

**DOSSIÊ TEMÁTICO**

Pesquisa em Educação: abordagens metodológicas

**NARRATIVAS DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: ANÁLISE DE PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL**

Narratives of university professors: analysis of processes of professional socialization

Narrativas de profesores universitarios: análisis de procesos de socialización profesional

*Alvanize Valente Fernandes Ferenc*  
Universidade Federal de Viçosa - Brasil

**Resumo**

Este trabalho é parte de uma pesquisa mais ampla em que se buscou compreender como o professor universitário aprende a ensinar, bem como os saberes e estratégias construídos ao longo de seu processo de socialização profissional. Procurou-se, nesse artigo, fazer um recorte teórico da pesquisa, orientando a discussão para as temáticas: socialização profissional de professores; referência interpretativa do estudo e para a narrativa, meio de acesso à forma como eles representam, experimentam e constroem o seu mundo, suas experiências, suas intenções, crenças, teorias etc. Foram exploradas as narrativas a respeito das alternativas e embates no processo de socialização na instituição de exercício profissional, de oito professores de uma universidade pública mineira, que se encontravam em diferentes fases na carreira.

**Palavras-chave:** Narrativas. Professores universitários. Socialização profissional.

**Abstract**

This work is part of a broader research that sought to understand how the university professor learns to teach, as well as the knowledge and strategies built up during his professional socialization process. In this article, we sought to make a theoretical cut of the research, orienting the discussion to the themes: professional socialization of professors; Interpretative reference of the study and to the narrative, means of access to the way they represent, experiment and construct their world, their experiences, their intentions, beliefs, theories etc. The narratives about the alternatives and clashes in the process of socialization in the institution of professional exercise were explored, of eight professors from a public university in Minas Gerais, who were in different phases of the career.

**Keywords:** Narratives. University professors. Professional socialization.

**Resumen**

Este trabajo es parte de una pesquisa más amplia en que se buscó comprender como el profesor universitario aprende a enseñar, bien como los saberes y estrategias construidos a lo

largo de su proceso de socialización profesional. Se intentó, en este artículo, hacer un enfoque teórico de la pesquisa, orientando la discusión para las temáticas: socialización profesional de profesores; referencia interpretativa del estudio y para la narrativa, medio de acceso a la forma como ellos representan, experimentan y construyen su mundo, sus experiencias, sus intenciones, creencias, teorías etc. Fueron exploradas las narrativas a respeto de las alternativas y oposiciones en el proceso de socialización en la institución de ejercicio profesional, de ocho profesores de una universidad pública del Estado de Minas Gerais, que se encontraban en distintas etapas en la carrera.

**Palabras clave:** Narrativas. Profesores universitarios. Socialización profesional.

## Introdução

O homem é o universal singular. Se nós somos, se todo o indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, então podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual.  
Franco Ferrarotti<sup>1</sup>

Concordando com Ferrarotti que é possível conhecer o universal social por meio da história do indivíduo, foi que decidi trabalhar com narrativas de professores universitários sobre seus processos de socialização profissional. Busquei apreender os significados atribuídos às experiências vividas e compreender como o professor universitário aprende a ensinar, bem como os saberes e estratégias construídas, ao longo de seu percurso na instituição de atuação profissional. Sabe-se que muitos profissionais que se inserem na universidade, como professores, não possuem uma história de formação profissional voltada para os saberes próprios ao ensino e que, no âmbito da universidade, é escasso o investimento no processo de desenvolvimento profissional.

Uma das primeiras referências utilizadas para fundamentar o trabalho com as narrativas dos docentes universitários foi a leitura de “Vidas de Professores” (NÓVOA, 1992). O trabalho organizado por esse autor foi essencial para que eu despertasse o olhar para a pessoa que se encontra, muitas vezes, recolhida no profissional. E, ainda, trouxe como proposição a mudança de foco da investigação: de uma perspectiva centrada no “exercício profissional do professor” para uma análise do “trabalho do professor no contexto da sua vida profissional” (GOODSON, 1992, p. 69).

---

<sup>1</sup> Esta epígrafe, da forma que se encontra aqui escrita, deve-se a uma reorganização do escrito de Ferrarotti (1988, p. 26-27), por Nóvoa, no artigo intitulado: “O método (auto)biográfico na encruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação dos adultos”, Revista Portuguesa de Educação, 1988, p. 14.

