



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL E SOCIALIZAÇÃO NO  
ESPAÇO ESCOLAR**

**MÁRCIO ANDRÉ EMÍDIO**

**CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL E SOCIALIZAÇÃO NO  
ESPAÇO ESCOLAR**

**MÁRCIO ANDRÉ EMÍDIO**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Instituição Educacional e Formação do Educador.

Orientadora:  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Helena Faria de Barros

370  
E53c

Emídio, Márcio André

Construção da identidade profissional e socialização no espaço escolar / Márcio André Emídio Pupim. – Presidente Prudente, 2014.  
104 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) -  
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste,  
Presidente Prudente, SP, 2014.

Bibliografia.

Orientador: Helena Faria de Barros

1. Formação Docente. 2. Socialização. 3.  
Espaço Escolar. 4. Identidade Profissional. I. Título.

**MÁRCIO ANDRÉ EMÍDIO**

**CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL E SOCIALIZAÇÃO NO  
ESPAÇO ESCOLAR**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Presidente Prudente, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Helena Faria de Barros  
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE  
Presidente Prudente – SP

---

Banca: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Raimunda Abou Gebran  
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE  
Presidente Prudente – SP

---

Banca: Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes  
Universidade Estadual Paulista – UNESP  
Presidente Prudente – SP

Com imenso amor, carinho e gratidão dedico este trabalho:

*Aos meus pais, Orlando e Aurora (em memória), pela minha existência, alicerces da minha vida pessoal e profissional, por todos os valores que sempre me ensinaram, apoio e estímulos que me impulsionaram a buscar novos horizontes, nova vida. Amo vocês!!*

*À minha esposa, Andréia e aos meus filhos Vinícius e Guilherme, pelo carinho, cumplicidade e dedicação, que sempre estiveram ao meu lado me encorajando nas horas difíceis pelas quais passei para concluir esta dissertação. Pela compreensão nos momentos de ausência, vocês são a razão da minha vida, são especiais e foram essenciais para essa conquista. Essa vitória é nossa!!*

*À minha professora orientadora, Helena, pela torcida silenciosa, pelos diversos conhecimentos que adquiri ao seu lado, por me constituir formador de professores, pelo seu lado humano que me acolheu e me compreendeu.*

## **AGRADECIMENTOS**

A todos os professores do programa de Pós-Graduação em Educação, que contribuíram para o meu aprendizado. Muito obrigado pelo conhecimento compartilhado.

Aos colegas do mestrado, pela troca de saberes e experiências profissionais, conversas durante os intervalos, foi muito bacana fazer parte desse grupo.

À Ina Lima, por ter me ajudado todas as vezes que necessitei de alguma informação referente ao mestrado, obrigado por tudo.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Helena Faria de Barros, pelas orientações, por todo empenho, competência, sabedoria e conhecimentos que pude adquirir ao seu lado. Obrigado pela paciência e compreensão de que necessitei no decorrer desta pesquisa, e por ter contribuído intensamente para a concretização deste trabalho tão importante para minha vida profissional e pessoal.

À minha esposa, Andréia Agostín, e aos meus filhos, Vinícius e Guilherme, por serem parte do que eu sou e vivo hoje.

Muito Obrigado!

*Depois de algum tempo você aprende...  
Aprende que as circunstâncias e os  
Ambientes têm influência sobre nós,  
mas nós somos responsáveis por nós mesmos.*

*Começa a aprender que não se  
deve comparar com os outros,  
mas com o melhor que pode ser.*

*Descobre que se leva muito tempo  
para se tornar a pessoa que quer ser,  
e que o tempo é curto.*

*Aprende que heróis são pessoas  
que fizeram o que era necessário fazer,  
enfrentando as consequências.*

*Aprende que maturidade tem mais a ver com  
os tipos de experiência que se teve e o  
que você aprendeu com elas  
do que com quantos aniversários você celebrou.*

*Aprende que o mundo não para  
para que você o conserte.*

*Aprende que o tempo não é algo que possa voltar.  
Portanto, plante seu jardim e decore sua alma,  
em vez de esperar que alguém lhe traga flores...*

*(William Shakespeare)*

## RESUMO

### **Construção da identidade profissional e socialização no espaço escolar**

O presente estudo – ligado ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista de Presidente Prudente-SP, na linha de pesquisa “Formação e Prática Pedagógica do Profissional Docente” – refere-se a uma pesquisa qualitativa (Estudo de Caso) que visou investigar a socialização do professor no espaço escolar, com o intuito de compreender como ele adquire, modifica, reconstrói conhecimentos, habilidades, convicções e atitudes próprias da profissão docente e da identidade profissional, no âmbito do exercício profissional. Foi campo da pesquisa uma Escola Estadual da cidade de Tupã-SP e sujeitos do estudo os professores da escola e seus gestores. O questionário e a entrevista foram utilizados como procedimentos de coleta de dados. O embasamento teórico constituiu-se, em especial, de estudos apresentados na área da socialização, identidade profissional, clima social e ação docente. Para análise de dados utilizou-se da “análise de conteúdo” na proposta de Laurence Bardin. Os dados foram organizados em quatro categorias: Percepção e caracterização dos momentos de socialização dos professores no ambiente escolar; Caracterização da identidade profissional dos professores da escola; Identificação do clima social e cultura da escola; e Avaliação pelos Professores e Gestores entre Pensamento Reflexivo e Ação Docente. Como resultados a importância de se considerar o espaço escolar como um aspecto relevante para a socialização profissional e a confirmação de que a socialização e a constituição das identidades estão intrinsecamente relacionadas ao sentimento de pertença ao grupo. Foi possível concluir que a socialização do professor no espaço escolar realmente influencia no processo de construção e reconhecimento da identidade profissional e da prática docente.

Palavras-chave: Formação Docente. Socialização. Espaço Escolar. Identidade Profissional.



## **ABSTRACT**

### **Construction of professional identity and socialization in the school space**

The current study – linked to the Universidade do Oeste Paulista de Presidente Prudente-SP master degree in education, in the research field “Pedagogical Training and Practice of the graduated teacher” - is about a qualitative research (case study) which aims to investigate the socialization of the teacher in the school environment to understand how they acquire, modify, and reconstruct knowledge, skills, beliefs, attitudes and professional identity in the context of professional practice. The research field was a state school in the city of Tupã-SP and the study subjects were the school teachers and their managers. A questionnaire, interview, observation and a focus group were used as data collection procedures. The theoretical basis is made of, in special, papers presented in the socialization area, professional identity, social climate and teacher action. To analyze the data the "content analysis" model indicated by Laurence Bardin was used. The data was organized into four categories. Perception and characterization of the moments of socialization of the teachers in the school environment; Characterization of teachers' professional identity of the school; Identification of the social climate and culture in the school; And the evaluation by the teachers and managers between the reflexive thinking and teacher action. Such investigations have had as results the importance of considering the school environment as a relevant space for the professional socialization and for the confirmation that socialization and the formation of identities are inextricably linked by the feeling of belonging of the group. It was possible to conclude that the socialization of the teacher in the school environment does influence the construction process of the professional identity recognition and of the teacher's practice.

**Keywords:** Teacher training. Socialization. School environment. Professional identity.

## LISTA DE SIGLAS

- ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- ATPC - Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- ERIC* - *Education Resource Information Center*
- PUC - Pontifícia Universidade Católica
- SciELO - *Scientific Eletronic Library Online*
- UNESP - Universidade Estadual Paulista
- USP - Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

1 PROJETO DE CONSTRUÇÃO .....	11
1.1 Vontade e Motivos para Construir .....	11
1.2 O Problema que Gerou a Construção .....	16
1.3 Pesquisando para Construir .....	16
2 ALICERCES .....	24
2.1 Socialização .....	24
2.2 Identidade Profissional .....	33
2.3 O Ambiente Escolar e o Clima Social e Organizacional .....	41
2.4 Prática Docente .....	43
2.5 Conexão entre as Ideias-Chave .....	48
3 ESTRUTURAS USADAS NA CONSTRUÇÃO .....	53
3.1 Objetivos .....	53
3.2 Caracterização da Pesquisa .....	54
3.3 Participantes da Pesquisa .....	56
3.4 Procedimentos de Coleta de Dados .....	56
3.5 Procedimentos de Análise de Dados .....	57
4 ACABAMENTO .....	60
4.1 Percepção e Caracterização dos Momentos de Socialização dos Professores no Ambiente Escolar .....	61
4.2 Caracterização da Identidade Profissional dos Professores da Escola .....	66
4.3 Identificação do Clima Social e Cultura da Escola .....	70
4.4 Avaliação entre Pensamento Reflexivo e Ação Docente pelos Professores e Gestores .....	78
5 HABITE-SE .....	87
REFERÊNCIAS .....	90
APÊNDICES .....	96
Apêndice A - Síntese da Pesquisa .....	97
Apêndice B - Questionário .....	100
Apêndice C - Entrevista .....	101
ANEXOS .....	102
Anexo A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) .....	103
Anexo B - Parecer Final .....	105

## 1 PROJETO DE CONSTRUÇÃO

[...] uma construção que tem uma dimensão espaço-temporal, atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão até a reforma, passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola. É uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto. (NÓVOA, 1995, p. 115).

Advenho da minha experiência pedagógica mais próxima, elucidada pela teoria e prática da formação. O movimento de construção de minha identidade pessoal e profissional resulta grandemente da atividade profissional em uma escola pública, durante seis anos.

Como motivos geradores para este estudo, apresento nesta introdução uma breve retrospectiva, um relato de minha trajetória como educador profissional no Programa Escola da Família, dentro desta escola pública que é campo e fonte de dados para esta pesquisa. Trago para reflexão, também, alguns pontos de observação de minha trajetória como professor orientador de jovens que faziam parte do “Superação Jovem”, do Instituto Ayrton Senna. O critério utilizado para seleção dos aspectos abordados no relato foi a minha relação estreita com o tema da pesquisa: a socialização docente no espaço escolar.

Além do problema gerador deste estudo, apresento ainda uma síntese de outras pesquisas já realizadas nestes últimos anos e que abordam temas semelhantes, bem como ressalto a relevância deste estudo como contribuição a um “*corpus*” de conhecimento da socialização do professor sobre três dimensões: Escola, Identidade e Reflexão sobre a prática.

### 1.1 Vontade e Motivos para Construir

Segundo Schön (2000), falar em construção da identidade e conhecimento docente a partir da prática profissional (socialização) amplia o desenvolvimento de pesquisas na área da Educação, favorecendo análises, reflexões, problematizações acerca do conhecimento docente muitas vezes implícito, mas atuantes nas ações e soluções do dia a dia. Portanto, é necessário observar que o que está presente nesta pesquisa para ser analisado, interpretado e

compreendido em relação à socialização<sup>1</sup> docente no espaço escolar como (re)construção da ação e da identidade profissional teve início na minha prática profissional como Educador Profissional dentro do Programa Escola da Família.

O Programa Escola da Família foi criado no dia 23 de agosto de 2003 pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e proporciona a abertura de escolas da Rede Estadual de Ensino aos finais de semana. O objetivo principal deste programa é o de criar uma cultura de paz, despertar potencialidades e ampliar os horizontes culturais de seus participantes. Reunindo profissionais da Educação, voluntários e universitários, oferece às comunidades paulistas atividades que possam contribuir para a inclusão social, tendo como foco o respeito à pluralidade e a uma política de prevenção que concorra para a qualidade de vida.

As escolas estaduais antes “fechadas” aos finais de semana deixam de ser espaços ociosos e se tornam palco de conquista e fortalecimento da identidade pessoal e local. Por meio de atividades planejadas, a comunidade participa com responsabilidade, agregando valores essenciais à construção de uma cultura de paz.

A minha posição de Educador Profissional compunha a Coordenação Local juntamente com o Gestor e o Diretor da Unidade Escolar. Era o principal responsável pela abertura da Escola aos finais de semana e também o grande articulador de projetos – da elaboração à implantação – que objetivavam o fortalecimento do exercício da ética, o desenvolvimento do processo criativo, a qualidade na comunicação e a formalização de parcerias, voltadas ao atendimento da comunidade.

Outra de minhas atribuições consistia em organizar a Grade de Atividades, com programação dinâmica, contextualizada e atraente, relacionada aos eixos esporte, cultura, trabalho e saúde, articulada com a proposta pedagógica da escola, divulgar para as comunidades intra e extraescolar durante a semana, acompanhar e oferecendo apoio necessário ao seu desenvolvimento; e participar dos horários de trabalho coletivo dos professores, com a finalidade de conhecer a

---

<sup>1</sup> Socialização é o processo por meio do qual as pessoas seletivamente adquirem valores, atitudes, interesses, costumes, habilidades e conhecimento – em suma, a cultura – correntes nos grupos dos quais são ou pretendem se tornar membros (MERTON; READER; KENDALL, 1957, p. 287 apud LÜDKE, 1996).

proposta pedagógica da escola, divulgar as ações do Programa e promover a aproximação do corpo docente.

O Programa possuía diversos projetos, alguns obrigatórios, outros facultativos, dentre eles o “Superação Jovem” mantido pelo Instituto Ayrton Senna, cujo objetivo era prover educação para o desenvolvimento humano de jovens, no qual eles tinham voz e espaço para serem protagonistas de seu tempo. Uma nova maneira de educar, em que adultos e adolescentes criam juntos oportunidades dos jovens desenvolverem autonomia, solidariedade e competências para a vida.

O “Superação Jovem” fazia parte do rol dos projetos obrigatórios, motivo pelo qual estava presente nas 27 escolas aderidas ao Programa Escola da Família, todas pertencentes à supervisão da Diretoria de Ensino Regional<sup>2</sup> sediada na cidade de Tupã-SP.

A concretude dos objetivos do projeto se dava através de missões pré estabelecidas pelo Instituto Ayrton Senna aos jovens participantes. Cada escola possuía seu próprio grupo de jovens que se reuniam aos finais de semana juntamente com um educador universitário que lhes prestava assistência.

Dentre as missões, destaca-se a promoção da socialização dos professores, em que os jovens possuíam autonomia para estabelecer suas próprias estratégias, dentre elas a participação nas horas de trabalho coletivo, encontros na sala de professores nos horários de intervalos, nas bibliotecas e em outros espaços escolares, perguntando, questionando sobre o que é ser professor, o que devem saber para ensinar bem, marcas pessoais do seu trabalho, livros que acresceram sua estratégia profissional, solicitavam esses livros e depois socializavam com seus pares. Havia, também, discussão de teorias atuais e relevantes.

Anualmente, dentro de cada regional, todos os grupos de jovens de todas as unidades escolares elegiam sete jovens com a finalidade de efetuar fiscalização, avaliação e orientação dessas escolas integrantes do projeto. Esse grupo era acompanhado por um educador profissional cuidadosamente escolhido pela Diretoria Regional de Ensino.

Os sete jovens e o educador profissional escolhidos eram constantemente capacitados por profissionais do Instituto Ayrton Senna para estarem aptos a auxiliarem a efetivação das diretrizes gerais.

---

<sup>2</sup> A Diretoria de Ensino sediada na cidade de Tupã-SP supervisiona (38) escolas públicas estaduais distribuídas em (12) cidades da região.

Por dois anos consecutivos fui educador profissional eleito pela Diretoria de Ensino para acompanhar esse trabalho que tanto nos aproximava das escolas participantes, viabilizando efetivo acompanhamento dos diversos caminhos traçados para alcançar uma mesma finalidade, imposta como missão, a todas as unidades escolares.

Neste íterim pude observar que havia diferença nos diversos trabalhos, culminando na manifestação de diferentes valores, atitudes, interesses, habilidades e cultura.

A grande mudança aconteceu quando fui em busca de maior conhecimento sobre a formação de professores e ingressei no Mestrado em Educação. Passei a analisar o trabalho que realizava dentro do “Superação Jovem” e a compreender a diferença que existia entre os professores e as Escolas, a vivência no espaço escolar e, mais especificamente, o processo de socialização docente que aí acontecia.

Despertei para o que não conhecia, atraído por um importante foco de atenção, à vida em grupo, às trocas e manifestações de ideias acerca da função docente no interior desses grupos. Pus-me a indagar se tal fato poderia levar à construção das identidades das pessoas, em especial sobre a constituição da identidade profissional docente. Pude compreender que cada professor ou professora adquiria uma maneira específica e única de ser e de exercer a sua prática, configurando uma população docente com diferentes maneiras de ser e de agir.

Observei que essas diferentes maneiras poderiam ocorrer porque cada pessoa constrói uma identidade distinta de todas as demais dos seres humanos, caracterizada como uma singularidade, e externada em termos de conhecimentos, posturas e de atitudes que são assumidas e se manifestam diante dos desafios e situações com os quais se deparam.

Participando do cotidiano dessas vinte e sete unidades escolares pude notar que uma se destacava em relação às outras pela desenvoltura dos professores, participação, integração do trabalho a realizar, vivenciando atitudes e valores que faziam diferenças nas habilidades e competências na hora de ensinar, vez que a socialização entre docentes e equipe gestora favorecia de forma mais efetiva a (re)construção da identidade profissional.

Coloquei-me, então, na busca de referências e leituras que pudessem alentar minha inquietude sobre o trabalho que desempenhei no “Superação Jovem” – Programa Escola da Família – para tentar responder às dúvidas surgidas:

- A formação dos professores, em geral, efetiva-se na formação individual e/ou no seu cotidiano profissional?
- Os grupos profissionais são constituídos por especificidades, tais como a história da formação na profissão, homogeneidade de gênero, na variação de organização curricular, estrutura de carreira sem mobilidade, que contribui à uma tendência de padronização nas concepções e práticas educativas?
- E dessa aparente coesão, confere a eles certa autonomia que não coloca em risco o ritual já instituído nesse espaço?
- Paradoxalmente a essas perspectivas de autonomia e coesão, não estariam os professores distantes de formas identitárias favorecedoras de um desenvolvimento profissional?
- Quais sistemas de referências interagem na construção dessa identidade social e profissional?
- O que faz o Corpo Docente desta escola em que trabalhei ser diferente das outras?

Mais do que buscar respostas conclusivas, estas interrogações levaram-me a pesquisar alternativas que constituíssem contribuições teóricas e práticas carregadas de sentido para aqueles que interpretam e constroem a profissão de professor. Apontar e discutir algumas condições que precisam ser postas aos professores para que a socialização dentro da escola aconteça e proporcione mudança e desenvolvimento na identidade e na prática dos professores. Construiu-se, assim, o problema-chave adequado à investigação em questão.



## 1.2 O Problema que Gerou a Construção

Uma pesquisa/investigação é um sistema de construção do conhecimento que tem como finalidade gerar novos conhecimentos, e/ou favorecer ou contrapor algum conhecimento preexistente. É basicamente um meio de aprendizagem tanto para o indivíduo que a realiza quanto para a sociedade na qual esta se desenvolve. Segundo Pescuma e Castilho (2010), ninguém se lança a qualquer coisa sem antes avaliar as possibilidades de sua execução e de determinar um roteiro.

Portanto, eis o problema-chave que norteou toda esta pesquisa: *A socialização do professor no espaço escolar (interagindo com o próprio grupo de professores, com os gestores e administradores escolares, e com a estrutura formal do sistema educativo) influencia o processo de (re)construção e reconhecimento da própria identidade profissional e da prática docente de cada professor?*

É muito importante, também, evidenciar a relevância desta pesquisa, bem como delinear e amadurecer as intenções por meio da revisão de estudos sobre a socialização docente e das necessidades formativas de professores e de resultados de pesquisas, dissertações e teses, a fim de propiciar uma visão mais ampliada da realidade a ser investigada, trazendo informações relevantes que orientem as decisões e os contornos necessários à pesquisa definitiva.

## 1.3 Pesquisando para Construir

Um levantamento de pesquisas realizadas nos últimos anos ajudou a definir o problema e a decidir sobre a metodologia da pesquisa.

