



A construção da identidade profissional na transição para o mercado de trabalho: Perceções de diplomados do Ensino Superior

Liliana Paulos^a, Sandra T. Valadas^b, & Leandro S. Almeida^c

^a Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal, e Centro de Investigação em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária (CEAD), Universidade do Algarve, Faro, Portugal. E-mail: lilianasspaulos@gmail.com

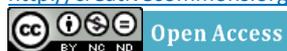
^b Centro de Investigação em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária (CEAD), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve, Faro, Portugal.

^c Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Copyright © 2022.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License 3.0 (CC BY-NC-ND).

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>



Resumo

Introdução. O presente estudo foca-se nas percepções de diplomados do ensino superior sobre o processo de construção da sua identidade profissional, com o objetivo de compreender em que momento(s) os diplomados desenvolvem a Identidade profissional, bem como identificar os fatores que influenciam a sua construção. **Método.** Os dados foram recolhidos através de uma entrevista em profundidade com 24 diplomados de duas instituições de ensino superior públicas portuguesas, de várias áreas científicas, e que estão no mercado de trabalho há, pelo menos, 18 meses. A análise de conteúdo foi a técnica utilizada, emergindo à posteriori as seguintes categorias: (i) antes da entrada no Ensino Superior (subcategorias: contacto com pessoas de referência e com o meio envolvente; aprendizagem e experiências durante o ensino secundário); (ii) frequência do Ensino Superior (subcategorias: conteúdos e atividades curriculares; atividades extracurriculares e estágios); (iii) entrada no mercado de trabalho (subcategorias: comparação social; reconhecimento de outros significativos). **Resultados.** A análise de conteúdo permitiu compreender que o processo de identificação com uma profissão é contínuo e começa antes da formação inicial, prolongando-se ao longo da formação académica e do exercício profissional. Foram, ainda, identificados fatores socioinstitucionais que contribuíram para a construção da identidade profissional: influências sociais e ambientais, escolares e académicas, aprendizagem em contexto real de trabalho, comparação social e reconhecimento significativo. **Discussão e Conclusão.** A identidade profissional parece resultar de um processo de socialização em diferentes contextos, contribuindo para que os diplomados tomem consciência do que significa autodefinirem-se como profissionais. Além da importância da identificação com um determinado grupo profissional, a aprovação social contribuiu, também, para a construção da identidade profissional, uma vez que este processo envolve o reconhecimento significativo acerca da sua própria identidade como membro desse grupo. Isto sugere que o processo é, até certo ponto, dependente da existência de modelos de papéis para ajudar o diplomado a encontrar a identidade apropriada.

Palavras-chave

Identidade profissional, diplomados, fatores socioinstitucionais, transição.

Introdução

A transição de diplomados do Ensino Superior (ES) para o mercado de trabalho (MT) inicia-se durante a formação e continua após a entrada no MT (Clarke et al., 2013; Lent et al., 1999; Nicholson, 1990). Ao longo do processo de transição, pressupõe-se que os indivíduos iniciem o processo de desvinculação com o papel de estudante para se envolverem na identificação com o papel de profissional (Nicholson, 1990). Passar de estudante a profissional exige uma identificação específica e remete para um conjunto de expectativas sociais distintas, contribuindo para a percepção que indivíduo tem sobre si mesmo (Stryker & Burke, 2000). Neste sentido, a transição não compreende unicamente a mudança de identidade, mas também a percepção da mesma e do seu impacto na vida do sujeito (Schlossberg, 1981, 2011). Importa, por isso, explorar o conceito de identidade profissional (IP) para, depois, compreender quando e como se desenvolve.

A IP tem sido encarada como a definição do trabalho que o indivíduo executa (Maanen & Barley, 1984) ou a percepção que o indivíduo tem de si mesmo enquanto trabalhador ou profissional (Meijers, 1998). Pressupõe o reconhecimento por parte dos indivíduos de um conjunto de atributos, valores, crenças, normas, papéis e experiências de determinada profissão que a diferencia de outra (Chang-Kredl & Kingsley, 2014; Dubar, 1997; Weinrach et al., 2001). Portanto, a IP tem na sua base a consciência que o indivíduo tem de si próprio como representante de uma determinada profissão, na procura de significado da respetiva profissão (Chang-Kredl & Kingsley, 2014). Contudo, ao associarmos a definição da IP a uma profissão ou a um local de trabalho, poderá parecer que a IP só se desenvolve em contexto laboral (Barbarà-i-Molinero et al., 2017), o que tem sido contestado nas últimas décadas por diversos autores, como veremos a seguir (Dubar, 1997; Lent et al., 1999; Marcia, 1980; Noble et al., 2014; Walton et al., 2018).

