

---

# OS LICENCIADOS EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO: Itinerários de inserção e configuração da profissão

---

*Este artigo é resultado do trabalho desenvolvido pelo Subgrupo A – Caracterização da Procura e da Inserção Profissional dos Licenciados em Ciências da Educação da UP – do Projecto Vivências, Percursos e Produções (VPP) na licenciatura em Ciências da Educação, financiado pela FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia).*

*Aqui são analisados percursos de inserção profissional de licenciados/as em Ciências da Educação que desenvolvem a sua actividade profissional enquanto tal, de modo a perceber como se caracterizam esses percursos e como pode ser vista a construção de profissões por parte de licenciados/as em Ciências da Educação.*

## **Introdução**

De acordo com diversos autores (por exemplo: Dubar, 1997; Rodrigues, 2002), a Sociologia das Profissões desenvolveu-se, essencialmente, em torno de duas teorias: a teoria funcionalista e a teoria interaccionista. Não se encontra na primeira uma definição precisa e consensual de profissão na medida em que o

---

\* Universidade do Porto

CIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (Porto/Portugal).

\*\* Bolseiro de investigação do Projecto VPP.

seu desenvolvimento em torno de diferentes perspectivas deu lugar à construção de discursos com enfoques distintos no que diz respeito ao que constitui uma profissão. No entanto, e segundo Chapoulie<sup>1</sup>, é possível encontrar, na teoria funcionalista, «um grande acordo sobre o «tipo ideal profissional», quer este seja abordado do ponto de vista da conduta, quer da organização ou da categoria» (Dubar, 1997: 130). Genericamente, esta corrente apresenta as profissões como «blocos homogêneos, comunidades cujos membros partilham identidades, valores e interesses por força dos processos de socialização sofridos nas instituições de formação» (Rodrigues, 2002: 18). Por outro lado, a teoria interacionista «não incide sobre a análise dos privilégios profissionais, nem sobre as condições estruturais da sua existência; a ênfase é colocada no processo de transformação das ocupações, nas interações e nos conflitos, bem como nos meios e recursos mobilizados neste processo, chamando assim a atenção para o papel jogado pelas reivindicações e os discursos sobre o saber, na transformação de uma ocupação em profissão» (Rodrigues, 2002: 17). Esta teoria distingue-se ainda da teoria funcionalista «ao nível dos *objectos* (escolha de ocupações que não se encontram nas grandes organizações e que não são tradicionalmente estudadas pelos sociólogos das profissões, como, por exemplo, pugilistas, músicos de jazz, etc.), da *metodologia* (abordar não apenas o contexto institucional no qual as acções se desenrolam, mas também os papéis dos actores tal como eles são formulados e interpretados) e das *técnicas* (observação participante e histórias de vida)» (Rodrigues, 2002: 18).

Neste sentido, o trabalho que aqui apresentamos aproxima-se de uma abordagem interacionista, tanto na intenção que lhe está subjacente, como na metodologia e técnicas utilizadas. O que aqui pretendemos dar conta é da forma, ou das formas, através das quais as ocupações dos/as licenciados/as em Ciências da Educação se podem constituir em profissão, através da análise de narrativas biográficas onde os actores expressam o sentido atribuído à construção dos seus papéis e espaços profissionais.

Começamos por explicitar e fundamentar as opções metodológicas que estiveram subjacentes ao trabalho de investigação. De seguida, e apoiando-nos sempre nos dados recolhidos, caracterizamos os percursos biográficos dos/as

<sup>1</sup> In Dubar, 1997.

profissionais em Ciências da Educação, passando seguidamente para a análise da configuração profissional dos/as entrevistados/as. O artigo termina com uma reflexão sobre a articulação e a relação existente entre a profissão exercida e a formação, os conhecimentos e os saberes destes/as licenciados/as.

### Fundamentação metodológica

#### *A concepção das entrevistas sustentada pelo método biográfico-narrativo*

Segundo Bolívar, Domingos e Fernández (2001), a abordagem biográfico-narrativa (situada sob o «chapéu» da investigação qualitativa), enquanto método de investigação e de interpretação, altera não apenas o que se entende por conhecimento, mas também aquilo que importa conhecer. Com efeito, os autores, sustentando-se em Bruner (1988) – o qual refere como formas de conhecimento científico no estudo da acção humana, o paradigmático (lógico-científico) e o narrativo (literário-histórico) –, argumentam que «o modo narrativo é qualitativamente diferente ao centrar-se nos sentimentos, vivências e acções dependentes de contextos específicos. Este conhecimento narrativo é também outra forma legítima de construir conhecimento» (2001: 104)<sup>2</sup>. Ora, este modo narrativo de conhecimento concebe as acções humanas como únicas e não replicáveis e busca as suas características diferenciadoras, desejando compreender como os sujeitos atribuem sentido ao que fazem e restituindo valor a um «outro tipo de saber» ao qual alude Finger (1988: 82).

Por estes motivos, a narrativa biográfica revelou-se adequada para a presente investigação, apresentando características metodológicas não abrangidas por outras abordagens. As narrativas de formação e de trajectórias profissionais permitem-nos aceder e compreender todo um conjunto de aspectos a partir da interpretação que os sujeitos expressam sobre contextos específicos das suas

<sup>2</sup> «El modo narrativo es qualitativamente diferente al centrarse en los sentimientos, vivencias y acciones dependientes de contextos específicos. Este conocimiento narrativo es también otra forma legítima de construir conocimiento» no original.

vivências experienciais, sendo que o sujeito «analisado» é visto também como autor implicado da produção social, investida de significados que reflectem o seu projecto histórico-existencial (Coelho, 2000).

Efectivamente, a investigação interpretativa revela um interesse assente no sentido e no significado conferido pelos actores, enquanto produtos de um processo complexo de relações e, sobretudo, permite considerar que, as relações e interacções sociais que geram, sustentam e mantêm determinados sintomas sociais são governados não por fenómenos universais e ahistóricos, mas por práticas sociais locais (Centeno, 2000).

Constituiu objectivo primeiro do nosso trabalho contribuir para a caracterização sócio-profissional dos/as licenciados/as e dos seus percursos de inserção e entrada no mercado de trabalho e para a construção da sua profissionalidade, salientando e dando visibilidade ao que os/as identifica e procurando compreender de que modo o seu trabalho reflecte ou não algumas das características das Ciências da Educação.

Neste sentido, a perspectiva biográfica foi eleita por nós como um importante suporte metodológico, ao pretendermos, através das narrativas, e fidelizados ao conceito de sujeito activo (Araújo & Magalhães, 1999), responder a algumas das nossas questões de partida, acerca dos modos de construção da profissionalidade dos/as licenciados/as em Ciências da Educação (LCE), a saber: quais os contextos e enquadramentos dos seus percursos biográficos? O que configura a sua profissão? Como construíram a sua profissionalidade? Quais as relações entre formação, conhecimentos, saberes e profissão?