Goodson (1992, p. 71-75) apresenta vários argumentos que reforçam a perspectiva de utilização das narrativas dos professores sobre a própria vida profissional. Diz o autor que “[...] a consistência do discurso dos professores sobre as próprias vidas [...] tem sido notável [...]. Ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, ‘a vida’, é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho”. E acrescenta que as produções sobre as “[...] histórias de vida dos professores podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade [...]”.

Os argumentos apresentados por Goodson (1992) rompem com perspectivas racionalistas, objetivistas, que pretendiam colocar em suspenso a subjetividade do professor; reafirmam a compreensão dos professores como atores de uma prática social, que, a todo tempo, explicitam histórias sobre suas vidas.

A passagem de autobiografias não intencionais para o ato deliberado de fazer das escritas de si um dispositivo de formação, em educação, e de narrativas de vida um método de pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais, foi alvo, ao longo do século XX, de defesas e críticas contundentes, rejeições e militâncias, recuos e avanços no campo científico. Duas noções podem ser colocadas no centro dessas discussões: a de experiência existencial, por dizer respeito à subjetividade de quem narra, e a de interpretação, por subentender opiniões, crenças e valores na compreensão dos acontecimentos relatados, tanto por parte do sujeito que narra sua história quanto por parte do pesquisador que dá sentido a essas vidas para fazer história. O desafio posto por essas noções para a pesquisa científica é o da construção da realidade pelo viés do texto narrativo escrito na primeira pessoa, o que põe em risco a busca de verdades universais, propostas pelas ciências naturais e os métodos positivistas. (SOUZA; PASSEGGI, 2011, p. 328).

Dito isso, procuro, nesse texto, evidenciar um recorte da pesquisa<sup>2</sup> desenvolvida, estabelecendo uma discussão sobre uma das bases teórico-metodológicas do estudo. Tomo como ponto de partida a abordagem qualitativa pelo valor que nela se atribui ao sujeito como ator social. Segundo Monteiro (1998, p.7), “pesquisadores estão interessados no entendimento do comportamento sob a perspectiva daqueles que o manifestam, compreendendo o comportamento em seu processo e conferindo importância secundária a causas externas”.

A opção pela abordagem qualitativa significa, também, admitir que eu seja, como pesquisadora, sujeito que atribui valor aos fatos que me rodeia, pois “a objetividade dita pura é uma ficção; o fator subjetivo é introduzido no conhecimento histórico pelo próprio fato da

---

<sup>2</sup> Este artigo é parte de minha tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar. Um recorte dele foi apresentado na ANPED.

existência do sujeito que conhece.” (SCHAFF, 1995, p. 282). Na abordagem qualitativa, o pesquisador precisa fazer-se sujeito, vigilante e rigoroso com suas opções e ações; sabendo-se comprometido politicamente com o conhecimento que produz.

Assim, faço uma revisão sobre narrativas, meio de acesso à forma como os professores representam, experimentam e constroem o seu mundo, suas experiências, suas intenções, crenças, teorias etc., e a socialização profissional, referência interpretativa do estudo, processo pelo qual o indivíduo se torna membro participante 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; GORE, 1990; LUCAS, 1986, ZEICHNER, 1985). Em seguida, trabalho com as narrativas<sup>3</sup> construídas a partir da entrevista com oito participantes da pesquisa. Exploro aspectos concernentes à formação profissional, ao tempo de atuação profissional e analiso como o tempo de experiência vai contribuindo para a constituição de um repertório de conhecimento sobre o ensino e para os processos de socialização na profissão. O foco de análise para fins de discussão, neste trabalho, são as concepções, estratégias, influências, relações, aprendizagens e alternativas encontradas pelo professor na sua socialização profissional. Opto nesse texto por não trazer as narrativas na íntegra, mas os conhecimentos que elas nos ofereceram sobre o objeto de estudo.

### **A propósito da narrativa: mobilizando a si mesma**

[...] quando um escritor escreve uma biografia, escreve-se a si mesmo/a na vida do sujeito sobre quem escreve.  
(DENZIN *apud* ARAÚJO; MAGALHÃES, 2000, p.17).

O trabalho com narrativas, sobretudo ligado a percursos de formação e atuação profissional, já faz algum tempo que encontrou abrigo em mim pesquisadora. O (re) lembrar, o (re) construir aliados a questões da formação profissional têm me mobilizado e sensibilizado no olhar a realidade. Assim, para dizer de minha opção metodológica, hoje, acredito ser relevante fazer como o personagem-narrador de “O risco do bordado”: “[...] vou lembrando, aos poucos recuperando como um bicho-da-seda ou uma aranha que vai tirando de si o fio da própria teia” (DOURADO, 1999, p. 68).