Na medida em que a identidade é caracterizada por uma natureza mutável e dinâmica, a formação da IP é o resultado de experiências e interações passadas antes e durante a formação (Marcia, 1980). Para fazer uma escolha vocacional, o indivíduo precisa de explorar diversas alternativas, sendo que a IP começa a formar-se muito antes de iniciar uma profissão ou ocupação, assumindo-se como parte do seu processo de desenvolvimento de carreira (Lent et al., 1999). Dubar (1997) entende que é na entrada para o MT que o indivíduo vai tomando consciência, progressivamente, do valor das suas capacidades e qualificações, resultando na consolidação de uma primeira IP, cuja construção começou durante a formação inicial.

Mais recentemente, alguns autores (e.g., Clarke et al., 2013; Noble et al., 2014; Walton et al., 2018) têm vindo a reforçar a ideia de que a IP resulta de relações e interações estabelecidas nos sistemas formativo e de trabalho. O processo de identificação com uma profissão começa muito antes da entrada no MT e reflete-se ainda na escolha do curso do ES, ao responder à questão de “quem eu quero ser?” (Clarke et al., 2013). Por exemplo, o estudo de Schoier et al., (2015), tendo em conta a influência do contexto familiar, realizado com 120 estudantes, concluiu que no curso de Agronomia a influência dos pais na escolha do curso do ES foi realmente visível, pois 67.6% dos estudantes tinham os pais a trabalhar na agricultura. No que respeita às influências no contexto escolar, o estudo de Barbarà-i-Molinero et al.

(2017) concluiu que ser bom aluno em determinadas disciplinas fazia com que os estudantes se candidatassem a alguns cursos do ES e não a outros.

Durante a frequência do ES, os indivíduos vão sendo expostos a teorias, linguagens e crenças que caracterizam uma determinada profissão, influenciando o desenvolvimento da IP (Trede et al., 2012). Por exemplo, o estudo de Flores (2015) concluiu que as metodologias de ensino e de aprendizagem durante o curso de formação inicial de professores e os conteúdos ligados à sua área disciplinar contribuíram para o desenvolvimento da IP. Outros estudos (e.g., French et al., 2015; Pascarella & Terenzini, 2005) têm destacado que experiências de participação ativa durante a frequência do ES, como o estágio ou programas de voluntariado, representam as aprendizagens mais significativas e duradouras, necessárias no processo de transição de papéis (i.e., de estudante para trabalhador).

À medida que progredem na formação e vão tendo contacto com o MT, os indivíduos vão aprendendo o significado de se sentir profissional (Noble et al., 2014). Portanto, a construção de significados do indivíduo sobre si mesmo enquanto profissional vai acontecendo ao longo do processo de transição entre a universidade e o MT (Clarke et al., 2013; Noble et al., 2014).

Na última década, alguns estudos debruçaram-se sobre os fatores que contribuem para o desenvolvimento da IP. Ivanova e Skara-Mincane (2016), a partir de atividades reflexivas com 66 futuros professores, demonstraram o papel crucial da autorreflexão no desenvolvimento da IP. Também o estudo de Walton et al. (2018), através de 54 ensaios reflexivos realizados por 27 estudantes de Enfermagem, concluíram que o processo de autorreflexão permitiu a avaliação de competências transversais e profissionais, promovendo o autoconhecimento dos participantes e, por sua vez, a identificação com a profissão.

Ambos os estudos de Noble et al. (2014), com estudantes de Enfermagem, e de Nana e Huang (2017), com professores da área da Engenharia e Tecnologias que pretendiam seguir a carreira de investigação, concluíram que a aprendizagem em contexto de educação formal, durante a frequência do ES, tem impacto no desenvolvimento da IP. Quanto à importância da aprendizagem em contexto real de trabalho, os estudos de Trede et al. (2012), de Piihl et al. (2013) e de Bennett e Robertson (2015) sustentavam que o desenvolvimento da IP era estimulado pelas experiências de estudantes no local de trabalho como, por exemplo, o estágio. Já Tsai et al. (2017) realizaram um estudo com cerca de 600 estudantes na área de Hotelaria e Turismo e perceberam que o estágio teve influência na construção da IP pela oportunidade de estarem em contacto com os supervisores. Esta relação de proximidade permitiu que os estudantes recebessem reforço e reconhecimento, mas, também, que tivessem acesso a um modelo profissional.

A revisão de literatura permitiu-nos, deste modo, identificar fatores pessoais e socioinstitucionais que contribuem para o desenvolvimento da IP ao longo do processo de transição para o MT. Não obstante, percebemos que os estudos se encontram fragmentados, por exemplo, por áreas científicas ou profissões, e que são realizados, na sua grande maioria, ainda na fase de graduação dos estudantes do ES. Neste sentido, ao optarmos por diversificar as áreas de formação dos participantes e incluir diplomados que estão no MT há, pelo menos,

18 meses, quisemos: (i) compreender em que momento(s) os diplomados desenvolveram a IP; e (ii) identificar os fatores que influenciaram a construção da IP de diplomados.