Apresenta-se, a seguir, uma revisão das pesquisas sobre socialização e identidade profissional realizadas nos últimos dez anos, em diálogo com a produção nacional sobre o tema. A intenção desta apresentação é pôr em destaque a importância que o tema representa nos estudos da área e acentuar a relevância acadêmica da presente pesquisa.

Foram encontradas dissertações e teses disponibilizadas pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); nos bancos de dados da *Education Resource Information*

Center (ERIC), *Scientific Eletronic Library Online* (SCIELO); e no acervo das bibliotecas das Universidades PUC, UNESP, UNICAMP, e USP.

Procedeu-se, assim, levantamento das produções e localização dos textos, que foram organizados conforme o foco da socialização profissional em três dimensões: Escola, Identidade e Ação Docente.

Cabe ressaltar que uma síntese desta revisão das pesquisas sobre socialização e identidade profissional encontra-se no Apêndice A, deste trabalho.

Por motivos ainda discutíveis e critérios bastante universais, a medicina era considerada como uma das profissões mais reconhecida, o que justifica os estudos sociológicos sobre a formação profissional terem iniciados pela preocupação com os futuros médicos. É o exemplo do caso clássico de Merton, Reader e Kendall (1957, p. 287), que abordam estudantes de medicina.

Neles, o processo de socialização é visto como aquele “através do qual as pessoas seletivamente adquirem os valores e atitudes, os interesses, habilidades e conhecimento, em suma, a cultura, correntes nos grupos dos quais eles são, ou pretendem se tornar membros”. O estudo focaliza a socialização do futuro médico, pelo trabalho da escola de medicina, com seus professores e suas disciplinas, mas também pelo trabalho formador nas atividades clínicas, em que o jovem estudante já vai entrando em contato com pacientes e suas famílias. O estudo, entretanto, se cifra nos limites de influência da escola e de sua determinante função na “aprendizagem de papéis sociais”.

O estudo de Merton, Reader e Kendall referia-se, então, à averiguação de como acontecia o processo de socialização ocupacional na escola.

Em 1971, com o objetivo de estudar a reprodução do conhecimento profissional, sua cultura e poder, surge na Inglaterra uma nova sociologia da educação, que mais tarde chega ao Brasil através do sociólogo Young (1971 apud LÜDKE, 1996).

No Brasil, Lüdke (1994) dá início aos estudos com esta visão nova de sociologia da educação com foco na aprendizagem da profissão. Seus estudos sobre a socialização profissional docente têm início em 1992 e conclusão em 1998 na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Baseado nas propostas de Samburgari (2005), o estudo de Lüdke foi dividido em três etapas que podem ser assim apresentadas:

- A primeira etapa desse estudo investigou a preparação do professor e o seu desenvolvimento na carreira. Discutiu os

conceitos de profissão, profissionalização, socialização e a construção da identidade profissional. A pesquisa contou com a entrevista de professores iniciantes e experientes que atuavam em escolas da rede pública do Rio de Janeiro (LÜDKE, 1994).

- A segunda etapa da pesquisa teve como foco os estabelecimentos de ensino, procurando detectar suas possíveis influências no desenvolvimento profissional dos professores (LÜDKE, 1996).
- Já na terceira etapa do estudo, procurou investigar instituições formadoras a fim de perceber a contribuição dos cursos de formação na inserção e atuação do futuro professor. Os resultados apresentaram os problemas e também possibilidades presentes nos currículos com relação à construção da identidade profissional do professor (LÜDKE, 1998).

Nos acervos da Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), foram encontradas as pesquisas a seguir descritas.

Silva (2007) pesquisou sobre a socialização de professores na formação básica: relações entre modos de constituição de grupos e manifestações de graduandos sobre a função docente. Descreveu e analisou o processo de socialização dos professores em sua formação básica no curso de Pedagogia, buscando, especificamente, analisar modos de constituição de grupos entre os sujeitos e relações com manifestação de ideias sobre a função docente. Este trabalho, de acordo com a autora, “pretendeu evidenciar que, por meio da ação no grupo, da interação entre os elementos nos grupos, os sujeitos vão demonstrando facetas do *habitus* docente em formação na graduação” (SILVA, 2007, p. 101).

Knoblauch (2008), em sua obra, aborda a socialização profissional de professores que atuam nos primeiros anos do Ensino Fundamental em início de carreira do município de Curitiba. O objetivo do estudo, segundo o autor, foi

[...] compreender o modo pelo qual ocorre a socialização profissional de professores iniciantes por entender que tais aspectos fazem parte do amplo processo de formação de professores, com vistas a teorização sobre profissionalização docente. (KNOBLAUCH, 2008, p. 1).

Em 2009, Ferreirinho investigou a socialização de professores na carreira do magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental da cidade de São Paulo. Definiu neste trabalho o seguinte objetivo:

[...] inserir-se no espaço destinado a pesquisas sobre socialização de professores numa perspectiva crítica e na abordagem relacional, que considera a relação escola e sociedade, percebendo o professor como produto e produtor de cultura e a escola inserida na sociedade, ou seja, um não pode ser compreendido sem o outro. (FERREIRINHO, 2009, p. 7).

Em 2011, Furlan amplia a compreensão sobre a formação de professores

[...] por meio de um estudo na perspectiva do professor iniciante de Química, focalizando as condições de ingresso na carreira docente, seu processo de socialização e construção de identidade profissional, investigando a aprendizagem da profissão por esses professores atuantes no Ensino Médio, considerando as particularidades desta etapa do ensino básico e comparando como se dá esse processo nas escolas públicas e particulares do município de Araraquara-SP. (FURLAN, 2011, p. 30).

Cunha (2011) se interessou em conhecer quais são os saberes que os professores do Ensino Superior possuem, como estes foram construídos e como são mobilizados ao longo do processo de socialização profissional. Revelou em seu estudo que

[...] a heterogeneidade do corpo professoral decorrente de uma possível porosidade do campo da docência no Ensino de Administração, demonstrando que esses professores possuem saberes de origem epistemológica (trajetória não docente) e pedagógica (trajetória docente) que são mobilizados e se articulam pelos processos de comunicação no exercício docente. (CUNHA, 2011, p. 4).

Nas buscas e análises feitas aos bancos de dados da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), foi encontrado um estudo feito por Sambugari (2005) com o objetivo de investigar os modos de socialização vivenciados por professoras de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental da rede municipal, de uma cidade da região centro-oeste do Estado de São Paulo, durante atividades de educação continuada.

De acordo com Sambugari (2005, p. 23), os dados coletados “foram organizados em duas chaves de análise: ‘atitudes de aceitação’ e ‘atitudes de

rejeição' e analisados tomando como base teórica o conceito de socialização a partir das categorias '*habitus*<sup>3</sup> e '*capital cultural*' de Pierre Bourdieu”.

- Aceitação como possibilidade de reestruturação do *habitus* e ampliação do capital cultural;
- E rejeição como estratégias de lutas de manutenção numa situação, mesmo considerando haver ampliação do capital cultural.

Depois destas análises, a autora “buscou contribuir com novas perspectivas interpretativas para a educação continuada, pautada na realidade do educador, nas características da escola, na valorização da experiência e na compreensão da coletividade” (SAMBUGARI, 2005, p. 23-24).

No banco de dados da Universidade de São Paulo (USP), foi encontrado um estudo de Setton (2005, p. 343) que, segundo a estudiosa “reflete sobre o processo de socialização do indivíduo contemporâneo a partir do ponto de vista do educador, mais especificamente sob a ótica da sociologia da educação”. A autora aborda ainda a

[...] particularidade do processo de socialização pela sua contextualização em uma nova configuração sociocultural, tendo como base a concepção de modernidade de Anthony Giddens, enfatizando os limites das concepções clássicas da socialização diante do surgimento de uma cultura midiática. (SETTON, 2005, p. 347).

No âmbito nacional de pesquisas, encontrou-se em Sambugari (2005) estudos realizados por Freitas (2002) e Nunes (2002) que voltaram-se para a socialização dos professores iniciantes.

Freitas (2002) investigou como ocorre o processo de socialização profissional do professor iniciante em escolas de educação fundamental de dois municípios diferentes de Minas Gerais. Sambugari (2005, p. 19) constatou que

---

<sup>3</sup> *Habitus* é um “sistema de disposições duráveis”, isto é, um conjunto de tendências, de comportamentos que vão sendo adquiridos pelo indivíduo por meio das experiências práticas e das “condições materiais de existência” que são os preceitos, os conceitos, as preocupações produzidas primeiramente nas relações familiares e, posteriormente, nas demais agências de socialização com as quais ele irá se deparar no decorrer de sua vida, tais como escola, clubes, igreja, vida profissional, etc. Essas disposições orientam as atitudes, as opções, enfim, as ações do indivíduo em seu agir cotidiano que pode ser ora consciente, ora inconsciente e que está em constante reformulação. (BOURDIEU, 2003, p. 11)

[...] a organização escolar é um aspecto relevante para a compreensão da socialização profissional dos professores iniciantes, pois eles desenvolvem várias estratégias para se socializarem dentro da organização escolar que se dão no confronto entre a sua identidade e as exigências dessa organização.

Ao investigar a socialização profissional, o foco de preocupação da autora esteve centrado na interação do professor com a escola à qual pertence e com o aspecto pedagógico da socialização profissional, isto é, como o professor aprende o “ser” professor.

Nunes (2002) também investigou a socialização dos professores iniciantes nessa mesma lógica apresentada anteriormente, tendo como foco de investigação a compreensão do processo de “aprender a ensinar”. Por intermédio de entrevista em profundidade com quatro professoras das séries iniciais da rede pública do estado do Ceará, ele desenvolveu em seu doutorado a “teoria da tríplice aprendizagem, que consiste em três estratégias que os professores utilizam para aprenderem a ser professores: aprendizagem por observação; aprendizagem dialógica; aprendizagem por ensaio-erro” (NUNES, 2002, p. 6). O estudo “voltou-se para conhecer os processos vividos pelas professoras na aprendizagem da docência como também trazer novas propostas para a formação inicial e continuada” (NUNES, 2002, p. 6).

Chamon (2003, p. 18) “centrou-se na discussão da trajetória pessoal e profissional do professor, ou seja, no processo de identificação desses professores com a profissão, a partir de sua participação em um programa de formação continuada”.

Ao levantar dados de outros estudos dos bancos da *Education Resource Information Center* (ERIC) e do *Scientific Eletronic Library Online* (SCIELO), ficou evidente que a maioria retrata apenas estudos que abordam a socialização de professores iniciantes.

O estudo realizado por Garcia (1999), por exemplo, sobre o processo de socialização de professores iniciantes com atuação no nível primário e secundário das cidades de Sevilla e Madrid, na Espanha, focalizou o processo de “aprender a ensinar”, identificando algumas crenças sobre a profissão e dificuldades enfrentadas pelos docentes em início de carreira. Vários professores apontaram como necessidades formativas os cursos de formação continuada priorizando as práticas e o “assessoramento de ajuda constante por parte de um professor mais

experiente a fim de orientar o trabalho do professor iniciante em seus primeiros anos de ensino” (GARCIA, 1999, p. 43). Esse estudo abordou somente a aprendizagem da docência.

Na revisão realizada pelo mesmo autor, em outro estudo, em 1998, relativa à literatura sobre socialização, revela que “os professores possuem crenças e concepções que os acompanham ao longo de sua formação e que influenciam a prática educativa” (GARCIA, 1998, p. 54). Entretanto, o autor focaliza o conhecimento didático do conteúdo para explicar o processo de “aprender a ensinar”, propondo como forma de resolução de problemas o diálogo reflexivo, que contribui na construção de novos conhecimentos.

Nota-se, mais uma vez, que a preocupação central está no processo de aprendizagem da profissão no que se refere aos aspectos pedagógicos. O autor salienta, ainda, que, “dessa forma, os primeiros anos da carreira docente constituem um período significativo e oportuno para se investigar o processo de socialização dos professores” (GARCIA, 1998, p. 54).

Na revisão realizada por Zeichner (1998 apud SAMBUGARI, 2005), podemos verificar mais uma vez a socialização profissional sendo retratada nos estudos sobre o “aprender a ensinar”, embora esteja relacionada com a influência deste processo na concepção e experiência passada dos professores, pois o futuro professor possui ideias e conhecimentos que afetam a assimilação das novas informações que ele recebe na formação inicial. Isso retrata que os estudos que abordam a socialização profissional do professor focalizam o futuro professor e também o professor iniciante.

Furlan (2011) verifica uma crescente dedicação e intensidade nos estudos (Brasil, Europa e EUA) envolvendo professores, tanto em aspectos relativos à formação, quanto em aspectos referentes à prática e evidencia as principais tendências de pesquisa, resultados e possíveis lacunas.

Ao levantar dados sobre as pesquisas realizadas, ficou evidente que o tema socialização profissional do professor não é novo, mas revelou a ausência de títulos que abordem a socialização do professor no espaço escolar, retratando a (re)construção da sua identidade e da sua ação profissional, reforçando-se, dessa maneira, a relevância do desenvolvimento do presente trabalho, que está organizado da seguinte forma:

- Alicerces (Fundamentação Teórica): unidade na qual foram abordadas as ideias-chave (socialização, identidade profissional, clima social ou organizacional e prática docente) e a conexão entre elas.
- Estruturas usadas na Construção: Metodologia da pesquisa, objetivos, caracterização da pesquisa, participantes, procedimentos de coleta e de análise de dados.
- Acabamento. Resultados e Discussão acerca da análise dos dados e respostas aos objetivos propostos.
- Habite-se. Considerações Finais.



## 2 ALICERCES

*Quando olhamos para uma casa não notamos o seu alicerce, mas ele é a base para toda a edificação. O fundamento é necessário, não podemos edificar uma casa sem alicerce.*

(Autor Desconhecido)

Este capítulo traz os conceitos e ideias a respeito das “palavras-chave” determinantes desta pesquisa: Socialização, Identidade Profissional, Clima Social – Espaço Escolar e Ação Docente.

Sem prejuízo da polissemia que cada “ideia-chave” exhibe quando interpretada à luz de distintos quadros referenciais e lógicas de análise, o capítulo traz, também, a relação evidente entre esses conceitos referidos no título do estudo, tentando interligá-los e compreender que contributos podem propiciar uns aos outros.

### 2.1 Socialização

O homem é um ser social. Frase repetida nas mídias por várias pessoas revela características do ser humano e deixa implícito que o homem, para sobreviver, necessita de cuidados e atenções de outros de sua espécie. Ferreirinho (2009), a esse respeito, acrescenta que o homem se diferencia dos outros animais por possuir a capacidade de produzir cultura.

Da necessidade de vida em grupo o homem cria regras, normas de convivência, formas de ver o mundo, de pensar sobre ele, que variam em cada grupo social, criando sua identidade. Essa cultura<sup>4</sup> criada pelo grupo é aprendida socialmente, não é algo que possa ser transmitido hereditariamente. (FERREIRINHO, 2009, p. 2).

Este processo de aquisição dessa cultura pelos membros do grupo é denominado pelos sociólogos de socialização.

É praticamente impossível viver sozinho sem interagir com alguém. Para viver em sociedade acredita-se que qualquer indivíduo deva ser socializado,

---

<sup>4</sup> A cultura é concebida como uma forma social e histórica de existência, constituída por ideias, atitudes, sentimentos, linguagens, proposições morais, relações e desejos. Também compreende tal forma de vida como produzida por textos, arquiteturas, mercadorias, organizações, regulamentos, enunciados científicos e instituições. A cultura é assim o solo privilegiado – e bastante problemático – no qual se realizam a educação, a pedagogia e o currículo (CORAZZA, 2001).

isto é, aprender a viver em ambientes sociais trará influências e estímulos para a construção da identidade e do “ser social” de cada pessoa. Essa interação com alguém ou com o próprio ambiente social é composta pelo modo de agir e pensar, exigindo capacidades básicas e reforçando as atitudes já formadas, concretizando assim um conceito chave chamado socialização (BOURDIEU, 2003).

Segundo Pierson (1977, p. 54), o termo “socialização faz parte do conceito básico da sociologia (e também da antropologia e da psicologia social) que possui tantos universos de significação quantos são os pontos de vista sobre o social”.

Durante muito tempo, a noção de socialização, na França, permaneceu ancorada na questão dos processos e mecanismos de “socialização da criança”, ou seja, das maneiras de analisar o acesso “biográfico” dos seres humanos à qualidade de seres sociais, de seu nascimento à idade adulta. Foi utilizada em sentidos muito diversos e está carregada de conotações atualmente às vezes consideradas negativas ou ultrapassadas: inculcação de crianças, doutrinação de indivíduos, imposição de normas sociais, coerções exercidas por poderes tão ameaçadores quanto anônimos... Alguns sociólogos se sentem tentados a banir essa noção do vocabulário científico de sua disciplina. (PIERSON, 1977, p. 54).

O termo socialização é utilizado de diferentes maneiras na história. Diversas são as abordagens e críticas a respeito do assunto, e talvez a maior dificuldade tenha sido de integrar as conceituações sociológicas, antropológicas e psicológicas. Mas, para se realizar o estudo ordenado da socialização, Vilela (2004) fundamenta-o nos campos da Psicologia, Sociologia e Antropologia.

Na Psicologia, este estudo é focado no desenvolvimento das características indispensáveis do comportamento social e também pelos processos essenciais pelos quais esses comportamentos são aprendidos. As teorias de aprendizagem têm sido utilizadas, de forma não muito rigorosa, nos estudos antropológicos e sociológicos, mas, certamente, de forma mais elaborada na Psicologia. “Os psicólogos procuram analisar as práticas de socialização e os comportamentos infantis, tais como identificação, desenvolvimento da consciência, dinâmica do processo de estrutura cognitiva e disposições motivacionais” (VILELA, 2004, p. 45).

Em alguns aspectos, a pesquisa em socialização, na Psicologia, tem avançado mais rápido e tem ido mais longe do que em outras disciplinas.

Na Sociologia, concentra-se na representação das ideias e suas relações dos grupos específicos, nas habilidades sociais adquiridas pelos indivíduos

nas diferentes situações, e das instituições em que a socialização ocorre. Segundo Vilela (2004, p. 45) “a conotação do sentir, da participação psíquica ou espiritual do indivíduo nas atividades coletivas foi tão comum quanto o pensamento de que a socialização inclui a incorporação gradual pelo indivíduo das crenças e costumes do seu grupo”. Esta incorporação, do ponto de vista sociológico, permite ao ser humano continuar a participar das estruturas da organização social, e torna possíveis as relações sociais e o funcionamento da sociedade.

A Antropologia estuda a socialização de maneira ampla e determinante nas experiências da sociedade. “Os antropólogos têm utilizado a observação direta das práticas de educação das crianças e os arranjos de socialização têm focado a atenção em uma sociedade e cultura específica” (VILELA, 2004, p. 46).

O processo de socialização em um dado contexto cultural é, portanto, um processo de aculturação ou não. “Trata-se da aculturação quando culturas distintas ou parecidas são assimiladas uma pela outra, formando uma nova cultura diferente, podendo ter aspectos da cultura inicial ou da absorvida” (SHINYASHIKI, 2000, p. 102).

Foi ao longo da década de 1980 que novas correntes, nascidas nos Estados Unidos e Inglaterra, promoveram novos conceitos e novas concepções da socialização.

Como escreve Percheron (1974 apud DUBAR, 2005, p. 22) “a socialização assume a forma de acontecimento, de ponto de encontro ou de compromisso entre as necessidades e desejos dos indivíduos e os valores dos diferentes grupos com os quais ele entra em relação”.

Essa relação da qual Percheron se refere não é essencialmente transmissão de valores, normas e regras, mas sim “desenvolvimento de determinada representação do mundo”, e principalmente de “mundos especializados”. Essa representação não é imposta já pronta pela família de origem ou pela escola, mas cada indivíduo a compõe lentamente para si, emprestando das diversas representações existentes certas imagens que ele reinterpreta, constituindo um todo original e novo. (DUBAR, 2005, p. 22).

