeu-se, ainda, nesta conversa prévia, criar um clima de à vontade, garantindo o anonimato e confidencialidade da informação. Pediu-se também o consentimento para que as palavras da entrevistada ficassem registadas em áudio.

Entrevistador (Ent.) – *Após a conclusão do curso é normal que se procure emprego. No entanto, devido à conjuntura económico-social existente, essa procura não tem, muitas das vezes, o desenlace pretendido.*

Este foi o seu primeiro emprego depois de concluir o curso?

Entrevistado (ent.) – *Não, após a conclusão do curso eu fiz um estágio profissional numa associação sem fins lucrativos que foi o Coral Alentejano da Universidade de Évora e, a partir daí, é que eu comecei a trabalhar no âmbito da Educação Comunitária, porque no estágio profissional os objectivos também eram, não só trabalhar com crianças, mas também trabalhar um pouco no âmbito da Educação Comunitária (idosos, adultos, crianças). (...) Este trabalho que eu estou a ter agora, foi, basicamente, logo a seguir ao estágio profissional que eu o arranjei. Foi, realmente, trabalhar num Centro Comunitário, onde sou animadora comunitária, onde trabalho, neste momento, essencialmente, com idosos. Mas há alturas em que se trabalha também com as crianças, com os jovens e com os adultos. Portanto, acaba por ter uma grande esfera; acabo por trabalhar, basicamente, com todas as gerações, apesar de, muitas das vezes, incidir mais sobre os idosos.*

Ent. – **E como é que surgiu esta proposta a seguir ao estágio profissional?**

ent. – *Apresentei o meu currículo a uma das pessoas da direcção das associações, porque dentro do Centro Comunitário existe uma associação que é a APIR (Associação de Protecção de Reformados e Idosos) e o Projecto de Luta Contra a Pobreza (Rede Afectos)... Surgiu... Eu andava a entregar currículos, entreguei também a uma das*

peessoas dali e, entretanto, surgiu o convite! Entretanto, houve uma outra pessoa que estava a trabalhar como animador que tinha saído; eles estavam a precisar de alguém e, eu, aproveitei!

Ent. – O emprego que possui, actualmente, relaciona-se, de algum modo, com motivações suas já existentes antes de começar/terminar o curso?

ent. – Eu, no âmbito de associações, sempre colaborei (...). Pertenci a um dos órgãos da associação de estudantes no ensino secundário, participei na Associação de Finalistas do ensino secundário, participei na Associação Recreativa que existia em Santa Sofia que, neste momento, já não existe... E, ao longo do curso, acabei por participar numa outra associação que é o Coral, onde até hoje continuo a colaborar. (...) Apesar de conhecer já, um pouco, o que era a vida das associações, não conhecia uma outra parte que era o âmbito da Educação Comunitária e todas as outras coisas que se podiam fazer, para além da organização de uma festa, de uma pequena actividade. A partir do meu 4º ano, foi quando tive contacto com o professor José Bravo Nico e onde nós tivemos uma cadeira, onde comecei a trabalhar com ele, que tomei contacto, um pouco, com a Educação Comunitária... Acho que é uma coisa que tem muito a ver comigo e, mediante as oportunidades que me surgiram, tentei aproveitar e tenho estado a trabalhar nesse âmbito!

Ent. – É frequente cada um de nós construir uma série de expectativas em diferentes cenários da vida, nomeadamente no profissional.

Ao ingressar no curso de Ensino Básico – 1.º Ciclo, que ideia(s) possuía acerca da inserção profissional dos recém-licenciados na sua área de formação?

ent. – Sempre tive uma ideia que a inserção profissional não era das melhores, mas, nós, ao longo do curso, vamos tendo sempre esperança que as coisas melhorem, que as coisas melhorem. Mas, eu não concorri, directamente, para este curso; eu fiz mudança de curso, portanto, quando entrei para a universidade, entrei para uma Engenharia da Construção Civil. (...) Tinha mais saída profissional: os meus colegas, daqueles que eu tenho conhecimento, estão todos a trabalhar. Muitos deles, quando estavam no 3.º Ano do curso já estavam a ter propostas. Sabia, a priori, que estava em desvantagem quando mudei, mas, mediante a minha situação profissional/as minhas condições financeiras, não deu para tirar esse curso, porque não era em Évora e como gostava também da área da educação... Considero-me uma pessoa polivalente e, ao ser

polivalente, nunca gostei só de uma coisa numa área (gostei de várias), então, na educação (Educação Física ou Educação no 1.º Ciclo, que era para as quais me achava mais vocacionada), optei por 1.º Ciclo, porque foi mudança e, como [em Educação Física] tinha de fazer pré-requisitos (...), e também teria de ir para longe (...). Optei por 1.º Ciclo, que também é uma área que eu gosto, onde eu sabia que ia apanhar diferentes áreas: Expressão Dramática, Plástica, Física... Temos as ciências, a matemática e, isso, também me agradou!

Ent. – Portanto mantinha as mesmas expectativas ao terminar o curso?³¹

ent. – Sempre pensei que não ia ser fácil conseguir uma colocação, para já porque sai com média 13, e com média 13, neste momento, é muito difícil, e, independentemente, dessa média com que conclui o curso, penso que está mesmo complicado, porque há pessoas com média de 15 que também não estão a ser colocadas, com média de 16 que também não estão a ser colocadas... Apesar de eu ter esgotado todas as hipóteses, porque, no primeiro ano, quando concorri, que foi o ano passado, poderíamos concorrer apenas para um distrito e eu optei por Lisboa, não optei pelo Alentejo. Ainda concorri para Cabo Verde, para o Ensino do Português... Mas como era 2º Ciclo, à partida, devem ter encontrado todas as pessoas e já não vão buscar ao 1º Ciclo... Não concorri para a Europa, porque só os vinculados é que podem concorrer... Se dessem oportunidades às pessoas contratadas, muitas delas, quando acabavam os cursos, estavam disponíveis, mais do que os vinculados (...). Concorri para a Madeira, também não fui colocada. Entretanto, não concorri para os Açores porque fiz confusão com as datas e quando me apercebi já tinha passado... E, este ano, continuei a concorrer e vou continuar sempre, mas que diga “vou ter mais esperanças”: não tenho!... Sinceramente, não tenho! Nem Açores, nem Madeira, nem a nível nacional... É preciso as coisas darem uma grande volta, para, com a média que eu tenho, ser colocada. Há que ser realistas, porque acho que eles também não nos estão a dar grandes oportunidades e, depois, quando nós enviamos os currículos, e calhamos a ir a alguma entrevista... Eu já conheço o caso de uma colega minha que foi a uma entrevista no privado, onde realmente gostaram muito do currículo dela, e da experiência dela, mas, como não tinha experiência no ensino, só o estágio, já não lhe deram nenhuma oportunidade... A resposta que ela deu foi: “então, se vocês não dão nenhuma

³¹ A pergunta seguinte, prevista no guião, foi respondida nesta questão.

oportunidade, como é que querem que nós apresentemos uma prática no currículo?!” ... Portanto, a inserção profissional está muito, muito mal... Ou as pessoas pensam em ser polivalentes, e pensam em fazer outro tipo de formação, em encontrar outra área, apesar de não se afastarem muito da área do ensino (porque, às vezes, dá para conciliar qualquer coisa), ou... Aquilo que eu faço neste momento, é um tipo de trabalho no qual eu acabo por ir sempre buscar qualquer coisa ao 1.º Ciclo e acabo por adquirir outras aprendizagens (...), que não fazia a mínima ideia que poderia obter... E isso, acho que é sempre uma mais-valia e um dia, se é que algum dia vou ser colocada, tenho a certeza que vou ter uma posição completamente diferente dentro da sala de aula, porque o estarmos numa comunidade onde existe associações... Eu vou aproveitar todos os recursos que podem provir delas para uma sala de aulas... Porque tenho já uma visão diferente (...). Uma visão da comunidade.

Ent. – Um dos objectivos da formação inicial deve ser a preparação do indivíduo para a inserção no mercado de trabalho.