<sup>3</sup> Essas narrativas se encontram, na tese, organizadas por categorias temáticas: formação, atuação e socialização profissional.

Agora retomo um tempo, porque é nele que me encontro em processo contínuo de construção de histórias da vida profissional, dos saberes, estratégias e referências para desempenhar o trabalho docente, nas relações com diferentes sujeitos e contextos (TARDIF, 2002). Portanto, o tempo apresenta elementos significativos à compreensão de nossas opções e ações.

No período de 1993 a 1995 desenvolvi, como dissertação de mestrado, um trabalho em que a metodologia passava pela reconstrução de memórias de alunas-educadoras. No trabalho elaborado, por meio da interlocução com nove professoras, me propus a (re) construir e analisar um curso de formação de professores, mostrando os seus limites e possibilidades na fundamentação da prática pedagógica nas escolas de ensino fundamental. Portanto, me vali da memória dos sujeitos sobre um tempo, o de formação profissional, para explorar conteúdos, estratégias, referências e influências no percurso de profissionalização. Para desenvolver este estudo, me apoiei em obras que buscavam, por meio das narrativas, ouvir a voz de sujeitos que, normalmente, “não tinham voz” ou que as suas vozes não tinham eco quando das produções científicas. Assim, pelo trabalho de Bosi (1994), Soares (1991) e Kenski (1994) fui iniciada nas leituras sobre memória. E, a partir da dissertação de mestrado, fui plantando em mim o germe do interesse e crença nas possibilidades dos estudos autobiográficos, biográficos, por meio das narrativas, à compreensão de trajetórias profissionais. Segundo Bolívar (2002, p. 2) “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”. A grande contribuição destas abordagens reside justamente na sua potencialidade como instrumento de investigação e formação.

Hoje, em 2017, o estudo sobre a narrativa como aporte teórico metodológico vem se consolidando em minha prática profissional. Tenho acumulado trabalhos (a minha tese de doutorado, 2005; trabalho de conclusão de curso<sup>4</sup>; dissertações<sup>5</sup> de mestrado) nos quais faço o uso da narrativa de professores. Na parceria com Matias (2012), Silva (2013), Neves (2014), Araújo (2016), Faria (2017), fui experienciando formas de se construir narrativas, de achar a

<sup>4</sup> Rúbria de Cássia Magalhães e Silva. Os processos de aprendizagem da docência em perspectiva autobiográfica. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Viçosa.

<sup>5</sup> Bárbara Ferreira Matias. Narrativas de professoras: análise da construção dos saberes da prática de profissionais com experiência reconhecida. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa; Edilaine do Rosário Neves. O processo de aprendizagem da docência no programa institucional de bolsa de iniciação à docência, nos cotidianos da escola. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa; Ana Elisa Campos Maia Araújo. Aspectos do processo de socialização profissional de ex-pibidianas: o início da carreira docente e a influência dos estabelecimentos de ensino. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa. Gabriel Duarte Faria. O livro didático e os processos de autoformação: narrativas de professores de história. 2017.

própria forma e, mais ainda, de compreender “a vida das pessoas e como elas são compostas e vividas [...]” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 22).

Nesse sentido, tendo como apoio o aporte teórico metodológico elucidado, pode-se dizer que 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 metanarrativas<sup>6</sup> e a reivindicação da presença do sujeito nas produções no campo das Ciências Sociais (BOLÍVAR, 1997, p. 9; 2002, p. 2). Há que se considerar, também, no contexto educativo mais amplo, sem ingenuidade, que a consideração do sujeito, do ator 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; MATOS, 2001).

Connelly e Clandinin (1990, p. 2) afirmam que a pesquisa narrativa tem uma história já de longa data, seja no âmbito educativo ou fora dele. No entanto, é cada vez 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, é possível o acesso ao mundo da vida dos professores, às formas como os seres humanos experimentam e constroem esse mundo, às suas teorias implícitas (CORREIA; MATOS, 2001; CONNELLY; CLANDININ, 1990; MIZUKAMI *et al.* 2002; BOLÍVAR *et al.*, 2002).

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:

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.

<sup>6</sup> Silva (2000, p. 78) tendo como ponto de referência a crítica elaborada por 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’”.

