

NARRATIVAS DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS SOBRE SEU PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL

FERENC, Alvanize Valente Fernandes¹ – UFV – avalente@ufv.br

GT: Formação de Professores / n.08

Agência Financiadora: CAPES

Introdução

Este trabalho é parte de uma pesquisa mais ampla em que se buscou compreender como o professor universitário aprende a ensinar, os saberes e estratégias construídas, ao longo de seu processo de socialização profissional. Procuraremos, nesse artigo, fazer um recorte teórico da pesquisa, estabelecendo uma discussão sobre uma das bases teórico-metodológica do estudo. Assim, desenvolveremos uma revisão sobre a socialização profissional, referência interpretativa do estudo, e sobre narrativas, meio de acesso à forma como os professores representam, experimentam e constroem o seu mundo, suas experiências, suas intenções, crenças, teorias, etc.

Para estabelecermos a interlocução com os professores Artur, Bruno, Caio, Dani, Enzo, Figo, Gabi e Henri, professores universitários participantes da pesquisa, que atuam numa instituição pública de ensino superior, em Minas Gerais, e que se encontram em diferentes faixas etárias – de 30 a 71 anos- e fases da carreira - do iniciante ao experiente², utilizamos como instrumento de coleta de dados a entrevista.

1. Sobre a socialização profissional de professores

Pesquisas sobre o professor universitário, em seus processos de socialização profissional, ainda são escassas em nosso contexto educacional. No Brasil, os poucos estudos que buscam a compreensão dos processos de socialização de professores na profissão têm se voltado para os níveis não universitários.

Lüdke (1996), discutindo sobre a socialização profissional de professores da educação básica, apresenta seus principais achados sobre a temática, fruto de uma pesquisa com professores pertencentes a diferentes estágios do ciclo de vida profissional. A autora buscou integrar nesse estudo a formação inicial e o exercício profissional, elementos essenciais à compreensão da socialização ocupacional.

¹ Este trabalho teve como orientadora a professora Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami, PPGE, UFSCar.

² Apoiando em autores como (Marcelo Garcia, 1991, Huberman, 1992) compreendemos como professor iniciante aquele que se encontra nos seus primeiros cinco anos de experiência no ensino, fase caracteriza pela entrada na profissão, as primeiras compreensões da instituição, a busca do pertencimento ao grupo profissional, para uma fase de estabelecimento na carreira e definição de um sentimento de competência. E experientes aqueles que se situam na fase posterior a essa, numa etapa de maior autonomia frente às diferentes funções a ser exercida e à própria experiência em sala de aula.

Trabalhou com professores que designou como de sólida formação e com uma trajetória de experiência profissional. Procurou discutir os conceitos de profissão, profissionalização, socialização profissional e construção da identidade profissional. Encontrou, nas entrevistas com os professores, afirmações da relevância e contribuição dos cursos de formação inicial, bem como a sua dimensão introdutória. Sobre o desenvolvimento profissional, se viu exposta a depoimentos que evidenciavam o choque com a realidade, no início da atuação docente, bem como a importância do acolhimento por parte de profissionais da escola.

A autora (1996, p. 27-28), buscando a compreensão da identidade profissional, à luz da discussão sobre a socialização profissional, faz uma revisão em que contempla duas orientações teóricas: o Funcionalismo Estrutural e do Interacionismo Simbólico³. A autora indica que a formação de profissionais, no primeiro momento, focalizava apenas uma perspectiva da socialização, ou seja, "a influência da escola e de sua determinante função na aprendizagem de papéis sociais". No segundo momento, há um avanço à medida que se procura compreender "o processo de socialização não na escola, mas a partir da experiência do profissional em seu lugar de trabalho".

De acordo com Lüdke, a Nova Sociologia da Educação, ao romper com a perspectiva unilateral dos funcionalistas e dos interacionistas, se orientando por uma teoria crítica, vai indicar "a necessidade de se superar dentro da sociologia da educação, a preocupação apenas com 'organização' e o 'processamento dos alunos', como se a questão da organização do conhecimento já estivesse garantida". Nesse sentido, os sociólogos buscam analisar a reprodução do conhecimento profissional, de sua cultura e poder (Lüdke, 1996, p.28).