Considera que a formação inicial, realizada na UE, permite aos recém-licenciados uma fácil inserção noutros campos profissionais? Porquê?

ent. – *No âmbito dos professores de 1.º Ciclo, inserção noutras áreas, pode existir: desde que a pessoa queira... Temos a área da Animação Sócio-Cultural, dos ATLS, dos Centros de Explicações, que é tudo dentro da área da Educação. Podemos sempre criar uma empresa própria, nossa, desde que haja essa possibilidade. Eu acho que agora, se calhar, com a vertente que o professor Nico está a tentar criar – e digo o professor Nico, porque realmente acho que é ele que está a tentar criar uma nova vertente nos professores do 1.º Ciclo – ao dar a conhecer o que é que é a Educação Comunitária... Para mim foi um mais-valia e deu-me uma abertura diferente (...). Cada vez mais se deve fazer uma abertura diferente, ao curso de professores de 1.º Ciclo, e não vocacionar só para 1.º Ciclo. Nem que dentro do curso se criassem especializações diferentes, como temos, às vezes, aquelas disciplinas optativas, se calhar, em vez de termos essas disciplinas, criarmos uma especialização... Professor do 1.º Ciclo, especializado em Educação Comunitária (por exemplo); Professor do 1.º Ciclo, especializado em Animação Sócio-Cultural (...). Criar uma dinâmica no curso que faça com que (...) quando as pessoas leiam o nosso currículo não digam “é professor do 1.º Ciclo, não sabe fazer mais nada”! Criar cada vez mais outras vertentes, de forma a que a pessoa saía do curso e, realmente, diga que valeu a pena... Se bem que acho que não*

se pode pensar que só o Estado é que pode empregar as pessoas, porque se há tantos, nós também temos de criar as nossas próprias oportunidades... Agora se a pessoa também não tem muita vontade para isso: é difícil! Por isso acho que o curso se deve direccionar nesse sentido. Mesmo que a pessoa não tire/que não haja a especialização dentro dos quatro anos de curso, logo a seguir ao curso, haja uma especialização e a pessoa possa optar, porque muitos de nós, neste momento, aproveitavam o tempo em que estão em casa... Faziam uma especialização, dentro do ramo do 1.º Ciclo, mas com uma vertente já um bocadinho diferente. (...) Acho que na sociedade em que nós estamos não criamos essa abertura... Mas atenção, criar essa abertura, mas também não esquecer as coisas que são necessárias para o 1.º Ciclo, porque pode surgir, eventualmente, conseguir-se trabalho mesmo na área!

Ent. – Sentiu a necessidade, ou já realizou mesmo, outro tipo de formação no sentido de proceder a um melhor ajustamento face à área profissional em que se encontra inserido ou, eventualmente, a outra do seu interesse?

ent. – Tenho feito formação, e desde o momento em que acabei o meu curso, não tenho parado. Tenho feito aquelas acções de formação normais, em que muitas das pessoas não concorrem, porque acham que é só para as pessoas que estão a trabalhar, mas eu concorro na mesma, e depois há vaga e eu acabo por ir! Não ganho créditos, mas ganho certificados e experiência nova. Porque eu também sinto a necessidade. Eu, neste momento, também acabei uma pós-graduação em Março/Abril... Tenho estado parada uns meses, porque também tem sido para descansar: fiz o meu curso a trabalhar e a estudar, fiz logo o estágio profissional, a pós-graduação (...). Apesar de já estar a pensar no Mestrado e, não fui já este ano, por motivos também económicos e, se calhar, por não ter entrado naquilo que eu realmente queria tirar que era Educação de Adultos. É nesta área que estou, neste momento, integrada: é o que preciso... E se as coisas continuarem assim é o ramo que eu vou escolher para continuar!... A média fez com que eu não conseguisse entrar já este ano, mas pronto vai-se concorrendo. Neste momento não me vejo motivada para tirar um mestrado na área dos miúdos, apesar de trabalhar com eles de vez em quando... A vertente está a surgir para outro lado (...), a minha dissertação de Pós-Graduação já fugiu para a área de Educação Comunitária (...). Gosto de associar àquilo que faço; que gosto! (...)

Ent. – Em determinada fase da vida, tende a elaborar-se um projecto de vida e a criar-se uma estrutura na qual possa, em certa medida, cumprir-se.

Pretende continuar a tentar investir na docência como um emprego possível, ou pretende apostar no desenvolvimento de uma carreira no âmbito da actividade que desenvolve actualmente ou, eventualmente, em outra área do seu interesse?

Porquê?

ent. – Nós, quer queiramos, quer não, acabamos sempre por investir em qualquer coisa e acabamos sempre por tirar formação na área da Educação; da docência, porque foi realmente o ramo que nós seguimos (...). Entretanto, neste momento, considero que tenho outra área, que é o ramo da Educação Comunitária; as Associações; a Educação de Adultos... É um ramo onde eu irei mesmo pensar seriamente, porque mediante as circunstâncias e a situação em que nós nos encontramos, se eu conseguir seguir nesta área e profissionalmente encontrar-me, vou seguir e nem sequer penso na área de 1.º Ciclo, mas não quer dizer que nesta área não encontre a docência! Porque formação de adultos é muito vasto e penso, que mesmo nesta área, consigo encontrar a docência. Não tem que ser, propriamente, é 1.º Ciclo. Eu cada vez mais vejo-me inclinada para esta área; até tenho muita pena de não ter a conhecido mais cedo, porque, se calhar, até tinha concorrido para um curso de Educação Comunitária ou de Assistente Social... Acabo por conhecer em mim própria estas aptidões, estes gostos, que, sem querer, encontramos e que, por vezes, nem nos apercebemos! (...) Quero dentro dessa área aprofundar mais...

Ent. – Consegue situar no tempo, ou no espaço, a sua opção por deixar de equacionar a docência como uma profissão possível?

ent. – Há dois anos para cá e, há um ano para cá, mais afincadamente! Por causa da minha experiência e, porque, realmente, olhamos para a docência do 1.º Ciclo e vemos que, no meu caso, só se eu conseguir trabalho nalgum privado, porque no público... Acho que o Estado, não tem que empregar todos os professores, tal como o Estado não emprega todos os economistas, todos os enfermeiros, todos os médicos, não é? Porque senão, como diz um colega meu “eu também vou manifestar-me à porta do Ministério (da área dele)” ... Está bem que o maior empregador dos professores é o Ministério da Educação, é o público, mas, se calhar, o nosso Ministério da Educação, tem de criar é situações em que resolva a situação das pessoas e não ande também a brincar um bocadinho com elas... Porque isso, desemprego, sempre houve! Vão entrando uns, vão

saindo outros... Tem que se tomar é umas medidas um bocadinho mais drásticas para que as pessoas também não andem iludidas... Temos de ser realistas; eu considero-me uma pessoa realista: eu acho que não tenho as mínimas hipóteses de colocação! (...)

Ent. – Julga fazer sentido equacionar-se a construção de um projecto profissional nas suas circunstâncias profissionais? Porquê?

ent. – Eu consigo idealizar um projecto profissional para o meu futuro, mas eu sou muito sonhadora...

Ent. – ...Seria um projecto em que âmbito?

ent. – No âmbito da Educação de Adultos!

Ent. – E podemos espreitar um pouco esse projecto?

ent. – Não... Porque é muito relativo. Tanto pode acontecer, como pode não acontecer... O futuro o dirá. Apesar de eu ter aquela visão e aquela perspectiva (...)! Mas acho que era uma área que eu realmente gostava de seguir. Mas tem de ser passo a passo.

Ent. – A vida do (futuro) professor tende a ser um percurso pessoal, mas também ele moldado pelo contexto...