## Sobre a socialização profissional de professores

Pode-se observar que pesquisas sobre o professor universitário, em seus processos de socialização profissional<sup>7</sup>, ainda são raras em nosso contexto educacional. Os estudos de Lüdke (1996a; 1996b; 1997), Freitas (2000; 2002), Nunes (2001; 2002), Gariglio (2015) estão entre os poucos trabalhos brasileiros que adotam a socialização profissional como base compreensiva da aprendizagem da profissão e explicativa do processo de aprender, constituidora da identidade profissional. Esses trabalhos, ainda que adotem como *locus* investigativo a educação básica, são aqueles com os quais temos dialogado.

Lüdke<sup>8</sup> (1996a; 1996b; 1997), nos trabalhos em que explora a socialização profissional de professores, resultados de pesquisas com professores pertencentes a diferentes estágios do ciclo de vida profissional, apresenta os principais achados sobre a temática. A autora integrou, nesses estudos, a formação inicial e o exercício profissional, elementos essenciais à compreensão da socialização ocupacional<sup>9</sup>. 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, fez uma revisão em que contempla os anos de 1950 e 1960, na qual delimita duas orientações teóricas: o Funcionalismo Estrutural e do

---

<sup>7</sup> Em 2015, Araújo, orientada por mim no mestrado, utilizando a palavra-chave: socialização profissional de professores, realizou no site da biblioteca virtual - Scielo - e no Banco de Teses da CAPES um levantamento de trabalhos que tratavam da socialização profissional. No portal do Scielo a autora encontrou um total de 52 trabalhos, dentre os quais apenas 3 (três) abordavam a temática socialização profissional de professores. No site da Capes foi possível encontrar um total de 226, sendo que apenas 7 (sete) versavam sobre a temática. São eles: Lüdke (1996a, 1996b), Freitas (2000, 2002), Nunes (2001), Ferenc (2005), Sá (2006), Knoblauch (2008) e Sambugari (2005; 2011).

<sup>8</sup> Acreditamos não ser prematuro afirmar que Lüdke (1996a, 1996b, 1997) tem sido a autora, em nível nacional, que mais tem incorporado ou deixado explícita, em seus estudos, a categoria socialização profissional.

<sup>9</sup> Dubar (1997, p. 139) sugere que o termo socialização ocupacional seja traduzido por socialização profissional a fim de evitar neologismos inúteis. Apoiando-se em Hughes, o autor vai dizer que “exercer uma ‘profissão’ ou ocupar um ‘emprego’ implica uma socialização profissional”.

Interacionismo Simbólico<sup>10</sup>. A autora indica que na primeira orientação se focalizava, apenas, uma perspectiva da socialização, ou seja, "a influência da escola e de sua determinante função na aprendizagem de papéis sociais". O professor era visto como passivo; objeto das determinações 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", ou seja, uma abordagem situada.

De acordo com Lüdke, a Nova Sociologia da Educação, ao romper com a perspectiva unilateral dos funcionalistas e dos interacionistas, orientando-se 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, 1996b, 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 e coletivas, e como bastante centrado na socialização profissional" (LÜDKE, 1996a, p. 9). Nessa perspectiva, entende-se que:

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" (DUBAR *apud* LÜDKE, 1996a, p. 9).

Para clarificar essa perspectiva da dupla "transação estrutural" (biográfica e relacional), no processo de socialização profissional dos indivíduos, trazemos de Dubar (1992, p. 505) a sua noção de "formas identitárias", que podem ser compreendidas como formas de o sujeito viver e atribuir sentido ao seu trabalho; dependem do contexto histórico no qual o sujeito se encontra inserido. Essas formas são construídas pelos discursos dos sujeitos sobre o trabalho e a formação, independente de teorias ou categorizações externas;

<sup>10</sup> Segundo Zeichner e Gore *apud* Garcia (1999, p. 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".



podem sofrer modificações, mas dependem de um trabalho do indivíduo sobre si mesmo (DUBAR, 2003, p. 51).

Dubar (1992) adverte, contudo, que falar de ‘formas identitárias’ não significa reduzir a questão da identidade a essas duas esferas: trabalho e formação. Há muitos outros campos em que sua abordagem é pertinente, uma vez que “a noção de identidade é transversal a todas as ciências humanas” (p. 505). A identidade é “o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 1997, p. 105).

Portanto, a identidade profissional representa uma das dimensões da identidade dos indivíduos. E o destaque particular alcançado pela identidade profissional, tanto nos estudos no campo das ciências sociais como no contexto geral, tem em Dubar (1997, p. 14) a seguinte justificativa:

[...] Porque se tornou um bem raro, o emprego condiciona a construção das identidades sociais; porque sofreu importantes mudanças, o trabalho apela a subtis (sic) transformações identitárias; porque acompanha intimamente todas as mudanças do trabalho e do emprego, a formação intervém nas dinâmicas identitárias muito para além do período escolar.