Estas são algumas das questões tratadas no âmbito desta abordagem. Ao longo da nossa investigação, a recolha das narrativas biográficas, relativas quer à formação, quer ao percurso profissional dos/as entrevistados/as, desenvolveu-se, ainda, no quadro das orientações metodológicas da entrevista semidirectiva e com base na construção de um guião orientador da entrevista, cujos objectivos específicos foram, designadamente: recolher narrativas autobiográficas, junto de licenciados/as em Ciências da Educação, admitidos/as ao curso da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCE-UP) pelo contingente destinado aos/às candidatos/as com o 12º ano e que, à data da recolha das narrativas, se encontravam no desempenho de funções em áreas distintas. Pretendeu-se que essas narrativas fossem reveladoras

de um determinado trajecto de formação e de um percurso de inserção profissional, por forma a contribuir para a reflexão e compreensão acerca dos modos de construção das profissionalidades dos/as entrevistados/as. Tendo presente, conforme sugere Ferrarotti (1988: 25), que «não é só a riqueza do material biográfico primário que interessa, mas também e sobretudo a sua pregnância subjectiva no quadro de uma comunicação interpessoal complexa e recíproca entre o narrador e o observador», a construção do referido guião traduziu-se na formulação de um documento de trabalho constituído por um conjunto de itens que passamos a apresentar, os quais orientaram as entrevistas, que decorreram de forma aberta, respeitando o fluir do discurso dos/as entrevistados/as:

- situação profissional pré-licenciatura;
- motivos de escolha da licenciatura;
- processo de entrada;
- período de formação (percurso na licenciatura, aspectos estruturantes, expectativas com a licenciatura);
- percurso profissional (diligências feitas, relação formação-profissão, conteúdos da função, áreas abrangidas, projectos profissionais, satisfação pessoal com a profissão, estatuto e identidade profissional no local de trabalho);
- «outras funções» passíveis de serem exercidas pelos/as licenciados/as em Ciências da Educação.

Deste modo, pode constatar-se que estes itens constituem um conjunto de pistas para a formulação das questões, centrando-se, não numa perspectiva autobiográfica global dos sujeitos, mas em dimensões específicas da construção de si e de sentido enquanto formando/a e enquanto profissional no âmbito da licenciatura em Ciências da Educação. Pretendeu-se que o recurso às memórias significativas no domínio dos saberes, das experiências e das estratégias, entre outras, produzisse narrativas elucidativas. Induzir os/as entrevistados/as a «falar das suas recordações-referências é dizer, de imediato, que elas são simbólicas do que o autor compreende como elementos constitutivos da sua formação» (Josso, 2002: 29).

### Os critérios de selecção dos sujeitos a entrevistar

Relativamente ao número de entrevistas a realizar, após analisados os dados informativos existentes quanto à caracterização da situação profissional dos sujeitos passíveis de serem entrevistados, e tendo em conta as especificidades da abordagem biográfico-narrativa, concluiu-se que o indicado seria que levássemos a cabo seis entrevistas. No que concerne às tomadas de decisão relativamente à escolha dos sujeitos a entrevistar, definimos os seguintes critérios:

- ser um/a profissional licenciado/a em Ciências da Educação pela FPCE-UP há, pelo menos, 3 anos, exercendo a sua profissão nessa qualidade e mantendo-se no mesmo posto de trabalho há, pelo menos, 2 anos, com perspectivas de continuidade;
- pertencer ao contingente de entrada na licenciatura em Ciências da Educação do 12º ano;
- ter uma situação profissional «original», quer em relação: a) à maioria dos/as licenciados/as em Ciências da Educação do mesmo contingente, b) aos/as restantes licenciados/as em Ciências da Educação, c) a outras licenciaturas;
- a sua situação profissional ser ilustrativa de uma mudança relativamente à situação profissional anterior, ou constituir-se no primeiro emprego.

As entrevistas no seu conjunto visaram, ainda, contemplar entrevistados/as em situações profissionais representativas de diferentes espaços sociais, definidos como possíveis áreas de intervenção profissional: cultura, educação e formação de adultos, poder local, docência, segurança social e justiça.

Após seleccionados/as os/as entrevistados/as, e obtida a sua anuência, realizaram-se as seis entrevistas com recurso a registo magnético e posterior transcrição. Deste processo, por razões de ordem técnica, resultou a impossibilidade de prosseguir com o tratamento dos dados de uma das entrevistas, uma vez que houve falha no seu registo.

### A construção das categorias e os procedimentos de análise

O conteúdo e a ordenação dos itens que presidiram à condução das entrevistas, bem como a ordem preestabelecida no guião, de algum modo condicionaram uma certa construção apriorística das categorias de análise, ainda que não claramente explicitada. Contudo, a sua versão final (Quadro 1) foi resultado de um processo misto, indutivo e dedutivo, no qual as leituras flutuantes, longitudinais e transversais, permitiram, sucessivamente, aferir e afinar esse instrumento de trabalho, o qual a seguir se apresenta sob a forma de quadro.

QUADRO 1  
Categorias de análise e a sua caracterização

Categoria	Caracterização
Formação/actividade profissional anterior à licenciatura	Foram aqui incluídas as referências a todo o tipo de formação e/ou actividade profissional que ocorreu em período anterior à conclusão da licenciatura.
«Escolha» das Ciências da Educação	Categoria intimamente relacionada com os motivos e as motivações da procura da licenciatura em Ciências da Educação. Para ela se remeteu toda a informação relativa ao que determinou efectivamente essa «escolha».
Formação ao longo da licenciatura	Esta categoria abrange tudo quanto possa dizer respeito à formação durante o período da licenciatura, nomeadamente: a conciliação de espaços e tempos, o percurso e a sua duração, os aspectos estruturantes, tais como disciplinas e estágios, e ainda, os estágios na perspectiva de quem os «acolhe».
Expectativas acerca da licenciatura	Reunimos, nesta categoria, todos os aspectos que dão conta das expectativas criadas acerca da licenciatura, quer estes se tenham revelado «à entrada», «ao longo do percurso», ou «à saída».
«Saídas» profissionais e as estratégias de ingresso no mercado de trabalho	Enquanto «saídas» profissionais e estratégias de ingresso no mercado de trabalho, entendemos todas as referências que, de algum modo, dessem visibilidade aos mecanismos de captação de licenciados/as em Ciências da Educação por parte das entidades empregadoras e das estratégias desenvolvidas pelos/as licenciados/as em Ciências da Educação, como forma de ingresso no mercado de trabalho, incluindo todas as etapas percorridas após a conclusão da licenciatura.
Funções desempenhadas e o grau de satisfação e realização pessoal	As narrativas caracterizadoras dos diferentes tipos de funções desempenhadas e a sua relação com os indicadores de factores de satisfação/insatisfação e de realização pessoal e profissional foram remetidas para esta categoria.