É capaz de identificar momentos específicos da sua trajectória profissional, após a conclusão do curso, que pela sua relevância, o tenham, de algum modo, marcado? Em caso afirmativo, podia descrevê-los sumariamente?

ent. – Eu acho que o meu 4º ano, foi um ano onde me surgiram algumas oportunidades, porque eu sofri, um bocado na pele, nos anos anteriores, não digo todos, mas principalmente o 1º ano, 2º ano... Sofri na pele o facto de trabalhar e estudar, e eu não tinha estatuto de trabalhadora estudante, mas trabalhava (não a tempo inteiro, mas tinha à volta de dois part-times em sítios diferentes) e, muitas das vezes, as colegas ficam um bocado aquém, porque pensam “ela está a trabalhar e depois não tem tempo para fazer os trabalhos connosco”. E, mesmo a nível de tempo, não temos tanto tempo... Se calhar, em vez de estudar um dia ou dois para um frequência, estudava uma noite e isso, quer se queira quer não, acaba por se reflectir. Mesmo dentro dos colegas acabamos por ganhar um “selo na testa”, porque acabamos por tirar notas [menos

boas]... *E, às vezes, a prática nem sempre é o que se reflecte na teórica. Mas, quer se queira, quer não, acabamos por ficar um bocadinho marcadas. E, por vezes, até mesmo a própria avaliação, e acho que é aí que acabam por surgir injustiças (não por parte de todos os docentes): olham para ti [trabalhadora estudante], e [questionam-se] “como é que é possível?”. Mas, às vezes, as coisas são possíveis de fazer... Às vezes isso é um bocado de ignorância da parte das pessoas... Cada um trabalha à sua maneira... Sofri um bocado e senti um pouco nos colegas (...). No 3º ano, como já me conheciam, as coisas mudaram muito e, no 4ºano, realmente, encontrei coisas que me deram uma abertura completamente diferente... E, muitas delas, na disciplina do professor Nico. Acabei também por fazer Erasmus (durante dez dias na Holanda), por participar e organizar colóquios, trabalhava e fiz o ano, tal e qual como os meus colegas (...). Acho que foi um ano muito agitado, mas foi um ano muito positivo e, se todos os anos tivessem corrido como ao 4º ano, eu hoje estava a trabalhar porque saía com média de quinze, com toda a certeza. Os professores fazem muito e também nos dão muita motivação e nós, por vezes, no 1º e no 2º ano, andamos muito perdidos... E, se calhar, é quando nós também precisamos ser mais motivados (...).*

Ent. – Considera que esses mesmos episódios condicionaram a forma como encarou, posteriormente, a sua vida profissional e a tomada de algumas decisões importantes?

ent. – *Sim, acho que sim.*

Ent. – Em que sentido?

ent. – *Acho que mesmo na minha maneira de ser e estar mudou alguma coisa. Mesmo a nível profissional também, porque se não fossem essas pequeninas coisas que eu adquiri nesse ano, eu acho que hoje não estava a trabalhar como estou... Não estava com uma perspectiva diferente da visão das coisas. (...) Foi algo que eu, se calhar, já cá tinha dentro e não tinha conhecimento, por não ter sido explorado mais cedo... Penso que se conseguir continuar a trabalhar nesta área, eu vou gostar, e vou-me conseguir realizar profissionalmente, tal e qual como muitos dos meus colegas que estão neste momento a dar aulas!*

Ent. – Ter um canudo na mão é cada vez menos sinónimo de obtenção de um emprego na área em que se realizou a licenciatura.

Seria capaz de descrever qual(ais) o(s) seu(s) sentimento(s) dominante(s) face ao facto de se ter formado tendo em vista a docência e estar a desenvolver outra profissão?

ent. – Há momentos, e se calhar esses momentos acontecem mais na altura dos concursos, em que acabamos por ver pessoas a serem colocadas e “tu nunca mais és colocada”... É lógico que temos um sentimento de mais tristeza; mais negativo... Agora compará-lo com o trabalho que agora estou a fazer, não comparo, porque acho que são coisas completamente distintas, apesar de haver muita relação entre elas. Eu tenho uma perspectiva de vida que é “a olhar para a frente é que as coisas vão seguindo”. Não é estarmos a ser sempre tão pessimistas e, neste momento, já penso: “não sou colocada: paciência... não há nada a fazer”! O que é que eu posso fazer em relação a isso?!

Ent. – Por vezes há algo mais que se gostaria de mencionar e que fica suspenso nas entrelinhas.

Gostaria de acrescentar algum aspecto relacionado com o que temos estado a falar?

ent. – Eu acho que, cada vez mais, devem de criar nas licenciaturas de professores do 1º Ciclo, aquilo que eu já tinha focado anteriormente: criar áreas de especialização dentro do próprio professor do 1º Ciclo. Não é como existe nas ESEs, 1º Ciclo com variante de Educação Física, com isso ficamos na mesma... É aquelas vertentes, como eu já tinha dito... As pessoas já que estão à espera, e enquanto encontram trabalho, elas fazem [essas especializações]. E, se criassem essas oportunidades, acho que a pessoa também ficaria muito melhor com ela própria e veria que, se calhar, encontrava uma janelinha para seguir... E, assim, acabamos por não ter janelas praticamente nenhuma (...), dá a sensação que só se vêem portas a fechar... Eu não vejo isso porque sempre fui uma pessoa muito aberta e sempre pensei, e sempre tive fé (...). Agora estou aqui “de fato e gravada” e, daqui a bocadinho, sou capaz de estar com uma farda a fazer outra coisa qualquer... Muita gente não pensa assim! E eu acho que as pessoas que não pensam assim são aquelas que estão mais frustradas neste momento e são aquelas que estão à espera, e à espera, e à espera, e nada acontece... Eu acho que nós também temos de criar as nossas próprias oportunidades e é isso que eu tento sempre

fazer! É criar as nossas oportunidades; não há aquilo, vamos pensar no que é que haverá para além daquilo, porque, muitas vezes, há outras coisas e, se nós não tentarmos, também não chegamos a conhecer!

Ent. – Obrigada, uma vez mais, pela sua colaboração!

PROTOCOLO DA ENTREVISTA DIRIGIDA AO ENTREVISTADO E

A entrevista foi realizada no dia 30 de Setembro, entre as 19h00 e as 19h15.

Em conversa prévia com o entrevistado, informámo-la dos objectivos e fins da entrevista, bem como do tempo de duração da mesma. Foram também apresentadas as perguntas da entrevista, a fim de se esclarecerem, desde logo, eventuais dúvidas e/ou explicitarem algumas questões. Além disso, pretendeu-se, ainda, nesta conversa prévia, criar um clima de à vontade, garantindo o anonimato e confidencialidade da informação. Pediu-se também o consentimento para que as palavras da entrevistada ficassem registadas em áudio.

Entrevistador (Ent.) – *Após a conclusão do curso é normal que se procure emprego. No entanto, devido à conjuntura económico-social existente, essa procura não tem, muitas das vezes, o desenlace pretendido.*

Este foi o seu primeiro emprego depois de concluir o curso?

Entrevistado (ent.) – *Pode-se dizer que sim, mas é importante salientar que eu já possuía este emprego antes de entrar para o curso. Sou militar na Força Aérea; consegui conciliar os estudos com o serviço militar. Terminei o curso e continuo no serviço, uma vez que ainda não tive colocação. Quando iniciei o curso já estava na Força Aérea há três anos.*

Ent. – **O emprego que possui, actualmente, relaciona-se, de algum modo, com motivações suas já existentes antes de começar/terminar o curso?**

ent. – *Já estava nas Forças Aéreas quando comecei... Gostava mesmo disto... Mas estou em regime de contrato: sei que, ao fim de nove anos, temos de sair, daí eu ter tentado encontrar outra alternativa para além das Forças Armadas... Foi o curso, mas ainda continuo, porque ainda não atingi o tempo máximo de contratos. Faço os oito anos em Novembro...*

Ent. – *É frequente cada um de nós construir uma série de expectativas em diferentes cenários da vida, nomeadamente no profissional.*

Ao ingressar no curso de Ensino Básico – 1.º Ciclo, que ideia(s) possuía acerca da inserção profissional dos recém-licenciados na sua área de formação?

ent. – *Julgava que fosse mais fácil, do que o que é na realidade. Talvez porque há quatro anos ou cinco atrás, as coisas não estavam tão más, como estão agora! Julgava que, mesmo que não conseguisse colocação no início, mais cedo ou mais tarde viria a ser chamado para uma substituição... E até agora ainda não aconteceu nada disso!*

Ent. – **Portanto não mantinhas as mesmas expectativas ao terminar o curso?**³²

ent. – *Não, as ideias tinham mudado, porque no final do meu curso eu já estava mais por dentro das dificuldades que era vir a ser colocado. No início é que eu pensava que fosse tudo um mar de rosas!*

Ent. – **Actualmente, o que pensa acerca do processo de inserção profissional dos diplomados na sua área de formação?**

ent. – *Está péssimo, penso que está péssimo. Alternativas ao curso talvez haja: ATLS, Ocupação de Tempos Livres,... Qualquer coisa assim relacionada com crianças, porque ensino, ensinar, estar colocado, acho que está muito difícil.*

Ent. – **Um dos objectivos da formação inicial deve ser a preparação do indivíduo para a inserção no mercado de trabalho.**

Considera que a formação inicial, realizada na ESEB, permite aos recém-licenciados uma fácil inserção noutros campos profissionais? Porquê?

ent. – *Penso que sim, nomeadamente nos campos que já disse... Relacionados sempre com a educação.*

Ent. – **Sentiu a necessidade, ou já realizou mesmo, outro tipo de formação no sentido de proceder a um melhor ajustamento face à área profissional em que se encontra inserido ou, eventualmente, a outra do seu interesse?**

ent. – *De minha iniciativa não! Eles próprios fornecem a formação que acham que nós devemos ter com o tempo que lá estamos!*

³² A pergunta seguinte, prevista no guião, foi respondida nesta questão.