Assim, Lüdke (1996), enfatizando, concomitantemente, os campos de formação e atuação docente como focos de estudo, supera as visões fragmentadas da compreensão da socialização profissional docente, vistas nas tradições funcionalista e Interpretativa. Afirma a autora, apoiando-se em Dubar, que o processo de construção da identidade profissional resulta da superação de "uma suposta bipolaridade entre forças individuais

³ Segundo Zeichner e Gore (apud Garcia,1999:116) o processo de socialização dos professores pode ser interpretado a partir de três tradições: "(...) as teorias funcionalistas, que entendem a socialização como processo através do qual os professores assumem a cultura profissional dominante, aceitando-a e incorporando-a no seu repertório cognitivo. (...). Abordagem interpretativa: centrando-se mais na negociação que ocorre entre o indivíduo e o contexto no decurso do processo de socialização. (...) e a Abordagem crítica, que enfatiza especialmente a transmissão de valores, normas e costumes e o papel dos formadores e investigadores para desvelar e assumir criticamente as influências socializadoras".

e coletivas, e como bastante centrado na socialização profissional”. Para Dubar (apud Lüdke, 1996, p.9), “a socialização profissional consiste, para os indivíduos, em construir sua identidade social e profissional, através do jogo das transações biográficas e relacionais. A identidade profissional não se confunde com a identidade social, mas tem relações estreitas com elas”.

O trabalho de Nunes (2002) vem somar ao de Lüdke na compreensão da socialização profissional, em contexto nacional. O autor em sua tese de doutorado cujo objeto de estudo é o processo de aprender a ensinar, situado no âmbito da socialização, procura investigar quais são as influências e estratégias utilizadas pelos professores das séries iniciais do ensino fundamental, nesse processo. O autor chega à conclusão de que existem três estratégias ou mecanismos básicos de aprendizagem utilizados pelos seus sujeitos na aprendizagem da profissão, a que denomina de teoria da tríplice aprendizagem: aprendizagem por observação, aprendizagem dialógica e aprendizagem por ensaio e erro. A compreensão desses processos, de acordo com o autor, teve como princípio fornecer subsídios e diretrizes para se pensar programas de formação de professores, em contextos diversos.

Os estudos de Lüdke (1996) e de Nunes (2002), estão entre os poucos trabalhos brasileiros que adotam a socialização de professores como base compreensiva da aprendizagem da profissão, ou, mais especificamente, explicativa do processo de aprender a ensinar. Entretanto, estes trabalhos se referem ao ensino básico. Nesse sentido, vimos, em aberto, a questão da socialização profissional do professor universitário, ainda que haja um crescimento dos estudos que se referem à formação e atuação docente, categorias-chave de análise sobre socialização profissional. Contudo, fora do contorno nacional, temos um número representativo de estudos como os de Lortie (1985), Zeichner (1985), de Zeichner e Gore(1990), de Lucas (1986), de Dubar (1991), Marcelo Garcia (1999), só para citar alguns trabalhos escritos nos últimos trinta anos, que se voltam para a socialização profissional ou que fornecem elementos importantes para compreensão da aprendizagem da profissão seja no percurso de escolarização, no processo de formação inicial ou no exercício profissional, ainda que já tenha sido reconhecido que a questão da socialização de professores seja um tema pouco estudado (Atkinson e Delamont, 1985).

Segundo Dubar (1990, p.13) o termo 'socialização' foi utilizado em diversos sentidos, e adquiriu conotações consideradas hoje, por vezes, como negativas ou ultrapassadas: inculcação das crianças, endoutrinação dos indivíduos, imposição de

normas sociais, constrangimentos impostos pelos poderes tanto ameaçadores quanto anônimos. Tal fato justifica, segundo o autor, a postura de abandono do conceito, por muitos sociólogos.

