

A formação e o trabalho: trajetórias profissionais de diplomadas/os em ciências da educação

Training and work: professional trajectories of graduates in education sciences

Formación y trabajo: trayectorias profesionales de los licenciados en ciencias de la educación

Henrique Vaz^I

Miguel Correia^{II}

RESUMO

A estreita codificação da área acadêmica das ciências da educação, na sua inscrição e relação com contextos de trabalho, no âmbito da formação de professores, torna problemática a possibilidade de exercício profissional noutros contextos, pese embora a transversalidade característica desses saberes. Procura-se neste artigo, com base em um estudo efetuado com diplomadas/os nessa área e já inseridas/os no mundo do trabalho há um período não inferior a sete anos, construir tipos ideais que caracterizem as relações que as suas trajetórias profissionais mantêm com a formação de base, procurando elucidar os percursos que os sujeitos são efetivamente capazes de construir. A análise dos dados permite-nos inferir que, para um número considerável das/os diplomadas/os entrevistados, a empregabilidade em educação, embora desafiante, verifica-se. São, no entanto, os modos e tempos distintos dessa profissionalização que conferem ao conceito de trajetória a pertinência da análise proposta.

Palavras-chave: Ciências da Educação. Trajetórias Profissionais. Retratos Sociológicos. Tipos Ideais.

ABSTRACT

The close codification of the academic area of education sciences, in its inscription and relationship with work contexts, within the scope of teacher training, makes the possibility of professional practice in other contexts challenging, despite the transversal nature of this knowledge. This article, based on a study carried out with graduates in this area that have been inserted in the world of work for a period of seven years or more, seeks to build ideal types that characterize the relations that their professional trajectories maintain with their academic education, seeking to elucidate the paths that the subjects are effectively capable of building. The data analysis allows us to infer that, for a considerable number of the interviewed graduates, employability in education, although challenging, is verified. However, this professionalization's distinct modes and times give the concept of trajectory the relevance of the proposed analysis.

Keywords: Education Sciences. Professional Trajectories. Sociological Portraits. Ideal Types.

^IUniversidade do Porto, Porto, Portugal. E-mail: henrique@fpce.up.pt  <https://orcid.org/0000-0002-9061-0878>

^{II}Universidade do Porto, Porto, Portugal. E-mail: miguel.correia.fpceup@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-6663-3789>

RESUMEN

La estrecha codificación del área académica de Ciencias de la Educación, en su inscripción y relación con los contextos de trabajo, dentro de la formación docente, problematiza la posibilidad del ejercicio profesional en otros contextos, a pesar de la transversalidad de estos saberes. A partir de un estudio realizado con licenciados en esta área y que ya trabajan en el mundo laboral desde hace al menos siete años, este artículo pretende construir ideas-modelo que caractericen las relaciones que sus trayectorias profesionales mantienen con la formación básica, en un intento de dilucidar los caminos que los sujetos son efectivamente capaces de construir. El análisis de los datos nos permite inferir que para un número considerable de los titulados entrevistados, la empleabilidad en la enseñanza, aunque supone un reto, se verifica. Sin embargo, son los distintos modos y tiempos de esta profesionalización los que confieren al concepto de trayectoria la pertinencia del análisis propuesto.

Palabras clave: Ciencias de la Educación. Carrera Profesional. Retratos Sociológicos. Modelos Ideas.

INTRODUÇÃO

A incontornável relação que, nos percursos biográficos dos sujeitos, parece estabelecer-se entre a componente acadêmica desses percursos e a do exercício do trabalho sugere a pertinência de problematizar essas relações, sejam elas caracterizadas por modalidades de aparente continuidade ou de aparente descontinuidade. Mais realisticamente, poderíamos admitir que a possibilidade, hoje mais acessível do que no passado recente, de construção de percursos acadêmicos diversificados no ensino superior (suscitada pelas medidas de harmonização dos percursos à escala do espaço europeu), mas igualmente as transformações nos contextos de trabalho, a ditarem progressões mais horizontalizadas (entre posições e postos) do que verticalizadas (em uma mesma estrutura de carreira), definindo *trajetórias profissionais* (Dubar, 1998; Ramos, 2017) de maior variabilidade, contribuiriam com maior frequência para a definição, em uma mesma trajetória, de momentos de maior continuidade e de momentos de maior ruptura.

Tendo em conta essas considerações, o estudo que aqui desenvolvemos tem por objetivo a análise de um conjunto de percursos de ex-estudantes da licenciatura em ciências da educação da Universidade do Porto, com experiência no mundo do trabalho superior a sete anos, procurando compreender as trajetórias profissionais por eles/as construídas, bem como as temporalidades e modalidades que as caracterizam.

A análise desses percursos e da sua tipificação conduziu-nos à construção de um conjunto de *tipos ideais* (Hekman, 1983; Weber, 1983), que procuram descrever essas trajetórias profissionais no sentido de compreender as relações de continuidade/descontinuidade que elas revelam, constatando ainda que tais relações se definem hoje, cronologicamente, menos por uma porta de saída (do percurso acadêmico) que dá acesso a uma porta de entrada (do percurso profissional), e mais por um sistema de portas rotativas entre as quais essas duas tipologias de percursos se vão construindo.

O desenvolvimento da reflexão permitirá problematizar ainda, criticamente, em que medida essa aparente multiplicidade de escolhas reflete a presença de uma responsabilidade social em torno dos percursos dos sujeitos ou uma responsabilidade tendencial e crescentemente cometida aos sujeitos na determinação das suas escolhas. Pesem embora as especificidades da área científica das ciências da educação (Canário, 2005), nomeadamente no que se refere à sua relação com

lugares profissionais — associada, em termos da classificação das áreas *de* educação e formação (portaria n.º 256/2005 [Ministério das Actividades Económicas e do Trabalho, 2005]), à formação de professores, embora não conferindo habilitação para a docência —, admite-se que o modelo analítico aqui privilegiado, ao definir um conjunto de tipos ideais que caracterizam as trajetórias profissionais, possa ser replicado a outros contextos e formações (e.g., Santos e Dias, 2013).

AS RELAÇÕES EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO-TRABALHO E AS TRAJETÓRIAS PROFissionais

Ao abordar as relações entre os sistemas de formação e os sistemas de trabalho, situamo-las historicamente no período em que a aparente linearidade de percurso entre elas se coloca “onde se identificam os embriões dos modernos sistemas especializados de formação” (Correia, 1996a, p. 18), os quais, ao “não se desenvolve[rem] nos contextos tecnológicos mais desenvolvidos, mas naqueles onde é particularmente densa a rede de saberes suscetíveis de serem descontextualizados” (Correia, 1996a, p. 18), tenderam a dissociar, física e temporalmente, os espaços da formação e do trabalho. É essa dissociação, por seu lado, que confere aos sistemas e espaços de formação uma funcionalidade que se distancia gradualmente da concepção formativa dos espaços conventuais e religiosos para a associar a uma maior rentabilização do exercício do trabalho enquanto exercício produtivo, naquilo que Foucault (1997) identifica como um *isomorfismo estrutural* entre os espaços formativos e os espaços produtivos, assente designadamente nas funções de vigilância, controlo e disciplina. Se a morfologia e funcionamento dos espaços formais de formação se organiza, num primeiro momento, numa espécie de decalque da morfologia e funcionamento dos espaços de trabalho, isso deixa antever a progressiva importância dos espaços e tempos formativos na sua antecipação aos espaços e tempos produtivos.