Ent. – *Em determinada fase da vida tende a elaborar-se um projecto de vida e a criar-se uma estrutura na qual possa, em certa medida, cumprir-se.*

Pretende continuar a tentar investir na docência como um emprego possível, ou pretende apostar no desenvolvimento de uma carreira no âmbito da actividade que desenvolve actualmente ou, eventualmente, em outra área do seu interesse?

Porquê?

ent. – *É o terceiro ano que concorro; é o terceiro ano que não consigo colocação... Definitivamente vou desistir da docência... Estou a tentar ingressar nos quadros da Força Aérea.*

Ent. – **Portanto, no próximo concurso à docência...**

ent. – *No próximo concurso talvez já não concorra!*

Ent. – **Consegue situar no tempo, ou no espaço, a sua opção por deixar de equacionar a docência como uma profissão possível?**

ent. – *Foi quando saíram as listas... Antes já tinha pensado um pouco nisso, mas pensei dar mais oportunidade uma vez que ainda não atingi os oito anos... Para o ano vai ser o último ano de contrato: ou eu fico ou saio. Dai a decisão! Para o ano vou mesmo concorrer para cursos de oficiais e de sargentos... E desistir mesmo da docência.*

Ent. – **Julga fazer sentido equacionar-se a construção de um projecto profissional nas suas circunstâncias profissionais? Porquê?**

ent. – *Não consigo, porque não pensei em várias alternativas. Pensei no curso; pensei no meu emprego e, entre os dois, o meu emprego é o mais estável, é por aqui que eu vou lutar... O que não envolve fazer projectos; envolve dedicação, envolve estudo, para conseguir fazer as provas que exigem... Depende de mim, mas não exclusivamente: também depende das vagas, de muitos factores.*

Ent. – A vida do (futuro) professor tende a ser um percurso pessoal, mas também ele moldado pelo contexto...

É capaz de identificar momentos específicos da sua trajectória profissional, após a conclusão do curso, que pela sua relevância, o tenham, de algum modo, marcado? Em caso afirmativo, podia descrevê-los sumariamente?

ent. – Fiquei feliz porque nem todos os meus colegas de turma [da ESEB] estão nas mesmas circunstâncias que eu: é bom! É bom ver que afinal o ensino não está assim muito mau... Eu terminei com média de catorze, só houve um ou dois catorzes que ficaram colocados... Houve até quinze, nalguns distritos, que não obtiveram colocação... Mas é bom que houve também os que obtiveram colocação nesse e nos anos seguintes... Desejo-lhes muita sorte, porque eu não consegui essa sorte!...

Ent. – Considera que esses mesmos episódios condicionaram a forma como encarou, posteriormente, a sua vida profissional e a tomada de algumas decisões importantes?

ent. – Marcou-me no sentido de dar mais esta hipótese... Afinal a docência não está assim tão mal: vou concorrer outra vez!

Ent. – Ter um canudo na mão é cada vez menos sinónimo de obtenção de um emprego na área em que se realizou a licenciatura.

Seria capaz de descrever qual(ais) o(s) seu(s) sentimento(s) dominante(s) face ao facto de se ter formado tendo em vista a docência e estar a desenvolver outra profissão?

ent. – É difícil responder a essa pergunta, porque a profissão que eu tinha, é a mesma que continuo a ter. Eu interpreto o meu curso como uma passagem. E, agora, em termos pessoais, a ESEB só me deu uma coisa boa: eu ter conhecido a minha mulher... É a única coisa positiva que eu posso encontrar: a única coisa positiva concretizada, porque também concretizei tirar um curso superior (a licenciatura), mas isso não me deu, até agora, vantagens nenhuma... E o facto de ter lá conhecido a minha mulher; de ter casado, é a única coisa positiva que eu encontro por aquela passagem... Portanto, a nível pessoal!

Ent. – Por vezes há algo mais que se gostaria de mencionar e que fica suspenso nas entrelinhas.

Gostaria de acrescentar algum aspecto relacionado com o que temos estado a falar?

ent. – De momento não me ocorre mais nada!

Ent. – Obrigada, uma vez mais, pela sua colaboração!

PROTOCOLO DA ENTREVISTA DIRIGIDA AO ENTREVISTADO F

A entrevista foi realizada no dia 9 de Setembro, entre as 14h00 e as 14h20.

Em conversa prévia com a entrevistada, informámo-la dos objectivos e fins da entrevista, bem como do tempo de duração da mesma. Foram também apresentadas as perguntas da entrevista, a fim de se esclarecerem, desde logo, eventuais dúvidas e/ou explicitarem algumas questões. Além disso, pretendeu-se, ainda, nesta conversa prévia, criar um clima de à vontade, garantindo o anonimato e confidencialidade da informação. Pediu-se também o consentimento para que as palavras da entrevistada ficassem registadas em áudio.

Entrevistador (Ent.) – *Após a conclusão do curso é normal que se procure emprego. No entanto, devido à conjuntura económico-social existente, essa procura não tem, muitas das vezes, o desenlace pretendido.*

Encontra-se, ou já se encontrou após a conclusão do curso, a desenvolver alguma actividade ainda que, eventualmente, não remunerada?

Entrevistado (ent.) – *Sim, no ano posterior à conclusão do curso trabalhei como animadora sócio-cultural numa escola e, agora, estou a trabalhar numa Dietética... Comecei há um mês!*

Ent. – **O desenvolvimento da(s) referida(s) actividade(s) relaciona-se, de algum modo, com motivações suas já existentes antes de começar/terminar o curso?**

ent. – *Nem por isso... Fui aproveitando as oportunidades que surgiram!*

Ent. – *É frequente cada um de nós construir uma série de expectativas em diferentes cenários da vida, nomeadamente no profissional.*

Ao ingressar no curso de Ensino Básico – 1.º Ciclo, que ideia(s) possuía acerca da inserção profissional dos recém-licenciados na sua área de formação?

ent. – *Possuía a ideia de que os professores recém-licenciados não teriam grandes dificuldades a nível da sua inserção profissional, ainda que inicialmente não conseguissem colocação na zona da sua preferência.*

Ent. – Portanto não mantinha as mesmas expectativas ao terminar o curso?

ent. – Não, quando terminei o curso já estava mais dentro da realidade... Sabendo que não era nada fácil!

Ent. – Actualmente, o que pensa acerca do processo de inserção profissional dos diplomados na sua área de formação?

ent. – Penso que o processo de inserção profissional está um caos... Está muito complicado! As escolas fecham; podiam ter turmas muito mais pequenas, para ser necessário maior número de professores... Também há muitos alunos a precisarem de apoio... E, pronto, isto está a apertar, a apertar... Não querem gastar dinheiro, mas, por outro lado, o sucesso escolar assim não vinga... Eles falam tanto no sucesso escolar... É um grande paradoxo!

Ent. – Um dos objectivos da formação inicial deve ser a preparação do indivíduo para a inserção no mercado de trabalho.

Considera que a formação inicial, realizada na ESEB, permite aos recém-licenciados uma fácil inserção noutros campos profissionais? Porquê?

ent. – Não! Penso que a formação que tive no curso, em grande parte, nem sequer facilita a inserção profissional como professora, porque dá-se muita coisa que não faz falta “cá fora”... No fundo nós saímos de lá, eu senti muito isto, e pouco ou nada sabia... É muita “palha”, por assim dizer... Para as actividades que tenho desenvolvido, a formação inicial tem-me sido indiferente!

Ent. – Sentiu a necessidade, ou já realizou mesmo, outro tipo de formação no sentido de proceder a um melhor ajustamento face à área profissional em que se encontra inserido ou, eventualmente, a outra do seu interesse?

ent. – Sim, já realizei mas até agora não serviu para nada... Foi uma formação em Design Multimédia, através do Centro de Emprego.