Pode-se dizer que esta interação ocorre em um contexto social e cultural, isto é, uma biografia de uma interação específica com os outros, podendo ser complexas, resistentes que acontecem na vida diária e que organizam a sociedade humana. (PARSONS, 1951 apud DUBAR, 1997). Do ponto de vista sociológico, é a aquisição dessas capacidades, por meio da interação com os outros,

que permite aos indivíduos participarem continuamente das estruturas da organização social (TURNER, 1999).

A socialização, mais especificamente a socialização profissional docente pode ser então compreendida nesta pesquisa como um processo de incorporação de práticas, de atitudes, conhecimento e também percepções que são projetadas desde a entrada na graduação bem como nos diversos espaços escolares com os quais o indivíduo vai interagindo no decorrer de sua vida, permitindo que suas ações se atualizem ou não, baseadas nas novas situações e interações vivenciadas.

Ao longo da formação docente, os profissionais vão formando e adquirindo crenças e conceitos que influenciarão o modo de ver o ensino e conseqüentemente sua prática educativa (GARCIA, 1998), ou seja, “referências iniciais que foram construídas e internalizadas por meio das relações na infância, na escolarização e que influenciam sua visão acerca da profissão, sendo muito fortes nos professores mesmo depois de formados” (MARIN, 1996, p. 144).

Dubar (2005) também compartilha da mesma ideia quando expõe sobre a socialização primária (experimentada pelo indivíduo ainda na infância tornando-se membro de uma sociedade) e secundária (processo que introduz o indivíduo já socializado em novos setores do mundo), a que inclui a profissional ao longo da existência humana, construindo, desconstruindo e reconstruindo identidades:

A **Socialização Primária** segundo Dubar (2005) é a estrutura básica de toda a socialização secundária, pois já se nasce dentro de uma estrutura social com seus significados, valores e atitudes impostos e necessários, de tal modo que essas capacidades se “filtrem” para as crianças no local da estrutura social que se encontram e vão interiorizando e adquirindo sentido com o passar do tempo, aprendendo assim qual o seu lugar na sociedade e qual o papel que devem desempenhar.

Na socialização primária as crianças conseguem absorver e interiorizar os papéis e atitudes fazendo com que os tornem seus em um processo de identificação com o real. Embora a criança não seja simplesmente passiva nesse processo, são os adultos próximos que estabelecem as regras do jogo e, se a criança não tem como optar por outros significados, identifica-se com aqueles que lhe são oferecidos.

Mesmo sendo os significados, valores e atitudes na socialização primária diferentes de uma sociedade para outra, eles permitem uma clara visão desta importante etapa da vida humana.

A esse respeito, Dubar (2005) assinala que a socialização primária mesmo sendo a base para outras etapas, não é para sempre, nem total e nem acabada. Com o passar do tempo, a socialização vai se distanciando de determinações biológicas e vai se tornando dependente de acontecimentos sociais pelo qual os indivíduos vão incorporando-a por meio de sua vivência. É o caso da socialização secundária, baseada em instituições, funções específicas e ligada nas divisões do trabalho.

A **Socialização Secundária** é a que acontece com os professores no espaço escolar. Processo ativo e interativo do professor com a escola, interiorizando rotinas, interpretações e situações próprias da profissão e que podem estar em contraste com sua identidade adquirida na socialização primária, onde então “[...] o indivíduo estabelece uma distância entre *seu eu total* e sua realidade, de um lado, e o *seu eu parcial* funcionalmente específico e a realidade deste, de outro lado” (BERGER; LUCKMANN, 2007, p. 190).

A socialização secundária precisa ser constantemente reforçada por técnicas específicas para conseqüentemente efetivar o processo de identificação, diferente da socialização primária que acontece automaticamente. Esse processo vai depender dos interesses e motivos dos indivíduos em adquirir novas habilidades, atitudes e conhecimentos.

Portanto, Dubar (2005) analisa que para a construção da identidade os indivíduos sofrem uma pressão social não definida, ora individual, ora coletiva, mas sempre em processo de dualidade, relacionando-se às suas características internas e externas.

As escolas tentam fornecer fundamentos necessários que vão além daqueles internalizados no ambiente familiar e, neste sentido, tem uma função fundamental no processo de socialização, pois seu trabalho é contido em identificações, estabelecendo qual o papel do aluno, do professor, do pesquisador, dos pais, dos funcionários. Quando se trata de compreender a socialização humana, em especial a do professor, não se pode desconsiderá-la como um processo contínuo ao longo de sua trajetória, que se assemelha à dinâmica da sociedade, que

se altera, se modifica pelas interações sociais, culturais, políticas e de classes sociais.

Sendo assim, a aprendizagem sobre aspectos da docência pode acontecer já na socialização primária, nas experiências escolares ou nas expectativas da sociedade em relação à profissão, também presentes na socialização secundária. Desta forma, é também na condição de aluno que o futuro professor aprende sobre a profissão docente, observando as crenças, os valores, os comportamentos, as normas, os rituais, enfim, a cultura veiculada. Como a socialização está relacionada aos ambientes institucionais, no caso da docência, o papel do professor será construído, modificado e desempenhado em uma instituição específica, ou seja, a escola.

O professor, assim como qualquer indivíduo, nasce inserido em uma estrutura social e, na medida em que encontra significados para sua localização nessa estrutura, torna-se membro da sociedade, interiorizando-a e constituindo, assim, seu primeiro mundo. Contudo, por meio da sua vivência, elementos sociais são incorporados pela interiorização de várias culturas, o que exige a compreensão de situações que podem entrar em conflitos com os elementos adquiridos anteriormente. Neste aspecto, destaca-se o papel da escola em forjar referências sobre a profissão docente, de modo que já se começa a aprender sobre a profissão de professor sendo aluno.

Considerando que a socialização secundária está ligada à aquisição de funções específicas com raízes na divisão do trabalho, quando o professor, especialmente o iniciante, chega à escola, já socializado de acordo com sua trajetória, é agora introduzido em novos setores. Ele começa a estabelecer novas relações, adquire novos vocabulários, novos usos e costumes, novas habilidades e atitudes. Neste contexto, conflitos podem surgir, em relação aos aspectos trazidos até então.

Portanto, são grandes e produtivas as possibilidades de pesquisa quando se considera a socialização do professor e o processo de construção da identidade profissional, trazendo aspectos adquiridos ao longo de sua história de vida e processos de formação e socialização primária e secundária. A esse respeito Dubar (2005) acrescenta duas questões: Há estruturas sociais ou tipos de sociedade que implicam, da parte de seus membros, rupturas sistemáticas entre socialização primária e secundária? Em que o “êxito” de uma socialização secundária está ligado às condições e aos resultados da socialização primária?

A ruptura da socialização primária, segundo o autor, apoiado na discussão realizada também por Berger e Luckmann (2007), pode ocorrer em função de a socialização secundária construir uma identidade mais satisfatória ou mais consistente no que tange aos saberes e às relações sociais, que se ligam às pressões exercidas sobre os indivíduos para o êxito do processo de transformação social e não somente de reprodução da ordem social.

Por outro lado, a socialização secundária não consegue apagar totalmente a identidade geral construída na socialização primária, mas pode sim transformar uma identidade especializada em outra, sob condições institucionais bem definidas. Assim, há a necessidade de precisar quais as relações que unem a identidade geral, resultante da socialização primária, às especializadas que se formam ao longo da socialização secundária, considerando que a identidade não é dada, mas sim construída e deverá ser (re)construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura. (BERGER; LUCKMANN, 2007, p. 78).

Vilela (2004) para complementar o conceito de socialização, retrata também a socialização profissional e a socialização profissional docente, fazendo antes uma análise do termo “profissão” na língua portuguesa, inglesa e francesa.

O termo “profissão”, na língua portuguesa, significa o ato de fazer ou celebrar votos e de se ligar por eles a uma instituição ou a uma ordem. Também se pode dizer que é uma condição social, ofício, modo de vida, emprego, ocupação (FERNANDES, 2000). Outra definição muito utilizada é que a profissão é atividade ou ocupação especializada, da qual se podem tirar os meios de subsistência (FERREIRA, 2001).

Em inglês o termo “profissão” apresenta, pelo menos, dois sentidos diferentes:

- o conjunto dos “empregos” (em inglês: *occupations*) reconhecidos na linguagem administrativa, nomeadamente nas classificações dos recenseamentos do Estado;
- as “profissões” liberais e sábias (em inglês: *professions*), isto é, “*learned professions*”, nomeadamente os médicos e os juristas (DUBAR, 1997).

Em suma, pode-se dizer que a palavra “*occupations*”, na Língua Portuguesa, tem o sentido da palavra “emprego”, que pode ser definido como o

cargo ou ocupação em serviço particular, público, colocação, trabalho (FERREIRA, 2001). E a palavra “*professions*” tem o sentido da palavra “profissão”, já definida anteriormente.

A terminologia francesa complica-se mais se for introduzido um terceiro termo, o de “ofício” (*métier*). As “profissões” (liberais) e os “ofícios” têm, no Ocidente, uma origem comum: as corporações. Na Idade Média, a partir do século XI, e de forma totalmente instituída no século XV: “Idade de ouro das corporações”, distinguiram-se:

- os que tinham “direito a pertencer à corporação”, isto é, os que podiam fazer parte de uma corporação reconhecida;
- os que não tinham esse direito: jornaleiros, trabalhadores braçais, carrascos (DUBAR, 1997).

São percebidas duas definições para o termo “profissão”. A primeira é a do saber formalizado e a definição ideal de serviço, a qual inclui um amplo conjunto de grupos profissionais, que procuram ser reconhecidos como tais. A segunda definição é reservada a algumas categorias intelectuais com ensino superior e organizada de forma a manterem e consolidarem seu monopólio perante um público. Portanto, no primeiro caso, tem-se o reconhecimento de uma competência (o saber legitimado); no segundo, a profissão é um grupo social específico e organizado, reconhecido por uma posição elevada, baseada numa formação longa.

Dubar (1997) afirma que comunidade ética e saber científico, que constituem inseparáveis da distinção cultural e do fechamento social, são as duas características de uma “profissão”. Por um lado, as profissões formam comunidades reunidas em torno dos mesmos valores e da mesma ética de serviço; por outro, o estatuto profissional é validado por um saber científico e não apenas prático.

Após esta análise sobre profissão, Vilela (2004) aborda sobre a socialização profissional e a socialização profissional docente, esclarecendo que são interações específicas com os outros em um contexto cultural e social, sendo possível notar no que se refere às atividades e às associações profissionais, a convergência para a relação dos homens com o seu trabalho, numa perspectiva comunitária, e a tentativa de definir as condições de uma organização econômica, socialmente viável.



Pode-se dizer que o processo de socialização profissional é também o processo pelo qual a pessoa aprende normas, valores e comportamentos que lhe permitem participar como membro de uma organização. Esta socialização não se restringe ao momento no qual o indivíduo está no grupo. Os autores, Zeichner e Gore (1990), salientam, ainda, que os futuros professores vão adquirindo crenças e concepções, e que as modificando ao longo de sua formação é que influenciam a prática educativa. O processo de socialização é importante e não ocorre de forma linear, uma vez que a cultura escolar influencia esse processo.

Dubar (1997) ressalta que o mundo do trabalho não pode ser reduzido a uma simples transação econômica (o uso da força de trabalho em troca de um salário), é necessário destacar a personalidade individual e a identidade social do sujeito, que cristaliza suas esperanças e sua imagem do “eu”, comprometendo sua definição e seu reconhecimento social.

Há uma tendência generalizada de ver o professor como um profissional passivo que se ajusta às forças exteriores da instituição. Por isso cada vez mais a socialização profissional docente é abordada com base em várias perspectivas e não apenas em uma única. Ela é um processo contínuo ao longo de toda a vida do professor, começando com uma preparação inicial, continua na iniciação e depois ao longo dos anos de exercício profissional.

Segundo Fontes, Fonseca e Duarte (2003, p. 03), neste processo de socialização, integrando um grupo profissional e social, “o professor está em contínua interação com os outros e em permanente reconstrução individual, implicando a ele aprendizagens relativas às suas interações com o meio profissional”. Esta interação com os outros profissionais acontece tanto em termos normativos (de adaptação ao grupo ao qual pertence e à escola onde trabalha), quanto interativos (pela reciprocidade de influências entre si próprio e o meio em que trabalha).

Desse modo, podemos concluir que a socialização profissional sob o enfoque do nosso estudo, deve ser compreendida como processo de incorporação de práticas, atitudes, conhecimento e também percepções que são influenciadas por todos os espaços escolares com os quais os profissionais tiveram contato, permitindo que suas ações se atualizem ou não. A socialização é, enfim, um processo de identificação, de construção de identidade, ou seja, de pertencimento e de relação em grupo.

## 2.2 Identidade Profissional

De modo geral, a palavra identidade remete à ideia de particularidade, ou seja, àquilo que é próprio de cada pessoa. No entanto, a abordagem trabalhada neste estudo diz respeito à definição de identidade pautada numa categoria coletiva, cujo processo de identificação diante do outro possui características parecidas. Nessa perspectiva, Bueno (1968, p. 115) classifica identidade como “igualdade entre duas coisas, seres ou pessoas”, partindo desse aspecto, verifica-se o sentido coletivo do termo, objeto primordial desta pesquisa.

A identidade vista como um conjunto de elementos biológicos, psicológicos e sociais é amplamente discutida em pesquisas e estudos que retratam fatores comportamentais. Quando se propõe reflexões sobre essa temática, percebe-se que a construção evidencia a identidade profissional do indivíduo como um processo que engloba inúmeras características e, por isso, um processo dinâmico que permite nuances de construção/reconstrução, pois:

[...] a identidade é entendida como um processo de formação e transformação do “eu”, que é multideterminado, e que ocorre durante toda a vida do indivíduo por meio da composição de igualdade e diferença, em relação a si próprio, e aos outros. (SILVA, 2007, p. 32).

Considerando os estudos propostos por Silva, nota-se que Dubar (2005) se aprofunda no tema com o propósito de criar uma teoria sociológica. Neste sentido, Dubar (2005, p. 136) aponta que,

Desse ponto de vista, a identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e coletivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições.

De acordo com as corroborações de Dubar (2005), percebe-se que a identidade decorre de um processo de socialização articulado por dois processos identitários heterogêneos, em que cada um pode ser identificado pelo outro, ou, ainda, seguir na contramão dessa identificação propondo outra forma de definição. Porém, salienta-se que nos dois casos mencionados, a identificação utiliza categorias disponíveis e socialmente legítimas.

Com efeito, é pela e na atividade com os outros, o que implica um sentido, um objetivo e/ou uma justificação, uma necessidade, que um indivíduo é identificado e levado a endossar ou a recusar as identificações que recebe dos outros e das instituições. (DUBAR, 2005, p. 138).

Nos estudos do autor em questão, podemos destacar dois processos: o biográfico e o relacional. O biográfico trata da interiorização ativa e incorporação da identidade pelos próprios indivíduos. A análise ocorre no interior das trajetórias sociais pelas quais e nas quais os sujeitos constroem “identidades para si”, de forma que ao construir tais “identidades” relatam suas próprias experiências de vida, correspondendo exatamente ao que são enquanto sujeitos criadores e modificadores da sua própria história. Em relação ao segundo processo, verifica-se que a identidade é constituída por meio de instituições e agentes de modo recíproco. Esse processo é percebido no interior dos sistemas em que estão envolvidos os indivíduos, com significativa relação de poder.

Os resultados entre ambos os processos possuem diferenças, pois há desacordo entre a identidade conferida a uma pessoa e aquela que ela mesma se atribui, esse desacordo pode desencadear um processo estratégico, com o intuito de minimizar a distância entre as duas identidades. Segundo Dubar (2005), essa redução de distância é denominada como “estratégias identitárias”. Neste ponto, o autor assim discute:

Elas podem assumir duas formas: ou a de transações “externas” entre o indivíduo e os outros significativos, visando a tentar acomodar a identidade para si à identidade para o outro (transação denominada “objetiva”), ou a de transações “internas” ao indivíduo, entre a necessidade de salvaguardar uma parte de suas identificações anteriores (Identidades herdadas) e o desejo de construir para si novas identidades no futuro (identidades visadas), com vistas a tentar assimilar a identidade-para-o-outro à identidade-para-si. Essa transação, denominada subjetiva, constitui um segundo mecanismo central do processo de socialização concebido como produtor de identidades sociais. (DUBAR, 2005, p. 140).

Para o autor, nesta abordagem sociológica há articulação entre essas duas transações, sendo, no entanto, o ponto crucial para o desenvolvimento do processo de construção das identidades sociais. A socialização é percebida por meio das relações estabelecidas pelas identidades que foram herdadas, aceitas ou até mesmo recusadas pelos indivíduos, cujas identidades são visadas. Assim, se estabelece um processo de continuidade ou de rompimento àquelas precedentes,

porém, obviamente que isso irá depender das formas de reconhecimento pelas instituições legítimas e seus agentes, envolvidos de forma intrínseca e direta.

Ao analisar-se a profissão docente, Dubar (2005) verifica que tal processo demonstra indícios iniciais no sujeito, ainda na condição de estudante, cujas observações e experiências desabrocham na infância, no ambiente familiar e por todo o trajeto da vida escolar. Num segundo momento, o retorno do sujeito ao ambiente escolar se dá por meio da sua condição, agora como professor. No exercício dessa profissão, o professor vivencia inúmeras posições ou contradições, que conseqüentemente, ocasionam a construção ou a reconstrução humana, de forma dinâmica, sendo algumas vezes individuais, outras coletivas.

Assim, Dubar (2005) afirma que na dialética desse movimento supramencionado ocorre a construção da identidade docente. Dessa forma, quando se fala em dinâmica, movimento, refere-se a acordos, desacordos e negociações presentes nas relações, na linguagem, no vocabulário e em todas as atitudes de enfrentamento ou aceitação que fazem parte desses processos de socialização.

No entanto, é necessário que a abordagem de tais processos seja imbuída de autonomia e articulação, pois, entre as transações “externa” e “interna”, entre os processos (relacional e biográfico), isso deve ocorrer de forma gradativa e evolutiva. Dubar (2005), em seus estudos, redesenha esses processos identitários por meio de um quadro (Quadro 1), que permite clareza e entendimento para tais processos.

## QUADRO 1 - Processos identitários

<b>Processo Relacional</b>	<b>Processo Biográfico</b>
Identidade para o outro	Identidade para si
<b>Atos de atribuição</b> “Que tipo de homem ou de mulher você é” = dizem que você é	<b>Atos de pertencimento</b> “Que tipo de homem ou de mulher você quer ser” = você diz que você é
Identidade – numérica (nome atribuído) – genérica (gênero atribuído)	Identidade predicativa de Si (pertencimento reivindicado)
Identidade social “virtual”	Identidade social “real”
<b>Transação objetiva</b> entre - identidade atribuída/propostas - identidades assumidas/incorporadas	<b>Transação subjetiva</b> entre - identidades herdadas - identidades visadas
Alternativa entre - cooperação – reconhecimento - conflitos – não reconhecimento	Alternativa entre - continuidades – reprodução - rupturas – produção
“Experiência relacional e social do PODER”	“Experiência de estratificações, discriminações e desigualdades sociais”
Identificação com instituições consideradas estruturantes ou legítimas	Identificação com categorias consideradas atraentes ou protetoras
Identidade social marcada pela dualidade	

Fonte: Dubar (2005, p. 142).

Assim, conforme aponta Dubar (2005), os Processos Identitários agregam, de forma ativa à identidade do sujeito durante todas as etapas da vida. Pode-se dizer que a identidade pertence ao indivíduo, porém existe a dualidade entre interpretações relatadas por outros sujeitos e as próprias interpretações que ele mesmo constrói.