Não se deixa, porém, de assistir historicamente a um desenvolvimento dessas estruturas formativas, esqueleto da escola moderna, designadamente com a “instituição e disseminação dos colégios a partir do séc. XVI, considerado o *fenômeno mais marcante da história das instituições escolares*” (Petitat, 1994 *apud* Dallabrida, 2004, p. 94). A organização de classes, de acordo com a idade e o desenvolvimento dos alunos, ou ainda “a gradação de conteúdos, a institucionalização de mecanismos de avaliação e de mecanismos de progressão apoiados naqueles e a adoção de um regime disciplinar distinto daquele que vigorava no espaço de socialização familiar” (Correia, 1996a, p. 22), aos quais se associa ainda “a introdução do tempo linear e cronológico, marcado pelo relógio mecânico” (Dallabrida, 2004, p. 96), são um conjunto de medidas que prefiguram uma nova *racionalidade pedagógica* (Correia, 1996b). Esta, se bem que na origem de um processo emancipatório da instituição escolar, não deixou, por isso, de se traduzir numa “aprendizagem de modos de organização do trabalho e de gestão dos indivíduos que prefiguram a organização taylorista do trabalho” (Correia, 1996a, p. 24).

As diversas configurações e regimes de articulação que se foram estabelecendo entre os sistemas de formação e de trabalho, particularmente ao longo do século passado até a atualidade, parecem, no entanto, tornar visível uma transformação nas transições que se constroem entre esses dois sistemas, “demonstra[ndo-se] a inexistência, quer de uma relação de linearidade entre as oportunidades educativas e as oportunidades sociais, quer de uma relação linear entre a democratização do ensino e um acréscimo de mobilidade social ascendente” (Canário, 2008, p. 73). Assim, e no âmbito desse cenário,

[a] organização da formação já não garante a chamada entrada na vida ativa para os jovens, ou a reinserção daqueles que foram desinseridos, já não estabelece ou assegura uma passagem mais ou menos longa de uma situação de formação para um emprego estável, mas tende a instituir e a ‘naturalizar’ a instabilidade e a flexibilidade. (Correia, 1996b, p. 12)

A instabilidade e a flexibilidade, tomadas como dados adquiridos no acesso ao trabalho, parecem fundamentar, aliás, uma relativa naturalização de processos de transição mais longínquos, nos quais, para além das inúmeras formulações da figura do estágio, se configuram, a jusante, “condições contratuais e de trabalho oferecidas [em torno do] trabalho não declarado, estar à experiência, trabalho voluntário, trabalhar à jorna, receber ao dia, ou, na melhor das hipóteses, por falso trabalho independente, situações em que as responsabilidades (...) são inteiramente assumidas pelo trabalhador, tornando a entrada no mercado de trabalho muito débil, além de desprotegida” (Carmo *et al.*, 2021, p. 57-58). A montante, as instituições educativas invocam crescentemente (a par das instituições de trabalho) a emergência das *soft skills*, as características que nos tornam *empregáveis*, evolução semântica que transfere a responsabilidade (institucional) pelas competências dos seus utentes (como estudantes ou como trabalhadores) para eles mesmos, ou, como sugere Claude Dubar (2000, p. 112), “a empregabilidade é isso mesmo: manter-se em estado de competência, de competitividade no mercado (como nos mantemos em boa forma física) para poder ser, talvez um dia, contratado, para uma missão precisa e limitada, para uma prestação determinada”. Como noutro contexto sugerimos, trata-se do

mundo nebuloso das competências, agora não apenas aferidas em ato, mas sobretudo aferidas ao ator do exercício do trabalho; aquele que outrora vendia a sua força de trabalho em troca de um rendimento passa agora a vender-se integralmente, numa clara reinterpretção dos trabalhos do corpo, agora subtil e sofisticadamente ampliada. (Vaz, 2020, p. 21)

É nesse cenário histórico e contemporâneo, aqui traçado a passos largos, que se desenvolve a reflexão agora proposta, recorrendo para o efeito ao conceito de *trajetória*, isto é, a uma linha particular de eventos na vida de uma pessoa que variam em proporção, grau e direção (Canales Sánchez *et al.*, 2022), aqui esboçada tomando por referência uma formação de nível superior e os percursos profissionais que, apoiados nela, os sujeitos são capazes de construir. Pontua-se, pelo exposto, a relevância do campo da formação e do trabalho em educação, tendo presente que esse trabalho, diante da formação cursada em análise — ciências da educação — não é centralmente um trabalho de docência (ou de formação formal). Procuram-se compreender as trajetórias efetivamente construídas, reconhecendo que as mesmas não são, na maioria dos casos — tenha-se presente o discurso dos e das entrevistadas —, antecipadamente dadas, socorrendo-nos assim desse conceito de trajetória para definir, nos termos de Bourdieu, “o resultado construído de um sistema dos *traços pertinentes* de uma biografia individual ou de um grupo de biografias” (Bourdieu, 1998 *apud* Montagner, 2007, p. 254). A pertinência remete aqui à relação com o *campo* (Bourdieu, 1989), neste caso o campo educativo, com base em *marcadores* de uma relação que, nessa transição entre espaços de educação/formação e espaços de trabalho, se confirma e aprofunda ou, por outro lado, se rejeita e da qual o sujeito se distancia.

Reconhece-se aqui, ainda na esteira de Miguel Montagner (2007, p. 251), que “a rigor não existe, ainda que esta ideia seja extremamente atrativa e sedutora ao senso comum, uma sequência cronológica e lógica dos acontecimentos e ocorrências da vida de uma pessoa”. Reconhece-se que “esta construção [e os seus sentidos] é realizada *a posteriori* pelo indivíduo ou pelo pesquisador no momento em que produz um relato oral, uma narrativa” (Montagner, 2007, p. 251), na medida em que a circunstância criada pela relação de entrevista é, ela mesma, propiciadora dessa dimensão reflexiva. A maior determinação de uma objetividade do relato, determinada por factos ou eventos, não obstaculiza, por isso, um sentido interpretativo subjetivo, carregado das significações que o sujeito lhe atribui e projeta, importando entender a trajetória enquanto composição dessas duas dimensões.

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DO ESTUDO

O reconhecimento ao relato do/a entrevistado/a de uma construção retrospectiva que agrega os mencionados *marcadores*, tenham estes uma configuração mais objetiva (os momentos que marcam transições, mudanças, reconversões) ou uma configuração mais subjetiva (as expectativas e projeções que o sujeito igualmente constrói), confere-lhe o sentido de um trabalho interpretativo no qual é a rememoração dos eventos que estabelece para o sujeito os significados que este lhes atribui. Nesse sentido, e uma vez identificada nesta concepção de trajetória um período de transições relevantes no percurso dos sujeitos (não a estrita transição de um contexto acadêmico para um contexto de trabalho, mas de forma lata um processo de inserção socioprofissional) (Frazão, 2005), podemos invocar aqui o conceito de *epifania* tal como Denzin (1989, p. 70) o define:

As epifanias são momentos e experiências interacionais que deixam marcas na vida das pessoas. Nelas se manifesta o caráter pessoal. São frequentemente momentos de crise. E alteram as estruturas de sentido fundamentais da vida de uma pessoa (tradução nossa).

Se a trajetória descreve ontologicamente o ser na sua multiplicidade de realizações, avanços e recuos que o vão definindo e com os quais se vai identificando, as epifanias emergem como momentos que ele pontua, carregados de significação e de determinação para essa construção de si, para um encadeamento de processos que definem um percurso. São esses momentos que, de certo modo, o investigador procura apropriar para compreender a cadeia de eventos e as suas múltiplas interdeterminações, nas relações que se estabelecem entre as percepções humanas e a experiência social.

Da elaboração de um roteiro de entrevista inicial — que procurasse fazer emergir os momentos fortes e mais determinantes da trajetória — à análise de conteúdo dos relatos — em que era procurada a criação, baseada nesses momentos fortes e determinantes, de categorias aglutinadoras dos testemunhos —, o processo visou procurar restituir com a maior fidedignidade a singularidade dos testemunhos, agregando-os mediante o processo de categorização com vista a fazer emergir tendências mais transversais.