Ent. – *Em determinada fase da vida tende a elaborar-se um projecto de vida e a criar-se uma estrutura na qual possa, em certa medida, cumprir-se.*

Pretende continuar a tentar investir na docência como um emprego possível, ou pretende apostar no desenvolvimento de uma carreira no âmbito de outra área profissional do seu interesse? Porquê?

ent. – *Vou continuar a tentar investir na docência, mas enquanto não for colocada vou direccionar-me para outra área, de forma a conseguir uma maior estabilidade de vida e, no fundo, para construir um futuro... Caso seja colocada, desisto da área em que me encontro actualmente!... É isso que pretendo fazer.*

Ent. – **Julga fazer sentido equacionar-se a construção de um projecto profissional nas suas circunstâncias profissionais? Porquê?**

ent. – *Sim... De forma a construir outras alternativas profissionais, porque a docência já sabemos que não está fácil... É necessário pensar em outras saídas, que não obrigatoriamente relacionadas com o mundo dos professores.*

Ent. – **Ent.** – *A vida do (futuro) professor tende a ser um percurso pessoal, mas também ele moldado pelo contexto...*

É capaz de identificar momentos específicos da sua trajectória profissional, após a conclusão do curso, que pela sua relevância, o tenham, de algum modo, marcado? Em caso afirmativo, podia descrevê-los sumariamente?

ent. – *Sim... Os concursos: o facto de não ter conseguido colocação até hoje.*

Ent. – **Considera que esses mesmos episódios condicionaram a forma como encarou, posteriormente, a sua vida profissional e a tomada de algumas decisões importantes?**

ent. – *Sim, fez-me pensar que não podia ficar à espera que uma vaga caísse do céu... Procurei outras saídas...*

Ent. – **Ter um canudo na mão é cada vez menos sinónimo de obtenção de um emprego na área em que se realizou a licenciatura.**

Seria capaz de descrever qual(ais) o(s) seu(s) sentimento(s) dominante(s) face ao facto de ter realizado um curso superior e se encontrar desempregado?

ent. – *Sentimento de desânimo, inutilidade e até uma certa revolta.*

Ent. – Por vezes há algo mais que se gostaria de mencionar e que fica suspenso nas entrelinhas.

Gostaria de acrescentar algum aspecto relacionado com o que temos estado a falar?

ent. – Não, penso que não!

Ent. – Obrigada, uma vez mais, pela sua colaboração!

ANEXO 9 – *Matriz de codificação da entrevista*

MATRIZ DE CODIFICAÇÃO DA ENTREVISTA

BLOCOS	TEMAS	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS
1. DESEMPENHO PROFISSIONAL	1.1. Situação Profissional	<i>A. Situação profissional após conclusão do curso</i>	A1. Empregados A2. Desempregados
		<i>B. Motivações para desempenho actual</i>	B1. Existência de motivação B2. Inexistência de motivação
		<i>C. Sentimentos emergentes</i>	C1. Tendencialmente positivos C2. Tendencialmente negativos
2. CONCEPÇÕES	2.1. Expectativas evidenciadas	<i>D. Antes da conclusão do curso</i>	D1. Aspectos Positivos D2. Aspectos negativos
		<i>E. Na conclusão do curso</i>	E1. Permanência de expectativas E2. Alteração de expectativas
		<i>F. Actuais</i>	F1. Tendencialmente negativas
3. FORMAÇÃO	3.1. Formação inicial	<i>G. Ponte para a inserção em diferentes âmbitos profissionais</i>	G1. Favorece transição G2. Não favorece transição G3. Possíveis saídas
	3.2. Formação posterior	<i>H. Necessidade de realização</i>	H1. Sentida necessidade H2. Não sentida necessidade
4. PROJECTOS PROFISSIONAIS	4.1. Permanência na carreira docente	<i>I. Intenção de continuar a investir na profissão docente</i>	I1. Expectativas de inserção profissional I2. Desinserção profissional I3. Dependente da situação
		<i>J. Motivações para desinvestir na profissão docente</i>	J1. Localização no espaço J2. Localização no tempo
	4.2. Construção de um projecto	<i>L. Circunstâncias condicionadores</i>	L1. Passível de idealizar L2. Difícil de idealizar
5. EPISÓDIOS CRÍTICOS	5.1. Momentos específicos identificados	<i>M. Carácter dos episódios críticos</i>	M1. Concursos M2. Empregos
		<i>N. Reflexo nas opções posteriores</i>	N1. Não desistir da docência N2. Mudar de rumo
6. INSERÇÃO PROFISSIONAL	6.1. Medidas de inserção profissional	<i>O. Curso</i>	O1. Excesso de vagas O2. Encerramento O3. Propostas de alterações
		<i>P. Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico</i>	P1. Encerramento de escolas P2. Dimensão das turmas
		<i>Q. Políticas Educativas</i>	Q1. Funcionalismo
		<i>R. Habilitações Académicas</i>	R1. Sobrequalificação R2. Valor do diploma

ANEXO 10 – *Grade de registo da análise do conteúdo da entrevista*

GRADE DE REGISTO DA ANÁLISE DO CONTEÚDO

Bloco 1 – Desempenho Profissional

Tema 1.1 – Situação Profissional

Categoria A – Após a conclusão do curso

Sub-categorias	Indicadores
A1 – Empregados	1.1.1 – Sou rececionista num hotel. 1.3.4 – (...) actividade clandestina, que há muitos professores que fazem (...): explicações. 2.1.1 – (...) encontro-me a dar explicações, actividades de tempos livres, num Centro de Apoio ao Estudo que criei (...) 2.1.2 – Criei uma pequena empresa de sócios (...) 4.1.3 – (...) sou animadora comunitária, (...) trabalho, essencialmente, com idosos. 5.1.1 – Sou militar na Força Aérea (...) 6.1.1 – (...) trabalhei como animadora sócio-cultural (...) e, agora, numa Dietética...
A2 – Desempregados	1.2.6 – (...) não sei quantos mil professores desempregados (...) 1.8.1 – Muito difícil arranjar emprego. 3.1.1 – (...) encontrei-me (...) em Animação Sócio-Cultural (...) logo a seguir à conclusão do curso.

Categoria B – Motivações para desempenho actual

B1 – Existência de motivação	2.1.3 – (...) já fazia antes de ter começado a tirar o curso e sempre gostei! 2.2.3 – (...) já tinha planeado esta actividade e (...) começado a fazer (...) 2.3.6 – (...) criei este centro para um dia mais tarde estar ocupada (...) 4.2.1 – (...) no âmbito de associações sempre colaborei (...) no ensino secundário, (...) ao longo do curso (...) 4.2.2 – (...) tivemos uma cadeira onde (...) tomei contacto com a Educação Comunitária... 5.1.3 – Já estava nas Forças Aéreas quando comecei [o curso]... Gostava mesmo disto...
B2 – Inexistência de motivação	1.1.2 – (...) não se relaciona com nenhuma motivação que eu tivesse. 3.1.2 – Não, (...) surgiu através do Centro de Emprego. 3.1.3 – (...) surgiu (...) oportunidade e como sabia que expectativas de (...) leccionar eram nulas (...) 6.1.2 – Nem por isso... Fui aproveitando as oportunidades que surgiram!

Categoria C – Sentimentos emergentes

C1 – Tendencialmente positivos	2.5.5 – Como estou um bocadinho dentro da área [de educação], não me sinto revoltada (...) 3.6.2 – (...) muito gosto em ter-me formado como professor. 4.9.2 – (...) a olhar para a frente é que as coisas vão seguindo. 4.9.3 – (...) não sou colocada: paciência... não há nada a fazer!
C2 – Tendencialmente negativos	1.4.3 – (...) acabo por me sentir um bocado fora [dos concursos] (...) 1.5.3 – (...) chegar muito desanimada ao fim do processo todo... 1.7.5 – (...) pontinha de angústia de não poder mesmo exercer (...) 1.7.7 – (...) frustrações a nível mais geral... (...) ao mercado de trabalho no geral... 1.9.6 – (...) milhares de professores continuarem a depositar expectativas (...) 1.9.7 – (...) ficarem sem poder exercer e que aprenderam para isso... 3.4.2 – (...) é triste tirar um licenciatura para (...) termos um trabalho comum... 3.4.3 – (...) não estarmos a desempenhar aquilo para o qual nós fomos preparados... 3.6.3 – (...) a realidade é crua e dói! 3.6.4 – (...) um bocado triste porque não temos saída no mercado de trabalho (...) 3.6.5 – (...) é difícil, é muito difícil. 4.3.5 – (...) diga vou ter esperanças... não tenho!... 6.3.7 – (...) desânimo, inutilidade e (...) revolta.