Contudo, hoje a discussão sobre a socialização volta à baila num momento em que, segundo o autor, há a indicação de uma crise de identidades⁴. E essa identidade precisa ser compreendida enquanto produto de sucessivas socializações (Dubar, 1990).

2. A propósito da narrativa

Já faz algum tempo que o trabalho com narrativas, sobretudo ligado a percursos de formação e atuação profissional, encontrou abrigo em mim pesquisadora. O (re)lembrar, o (re) construir aliado a questões da formação profissional tem me mobilizado e sensibilizado no olhar a realidade. “Contar as próprias vivências e ‘ler’ (no sentido de ‘interpretar’) ditos feitos e ações, a luz das histórias que os atores narram, se converte em uma perspectiva peculiar de investigação”. (Bolívar, 1997, p.2).

O interesse pela narrativa se coloca como a expressão “de uma profunda insatisfação com os modos habituais de investigação educativa, em que a teoria já descoberta era base para a intervenção na docência; onde as vozes dos professores eram silenciadas”. A narrativa aparece, portanto, num período de desilusão pelas meta-narrativas⁵ e a reivindicação da presença do sujeito nas produções no campo das ciências sociais. (Bolívar, 1997, p.9). Há que se considerar, também, no contexto educativo mais amplo, sem ingenuidade, que “o regresso do ‘actor’ no campo educativo” faz parte, também, de estratégias e artimanhas políticas de distribuição de responsabilidades sociais pela gestão da escolarização, num período apontado como de crise, e da apropriação, pelo político, de conceitos caros ao campo pedagógico. (Correia e Matos, 2001).

Connelly e Clandinin (1990) afirmam que a pesquisa narrativa⁶ tem uma história já de longa data, seja no âmbito educativo ou fora dele. No entanto é cada vez

⁴ Um fator primordial no fortalecimento dessa crise de identidade é a ausência de campos de trabalho, uma vez que a identidade profissional é, em parte, construída pela inserção na estrutura de trabalho. Então como falar de socialização profissional, sem espaços de trabalho?

⁵ Silva (2000, p. 78) tomando como ponto de referência a crítica elaborada Lyotard, sintetiza metanarrativa como “qualquer sistema teórico ou filosófico com pretensões de fornecer descrições ou explicações abrangentes e totalizantes do mundo ou da vida social. A mesma coisa que ‘grande narrativa’ ou ‘narrativa mestra’”.

⁶ Segundo Connelly e Clandinin (1990, p.2), “narratologia”, termo que cruza as áreas da teoria literária, história, antropologia, teatro, artes, filmes, teologia, filosofia, psicologia lingüística, educação, e mesmo

maior a sua utilização no campo educativo. Os autores explicam que “os seres humanos são organismos contadores de histórias e que tanto coletiva como individualmente eles protagonizam histórias de vida”. Pela narrativa se pode ter acesso ao mundo da vida dos professores, às formas como os seres humanos experimentam e constroem esse mundo, às suas teorias implícitas. (Correia e Matos, 2001; Connelly e Clandinin, 1990, Mizukami et al (2002), Bolívar et al, 2002).

Tanto a forma ‘pesquisa dentro da narrativa’ quanto ‘pesquisa narrativa’ está correta, o que quer dizer que a narrativa é tanto fenômeno quanto um método. A narrativa identifica a qualidade estruturada da experiência a ser estudada, e identifica os padrões da pesquisa para o seu estudo. Para preservar essa distinção, utilizamos o instrumento já razoavelmente estabelecido de chamar o fenômeno de ‘história’ e a pesquisa de ‘narrativa’. Dessa forma, dizemos que as pessoas por natureza protagonizam vidas cheias de histórias e contam histórias dessas vidas, enquanto os pesquisadores narrativos descrevem tais vidas, coletam e contam histórias sobre elas, e escrevem narrativas da experiência. (Connelly e Clandinin, 1990, p.1; grifos nossos).