QUADRO 1

**Categorias de análise e a sua caracterização** (continuação)

Categoria	Caracterização
Relação entre formação e profissão. Luta pela afirmação de um espaço e de um lugar como profissional das Ciências da Educação	Nesta categoria estão colocados todos os aspectos referentes à relação entre a formação obtida em Ciências da Educação e a profissão exercida, bem como aos processos de construção de um espaço e de um lugar de afirmação das Ciências da Educação como um campo específico de exercício e saberes profissionais.
Reconhecimento das Ciências da Educação enquanto área de saber profissional. Funções possíveis para o/a licenciado/a em Ciências da Educação.	Neste campo incluímos as narrativas relativas ao reconhecimento (ou à falta dele) das Ciências da Educação enquanto área de saber profissional. Apresentam-se, também, as representações dos/as entrevistados/as acerca do que podem ser funções a desempenhar pelos/as licenciados/as em Ciências da Educação.
Projectos profissionais	A categoria «projectos profissionais» engloba tudo o que tem a ver com o perspectivizar das carreiras profissionais, quer ao nível dos projectos de trabalho, quer dos percursos de progressão dos próprios entrevistados/as.
Papel da FPCE-UP: visibilidade e empregabilidade dos/as licenciados/as	Aqui encontram-se as opiniões e os pareceres dos/as entrevistados/as quanto ao papel desempenhado e a desempenhar pela FPCE-UP na promoção da visibilidade e da empregabilidade dos/as seus/suas licenciados/as.

Relativamente aos procedimentos de análise, sendo que esta consiste em transformar os dados obtidos em resultados da investigação, o problema residiu em saber como fazer essa transformação. Com efeito, Bolívar, Domingos e Fernández (2001: 196) consideram que ainda subsiste um «grave défice metodológico sobre como analisar as entrevistas biográficas».

Demazière e Dubar (1997) propõem a classificação de três modelos de análise de entrevistas: o ilustrativo ou de lógica causal, que ilustra a teoria através de citações extraídas do texto narrativo produzido pelos/as entrevistados/as, e, como tal, susceptível de ser descontextualizado do todo; o restitutivo ou hiperempirista, que se limita a restituir as entrevistas (re)transcritas, deixando ao leitor o cuidado de retirar as suas próprias ilações; e o analítico ou de reconstrução de sentido, que se traduz numa postura analítica na qual o investigador se situa para além das duas anteriores e busca a produção de sentido a partir da

exploração dos dados da pesquisa. Os autores realçam as virtudes desta última postura e salientam que os investigadores «bricolam o seu próprio método», acrescentando ainda que «Esta postura enraíza-se numa concepção do social e da palavra vulgar que vamos explicitar. Mas confronta-se com grandes dificuldades para traduzir estas orientações teóricas em procedimentos metodológicos de análise de entrevistas»<sup>3</sup> (1997: 34).

Da nossa parte, reconhecemos que, apesar de a postura ilustrativa nos ter sido também, de algum modo, confortável na análise, compreensão e produção dos resultados da investigação, a nossa grande finalidade constituiu-se sempre em realizar um processo de pendor fortemente analítico e, portanto, centrado na reconstrução de sentido. Deste modo, foi de acordo com os princípios que os autores supracitados enunciam que as dificuldades foram sendo contornadas e as decisões tomadas ao longo de todo o trabalho.

**Os/as profissionais em Ciências da Educação: contextos e enquadramento dos percursos biográficos**

Da análise efectuada aos discursos dos/as entrevistados/as constatámos que apesar da sua pertença a um grupo institucionalmente homogeneizado (pelo facto de no acto da inscrição todos possuírem o diploma do 12º ano, ingressando assim no designado contingente do 12º ano) internamente este grupo torna-se particularmente heterogéneo, composto por estudantes-trabalhadores – que já têm uma situação profissional e, por conseguinte, já têm uma relação com o mercado de trabalho – e por estudantes que exercem somente o «ofício de aluno». Deste modo, a relação que é estabelecida, quer com a frequência da licenciatura em Ciências da Educação, quer com o mercado de trabalho, nomeadamente aquando da conclusão da licenciatura, é substancialmente diferente. Podemos então distinguir dentro deste grupo dois subgrupos:

<sup>3</sup> «Cette posture s'enracine dans une conception du social et de la parole ordinaire que nous allons expliciter. Mais elle est confrontée à de grandes difficultés pour traduire ces orientations théoriques en procédures méthodologiques d'analyse d'entretiens» no original.

- aqueles para quem o contacto com o mercado de trabalho e a inserção profissional se faz após a conclusão da licenciatura, sendo esta o «cartão de apresentação» ao mundo do trabalho;
- aqueles para quem a licenciatura, pelo facto de já manterem uma relação com o mercado de trabalho, se constitui, fundamentalmente, como um modo de reconfiguração profissional.

Esta heterogeneidade revela-se logo nos motivos expressos pelos/as entrevistados/as para frequentarem a licenciatura. Para os/as estudantes que já exerciam uma actividade profissional, a escolha das Ciências da Educação está relacionada com o facto de esta lhes oferecer uma formação adequada para um melhor exercício da sua actividade profissional. Ou seja, parece-nos existir no discurso dos/as entrevistados/as que frequentaram a licenciatura como estudantes-trabalhadores uma relação entre a escolha e a natureza da sua actividade profissional

*quer[ia] encontrar uma área que me ligasse a algo que eu já vinha fazendo [...] achei que CE se enquadrava nas áreas em que eu estava envolvido, [...] e achava que não fazia mal, mas sentia que poderia fazer melhor com alguns conhecimentos [...] encaixou-se na área também de formação, que eu já vinha fazendo (entrevista 3)*

*quando tive conhecimento das Ciências da Educação, era uma área de certa forma abrangente e que tinha a ver também com a minha área de trabalho ou com a minha procura profissional que era sobretudo com a educação, e eu trabalhava ou na área da cultura ou na área da educação [...] tive acesso ao plano de estudo e achei que poderia ser um curso interessante e que poderia complementar, no fundo, a minha formação (entrevista 1)*

É também notório um certo desejo de melhorar o seu projecto profissional, isto é, ambicionam com a conquista do diploma uma mudança, para melhor, da sua situação profissional

*[...] eu senti a necessidade da licenciatura em Ciências da Educação não só para tentar conseguir uma situação melhor a nível profissional, porque eu*

*era motorista mas antes já tinha sido outras coisas, [...] achei que era muito mau para mim continuar sempre a ser motorista, sentia que podia fazer muitas outras coisas (entrevista 3)*

Para estes/as licenciados/as, a escolha da formação em Ciências da Educação constituiu-se como uma estratégia reflectida, decorrente do seu projecto pessoal e profissional, no sentido em que a obtenção de um título académico lhes proporcionaria uma melhoria da sua situação profissional contribuindo assim para a conquista de uma «identidade visada» (Kaddouri, 1996), materializada através da mudança de carreira, cargo profissional, remuneração...