O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO E AS PESSOAS PARTICIPANTES NO ESTUDO

A investigação de que aqui se dá conta tem origem num trabalho acadêmico, realizado no âmbito de uma unidade curricular do semestre terminal da licenciatura em ciências da educação da Universidade do Porto. Nesse trabalho, visava-se favorecer um diálogo direto entre os/as estudantes e antigos/as estudantes da licenciatura, de modo a proporcionar por essa via um conhecimento e uma leitura dos percursos que eles haviam elaborado no período pós-licenciatura, mas igualmente perceber, desse modo — e por se tratar de ex-estudantes com um percurso pós-licenciatura já relativamente longo (posterior a sete anos) — menos a ideia de uma estrita transição, mais a ideia de uma configuração de percursos, os quais podem alternar situações de trabalho com novas situações de formação; os quais podem identificar um lugar profissional estável; os quais podem até, em última análise, ter determinado uma deriva para outros percursos formativos.

Considerando-se esse grande objetivo acadêmico, foram entrevistados um conjunto de ex-estudantes que tinham concluído a licenciatura, à data do estudo, havia sete ou mais anos, na medida em que se estimava que essa temporalidade permitisse já a configuração de percursos profissionais relativamente estáveis. Por forma a constituir uma amostragem, foram contactados aleatoriamente 137 ex-estudantes que concluíram a licenciatura entre os anos letivos de 2003/2004 e 2011/2012 (período pós-licenciatura compreendido entre os sete e os 15 anos), dos quais foram entrevistados/

as aqueles/as que mostraram disponibilidade para a realização da entrevista, tendo sido para o efeito obtido o consentimento informado.

Foram entrevistados/as 21 ex-estudantes, 19 do sexo feminino e dois do sexo masculino, em linha com a representatividade dos sexos na licenciatura. A idade dessas pessoas estava compreendida, à data do estudo, entre os 27 e os 37 anos.

Considerando-se o percurso académico, todos/as apresentam o grau de licenciado em ciências da educação, sendo uma pessoa também licenciada em ciências da comunicação. Para além disso, 14 pessoas são detentoras do grau de mestre (dez na área das ciências da educação e as restantes quatro em cursos na área alargada das ciências sociais), e duas pessoas acumulam ainda o grau de doutor (na área das ciências da educação). No interior da área das ciências da educação, a educação/formação superior dessas pessoas passou pelos campos do desenvolvimento local, da formação/educação de adultos, da educação, da cultura e do património, da intervenção comunitária e da formação em contexto empresarial.

No que respeita ao percurso profissional, as pessoas detentoras da formação inicial em ciências da educação (e/ou outra licenciatura, num caso) desenvolvem a sua atividade numa pluralidade de contextos laborais: gestão de programas de formação e desenvolvimento de recursos humanos no seio de uma empresa; docência ao nível do ensino superior (três pessoas); docência no âmbito de um centro de estudos (duas pessoas); auxiliar da ação educativa no âmbito escolar; formação e mediação de conflitos no ramo bancário e empresarial (três pessoas); no âmbito de um gabinete de apoio ao aluno em contexto escolar; na gestão de multimédia numa editora gráfica; enquanto técnica superior de educação no âmbito de um pelouro educativo municipal; no escopo das funções de um Centro Qualifica; numa empresa multinacional (duas pessoas); numa casa de acolhimento residencial para jovens em risco; num hipermercado; numa instituição socioeducativa para crianças com perturbação do espectro do autismo; e no escopo de uma residência geriátrica. Uma pessoa encontra-se desempregada.

OS RETRATOS SOCIOLÓGICOS

Como acima referimos, as entrevistas foram realizadas no âmbito de uma unidade curricular da licenciatura em ciências da educação no ano letivo de 2018/2019. Enquanto trabalho académico, o próprio roteiro da entrevista foi parcialmente construído em sala de aula, tendo para o efeito havido uma formação prévia dos estudantes na modalidade de entrevista adotada — o *retrato sociológico* — por meio da qual se pretendia colocar o/a estudante, mediante o registo da entrevista, no processo de construção de uma narrativa que se estrutura com base nas disposições do sujeito entrevistado, considerando que estas “não são observáveis enquanto tais, (...) mas é suposto estarem na origem das práticas observadas” (Lahire, 2003, p. 70); no caso deste trabalho académico, na origem do discurso sobre as práticas, o que impunha a submissão do retrato ao parecer do/a entrevistado/a para sua validação.

A sequência desse processo decorreu ainda em sala de aula, mediante a apresentação dos retratos por parte dos grupos de estudantes — dando conta das singularidades do retrato analisado — e, posteriormente, procurando identificar características fortes e transversais aos retratos, de que resultou uma súmula que na presente publicação se procura aprofundar.

OS EIXOS ESTRUTURANTES DA ANÁLISE

A análise dos dados efetuada nesta fase considerou, assim, a totalidade das 21 entrevistas na configuração de retratos sociológicos. Os dados foram agregados em torno de nove categorias, em certa medida emergentes da própria estrutura do roteiro, aí se procurando categorizar exaustivamente o texto das narrativas. A agregação de trechos das narrativas nas diferentes categorias

foi, então, a base para um trabalho interpretativo, o qual permitisse elucidar as tendências fortes do posicionamento dos/as entrevistados/as em face das questões colocadas. Pelo facto, a etapa de discussão apoiar-se-á neste trabalho de análise e categorização.

A interpretação das unidades de análise (787 no total) esboçou um processo de justificação lógica das relações entre fenômenos complexos por via de um processo de indução analítica (Amado, 2017). Construíram-se progressivamente as compreensões acerca dos fenômenos em estudo numa íntima relação entre análise, categorização, interpretação e teorização, e dessa sequência de ações investigativas emergiu o conhecimento que se retira desta investigação.

No Quadro 1, partindo do roteiro das entrevistas efetuadas, descrevem-se em termos de conteúdo as categorias elaboradas, bem como a quantificação das unidades de análise especificamente alocadas a elas.

Quadro 1 – Categorias de análise.

Mobilidade para estudar	Trajetória académica (em CE e/ou outros)	Trajetória profissional	Qualificação do valor da formação (na área e em geral)	Origens sociais	Constituição de família própria	Sociabilidades e redes	Projetos de futuro	Outros
Relevância da deslocação para estudar nas percepções dos sujeitos em torno do seu percurso académico de base (mobilidade geográfica, mobilidade social ou outra)	Significados, valor percebido da formação em CE (virtudes e limites); outros percursos académicos acentuados ora pelo aprofundamento da área, ora pelo seu abandono	Regularidade ou irregularidade da trajetória e elementos característicos. Continuidades e/ou descontinuidades em face dos percursos académicos (em CE e outros)	Valor social reconhecido à formação. Impressões por referência a dimensões várias (formação centrada no sujeito, formação orientada para o trabalho, outros)	Família e meio social de origem até entrada no ES	Presente e expectativas de futuro quanto à criação de modelos familiares (condicionantes eventuais)	Atuais e durante trajetória biográfica; amigos; atividades; lazeres; pessoas e episódios marcantes; memórias e/ou experiências pessoais	Acentuar dimensões de consolidação	Alocação de elementos relevantes que não pertenciam a outra categoria
[32 unidades de análise]	[137 unidades de análise]	[173 unidades de análise]	[199 unidades de análise]	[60 unidades de análise]	[53 unidades de análise]	[109 unidades de análise]	[59 unidades de análise]	[5 unidades de análise]

Fonte: elaboração dos autores com base em dados metodológicos da pesquisa (novembro 2021).

CE: ciências da educação; ES: ensino superior.

O conjunto de categorias aqui consideradas permite elaborar uma narrativa que salienta as singularidades dos percursos dos sujeitos, numa organização de aparente linearidade e continuidade, não deixando, por isso, de acentuar o realce das disposições acionadas pelos sujeitos nas distintas passagens do seu relato. Ao investigador compete, no processo de construção do retrato, a sua reconstrução “na base 1. da descrição (ou da reconstrução das práticas), 2. da descrição (ou da reconstrução) das situações nas quais essas práticas se desenvolveram, e 3. da reconstrução dos elementos julgados importantes da história (itinerário, biografia, trajetória, etc.) do praticante” (Lahire, 2003, p. 70).