Neste contexto, pontua-se que a ideia de identidade surge por meio da dinâmica presente nas interações sociais, pois, conforme Dubar (2005), esses pressupostos são relevantes à articulação entre os processos identitários, o biográfico (identidade para si) e o relacional, comunicacional (identidade para o outro). O autor também considera que as configurações identitárias sociais e profissionais constituem formas relativamente estáveis, mas sempre evolutivas, de compromissos entre os resultados de duas transações; a biográfica, dimensionada na subjetividade e a relacional, na objetividade.

De acordo com análise do quadro proposto por Dubar, percebe-se que o autor demonstra, de forma sucinta, importantes categorias que propõem essa

articulação. O esquema básico desenhado é discutido sob o ponto de vista antropológico, psicológico e sociológico, trazendo sugestivas contribuições para as análises dos professores em seu espaço profissional.

A Identidade Profissional Docente, para Ciampa (1999), consiste em propor a esses profissionais a necessidade de refletir como um grupo que existe objetivamente, ou seja, por meio das relações que se constroem na interação dos próprios sujeitos e, como o meio externo a ele, compreendendo, é claro, todo o esforço empregado para a realização da sua práxis profissional no cotidiano do seu trabalho. Diante dessa dialética, pode-se dizer que a identidade do professor é tecida no interior do movimento particular e no coletivo, do individual e do social, entre o já dado e o vir-a-ser. Nesse movimento “uno” e “múltiplo”, nota-se que uma influencia o outro, e desse processo decorre a chamada identidade.

No entanto, é válido pontuar que a construção da identidade para o professor deve contemplar algo considerado fundamental para o desempenho da sua profissão. Deve compreender, ainda, algo que corresponda aos seus valores e crenças, aos dos alunos, da escola e da educação. Pois, além dos conteúdos ministrados em sala de aula, a identidade profissional do professor deve ser aliada a diversos fatores inerentes à pessoa, como desejo, vontade, dedicação e, também, fatores externos que viabilizam condições para estimular o desejo de ser professor. Desse modo, para Montero (apud BOLÍVAR, 2002, p. 17):

O saber que identifica os docentes é configurado pelo conhecimento profissional, construído em um processo de socialização. Portanto, a identidade profissional dos professores consiste no conjunto de formas de ser e atuar configuradas ao longo de sua vida profissional. Entendemos por identidade o processo de construção e reconhecimento de uma definição de si, satisfatória para o próprio sujeito e válida para as instituições onde exerce sua profissão.

Pimenta e Anastasiou (2002 apud VEIGA; D'ÁVILA, 2008) propõem que a construção da identidade profissional se dá com base nas significações e na revisão dos significados sociais da profissão, ou seja, é um processo de reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que ainda permanecem significativas. Essas práticas não são influenciadas pelas inovações da modernidade, porque contêm conhecimentos que não foram corrompidos pelo tempo e são essenciais às condições impostas pela atualidade. Além do conflito estabelecido entre as teorias e

as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias, a identidade profissional, também é construída por meio da peculiar condição de ser professor, de ser ator e autor no desenrolar da atividade docente; contemplando valores que descrevem seu modo próprio de enxergar-se e situar-se no mundo, na sua história de vida, em suas representações, seus saberes, angústias e anseios, mais ainda, em tudo que atribui sentido em sua vida. Contudo, sem descartar a importância da interação com os demais docentes, ambientes escolares, e demais instâncias que compreendem e defendem as comunidades escolares.

Sendo assim, é fato que a identidade é um processo contínuo e dinâmico de reconstrução do indivíduo, em ambiente de incerteza, de dilemas, de conflitos e de transformações. A identidade pode ser atribuída e presumida, mas jamais é concedida, é um processo de construção do ser humano. É pertinente afirmar que as “formas identitárias” não podem ser consideradas como formas estáveis, que seriam preexistentes às dinâmicas sociais que as constroem. Portanto, em se tratando da identidade docente, esta identidade constitui-se numa construção que envolve o professor em sua individualidade, mas que o envolve, também, como ser histórico e social. (BRITO; LIMA, 2009, p. 3).

A esse respeito Dubar (2005, p. 100) salienta que “a construção identitária é resultante de diferentes socializações, assumindo-se como produto inacabado marcado por sucessivas transformações”. Pimenta (2000) relaciona o termo como algo incorporado ao processo de formação docente, que pode ser inicial ou continuada. A formação pode ser entendida como um processo dinâmico, no qual o professor (ou futuro professor) esteja consciente das singularidades da atividade docente e possa, com base no conhecimento acumulado e em suas práticas éticas e políticas, apontar caminhos para que o aluno transite nos desafios colocados atualmente pela sociedade e, mais do que isso, o professor possa ser capaz de problematizar sua prática em contínuo processo de construção de sua identidade. Segundo a autora, a etapa inicial para a construção da identidade docente corresponde à mobilização dos saberes da experiência.

Assim, a valorização do professor decorre da formação de uma prática reflexiva que envolve parte de um projeto maior de formação humana. No momento em que se escolhe ser professor, opta-se, também, pelo processo de formação contínua e transformações significativas no interior dos espaços escolares.

Libâneo (2001) também discorre sobre o assunto e considera que a identidade profissional corresponde a um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que definem e orientam a especificidade do trabalho do professor. Dessa forma, a profissão de professor assume características, isto é, identidade conforme surgem as necessidades educacionais, em momentos e contextos diferentes.

Para Chamon (2003), poderá haver uma crise de identidade se não constituir particularidade exclusiva da categoria docente, pois, inseguranças e incertezas em relação ao futuro e aos quesitos básicos para a “sobrevivência” são atribuídas a toda a sociedade que busca encontrar-se nesse processo, pode-se dizer que essa crise, nesses moldes, afeta amplamente todo o meio social. Por isso, é chamado de sentido amplo da crise identitária. Há, também, outro sentido que se atribui como reflexo do primeiro, porém, adquire especificidade própria quando referido à docência.

Dessa forma, verifica-se dois aspectos responsáveis pela crise de identidade. Em sentido amplo, encontra-se a constatação que corresponde à incapacidade de se cumprirem as promessas da modernidade, como a igualdade e a solidariedade. Neste aspecto, percebe-se que a certeza proporcionada pela ciência, o bem-estar gerado pela economia, a emancipação política garantida pelo Estado encontram-se distantes da realidade vivenciada. Outro aspecto encontrado é a referência dos fenômenos culturais e identitários associados à aceleração do processo de globalização, pois, a globalização promove uma dessocialização dos indivíduos, restringindo sua comunicação ao uso dos objetos e signos globalizados comuns. Portanto, surge a ruptura entre o mundo instrumental (globalizado) e o mundo simbólico (identidade cultural) dos indivíduos (CHAMON, 2003).

Numa análise mais restrita, para o docente, a crise afeta diretamente sua identidade profissional, o que acarreta sérias consequências biográficas em função da centralidade do trabalho no mundo moderno. O período Pós-Guerra constitui-se como palco para o início dessa crise. Nesse momento, as elites deixaram, aos poucos, de serem recrutadas com base em critérios escolares, diminuindo o prestígio dos professores (NÓVOA, 2000). Nos anos de 1960, os professores passaram a ser identificados por meio de controles estatísticos e papéis sociais, que lhes eram atribuídos. No período de 1970, esses professores foram



considerados culpados pela instauração do fracasso escolar, e ainda, por reproduzir e propagar as desigualdades sociais assinaladas na época (BUENO, 2000). Já nos de 1980, houve aumento significativo das instâncias de controle no sistema educacional e a implantação de sistemas de avaliação institucional. O objetivo para tais medidas pautava-se na *racionalização* do ensino, representado por um modelo que “procura separar o trabalho de concepção das tarefas de realização; ou, dito de outro modo, procura separar a elaboração dos currículos e dos programas de sua concretização pedagógica” (NÓVOA, 1998, p. 26-27).

Após analisar essa abordagem mais específica da conjuntura vigente e das variáveis decorrentes da problemática ligada diretamente às relações com os docentes, é possível compreender que os processos de crise profissional fazem parte de uma,

[...] crise identitária geral, cujo aspecto principal aqui é a incapacidade do sistema educacional de superar injustiças e desigualdades sociais (uma das promessas da modernidade), se projeta na crise identitária específica (crise da identidade profissional) do professor. A manifestação dessa crise em sentido restrito pode ser vista a partir de uma: a) progressiva incompreensão e ausência de reconhecimento social da profissão docente; [...] b) indefinição institucional da escola a nível organizativo e pedagógico, a par da proliferação de papéis exigidos ao professor; [...] c) deficiente percepção por parte dos professores do que é sua profissão. Temos, então, os professores imersos em uma incompreensão / indefinição/incerteza quanto ao que eles são e fazem enquanto profissionais, por parte da sociedade, da escola e de si mesmos. (CHAMON, 2003, p. 22).

Nesse viés, seguimos os estudos cientes de que a constituição das identidades social e profissional é fruto de constante e complexo processo de socialização, decorrentes de conflitos, rupturas e escolhas, de batalhas internas e externas ao indivíduo, além de atos de atribuições e de pertencimento, todos indispensáveis a reconstrução da identidade profissional, reconstrução que por sua vez, reflete novas formas de ser, com habilidades e competências indispensáveis ao cenário escolar, no qual não basta ser professor, tem que ser flexível a ponto de mudar e se adequar tantas vezes quantas forem necessárias.

### 2.3 O Ambiente Escolar e o Clima Social e Organizacional

A definição de clima social ou organizacional utilizada nesta pesquisa diz respeito ao entendimento de ser a percepção que as pessoas possuem sobre o ambiente em que estão, assim, a forma como percebem coletivamente esse ambiente. Os elementos constitutivos do clima social trazem significativas influências sobre o comportamento do grupo. É importante lembrar que clima social ou organizacional nesta pesquisa, corresponde ao espaço escolar no qual se encontram diversas relações sociais. Segundo estudos de Cunha e Costa (2009, p. 12), “a definição do clima escolar que explicita melhor o conceito, corresponde ao conjunto das expectativas recíprocas compartilhadas pelos indivíduos em um ambiente institucional”.

Dessa forma, procurou-se analisar padrões de interações sociais presentes no clima escolar que podem facilitar ou dificultar o trabalho coletivo e o diálogo entre os diferentes atores do processo pedagógico, e fundamentais na dinâmica educativa. Fox (apud CUNHA; COSTA, 2009, p. 12-13) corrobora pontuando que,

O clima de uma escola resulta do tipo de programa, dos processos utilizados, das condições ambientes que caracterizam a escola como uma instituição e como um agrupamento de alunos, dos departamentos, do pessoal e dos membros da direção. Cada escola possui o seu clima próprio. O clima determina a qualidade de vida e a produtividade dos docentes e dos alunos. O clima é um fator crítico para a saúde e para a eficácia de uma escola.

Em relação ao clima social no ambiente escolar, pode-se verificar que este permite várias formas de pesquisas que vão além da formação docente, possibilitando um olhar igualmente promissor sobre as características próprias da escola e como o professor vai agir e interagir nesse ambiente. A importância do clima de trabalho sobre o indivíduo tem sido evidenciada na literatura como um dos fatores para a compreensão de sua conduta: “para podermos determinar as causas do comportamento de um indivíduo em situação de trabalho, precisamos tomar em linha de conta as suas características pessoais, mas também o seu ambiente ou clima de trabalho” (BRUNET, 1999, p. 125).

Uma análise mais apurada sobre o clima social poderá demonstrar algumas variáveis comuns no ambiente escolar e que podem, ainda, fazer diferença

na tomada de decisões ou no momento de interação com o outro. Essas variáveis geralmente são constituídas pelos valores, hábitos, atitudes, relações de poder, são influenciadas e influenciam na medida em que vão interagindo entre si. Nesse movimento, professores e gestores vão se tornando sujeitos ativos de percepção no espaço escolar. Em relação a esse assunto, Brunet (1999, p. 32) assinala que “as organizações escolares, ainda que estejam integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura<sup>5</sup> interna que lhes é própria e que exprime os valores e as crenças que os membros da organização partilham”.

Nóvoa (1995, p. 78) também traz apontamentos significativos salientando que “é emergente uma sociologia das organizações escolares que se propõe a optar por um nível médio de compreensão e de intervenção”.

Dessa forma, entende-se que conhecer e compreender as dinâmicas das instituições escolares por meio das percepções docentes sobre o prestígio e clima escolar é um campo teórico rico de análise, em especial na escola pública, no sentido de perceber como tais escolas em suas formas internas podem, por meio da diferenciação existente entre elas, promover oportunidades educacionais ou contribuir para a estruturação das desigualdades sociais. (BRITO; COSTA; 2010, p. 503).

O clima escolar está ligado à socialização enquanto compreensão e sentimento da estrutura, da organização, da liderança dos gestores e do comportamento e atitudes dos professores, cada um com sua importância. Sergiovanni e Carver complementam dizendo que:

O clima exerce uma influência muito grande no comportamento e nos sentimentos dos professores em relação à organização escolar, influenciando o seu desempenho. Na verdade, a melhora do clima de ensino depende da melhora do clima organizacional da escola. O atrito interpessoal excessivo entre professores e administradores, a moral baixa, um sentimento de fraqueza por parte dos professores e uma estratégia de submissão coercitiva, não podem ser removidos, apenas fechando a porta. Eles têm efeitos poderosos sobre o que os professores fazem, na maneira como os professores se relacionam entre si, como sobre a realização do estudante e suas aquisições efetivas. (SERGIOVANNI; CARVER, 1973, p. 108).

---

<sup>5</sup> Entende-se por cultura escolar o conjunto de significados e comportamentos gerados pela escola como instituição social. As tradições, costumes, rotinas e rituais que estimulam e esforçam para conservarem e reproduzirem a escola claramente, determinando o tipo de vida que ela desenvolve e reforçando os valores e expectativas relacionadas com a vida social e crenças dos grupos que constituem a escola. (GÓMEZ, 1998)

Neste contexto, é importante a compreensão de estratégias e interações dos professores e equipe gestora, como também do espaço em que se desenvolve esse processo, uma vez que a socialização se realiza ou acontece entre esses indivíduos e entre eles e o ambiente profissional, como o espaço escolar.

Ao buscar entender o funcionamento estrutural da escola, as relações de poder que se desencadeiam nesse ambiente, o papel desempenhado pelos agentes, a posição ocupada pelo professor, a sua atuação e valorização dentro desse ambiente, os princípios de diferenciação que correspondem como princípios de diferenciação entre os docentes, e ainda, como esse ambiente, palco de correlação de forças e lutas, pode manter a reprodução social ou promover a sonhada transformação social e identitária.

Os espaços escolares, geralmente, são distintos e apresentam característica própria, contemplando sua realidade e sua diversidade. Essas características pertencentes a cada instituição escolar contribuem para a construção comportamental dos sujeitos atuantes nesse local. Desse modo, percebe-se que o clima organizacional pode ser absorvido pelos seus atores, tanto na forma consciente, quanto inconsciente, pois o clima da instituição possui inúmeras dimensões e, por esse motivo, acabam interligando os atores diretamente envolvidos.

Cada escola define sua própria maneira de estabelecer intercâmbios pessoais e curriculares, embora possamos encontrar elementos comuns que se repetem nas mais diversas circunstâncias.

Contudo, vale lembrar que, para alcançar resultados satisfatórios de trabalho e aprendizagem, é necessário um bom clima organizacional da escola, já que este, quando em desequilíbrio, pode implicar seriamente no fracasso escolar.

## **2.4 Prática Docente**

Recentemente, vários estudiosos da formação de professores vêm trabalhando sobre questões relativas a um saber docente específico. Entre eles estão Schön (1992; 2000), Nóvoa (1995; 1998; 2000), Giroux (1986) e Contreras (2012), com obras muito divulgadas que procuram apresentar o professor como um

“profissional” crítico, ativo, reflexivo, intelectual, questionador e também, possivelmente, dotado de um “saber” que lhe é próprio como grupo.

As perspectivas sobre a docência, revelam os aspectos da socialização secundária vivida pelo professor. E nesse contexto de debate, tem havido grande preocupação com as concepções existentes em relação ao profissional de educação. Contreras (2012), por exemplo, pauta sua análise sobre o tema diferenciando três delas: a do docente como especialista técnico, como profissional reflexivo e como intelectual crítico. Cada uma pressupõe formas de entender o trabalho de ensinar. Para melhor compreensão, apresenta-se o Quadro 2, baseado em Barbosa (2007), com as principais características dos modelos citados, com ênfase nos princípios, meios e finalidades, ressaltando-se as diferenças de cada modelo.

QUADRO 2 - Modelos e Concepções de Profissionais da Educação.

<b>Modelos e Concepções</b>	<b>Princípios</b>	<b>Meios</b>	<b>Finalidades</b>
Especialista Técnico	- Formação tecnicista; - Racionalidade Técnica.	- Aplicação de técnicas já elaboradas; - Teoria/Conteúdo.	- Compreensão dos alunos com o momento em questão; - Solução instrumental de problemas.
Professor Reflexivo	- Analisa a prática; - Investigador; - Racionalidade Prática; - Não reconhece os contextos e os pressupostos que agem implicitamente.	- Reflexão na ação individual e coletiva. - Reflexão sobre a ação.	- Resolução de problemas educativos que podem ser mudados de imediato.
Professor Intelectual Crítico	- Formação Teórica, Ética e Política; - Transformador Social; - Mediação crítica sobre as práticas; - Analisa as condições sociais e históricas, problematiza o caráter político do mesmo.	- Processo de transformação, que possibilita aos grupos interpretar as formas de domínio a que se encontram submetidos; - Perpassa a relação sala de aula, escola e sociedade.	- Reconstruir e explicar as formas nas quais a razão é mostrada; - Superar as dependências ideológicas e apresentar um caminho da razão para um interesse emancipador.

Fonte: O Autor, 2014.

No modelo *Especialista Técnico*, a prática docente baseia-se na solução de problemas através da aplicação de um conhecimento teórico e técnico previamente disponível, antecedente à pesquisa científica, supondo o uso desse

saber científico e técnico aos problemas enfrentados pelo professor para conseguir alcançar os resultados.

A relação que se estabelece entre a prática e o conhecimento é hierárquica e interdependente, posto que as habilidades práticas são necessárias para a realização de técnicas, que derivam da ciência aplicada, que se fundamenta na ciência básica. A atuação necessita da elaboração prévia de conhecimentos que se produzem em outro contexto institucional. Essa separação entre a elaboração do conhecimento e a sua aplicação é igualmente hierárquica no seu sentido simbólico e social, já que representa distinto reconhecimento acadêmico e social entre as pessoas que produzem o conhecimento e as que o aplicam. O problema maior com esse tipo de conhecimento empírico-analítico, próprio das ciências físico-naturais, cujo interesse constitutivo é o técnico, emerge quando seu uso se estende para a ação humana. (CONTRERAS, 2012, p. 175).

Para Contreras (2012), esses professores que entendem seu trabalho como exercício técnico tendem a resistir às análises que ultrapassam a maneira como o compreendem, o que, de certa forma, evidencia o conflito social entre os fins do ensino e as consequências sociais da dinâmica da sala de aula.

Ao considerar que a atuação do profissional não se limita à aplicação de técnicas, mas que se abre aos efeitos por ela desencadeados, o modelo *Professor Reflexivo*, proposto por Schön, considera que a prática profissional integra necessariamente as consequências sociais que provoca, propõe também, em particular, a valorização da experiência e da reflexão, enfatizando não somente a formação inicial (que também não deixa de ser experiência), mas reforçando

[...] o valor da prática profissional como momento de construção do conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta e o reconhecimento do conhecimento tácito, implícito, presente nas soluções que os profissionais encontram na ação [...]. (PIMENTA; GHEDIN, 2002, p. 19).

Para Schön (1992), a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores constituem seus saberes como prática, ou seja, constantemente refletem *na e sobre* a prática.