A potencialidade da narrativa, compreendida como “forma de caracterizar o fenômeno da experiência humana”, está na sua, provável, “qualidade holística”, pluridisciplinar. Contudo, a crítica ao uso da narrativa, seja no campo das ciências sociais ou da educação, aponta que neste tipo de trabalho a ênfase é dada ao individual em detrimento do contexto social. Mas, os estudos de Goodson⁷ sobre “as histórias de vida dos professores e estudos do currículo na escola”, contrapõem a essa crítica. (Connelly e Clandinin, 1990).

A popularização alcançada pela narrativa sobre as histórias de vida e biografias dos professores é interpretada como resultado da atual conjuntura pós-moderna, pois “em um mundo que tem chegado a ser caótico, desordenado, só o que resta é o refúgio no próprio Eu, como último refúgio da verdade e da autenticidade”. (Bolívar, 1997, p.12).

Fenstermacher (1997, p. 123) explicita que:

aspectos da ciência biológica evolucionária, é a designação atribuída ao campo de estudo como um todo. E o livro *On Narrative*, de Mitchell, é uma das grandes referências, introdutórias, ao campo.

⁷ Clandinin e Connelly (1990, p.2) explicam que Goodson “via as autobiografias como uma versão da história de vida”. Mas, a partir de trabalhos mais recentes (*Teacher Careers*, Ball e Goodson, 1985; *Teacher Careers and Social Improvement*, Huberman 1988), nos quais o foco está no profissionalismo, os autores acreditam que seria mais razoável manter uma distinção entre biografia/autobiografia e história de vida.

uma das contribuições realmente valiosas da pesquisa narrativa em educação é a revelação das intenções e das crenças dos professores. Através das narrativas nós começamos a entender as razões dos atores para as suas ações e dessa forma somos encorajados a compreender tais ações através dos olhos do ator. Essa compreensão se constitui na enorme contribuição para o aprendizado e aperfeiçoamento do ensino.

3. Analisando narrativas de professores universitários sobre sua socialização profissional

Apoiamos na socialização profissional como matriz epistemológica interpretativa, pois ela pode ser considerada processo e contexto no qual os professores se tornam membros de uma sociedade de professores, adquirindo a cultura deste grupo, os conhecimentos, modelos, valores, símbolos, integrando esta cultura e desenvolvendo a sua pertença a ela, num processo dialético que supõe uma interação contínua entre o indivíduo e a instituição em que se está socializando (Zeichner e Gore, 1990; Lucas, 1986, Zeichner, 1985). E, também, porque estudos (Tardif 2002, Nunes, 2000, Marcelo Garcia, 1999) têm indicado que a aprendizagem do ensinar e, por conseguinte, a construção dos saberes profissionais dos professores, encontram na socialização profissional uma grande referência explicativa, ainda que não exclusiva. É na confluência de fatores pessoais, culturais e sociais que o professor constrói a sua identidade profissional, ainda que esta vá se transformando ao longo da carreira, em suas diferentes etapas: formação, inserção no campo de trabalho e desenvolvimento na profissão.

Zeichner (1985, p.96), afirma que “a socialização do professor, é só um caso a mais do problema sociológico mais amplo das relações entre indivíduos e instituições”, que ocorre por um processo dialético, de interação ou influência recíprocas.

Adotando os estágios da carreira como foco de análise, podemos apontar três influências na socialização do professor, ou seja: as influências anteriores à educação formal; as influências ocorridas durante o tempo em que precedeu a atuação como professor; e ao longo do exercício como professor (Zeichner e Gore, 1990). Jordell (apud Marcelo Garcia, 1999, p.117), por sua vez, sintetiza em quatro níveis as influências exercidas no processo de socialização do professor, ou seja, pessoal: as diferentes experiências vividas ao longo da vida e na instituição de formação; da classe: os estudantes, o ambiente da de ensino, as interações em sala de aula; institucional: as

influências de colegas, currículo e da administração da instituição, etc.; social: o contexto no qual a escola se encontra inserida (estrutura econômica, social e política).