*[...] concretizou-se porque consegui em termos burocráticos legalizar a minha situação e passei a estar como Técnico Superior... (entrevista 3)*

*isso repercute-se também, na forma como as pessoas reconhecem o seu trabalho, uma espécie de rótulo, um estatuto, não é, o tu teres neste momento... o tu seres doutor (entrevista 1)*

O discurso dos/as entrevistados/as que exerciam somente o «ofício de aluno», relativamente ao porquê da escolha das Ciências da Educação, revela uma ligação a um projecto profissional futuro mais ténue, ou seja, apesar de este poder existir, ele é referido de forma mais difusa, menos evidente, construído em linhas mais abstractas

*não sabia muito bem o que é que queria, eu sabia que gostava de dar uma coisa ligada à educação, não sabia muito bem o que [...] então por casualidade, sinceramente já não me lembro muito bem, ouvi falar do curso de Ciências da Educação, mas muito sinceramente não sabia o que é que tratava (entrevista 2)*

*quando terminei o 12º ano a minha ideia era concorrer para algo que estivesse relacionado com Psicologia, Educação... por aí... e quando vim cá à Faculdade para saber [os] pré-requisitos, etc. para Psicologia na altura, vi que realmente havia um curso de Ciências da Educação (entrevista 5)*

Não deixa de ser interessante constatar que de todos/as os/as entrevistados/as só os/as que já tinham uma actividade profissional, e portanto, de acordo com o que temos vindo a argumentar, possuíam um projecto profissional futuro mais consistente, referem expectativas à saída da licenciatura. Os/as restantes entrevistados/as não expressam a existência de expectativas durante e/ou à saída da licenciatura, mas referem a dificuldade sentida ao longo da licenciatura em vislumbrarem a possibilidade de exercício profissional

*As saídas profissionais foi realmente a parte pior da licenciatura, pois quando chegámos ao 4º ano e começámos a ver que as coisas não eram muito simples, não é? Se calhar já tinha um bocadinho essa ideia porque ia-me apercebendo da situação, que não há grande mercado de trabalho para os licenciados em Ciências da Educação (entrevista 2)*

É nas estratégias encontradas e criadas para se relacionar com o mundo do trabalho que, uma vez mais, se constata a diferença entre os dois subgrupos a que nos temos vindo a referir. Aqueles/as para quem a licenciatura se constitui num meio de reconversão profissional não encontram grandes dificuldades em concretizar as suas intenções

*alterou-se em termos de remuneração, na instituição onde estava ganhava x e estavam à espera que eu acabasse a licenciatura [para alterar a remuneração] (entrevista 1)*

*Eu assim que terminei a licenciatura fiz questão de trazer as habilitações e entregá-las na entidade patronal e tentar saber que possibilidades é que eu tinha de conseguir assumir novas funções (entrevista 3)*

*fiz um requerimento para tentar... mudar de categoria profissional e, ao fim de um ano e pouco, bastou-me a legislação em que me permitia uma requalificação profissional e eu respondi aos requisitos (entrevista 3)*

As estratégias utilizadas por estes/as licenciados/as são construídas tendo por base a sua experiência no mercado de trabalho que contribui para uma socialização profissional que não é despicienda para a sua manutenção nesse

mesmo mercado. Torna-se assim mais fácil manter-se na estrutura produtiva do que aceder-lhe pela primeira vez. Esta facilidade, tal como refere Sérgio Grácio (1992: 47), advém «também pela experiência profissional adquirida, num sentido lato do termo, não envolvendo apenas a aquisição de competência técnica mas igualmente de uma competência social, implicando sobretudo a progressiva interiorização dos valores do mundo económico».

Para estes/as entrevistados/as, a mudança na situação profissional é um processo essencialmente administrativo e burocrático, decorrendo também do conhecimento que a instituição empregadora possui dos indivíduos e do reconhecimento da sua profissionalidade construída na relação estabelecida. É neste contexto que para estes/as entrevistados/as não é fundamental o reconhecimento em termos genéricos, por parte da entidade empregadora, da formação em Ciências da Educação

*eu penso que quando me fizeram o convite para integrar o projecto tinha a ver com a minha prática que fui acumulando ao longo do tempo. Não te posso dizer, mentiria, se te dissesse que foi determinante a licenciatura em Ciências da Educação, mas penso que também ajudou, com certeza. (entrevista 1)*

Esta facilidade, por oposição àqueles/as que ingressam no mercado de trabalho tendo como único «cartão de apresentação» a licenciatura em Ciências da Educação, é, aliás, reconhecida pelos/as próprios/as

*estou a imaginar uma pessoa sem percurso profissional como eu tinha, fazer o 12º e depois entrar em Ciências da Educação, e para entrar no mercado de trabalho, eu vejo uma dificuldade no acesso ao mercado de trabalho [...]. Não é fácil bater a portas quando queremos [...] aplicar os conhecimentos que adquirimos, não é fácil se as pessoas não têm conhecimento de quais são as áreas em que nós podemos intervir e acho que quem não está no mercado de trabalho ainda tem alguma dificuldade em tentar entrar nele só com o curso. (entrevista 3)*

Como se percebe pelos discursos dos/as entrevistados/as pertencentes ao outro subgrupo, as dificuldades encontradas no acesso ao trabalho são de

ordem diversa. A mais evidente é a que está relacionada com a invisibilidade social que a licenciatura em Ciências da Educação tem:

*Ciências da Educação... as pessoas nem sequer sabiam o que era na maior parte das instituições, concursos públicos não havia, portanto, se quisesse concorrer a qualquer instituição de ensino não podia. Nas Câmaras, se houvesse assim alguma coisa que se encaixasse minimamente... mas, categoria profissional não existia, portanto, seria sempre qualquer coisa que se encaixasse (entrevista 4)*

*quando saí cá para fora, e mesmo agora, há pessoas que não entendem qual é o nosso curso e o que é que nós fazemos, o que é que podemos vir a fazer (entrevista 5)*

Este desconhecimento e invisibilidade social estão relacionados com as especificidades inerentes à licenciatura em Ciências da Educação tal como esta foi desenvolvida na Universidade do Porto. Segundo Stoer (1998: 281), «as características específicas do curso referem-se, designadamente, ao facto de este curso ter sido criado, em primeiro lugar, com o fim de proporcionar, aos profissionais trabalhando no campo do ensino/educação, acesso a uma licenciatura em Ciências da Educação». Este facto permitiu que a maioria dos/as licenciados/as em Ciências da Educação não tivessem tido a necessidade de constituir um grupo profissional autónomo, reivindicando espaços próprios e específicos de intervenção, uma vez que, a maioria, incorporava os saberes e saberes-fazer proporcionados pela e construídos ao longo da licenciatura naquele que já era o seu campo profissional de origem (nomeadamente no campo da educação escolar, serviço social e enfermagem)

*os meus colegas que são educadores, ou que são professores, continuam a fazer exactamente a mesma coisa que estavam a fazer antes. Muitas vezes, ficam aqui [Faculdade] ligados a um projecto para sentirem que houve ali qualquer coisa que modificou a sua vida. Porque, se elas voltarem para o mundo do trabalho, esta licenciatura pode-lhes ter dado um enriquecimento pessoal e também se calhar profissional, mas continuam a fazer a mesma coisa. (entrevista 5)*

Parece-nos que «a construção social do corpo e do campo profissional» (Rocha, Fernandes & Nogueira, 2000) no que se refere às Ciências da Educação é marcada pela influência da heterogeneidade dos percursos profissionais e académicos que caracterizam o corpo discente da licenciatura, em que para uns a formação em Ciências da Educação constitui a oportunidade de entrar no mercado de trabalho na condição de licenciados/as. Estes/as «anseiam mais do que ninguém a dita visibilidade. Confrontam-se com um problema real – o emprego –, o que é perfeitamente compreensível» (Vaz, 1998: 353).