A identidade do indivíduo é, assim, uma construção e uma reconstrução ao longo da vida, que depende dos julgamentos dos outros como também das suas próprias orientações. O autor apresenta como definição geral, “a identidade como espaço-tempo geracional”. Isso quer dizer que “identidade social não é ‘transmitida’ por uma geração à seguinte, ela é construída por cada geração através das estratégias identitárias desenroladas nas instituições que os indivíduos atravessam e para cuja transformação real, eles contribuem” (DUBAR, 1997, p. 118).

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.

Fora do contorno nacional, tem-se um número representativo de estudos sobre a socialização profissional como os de Lortie (1985), Zeichner (1985), Zeichner e Gore (1990), Lucas Martin (1986), Dubar (1992, 1997, 2003), Marcelo Garcia (1999), só para citar alguns trabalhos escritos nos últimos trinta anos, que fornecem elementos importantes para a compreensão da aprendizagem da profissão seja no percurso de escolarização, no processo de formação inicial ou no exercício profissional, apesar do reconhecimento de que a questão da socialização docente seja pouco estudada. (ATKINSON; DELAMONT, 1985).

Segundo Dubar (1997, p. 13) “o termo ‘socialização’ foi utilizado em diversos sentidos, e adquiriu conotações consideradas, por vezes, hoje como negativas ou ultrapassadas: inculcação das crianças, endoutrinação dos indivíduos, imposição de normas sociais[...]”. 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 identidades<sup>11</sup>. E essa identidade precisa ser compreendida enquanto produto de sucessivas socializações (DUBAR, 1997).

Por ser a socialização do professor na profissão um processo contínuo, ao longo da trajetória e de uma vida e sem uma data prevista de conclusão, não se pode fixar fases herméticas sobre esse processo.

[...] a socialização do professor universitário não ocorre apenas no primeiro ano da docência e da investigação. Existe uma socialização prévia durante os anos em que o futuro professor foi aluno, observou professores a ensinar, colaborou com algum professor na realização da investigação, pôde ter sido representante dos alunos e, por tal, assistiu a reuniões do Conselho Departamental. Durante esse período, os professores aprendem formas de comportamento, estilos de ensino, mas também aprendem o que não devem fazer [...] (MARCELO GARCIA, 1999, p. 250).

Como a socialização se apresenta enquanto um processo que abarca as primeiras experiências do indivíduo, da infância à fase adulta, englobando a sua inserção no mundo do trabalho, é que se revela o seu potencial na compreensão do tornar-se professor, reconhecido como um processo ao longo da vida, nas diferentes experiências vividas, nas relações com diferentes sujeitos e contextos diversos.

---

<sup>11</sup> 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?

## Professores universitários e seus processos de sua socialização profissional

Eu me apoio 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; GORE, 1990; LUCAS, 1986; ZEICHNER, 1985). E, também, porque estudos (TARDIF 2002, NUNES, 2000, 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.

Adotando os estágios da carreira como foco de análise, pode-se 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; GORE, 1990). Jordel *apud* MARCELO GARCIA (1999), 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 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).

Como já foi dito, participaram da pesquisa oito professores universitários que se encontravam em fases diferentes da carreira. A partir de entrevistas fui compondo as narrativas desses professores. Foram-lhes atribuídos nomes fictícios (Artur, Bruno, Caio, Dani, Enzo, Figo, Gabi e Henri) visando resguardar a suas identidades. Os quatro primeiros são professores iniciantes no magistério, e os quatro últimos são aqueles que denominamos de experientes.

Artur, Bruno, Caio, Dani, Figo, Gabi e Henri nasceram em diferentes cidades brasileiras, dos estados de São Paulo e Minas Gerais. Cidades que vão de, aproximadamente,

5 mil a 1 milhão de habitantes. Enzo é o único estrangeiro neste grupo, mas se afirma brasileiro. Quanto à faixa etária dos sujeitos, podemos visualizar a seguinte distribuição: Artur, Caio e Dani tinham entre 30 e 40 anos de idade; Bruno e Gabi se encontravam na faixa de 40 a 50 anos. Figo, Enzo e Henri se encontram em faixas diferentes, indo de 50 a 73 anos de idade. À época da entrevista, Bruno era o único solteiro e Henri estava viúvo. Todos os outros eram casados. Esses sujeitos se tornaram professores da instituição em estudo em tempos e por motivos diferentes, ainda que por meios bastantes comuns: o concurso público. São três Licenciados e cinco Bacharéis.