Métodos

Face aos objetivos do estudo, optámos pelo método biográfico, na medida em que as narrativas permitem explicitar e refletir sobre crenças, teorias implícitas e experiências de vida dos participantes (Ferrarotti, 1988). A técnica de entrevista de episódio em profundidade, associada a relatos de vida de determinados períodos da vida dos participantes, possibilita compreender de que forma os sujeitos interpretam as suas experiências e refletem sobre o seu percurso (e.g. Latorre, 2007; Wengraft, 2011). É este processo de reflexão e de atribuir significado fora da experiência que faz das narrativas um recurso adequado a este estudo, permitindo explorar, também, os contextos que enquadram o processo de construção da identidade profissional e da transição de papéis (Flick, 2005).

Participantes

Participaram no estudo diplomados de duas instituições de ensino superior (IES) públicas portuguesas (uma no norte e outra no sul do país) que terminaram o maior grau entre os anos letivos 2015/2016 e 2018/2019. A seleção de participantes foi realizada a partir do grupo de diplomados que integrou um estudo anterior (Paulos et al., 2022) ao que aqui se apresenta e que responderam ao inquérito por questionário TUE – Transição da Universidade para o Emprego, disponibilizando-se para realizar a entrevista. Recebemos cerca de 100 contactos de diplomados das duas IES, sendo que a seleção dos participantes foi realizada com base nos seguintes critérios: (1) ano letivo em que terminaram o último grau (entre 2015 e 2019); (2) experiência profissional de, pelo menos, 18 meses após a conclusão do último grau. Foram contactados por correio-electrónico ou telefone 52 diplomados, sendo que 27 aceitaram realizar a entrevista. Aplicou-se a técnica de saturação empírica (Glaser & Strauss, 1967), suspendendo-se a inclusão de novos participantes quando as informações fornecidas começaram a apresentar repetição, não sendo relevante persistir na recolha de dados. No total, foram considerados os relatos/narrativas de 24 diplomados.

Quanto à caracterização dos participantes, 17 eram mulheres e sete eram homens, com uma média de idades de 28 anos ($DP = 3.42$; $Min=23$; $Max=34$). No que diz respeito à formação académica, 17 tinham mestrado e sete licenciatura, provenientes de várias áreas científicas, destacando-se a área das Ciências Sociais ($n = 14$), seguida das Ciências Naturais ($n=4$), Engenharia e Tecnologias ($n = 4$) e, por fim, as Ciências da Saúde ($n=1$) e as Humanidades ($n=1$). Quanto à situação profissional, os 24 participantes estavam empregados, sendo que três não se encontravam a desempenhar funções na área científica do maior grau concluído. A média de anos de experiência profissional foi de 4 anos ($DP=2.18$; $Min=2$; $Max=9$). Mais de metade dos participantes trabalhava no setor privado ($n=15$), seis trabalhavam no setor público e três no setor social, sendo que 13 trabalhavam na região Norte, sete na região do Algarve, dois na região de Lisboa e Vale do Tejo, um na região do Alentejo e um no estrangeiro.

Todos os participantes assinaram o consentimento informado, livre e esclarecido para participar em investigações (de acordo com a Declaração de Helsínquia e a Convenção de Oviedo), no qual constavam as condições de participação no estudo. Foi garantido o anonimato e, por uma questão de confidencialidade, a sigla PART (1, 2, 3...) significa participante e será utilizada para fazer corresponder os excertos aos respetivos sujeitos, sem os identificar.

Instrumento

Como referido anteriormente, optámos pelo inquérito por entrevista por episódio em profundidade (e.g. Latorre, 2007). Ainda que se trate de uma entrevista em profundidade, elaborou-se um guião prévio com base na revisão de literatura sobre o tema para promover a interação com o entrevistado, de forma a conseguir obter uma maior riqueza de dados (Crouch & McKenzie, 2006). O guião foi sujeito a apreciação de conteúdo por parte de três investigadores com currículo relevante na área, tendo em conta as dimensões “clareza”, “adequação” e “pertinência”. Posteriormente, foi testado com três diplomados do ES, por constituírem o público-alvo deste instrumento. Procedemos a várias alterações, nomeadamente, a eliminação e introdução de novos itens, a alteração de conceitos que não eram adequados e na reformulação de itens com sentido dúbio ou pouco claros, para chegarmos à versão final do guião.

O guião final integrou quatro temas: (1) percurso escolar até ingressar no ES e a escolha do curso; (2) frequência do ES e a construção da identidade profissional: recursos internos e externos; (3) perceções sobre a construção da identidade profissional na transição para o mercado de trabalho (MT); (4) significados atribuídos à transição de papéis (papel de estudante/papel de profissional).