É um saber-fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo que permite ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos, caracterizados por zonas de indefinição que de cada situação fazem uma

novidade a exigir uma reflexão e uma atenção dialogante com a própria realidade que lhe fala. A formação de um profissional dotado de tal competência deve, portanto, comportar situações onde o formando possa praticar sob a orientação de um profissional [...]. Esta componente de formação profissional prática em situação oficial, real ou simulada, é concebida como uma espécie de prisma rotativo que possibilita ao formando uma visão caleidoscópica do mundo do trabalho e dos seus problemas e, permitindo uma reflexão dialogante sobre o observado e o vivido, conduz à construção ativa do conhecimento na ação segundo uma metodologia de aprender a fazer fazendo. (ALARCÃO, 1996, p. 13).

O conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores, os quais criticam e desenvolvem suas teorias e práticas à medida que refletem – sozinhos e em conjunto na ação e sobre ela –, acerca do seu ensino e das condições sociais que modelam as suas experiências de ensino. Reconhecer que o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência, além do reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar prolonga-se durante toda a carreira do professor.

Portanto, esse movimento internacional, que se desenvolveu no ensino e na formação de professores sob a bandeira da reflexão, implica o reconhecimento de que os professores são profissionais que devem desempenhar um papel ativo na formulação, tanto dos propósitos e objetivos do seu trabalho como dos meios para atingi-los (ator social e não apenas técnico).

Isto é, o reconhecimento de que o ensino precisa voltar às mãos dos professores, pois os que não refletem sobre o seu ensino aceitam naturalmente a realidade quotidiana das suas escolas e não concentram seus esforços na procura dos meios mais eficazes e eficientes para atingirem os seus objetivos e encontrarem soluções para problemas que outros definiram no seu lugar.

A diferença fundamental entre o segundo e o terceiro modelo está na reflexão. O modelo *Intelectual Crítico* não se refere apenas ao tipo de meditação que possa ser feita pelos docentes sobre suas práticas e as incertezas que estas lhes provoquem, mas supõe também “uma forma de crítica” (KEMMIS, 1987 apud CONTRERAS, 2012) que lhes permitiria analisar e questionar as estruturas institucionais em que trabalham. Sob esta base de crítica da estrutura institucional, dos limites que esta impõe à prática, a reflexão amplia seu alcance, incluindo os efeitos que estas estruturas exercem sobre a forma pela qual os professores

analisam e pensam a própria prática, bem como o sentido social e político aos quais obedecem.

Foi Giroux quem melhor desenvolveu essa ideia dos professores intelectuais críticos. Conceber o trabalho dos professores como trabalho intelectual quer dizer, pois, desenvolver um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo como se relaciona com a ordem social, e ainda analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino (CONTRERAS, 2012).

A definição do professor como intelectual transformador permite expressar sua tarefa nos termos do compromisso com um conteúdo muito definido: elaborar tanto a crítica das condições de seu trabalho como uma linguagem de possibilidade que se abra à construção de uma sociedade mais democrática e mais justa, educando seu alunado como cidadãos críticos, ativos e comprometidos na construção de uma vida individual e pública digna de ser vivida, guiados pelos princípios de solidariedade e de esperança. (CONTRERAS, 2012, p. 177).

Através da visão de Contreras (2012) sobre o papel dos professores e a forma de entender sua função no âmbito da escola e da sociedade, pode-se destacar os entraves a serem superados pelos docentes na busca da compreensão do sentido de sua missão numa perspectiva sob a qual realiza seu papel.

Segundo Giroux (1986 apud CONTRERAS, 2012), os docentes necessitam definir a si mesmos como intelectuais transformadores, que atuam como categoria, definir o papel pedagógico e político que eles têm na escola; ao passo que a noção de educação radical refere-se a uma esfera mais ampla de intervenção na qual o próprio interesse pela autoridade, pelo conhecimento, pelo poder e pela democracia redefine e amplia a natureza política de sua tarefa pedagógica, que é ensinar, aprender, ouvir e mobilizar na busca de uma ordem social mais justa e igualitária.

A reflexão Intelectual Crítica não deve ser entendida como um processo de pensamento sem orientação. Pelo contrário, Contreras (2012) assinala que ela tem um propósito muito claro de “definir-se” diante dos problemas e atuar, conseqüentemente, considerando-os como situações que estão além das próprias intenções e atuações pessoais, para incluir sua análise como problemas que têm uma origem social e histórica.



Refletir criticamente significa colocar-se no contexto de uma ação, na história da situação, participar de uma atividade social e ter uma determinada postura diante dos problemas. Significa explorar a natureza social e histórica, tanto de nossa relação como atores nas práticas institucionalizadas da educação, quanto da relação entre nosso pensamento e ação educativos. (KEMMIS, 1987 apud CONTRERAS, 2012, p. 179).

Já que tal modo de atuar tem consequências públicas, a reflexão intelectual crítica leva à concepção de uma atividade também pública, exigindo, a organização das pessoas envolvidas e dirigindo-se à elaboração de processos sistemáticos de crítica, os quais dariam permissão à reformulação de sua teoria e prática social e de suas condições de trabalho.

Contreras (2012) considera, ainda, que não se trata, portanto, de simplesmente aceitar a prática reflexiva, e sim de analisar qual o tipo de vinculação com a ação que pretende estabelecer, sob que relações sociais realizá-la, a que interesses servir e que construção social apoiar com ela. A crítica que se dirigiu precisamente à reflexão concebida em termos da racionalidade prática apoia-se no fato de que essa perspectiva não reconhece os contextos e supostos que atuam implicitamente, em muitas ocasiões de modo inconsciente, em qualquer processo reflexivo.

Por todo exposto, pode-se dizer que a reflexão intelectual crítica visa analisar as condições sociais e históricas nas quais se formaram os modos de entender e valorizar a prática educativa, problematizando, assim, o caráter político da prática reflexiva. Dessa forma, motivados pela ideia da prática reflexiva, conduziu-se esse trabalho a fim de que possam repensar os processos de formação e de construção social que levaram a sociedade a sustentar determinadas ideias, quanto estudar as contradições e as estruturas sociais e institucionais que condicionam a prática educativa.

## **2.5 Conexão entre as Ideias-Chave**

Diversas conexões entre as ideias-chaves dessa pesquisa podem ser observadas. É importante destacar que dentre todas as conexões abaixo relacionadas, o foco científico do presente trabalho se debruça sobre o intuito de demonstrar que a socialização do professor dentro do espaço escolar desencadeia a reconstrução da sua própria identidade.

Por outro lado, não há reconstrução da identidade sem ambiente propício, exigindo assim um bom clima organizacional da instituição escolar na qual o profissional encontra-se inserido, capaz de viabilizar a prática profissional na concepção do professor intelectual crítico.

Iniciando pela conexão entre socialização e identidade, destacamos os ensinamentos de Dubar (2005), que esclarece a relação do conceito de socialização com o de construção da identidade; pois, pela análise teórica até aqui realizada, fica demonstrado o próprio processo de construção da identidade como fruto da superação de uma suposta bipolaridade entre forças individuais e coletivas, essenciais na socialização profissional. Segundo Dubar (2005, p. 256), “a socialização profissional consiste, para os indivíduos, em construir sua identidade social e profissional, através do jogo das transações biográficas e relacionais”.

Ainda de acordo com seus estudos, Dubar aponta a conexão existente entre socialização, identidade e ação docente, explicando que a vivência da profissão e o partilhamento de experiências possibilitam ao professor tanto o reordenamento de suas ações, quanto o redimensionamento do ser professor de profissão. Essa reflexão leva a concordar, com Nóvoa (1999, p. 16) ao afirmar que “[...] a identidade é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão [...]”. Ou seja, é por meio da trajetória vivida tanto na atuação profissional como também na pessoal, que se constrói a identidade profissional, descobrindo-a e compartilhando com seus pares e com a instituição em que atua. É neste espaço que irão surgir as dimensões da formação da identidade e da socialização profissional, ligando-se estreitamente aos aspectos da formação pessoal e da formação acadêmica, ambas concorrendo para a prática pedagógica do professor.

Outra importante conexão é destacada entre os termos socialização, clima e ação docente, vez que é necessário também considerar a organização escolar e o papel do gestor no processo de socialização, a constituição dos saberes docentes e sua formação contínua. Pois além de acontecimentos que ocorrem para a formação dos profissionais, Guimarães (2004) defende que as escolas devam ter na sua organização “momentos fortes” para que, com isso, possam auxiliar no processo de socialização, formação continuada do professor e de constituição dos seus saberes. O autor assinala, ainda, que esta transformação se dá mediante reuniões pedagógicas, conselhos de classe, reunião de pais, processos de planejamento coletivo, entre

outros. E estes momentos devem ser utilizados não só para a organização da escola, mas também para o estudo e a reflexão de práticas de sucesso.

Portanto, são momentos que podem auxiliar o professor a aprimorar sua criatividade, renovando constantemente sua prática e tendo uma ação mais segura, mais produtiva e mais feliz.

É preciso, contudo, destacar momentos ou maneiras menos formais, mas que são de grande importância no processo de formação e na sua socialização. Trata-se das conversas que os professores entabulam, envolvendo as dificuldades no trabalho e formas de atuar; as maneiras como a gestão pedagógica aborda com os professores as questões vindas da sala de aula, contribuindo para a reflexão, para que aprendam a duvidar das aparências dos “problemas de sala de aula” e a desenvolver um diálogo mais crítico com a realidade. (GUIMARÃES, 2004, p. 212-213).

A construção da Identidade – modos de viver o “ser professor”, a consideração que cada professor recebe de seus colegas e direção, os agrupamentos de que participa na Escola, o clima social vivenciado por todos – se dá individual e coletivamente numa organização e numa cultura escolar. Ou seja, é por intermédio de determinada estrutura de influências e no interior de uma ou várias escolas com características peculiares que o professor vai se formando, construindo maneiras de operar e se desenvolvendo profissionalmente. Pois é por meio desta situação que o professor age para que possa garantir aos seus alunos a aprendizagem e a produção de sua existência.

Nesta perspectiva, é necessário apontar a relevância social e acadêmica do presente estudo na atual discussão acerca da profissão docente no cenário das pesquisas em educação, contemplando, principalmente, questões referentes à formação, aos saberes e à identidade docente como importantes indicadores nas análises acerca da realidade do ensino escolar nos diferentes níveis de escolarização. É neste campo que há muitos estudos referentes à necessidade de se definir quem é este professor, de que forma ele foi formado, como ele se vê e quais são suas competências e saberes.

Verifica-se que este tema continua a instigar, mesmo não sendo novo, sobretudo em pesquisas estrangeiras sobre a formação de professores. Pois os novos profissionais significam ou então representam uma possível transformação, trazendo novas experiências, em contrapartida a uma realidade que demonstra a problemática intrínseca da profissão.

Segundo Guimarães (2004), hoje, o que tem estimulado o interesse por este tema é, em especial, a confirmação de que o atual modelo de formação docente (centrada na antecedência e hipertrofia da dimensão teórica em relação à prática), predominante entre nós, tem promovido certa relevância da formação teórica, mas inspirando pouco a melhoria da formação para atuação deste profissional. “Além de um espaço para adquirir técnicas e conhecimentos, a formação docente é o momento-chave da socialização e da configuração profissional” (NÓVOA, 1999, p. 18).

É necessário compreender o ensino como realidade social e levar os docentes a desenvolverem a aptidão de investigar a sua atividade para que, desse modo, possam construir e transformar o saber-fazer docente, num processo contínuo de reconstrução de suas identidades, talvez não permitindo que a interferência das políticas educacionais provoque uma crise de identidade, o que comprometeria e quem sabe, impediria que esses profissionais correspondessem às exigências contemporâneas do exercício das suas funções.

Para que possam renovar a identidade exigida por essas transformações sociais, políticas e econômicas, os professores devem adquirir novas aptidões profissionais, mas desde já com a consciência de que não podem limitar-se somente à propriedade do conhecimento da disciplina, sendo, portanto, necessário adquirir as chamadas “competências transversais” ou genéricas a qualquer prática ou professor.

Na visão de Bolívar (2002), a aquisição de competências para ensinar não é apenas uma questão de formação permanente (se for entendida como “reciclagem” ou reconversão), mas exige – mais amplamente – a reconstrução dessa identidade profissional. Se os professores têm saberes ou conhecimentos profissionais (componente cognitivo), também devem possuir competências (habilidades), como capacidade para aplicá-los de maneira efetiva em um contexto específico. As competências docentes envolvem o conhecimento, as habilidades, as atitudes e o pensamento estratégico. Portanto, além de conhecer o conteúdo, é preciso ter outras aptidões que o auxiliem a transformar o saber disciplinar em conteúdos acessíveis aos alunos.

Portanto, a difícil tarefa de acompanhar as exigências discentes, leva à emergência de uma renovação das competências docentes, que poderão ser fruto

desta proposta de reconstrução da identidade profissional, adquirida por meio da transação entre o indivíduo, seu âmbito social e escolar.

Assim, as identidades profissionais constroem-se com base nas interações que os atores sociais desenvolvem entre si em determinados contextos. Além disso, a forma como estes contextos (escola) estão organizados – as margens e graus de liberdade, autonomia, de coesão interna e de inter-relações positivas que oferecem – é influenciada e influencia os profissionais que lá atuam.

A formação de professores na tendência reflexiva e crítica configura-se como uma política que valoriza o desenvolvimento pessoal/profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho que propiciem a formação como docente na escola. Isto porque trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia requer permanente formação, entendida como reconstrução identitária e de práticas docentes, visto que o profissional depara-se com a globalização, a multiculturalidade, as transformações nos mercados produtivos, a formação dos alunos, crianças e jovens, também eles, em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades.

### 3 ESTRUTURAS USADAS NA CONSTRUÇÃO

*Estrutura de construção é a armação ou mais precisamente armadura responsável por manter a forma e formação na sustentação de um ou mais determinado(s) trabalho(s).*

(GUIMARÃES, 2009)

Para a estrutura deste estudo, optou-se por uma pesquisa de natureza qualitativa, pois esta considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta forma de abordagem do problema não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas avançadas, bem como o ambiente natural é a fonte direta para a coleta de dados, além de o pesquisador ser um instrumento muito importante. O processo e seu significado são os focos principais da abordagem (SILVA; MENEZES, 2001).

Portanto, o presente capítulo apresenta o objetivo principal desdobrado em outros quatro objetivos específicos que dão norte às estruturas e à análise usadas na construção do estudo. Esclarece, ainda, as abordagens, o tipo de pesquisa utilizada, apresenta a contextualização da área geográfica e participantes, além dos procedimentos de coleta (questionários e entrevistas) e análise de dados.

#### 3.1 Objetivos

O presente estudo teve por objetivo geral verificar a socialização dos professores no espaço escolar em uma escola de ensino básico da cidade de Tupã-SP, com o intuito de compreender como adquirem, modificam, reconstroem conhecimentos, habilidades, convicções e atitudes próprias da profissão docente e da identidade profissional, no âmbito do exercício profissional.

Esse objetivo desdobra-se em objetivos específicos:

- Perceber e caracterizar momentos fortes de socialização dos professores no ambiente escolar.
- Caracterizar a identidade profissional dos professores da escola.

- Identificar o “clima social” vivido na escola pela atuação dos gestores e pela rotina implantada, de modo a caracterizar a socialização vivida.
- Avaliar a relação que professores e equipe gestora estabelecem entre pensamento reflexivo e ação docente.

### 3.2 Caracterização da Pesquisa

Adotou-se a pesquisa qualitativa, que ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas complexas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes e por se tratar de uma metodologia que destaca a descrição e a indução ao estudo das percepções pessoais. Responde a questões muito particulares, ocupa-se, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deve ser quantificado, ou seja:

[...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO, 2010, p. 21).

Godoy (1995) assinala que, segundo esta perspectiva, um evento pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual faz parte, analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscar entender o fenômeno estudado valendo-se da perspectiva das pessoas nele envolvidas, e assim considerar todos os pontos de vista importantes. Assim, vários tipos de informações são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno.

Compreende um conjunto de diferentes maneiras interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social; trata-se de reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação.

A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas [...]. Os investigadores tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos. (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 48)

Esses registros, que se transformarão em resultados pela escrita são de muita importância na abordagem qualitativa, passam por uma análise dos dados onde estão abertos de início e vão se tornando mais fechados e específicos, exigindo que o campo de estudo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo (BOGDAN, BIKLEN, 1994).

Para cumprir com essa exigência, a modalidade de pesquisa utilizada foi o estudo de caso, “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes” (YIN, 2010, p. 39).

O estudo de caso foi essencial para esta pesquisa, pois se tratou de uma situação específica: procurar encontrar características próprias desta escola, retratar situações reais sem prejuízo de sua dinamicidade natural, e buscar o que há de essencial neste espaço que responda aos objetivos propostos. Yin (2010) compartilha dessa ideia quando diz que:

O estudo de caso é um método que abrange tudo – planejamento, técnicas de coleta de dados e análise dos mesmos. Sua característica diz respeito ao fato de que o estudo de caso focaliza uma situação, um fenômeno particular, o que o faz um tipo de estudo adequado para investigar problemas práticos. (YIN, 2010, p. 52)

Permite que seja analisada uma situação na qual não se possam fazer interferências com o intuito de manipular comportamentos relevantes. Nesta modalidade, os dados são coletados a partir de múltiplas fontes todas baseadas em relatos, documentos ou entrevistas. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 12),

[...] a alternativa do estudo de caso vem sendo usada há muitos anos em diferentes áreas do conhecimento [...] em que se faz o estudo exaustivo de um caso para fins de diagnose, tratamento ou acompanhamento visando conhecer em profundidade o seu “como” e os seus “porquês” evidenciando a sua unidade e identidade própria.



Diante das possibilidades de pesquisa social, na perspectiva qualitativa, Yin (2010) destaca este procedimento de pesquisa por possuir relevância significativa no meio acadêmico e por servir como estratégia de pesquisa utilizada de forma extensiva em ciências sociais. “Ilumina a compreensão do leitor sobre o fenômeno estudado, podendo revelar a descoberta de novos significados, estender a experiência do leitor ou confirmar o já conhecido” (ANDRÉ, 2005, p.18).

### **3.3 Participantes da Pesquisa**

A escola estadual localizada na cidade de Tupã-SP, escolhida como campo de pesquisa, era destaque no que tange a socialização dos professores, dentre as vinte e sete unidades escolares que compunham a Diretoria Regional de Ensino de Tupã-SP pela desenvoltura dos professores, participação, integração, atitude e valores que praticavam fazendo diferença nas habilidades e competências na hora de ensinar, vez que a inter-relação entre docentes e equipe gestora favorecia de forma mais efetiva a socialização e (re)construção da identidade profissional.

Como sujeitos/participantes desta pesquisa, contou-se com um grupo de 20 professores efetivos que lecionam no Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio da respectiva escola. Fizeram parte também deste grupo os dois Coordenadores Pedagógicos (sendo um do Ensino Fundamental e outro do Ensino Médio), Diretor e Vice-Diretor, compondo, assim, um grupo de 24 sujeitos.

### **3.4 Procedimentos de Coleta de Dados**

Para a coleta de dados foram utilizados alguns procedimentos, organizados em quatro momentos:

**1º momento:** a pesquisa foi apresentada a todos os professores e gestores em Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) e, logo em seguida, realizou-se um sorteio para a seleção dos 20 professores/participantes da pesquisa.

Estes professores juntamente aos coordenadores pedagógicos, diretor e vice-diretor, assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A).

**2º momento:** aplicação de *questionário de respostas abertas*, que foi entregue aos 20 professores já selecionados no primeiro momento. O questionário (Apêndice B) era composto de questões que não ofereciam opções de respostas, o interrogado encontrou simplesmente um espaço para emitir sua opinião sobre o tema proposto em função dos objetivos da pesquisa.

O questionário foi elaborado com o intuito de coletar informações, opiniões, sentimentos, interesses, percepções e expectativas dos professores a respeito do processo de socialização e construção da identidade no espaço em que estão inseridos, garantindo o anonimato das respostas, além de não expor os pesquisados à influência das opiniões, indução e aspecto pessoal do pesquisador.