Bloco 2 – Concepções

Tema 2.1 – Expectativas evidenciadas

Categoria D – Antes da conclusão do curso

D1 – Aspectos positivos	1.2.2 – (...) era uma área que estava a precisar de injeção de pessoal mais novo. 1.2.3 – (...) era uma área de professores em que seria possível tentar. 1.2.4 – Eram professores mais velhos que mais cedo ou mais tarde se iriam reformar. 5.2.1 – Julgava que era mais fácil do que é na realidade. 5.2.2 – (...) mais cedo ou mais tarde viria a ser chamado para uma substituição... 5.2.5 – (...) fosse tudo um mar de rosas! 6.1.3 – (...) não teriam grandes dificuldades (...) de inserção profissional (...) 6.1.4 – (...) inicialmente não conseguissem colocação na zona da sua preferência.
--------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

D2 – Aspectos negativos	2.2.1 – (...) sempre pensei que era difícil colocações (...), logo ao terminarmos o curso. 3.2.1 – (...) não sou inocente nesse caso, porque já tinha um feedback de colegas (...) que tinham estudado neste curso (...) 3.2.2 – (...) não era fácil a entrada no mercado de trabalho e começar a dar aulas... 3.2.3 – (...) já sabia o que (...) me esperava... 4.2.4 – (...) inserção profissional não era das melhores (...) 4.2.7 – (...) fiz mudança de curso, (...) sabia (...) que estava em desvantagem quando mudei (...)
--------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Categoria E – Na conclusão do curso

E1 – Permanência de expectativas	2.2.4 – Já estava à espera... 3.2.4 – Infelizmente, veio-se a manter... 3.2.5 – (...) nunca andámos na Universidade de Évora de olhos fechados... 3.2.6 – Os docentes (...) alertaram que não era fácil a colocação. 3.2.7 – (...) plenamente conscientes que não era mesmo nada fácil entrar no mercado de trabalho! 4.3.1 – Sempre pensei que não ia ser fácil (...)
E2 – Alteração de expectativas	1.2.1 – (...) foram totalmente diferentes (...) 1.3.3 – (...) sabia perfeitamente que, com a nota fim de curso que tinha, (...) não ia conseguir entrar no sistema. 2.2.2 – Mas nunca pensei que fosse tão grave como é! 5.2.3 – (...) as ideias tinham mudado (...) 5.2.4 – (...) mais por dentro das dificuldades de vir a ser colocado. 6.2.1 – (...) quando terminei o curso já estava mais por dentro da realidade...

Categoria F – Actuais

F1 – Tendencialmente negativas	1.2.5 – (...) ficou sobrecarregado e está sobrecarregado (...) 1.4.2 – Só entra quem tem boas notas (...) 2.2.5 – (...) piorou e (...) cada vez está (...) pior... 3.2.8 – Péssimo! 3.2.10 – (...) é muito complicado mesmo (...) 4.3.2 – (...) está mesmo complicado (...) 5.2.6 – Está péssimo, penso que está péssimo. 5.2.8 – (...) estar colocado, (...) está muito difícil. 6.2.2 – (...) processo de inserção profissional está um caos... 6.2.3 – Está muito complicado!
---------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Bloco 3 – Formação

Tema 3.1 – Formação inicial

Categoria G – Ponte para a inserção em diferentes âmbitos profissionais

G1 – Favorece a transição	1.9.8 – (...) têm que viver e exercer outras profissões (...) enveredar por outros caminhos (...) 4.4.1 – (...) pessoas pensarem em ser polivalentes (...) 4.4.4 – (...) desde que a pessoa queira... 4.9.6 – (...) temos de criar as nossas próprias oportunidades (...) 4.10.1 – (...) há outras coisas, se não tentarmos, (...) não chegamos a conhecer!
G2 – Não favorece a transição	1.5.4 – (...) não tivemos (...) ciências informáticas, (...) comunicação(...) Que é importante em qualquer área (...) 2.3.1 – (...) formação inicial muito direccionada para aquela área (...) 2.3.2 – (...) sem ser na área da educação, é difícil! 2.6.2 – (...) curso que tirámos é muito pouco prático... 2.7.1 – (...) muita teoria, foi na sua maioria boa, mas... 3.2.8 – As saídas são mínimas... 5.4.7 – (...) licenciatura não me deu (...) vantagens nenhumas... 6.2.9 – (...) nem sequer facilita a inserção profissional como professora. 6.2.10 – (...) dá-se muita coisa que não faz falta “cá fora”... 6.2.11 – É muita “palha” (...) 6.2.12 – (...) formação inicial tem-me sido indiferente!
G3 – Possíveis saídas	1.3.5 – (...) “mercenários da educação”: (...) oportunidade de milhares de professores. 3.2.9 – (...) duas saídas: (...) serviço administrativo público (...) ou (...) sorte de ficar a dar aulas numa escola (...) 3.3.4 – (...) milhares de professores vão ter de se virar para outro lado qualquer (...) 3.4.1 – (...) trabalhar em caixas de supermercado, em repositores (...) 4.4.5 – (...) Animação Sócio-Cultural, ATLS, Centros de Explicações, (...) criar uma empresa própria (...) 5.2.7 – (...) ATLS, Ocupação de Tempos Livres...

Tema 3.2 – Formação posterior

Categoria H – Necessidade de realização

H1 – Sentida necessidade	1.5.5 – (...) senti necessidade até intelectual(...): tentei ingressar num mestrado (...) 1.6.1 – conhecimentos de contabilidade (...) eram zero! Aprendi sozinha (...) 2.3.3 – (...) sinto muita necessidade. (...) quero tirar o mestrado (...) 3.3.2 – Já me passou pela cabeça, mas ainda não... 3.3.3 – (...) temos expectativa que, se calhar, vai ser mais fácil... 4.5.3 – (...) desde que acabei o curso não tenho parado. (...) sinto a necessidade. 4.5.4 – (...) acções de formação normais, (...) acabei pós-graduação, (...) pensar no mestrado (...) 6.2.13 – (...) já realizei, mas até agora não serviu para nada... 6.2.14 – (...) realizei (...) formação em Design Multimédia, através do Centro de Emprego.
H2 – Não sentida necessidade	5.2.10 – De minha iniciativa não! 5.2.11 – (...) fornecem a formação que (...) devemos ter com o tempo que lá estamos!

Bloco 4 – Projectos Profissionais

Tema 4.1 – Permanência na carreira docente

Categoria I – Intenção de continuar a investir na profissão docente

I1 – Expectativas de inserção profissional	1.6.2 – O interesse na docência continua: ainda aqui estou! 3.4.4 – (...) vou mantendo a esperança (...) 3.4.5 – (...) vou concorrendo todos os anos e vou tentando (...) 4.3.4 – (...) continuei a concorrer e vou continuar sempre (...) 4.6.2 – (...) não quer dizer que nesta área não encontre a docência!
I2 – Desinserção profissional	4.6.1 – (...) se conseguir seguir nesta área (...), nem penso sequer na área de 1.º Ciclo (...) 5.3.2 – (...) vou desistir da docência (...) 5.3.3 – (...) tentar ingressar nos quadros da Força Aérea. 5.3.4 – No próximo concurso talvez já não concorra! 5.3.8 – (...) desistir mesmo da docência.
I3 – Dependente da situação	2.3.4 – (...) continuar a investir na docência, mas não sei... Está tão difícil... 2.3.5 – (...) provável continuar no âmbito do que estou a fazer agora. 3.4.8 – (...) se mais um ano ou coisa pouca, não conseguir, (...) vou ter de optar por outra saída... 6.3.1 – (...) investir na docência, mas enquanto não for colocada vou direccionar-me para outra área (...) 6.3.2 – Caso seja colocada, desisto da área em que me encontro actualmente!