Procedimentos

Após a obtenção do parecer positivo da Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas por parte da IES do Norte, realizámos as entrevistas com recurso à plataforma zoom (devido à situação de pandemia pela COVID19) nos meses de janeiro e de fevereiro de 2021. Cada entrevista demorou entre 60 e 120 minutos.

Quanto à análise de dados, recorreremos à técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2009). Procedemos à transcrição na íntegra das entrevistas e devolvemos as transcrições a cada participante, a fim de validarem se a informação, ainda que anónima e confidencial, podia ser utilizada na totalidade para análise de conteúdo e publicação científica. Após a transcrição, coligindo e construindo um corpus da análise (dados resultantes), realizámos uma leitura flutuante das entrevistas (Bardin, 2009), de forma a encontrar pontos comuns entre as respostas. Neste sentido, procedemos a uma codificação temática (Bardin, 2009) emergente, com o intuito de descobrir padrões de significado, adotando um procedimento indutivo. Construámos uma grelha de análise na qual definimos, de acordo com Bardin (2009), as categorias e subcategorias conforme iam emergindo da análise ao *corpus*; e as frases

ilustrativas do discurso que podiam ser utilizadas na redação do texto como exemplos (i.e., unidades de registo).

Resultados

Os resultados que a seguir apresentamos remetem para os momentos ao longo dos quais os diplomados desenvolveram a sua IP e sobre as percepções dos diplomados acerca dos fatores que influenciaram o processo de construção da IP. Foram identificadas as seguintes categorias emergentes: a) antes da entrada no ES (subcategorias: contacto com pessoas de referência e com o meio envolvente; aprendizagem e experiências durante o ensino secundário); b) frequência do ES (subcategorias: conteúdos e atividades curriculares; atividades extracurriculares e estágios); e c) entrada no mercado de trabalho (subcategorias: comparação social; reconhecimento de outros significativos).

Antes da entrada no Ensino Superior

Percebemos que a construção da IP dos participantes foi influenciada, ainda antes do ingresso no ES, através de dois fatores: 1) contacto com pessoas de referência e com o meio envolvente e 2) aprendizagens e experiências durante o ensino secundário.

Contacto com Pessoas de Referência e com o Meio Envolvente

A partir de processos de interação recíproca com pessoas de referência (e.g., familiares, amigos, professores) os participantes foram recebendo diferentes formas de representações do trabalho. Por exemplo, discutir objetivos e aspirações profissionais com amigos foi importante para alguns participantes, na medida em que tornou algumas ocupações mais desejáveis do que outras. Também os conhecimentos, representações e atitudes comunicadas sobre o trabalho no seio de uma família influenciaram a IP, tal como ilustra o excerto de um diplomado em Engenharia Mecânica:

“O meu avô paterno tinha uma serralharia civil e desde pequeno que sempre fui habituado às questões da metalomecânica (...) E sempre me lembro, desde pequeno, de estar no trator ou de volta dos tornos e de equipamentos da parte mais industrial, e cada vez mais me fui interessando por estas questões. Chegado ao 9º ano, a escolha era lógica que era Ciências e Tecnologia porque eu queria mesmo ser engenheiro mecânico”
PART9, Engenharia Mecânica.

Também o contacto ao longo do tempo com elementos do ambiente externo imediato (e.g., ter crescido no litoral do país) contribuiu para que os participantes se imaginassem a ter determinada profissão e acabassem por seguir determinada área de estudos no ES. Por exemplo, alguns participantes que cresceram junto ao mar exercem funções na área das Ciências Naturais (e.g., Biologia Marinha, Aquacultura e Pescas).

Aprendizagens e Experiências durante o Ensino Secundário

O contacto com determinadas disciplinas durante o ensino secundário permitiu que os diplomados desenvolvessem o interesse pelos conteúdos de uma área académica específica, sendo destacado enquanto fator facilitador na resposta à pergunta “quem é que eu quero ser?”. Também as experiências que os participantes foram tendo durante este período ajudaram no processo de descoberta relativamente à área de estudos com que mais se identificavam. Por exemplo, a participação em programas de voluntariado ou em associações de estudantes reforçou as expectativas que tinham em relação a determinada área de estudos, dando-lhes mais segurança para fazerem as suas escolhas no ES. O excerto seguinte, de uma diplomada em Optometria, ilustra essa questão:

“No meu 10º ano fui socorrista voluntária na Cruz Vermelha (...) e começou a surgir o gosto pela área da saúde. A minha ideia inicial era Enfermagem, mas eu sabia que não tinha média para entrar (...) então, entrei em Optometria, que foi a minha segunda opção”, PART19, Optometria.

Frequência do Ensino Superior

Nesta fase, foram destacados dois fatores com impacto no processo de construção da IP dos participantes: 1) conteúdos e atividades curriculares; e 2) atividades extracurriculares e estágio(s).