Em relação à forma de construção do questionário, este foi organizado em três partes: Aspectos da Profissão Docente; Dados sobre a Formação Docente e Desenhos demonstrando o que era mais importante, o que gostavam mais e o que gostavam menos no espaço escolar. O desenho como resposta foi usado como uma forma livre de expressão.

**3º momento:** realização de *entrevista parcialmente estruturada* (Apêndice C), com os dois coordenadores, diretor e vice-diretor em ocasião de encontro entre entrevistador e entrevistado, usando o recurso da gravação de áudio. Foi organizada com perguntas abertas, sem impor opções de respostas, deixando o entrevistado formular uma resposta pessoal, a fim de se obter a ideia do que o sujeito realmente pensava e se certificava. As perguntas foram feitas verbalmente, em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode alterá-las e acrescentar perguntas de esclarecimento.

**4º momento:** aplicação de *questionário de respostas abertas*, que foi entregue aos 20 professores. O questionário (Apêndice C) foi o mesmo utilizado para as entrevistas dos gestores. Este momento aconteceu após a qualificação da pesquisa, sugerido pela banca examinadora.

### 3.5 Procedimentos de Análise de Dados

Para análise de dados, tomou-se como base os estudos de Laurence Bardin (2009), que considera que “A análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2009, p. 40). Mensagens essas extraídas dos questionários e entrevistas.

Segundo a referida autora, “A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou qualitativos)” (BARDIN, 2009, p. 40).

As diferentes fases da análise de conteúdo para Bardin (2009) organizam-se em torno de três momentos:

**1º momento:** *pré-análise*. Teve por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. Tratou-se de estabelecer um programa que, podendo ser flexível (quer dizer, que permitiu a introdução de novos procedimentos no decurso da análise), deveria, contudo, ser preciso.

**2º momento:** *exploração do material coletado*. As diferentes operações da pré-análise foram convenientemente concluídas. A fase de análise propriamente dita não foi mais do que a aplicação sistemática das decisões tomadas. Consistiu, essencialmente, em operações de codificação, decomposição, enumeração e categorização em função de regras formuladas.

**3º momento:** *tratamento dos resultados, inferência e interpretação*. Os resultados em bruto foram tratados de maneira a serem significativos e válidos. Este momento permitiu estabelecer resultados, figuras e modelos, os quais condensaram e puseram em relevo as informações pela análise. Tendo-se à disposição resultados significativos e fiéis, foi possível, então, apresentar inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos da pesquisa.

Como processo de estruturação dessa análise, a autora propõe a categorização, “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero, com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2009, p. 117). Essas categorias nada mais são do que classes, as quais reúnem um grupo de elementos sob um tema geral, agrupamento esse efetuado em razão da característica comum destes elementos.

Para classificação dos elementos constitutivos desta pesquisa foram criadas quatro categorias que respondem aos objetivos específicos. Cada uma destas categorias é representada por um elemento principal: socialização, identidade profissional, clima organizacional e ação docente respectivamente.

- Percepção e Caracterização dos Momentos de Socialização dos Professores no Ambiente Escolar.
- Caracterização da Identidade Profissional dos Professores da Escola.
- Clima Social e Cultura da Escola.
- Avaliação pelos Professores e Gestores entre Pensamento Reflexivo e Ação Docente.

## 4 ACABAMENTO

*Acabamento é o resultado de um ato finalizador de um trabalho de construção. Este ato tem como principal objetivo dar um aspecto exterior trabalhado, para que o produto final seja mais atrativo para o consumidor final.*

(Autor Desconhecido)

As contradições, sempre contundentes, entre o projeto histórico e existencial dos professores e a realidade instituída da ação profissional, exigiram, na pesquisa, o desafio de mediar os princípios éticos da sinceridade, justiça e fidelidade ao grupo de professores e gestores, com o rigor dos pressupostos e posicionamentos teóricos que foram assumidos neste estudo, os quais representam uma síntese norteadora de ações, individuais e coletivas. É um esforço exaustivo para definir posições, identificar as implicações, as resistências e os possíveis avanços nos processos de formação e reconstrução da identidade profissional e ação docente.

Os sujeitos participantes compunham uma equipe de (24) vinte e quatro profissionais, sendo (20) vinte professores, (2) duas coordenadoras, (1) uma vice-diretora e (1) uma diretora. Todos tinham idade entre (41) quarenta e um a (59) cinquenta e nove anos e já viviam a docência entre (20) vinte e (35) trinta e cinco anos. Dentre os professores, (6) seis possuíam licenciatura em Letras/Inglês, (1) um em Letras/Espanhol, (5) cinco em Matemática, (2) dois em História, (1) um em Geografia, (1) um em Química, (1) um em Sociologia, (1) um em Física, (1) um em Biologia e (1) um em Engenharia de Materiais (com aula de matemática). Somente um dos (20) vinte professores cursou Pedagogia. Dentre as coordenadoras, uma possui licenciatura em Letras, está há (20) vinte anos lecionando e (1) um ano no cargo de coordenação. A outra possui licenciatura em História, está há (17) dezessete anos na docência e há (5) cinco anos ocupa o cargo de coordenação. A vice-diretora é formada em Letras, leciona há (22) vinte e dois anos e está no cargo há (12) doze anos. E a Diretora é formada em Letras, Mestrado e Doutorado em Educação e está no cargo há (10) dez anos.

É válido ressaltar que não se pretende, aqui, esgotar a análise dos dados, tampouco adentrar na trajetória pessoal e profissional de cada sujeito participante, nem relatar pontos positivos e negativos da escola campo de pesquisa,

mas tentar responder aos objetivos que foram propostos através da categorização discutida por Bardin (2009), dialogando com autores que puderam iluminar a interpretação.

#### **4.1 Percepção e Caracterização dos Momentos de Socialização dos Professores no Ambiente Escolar**

A percepção e caracterização dos momentos de socialização dos professores no ambiente escolar trouxeram elementos importantes para o acabamento dessa obra. Segue o relato de percepções e momentos relevantes.

O primeiro momento relevante foi percebido na entrada dos professores na sala de reuniões onde era realizada semanalmente ATPC's (Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo). Notou-se que os professores eram bastante motivados, vez que mesmo antes de adentrarem a sala de reuniões já discutiam sobre suas atividades, compartilhando experiências de forma bastante construtiva.

Relevante percepção também diz respeito à questão motivacional, em que foi facilmente verificável que a maioria dos professores é bastante ativa, coloca suas ideias, dá sugestões, conta experiências que deram certo, até houve a oportunidade de participar de ATPC conduzida pelos próprios professores na ausência dos gestores, em razão de estarem em capacitação na Diretoria de Ensino. Nota-se, portanto, que sua participação é efetivamente ativa, aproveitando o momento para as trocas de conhecimento.

Com base nos alicerces desta pesquisa e dos dois relatos supramencionados, percebe-se a socialização dentro do espaço escolar, ao notar a interação entre os membros do grupo com seus valores, suas crenças, sua cultura, mas que vão sendo alteradas ou não a partir de experiências vividas pelos sujeitos. Pode-se afirmar que o professor partilha de uma cultura docente com a qual entra em interação constantemente com os iguais, com os gestores, alunos e mesmo com outros elementos da escola que é constituída de valores, de conflitos e tensões.

Dos questionários pudemos destacar alguns trechos que também reforçam essa prática constantemente empregada pelos docentes, que é a troca de experiências como meio de efetivar a socialização e a construção identitária.

*“Sempre que possível troco ideias com os professores e com a coordenadora que trabalha comigo.” (Professor 3)*

*“Durante o intervalo entre um gole de café e outro ou entre um oi e tchau na saída da escola. Os ATPCs são destinados, também, para troca de experiências entre os professores.” (Professor 5)*

É perceptível a socialização que existe entre os professores no horário dos intervalos, uma vez que saem das salas de aula conversando, sobem escadas, descem escadas, até chegarem à sala dos professores. As gestoras, na medida do possível, tentam participar com os professores deste horário, resguardando sempre o objetivo do intervalo que está diretamente relacionado ao descanso e a socialização, portanto, evitando comunicados ou interferências administrativas.

Além desses momentos de socialização, pode-se perceber nas palavras dos professores a importância que dispensam nesses momentos como sendo para a troca de experiência e conhecimento.

*“A escola como espaço de socialização tem como função social sistematizar e disseminar os conhecimentos historicamente elaborados e compartilhados na comunidade que está inserida. As interações sociais que se desenvolvem neste espaço formativo, servem para ajudar os professores a se compreender e compreenderem as pessoas à sua volta.” (Professor 10)*

*“Com certeza, a troca de experiências e o estudo devem fazer parte da prática do professor.” (Professor 18)*

*“Com colegas procuro observar como algumas situações são resolvidas, assimilando sempre o que for de utilidade.” (Professor 8)*

A socialização profissional se torna perceptível quando os professores relatam que “As interações sociais... servem para ajudar os professores a se compreender e compreenderem as pessoas à sua volta”, “...a troca de experiências e o estudo devem fazer parte da prática do professor”, e “...procuro observar como algumas situações são resolvidas, assimilando sempre o que for de utilidade”. A partir desses relatos também foi possível observar que a socialização profissional precisa estar constantemente sendo reforçada para consequentemente efetivar o processo de identificação. Fica evidente que essa socialização vai depender dos

interesses e motivos dos professores em adquirir novas habilidades, atitudes e conhecimentos.

Importante também mencionar a troca de experiências observadas no espaço escolar através da participação dos professores nos intervalos de aula, onde professores e alunos interagem no pátio escolar. As experiências continuam sendo trocadas em encontros de salas quando professores e alunos realizam atividades em conjunto na biblioteca, no laboratório e oficinas ou cursos criados pelos próprios gestores.

Outra ocorrência foi observada quando a escola promoveu um almoço com a participação dos professores, gestores e funcionários do colégio. Tal confraternização também era capaz de promover a socialização, vez que não faltavam assuntos relacionados ao exercício docente. A prática era efetivada no final de cada bimestre.

Com todas essas percepções acima relacionadas, tem-se que a maneira como os professores se relacionam está diretamente relacionada às disposições que foram sendo adquiridas por eles no decorrer da sua trajetória dentro do espaço escolar. Aprender e apreender a atividade docente na cotidianidade supõe não perder de vista a totalidade social, pois a escola é parte constitutiva da prática social e representa, no seu dia a dia, as contradições da sociedade na qual se localiza.

Essa consideração tem apoio em Contreras (2012), quando questiona a interpretação de interiorizar a cultura escolar como um processo passivo, uma vez que não se pode pressupor que a escola seja uma instituição homogênea e, portanto, não se pode pressupor que ela influencie a todos da mesma maneira na construção e apropriação dos saberes profissionais.

Nota-se nas próximas palavras dos professores que dentro dessa cultura escolar eles possuem crenças e concepções que se formam e os acompanham ao longo de sua formação e que influenciam a prática educativa e o modo de ver o ensino (GARCIA, 1998), ou seja, percebe-se referências iniciais que foram construídas e internalizadas por meio das relações na escolarização, na formação e que influenciam sua visão acerca da profissão.

*“Aprendi com a vivência em sala de aula, observando o que funciona bem, o que deveria mudar. Alguns cursos ajudaram a perceber novas estratégias, mas que nem tudo pode ser aplicado.” (Professor 1)*



“Aprendi muito pouco na minha graduação. Sempre estudei em casa e fiz outros cursos de especialização por minha conta. Participei de vários outros cursos promovidos pela Secretaria da Educação via Diretoria de Ensino, mas que pouco ajudaram na minha carreira. Troco muitas experiências com colegas na mesma situação que a minha.” (Professor 14)

“O mais importante é a relação interpessoal, porque considerava-se muito o conteúdo e muito pouco o aluno. E, assim, eu vi o que eu não gostaria de ser profissionalmente.” (Professor 16)

“Fui somando o que aprendi na licenciatura com os cursos que fiz, nas escolas que trabalhei e com as trocas de experiências com os colegas.” (Professor 2)

“Aprendi em cursos e, principalmente, na sala de aula, no contato direto com o aluno.” (Professor 17)

“É a somatória de tudo isso. O Homem acumula conhecimentos por onde passar; trabalha, interage e re-interage com o fruto do seu trabalho, estudo.” (Professor 20)

“Durante a graduação que cursei, eu considero muito importante para a minha formação docente a relação entre os professores e os alunos, e entre os alunos e o conteúdo e o processo de ensino acadêmico, que por vezes, valoriza muito o conhecimento e dá pouco valor à pessoa humana e a seus desejos e sentimentos.” (Professor 13)

Ao analisar estes apontamentos sublinhados: “Aprendi com a vivência em sala de aula”, “Alguns cursos ajudaram a perceber novas estratégias”, “com as trocas de experiências com os colegas”, “Fui somando o que aprendi na licenciatura com os cursos que fiz, nas escolas que trabalhei...” e outros sublinhados, reafirma-se que a socialização profissional acontece e compreende um processo de incorporação de práticas, de atitudes, conhecimento e também percepções que são projetadas desde a entrada na graduação bem como nos diversos espaços escolares com os quais os professores vão interagindo no decorrer de sua vida permitindo que suas ações se atualizem ou não, construindo, desconstruindo e reconstruindo identidades.

Podemos observar que a frase: “Aprendi muito pouco na minha graduação. Sempre estudei em casa e fiz outros cursos de especialização por minha conta. Participei de vários outros cursos promovidos pela Secretaria da Educação via Diretoria de Ensino, mas que pouco ajudaram na minha carreira...” deixa

evidente e revela, segundo estudos realizados por Pimenta (1997) que os cursos de licenciatura, ao criarem uma matriz curricular formal com conteúdos e atividades de estágios, distantes da prática das escolas, podem não dar conta de assimilar as contradições existentes na prática social de ensinar e poucos têm colaborado para a construção de uma nova identidade profissional docente.

Tais respostas revelam a importância de se considerar o espaço escolar como um aspecto essencial para a socialização profissional. Contudo, o desenvolvimento de práticas no espaço escolar que facilitem a construção da identidade e, mais amplamente, a constituição de políticas para a socialização profissional, ainda é uma questão pouco abordada na atual literatura e prática educacional. Nesse sentido, podemos destacar pontos negativos colhidos nos depoimentos, quando perguntados sobre o tempo que os docentes dispunham para efetivar trocas de experiências dentro do espaço escolar:

*“Sim, mas não o tempo suficiente.” (Professor 11)*

*“Não, pois temos uma carga horária extensa e estamos o tempo todo com os alunos. Nas ATPCs, só ouvimos (escutamos) os informes que nos passa a gestora.” (Professor 4)*

*“Não como gostaria, o tempo de intervalo é pouco. Percebo a necessidade de trocar experiências, pois isso enriquece o nosso trabalho.” (Professor 7)*

*“Praticamente não. Nas ATPCs, o grupo gestor apresenta muitos teóricos, não nos dando espaço para troca de experiências.” (Professor 19)*

*“Praticamente não, pois não há tempo durante o horário de trabalho reservado para isso.” (Professor 6)*

*“Muito pouco (2 cargos em unidades diferentes).” (Professor 9)*

*“Só informalmente, acredito que isso é claro entre os gestores, porém, sua efetivação ainda não se concretizou.” (Professor 15)*

Perante estas considerações, compreende-se a importância de se admitir que a socialização docente envolve um processo complexo de relações do grupo profissional com um conjunto de espaços sociais por meio dos quais este grupo produz e reproduz determinadas relações com os saberes que lhe são específicos, com as condições simbólicas e imaginárias que tendem a definir a sua

especificidade profissional, com os contextos sociais, técnicos e organizacionais do exercício do trabalho, bem como a natureza das relações que ele mantém com a instituição empregadora e com os usuários diretos ou indiretos dos sistemas educativos (pais, alunos, comunidade e outros).

## 4.2 Caracterização da Identidade Profissional dos Professores da Escola

Nesta categoria aborda-se o elemento identidade, processo esse de formação e transformação do ser professor e estar nesta profissão. A identidade profissional elaborada no processo de socialização constrói os indivíduos e definem as instituições.

Na pesquisa realizada foi possível observar a notória identificação que os professores possuem com a profissão, com a escola e com o grupo de colegas docentes pelas atitudes de participação, presença e cooperação.

Ao questionar sobre a aquisição da prática docente, verificou-se que o processo identitário parte do sujeito, firma-se na formação inicial e ainda na condição de aluno, cujas observações e experiências aparecem e depois retornam e se sistematizam e ampliam no espaço escolar na condição de professor. No exercício da profissão vivencia inúmeras posições ou contradições, que conseqüentemente, ocasionam sua construção ou a reconstrução, de forma dinâmica, sendo algumas vezes individuais, outras coletivas.

*“Sempre acolhi tudo em minha formação: licenciatura, cursos, trabalho, colegas, escola... Sempre me envolvi, participei das tarefas do sistema. Utilizei as ferramentas e reformulei de acordo com a minha bagagem, isto é, estabeleci meu próprio balanço para poder administrar minha própria formação.”* (Professor 18)

*“O que eu sou hoje devo à graduação, aos cursos que participei, às trocas de experiências. E o mérito maior dou a mim mesma, pois estudei, me esforcei e ainda continuo estudando para aprimorar as minhas aulas.”* (Professor 3)

*“O que sei hoje, aprendi na graduação, na prática docente e no aprimoramento pessoal (estudo e cursos).”* (Professor 11)

*“Aprender a aprender é uma constante na vida do professor. Aprendo a todo instante lendo muito, fazendo cursos, o professor não pode parar, o aluno*

*exige, o tempo se transforma e o conhecimento é quem nos tira da apatia.”*  
(Professor 6)

Tais características têm indicativos sociais, econômicos, culturais e políticos que são marcados no transcorrer da formação profissional e da construção da identidade. A resposta que deixa mais evidente o exercício da profissão nas inúmeras posições ou contradições ocorre quando diz que acolhe tudo na sua formação: licenciatura, cursos, trabalho, colegas, escola... Sempre se envolve, participa das tarefas do sistema. Esclarece também a conseqüente construção ou a reconstrução da identidade, de forma dinâmica, sendo algumas vezes individuais, outras coletivas quando diz que utiliza as ferramentas e a reformula de acordo com sua bagagem, isto é, estabelece seu próprio balanço para poder administrar sua própria formação.

Com base nos alicerces desta pesquisa, pode-se dizer que a identidade do professor está ancorada no trabalho que realiza, nas condições de trabalho, na remuneração e na importância que lhe é atribuída como profissional, no viver na escola e com a escola. Para verificar esse pensamento perguntou-se aos professores o que é ser professor.