Categoria J – Motivações para desinvestir na profissão docente

J1 – Situação	4.6.4 – (...) olhamos para a docência (...) e vemos (...) 4.7.1 – (...) pessoa realista: (...) não tenho as mínimas hipóteses de colocação! 5.3.1 – (...) é o terceiro ano que concorro; é o terceiro ano que não consigo colocação...
J2 – Localização no tempo	4.6.3 – Há dois anos para cá e, há um ano (...), mais afincadamente! 5.3.5 – Foi quando saíram as listas... 5.3.6 – (...) já tinha pensado nisso, mas pensei dar mais oportunidade (...)

Tema 4.2 – Construção de um projecto

Categoria L – Circunstâncias condicionadoras

L1 – Passível de idealizar	1.6.5 – (...) relacionada com esta área [educação]... (...) numa autarquia; particular, privado; cooperativo (...) ...Aquilo que seja! 2.4.1 – (...) mesmo este que estou a começar (...)... Penso ir progredindo, até um dia, até que dê... 2.4.2 – (...) aceitar trabalhos para passar a computador... 3.4.6 – (...) temos de tomar as decisões para o resto da nossa vida... 3.4.7 – O tempo começa a escassear e depois chegamos tarde para certas coisas (...) 3.4.9 – (...) quem está desempregado, pensa sempre em várias saídas (...) 3.4.11 – (...) inserido num projecto totalmente à parte da docência (...) 3.4.12 – (...) enveredar pelo ramo musical (...) 4.7.2 – No âmbito da Educação de Adultos! 5.3.7 – (...) concorrer para cursos de oficiais e de sargentos (...) 5.3.9 – Pensei no curso, (...) no meu emprego e, entre os dois, o meu emprego é mais estável (...) 6.3.4 – É necessário pensar em outras saídas, que não obrigatoriamente relacionadas com o mundo dos professores.
L2 – Difícil de idealizar	1.6.3 – (...) idealizo poder exercer a profissão, agora em que condições é que não sei... 1.6.4 – Não consigo situar no espaço, no tempo, nem concretizar em palavras (...)

Bloco 5 – Episódios Críticos

Tema 5.1 – Momentos específicos identificados

Categoria M – Carácter dos episódios críticos

M1 – Concursos	1.7.1 – (...) processo que fiz pelos CAEs todos (...) aquela aflição de ter de anular (...) 1.7.2 – (...) ter ficado uns meses na expectativa, até que percebi que (...) não haveria hipóteses de me chamarem. 2.5.1 – O primeiro concurso, sobretudo! 3.5.1 – Concorrer, vamos lá ver o que isto vai dar... 5.4.1 – (...) nem todos os colegas de turma (...) nas mesmas circunstâncias que eu (...) 6.3.5 – Os concursos: o facto de não ter conseguido colocação até hoje.
M2 – Empregos	3.5.2 – (...) proposta de trabalhar em Animação Sócio-Cultural (...): era uma coisa nova (...)

Categoria N – Reflexo nas opções posteriores

N1 – Não desistir da docência	5.4.3 – (...) dar mais esta hipótese... 5.4.4 – (...) não está assim tão mal: vou concorrer outra vez!
N2 – Mudar de rumo	1.7.3 – (...) não podia continuar a direccionar-me apenas para a docência. 1.7.4 – (...) procurar outro rumo, enquanto não se abria, e não se abre, uma hipótese de entrar (...) 2.5.2 – Foi desesperante ao ponto de (...) arrancar com o Centro de Apoio ao Estudo (...) 2.5.3 – (...) não havia hipótese e também não podia estar à espera de um ano vir dar aulas... 2.5.4 – (...) vi que não era possível colocação (...), o melhor era agarrar-me a uma coisa minha (...) 3.6.1 – (...) não ter repetido animação, nem ter colocação (...), levou-me a tomar outras decisões... 6.3.6 – (...) não podia ficar à espera que uma vaga caísse do céu... Procurei outras saídas...

Bloco 6 – Inserção Profissional

Tema 6.1 – Medidas de inserção profissional

Categoria O – Curso

O1 – Excesso de vagas de acesso ao curso	1.2.7 – (...) vão entrar para as escolas superiores (...) não sei quantos mil professores. 1.8.5 – (...) há tanto professor e (...) continuam a formar mais professores, criando neles expectativas erradas.
O2 – Encerramento	1.9.3 – (...) fechar os cursos (...) e não permitir que determinada geração possa fazer uma escolha [é injusto] 2.2.7 – (...) cursos de formação não fecham (...)

O3 – Propostas de alterações	<p>3.6.6 – (...) haja outras saídas para este curso (...)</p> <p>3.6.7 – (...) nos abram outras portas secundárias (...)</p> <p>3.7.1 – (...) universidades pensem em saídas para estes licenciados.</p> <p>3.7.2 – (...) apoiarem os licenciados após licenciatura (...)</p> <p>3.7.4 – (...) será que aqueles que estão a sair depois de mim, estão mais bem preparados (...)?</p> <p>3.7.6 – (...) outro tipo de formação para nos mantermos actualizados (...)</p> <p>4.4.6 – (...) tentar criar uma nova vertente nos professores do 1.º Ciclo (...)</p> <p>4.4.7 – (...) abertura diferente, (...) não vocacionar só para 1.º Ciclo.</p> <p>4.4.8 – Criar uma dinâmica (...)</p> <p>4.4.9 – (...) não digam “é professor do 1.º Ciclo, não sabe fazer mais nada”!</p> <p>4.5.2 – (...) também não esquecer as coisas que são necessárias para o 1.º Ciclo (...)</p> <p>4.9.4 – (...) criar áreas de especialização dentro do próprio professor do 1.º Ciclo.</p> <p>4.9.5 – (...) acabamos por não ter janelas praticamente nenhuma (...), dá a sensação que só se vêem portas a fechar...</p>
-------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Categoria P – Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico

P1 – Encerramento de escolas	<p>2.2.6 – (...) há menos crianças e as escolas estão a fechar (...)</p> <p>6.2.4 – As escolas fecham (...)</p>
P2 – Dimensão das Turmas	<p>6.2.5 – (...) ter turmas mais pequenas para ser necessário maior número de professores...</p> <p>6.2.6 – (...) alunos a precisarem de apoio...</p>

Categoria Q – Políticas Educativas

Q1 – Funcionalismo	<p>1.2.8 – (...) qualquer coisa está a falhar no sistema.</p> <p>1.5.1 – (...) forma como o sistema este ano foi organizado não foi muito feliz.</p> <p>1.5.2 – Será que é para o pessoal desistir???</p> <p>1.9.1 – (...) Estado poder apostar noutras áreas que estão em carência (...)</p> <p>1.9.2 – (...) lobbies de pressão muito fortes (...) [para] que muitos cursos continuem a funcionar (...) como funcionam.</p> <p>1.9.4 – (...) Escolas Superiores dinamizam economias locais (...) dependem disso...</p> <p>1.9.5 – Temos a sensação, (...) quase que palpável, que é preciso qualquer coisa mudar.</p> <p>4.3.6 – (...) darem uma grande volta (...)</p> <p>6.2.8 – (...) o sucesso escolar assim não vinga... Eles falam tanto no sucesso escolar... É um paradoxo!</p>
---------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Categoria R – Habilitações Académicas

R1 – Sobrequalificação	1.8.2 – (...) serem licenciadas prejudica mais. 1.8.3 – (...) esconder que era licenciada para poder ter o emprego (...) 1.8.4 – (...) medo de (...) pessoas com qualificação, (...) com capacidade de reagir e reivindicar (...)
R2 – Valor do diploma	1.3.1 – (...) antigamente (...) frequentavam o ensino superior tinham directamente um trabalho garantido (...) 1.3.2 – Hoje em dia, (...) vão tirar os cursos (...) [para se] munir de ferramentas para a vida. 3.3.1 – O curso prepara-nos para nos “desenrascarmos” (...)