Podemos visualizar na análise que os professores fazem de seu processo de socialização na profissão de professor, na instituição e em seus diferentes espaços e funções, nas relações que estabelecem com diferentes atores - alunos, professores, funcionários, chefes, etc.-, a confirmação de uma das características, já apontadas, da socialização na profissão: ser processual, contínua, atravessar diferentes estágios de desenvolvimento profissional, da formação inicial ao exercício da profissão (Berger e Luckmann, 1976, Marcelo Garcia, 1999, Dubar, 1990, dentre outros mais).

Os professores apresentam pontos de convergências nos quais vimos elementos de um pertencimento a uma categoria profissional, como, também, aspectos subjetivos que dizem respeito às características individuais dos sujeitos, à sua própria história de vida.

Assim, para Artur a sua socialização na instituição, sua integração a ela, ocorre por um processo de compreensão das suas normas, do seu funcionamento. Reconhecer-se parte da instituição, seja por um processo de ajustamento, de submissão às regras de funcionamento, como estratégia de construção de seu espaço próprio; sentir-se seguro no seu espaço de atuação, para intervir neste espaço.

Nesse processo inicial de socialização nas relações, com a instituição, com os colegas, com os alunos, o professor Artur foi aprendendo as regras, os acordos, muitas vezes implícitos, tácitos: “Aí eu fui vendo as regras. As regras, aquele negócio assim: contanto que você não me incomode; contanto que você não fale o que você pensa, ninguém te, ninguém liga pró cê”. Então uma marca do processo de socialização para Artur é a adaptação.

Artur se vê compelido a abrir mão de sua autoridade, de seu espaço de poder, mas, aí se expõe a críticas quanto ao papel exercido. É como se o seu poder, sua autoridade dessem legitimidade à sua função, aos saberes próprios da sua profissão. Por outro lado, sua atitude comportava medos, pois ele se encontrava entre dois caminhos o de ser maleável frente às regras e ao mesmo tempo ser avaliado por seus colegas; de sentir-se controlado pelos seus pares. Assim, os alunos, tanto quanto os colegas exerciam influência socializadora sobre ele.

Bruno também “sofre” o processo de socialização na instituição, pela falta de receptividade, de acolhimento. Aos poucos, com o passar do tempo, vai se inteirando da instituição, de seus espaços e funções, com apoio de alunos e na ausência de auxílio

institucional. Com o exercício da profissão vai se socializando, aprendendo a se movimentar, mas tem restrições a inserção nos grupos e nos espaços de relações mais informais, entre os pares, como o do cafezinho, por exemplo. Contudo, percebe os distanciamentos e as hierarquias, nas relações. Vive o conflito das exigências de produtividade, ainda quando está em processo de compreensão, conquista e construção de espaços, enfim, ainda, no seu período de iniciação. Vive, também, os conflitos entre seus ideais e as exigências institucionais: o interesse pela graduação, pelo ensino e as exigências da pesquisa, da produção.

Caio vai tendo no seu processo de socialização na instituição uma relação de aprendizagem, pelo exercício, devido às necessidades que vão se colocando. Esse é um processo lento, construído na relação com diferentes “informantes”, pessoas que atuam em diferentes setores nos quais o professor está sempre buscando informações para conseguir recursos e instrumentos. Sente a dificuldade de não ter tido uma apresentação maior da instituição, embora ache que as aprendizagens, mais efetivas, vão se fazer à medida da necessidade. Entretanto, diz ter tido, por parte dos colegas, apoio para desempenhar as primeiras ações de sua função, como encontrar a sua sala de aula, conseguir recursos audiovisuais, questões básicas, sem as quais o professor passaria “uma semana” na universidade para encontrar a própria sala de aula. Mas, acredita que sua aprendizagem vai se dando aos poucos. Tem muita coisa que ainda não sabe, mas quando for preciso vai correr atrás para descobrir.

Dani, embora tenha familiaridade com a instituição, com professores, em função de ter sido aluna, vive as dificuldades na compreensão de questões internas da administração; sente a necessidade de orientação. Vê-se na busca e tendo de desempenhar tarefas que desconhece. Não teve, por parte da instituição, nenhuma prática que contribuísse para a sua socialização neste espaço, como profissional.