*“Ser professor é mediar o conhecimento para o aluno. Fazê-lo compreender as diversas formas de leitura.”* (Professor 1)

*“É contribuir para o aprendizado do aluno.”* (Professor 17)

*“Ser professor é uma escolha, um projeto de vida e amor. Envolver o aluno na aprendizagem, fazê-lo reflexivo, crítico, responsável. É, enfim, fazer a diferença em sua vida.”* (Professor 14)

*“Ser professor é ser comprometido com a sua profissão e com o seu público humano. Ser professor é gostar da sua profissão, mas há os que, infelizmente, não gostam. Esses são sofredores e não professores.”*  
(Professor 8)

*“Ser professora, além de ensinar o básico, é mostrar caminhos diversos embasados em desafios constantes. É fazê-los perceber que não temos respostas prontas e sim, um ponto de partida para um futuro melhor.”*  
(Professor 10)

*“Ser professor não é ensinar o conteúdo, mas sim fazer com que o aluno ‘enxergue’ novos caminhos e possibilidades, aprendendo que é possível adquirir conhecimento seja qual for a sua realidade.”* (Professor 19)

*“É no dia a dia procurar educar de forma ampla, ensinar para a vida, autoestimular, autoblindar contra preconceitos e negativismos de toda sorte.”* (Professor 4)

*“É um propósito de vida. É representar os valores reais da vida e manifestar o amor e a justiça com seus alunos por seus alunos e através de seus alunos.”* (Professor 15)

*“Ser professor é cuidar com que o aluno aprenda, é ser antes de tudo um educador preocupado com a formação do aluno, sendo capaz de mediar o conhecimento, tirando o aluno de sua passividade diante do mundo e desenvolvendo competências e habilidades necessárias à formação cognitiva, comportamental e atitudinal dos alunos. É saber trabalhar de forma a contemplar os quatro pilares da educação: ser, conviver, fazer e conhecer. É aquele que deixa saudades no caminho da aprendizagem.”* (Professor 2)

*“O profissional responsável pela condução da aprendizagem dos alunos, o mediador das condições necessárias para que se efetive o esperado pela escola, pelo aluno e pela sociedade.”* (Professor 5)

Conclui-se que a importância maior para eles (professores) está em ensinar, algo considerado fundamental para o desempenho da sua profissão. É assim que a (re)construção da identidade para o professor deve ser compreendida, como algo que corresponda aos seus valores e crenças, aos dos alunos, da escola e da educação, pois além dos conteúdos ministrados em sala de aula, a identidade profissional do professor deve ser aliada a diversos fatores inerentes à pessoa, como desejo, vontade, dedicação e, também, fatores externos, o contexto que viabiliza condições para estimular o desejo de ser professor, como:

*“Respeito e disciplina.”* (Professor 12)

*“[...] de me sentir ‘bem’ com a atividade pedagógica que executo.”* (Professor 20)

*“Não podemos abrir mão do respeito entre professor e aluno, do valor profissional que mereço enquanto professor, educador, do meu compromisso como formador dos meus alunos.”* (Professor 16)

*“A colocação de valores morais como suporte da formação do aluno.”* (Professor 7)

*“Do respeito dos alunos e da consideração da equipe gestora e de toda a comunidade escolar.” (Professor 13)*

*“Da minha autonomia.” (Professor 9)*

Vale destacar que em relação à última afirmativa: “Da minha autonomia”, a mesma é compatível com os dizeres de Nóvoa (1995), quando afirma que os professores não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimento; não exercem o seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia. Contreras (2012) também compartilha do pensamento e acrescenta que a autonomia não está desconectada das pessoas com as quais se trabalha, nem tampouco é um padrão fixo de atuação. Antes, representa uma busca e um aprendizado contínuos, uma abertura à compreensão e à reconstrução contínua da própria identidade profissional, ou de sua maneira de realizá-la em cada caso. No entanto, não é possível também desvincular a concepção de autonomia da forma pela qual acontece e se interpreta a relação social e os propósitos para ela, nem das pretensões educativas.

Os professores esclareceram os seguintes pensamentos quando interrogados sobre qual seria a marca pessoal do seu trabalho em decorrência de sua autonomia:

*“A motivação da importância do saber em vários aspectos da vida.” (Professor 3)*

*“Entusiasmo, otimismo, reflexivo e democrático.” (Professor 9)*

*“A responsabilidade e o comprometimento com o que faço em sala.” (Professor 17)*

*“A capacidade de motivar persistentemente.” (Professor 15)*

*“Um olhar holístico voltado para o aluno tentando compreender seu mundo e seus anseios para, mais próximo dele, conseguir ser o melhor professor, talvez não só do conteúdo, mas sobre a vida.” (Professor 2)*

*“A tranquilidade, equilíbrio e posteriormente, devido a isso, a construção da empatia entre professor e aluno, o que não é fácil, mas, procuro estar focado sempre nisso.” (Professor 7)*

*“A minha capacidade de conviver e facilidade de interagir, acolher o aluno, respeitar seu modo de ser, observar suas atitudes, enfim, a facilidade de me aproximar deles e estar com eles durante a aprendizagem.” (Professor 12)*

*“A marca pessoal do meu trabalho é o esforço e a dedicação. Procuo ser criativo e criar um bom envolvimento emocional e pessoal com meus alunos.” (Professor 5)*

Ao discutir essas respostas à luz da teoria, verifica-se neste contexto, que o significado do trabalho para o professor, constitui a essência que dá sentido real ao fato de ser professor. Caso ocorra uma perda dessa essência, perde-se o sentido do trabalho, perde-se, ainda, a identidade da sua profissão. Essa perda pode trazer consequências para o docente, como mal-estar, frustração e baixa autoestima. Desse modo, fica claro que a identidade do professor se torna estável no contexto em que se realiza o trabalho docente e consegue satisfação.

Não há dúvidas de que o trabalho, a prática nas diferentes escolas, vai ensinando, completando a formação do professor, e (re)construindo sua identidade pelo auxílio e influência de outros colegas, mas também pela própria seleção que o exercício individual da docência segue fazendo. Segundo Pimenta (2000) a etapa essencial para a (re)construção da identidade docente corresponde à mobilização dos saberes da experiência.

### **4.3 Identificação do Clima Social e Cultura da Escola**

O elemento que se busca identificar nesta categoria é o clima social, ou organizacional da escola. Entender o funcionamento estrutural da escola, o papel desempenhado pelos agentes, a posição ocupada pelo professor, sua atuação e valorização dentro desse ambiente, os princípios de diferenciação que correspondem como princípios de diferenciação entre os docentes, e ainda, como esse ambiente pode manter a reprodução social ou promover a transformação social e a emancipação pessoal. A análise deste elemento pode corroborar no entendimento global de estruturação e formação do papel docente.

Com o objetivo de identificar o clima social da escola, perguntou-se aos professores e gestores como sentiam o clima social da escola.

*“De modo geral, as relações sociais são boas. O clima social entre professores e professores, professores e demais funcionários é bom.”* (Professor 1)

*“Entre funcionários é muito bom, especialmente os da secretaria, são muito humanos e sensíveis, muito além do esperado. Outras áreas, também é bom, o desejável, não há conflitos.”* (Professor 19)

*“Considero um clima bom. A maioria das pessoas que ali trabalha sabe de suas responsabilidades e procura desempenhar da melhor maneira aquilo que é acordado nas reuniões durante o ano letivo. Além disso, existe uma preocupação por parte dos gestores do resgate dos valores humanos que é diretamente ligado aos alunos, porém, ajuda no interpessoal de todos.”* (Professor 16)

*“O clima na minha escola é muito bom e favorável ao ensino. A equipe gestora sempre está pronta a apoiar o professor em tudo o que for preciso para o melhor desempenho dentro e fora de sala de aula (atividades extraescolares). Os professores trabalham coletivamente visando ao bem da escola como um todo para que obtenha bons resultados de ensino e aprendizagem. A dificuldade, às vezes encontrada, é em relação aos professores eventuais, sem vínculo com a escola. Esses professores simplesmente vêm e vão sem se envolverem efetivamente com a vida de seus alunos e da escola transformando essas aulas em lacunas ou simplesmente cumprimento de horários.”* (Professor 10)

*“É um clima bom. As pessoas se relacionam bem entre si. Há companheirismo, interação e respeito.”* (Professor)

*“A escola é muito organizada, pois aproveita bem os recursos humanos e materiais que possui. A equipe é muito comprometida o que gera um clima social agradável, porém os relacionamentos, em sua maioria, estão restritos ao ambiente escolar.”* (Gestor 2)

*“O relacionamento entre professores, equipe gestora e administrativa é bom e amigável, porém restrito, na maioria das vezes, ao ambiente profissional.”* (Gestor)

*“Acredito que neste envolvimento de todos com uma gestão democrática e participativa.”* (Gestor 1)

*“Como parte da equipe, busco contribuir para que o clima organizacional e social seja positivo.”* (Gestor 3)

*“A coordenação procura atender e auxiliar os professores quanto aos problemas enfrentados em sala de aula, subsidiar com materiais didáticos e manter um relacionamento de parceria.”* (Gestor 4)

Nota-se pelas respostas positivas dos professores e gestores que a escola tem um clima favorável, que há um elo entre a estrutura organizacional da



escola, a liderança exercida pelos gestores, o comportamento e atitude dos professores e alunos.

Ao analisar a resposta “Entre funcionários é muito bom, especialmente os da secretaria, são muito humanos e sensíveis, muito além do esperado.”, verifica-se no “muito além do esperado”, e no sublinhado de outra resposta feito pelo próprio professor “A dificuldade, às vezes encontrada” hipóteses que levam a diferenciar tal escola na efetividade da socialização profissional, já que conhecer e entender o clima escolar permite identificar fatores multidimensionais que ajudam na compreensão de um papel fundamental na observação do seu local de trabalho e, ainda, suscita a elaboração de novos projetos para intervenção, para promover a inovação e, também, de formação de identidades profissionais.

Neste contexto, ao supor que o processo de socialização possui ligação direta entre o sujeito e o ambiente profissional, como o espaço escolar, torna-se primordial o entendimento de estratégias e interações desses indivíduos, como também, não menos importante, o espaço em que se desenvolve esse processo. Por isso perguntou-se aos professores e gestores o que fazem para ajudar o clima positivo da escola e como ajudam no aperfeiçoamento da equipe de professores.

*“Para melhorar o clima positivo da escola eu procuro desenvolver o meu trabalho educativo da melhor maneira possível, trato meus colegas de trabalho com educação e respeito e procuro, na medida do possível, ajudar os outros, seja com palavras, sugestões, conselhos ou uma ajuda física.”* (Professor 4)

*“A troca de experiências entre docentes, coordenação e gestão é algo valorizado e eu procuro participar sempre das atividades pedagógicas, expondo meu ponto de vista.”* (Professor 6)

*“Não temos uma diretriz programada e sistematizada para esta função, mas sempre podemos intervir quando solicitados por colegas para opinar, ajudar, ‘aconselhar’ e amparar no que está ao nosso alcance. Efetivamente as situações acima descritas ocorrem na troca de material pedagógico (textos, livros, filmes, caça palavra temático).”* (Professor 20)

*“Somos incentivados a trocar experiências (orientações recebidas na Diretoria de Ensino ou um texto lido), conversar sobre o trabalho realizado em sala de aula com disciplinas afins, além de participar na medida do possível de todas atividades sociais de responsabilidade da escola.”* (Professor 14)

*“Como professora estou sempre à disposição da equipe gestora para desenvolver projetos coletivos para melhorar o ambiente, como por exemplo o nosso “Projeto Valores” que já vem sendo desenvolvido há mais ou menos*

*três anos e tem surtido efeito de comportamento entre TODAS as pessoas da escola. Com meus colegas procuro sempre estar sorrindo, cumprimentar a todos e estar sempre de bom humor demonstrando o quanto eu gosto do que faço, apesar dos problemas. Sei que devemos lutar para a melhoria do ensino, mas sei também que se o que tenho nas mãos são só limões, faço logo uma limonada. Com meus alunos procuro sempre conversar e conhecê-los por inteiro: sonhos, problemas, família, dificuldades e me colocar à disposição caso precisem.” (Professor 8)*

*“Procuro acolher bem os professores novos que chegam e não conhecem a escola, apresentar as dependências, os colegas e me dispor a ajudar quando preciso. Com professores da minha área sempre troco ideias e atividades e sugestões de aulas. Infelizmente, não temos tempo suficiente para essas trocas de ideias, isso tudo é feito durante os intervalos e raramente em ATPCs.” (Professor 11)*

*“Relaciono-me bem com todos, inclusive com os alunos. E também motivo os alunos a se relacionarem bem entre si.” (Professor 13)*

*“Conversando, trocando experiências, buscando ideias para solucionar os problemas.” (Gestor 3)*

*“Em qualquer ambiente é muito importante focar sua atenção no trabalho, não dar margem para fofocas ou comentários que possa minar ou desestabilizar as boas relações profissionais entre colegas. Sempre que possível manter-se neutro e alheio à qualquer situação que possa desabonar e até mesmo sabotar os parceiros da comunidade escolar (inclui aí também os alunos). Assim temos nos pautado desta forma há décadas. Com o tempo e com a experiência adquirida, a vida vai nos forjando métodos positivos de trabalho.” (Gestor 1)*

*“Procuro agir dentro da ética profissional e uso do bom senso pautado nos valores humanos para evitar que o clima da organização se carregue de aspectos negativos e procuro sempre mostrar um aspecto facial tranquilo e aberto.” (Gestor 2)*

Verifica-se nas respostas dos gestores que suas escolhas contribuem para modificações na percepção do clima, isto é, a resposta dos responsáveis em face de uma determinada situação tem efeitos no nível do clima. Contudo, identifica-se o clima organizacional construtivo nas percepções dos sujeitos atuantes nos espaços escolares em relação às práticas existentes nesta dada organização.

Foi possível notar, ainda, que os gestores (coordenadores pedagógicos, vice-diretora e diretora), por meio de sua liderança, são pessoas que têm grande influência na definição do clima organizacional. Tudo aquilo que o gestor faz ou deixa de fazer, afeta o clima de alguma forma, pois é dentro deste contexto que se acredita que o grande princípio da gestão moderna seja o de atender as necessidades do ser humano.

São os gestores que respondem pelas tarefas, estrutura, tecnologia e ambiente que compõem a organização, satisfazendo às necessidades e aos anseios dos alunos, dos seus pais, dos professores, dos funcionários e da comunidade.

Outras respostas deixam evidentes também que a troca de experiências entre docentes, coordenação e gestão é algo existente na escola, e que os professores possuem liberdade de participarem das atividades pedagógicas, expondo seu ponto de vista. Como esta: “Somos incentivados a trocar experiências, conversar sobre o trabalho realizado em sala de aula com disciplinas afins, além de participar na medida do possível de todas as atividades sociais de responsabilidade da escola.”.

Reconhece-se que o espaço escolar é o lugar em que acontecerá a consolidação do saber profissional. A prática educativa apoiada na reflexão, na intervenção e mesmo na investigação de situações de ensino concretas, possibilita a continuidade da formação do professor. Assim, em um contexto determinado e específico, o professor vivendo socialização irá definindo de modo cada vez mais claro a sua identidade profissional. A escola e seus componentes podem e devem intervir e organizar-se para conseguir orientação da socialização de modo consciente.

É na escola e com a colaboração de seus pares, gestores e administradores que todos e cada professor vai aprender a avaliar a necessidade potencial e a qualidade de uma inovação pretendida; desenvolver estratégias de ensino adequadas à diversidade e ao contexto; adquirir competências para modificar tarefas constantemente; desenvolver processos de pesquisa colaborativa para o desenvolvimento da organização, das pessoas e da comunidade educativa envolvente, como vimos nas respostas.

Em um mesmo olhar, tomando-se como base a concepção de Barbosa (1994), salienta-se que uma organização, qualquer que seja, só pode existir e sobreviver numa sociedade, se estiver destinada ao atendimento das necessidades das pessoas, ou seja, essa organização deveria existir para satisfazer às pessoas desta sociedade. Este deveria ser o seu objetivo principal, por isso investigou-se perguntando aos professores “se gostam da escola”, e aos gestores “se os professores gostam da escola”:

*“Gosto muito da minha escola. Ela é muito organizada fisicamente, pedagogicamente é bem pautada e os professores são esforçados e dedicados. É um lugar bom de se trabalhar.”* (Professor 18)

*“Gosto sim. É um momento de troca, de vivência e convivência com situações inusitadas todos os dias, e o ambiente proporciona estas condições. É muito importante e enriquecedor deparar com situações adversas e através do trabalho minucioso mudar e transformar o ambiente em condições favoráveis. É muito prazeroso para quem está com a missão de educar. Aliás esta é a essência do conceito de Educação: transformar, mudar, alterar algo ou alguém. Como disse, a Unidade Escolar proporciona as condições elementares para desenvolver este processo, por isso é prazeroso fazer parte desta Equipe e Comunidade de trabalho.”* (Professor 12)

*“Gosto. A escola possui um nome a zelar, conquistado ao longo do tempo, além de estruturalmente, possuir um belo espaço. O ambiente é muito bom também e a clientela me agrada muito.”* (Professor 1)

*“Como já disse sinto muito prazer em poder ensinar alguém e na escola faço isso todos os dias, mesmo fora da sala de aula. Tudo o que sei gosto de compartilhar. Sentir-me útil me faz feliz e esse, acredito, é o meu papel nesse mundo. Sinto-me um pouco dona da escola e dos alunos. Quando tenho oportunidade sempre falo bem da escola e dos meus alunos porque realmente acredito nisso e no meu papel de professor transformador.”* (Professor 5)

*“Eu gosto muito da escola, pois existe espírito de equipe, sempre um ajudando o outro, mesmo tendo de exercer outras funções diferentes das suas obrigações.”* (Professor 14)

*“Eu gosto muito da escola, ela faz parte da minha vida. É uma escola organizada, que trabalha valores, disciplina se preocupa com a formação dos alunos participa da vida dos mesmos, preparando-os para o mercado de trabalho e para a vida.”* (Professor 18)

*“Acredito que sim, pois é uma escola tradicionalmente organizada e existe um trabalho por parte da gestão escolar de fazer com que os professores se sintam parte da comunidade escolar através do trabalho democrático e participativo.”* (Gestor 1)

*“Quanto à questão dos professores gostarem da escola, percebemos que, a organização da escola, o clima agradável, a disposição de materiais e recursos didáticos e pedagógicos, o trabalho cooperativo, a abertura da equipe gestora quanto à participação e contribuição de todos. Assim mesmo quando há resistências em relação a algo proposto, logo a equipe se engaja e busca desenvolver o que foi sugerido. Portanto, observamos que o clima de organização, cooperação e compromisso é sentido pela equipe e incentiva a todos para que continuem contribuindo para que a escola seja um lugar agradável para trabalhar e estudar.”* (Gestor 3)

*“Os professores gostam da escola porque o ambiente escolar é agradável, organizado, colaborativo. Existe abertura por parte da direção para que possam opinar, criticar, sugerir, reclamar e participar das decisões. Existe*

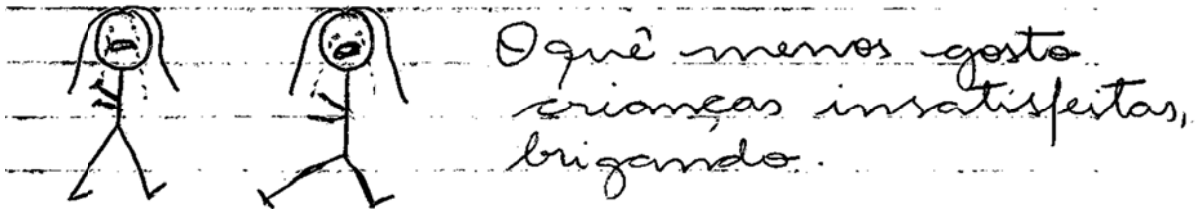
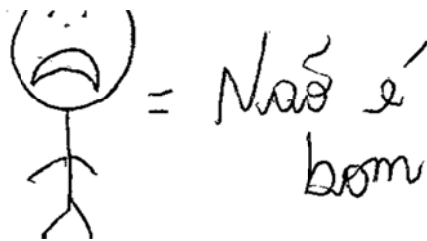
*afinidade entre os pares, tem material para trabalhar e as tarefas são divididas por igual.” (Gestor 4)*

Percebe-se uma forte identidade nas respostas dos professores quando dizem que gostam da escola e do que fazem. Por exemplo: “Eu gosto muito da escola, ela faz parte da minha vida.”; “Gosto muito da minha escola.”; “Sinto-me um pouco dona da escola e dos alunos.”; “...sinto muito prazer em poder ensinar alguém e na escola faço isso todos os dias.”; “...sempre falo bem da escola e dos meus alunos porque realmente acredito nisso e no meu papel de professor transformador.”. Fica evidente a adesão do professor à profissão, pois a constituição ou reconstrução de uma identidade profissional exige que o professor queira *ser e estar* na profissão.

Outra forma mais livre de expressão utilizada para registrar o clima da escola foi por meio do desenho. Foi solicitado aos professores que retratassem através de desenhos o que mais gostavam e o que menos gostavam na escola. Embora simples, as imagens puderam exprimir importantes percepções.