Conteúdos e Atividades Curriculares

Em contexto académico, percebemos que houve vários fatores que contribuíram para a identificação dos diplomados com uma profissão, na medida em que permitiram clarificar as suas ideias acerca das respetivas funções, das tarefas e dos ambientes de trabalho. Por um lado, identificámos as aprendizagens em contexto de sala de aula, quer através dos conteúdos abordados nas Unidades Curriculares (UC), quer através do exemplo e do reforço positivo de docentes. Por outro lado, identificámos as aprendizagens através de atividades práticas curriculares (e.g., desenvolvimento de projetos em instituições, participação em saídas de campo, contacto com experiências profissionais de colegas diplomados que já se encontravam no mercado de trabalho). Por exemplo, o impacto que certos conteúdos curriculares podem ter na mudança de ideias preconcebidas relativamente a determinadas áreas de atuação ou profissões é ilustrado através do seguinte excerto:

“(...) durante o curso de Ciências Marinhas eu sempre tive uma ideia muito negativa da aquacultura e nunca quis trabalhar em aquacultura. No último ano, tive duas cadeiras que foram muito focadas em aquacultura e eu adorei, e saí de lá a dizer que queria fazer um mestrado em aquacultura e fiz. Por isso, acho que teve um impacto enorme naquilo que faço hoje e na maneira como o faço”, PART21, Aquacultura.

Atividades Extracurriculares e Estágio(s)

Quase todos os participantes no estudo estiveram envolvidos numa ou em várias atividades extracurriculares (e.g., associativismo, participação em programas de

voluntariado); e cerca de metade realizaram um estágio durante a formação. A participação neste tipo de práticas permitiu que desempenhassem tarefas na sua área de formação, conhecessem ambientes e modelos de trabalho, e contactassem com pares que poderiam servir como modelos. A aproximação entre os diplomados e o contexto real de trabalho permitiu que tomassem consciência, de forma mais clara, do nível de identificação com a área de estudos, a função, a entidade empregadora, a equipa, etc.

Contudo, também houve casos em que a experiência de estágio teve o efeito oposto. Por exemplo, houve diplomados que, a partir da experiência de estágio, perceberam que não se identificavam com determinada função, área de atuação ou equipa, permitindo-lhes fazer outras escolhas. O excerto de uma diplomada em Psicologia que, à data da entrevista, exercia funções na área da Psicologia Escolar, reflete esse processo de mudança:

“Eu fiz o meu estágio curricular na área da Psicologia das Organizações, no gabinete de Recursos Humanos do Hospital. E, pronto, precisei de passar pela experiência para bater com a cabeça (risos) e perceber que afinal não era mesmo a área que eu queria porque eu não sentia que tinha um impacto direto nas pessoas, e isso também me fez desistir um bocadinho da ideia e investir, depois, na área da Psicologia Escolar”, PART3, Psicologia.

Entrada no Mercado de Trabalho

Com a entrada no MT, todos os participantes mencionaram a comparação social e o reconhecimento de outros significativos como tendo impacto no desenvolvimento da sua IP.

Comparação Social

A responsabilidade do exercício de uma função em contexto real de trabalho possibilitou o processo de comparação social entre os diplomados e outros considerados semelhantes. Este exercício permitiu-lhes inferir o próprio grau de capacidade, promovendo a autoconsciência dos participantes relativamente às competências técnicas e transversais, ao comportamento adequado e ao perfil exigido para o exercício da profissão escolhida. Identificámos casos de diplomados que, quando o modelo observado foi desejável ou atrativo, quiseram imitar e tentar seguir a mesma conduta, tal como ilustra o excerto seguinte:

“Faz-me muito sentido o trajeto da minha coordenadora e das ideias que ela traz, é assim mais inovadora e traz muita reflexão, e é algo que me entusiasma. E faz-me muito sentido também nos limites que estabelece, por exemplo, no número de horas que trabalha, (...) a forma como ela gere o trabalho e a vida pessoal faz-me muito sentido em termos de saúde mental, a forma como ela se posiciona acho que é muito boa e inspiro-me muito nela”, PART12, Economia Social.

Reconhecimento de outros significativos

O reconhecimento de certas características e de determinados comportamentos dos diplomados no local de trabalho por parte de chefias, de supervisores, de clientes, de colegas e de outros profissionais da área contribuiu de forma preponderante para o desenvolvimento

do autoconceito dos participantes enquanto profissionais. O excerto seguinte traduz essa importância:

“Comecei a perceber que as expectativas das outras pessoas em relação a mim eram muito diferentes do que eu pensava porque eu, na altura, pensava que não estava a adaptar-me bem ao trabalho e que não estava a conseguir surpreender, eu ia fazendo, mas achava que só estava a aprender ainda e que as pessoas ainda não confiavam em mim. Mas foi ao contrário porque eu tive a minha primeira avaliação e o feedback foi extremamente positivo e eu fiquei muito surpreendida”, PART10, Engenharia Biomédica.