Não obstante esta invisibilidade, e apesar de não ser muito frequente, também é mencionada a existência de anúncios públicos a recrutarem licenciados/as em Ciências da Educação

*vi num Diário da República a pedirem uma pessoa para a Escola Superior de Educação e concorri, e fiquei (entrevista 2)*

*Houve uma altura que eu vim cá à Faculdade e vi um panfleto para uma instituição de solidariedade social em Santa Maria da Feira, [pediam uma pessoa] licenciada em Ciências da Educação, achei aquilo uma maravilha, telefonei para lá, marcaram-me uma entrevista, mandaram-me enviar currículo e depois marcaram-me uma entrevista. [...] fui seleccionada [...] entrei com um estágio profissional, pelo IIEFP. (entrevista 5)*

Mas, por vezes, estes pedidos explícitos não traduzem, necessariamente, um conhecimento da licenciatura, nem um reconhecimento das competências profissionais que os/as licenciados/as em Ciências da Educação possuem. Ou seja, aquilo que poderia parecer significar que a questão da invisibilidade social estaria a ser ultrapassada, por vezes expressa o contrário, ao revelar um outro lado dessa mesma invisibilidade, por parte das entidades empregadoras, traduzido na sobreposição e confusão de formações, competências profissionais e áreas de intervenção:

*Só que a directora pedagógica da instituição, quando eu fui à entrevista e me perguntou aquilo que para o qual nós estamos habilitados a fazer, eu inclusive levei um panfleto cá da Faculdade para ela ver aquilo que fazíamos e expliquei aquilo que nós fizemos no nosso estágio, etc. e julgo que ela*

*interpretou um bocadinho mal a nossa licenciatura, porque julgou que nós éramos animadores socioculturais/educadoras.* (entrevista 5)

Estes/as licenciados/as têm, assim, uma dificuldade acrescida: para além de se debaterem com os problemas de inserção profissional com que todos/as os/as recém-licenciados/as, genericamente, se confrontam, necessitam divulgar e promover a sua própria formação perante as entidades empregadoras. Deste modo se entende que as estratégias encontradas para ingressar no mercado de trabalho passem também por uma «construção pessoal» de um mercado de trabalho, com recurso a iniciativas individuais e contactos pessoais:

*Por isso, o primeiro ano foi complicado tentei várias coisas, enviar currículos a título pessoal, contactar entidades, o que não deu, não surtiu efeito... depois fiz aquela tal formação do Instituto da Juventude para jovens licenciados e entretanto [...], enquanto fazia essa formação tentei sempre manter os contactos, tentar falar com várias pessoas sobre as possibilidades de emprego e daí que surgiu, no final dessa formação, por coincidência, a necessidade da ACEP ter alguém para gerir a formação. [...] foi a coincidência da ACEP ter falado do que precisava e eu ter falado precisamente na Segurança Social do que andava à procura e foi assim que vim para cá trabalhar.* (entrevista 4)

*Encontrei o senhor vice-presidente da Câmara e ele disse-me assim: então onde está a trabalhar? E eu disse-lhe: «olhe estava a trabalhar em tal sítio e assim mas vim-me embora porque tive problemas e tal e agora ando à procura» e ele disse-me assim: «olhe, qual o curso que tem?» E eu disse: «eu tenho o curso de CE» e ele disse: «por que é que não envia um CV para a Câmara, nós temos um pelouro da Educação, não temos nenhum gabinete de educação formal, pode ser que haja uma hipótese de a colocarmos». Pronto, e então de repente vi uma luz ao fundo do túnel, a primeira coisa que fiz foi pegar no meu currículo e enviá-lo para a Câmara.* (entrevista 5)

Assim, nos discursos destes/as entrevistados/as fica claro que os percursos de inserção profissional são diferenciados em função do tipo de relação existente com o mercado de trabalho. O desconhecimento e invisibilidade social da

licenciatura é ainda uma realidade que marca, sobretudo, o acesso a um lugar em estruturas profissionais, ou seja, que marca os/as licenciados/as que não têm uma actividade profissional aquando da conclusão da licenciatura. Este facto faz com que sejam os/as próprios/as profissionais a construir o seu campo profissional, ou seja, a ter uma atitude pró-activa na procura de um lugar em estruturas profissionais diversas, passando assim de um registo de «saídas profissionais» para um outro de «entrada na profissão».

### O que configura a profissão

Uma das tensões existentes na construção da profissão por parte dos/as licenciados/as em Ciências da Educação é a não existência de um campo profissional próprio e específico destes/as licenciados/as e a multiplicidade de funções possíveis que obstaculizam a construção de um corpo profissional com identidade própria.

De facto, o que une as pessoas entrevistadas é a sua formação, uma vez que os seus percursos e actividades profissionais são distintos. Esta situação dá relevo a um factor que é necessário ter em conta quando se fala da(s) profissão(ões) dos/as licenciados/as em Ciências da Educação: muitas vezes percebe-se uma tendência para confundir formação e profissão, ou seja, para fazer associar a detenção de uma determinada formação ao exercício de uma profissão específica. Assim, a não existência de uma designação profissional própria para os/as licenciados/as em Ciências da Educação que lhes confira uma especificidade profissional atribuída pela sua formação, isto é, que lhes permita identificar, e ser identificados com, um determinado campo ou actividade profissional, é um dos factores que podem contribuir para a já referida invisibilidade destes profissionais que o são pela sua formação académica em Ciências da Educação.

No entanto, se há profissões que se construíram com base na posse de uma determinada formação que garante a existência de um corpo de conhecimentos científicos e técnicos, socialmente reconhecidos, e que permite a construção e protecção de um corpo profissional (como é o caso de todas as profissões em que, em termos gerais, se percebe uma relação directa entre a formação necessária para o seu exercício e a sua designação como, por exemplo, médico/a,

engenheiro/a, enfermeiro/a, advogado/a...), outras há que existem e vão sendo construídas com base em necessidades ou exigências sociais, mais ou menos explícitas, e para as quais vai sendo definida a formação que melhor se adequa ao seu exercício. Há vários exemplos de formações em que não encontramos uma correspondência directa com uma designação da actividade profissional: a título de exemplo, podemos considerar os/as licenciados/as em Filosofia ou História – que não são, pela sua formação, filósofos ou historiadores – ou em Relações Internacionais ou em Ciências do Meio Aquático... Nestes casos, a designação profissional ancora-se na actividade exercida e não na formação obtida, sendo que esta é considerada pertinente para aquela. Esta parece-nos ser a situação dos/as licenciados/as entrevistados/as, na medida que eles/as ocupam, nas instituições em que trabalham, funções para as quais a sua formação em Ciências da Educação é considerada adequada:

*nos vários encontros onde tenho participado, mesmo em encontros ao nível internacional, já referenciam a área das Ciências da Educação como uma área fundamental para a estrutura de um serviço educativo de um museu, portanto, acho que há algum conhecimento...* (entrevista 1)

*E algumas autarquias já têm um licenciado em Ciências da Educação, são pouquinhos mas já vai havendo, porque há imensos projectos que são necessários.* (entrevista 2)

*É, pela instituição é reconhecida [a formação em Ciências da Educação].* (entrevista 3)

*A instituição achou interessante a minha licenciatura porque, por um lado, viu o currículo da licenciatura, por outro lado, viu o meu curriculum vitae. O que os chamou mais à atenção foi o estágio [...] nos grupos comunitários e tinha sido num processo de investigação-acção em que a Associação também já esteve envolvida.* (entrevista 4)

*mesmo agora há pessoas que não entendem qual é o nosso curso e o que é que nós fazemos, o que é que podemos vir a fazer, na Câmara já não sinto isso, porque sinto que já conquistei um espaço.* (entrevista 5)

Mas, para além deste reconhecimento institucional, em que é que se concretiza a profissão destes/as licenciados/as? Qual é o conteúdo funcional do seu trabalho? Tal como referimos na Introdução, uma das nossas intenções é compreender de que forma a ocupação dos/as licenciados/as se constitui em profissão. Nesse sentido, procuramos materializar as suas funções através do modo como os/as entrevistados/as falam e descrevem aquilo em que consiste a sua actividade nos contextos profissionais e instituições onde estão inseridos/as.

Os/as entrevistados/as considerados/as para esta análise não só desenvolvem a sua actividade profissional em áreas diversas (Cultura, Segurança Social, Poder Local, Animação Comunitária e Desenvolvimento Local, Formação de Professores), como, dentro destas, desempenham funções distintas. Assim, e a partir dos seus discursos, procurámos atribuir uma designação para as suas funções profissionais:

QUADRO 2  
Funções profissionais e discursos sobre as práticas

Função	Discursos
Coordenação e gestão de serviço educativo (entrevista 1)	<p>-Eu coordeno o serviço educativo [que] é um serviço de fronteira [...] que é transversal a todos os departamentos do museu, [...] e é um serviço que cria, constrói todos os programas pedagógicos e que trabalha com o público.</p> <p>-o serviço educativo é o rosto do museu perante o público, perante os visitantes, perante as pessoas. É o serviço que organiza todos os programas pedagógicos e programas paralelos de animação das exposições, é o serviço que organiza a abordagem que é feita dos conteúdos expositivos e dos objectos que estão em exposição, faz também a coordenação dos recursos humanos de todo o departamento educativo, que organiza todo o programa cultural e que faz em conjunto com os outros departamentos toda a programação do museu, programação ao nível das exposições, dos acontecimentos, dos eventos.</p> <p>-como responsável do serviço, desde que aqui estou – que no fundo praticamente construí o serviço, construí o departamento – fazemos questão em estar presentes desde a concepção de um projecto até ao trabalho no terreno com as escolas, com os adultos, com a 3ª idade, com o vasto leque de público com que nós trabalhamos.</p> <p>-[...] desenvolvemos também, há cinco anos aproximadamente, um trabalho na área de formação de professores na área da formação de funcionários da administração pública em áreas da cultura, das expressões e da museologia [...] coordeno não só as formações que vamos fazendo, como também dou eu formação em diferentes áreas.</p>

QUADRO 2

Funções profissionais e discursos sobre as práticas (continuação)

Função	Discursos
Docência (entrevista 2)	«[...] formação de professores do 1º ciclo, educadores de infância e professores do 2º ciclo, de várias variantes, educação musical, educação física, português e inglês e português-francês.»
Gestão socioinstitucional (entrevista 3)	«eu tenho mais a responsabilidade da gestão do pessoal, a responsabilidade do funcionamento da área da informática que funciona aqui neste espaço, e tudo aquilo que vai dizendo respeito aos utentes no dia a dia vou dando apoio» «A nível de programação, antes de iniciar o ano [...] tentamos definir em conjunto planos individuais, tentamos definir planos individualizados sobre o trabalho [...] e depois vamos tentado implementá-los, portanto eu estou aqui nesta mistura entre a planificação e depois a execução, mas na execução parcialmente...» «Uma das áreas que me ocupa bastante [...] é gestão dos recursos humanos...» «Gestão diária do trabalho, [...] tenho de estar a ajudar para encontrar soluções para que as coisas funcionem...»
Gestão da formação (entrevista 4)	«Comecei então a gerir a formação num âmbito mais alargado, que era um projecto de criação de uma Universidade Popular» «dinamizar, por um lado, a Universidade Popular e, por outro, gerir a formação de animadores infanto-juvenis» «Eu comecei a fazer a gestão da formação» «... neste momento o meu percurso deixou de ser tanto ligado à formação e à educação e passou a ser mais ligado à administração, o que não está completamente fora porque o nosso campo de acção é a formação, educação, animação sociocultural e portanto, fazer a administração dessas questões não me afecta rigorosamente nada em termos profissionais»
Coordenação educativa e mediação socioinstitucional (entrevista 5)	«As minhas funções na CM abrangem muitas áreas [...] estou com o pré-escolar e com o 1º ciclo, neste momento o que eu faço é, eu sou o intermédio entre o Sr. Vereador e as professoras e educadoras, tudo aquilo que é necessário em termos de materiais, de qualquer coisa que surja, que seja necessário, eu sou a intermediária, vou bastantes vezes às escolas ver aquilo, como está a correr, o que é preciso e o que é não preciso, dou o apoio que seja necessário ao nível pedagógico, a nível de projectos educativos, tudo aquilo que as professoras me solicitem, porque a minha função não é verificar ou inspecionar, não tem nada a ver com isso, tem a ver com apoiar pedagogicamente as professoras e educadoras naquilo que elas precisarem» «sou eu que elaboro os acordos de cooperação que existem, nomeadamente em relação a prolongamentos, fornecimento de refeições, eu é que elaboro todos esses acordos» «estou a tratar de todo o material para a criação de um agrupamento vertical no alto concelho, sou eu que estou em contacto constante com a DREN e com o CAE»

A leitura deste quadro, que cruza os discursos dos/as entrevistados/as sobre as suas práticas com uma possível designação das funções que exercem na sua actividade profissional, revela a existência de uma diversidade de práticas decorrente dos contextos socioprofissionais em que os indivíduos se inserem e daquilo que se constitui como objecto da sua intervenção profissional. Não obstante esta diversidade, existe também um denominador comum à sua prática profissional consubstancializado na tarefa de coordenar, planificar, gerir e mediar. Estes conteúdos funcionais caracterizam aquilo que Correia (1993) e Stoer (1998) consideram ser a intenção da licenciatura em Ciências da Educação da Universidade do Porto: «formar gestores e animadores de recursos educativos, novas figuras profissionais “dotados de uma capacidade de reflectirem na acção, de se constituírem em “investigadores no seu contexto prático” (Correia, 1993a: 9), assim visando a sua integração num mundo em rápida mutação (onde a complexidade e a multidimensionalidade já se tornaram em palavra de ordem)» (Stoer, 1998: 287).