**ANEXO 11 – *Grade de registo da análise do conteúdo da entrevista:
tabela frequencial***

GRADE DE REGISTO DA ANÁLISE DO CONTEÚDO

TABELA FREQUENCIAL

Bloco 1 – Desempenho Profissional

Tema 1.1 – Situação Profissional

Categoria A – Após a conclusão do curso

Sub-categorias	Conteúdos dos Indicadores	Código dos Indicadores				Unid. Reg.	Unid. Enum.
A1 – Empregados	- Relacionado com educação	1.3.4	2.1.1	2.1.2	4.1.3	4	3
	- Não relacionado	1.1.1	5.1.1	6.1.1		3	3
A1 Total						7	5
A2 – Desempregados	- Número elevado de desempregados	1.2.6				1	1
	- Situação péssima	1.8.1				1	1
	- Possui emprego	3.1.1				1	1
A2 Total						3	2

Categoria B – Motivações para desempenho actual

B1 – Existência de motivação	- antes da entrada para o curso	2.1.3	2.2.3	2.3.6	4.2.1	5	3
	- durante o curso	5.1.3					
		4.2.2				1	1
B1 Total						6	3
B2 – Inexistência de motivação	- emergência de oportunidade	1.1.2	3.1.2	3.1.3	6.1.2	4	3
B2 Total						4	3

Categoria C – Sentimentos emergentes

C1 – Tendencialmente positivos	- Valorização da formação	3.6.2				1	1
	- Resignação	2.5.5	4.9.3			2	2
	- Esperança	4.9.2				1	1
C1 Total						4	3
C2 – Tendencialmente negativos	- Distanciamento	1.4.3				1	1
	- Esforço inutilizado	1.7.5 6.3.7	1.9.6	1.9.7	3.4.3	5	3
	- Tristeza	1.5.3 3.6.5	1.7.7	3.6.3	3.6.4	5	2
	- Desmotivação	4.3.5				1	1
C2 Total						12	4

Bloco 2 – Concepções

Tema 2.1 – Expectativas evidenciadas

Categoria D – Antes da conclusão do curso

D1 – Aspectos positivos	- Grande facilidade de colocação	1.2.2	1.2.3	1.2.4	5.2.5	4	2
	- Razoável facilidade de colocação	5.2.1	5.2.2	6.1.3	6.1.4	4	2
D1 Total						8	4
D2 – Aspectos negativos	- Noção das dificuldade de colocação	2.2.1 4.2.4	3.2.1 4.2.7	3.2.2	3.2.3	6	3
						6	3

Categoria E – Na conclusão do curso

E1 – Permanência de expectativas	- Confirmação das dificuldades	2.2.4 3.2.7	3.2.4 4.3.1	3.2.5	3.2.6	6	3
						6	3
E2 – Alteração de expectativas	- Evidência das dificuldades	1.2.1 5.2.4	1.3.3 6.2.1	2.2.2	5.2.3	6	4
						6	4

Categoria F – Actuais

F1 – Tendencialmente negativas	- Sobrelotação	1.2.5				1	1
	- Média final	1.4.2				1	1
	- Grande dificuldade	2.2.5 5.2.6	3.2.8 5.2.8	3.2.10 6.2.2	4.3.2 6.2.3	8	5
F1 Total						10	6

Bloco 3 – Formação**Tema 3.1 – Formação inicial****Categoria G – Ponte para a inserção em diferentes âmbitos profissionais**

G1 – Favorece transição	- Dependente do indivíduo	1.9.8 4.10.1	4.4.1	4.4.4	4.9.6	5	2
G1 Total						5	2
G2 – Não favorece transição	- Lacunas na formação	1.5.4 6.2.11	2.6.2	2.7.1	6.2.10	6	3
	- Focalização em 1.º Ciclo	2.3.1	2.3.2			2	1
	- Irrelevância da licenciatura	3.2.8	5.4.7	6.2.9	6.2.12	4	3
G2 Total						12	4
G3 – Possíveis saídas	- Relacionadas com educação/crianças	1.3.5	4.4.5	5.2.7		3	3
	- Não relacionadas com educação/crianças	3.2.9	3.3.4	3.4.1		3	1
G3 Total						6	4

Tema 3.2 – Formação posterior**Categoria H – Necessidade de realização**

H1 – Sentida necessidade	- Realizada formação	4.5.3	4.5.4	6.2.13	6.2.14	4	2
	- Não conseguido ingresso em formação	1.5.5	2.3.3			2	2
	- Não tentado o ingresso	3.3.2	3.3.3			1	1
	- Ultrapassadas dificuldades, sem formação	1.6.1				1	1
H1 Total						8	5
H2 – Não sentida necessidade	- Fornecida pela entidade patronal	5.2.10	5.2.11			2	1
H2 Total						2	1

Bloco 4 – Projectos Profissionais

Tema 4.1 – Permanência na carreira docente

Categoria I – Intenção de continuar a investir na profissão docente

I1 – Expectativas de inserção profissional	- Ensino Básico – 1.º Ciclo	1.6.2	3.4.4	3.4.5	4.3.4	4	3
	- Outra vertente	4.6.2				1	1
I1 Total						5	3
I2 – Desinserção profissional	- Apostar noutra área	4.6.1	5.3.3			2	2
	- Desistência	5.3.2	5.3.4	5.2.8		3	1
I2 Total						5	2
I3 – Dependente da situação	- Não exclusivamente docência	2.3.4 6.3.2	2.3.5	3.4.8	6.3.1	5	3
I3 Total						5	3

Categoria J – Motivações para desinvestir na profissão docente

J1 – Situação	- Colocações	4.6.4	4.7.1	5.3.1		3	2
J1 Total						3	2
J2 – Localização no tempo	- Menos de um ano	5.3.5	5.3.6			2	1
	- Mais de um ano	4.6.3				1	1
J2 Total						3	2

Tema 4.2 – Construção de um projecto

Categoria L – Circunstâncias condicionadoras

L1 – Passível de idealizar	- Urgência ser começado	3.4.6	3.4.7	3.4.9	6.3.4	4	2
	- Começar do “zero”	1.6.5	2.4.2			2	2
	- Continuar em actividade actual	2.4.1 5.3.7	3.4.11 5.3.9	3.4.12	4.7.2	6	4
L1 Total						12	6
L2 – Difícil de idealizar	- Vago	1.6.3	1.6.4			2	1
L2 Total						2	1

Bloco 5 – Episódios Críticos

Tema 5.1 – Momentos específicos identificados

Categoria M – Carácter dos episódios críticos

M1 – Concursos	- Processo de candidatura	1.7.1	2.5.1	3.5.1	3	3
	- Não obtenção de colocação	1.7.2	6.3.5		2	2
	- Colocação de colegas	5.4.1			1	1
M1 Total					6	5
M2 – Empregos	- Experimentar outra saída	3.5.2			1	1
M2 Total					1	1

Categoria N – Reflexo nas opções posteriores

N1 – Não desistir da docência	- Esperança	5.4.3	5.4.4			2	1
N1 Total						2	1
N2 – Mudar de rumo	- Desistência	1.7.3 2.5.4	1.7.4 3.6.1	2.5.2 6.3.6	2.5.3	7	4
N2 Total						7	4

Bloco 6 – Inserção Profissional

Tema 6.1 – Medidas de inserção profissional

Categoria O – Curso

O1 – Excesso de vagas de acesso ao curso	- Indignação	1.2.7	1.8.5		2	1	
O1 Total					2	1	
O2 – Encerramento	- Fecho como injustiça	1.9.3			1	1	
	- Fecho como imperativo	2.2.7			1	1	
O2 Total					2	2	
O3 – Propostas de alterações	- Criação de outras saídas	3.6.6	3.6.7	3.7.1	3	1	
	- Formação contínua	3.7.4	3.7.6		2	1	
	- “Especialização”	4.4.6	4.4.6	4.4.7	4.4.8	7	1
		4.4.9	4.5.2	4.9.4			
- Apoio aos recém-licenciados	3.7.2	4.9.5			2	2	
O3 Total					14	2	

Categoria P – Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico

P1 – Encerramento de escolas	- Fecho	2.2.6	6.2.4		2	2
P1 Total					2	2
P2 – Dimensão das turmas	- Menos numerosas	6.2.5	6.2.6		2	1
P2 Total					2	1

Categoria Q – Políticas Educativas

Q1 – Funcionalismo	- Falhas	1.2.8	6.2.8		2	2	
	- Consequências negativas	1.5.1	1.5.2		2	1	
	- Mudança	1.9.1	1.9.5	4.3.6		3	2
	- Interesses político-económicos	1.9.2	1.9.4			2	1
Q1 Total					9	2	

Categoria R – Habilitações Académicas

R1 – Valor do diploma	- Passado	1.3.1	1	1
	- Presente	1.3.2 3.3.1	2	2
R1 Total			3	2
R2 – Sobrequalificação	- Empregos recusados	1.8.3	1	1
	- Habilitações muito elevadas	1.8.2 1.8.4	2	1
R2 Total			3	1