Discussão e conclusões

O estudo permitiu compreender que o processo de identificação com uma profissão é contínuo e começa antes do ingresso no ES, prolongando-se ao longo da graduação e do exercício profissional. A construção da IP dos participantes do nosso estudo refletiu-se, desde logo, na escolha do curso do ES. Neste estudo considerámos que outros fatores relacionados com a escolha do curso influenciam indiretamente o desenvolvimento da IP, tal como sugerem outros estudos (e.g., Clarke et al., 2013; Barbarà-i-Molinero et al., 2017).

Percebemos, também, que à medida que progrediam na sua formação, os diplomados foram aprendendo o significado de se sentir um profissional, começando a expressar ideias e crenças sobre a profissão que escolheram ou que desejavam, corroborando os resultados do estudo de Noble et al. (2014). As diferentes abordagens e conteúdos curriculares parecem contribuir para a percepção dos estudantes sobre uma profissão, tal como indicaram Reid et al. (2011).

No mercado de trabalho, os diplomados entrevistados começaram a colocar em prática os conhecimentos adquiridos, a ajustar-se a um novo papel, a aprender a lidar com as demandas emocionais do trabalho e a encontrar o seu espaço numa equipa. Estes resultados vão ao encontro do que foi teorizado por Dubar (1991; 2006) no que se refere aos processos de socialização pelos quais as identidades profissionais se constroem e se reconstróem ao longo da vida, nas relações sociais e de trabalho.

O estudo permitiu, ainda, identificar fatores socioinstitucionais que contribuíram para o processo de construção do autoconceito dos participantes em termos de uma ou de outra profissão, fatores esses que agrupámos em influências sociais e ambientais, escolares e académicas, aprendizagem em contexto real de trabalho, comparação social e reconhecimento significativo. Referimo-nos às influências sociais e ambientais, escolares e académicas como fontes de informação provenientes da interação entre o indivíduo e o seu ambiente imediato, ao longo do tempo (e.g., família, zona de residência, escola, universidade). Estas interações, designadas por Bronfenbrenner e Morris (2006) como processos proximais, influenciaram a percepção dos participantes sobre determinada área profissional e orientaram as suas escolhas relativamente ao curso do ES.

A aprendizagem em contexto real de trabalho, durante e após a formação, alertou os diplomados para o conjunto de competências profissionais e transversais exigidas pela profissão que escolheram. Tal exposição permitiu, também, tomar consciência da carreira escolhida; permitiu o desenvolvimento de um conjunto de competências transversais que os participantes reconheceram como essenciais no MT como, por exemplo, a capacidade de iniciativa e de trabalhar em equipa, a capacidade de adaptação e de comunicação; e contribuiu, ainda, para desenvolverem a sua identidade como diplomados, e não como estudantes, através da produção de conhecimento em contextos laborais, tal como sugeriu Piihl et al. (2013).

A importância de processos de comparação social em contexto de prática profissional foi destacada pelos participantes, nomeadamente no que se refere à interação com pares, colegas de trabalho, supervisores e outros profissionais. O exercício de funções, sobretudo na área de formação, possibilitou a observação de modelos profissionais, contribuindo para o desenvolvimento do autoconceito do diplomado enquanto profissional. Esta questão reveste-se de extrema importância quando se sabe que a falta percebida de um modelo profissional poderá contribuir para a confusão de papéis (Tsai et al., 2017). Neste contexto, destacamos a importância da aprendizagem vicariante, ou seja, poder aprender não só pela experiência própria que se vai adquirindo em contexto real de trabalho, mas também pela observação de modelos na sua prática profissional ou na execução de uma determinada tarefa (Bandura, 1997).

Por último, o mecanismo de reconhecimento significativo por parte de pessoas de referência pertencentes, sobretudo, ao contexto profissional revelou-se fundamental na construção da IP dos participantes. Os receios de poderem não estar à altura das exigências profissionais, a ansiedade de não corresponder às expectativas das chefias e dos colegas e a insegurança sobre as competências pessoais e técnicas referida pelos participantes foram-se aligeirando à medida que foram recebendo reconhecimento, críticas e reforço de determinadas pessoas de referência no seio profissional. Percebemos que a identidade é constituída pelo reconhecimento da mutualidade nas relações de participação que permite aos recém-chegados a interiorização da cultura específica de uma comunidade profissional, incluindo expectativas, valores, crenças, bem como a compreensão da hierarquia e da estrutura de poder e das responsabilidades, tal como defendem Shahr et al. (2019). Neste caso, falamos da importância do processo de socialização que conduz à construção da IP do indivíduo através de mecanismos relacionais, em que se confrontam a identidade para si — imagem que o sujeito tem de si próprio — a identidade para os outros — imagem que é reconhecida pelos outros (Dubar, 1991).