No passo da análise que esta reflexão desenvolve, e por manifesta impossibilidade de dar aqui conta de uma análise mais extensa,¹ concentramo-nos nos testemunhos conforme a caracterização das duas dimensões destacadas no Quadro 1, aquelas que, numa análise de conteúdo fina, mais articulam os sentidos acionados na construção das trajetórias profissionais com as expectativas que os sujeitos acalentam quanto ao seu futuro (e.g., aquele que parece melhor consolidar as ditas trajetórias):

¹ Em outra publicação (Correia e Vaz, 2023), aprofundamos o conceito de *trajetória académica* pautados nas categorias *qualificação do valor da formação* (na área e em geral) e *trajetória académica* (em CE e/ou outros).

- *Trajatória profissional*: salienta deambulações, avanços e recuos e qualificação do exercício do trabalho, nas suas qualidades intrínsecas e na sua relação com o percurso formativo.
- *Projetos de futuro*: salienta não apenas a descrição de expectativas que se constroem sob o ponto de vista da continuidade (ou descontinuidade) da trajetória, mas procura configurar aqui a sua relação com a trajetória e, implicitamente, a consistência do tipo ideal.

A centralidade, na presente análise, do conceito de *trajetória* (Dubar, 1998; 2000) tem presente, como antes referimos, o desdobramento dela em percepções mais objetivas — aquelas mais caracterizadas, neste caso, pela descrição cronológica de eventos e acontecimentos — e em percepções mais subjetivas — neste caso, as projeções de futuro, as quais remetem menos a factos e mais a expectativas, a processos interpretativos em torno das próprias possibilidades que o sujeito é capaz de elaborar. A discussão de resultados procura, pelo facto, articular essas duas categorias em torno dos testemunhos agregados por tipo ideal, instrumento que procura tipificar os diferentes percursos construídos no contexto profissional, tendo como ponto de partida a licenciatura em ciências da educação.²

Mobilizamos aqui o conceito de tipo ideal resgatando-o a Max Weber (1983), no sentido de procurar caracterizar, mediante a análise, uma modelação de trajetórias mais favorecidas, a qual, “embora não seja uma hipótese, pretende indicar o caminho para a formação de hipóteses. Embora não seja um enunciado do real, pretende conferir a esse enunciado meios expressivos unívocos” (Weber, 1983, p. 226). Os tipos ideais identificados procuram, assim, descrever posições/percursos diante de um ponto de partida comum (uma licenciatura) e dos seus desenvolvimentos, aqui descritos pelas trajetórias, cuja formulação configura esses tipos ideais.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Como já mencionado na metodologia, a investigação é efetuada com um conjunto de pessoas que cursaram e concluíram a licenciatura em ciências da educação na Universidade do Porto. Pelo facto, uma característica mais geral do esboço dos tipos ideais remete à distinção entre, por um lado, aqueles que resultam da construção de uma trajetória profissional de continuidade na área científica cursada, e, por outro, aqueles que enveredam por uma trajetória de descontinuidade com a dita área científica.³

Num segundo momento, essa característica mais geral desdobra-se em função da diversidade de percursos a que se reporta, procurando, ainda assim, alguma capacidade de síntese (imperativa na criação de modelos abstratos de leitura do real) (Weber, 1983). Como tal, este desdobramento originou:

- No caso das *trajetórias de continuidade*, um primeiro tipo — *linear* — que caracteriza percursos de uma dominante estabilidade, quer no momento de transição da formação para o trabalho, quer na continuidade deste; um segundo tipo — *irregular* — dominado por situações, ora de procura, ora de transição entre situações de trabalho, embora ainda predomine a relação com a área científica cursada; um terceiro tipo — *desqualificante* — em que, pese embora o trabalho se manter no campo educativo, predominam situações relacionadas com os termos da contratação e os lugares de trabalho conseguidos (e.g., trabalho precário e categorias profissionais que não reconhecem a qualificação de licenciatura).

2 Embora a identificação dos/as entrevistados/as esteja codificada, numa ou noutra citação poderá aparecer um nome, o qual, por questões de confidencialidade e anonimato, é fictício. A ocorrência, aqui e ali, de citações referenciadas na 3ª pessoa decorre das características próprias à estrutura dos retratos sociológicos.

3 Privilegiamos aqui o conceito de descontinuidade ao de ruptura porque, por um lado, ele parece ser induzido durante o percurso formativo (ao nível da licenciatura ou ao nível do mestrado) e, por outro, pelo facto de os percursos aqui situados não deixarem de mencionar a relevância da formação de base em ciências da educação.

- No caso das *trajetórias de descontinuidade*, um primeiro tipo — *deliberada* — que caracteriza percursos que revelam uma mudança, deliberadamente assumida pelo sujeito, para outras áreas científicas; um segundo tipo — *induzida* — que caracteriza um afastamento da área científica de estudos, quer pela incapacidade de a qualificação acadêmica alterar percursos de trabalho prévios, quer porque os alterou, mas não num sentido de aproximação da área de estudos. Subentende-se também aqui, de certo modo, uma perspetiva desqualificante, quer por fatores como o excesso de idade e/ou experiência profissional, quer ainda pela percepção da desqualificação por razões de gênero.

Importa sublinhar que determinadas trajetórias profissionais se colocam, manifestamente, numa combinatória que toca vários desses tipos ideais, procurando-se na análise agregar a trajetória ao tipo que, ainda assim, parece dominante. Temos assim uma distribuição dos retratos conforme o Quadro 2.

Quadro 2 – Representatividade dos tipos ideais de trajetória profissional.

Trajetórias de continuidade			Trajetórias de descontinuidade	
Linear	Irregular	Desqualificante	Deliberada	Induzida
4	7	5	2	3

Fonte: elaboração dos autores com os dados da pesquisa (fevereiro 2022).

TRAJETÓRIA DE CONTINUIDADE LINEAR

O tipo ideal aqui descrito verifica-se em situações nas quais um estágio prolongado e, excecionalmente, subsidiado permitiu a definição de uma trajetória profissional logo traçada nesse período. Trata-se de uma edição da licenciatura na qual o plano curricular se organizava ainda em quatro anos, sendo o último dedicado centralmente ao estágio. Para três dos casos, a ocorrência desse estágio determinou o acesso e permanência em lugares profissionais estáveis — “a oportunidade de fazer seis meses de estágio (...) era quase uma experiência efetiva de trabalho (...) funcionou como um trampolim para os contextos de trabalho” (RS_JC) — embora num dos casos com percursos por outros lugares, mas assumindo que “todas as mudanças que realizou ocorreram por vontade própria, o que salienta a estabilidade de todo o seu percurso” (RS_C1).

O quarto caso caracterizado neste tipo ideal distancia-se um pouco dos restantes uma vez que incide numa trajetória construída muito em torno de um percurso profissional na área da pesquisa científica. Como refere a entrevistada, “eu na verdade nunca saí bem da faculdade, fui saindo, fui entrando, fui saindo e entrando” (RS_G). Embora se vincule a outras situações profissionais, não deixa de perseguir o desejo de construir uma profissionalidade no campo da investigação, desde logo mediante a realização de mestrado, doutoramento e pós-doutoramento, acabando por conseguir mais tarde ingressar na docência no contexto do ensino superior.

Destaca-se aqui a coincidência de estes quatro casos se reportarem à mesma edição do curso de licenciatura, a qual previa ainda um plano curricular ao longo de quatro anos e a ocorrência de um estágio relativamente longo. Pese embora ele ter sido, nesta edição, subsidiado, o que parece de realçar — até por estarmos a falar dos/as entrevistados/as com os mais longos percursos profissionais pós-licenciatura — é a importância de uma consolidação desse período formativo (o estágio) quando integrado no próprio plano curricular, para melhor negociar o acesso, por parte da faculdade, a lugares de profissionalização (Vaz, 2009).