Enzo tem uma forma própria para se socializar nos espaços de trabalho, se integrar à instituição. Diz que sempre “vestiu a camisa” da instituição em que trabalha; sempre a defendeu e acha que sempre teve uma relação positiva. Acredita que muitas pessoas se constroem “outsider” nas instituições em que vão trabalhar; não constroem uma relação de pertencimento, mas se mantêm, como estrangeiros, que vivem na instituição apenas como forma de sobrevivência; porque precisam do trabalho. Considera que as relações na universidade são, muitas vezes, conflituosas. Ele diz que sempre trabalhou para torná-las melhor. Contudo, pensa que as pessoas precisam reconhecer autoridades e espaços. Ele nunca teve problemas com estas questões. Acha

que isso, também, é uma característica pessoal; há pessoas que não conseguem viver sem o conflito.

Figo, em seu processo de socialização na instituição como professor, onde já havia sido aluno do doutorado, percebeu como característica uma ênfase muito grande à instituição, em relação a sua condição e origem histórica – uma instituição construída segundo modelos americanos-, que ele respeita a sua trajetória, as ações desempenhadas. Contudo, acha que existem atitudes conservadoras que travam as possibilidades de criatividade no ensino. Como ele sempre participou de atividades, em diferentes setores da instituição, sempre percebeu atitudes de conservação, de manutenção das normas, de aceitação e não de reflexão. Ainda percebe que as pessoas querem ficar fechadas em seus espaços; em suas “cidadelas”; em sua autoridade; são muito sectárias; não percebe o movimento do pensar universal, nas possibilidades; de conviver com as diferenças.

Para Figo a única forma de socialização do professor que percebeu, na instituição, foi por parte das ações da Unidade de Apoio Educacional, que apoiava o professor em suas dificuldades de sala de aula, com o ensino, com os alunos. Ele sente necessidade e sempre reivindicou um espaço de discussão sobre os problemas, “a riqueza” de experiências vividas pelos professores. Percebe que não há muita participação nesses eventos que buscam pensar a instituição, suas questões; não há uma cultura nesse sentido. Sente a falta de “resgatar os valores que nos identificam e, dentro disso, trabalhar, não sendo fechados, não sendo sectários, não sendo resistentes ao que nos vier de bem”.

O processo de socialização de Gabi foi se dando em primeiro lugar com a instituição, como funcionária, como aluna, para depois se socializar como professora. Foi um processo a longo prazo, que lhe permitiu conhecer espaços, funções e pessoas. E como professora, estabelece relações com professores de diferentes áreas, nas diferentes comissões e funções que exerce na instituição. E, todos esses espaços, são possibilidades de socialização.

A socialização de Henri na Universidade, como professor, contou com as experiências vividas anteriormente, de socialização em outra área de trabalho e instituição. Ele já havia sido professor de outra universidade pública e ocupara funções em comissões, como representante, o que permitiu um trânsito e entrosamento com a política administrativa, sem, no entanto, ter ocupado cargos administrativos, políticos. E, na instituição lócus da pesquisa, mesmo não exercendo nenhum cargo de perspectiva

política, esteve, também, muito inteirado da política administrativa, por conta de dirigir uma página do jornal da cidade, o que lhe exigia conversar com diferentes pessoas, de diferentes cargos da universidade. Teve possibilidade de socializar-se em sua instituição, em suas normas e regras, de acompanhar os movimentos políticos internos. Com estas experiências, diz não ter tido nenhuma dificuldade de transitar na universidade. Também, teve possibilidade de participar, ativamente, da associação dos professores, do movimento de greve. Entretanto, nesta associação, conviveu com conflitos; teve dificuldades. Em alguns momentos precisou ter diplomacia para lidar com as dificuldades de professores de aceitarem posturas diferentes nos movimentos; conflito entre gerações: professor iniciante e antigo; conflito de posturas; as dificuldades de se conviver com as regras de espaço democrático.