Enzo, Henri e Figo se encontram, hoje, aposentados da instituição pública. Henri já se aposentou em duas universidades públicas, depois de ter atuado em outra profissão que não o magistério e de ter sido professor do ensino médio. Enzo aposentou-se no ano de 2004, depois de uma carreira em que trabalhou em várias profissões até chegar ao magistério do ensino médio e, posteriormente, no ensino superior, em diferentes universidades do Rio de Janeiro e de Minas Gerais. Hoje, encontra-se aposentado da instituição pública e atuando na instituição particular.

Os dois professores, Enzo e Henri, após a conclusão do ensino médio, prestaram vestibular em universidades públicas dos estados de Minas Gerais e Rio de Janeiro. Aí começaram suas trajetórias de formação como professores, pois ambos fizeram a licenciatura, em Letras (Henri) e Química (Enzo), ao mesmo tempo em que prosseguiram no processo de socialização no mundo do trabalho.

Gabi, Figo e Dani, cuja trajetória escolar, pelo menos até completar o Ensino Médio, seguiu a perspectiva da continuidade, também iniciaram a socialização no trabalho bem cedo: Figo, aos 13 anos de idade; Gabi e Dani, antes de começarem o curso de graduação. Contudo, nenhum deles disse ter mudado a trajetória de escolarização por causa do trabalho.

Os outros três professores, iniciantes, não fizeram referência a nenhuma trajetória incomum em termos de escolarização. Portanto, Artur, Bruno e Caio fizeram a trajetória: ensino básico e, posteriormente, o vestibular. Com exceção de Dani, os professores iniciantes começaram a socialização no mundo do trabalho após a conclusão da graduação ou, no caso de Caio, durante o pós-doutoramento. Assim, a socialização profissional destes professores foi se dando pela entrada no curso de formação e pelo ingresso no campo do trabalho, depois de definida a profissão.

Analisando a trajetória desses oito professores, pode-se perceber uma tendência evolutiva no que tange à inserção no mundo do trabalho. Nos anos mais recentes, a entrada no

trabalho foi se dando mais tarde e, após o início da socialização, pela formação, sem causar rupturas no processo de escolarização básica. Há que se considerar que as histórias de vida e os locais de nascimento (quais eram as condições oferecidas a uma criança de classe popular, que vivia na zona rural, em termos de escolarização nos anos de 1940?), são fatores importantes na compreensão da trajetória de escolarização e iniciação ao trabalho desses sujeitos. Essa antecipação da entrada no mundo do trabalho precisa ser compreendida à luz das características locais, de classe social de pertença, bem como as condições econômicas familiares naquele momento.

Os oito professores com os quais trabalhei não iniciaram a vida profissional na instituição *locus* de nossa pesquisa. Alguns a iniciaram antes mesmo de terem se formado em nível superior. Assim, ao tempo de exercício profissional como professores, na instituição atual, acrescenta-se os anos que trabalharam em outras profissões. Isso justifica que um professor, por exemplo, mesmo não tendo 30 anos de exercício do magistério já tenha se aposentado. Sobre o tempo de exercício profissional na instituição atual, à época da coleta dos dados, havia professor que estava nos primeiros dias de experiência profissional e professor com 24 anos de experiência.

Os professores selecionados para este estudo, tomando como referência o tempo que possuem de exercício profissional, podem ser localizados em diferentes fases da carreira.

Na literatura consagrada a este assunto, consegue-se delimitar uma série de “sequências” ou de “maxiciclos” que atravessam não só as carreiras de indivíduos diferentes, dentro de uma mesma profissão, como também as carreiras de pessoas no exercício de profissões diferentes. Isto não quer dizer que tais sequências sejam vividas sempre pela mesma ordem, nem que todos os elementos de uma dada profissão as vivam todas (HUBERMAN, 1992).

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. Acredito 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).

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). Acredito 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 e aceitação da classe. 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, fase do sentimento de autonomia, de compreensão mais aguçada da instituição, de sua afinidade com as regras e de busca de transformações. Enzo e Henri parecem estar naquela fase da serenidade, no sentido de analisarem os problemas de forma mais contextual, no campo das possibilidades, ainda que remetam a questões de ordem pessoal. Demonstram uma capacidade de encontrar alternativas diante dos problemas. 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.