Embora nem todos/as os/as entrevistados/as se pronunciem sobre a categoria de *projetos de futuro*, parece interessante conter aqui os testemunhos expressos, até sob o ponto de vista de aferição da consistência do tipo ideal. Um dos testemunhos revela clara consciência da distância que separa o mundo da formação do mundo do trabalho, afastando a ideia de qualquer hipotética aplicabilidade dos saberes: “nem as ciências da educação, nem nenhum outro curso ensina a estar no terreno, uma vez que é preciso a parte humana que nem todos estão com aptidão ou com motivação para trabalhar naquela área” (RS_JC). Defende-se, isso sim, um papel relevante à faculdade (e.g., na divulgação de potenciais contextos de trabalho), “uma vez que tem responsabilidade no sentido de ir diversificando os contextos e de ir mostrando nos mesmos onde é que os alunos se podem enquadrar e onde é que podem ser profissionais” (RS_JC). O futuro é percebido como uma continuidade do presente, e.g., continuidade do investimento profissional que têm feito, acentuando aqui o valor de uma formação que resulta do próprio exercício do trabalho: “é um trabalho que não se ensina [orientação de jovens], aquilo que aprendeu na faculdade foi sem dúvida muito importante para poder refletir, mas não lhe ensinou a estar lá no contexto” (RS_JC).

Num registo algo distinto, outra entrevistada tende a acentuar a relevância dos saberes acadêmicos, bem como, e em virtude do seu percurso profissional na área da investigação e do ensino superior, da própria academia:

Para mim, estar aqui é um privilégio. A missão da universidade é nobre e fazer parte do seu projeto implica muita responsabilidade. É muito esta consciência, para imaginar que se ensina qualquer coisa, está-se sempre a aprender, necessariamente. Eu aprendo muito quando entro numa sala de aula, embora do outro lado, provavelmente, achem que não. (RS_G)

Ainda para esta entrevistada, a estabilidade da situação parece permitir investimentos consistentes e desafiantes, desde logo quando admite que, “na academia, sermos mulheres, mulheres a produzir ciência e ambicionarmos fazer alguma coisa, é ainda difícil” (RS_G); desafios que não enjeita, mas que não obstaculizam outros projetos de vida: “sem dúvida é um investimento que eu quero fazer, e espero que a nível familiar as coisas se conciliem” (RS_G).

Embora de modos diferentes, estes testemunhos permitem perceber perspectivas profissionais de longo prazo, no escopo da mesma área científica da formação inicial, o que parece revelar-se pelo aprofundamento de uma reflexão sobre os melhores termos de realização dos projetos a que se propõem.

TRAJETÓRIA DE CONTINUIDADE IRREGULAR

O tipo ideal aqui descrito revela trajetórias, como a designação deixa pressupor, marcadas por percursos mais erráticos, mas também percursos nos quais o esforço para construir situações profissionais relacionadas com a área de formação revelam grande investimento pessoal por parte dos sujeitos. Destaca-se uma situação na qual se procura a conquista de um lugar:

Percebi que havia o departamento de formação [em grande superfície comercial] e comecei no fundo a mostrar à supervisora que tinha interesse nesse campo, e ela começou a perceber que eu tinha as competências para isso e pronto, entrei para esse departamento em 2012. (RS_M1)

E outra na qual há a necessidade de se afirmar por via do trabalho uma qualificação que não é reconhecida:

Tive que me esforçar muito para reconhecê-los o meu trabalho ao final de quatro anos. Tive que justificar o porquê de estar ali [uma vez que as pessoas não reconheciam a categoria de Técnica Superior de Educação], enquanto noutras áreas isso não acontece. (RS_MC1)

As situações aqui ilustradas evidenciam, mais do que as anteriores, esse esforço (individual) para legitimar os saberes em contexto de trabalho:

O principal não é o diploma, o curso ou a média, mas sim a assiduidade, a pontualidade, a paixão, o entusiasmo, a postura corporal, a maneira de falar, a abertura aos outros, o sorriso. (RS_MC)

Outras situações, mais próximas do contexto da educação formal, ilustram processos de algum modo recompositivos dos lugares de trabalho: do trabalho como explicadora num centro de estudos, ao qual acrescenta (por meio de apoio externo) as valências de “apoio psicológico e rastreios no âmbito da terapia da fala e da terapia ocupacional, ... bem como um trabalho junto dos pais” (RS_F); do trabalho num gabinete de apoio ao aluno numa escola artística, no qual ajudou a desenvolver valências como “mediação de conflitos, apoio para os exames e provas, criação e dinamização de projetos nas residências” (RS_S2).

Outras situações, ainda, caracterizam-se por ocupações menos frequentes no âmbito desta formação, como é o caso da edição de conteúdos multimédia numa editora — “no seu local é o único que tem a licenciatura em ciências da educação” (RS_L) — ou a procura, depois de percursos diversos, de um investimento pessoal no âmbito do tratamento dos animais:

Quero trabalhar em comportamento animal, quero saber muito sobre isso e quero aplicá-lo. (...) Quando tiver a formação que quero ter e me sentir confiante, então aí, se calhar posso abrir uma escola de formação que ensine tanto os cães como os tutores. (RS_BC)

Quando nos debruçamos sobre a categoria *projetos de futuro*, e pese embora os poucos testemunhos colhidos a este respeito (trata-se, de facto, do tipo ideal mais representado), a toada dominante parece colocar-se na conciliação dos projetos profissionais com outras etapas igualmente importantes para a vida:

Com este emprego que preza, vê a sua vida estabilizada e está pronta para uma nova etapa, agora a nível emocional: o casamento. Apesar de ter dado um passo de cada vez, primeiro a nível profissional e depois a nível pessoal, acredita que não haverá uma grande influência entre as duas esferas e, havendo necessidade, dá prioridade à esfera pessoal: “Eu primeiro tenho de pensar na minha vida pessoal”. (RS_S2)

Hoje em dia, após um processo de psicoterapia, a jovem afirma que consegue fazer uma melhor gestão da sua vida, separando os seus objetivos pessoais dos profissionais e conseguindo estabelecer tais objetivos a médio-longo prazo. (RS_MC1)

A invocação dessas dimensões da vida para refletir sobre projetos de futuro, por contraponto ao tipo ideal anterior, parece acentuar a maior relevância da sua realização quando marcadas por trajetórias profissionais mais irregulares, na medida em que, sendo estas últimas aparentemente priorizadas, a sua mais morosa estabilização parece condicionar aquelas outras dimensões.

TRAJETÓRIA DE CONTINUIDADE DESQUALIFICANTE

O tipo ideal aqui descrito é tipificado por situações profissionais que, embora relacionadas com a área de saber da licenciatura, não parecem ajustadas a este tipo de qualificação ou revelam situações de alguma precariedade cíclica, o que parece induzir “a desvalorização ou o desconhecimento das ciências da educação, (...) enquanto um entrave para a iniciação de uma carreira profissional” (RS_MC). Até se pode reconhecer algo de positivo numa mudança frequente de trabalhos, mas também se admite que:

É mau sinal porque não temos aquela estabilidade e temos de andar sempre a buscar novas oportunidades. (...) Depois de um trabalho foi surgindo outro, outro, outro, [mas] sempre trabalhos precários. (RS_B)

Quatro das cinco situações aqui reportadas caracterizam situações profissionais vinculadas centralmente à formação (uma das quais até acaba por se estabilizar contratualmente, embora a trajetória descreva um percurso desqualificante) e, nesse sentido, muito articuladas com a licenciatura, embora o sentido do *desqualificante* fique bem patente no trecho seguinte:

Neste momento, em termos profissionais, sinto-me feliz e sinto-me realizada com o que estou a fazer, a única questão é mesmo a situação contratual que penso que, para profissionais como nós, na área da formação profissional, é um problema porque, seja onde estou, seja em qualquer centro de formação, as ofertas que existem neste momento é de regime de recibos verdes. E, portanto, só por aí é que pensaria sair do local em que estou para ir para outro local, mas sem dúvida que seria sempre na área da formação. (RS_V)

Uma quinta situação parece acentuar menos os termos da prestação do trabalho do que os termos da própria relação contratual, ressaltando situações sistemáticas de desqualificação das qualificações detidas pela pessoa. Retrata, para além de outros percursos menos vinculados à sua formação, situações de trabalho em creches como auxiliar das educadoras, numa instituição de acolhimento de mães adolescentes como monitora ou ainda num colégio como auxiliar de ação educativa, mencionando que “dos primeiros momentos que teve com esta instituição, destaca veementemente a complexidade e competitividade da entrevista *apenas* para auxiliar” (RS_S), demonstrando a impossibilidade de uma intervenção profissional mais abrangente, dado a qualificação não lhe ser reconhecida.