A socialização na profissão se dá em diferentes espaços - o da instituição, das salas de aula, dos departamentos-, e cada um destes espaços exercem influência mais ou menos decisiva na socialização do profissional, comportando sentimentos, valores, normas. Daí que o processo de socialização implica, por parte do socializado, o desempenho de papéis, nesses diferentes universos.

Destacando a influência socializadora dos colegas, podemos explicitar que eles são capazes de avaliar, em plena consciência, o trabalho de seus pares, dada a característica do conhecimento profissional que possuem. “O profissionalismo acarreta, portanto, uma auto-gestão dos conhecimentos pelos grupos dos pares, bem como um autocontrole da prática: a competência ou a incompetência de um profissional só pode ser avaliada por seus pares” (Tardif, 2000, p. 6). Ao socializar-se na profissão, o docente passa a sentir o controle daqueles com os quais compartilha saberes, regras, conduta.

A socialização, como processo de aquisição da cultura de uma instituição, implica por parte do professor em adquirir os conhecimentos e competências necessárias para assumir um papel na instituição. Contudo a instituição, também, é um forte agente de socialização do profissional. Apreender as regras de funcionamento da instituição, transitar em seus espaços são condições essenciais de sobrevivência na mesma, ainda que isto não implique numa submissão, postura passiva frente à mesma.

Considerações Finais

Os oito professores participantes da pesquisa pertenciam a diferentes fases⁸ da carreira. Quando da entrevista, Dani, Bruno, Caio, Artur e Gabi, se encontravam nos primeiros anos da experiência como professor (na faixa de 0 a 6 anos de experiência). Portanto, viviam os embates do processo de socialização na instituição e na cultura de um grupo; encontravam-se entre o adaptar-se e o transformar; estavam na transição de uma prática da dependência e da atenção ao julgamento dos pares a uma prática da autonomia, descoberta e construção de seus próprios espaços. Acreditamos que se encontravam num processo de articulação de uma identidade biográfica (identidade para si; característica da pertença), construída em sua trajetória de desenvolvimento pessoal e profissional, e uma identidade relacional, (identidade para o outro; atribuída pelo outro), fruto das novas relações estabelecidas no contexto de trabalho e com a cultura deste espaço, dessa organização. Mas, identidade que não é fixa, mas histórica, situada (Dubar, 1992, 1997; Pimenta, 2000).

Figo, Enzo e Henri já se encontravam numa fase da carreira de maior autonomia e questionamento. Figo se encontrava quase no meio da carreira (12 anos de exercício do magistério), Enzo e Henri, já contavam tempo suficiente para a aposentadoria (tinham de 25 anos de experiência em diante). Acreditamos que as reflexões sobre a socialização na docência, refletem um pouco o estágio na carreira em que estavam vivendo. O primeiro grupo se encontrava na transição da entrada na carreira - fase marcada pela sobrevivência, e pela descoberta - para uma fase de estabilização. Esta fase tem por característica, num primeiro momento a preocupação em se tornar membro do grupo de professores, ter domínio da classe, ter a aceitação. E, num segundo momento, há uma evolução das preocupações, o professor se encontra preocupado com situações de ensino (Marcelo Garcia, 1991). A fase da estabilização, fase de autoafirmação diante do grupo, de não mais ficar esperando a aceitação, o acolhimento, também, significa o fortalecimento de um sentimento de competência pedagógica (Huberman, 1992). Figo pode ser situado, na carreira, na fase da diversificação, uma fase em que o sentimento de autonomia, de compreensão mais aguçada da instituição, de sua afinidade com as regras e de busca de transformações. Enzo e Henri parecem-nos estar naquela fase da serenidade, no sentido de analisarem os problemas de formas mais contextuais, no campo das possibilidades, ainda que remetam a questões de ordem pessoal. Demonstram uma capacidade de encontrar alternativas diante dos problemas.

⁸ Não é nosso propósito enquadrar os professores em fases herméticas, com características padronizadas. Apenas percebemos que há aspectos comuns conforme a fase na carreira em que o professor está vivendo.