Pode-se 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; LUCKMANN, 1976; MARCELO GARCIA, 1999; DUBAR, 1990, dentre outros).

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, de se reconhecer como parte da instituição, seja por um processo de ajustamento, de submissão às regras de funcionamento ou como estratégia de construção de seu espaço próprio, para se sentir seguro nesse espaço de atuação e nele intervir.

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 liga para você”. 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, com quem conversar 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 foi aluno do doutorado, percebeu como característica uma ênfase muito grande à instituição, em relação à sua condição e origem histórica – uma instituição construída segundo modelos americanos. Ele respeita a trajetória da instituição e as ações nela desenvolvidas. 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 percebem o movimento do pensar universal, nas possibilidades; de conviver com as diferenças.

Para Figo, a única forma de socialização do professor que ele 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 lhe permitiu um trânsito e entrosamento com a política administrativa, sem, no entanto, ter ocupado cargos administrativos, políticos. E, na instituição *locus* 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. Aprender 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.

De acordo com Zeichner e Gore (1990), vários autores vêm atestar a maior ou menor influência e o papel socializador de diferentes agentes no local de trabalho do professor. Há aqueles que discutem serem os alunos e as ecologias da sala de aula as maiores forças socializadoras do professor no ensino; outros reconhecem a instituição, com suas características, sua organização um forte agente socializador do professor; há aqueles que consideram serem os pais de maior nível aquisitivo; outros, consideram o contexto local e social, as iniciativas políticas, as condições estruturais, as formas culturais, os conhecimentos profissionais e a ideologia do profissionalismo. Contudo, Zeichner e Gore (1990) concluem que não há um consenso e nem comprovação científica de todos os fatores que são defendidos, pelos diferentes autores arrolados, como socializadores do professor em seu local de trabalho. Mas, independente de qual seja o agente de maior força socializadora do professor na profissão, o certo é que a socialização do professor em seu local de trabalho, na atividade de ensinar, por exemplo, está a exigir uma atenção no sentido de, entre outros aspectos, amenizar o choque vivido pelo professor, principalmente em seu período de iniciação na profissão.

### **Considerações finais**

Cada campo, caracterizado pela existência de objetos próprios de disputas e de interesses, tem seus códigos, suas linguagens próprias. E o campo científico, aqui representado pela instituição universitária, não é diferente. Assim, socializar-se na

universidade é socializar-se um campo. Isto implica em reconhecer o que está em jogo; compreender que haverá um jogo de forças entre aquele que está no jogo e aquele que pretende entrar. Aquele que já se encontra no campo quer o reconhecimento daquele que entra, o que acontecerá pela adesão ao jogo e o conhecimento dos princípios que o conduzem. Ao reconhecer o jogo e aceitar as suas regras, o iniciante reforça a conservação daquele campo (BOURDIEU, 1983). Contudo, aquele que quer se socializar no campo traz o seu *habitus*, compreendido como “sistema de disposições adquiridas pela aprendizagem implícita ou explícita que funciona como um sistema de esquemas geradores, é gerador de estratégias que podem ser objetivamente afins aos interesses objetivos de seus autores sem terem sido expressamente concebidas para este fim” (idem p. 94). Assim, o processo de socialização dos professores ocorreu num campo concorrencial, que lhes exigiu posicionamentos, destrezas, atitudes. Eles levaram para o campo seus *habitus*, suas crenças, suas referências; depararam-se com entraves; precisaram romper com padrões de conduta; despir-se de papéis já introjetados; buscar estratégias de sobrevivência: ajustar-se? Incorporar valores, normas, objetivos e limitações da instituição? Submeter-se aos valores, às regras a fim de achar um lugar próprio? Agir, provocar mudanças individuais e relacionais? Buscar alternativas e ter diferentes aprendizagens?

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 conflitos entre os diferentes.

## Referências

ARAÚJO, Ana Elisa Campos Maia. **Aspectos do processo de socialização profissional de ex-pibidianas**: o início da carreira docente e a influência dos estabelecimentos de ensino. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2016.

ARAÚJO, Helena C.; MAGALHÃES, Maria José. **Des-fiar as vidas**. Perspectivas biográficas, mulheres e cidadania. 2 ed. Comissão para a igualdade e para os direitos das mulheres. Lisboa: Portugal, 2000.

ATKINSON, Paul; DELAMONT, Sara. Socialization into teaching: the research wich lost its way. **British journal of sociology education**, v. 6, n. 3, p. 307-322, 1985.