Ao abordarem projetos de futuro, os testemunhos recolhidos parecem mencionar igualmente, em face do tipo ideal anterior, situações de irregularidade, mas aqui acentuadas por certa percepção ou vivência de situações de precariedade:

Este contrato a termo potencia uma série de riscos a nível de estabilidade profissional e pessoal, que acabam por se constituir em impedimentos para uma gestão e planeamento da sua vida a médio e longo prazo. Reportando-se ao futuro, prefere não perspectivar planos uma vez que a incerteza sobre o seu posto de trabalho, aliada à instabilidade financeira e pessoal, propiciam condições precárias que impedem a realização pessoal e profissional. (RS_MC)

Sofia é, finalmente, mãe a tempo inteiro até o subsídio de maternidade terminar. Confirma que a procura pela estabilidade profissional fora das principais razões pela qual a gravidez não tinha sido planeada mais cedo. (...) quer alargar ao máximo o tempo partilhado [com o seu primeiro filho]. (RS_S)

A precariedade é, neste caso, um sinal de alerta que parece remeter não apenas para as condições do exercício do trabalho, mas igualmente para um não reconhecimento das qualificações detidas para as funções a exercer. Como parece evidenciar este último testemunho, a procura da estabilidade profissional (de modo a poder resolver outras etapas e projetos de vida) pode condicionar o posicionamento do sujeito na negociação do trabalho, trocando o reconhecimento das suas qualificações pela dita estabilidade.

TRAJETÓRIA DE DESCONTINUIDADE DELIBERADA

O tipo ideal aqui descrito revela situações de descontinuidade perante a área de estudos das ciências da educação, manifestadas ainda durante o percurso acadêmico, num dos casos pela realização de uma nova licenciatura, no outro pela realização de um mestrado em outra área de estudos, embora ressaltando a procura de articulação e mobilização igualmente dos saberes em educação:

[A]os 17 anos, candidatou[-se] a ciências da educação em primeira escolha por “descarga de consciência”, sabendo que não era o que verdadeiramente queria e que, no ano seguinte, poderia ou não continuar a tentar entrar em Jornalismo. (...) Após terminar a licenciatura em ciências da educação, Madalena decide candidatar-se novamente a ciências da comunicação, onde acaba por entrar. (RS_MH)

No caso desta entrevistada, o percurso profissional é, em virtude dessa decisão, adiado, acabando por se construir posteriormente, a partir da nova licenciatura cursada, embora ela mencione, relativamente a um dos percursos profissionais, que ele “estava associado a um projeto que (...) tinha muito a ver com o qualificar, educação e comunicação” (RS_MH).

A segunda situação, embora com contornos algo semelhantes, atribui essa mudança no percurso a algumas insuficiências da própria licenciatura em ciências da educação, as quais estão, aliás, na base da sua opção de mestrado:

“No que diz respeito ao meu mestrado na Faculdade de Economia, a licenciatura não me deu aquelas ferramentas de gestão que não só eu preciso, mas que toda a gente precisa. (...) Talvez falte neste curso incutir um pensamento mais focado, algo mais matemático, mais numérico, mais virado para uma componente de análise”. Considera que as ciências da educação têm um pouco aquele ar cor-de-rosa, de querer mudar o mundo. (RS_J)

A escolha de um mestrado em gestão de serviços na Faculdade de Economia vem, de certo modo, colmatar as falhas identificadas na formação inicial, embora ela não deixe de reconhecer que, diante de determinada opção de emprego, “consegui ir trabalhar para lá, muito por causa da base de ciências da educação, portanto há que dar mérito a esta licenciatura” (RS_J), acabando por salientar no seu percurso profissional situações ligadas à área dos recursos humanos das empresas.

Quando mencionados hipotéticos projetos de futuro, os testemunhos aqui recolhidos parecem confirmar em certa medida trajetórias de algum modo prolongadas pelo investimento em novas áreas de saber, ainda no plano acadêmico, mas também essa determinação em tornar de certo modo a construção da trajetória profissional um processo de aprofundamento, à semelhança do primeiro tipo ideal aqui identificado:

Também tenho 32 anos, para já é investir um bocadinho na carreira e perceber — eu estou em Lisboa — e perceber se as perspectivas aqui são boas ou não, mas gostava, sinceramente, de um dia ter uma parte mais de formação voltada para uma área mais de gestão que me abrisse outras portas. (RS_MH)

Outros projetos da vida, igualmente importantes, parecem coabitar de modo harmonioso com a trajetória profissional:

Quanto a casar, não pensa nisso para já, pensa sim em estar bem com a sua namorada e ter filhos. Diz que, quando se começa a chegar aos 30 ou por volta, vê-se os amigos a constituir uma família e surge o desejo. (RS_J)

Estes testemunhos relativamente a projetos de futuro induzem uma percepção, perante este tipo ideal, que em certo sentido o aproxima do primeiro tipo ideal considerado — as trajetórias de continuidade linear. Efetivamente, nestes casos, a descontinuidade decorrente da transição para outra área de saber acontece ainda no percurso acadêmico e tal reajuste, efetuado ainda nesse momento, parece conferir alguma consistência às trajetórias profissionais que na sequência se constroem.

TRAJETÓRIA DE DESCONTINUIDADE INDUZIDA

O tipo ideal aqui descrito diz respeito a situações profissionais distintas da área de estudos cursada, embora não correspondendo a opções deliberadas, mas antes contingentes. Dos três retratos aqui enquadrados, dois reportam-se a pessoas que já trabalhavam (antes do percurso na licenciatura ou durante), com responsabilidades familiares e/ou profissionais que de certo modo condicionaram tais percursos: “o facto de já ser mãe foi o fator influenciador das suas decisões no mundo do trabalho” (RS_S4), isto é, perante uma situação de trabalho na área instável (por regra, via estágios profissionais) em face de uma proposta de promoção no local de trabalho (um hipermercado), as responsabilidades familiares acabaram por ditar a sua opção, visto que “a sua prioridade era a sua família e precisava de contribuir com sustento para ela” (RS_S4). Invoca, no entanto, um sentimento de discriminação nos concursos para vagas profissionais na área da educação e diante de outros candidatos pela circunstância de já se aproximar dos 30 anos e não deter ainda experiência profissional na área da educação.

O segundo percurso reporta-se a uma situação de trabalho consolidado em uma instituição bancária, com funções na área da formação. Se, num primeiro momento, as mais-valias da formação em ciência da educação são inclusivamente reconhecidas no seu desempenho profissional — “eu já na altura tinha ótima avaliação enquanto formadora, mas passou a ser muito melhor” (RS_A) —, é a circunstância de a sua instituição profissional entender deslocar as funções de formação que a obrigam a passar a exercer outras funções, agora desligadas de qualquer relação com a formação em ciências da educação.

O último percurso aqui caracterizado traduz uma trajetória marcada por empregos distantes da área cursada, embora reconheça as mais-valias dela — “por muito que eu não esteja na minha área, eu tenho essas atitudes por causa da minha área, e eu sou uma pessoa diferente por causa da minha licenciatura” (RS_J1) — e mantenha o interesse em regressar a ela — “não desiste da ideia de trabalhar na sua área, sendo que continua a procurar” (RS_J1). Menciona ainda “a dificuldade que ainda se verifica da subida das mulheres às posições de topo dentro de, principalmente, médias e grandes empresas, que também afetou o seu percurso” (RS_J1) e a tomada de decisões relativamente a mudanças de emprego.