Não evidenciam acomodação ou o sentimento de que já sabem. Após 25 anos de magistério, evidenciam elementos de insegurança, nos recomeços, na socialização em uma nova instituição ou no desempenho de funções que já exercem há vários anos.

Enfim, esses professores, evidenciam aprendizagens nesse processo de socialização na instituição e na profissão de professor, dentre elas, a aprendizagem de que o campo universitário é um lugar da solidão, de acordos, muitas vezes, implícitos; de exigência de produção ou um lugar de um certo produtivismo, de valorações e hierarquias entre funções; da intensificação; de relações hierárquicas, de conservadorismo; mas também, é o campo de construção democrática, de convívio e conflito entre os diferentes.

Referência Bibliográfica

- ATKINSON, P.; DELAMONT, S. Socialization into teaching: the research which lost its way. *British journal of sociology education*, v. 6, n. 3, p. 307-322, 1985.
- BERGER, P. L. & LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. Petrópolis, vozes, 1978.
- BOLÍVAR, A. La investigación biográfica narrativa en educación: marco conceptual y metodológico. Lisboa, 1997. (mimeo.).p.1-56.
- BOURDIEU, P. Algumas propriedades dos campos. In: *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- CARTER, K., (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. In: HOUSTON, W. R. *Handbook of research on teacher education*. Nova York: Macmillan. p.291-310.
- CORREIA, J. A., MATOS, M. [Solidões e Solidariedades nos Quotidianos dos Professores](#). Porto. Edições ASA, 2001.
- CONNELLY, M. F. & CLANDININ, D. J. Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Research*, v.19, n. 5, 2-14. 1990.
- DUBAR, C. *A socialização: construção de identidades sociais e profissionais*. Portugal: Porto Editora, 1997.
- FENSTERMACHER, G. D. On narrative. *Teaching and teacher education*, v.13, n. 12, p.119-124. 1997.
- GOODSON, I. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto Editora, Portugal, 1992.
- HARGREAVES, A. A intensificação: o trabalho dos professores - melhor ou pior. In: *Os*

- professores em tempo de mudança*. São Paulo: Mc Graw - Hill, 1998.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A (Org.). *Vidas de Professores*. Portugal: Porto Editora, 1992.
- LORTIE, D. C. *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago, 1975.
- LUCAS, A. El proceso de socialización: um enfoque sociológico. *Revista Española de Pedagogía*, n. 173, p.357-370, 1986.
- LÜDKE, M. Os professores e sua socialização profissional. In: REALI, A M. M. R., MIZUKAMI, M. G. N. (Org.) *Formação de professores: Tendências Atuais*. São Carlos, SP: EDUFSCar, 1996. p.25-46.
- MIZUKAMI, M. G. N. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EDUFSCar, 2002.
- MARCELO GARCIA, C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Portugal: Porto Editora, 1999.
- NUNES, J. B. C. *Aprendendo a ensinar: um estudo desde a perspectiva da socialização docente*. Anped, Cd-rom, 2002.
- PEREIRA, J. E. D. *Formação de professores: pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.
- QUEIROZ, M. I. P. de. Relatos orais: do indizível ao dizível. In: VON SIMSON, O. de M. (Org.). *Experimentos com história de vida: Itália-Brasil*. São Paulo: Vértice.1988.
- SARMENTO, M.J. A vez e a voz dos professores: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária. Portugal: Porto Editora, 1994.
- SILVA, T. T. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte, autêntica, 2000.
- TARDIF, M. Saberes profissionais de professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Rev. Bras. de Educ.* , jan/fev/mar/abr, 2000, nº 13.
- _____. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002
- ZEICHNER, K. M. Dialéctica de la socialización del profesor. *Revista de educación*, Madrid, n. 277, p. 95-123,1985.
- ZEICHNER, K. M.; GORE, J. M. Teacher socialization. In: HOUSTON, W. R. (Ed.) *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, 1990. p. 329-348.