De facto, hoje em dia não se pode pensar o mercado de trabalho sem ter em linha de conta as mutações derivadas do contexto pós-fordista, nomeadamente a fragmentação do trabalho e a reestruturação das profissões em «competências transferíveis» (Magalhães & Stoer, 2002; Stoer & Magalhães, 2004). Numa obra onde analisa a organização do mundo do trabalho a partir de uma visão de economia política, Robert Reich (1991: 258) afirma que as categorias profissionais tradicionais «datam de uma era em que a maior parte das profissões eram tão estandardizadas como os produtos que ajudavam a criar». Do seu ponto de vista, a organização do mundo do trabalho pode ser sintetizada em três grandes categorias: os *serviços de produção de rotina*, os *serviços interpessoais* e os *serviços simbólico-analíticos*. É exactamente nestes últimos que podemos entrever os/as profissionais com formação em Ciências da Educação, nomeadamente os/as entrevistados/as.

Os/as analistas simbólicos são profissionais cuja actividade se traduz na «resolução de problemas, identificação de problemas e intermediação estratégica» (*ibid.*: 253) através do uso de ferramentas «ou qualquer outro conjunto de técnicas que permita fazer *puzzles* conceptuais» (*ibid.*: 255). E se, tal como afirma Reich (*ibid.*), não podemos fazer uma associação linear entre uma designação profissional clássica e uma das três categorias profissionais que ele

propõe<sup>4</sup>, pela natureza do trabalho efectuado e pela complexidade e tipo de competências que os/as licenciados/as referem parece-nos que poderemos considerar que a sua actividade é, essencialmente, *simbólico-analítica*. E é também por isso mesmo que se torna difícil designar profissionalmente a actividade profissional dos/as licenciados/as em Ciências da Educação por referência às designações profissionais clássicas: porque estes/as são profissionais que, no exercício da sua actividade, de alguma forma realizam a tarefa referida por Correia (1998: 22) quando afirma que «O trabalho de formação profissional nem sempre se deve limitar a formar para uma profissão: tem de intervir na formação da própria profissão». Também Reich refere esta dificuldade que os analistas simbólicos têm em definir a sua profissão: «Como descrevem, então, os analistas simbólicos a sua actividade? Com dificuldade. [...] como a análise simbólica envolve processos de pensamento e comunicação e não uma produção tangível, pode ser difícil transmitir o conteúdo da profissão» (1991: 260).

Parece-nos pois que aquilo que, de uma forma imediata, é visto, interpretado e assumido como sendo um entrave à inserção no mercado de trabalho pode potencialmente, e numa análise mais atenta, constituir-se como uma vantagem na medida em que poderá permitir a inclusão dos/as licenciados/as em Ciências da Educação tanto num leque alargado de profissões já consolidadas (a docência, por exemplo) como de «novas profissões».

### Relação entre formação, conhecimentos, saberes, profissão

De acordo com Magalhães e Stoer (2002: 65), «Até muito recentemente, as pessoas identificavam-se através da sua profissão, da instituição onde trabalhavam e do conjunto de actividades que definiam o seu “emprego” e, hoje em dia, torna-se cada vez mais difícil as pessoas identificarem-se através do “traba-

<sup>4</sup> O autor chama a atenção para este facto dando um exemplo: «Apenas algumas pessoas classificadas como «secretárias», por exemplo, realizam um trabalho estritamente de produção de rotina, como introduzir e retirar dados de computadores. Outras «secretárias» realizam serviços interpessoais, como marcar reuniões e trazer café. Um terceiro grupo de «secretárias» realiza trabalho de análise simbólica, muito próximo do realizado pelos seus chefes. Classificar todas elas como «secretárias» confunde as suas funções muito distintas na economia» (Reich, 1991: 258).

lho”, pois este está a assumir formas cada vez mais voláteis» (*ibid.*: 65) fazendo com que a noção de *competência* venha a assumir uma importância cada vez maior no mercado de trabalho e que o conhecimento se torne um factor central de produção. Neste sentido, que lugar assume o conhecimento e os saberes destes/as licenciados/as na estruturação da sua profissão?

Quando questionados/as sobre a relação que estabelecem entre a sua actividade profissional e a formação em Ciências da Educação os/as entrevistados/as identificam saberes específicos, trabalhados e apreendidos em disciplinas frequentadas como, por exemplo:

*claramente as portas na área da formação de professores que eu faço desde que eu acabei a licenciatura.* (entrevista 1)

*Na área de comunicação e relação humana, [...] eu estou a fazer gestão de recursos humanos, é permanente... a nível de currículos, nós quando estabelecemos um programa de actividades para uma população, isso está presente.* (entrevista 3)

*Ao nível das matérias tratadas acho que todas elas, enquanto profissional aqui na Associação, tem tudo a ver, tem toda a ligação [...] todas elas têm sido úteis no meu percurso profissional.* (entrevista 4)

Mas é sobretudo no desenvolvimento de competências e de atitudes perante a resolução de questões profissionais, mais do que na identificação de conteúdos teóricos específicos, que os/as entrevistados/as reconhecem o contributo positivo que a formação em Ciências da Educação tem no seu quotidiano profissional:

*na minha prática actual e com responsabilidade [a licenciatura] levantou-me um conjunto de questões e uma problematização permanente e obrigou-me a ter princípios orientadores do ponto de vista da educação e da prática educativa sustentando uma prática cultural que eu penso que antes efectivamente não tinha e uma sistematização do conhecimento também.* (entrevista 1)

*Eu acho que a licenciatura me foi dando ferramentas que me ajudaram a ser e a estar, a exercer com competência, com qualidade, um cargo como agora estou a ocupar [...], portanto, sejam ferramentas práticas, sejam em termos de conteúdo, sejam em termos de aprendizagens que fui fazendo ao longo do curso, seja em termos da relação e daquilo que tu apreendes, compreendes e que consegues, apesar de tudo, construir novos conhecimentos, e novos saberes e novas práticas. (entrevista 1)*

*os recém-licenciados vêm com padrões muito fixos do que é que querem fazer, do que é que acham que podem ou não fazer e depois é difícil adequar essas pessoas a uma instituição como esta. Os de Ciências da Educação não têm esses padrões e portanto, acho que podem fazer coisas muito originais, muito gratificantes, pelo menos para mim têm sido, sem ter um padrão a seguir, é a questão da flexibilidade... (entrevista 4)*

A flexibilidade, as ferramentas que ajudam a ser e a estar, a problematização permanente que estes/as entrevistados/as referem articulam-se com a necessidade que sentem, e a importância que atribuem, a uma acção contextualizada que é, ela própria, decorrente da licenciatura em Ciências da Educação que, tal como afirma Correia, no desenvolvimento do seu projecto pedagógico procura «favorecer a análise crítica destes saberes integrando-os em quadros de inteligibilidade que são simultaneamente mais complexos e menos instrumentalizados. Mais do que promover uma pedagogia da acumulação, a preocupação central é a de desenvolver uma pedagogia da recomposição onde o alargamento dos mapas cognitivos dos formandos se articula com o desenvolvimento de disposições que lhes permitam recombinações originais de recursos disponíveis» (1998: 25).