As situações retratadas neste tipo ideal problematizam outra percepção da irregularidade (perante as trajetórias de continuidade), agora mais descrita pela impossibilidade de exercer na área de saber cursada, o que induz, quando levantada a questão sobre *projetos de futuro*, que esta espécie de frustração venha ainda ao de cima. Embora aqui tenhamos apenas um testemunho, ele não deixa de ilustrar esse sentimento:

O maior problema da entrada no mundo de trabalho não passa, ainda, pelo curso, mas pelas exigências de que os recém-formados são alvo, algo transversal a várias áreas. [Sofia] sugere a criação de uma categoria profissional para os formados em ciências da educação. Desta forma, seria mais fácil o processo de colocação profissional, não sendo necessária a confusão com a psicologia e a sociologia. (RS_S4)

Esta abordagem à categoria de projetos de futuro não deixa, por isso, de permitir perceber que, embora se trate de trajetórias de descontinuidade, os indivíduos que as experienciam não queriam necessariamente afastar-se da sua área de saber original. De certo modo, a possibilidade de vi-lo a fazer um dia não parece fora das suas projeções e possibilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A semântica não é inócua: reconhecer os espaços de trabalho como espaços produtivos remete-os para uma função transformadora, mas parece sonegar esse importante papel aos espaços formativos. Suzman (2021, p. 32) propõe-se traçar a história da nossa relação com o trabalho com base na nossa relação com a energia:

As coisas vivas colhem e empregam ativamente energia para organizar os seus átomos e moléculas em células, as células em órgãos, e os órgãos em corpos: para crescerem e para se reproduzirem; quando param de o fazer, morrem e, sem energia que as sustenha, decompõem-se.

Nesta perspectiva, afirma ainda o autor, viver é trabalhar, o que necessariamente problematiza a visão economicista (e atomizada) da formação enquanto investimento e o exercício do trabalho enquanto rentabilização desse investimento, concepção que reforça a subordinação e instrumentalização da formação ao exercício do trabalho. A ênfase que aqui atribuímos às trajetórias profissionais — como corolário de um percurso acadêmico — procurou fundamentar, justamente, uma problematização dessa subordinação, quer porque permite ilustrar a complexidade da construção de percursos formativos, quer porque permite evidenciar a coocorrência destes com percursos profissionais, retirando-lhes o sentido de antecâmara do exercício do trabalho, mas acentuando-lhes a relevância para a construção de percursos de trabalho; estes porventura mais estáveis, num mercado de trabalho determinado pela instabilidade das relações e acabando por induzir esse esforço de *atualização* quase permanente. A leitura crítica hoje suscetível de ser feita a conceitos como a *aprendizagem ao longo da vida* é menos o não reconhecimento das transformações do próprio mercado de trabalho, o que suscitaria uma atualização quase permanente daqueles que pretendem manter-se empregáveis; e é mais o quanto esse exercício de permanente atualização deixa de ser feito a coberto de um laço social relevante para se tornar uma interpretação/responsabilização individual, na qual a indeterminação das escolhas parece definir o acaso dos destinos.

A discussão dos resultados aqui analisados permite a configuração de uma diversidade de trajetórias profissionais a partir de uma formação acadêmica comum, a qual, embora problematizável sob o ponto de vista dos espaços de empregabilidade (Lima, 2019; Vaz, 2019), não deixa de revelar uma identificação dos sujeitos com a formação cursada. Com efeito, apenas no tipo ideal da *descontinuidade deliberada* verificamos uma mudança na formação em ciências da educação (quer pela realização de outra licenciatura, quer pela realização de mestrado em área científica diferente), opção que ainda ocorre durante o período formativo formal, reportando-se à construção da trajetória profissional, por essa razão, em outra área científica e de trabalho. É, aliás, essa particularidade que permite identificar certa similaridade entre este tipo ideal de *descontinuidade deliberada*, por um lado, e o tipo ideal de *continuidade linear*, por outro.

Percebe-se, por outro lado — e reforçando a ideia da função transformadora da própria formação, como antes mencionamos — que o percurso formativo é, ele próprio, estruturador dos sujeitos naquilo que se refere às suas opções. Com efeito, se para um número considerável de entrevistados/as a opção pelas ciências da educação não era a opção necessariamente privilegiada — regularmente, a opção privilegiada é o curso de psicologia, o qual, por ocorrer na mesma instituição, permite agilizar um processo de transferência (ou assim creem os/as estudantes) por uma frequência prévia nas ciências da educação —, acabamos por verificar que, excetuando duas pessoas entrevistadas (identificados no tipo ideal de *descontinuidade deliberada*), para os/as restantes, é ao longo do próprio percurso formativo que se constrói uma identificação com a área. E essa identificação se vai mantendo mesmo quando as trajetórias profissionais parecem ter dificuldade em se afirmar na dita área. Não deixa de ser significativo, a este respeito, que apenas quatro dos entrevistados tenham sido capazes de construir uma trajetória de *continuidade linear* — tipo ideal que parece definir os percursos mais congruentes entre a formação e o trabalho — e que, em número mais representativo, 12 dos percursos identificados se situem em torno de *trajetórias de continuidade*, embora *irregulares* (7) ou *desqualificantes* (5).

A dificuldade de afirmação das trajetórias profissionais na área cursada, como aqui sublinhamos, pareceria resultar de um não reconhecimento profissional em torno do trabalho em educação (Vaz, 2019) que vá para além da sua subárea dominante — a docência⁴ —, parecendo sublinhar assim situações que não encontram eco num resguardo de responsabilidade partilhada, e.g., socioprofissionalmente considerada, mas em recursos pessoais que podem ser mais ou menos agilizados consoante as oportunidades que se vão criando. É, com efeito, naquilo que poderão ser consideradas áreas de *hibridiz profissional*, e.g., que mobilizam recursos formativos caracterizados por certa transversalidade a um conjunto grande de formações nas áreas das ciências da educação e das ciências sociais, que melhores oportunidades se parecem ir criando, embora estas não decorram, em todo o caso, de uma correspondência clara entre áreas de formação e lugares de trabalho.

Em síntese, as trajetórias profissionais efetivamente construídas parecem, assim, substancialmente determinadas por um conjunto de constrangimentos exteriores aos sujeitos, os quais transcendem qualquer visão determinista em torno de aspetos meritocráticos, reiterando mais frequentemente dificuldades de natureza estrutural, como são o não reconhecimento, no plano profissional, da qualificação académica ou ainda a precariedade que, embora transversal a muitos domínios do trabalho, não deixa aqui de ser acrescida quando associada à questão do não reconhecimento da qualificação. Parecem aqui determinantes, então, aquilo que Dubar (1998) identifica como as percepções objetivas em torno da construção das trajetórias, problematizando até a influência destas sobre as percepções mais subjetivas, na medida em que as primeiras parecem condicionar — quando associadas a outras dimensões da vida, igualmente relevantes — os significados suscetíveis de serem atribuídos às segundas.

A percepção do processo de construção da trajetória profissional não deixa de revelar ainda — e isso parece um aspeto importante para a problematização da estabilidade de uma relação cronológica entre formação e trabalho — a relevância que nela adquirem, quer um conjunto de atributos, desenvolvidos na situação de trabalho e não necessariamente inscritos na situação de formação (porque emergem das respostas que, em contexto, o sujeito é instado a construir), quer a percepção de que a situação de trabalho é, ela própria, produtora de saberes (Correia, 2006; Cavaco, 2009). Não se trataria de discutir propriamente a relevância de um desenvolvimento formativo no âmbito de *soft skills*, numa formação inicial, mas de reconhecer, problematizando a relação entre mundos de formação e de trabalho, que o exercício efetuado nestes últimos é, ele próprio, um exercício formativo.

4 Importa recordar, a este título, que a licenciatura em ciências da educação não confere habilitação para o exercício da docência, a não ser excepcionalmente em alguns subsistemas do sistema de ensino (como é o caso do ensino profissional ou da formação profissional).