Os resultados obtidos permitiram compreender que o desenvolvimento da IP se assume como um percurso longo e contínuo, que resulta de um processo de socialização em diferentes contextos e através de várias fontes. Este processo de socialização contribuiu para que os diplomados tomassem consciência do que realmente significava ser um profissional, favorecendo a definição da sua identidade. Além da importância da identificação com um determinado grupo profissional, foi necessária, também, a aprovação social, uma vez que este

processo envolve o reconhecimento de outros significativos acerca da sua própria identidade como membro desse grupo. Assumimos, assim, que o processo parece ser, até certo ponto, dependente da existência de modelos de papéis para ajudar o diplomado a encontrar a identidade apropriada.

O facto de se tratar de um estudo realizado com um número de participantes reduzido, de duas IES públicas, pode constituir uma limitação. Contudo, não procurámos a generalização dos resultados, nem a quantificação de discursos. Optámos por uma abordagem compreensiva, privilegiando uma profunda análise do material recolhido através de sujeitos “socialmente significativos”, reportando-os à diversidade das culturas, opiniões, expectativas e à singularidade do ser humano (Guerra, 2006, p.20).

Também o facto de nos termos focado apenas na influência de fatores socioinstitucionais na construção da IP poderá constituir uma limitação à compreensão do processo de desenvolvimento da IP em termos holísticos. Por essa razão, parece-nos pertinente que investigações futuras abordem a influência de fatores individuais como, por exemplo, a autoeficácia, o autoconhecimento e as competências pessoais e transversais no desenvolvimento da IP.

Financiamento

Este estudo é financiado por Fundos Nacionais através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) por meio da Bolsa SFRH/ BD/132068/2017; do CEAD – Centro de Investigação em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária da Universidade do Algarve, Projeto UIDP/05739/2020, e do CIEd – Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, através dos projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020.

Referências

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. W. H. Freeman and Company.
- Barbarà-i-Molinero, A., Cascón-Pereira, R., & Hernández-Lara, A. B. (2017). Professional identity development in higher education: Influencing factors. *International Journal of Educational Management*, 31(2), 189-203. <https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2015-0058>
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bennett, D., & Robertson, R. (2015). Preparing students for diverse careers: developing career literacy with final-year writing students. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 12(3). <https://doi.org/10.53761/1.12.3.5>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P.A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp.793-828). John Wiley.
- Chang-Kredl, S., & Kingsley, S. (2014). Identity Expectations in Early Childhood Teacher Education: Pre-service Teachers' Memories of Prior Experiences and Reasons for Entry into the Profession. *Teaching and Teacher Education*, 43, 27-36. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.005>
- Clarke, M., Hyde, A., & Drennan, J. (2013). Professional identity in higher education. In B.M. Kehm & U. Teichler (Eds.), *The Academic Profession in Europe: New Tasks and New Challenges* (pp. 7-21). Springer.
- Crouch, M., & McKenzie, H. (2006). The Logic of Small Samples in Interview-based Qualitative Research. *Social Science Information*, 45(4), 483-499. <http://dx.doi.org/10.1177/0539018406069584>
- Dubar, C. (2006). *A crise das identidades. A interpretação de uma mutação*. CIE/Edições Afrontamento.
- Dubar, C. (1997). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto Editora.
- Ferrarotti, F. (1988). Sobre a autonomia do método biográfico. In A. Nóvoa & M. Finger (Eds.) *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 17-34). *Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional*.
- Flores, M. A. (2015) Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades. *Educação*, 38(1), 138-146. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2015.1.15973>
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Monitor.
- French, E., Bailey, J., van Acker, E., & Wood, L. (2015). From mountaintop to corporate ladder – What new professionals really really want in a capstone experience!. *Teaching in Higher Education*, 20(8), 767-782. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1085852>
- Glaser B., & Strauss (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Aldine.
- Guerra, I.C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentido e formas de uso*. Principia Editora.
- Ivanova, I., & Skara-Mincane, R. (2016). Development of professional identity during teacher's practice. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 232, 529-536.
- Latorre, A. (2007). *La Investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (4ª ed.). Editorial Graó.
- Lent, R.W., Hackett, G., & Brown, S.D. (1999). A social cognitive view of school-to-work transition. *The Career Development Quarterly*, 47(4), 297-311. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1999.tb00739.x>
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of Adolescent Psychology* (pp.109-137). John Wiley & Sons.
- Meijers, F. (1998). The development of a career identity. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 20, 191-207. <https://doi.org/10.1023/A:1005399417256>
- Nana, L., & Huang, J. (2017). Exploring Researcher Identity Construction of University EFL Teachers in China. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 40(4), 371-391. <https://doi.org/10.1515/cjal-2017-0022>
- Nicholson, N. (1990). The transition cycle: causes, outcomes, processes and forms. In S. Fisher & C.L. Cooper (Eds.), *On the Move: The Psychology of Change and Transition* (pp. 83-108). Wiley.
- Noble, C., O'Brien, M., Coombes, I., Shaw, P.N., Nissen, L., & Clavarino, A. (2014), Becoming a pharmacist: Students' perceptions of their curricular experience and professional identity formation. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 6(3), 327-339. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cptl.2014.02.010>

- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research* (Vol. 2). Jossey-Bass Publishers.
- Paulos, L., Valadas, S. T., & Almeida, L. S. (2022). Construção de um instrumento de medida sobre a transição da universidade para o emprego: Estudo piloto do questionário TUE. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 63(2), 59-72. <https://doi.org/10.21865/RIDEP63.2.05>
- Piihl, J., Rasmussen, J., & Rowley, L. (2013). Internships as case-based learning for professional practice. In C. Nygaard, J. Branch, & P. Bartholomew (Eds.), *Case based teaching and learning* (pp. 11–25). Libri Publishing.
- Reid, A., Dahlgren, M., Dahlgren, L., & Petocz, P. (2011). *From expert student to novice professional*. Springer.
- Schlossberg, N. (1981). A model for analyzing human adaptation to transition. *The Counseling Psychologist*, 9(2), 2-18.
- Schlossberg, N. (2011). The challenge of chance: The transition model and its applications. *Journal of Employment Counseling*, 48, 159–163.
- Schoier, B., Quadros, B., Godoy, L., & Pacheco, S. (2015). Influência familiar na escolha do curso de graduação. *Psicologia.pt*.
- Shahr, H., Yazdani, S., Afshar, S. (2019). Professional socialization: An analytical definition. *Journal of Medical Ethics and History of Medicine*, 12(17), 1-14. <https://doi.org/10.18502/jmehm.v12i17.2016>
- Stryker, S., & Burke, P. (2000). The past, present and future of an identity theory. *Social Psychology Quarterly*, 63(4), 284–297. <https://doi.org/10.2307/2695840>
- Trede, F., Macklin, R., & Bridges, D. (2012). Professional identity development: A review of the higher education literature. *Studies in Higher Education*, 37(3), 365-384. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.521237>
- Van Maanen, J., & Barley, S. (1984). Occupational communities, culture and control in organisations. In B. Straw & L. Cummings (Eds.), *Research in Organisational Behaviour* (pp. 287-365). JAI Press.
- Walton, J. A., Lindsay, N., Hales, C., & Rook, H. (2018). Nurse Education Today Glimpses into the transition world: New graduate nurses' written reflections. *Nurse Education Today*, 60, 62-66. <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2017.09.022>
- Weinrach, S. G., Thomas, K. R., & Chan, F. (2001). The professional identity of contributors to the Journal of Counseling & Development: Does it matter?. *Journal of Counseling and Development*, 79, 166–170. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2001.tb01956.x>
- Wengraft, T. (2011). *Qualitative research interviewing: Biographic narrative and semi-structured methods*. Sage Publications.

Professional Identity development in the transition to the labour market: Perceptions of graduates

Abstract

Introduction. *The present study focuses on the perceptions of higher education graduates about the development process of their professional identity. The main aims are to identify the moment(s) when graduates develop their professional identity, and the factors influencing its development.* **Methods.** *Data were collected by means of twenty-four in-depth interviews with graduates from two portuguese public higher education institutions, from various scientific areas, and who have been in the labour market for at least 18 months. Content analysis was performed, and the main a posteriori categories emerged: (i) before entering Higher Education (subcategories: contact with reference people and with the environment; learning and experiences during secondary education); (ii) during Higher Education (subcategories: curricular content and activities; extracurricular activities and internships); (iii) entry into the labour market (subcategories: social comparison; recognition of others significant).* **Results.** *Results show that graduates' identification with a profession is a continuous process that begins before the transition to the Higher Education and extends throughout higher education and during the professional practice. Socio-institutional factors influencing the professional identity formation were also identified: social and environmental, school, and academic influences, on-the-job learning, social comparison and recognition of others significant.* **Discussion and Conclusion.** *Professional identity seems to result from a process of socialization in different contexts, which contributes to graduates becoming aware of what defines themselves as professionals. In addition to the importance of identifying with a particular professional group, social approval also contributed to the construction of professional identity, since this process involves the recognition of others significant. Overall, this suggests that the process is, to some extent, dependent on the existence of role models to help the graduate find the appropriate identity.*

Keywords

Professional Identity, graduates, socioinstitutional variables, transition.

Received: 08.11.2021

Revision received: 03.02.2022

Accepted: 07.02.2022