BERGER, Peter. L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1978.

BOLÍVAR, António. **La investigación biográfica narrativa en educación: marco conceptual y metodológico**. Lisboa, 1997.

\_\_\_\_\_. “¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 4, n.1, p. 1-26, 2002.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, Pierre. Algumas propriedades dos campos. In: \_\_\_\_\_. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

CARTER, Kathy. Teachers' knowledge and learning to teach. In: HOUSTON, W. R. **Handbook of research on teacher education**. Nova York: Macmillan. p. 291-310.

CORREIA, José Alberto; MATOS, José Manuel. **Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores**. Porto: Edições ASA, 2001.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e histórias me pesquisa qualitativa**. Trad. Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Stories of experience and narrative inquiry. **Educational Research**, v.19, n. 5, p. 2-14. 1990.

DOURADO, Autran. **O risco do bordado**. 9 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção de identidades sociais e profissionais**. Portugal: Porto Editora, 1997.

\_\_\_\_\_. Formação, trabalho e identidades profissionais. In: CANARIO, Rui (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Portugal: Porto Editora, 2003. p. 43-52.

\_\_\_\_\_. Formes identitaires et socialisation professionnelle. **Revue Française de Sociologie**, v. 33, p. 505-529, 1992.

FENSTERMACHER, Gary. D. On narrative. **Teaching and teacher education**, v. 13, n. 12, p. 119-124. 1997.

FERENC, A. V. F. **Como o professor universitário aprende a ensinar? Um estudo na perspectiva da socialização profissional**. 2005. 314p. Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde, Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988.

FREITAS, Maria Nivalda C. **O professor iniciante e suas estratégias de socialização profissional**. 2000. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2000.

\_\_\_\_\_. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 115, p. 155-172, mar. 2002.

GARIGLIO, José Ângelo. A experiência escolar e a socialização pré-profissional de professores de educação física. **Educar em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 229-251, jun. 2015.

GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

KENSKI, Vani. Memória e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 90, p.45-51, ago. 1994.

LORTIE, Dan. C. *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago, 1975.

LUCAS, Antonio. El proceso de socialización: um enfoque sociológico. **Revista Española de Pedagogía**, n. 173, p. 357-370, 1986.

LUDKE, Menga. Sobre a socialização profissional de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 99, p. 5-15, 1996a.

\_\_\_\_\_. Os professores e sua socialização profissional. In: REALI, A. M. M. R., MIZUKAMI, Maria da Graça N. (Org.). **Formação de professores: tendências Atuais**. São Carlos, SP: EDUFSCar, 1996b. p. 25-46.

\_\_\_\_\_. Formação inicial e construção da identidade profissional de professores de 1º grau. In: CANDAU, Vera M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 110-125.

MIZUKAMI, Maria da Graça 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.

MONTEIRO, Roberto A. Pesquisa em educação: alguns desafios da abordagem qualitativa. In: \_\_\_\_\_. **Fazendo e aprendendo pesquisa qualitativa em educação**. Juiz de Fora, MG: FEME Edições, 1998.

NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

NUNES, João B. C. **Aprendendo a ensinar**: um estudo desde a perspectiva da socialização docente. Anped, Cd-rom, 2002.

\_\_\_\_\_. **A socialização do professor**: As influências do processo de aprender a ensinar. 2001. 837 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 2001.

SCHAFF, Adam. **História e verdade**. São Paulo: Martins Fontes. 1995.

SILVA, Thomaz T. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

SOARES Magda. **Metamemória-memórias**: travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 1991.

SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição. Apresentação. **Educar em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 327-332, abr. 2011.

TARDIF, Maurice 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. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan./abr. 2000.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ZEICHNER, Kenneth M. Dialéctica de la socialización del profesor. **Revista de Educación**, Madrid, n. 277, p. 95-123, 1985.

ZEICHNER, Kenneth. M.; GORE, Jennifer M. Teacher socialization. In: HOUSTON, W. R. (Ed.). **Handbook of research on teacher education**. New York: Macmillan, 1990. p. 329-348.

*Dr<sup>a</sup> Alvanize Valente Fernandes Ferenc*

Universidade Federal de Viçosa – Brasil

Doutora em Educação

Coeditora da Revista Educação em Perspectiva do PPGE-UFV

Presidente da Comissão de Pesquisa do DPE/UFV

Grupo de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Educativas

E-mail: avalenteferenc@gmail.com

Recebido em: 02 de março de 2017

Aprovado em: 09 de abril de 2017