Parece-nos, pois, que as características, modos de desenvolvimento e práticas pedagógicas da licenciatura em Ciências da Educação da FPCE-UP (cf. Stoer, 1998) vão na linha do que Reich (1991) afirma serem as especificidades de formação dos analistas simbólicos, nomeadamente, a aprendizagem em interacção com os pares, a visão sistémica da realidade, a capacidade de reinterpretar e reordenar dados. E estas são também competências privilegiadas pelo mundo do trabalho.

## Conclusão

Ao longo deste trabalho demos conta dos percursos de inserção profissional dos/as licenciados/as entrevistados/as o que nos permitiu perceber os obstáculos com que se deparam: a invisibilidade que a licenciatura ainda tem junto de entidades empregadoras e a inexistência de um campo profissional próprio e específico para os/as licenciados/as em Ciências da Educação.

Queremos, no entanto, reforçar a ideia de que esta última dificuldade pode constituir-se numa potencialidade na medida em que, ao não fechar as possibilidades de acção profissional, aumentam as oportunidades do seu exercício, possibilitado pelas competências profissionais decorrentes da formação em Ciências da Educação e que foram enunciadas ao longo deste trabalho. E esta é, tal como argumentámos, uma situação francamente interessante no actual contexto e panorama de estruturação do mercado de trabalho pós-fordista em que o trabalho se volatizou em competências (Magalhães & Stoer, 2002). Neste cenário, mais do que profissionais com um perfil rígido é necessário encontrar pessoas qualificadas e com competências para actuar em contextos e áreas novas. Os/as próprios/as entrevistados/as apontam diversas funções possíveis para os/as licenciados/as em Ciências da Educação, para além das que eles/as próprios/as exercem: em serviços educativos de museus, fundações e instituições culturais; em diversos níveis do sistema educativo; na segurança social e na saúde, em projectos educativos existentes nas suas diversas estruturas; em autarquias; na formação de professores; em bibliotecas, ludotecas e centros de recursos educativos; na coordenação pedagógica de instituições particulares de serviço social...

Há no entanto uma questão prévia que se relaciona com o primeiro obstáculo acima enunciado: o da invisibilidade social da licenciatura, considerada na sua dupla vertente – o desconhecimento da existência da licenciatura, e, também, o desconhecimento das competências de intervenção de licenciados/as em Ciências da Educação. E aqui parece-nos que há ainda um trabalho a fazer por parte das instituições de formação em Ciências da Educação, nomeadamente quanto à existência e características das licenciaturas. Mas, tal como nos diz um entrevistado, a divulgação e afirmação da licenciatura

*não é só uma tarefa da Faculdade, e acho que a Faculdade pode divulgar muito bem, mas se depois os licenciados não mostram pelo seu desempenho realmente que são úteis... (entrevista 3)*

**Contacto:** Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Rua Dr. Manuel Pereira da Silva, 4200-392 Porto  
Rui Moreira, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto, Rua Dr. Roberto Frias 712, 4200-465 Porto  
E-mail: alexandra@fpce.up.pt; orquidea@fpce.up.pt; ruimoreira@ese.ipp.pt

### Referências bibliográficas

- ARAÚJO, Helena (2000). *Pioneiras na educação: As professoras primárias na viragem do século*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. 275-279.
- ARAÚJO, Helena, & MAGALHÃES, Maria José (1999). *Des-fiar vidas: Perspectivas biográficas, mulheres e cidadania*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- BOLÍVAR, António, DOMINGO, Jesús, & FERNÁNDEZ, Manuel (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación, enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- CENTENO, Raúl (2000). *Introducción de la etnometodología a terapia familiar*. México: Universidade de Guadalajara.
- COELHO, Orquídea (2000). E depois da escola? Formação, autoformação e transição para a vida activa dos surdos em Portugal. In Rui Nunes (Org.), *Perspectivas na integração da pessoa surda*. Coimbra: Serv. Bioética e Ética Médica da FM-UP/Gráfica de Coimbra.
- CORREIA, José Alberto (1993). A licenciatura em Ciências da Educação: Uma experiência na corrente contra a corrente. *Boletim da Universidade do Porto*, 2, 30-33.
- CORREIA, José Alberto (1998). Conferência de Abertura do 1º Congresso das Licenciaturas em Ciências da Educação. In *Actas do 1º Congresso das Licenciaturas em Ciências da Educação – Ciências da Educação: Profissões e espaços sociais*. Porto: CIEE/Afrontamento.
- DEMAZIÈRE, Didier, & DUBAR, Claude (1997). *Analyser les entretiens biographiques: L'exemple de récits d'insertion*. France: Éditions Nathan.
- DUBAR, Claude (1997). *A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- FERRAROTTI, Franco (1988). Sobre a autonomia do método biográfico. In António Nóvoa & Matthias Finger (Orgs.), *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde/DRHS.
- FINGER, Matthias (1988). As implicações socioepistemológicas do método biográfico. In António Nóvoa & Matthias Finger (Orgs.), *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde-DRHS.

- GRÁCIO, Sérgio (1992). Crise juvenil e invenção da juventude. In António Joaquim Esteves & Stephen R. Stoer (Orgs.), *A sociologia na escola: Professores, educação e desenvolvimento*. Porto: Ed. Afrontamento.
- JOSSO, Marie-Christine (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa.
- KADDOURI, Mokhtar (1996). Place du project dans les dynamiques identitaires. *Éducation Permanente*, 128(3), 135-150 (tradução de Manuela Terrasêca).
- MAGALHÃES, António, & STOER, Stephen R. (2002). *A escola para todos e a excelência académica*. Porto: Profedições.
- REICH, Robert (1991). *O trabalho das Nações*. Lisboa: Quetzal Editores.
- ROCHA, Cristina, FERNANDES, Preciosa, & NOGUEIRA, Paulo (2000, Outubro). Situação profissional dos licenciados em Ciências da Educação pela FPCE-UP. Comunicação apresentada ao II Congresso das Licenciaturas em Ciências da Educação. FPCE-UL, Lisboa.
- RODRIGUES, Maria de Lurdes (2002). *Sociologia das profissões*. Oeiras: Celta Editora.
- STOER, Stephen R. (1998). Reflexões críticas sobre a licenciatura em Ciências da Educação da FPCE-UP. In *Actas do 1º Congresso das Licenciaturas em Ciências da Educação – Ciências da Educação: Profissões e espaços sociais*. Porto: CIEE/Afrontamento.
- STOER, Stephen R., & MAGALHÃES, António (2004). Education, knowledge and the network society. *Globalisation, Societies and Education*, 2(3).
- VAZ, Henrique (1998). Um olhar crítico sobre as instituições licenciatura, academia, docência, discência, emprego. In *Actas do 1º Congresso das Licenciaturas em Ciências da Educação – Ciências da Educação: Profissões e espaços sociais*. Porto: CIEE/Afrontamento.