AGRADECIMENTOS

Os autores do artigo agradecem a colaboração das seguintes pessoas: Andreia Correia, Daniele Bardi, Margarida Reis, Catarina Lima, Margarida Nogueira, Diva Azevedo, Luísa Santos, Samuel Soares, Alena Bortliková, Patrícia Matos, Patrícia Martins, Laura Silva, Diana Costa, Bianca Silva, Renata Matos, Ana Almeida, Joana Rocha, Laís Hildebrandt, Catarina Silva, Tomás Azevedo, Pedro Câmara, Filipa Pereira, Ana Bessa, Tânia Pinto, Diogo Silva, Ana Rita Mesquita, Diana Rodrigues, Fábio Gonçalves, Ana Catarina Sousa, Sara Coelho, Anna Cláudia Lopes, Cláudia Gomes, Inês Oliveira, Mariana Medeiros, Janyla Ysnayla, Ana Rita Novais, Rita Costa, Moisés Cruz, Cristiana Penetra, Fátima Ferreira, Fátima Rocha e Tânia Gomes.

REFERÊNCIAS

AMADO, João (coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. 3. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 3. ed. Lisboa: Perspectiva, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 4. ed. Algés: Difel, 1989.

CANALES SÁNCHEZ, Damián; BAUTISTA GODÍNEZ, Tomás; MORENO SALINAS, J. Gerardo; GARCÍA-MINJARES, Manuel; SÁNCHEZ-MENDIOLA, Melchor. Academic trajectories analysis with a life-course approach: a case study in medical students. **Cogent Education**, v. 9, n. 1, p. 1-20, jan. 2022. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2021.2018118>. Acesso em: 28 out. 2022.

CANÁRIO, Rui. O impacte social das ciências da educação. In: ESTRELA, Albano; MENDES, Paulo; CHOURIÇO, João (orgs.). **O estado da arte em ciências da educação**: Actas do VI congresso da SPCE. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. 2005. p. 13-28.

CANÁRIO, Rui. A escola: das “promessas” às “incertezas”. **Educação/Unisinos**, São Leopoldo, v. 12, n. 2, p. 73-81, maio-ago. 2008. E-ISSN 2177-6210

CARMO, Renato Miguel do; CALEIRAS, Jorge; ROQUE, Isabel; ASSIS, Rodrigo Vieira de. **O trabalho aqui e agora**. Crises, percursos e vulnerabilidades. Lisboa: Tinta da China, 2021.

CAVACO, Carmen. Experiência e formação experiencial: a especificidade dos adquiridos experienciais. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v.13, n. 3, p. 220-227, set.-dez. 2009. <https://doi.org/10.4013/edu.2009.133.4949>

CORREIA, José Alberto. Formação e trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação. In: CANÁRIO, Rui (org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1996a. p. 13-41.

CORREIA, José Alberto. **Sociologia da educação tecnológica**. Lisboa: Universidade Aberta, 1996b.

CORREIA, José Alberto. A formação da experiência e a experiência da formação num contexto de crise do trabalho. In: CANÁRIO, Rui; CABRITA, Belmiro (orgs.). **Educação e formação de adultos**: mutações e convergências. Lisboa: Educa, 2006. p. 61-72.

CORREIA, Miguel; VAZ, Henrique. Trajetórias acadêmicas de diplomadas(os) em Ciências da Educação. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 28, e238562. 2023. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducao/article/view/8562>. Acesso em: 03 jan. 2024.

DALLABRIDA, Norberto. Nascimento da escolarização moderna: cotejo de duas leituras. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 93-110, jan.-jun. 2004. ISSN 0102-5473

DENZIN, Norman K. **Interpretive biography**. Newbury Park: Sage Publications, 1989.

DUBAR, Claude. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 62, p. 13-30, abr. 1998.

DUBAR, Claude. **La crise des identités**. L'interprétation d'une mutation. Paris: PUF, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 16. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

FRAZÃO, Lourenço. **Da escola ao mundo do trabalho**. Competências e inserção sócio-profissional. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2005.

HEKMAN, Susan. **Weber, the ideal type, and contemporary social theory**. Notre Dame: University of Notre Dame Press, 1983.

LAHIRE, Bernard. **O homem plural**. As molas da acção. Tradução: José L. Godinho. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

LIMA, Licínio. A educação como profissão. In: ANTUNES, Maria; MEDINA, Teresa; CAMELO, João; MAGALHÃES, António; FERREIRA, Manuela (orgs.). **Ciências da educação em Portugal: saberes, contextos de intervenção e profissões**. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, 2019. p. 140-154.

MINISTÉRIO DAS ACTIVIDADES ECONÓMICAS E DO TRABALHO. **Portaria 256/2005**. Aprova a actualização da Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação (CNAEF). Revoga a Portaria n.º 316/2001, de 2 de abril. Diário da República, n. 53, série I-B, p. 2281-2313, 2005. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/256-2005-572672>. Acesso em: 15 set. 2022.

MONTAGNER, Miguel Ângelo. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 9, n. 17, p. 240-264, jan.-jun. 2007. <https://doi.org/10.1590/S1517-45222007000100010>

PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

RAMOS, Vasco. Informalidade, estabilidade e precariedade: uma análise sequencial das trajetórias profissionais ao longo das últimas décadas. **SPP**, Lisboa, n. 84, p. 43-62, maio-ago. 2017. Disponível em: <https://journals.openedition.org/spp/2904>. Acesso em: 04 nov. 2022.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; DIAS, Regina Lúcia Cerqueira. Trajetórias escolares e prática profissional de docentes das camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 49-64, mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ffDm4qv8FWdjPw9X5zGsjwB/?lang=pt>. Acesso em: 5 maio 2022.

SUZMAN, James. **Trabalho**. Uma história de como utilizamos o nosso tempo. Tradutora: Susana Serrão. Porto Salvo: Edições Desassossego, 2021.

VAZ, Henrique. A mediação em contexto de formação como reinvenção de novos ofícios. O caso dos estágios e da licenciatura em Ciências da Educação na Universidade do Porto. **Educação, Sociedade & Culturas**, v. 29, p. 53-72, abr. 2009. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC29/29HenriqueV.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2022.

VAZ, Henrique. Ciências da educação: pertinente estudo de caso sobre o sentido das profissionalizações? In: ANTUNES, Maria; MEDINA, Teresa; CAMELO, João; MAGALHÃES, António; FERREIRA, Manuela (orgs.). **Ciências da educação em Portugal: saberes, contextos de intervenção e profissionalidades**. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, 2019. p. 97-106.

VAZ, Henrique. A nova 'verdade educativa': soft skills. **A Página**, v. II, n. 216, p. 10-11, set. 2020. Disponível em: <https://www.profedicoes.pt/edi%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-216-da-revista-ap%C3%A1gina>. Acesso em: 22 set. 2022.

WEBER, Max. **Fundamentos da sociologia**. Tradução: Mário R. Monteiro. 2. ed. Porto: Rés-Editora, 1983.

Como citar este artigo: VAZ, Henrique; CORREIA, Miguel. A formação e o trabalho: trajetórias profissionais de diplomadas/os em ciências da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, e290104, 2024. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290104>

Conflitos de interesse: Os autores declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: O estudo não recebeu financiamento.

Contribuição dos autores: uradoria de Dados, Análise Formal, Investigação, Metodologia, Escrita - Revisão e Edição: Vaz, H.; Correia, M. Conceituação, Supervisão, Validação, Escrita - Primeira Redação: Vaz, H. Visualização - Correia, M.

SOBRE OS AUTORES

HENRIQUE VAZ é doutor em ciências da educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Portugal). Professor assistente da mesma instituição. MIGUEL CORREIA é mestre em ciências da educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Portugal). Investigador assistente da mesma instituição.

Recebido em 28 de fevereiro de 2023

Revisado em 21 de julho de 2023

Aprovado em 22 de agosto de 2023