Os desenhos de pessoas felizes retratam o ambiente de trabalho positivo, com “clima social” adequado, diferente dos retratados abaixo que simbolizam conversas inadequadas, fofocas, pessoas tristes, brigas e insatisfações.



Tais imagens deixam retratados que um clima social de disputas, hostilidades ou indiferença, dificulta muito o processo de socialização, formação e construção de saberes profissionais pelo professor.

Assim sendo, resta evidente a hipótese de diferença na efetividade da socialização nesta escola campo de pesquisa, quando se interpreta estes desenhos e se lembra que para alcançar resultados satisfatórios é necessário um bom desempenho do clima organizacional da escola, já que este, quando em desequilíbrio, pode culminar no fracasso escolar.

#### 4.4 Avaliação entre Pensamento Reflexivo e Ação Docente pelos Professores e Gestores.

A ação docente, elemento chave desta categoria, foi avaliada através das respostas dadas aos questionários e entrevistas realizadas.

Retomando o alicerce da pesquisa a fim de articular a forma pela qual a prática reflexiva se relaciona com um compromisso crítico, Kemmis (1985 apud CONTRERAS, 2012) chamou a atenção para os elementos que a configuram como processo:

- A reflexão não está biológica ou psicologicamente determinada, nem é tampouco “pensamento puro”; expressa uma orientação à ação e tem a ver com a relação entre pensamento e ação nas situações reais históricas nas quais nos encontramos.
- A reflexão não é o trabalho individualista da mente, como se fosse um mecanismo ou mera especulação; pressupõe e prefigura relações sociais.
- A reflexão não está livre de valores nem é neutra; expressa e serve a particulares interesses humanos, sociais, culturais e políticos.
- A reflexão não é indiferente ou passiva em relação à ordem social, nem se reduz a discutir os valores sobre os quais exista acordo social; ativamente, reproduz ou transforma as práticas ideológicas que estão na base da ordem social.
- A reflexão não é um processo mecânico nem tampouco um exercício puramente criativo na construção de novas ideias; é uma prática que expressa nosso poder para reconstituir a vida social pela forma de participação por meio da convivência, da tomada de decisões ou da ação social.

Após este esclarecimento, faz-se oportuno retomar duas respostas que evidenciam a visão do professor intelectual crítico.

*“Ser professor é cuidar com que o aluno aprenda, é ser antes de tudo um educador preocupado com a formação do aluno, sendo capaz de mediar o conhecimento, tirando o aluno de sua passividade diante do mundo e*

*desenvolvendo competências e habilidades necessárias à formação cognitiva, comportamental e atitudinal dos alunos. É saber trabalhar de forma a contemplar os quatro pilares da educação: ser, conviver, fazer e conhecer. É aquele que deixa saudades no caminho da aprendizagem.” (Professor 2)*

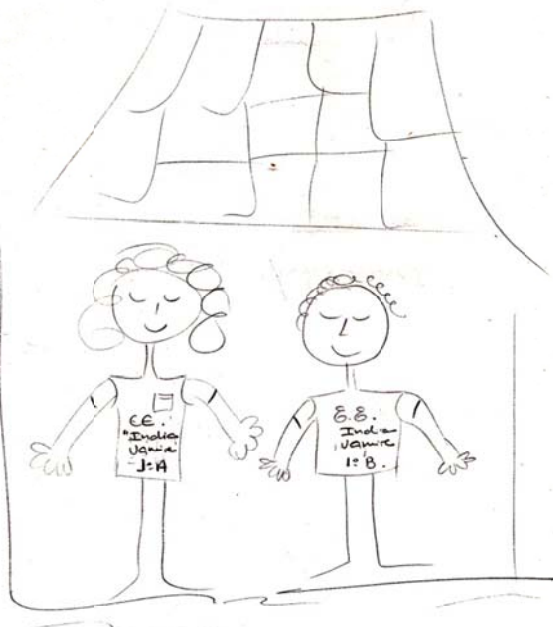
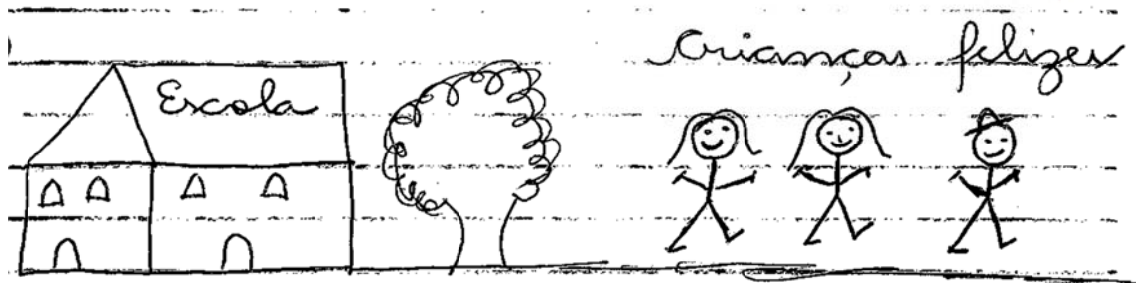
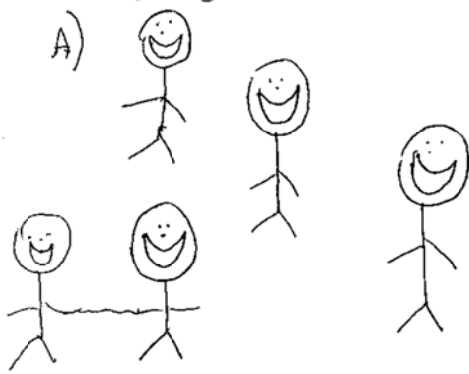
*“O profissional responsável pela condução da aprendizagem dos alunos, o mediador das condições necessárias para que se efetive o esperado pela escola, pelo aluno e pela sociedade.” (Professor 5)*

Esses pensamentos característicos do modelo intelectual crítico foram confirmados nessa pesquisa através da análise dos desenhos solicitados aos professores como representação do que é mais importante na escola. As respostas foram unânimes ao representarem o aluno como figura mais importante no âmbito escolar. Contreras (2012, p. 177) compartilha que uma das características do professor intelectual crítico é “construir uma sociedade mais democrática e mais justa, educando seu alunado como cidadãos críticos, ativos e comprometidos na construção de uma vida individual e pública digna de ser vivida”.

Os desenhos solicitados com a finalidade de retratar o que havia de mais importante na escola complementaram os pensamentos supramencionados.







Mais importante —  
meus alunos.



Dada a diversidade de fatores que viabilizam a socialização e formação docente para prática reflexiva e intelectual crítica, fez-se necessário a seguinte indagação aos gestores: Qual o auxílio ou apoio que os gestores dão à ação reflexiva do professor?

*“Através das ATPCs trabalhando com a teoria e buscando as práticas pedagógicas utilizadas no cotidiano da escola. Buscando sempre que o professor reflita sua prática.” (Gestor 3)*

*“Em relação ao aperfeiçoamento dos professores utilizamos as ATPCs, os ‘feedbacks’ e o planejamento para indicar livros, revistas, além de organizar momentos de estudo, debates e análise de temas pertinentes à prática docente. Também incentivamos os professores a investir em sua formação através dos cursos oferecidos pela Secretaria da Educação de São Paulo.” (Gestor 1)*

*“Através do acompanhamento do trabalho do professor em sala de aula, com observação da aula dada sempre em parceria com o professor. Após a observação da aula dando ‘feedback’ ao professor e fazendo-o refletir sobre sua prática.” (Gestor 2)*

*“Para auxiliar e apoiar a ação reflexiva dos professores, a equipe gestora desenvolve um trabalho de parceria através das ATPCs e das observações em sala de aula com devolutivas individuais e coletivas.” (Gestor 4)*

*“A ajuda no aperfeiçoamento do professor consiste na leitura compartilhada/ colaborativa, nas ATPCs, de textos reflexivos para estudo das práticas docentes e pedagógicas, indicação de livros, revistas, sites e textos para leitura/estudo, divulgação e incentivo na realização de cursos de aperfeiçoamento oferecidos pela Diretoria de Ensino e pela Secretaria da Educação.” (Gestor 3)*

Nesse ponto, compreende-se a importância da equipe gestora na (re)construção da identidade docente quando se refere ao professor como intelectual crítico. Através das respostas constatou-se que há credibilidade ao poder de transformação do professor, evidenciando a necessidade de formação sólida e coerente que construa professores críticos, gerando força para uma ação transformadora *na e da* escola.

Utilizando-se dos estudos de Pimenta (1997, p. 17), cabe destacar que:

Produzir a vida do professor implica em valorizar, como conteúdos de sua formação, seu trabalho reflexivo, intelectual e crítico sobre as práticas que realiza e sobre suas experiências compartilhadas. A formação passa

sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. O que coloca os elementos para produzir a profissão docente, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores.

Diante do supramencionado pensamento de Pimenta (1997) de que os professores “não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões complexas, incertas, singulares e de conflito de valores”, perguntou-se aos professores o que deveriam saber para ensinar bem, obtendo as seguintes respostas:

*“Além de dominar o conteúdo, o professor terá que criar vínculos de compromisso e ter diversas metodologias utilizadas em suas aulas.”* (Professor 2)

*“Deve dominar o conteúdo, ter gestão de sala de aula, saber interagir com o aluno, montar o plano de aula compatível com a necessidade do aluno, saber identificar o nível de aprendizado do seu aluno.”* (Professor 11)

*“Deve dominar muito bem o conteúdo e ter sempre um plano de aula que possa ser modificado a qualquer momento para atender às necessidades da turma com objetivo claro e atividades que desenvolvam as habilidades e competências de seus alunos.”* (Professor 16)

*“Primeiramente saber seu conteúdo, de modo que, possa transversar sobre os temas do Currículo evitando uma mecanização, uma ‘série metódica’ de produção a ser alcançada e deixando de saborear as potencialidades que o conhecimento e as informações trazem. Estar atento, usar ou deixar usar as novas ferramentas informacionais para a educação visando à facilitação do objetivo do ensino e criar formas de relacionamento com seus alunos. Entender o funcionamento, bem como as contradições do sistema de ensino, evitando que esses aspectos prejudiquem sua atuação profissional e, ao mesmo tempo, administrá-la dentro e fora da sala de aula.”* (Professor 20)

*“Conhecer e dominar o conteúdo da disciplina, suas competências e habilidades; ser e ter didática; diagnosticar as características de desenvolvimento de seu aluno, saber dar o ‘remédio’ certo, isto é, selecionar os conteúdos, os recursos, as estratégias mais adequadas para estabelecer um clima favorável que possibilite uma boa aprendizagem para todos.”* (Professor 17)

*“Para ensinar bem deve-se saber ‘ouvir’ o contexto educacional, respeitá-lo e, quando necessário, criticá-lo. Para ensinar bem deve-se dominar o conteúdo e estar atualizado com a realidade, buscando estabelecer uma ponte entre a sala de aula e o dia a dia. Algo que não é tão fácil, mas que é possível e muito válido.” (Professor 15)*

*“Primeiramente deve interagir com os alunos, conhecer a realidade e o contexto deles, respeitar o cognitivo de cada aluno e ser capaz de expandir o que o aluno já sabe.” (Professor 3)*

*“Saber enxergar os saberes de cada um e, a partir daí, traçar estratégias para que todos possam avançar.” (Professor 6)*

*“O professor deve saber identificar em cada aluno o conhecimento que ele já possui e a partir disso realizar novos desafios.” (Professor 9)*

*“Além de dominar o conteúdo, temos que fazer uma leitura do interior do aluno, conhecê-lo para compreender a sua essência. Partindo daí, devemos respeitar o momento de aprendizagem de cada um.” (Professor 12)*

*“Procurar estar informado sobre o cotidiano, o que está acontecendo ao redor e no mundo, atualizar-se para inserir o conhecimento específico problematizando, interligando a fatores históricos ou geográficos ou sociais.” (Professor 7)*

Percebemos nestas respostas que o compromisso do professor não é só com a transmissão do saber, mas sim com a formação pessoal do aluno e a transformação social, por meio da capacitação para pensar e agir criticamente. Para entender a autoridade do professor como emancipadora, Contreras (2012) salienta que os docentes precisam estar ligados e vivenciar as ideias de liberdade, igualdade e democracia, pois são considerados como “intelectuais transformadores”.

E na tentativa de destacar, a importância dos professores estarem sempre (re)construindo sua identidade profissional, perguntou-se a eles qual a importância dada à prática de ensino na licenciatura que cursou.

*“A prática de ensino que cursei está defasada hoje. Na época me valeu muito.” (Professor 8)*

*“Com relação à prática de ensino na licenciatura, foi insuficiente, uma vez que não nos preparou para trabalhar na sala de aula. A prática pedagógica pós-faculdade vem com a experiência adquirida no dia a dia.” (Professor 19)*

*“A prática de ensino durante o período da minha licenciatura foi importante, mas a prática de ensino após a Faculdade é essencial para a minha constante aprendizagem diária.”* (Professor 2)

*“A prática veio por meio de leitura pontual e a prática em sala de aula, quando em contato com os alunos, no dia a dia. Na realização de planos de aulas preparados e desenvolvidos. Entre erros e acertos. Ação – reflexão – ação.”* (Professor)

*“Pouca importância, a teoria é diferente da prática.”* (Professor 7)

*“As aulas práticas foram poucas, não preparando para a licenciatura.”* (Professor 11)

*“Pouca importância, não foram usados recursos didáticos diferenciados como: práticas de laboratório, recursos de informática e mídias, a prática era para ser obtida com a prática, restringindo-se aos estágios obrigatórios de regência.”* (Professor 5)

Podemos observar através desses relatos que os docentes questionados dispensaram pouca importância à teoria adquirida na graduação, contudo, não se pode descartar que o conhecimento pedagógico é fundamental ao exercício da atividade docente e que a pouca importância relatada pelos questionados pode ter mais haver com a deficiência da instituição que cursaram do que com o instituto da teoria em si.

Foram questionados, também, sobre o que consideram como muito importante na graduação que cursaram que faz diferença, hoje, em suas práticas.

*“Estágio.”* (Professor 1)

*“A matriz curricular e bons professores, pois as disciplinas cursadas forneceram para mim a base necessária para que aprendesse a aprender e desenvolver meu trabalho com competência.”* (Professor 12)

*“Poucas coisas no curso contribuíram realmente na formação.”* (Professor 20)

*“Além da formação específica, creio ser importante fortalecer conteúdos (me foram importantes) como Estrutura da Educação, Psicologia da Educação e História da Educação.”* (Professor 13)

*“Embora não tenha vivido isto na minha graduação, acho importante haver bons professores com domínio da matéria que ministram, muita experiência de sala de aula com alunos variados (rede pública, privada, ensino médio e fundamental) e que tenham conhecimentos dos problemas existentes em sala*

*de aula além de terem conhecimento sobre a política do ensino no Brasil.”*  
(Professor 16)

*“Olhar sobre a potencialidade do conhecimento, a formação crítica sobre a realidade político-social da humanidade.”* (Professor 9)

Nota-se nas respostas anteriores que o mundo hoje exige novas competências, saberes e habilidades dos professores para acompanhar a modernidade, porque trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia e mutante requer permanente formação, entendida como reconstrução identitária e de práticas docentes, visto que o profissional depara-se com a globalização, a multiculturalidade, as transformações nos mercados produtivos, a formação dos alunos, crianças e jovens.

Portanto, finaliza-se essa análise de dados com respostas que afirmam e demonstram a importância da socialização docente no espaço escolar como (re)construção da identidade e da ação docente.

*“Com certeza o professor necessita sempre de cursos, aprimorar e aprofundar seus conhecimentos.”* (Professor 3)

*“Sim. No mundo contemporâneo precisamos sempre nos informar e aprender a utilizar novas tecnologias. Vivemos numa sociedade da informação.”*  
(Professor 8)

*“Sim. Ele deve estudar constantemente para continuar se aperfeiçoando e aprimorando suas aulas.”* (Professor 10)

*“O professor tem sim que estudar sempre, pois o conhecimento muda e evolui e sempre há o que se aprender. Ninguém sabe tudo!”* (Professor 15)

*“É necessário que o professor estude para que possa acompanhar as transformações sociais, culturais, políticas da sociedade. É por meio do estudo que reinventamos maneiras novas para ensinar, levando nossos alunos ao conhecimento de novas realidades. A escola é o lugar de formação continuada, é um momento reflexivo, centrado em casos reais, é onde a equipe docente deve realizar a construção de novas práticas pedagógicas.”*  
(Professor 19)

*“Sim, isso tem que ser constante na vida de qualquer profissional.”* (Professor 6)

*“Sim, o aprendizado é contínuo, o professor precisa estar sempre buscando novos caminhos para sua prática docente.” (Professor 4)*

*“Sempre, todos os dias, mesmo nas situações caóticas, estudar com certeza o levará a descobrir que não está solitário e encontrará o caminho para a motivação.” (Professor 18)*

*“Sim, claro. Os alunos mudam sempre. A cada ano é preciso analisar as turmas com as quais vai trabalhar para planejar aulas diferenciadas. Buscar novidades, novos meios de se aproximar do aluno, principalmente daquele menos interessado nos estudos. Não concordo com a política educacional quanto à permanência obrigatória dos alunos nas escolas. Acho que a escola deveria manter as portas abertas para aqueles que realmente quisessem aprender e não os que são obrigados a permanecer nela.” (Professor 14)*

*“Estamos sempre construindo e reconstruindo as relações sociais, a sociedade; o professor, nesse sentido, precisa e deve estar estudando para evitar a desmotivação em relação a sua profissão.” (Professor 17)*

É assente nas palavras dos entrevistados que a aquisição de novos valores, atitudes, conhecimentos contribui para o bom desempenho da docência, restando aparente que a Socialização, juntamente com um clima social favorável constituem meios hábeis à aquisição de novas habilidades, competências e conhecimento, trazendo à identidade docente, meios que favoreçam o desenvolvimento do professor intelectual crítico, onde a inclusão na sociedade atual é tão importante quanto o ensino da matriz curricular.

## 5 HABITE-SE

Trata-se de um documento que comprova que um empreendimento ou imóvel foi construído seguindo-se as exigências legais. O habite-se atesta a conclusão da construção de acordo com a licença inicialmente dada.

Ao terminar esta pesquisa a que me prontifiquei nestes dois anos, penso que outras deverão acontecer na busca de novas experiências e desafios em continuidade aos estudos da socialização e da (re)construção identitária docente.

A essência desta pesquisa consistiu na seguinte pergunta: *A socialização do professor no espaço escolar (interagindo com o próprio grupo de professores, com os gestores e administradores escolares, e com sua estrutura formal do sistema educativo) influencia o processo de (re)construção e reconhecimento da própria identidade profissional e da prática docente de cada professor?*

A investigação foi desenvolvida mediante um estudo de caso, do qual resultou que: a socialização do professor dentro do espaço escolar desencadeia a reconstrução da própria identidade. Por outro lado, não há reconstrução da identidade sem ambiente propício, exigindo assim um bom clima organizacional da instituição escolar na qual o profissional encontra-se inserido, capaz de viabilizar a prática profissional na concepção do professor intelectual crítico.

O desenvolvimento profissional dos docentes acontece de modo formal e informal na escola. No caso estudado verificou-se que a forma de socialização informal foi, predominante, uma vez que os professores reclamam de melhor ATPC em que pudessem estudar juntos suas dificuldades de sala de aula e que acontecesse com maior intensidade a troca de experiências com seus pares.

Dessa forma, podemos dizer que a obra foi construída com êxito, uma vez que a coleta de material caracterizou-se como suficiente e eficaz à consecução dos objetivos inicialmente propostos.

Assim, no que se refere ao primeiro objetivo, “percepção e caracterização dos momentos de socialização dos professores no ambiente escolar”, notou-se que os professores eram motivados, que possuíam participação ativa, que aproveitavam os momentos para as trocas de conhecimento. Foi perceptível a socialização dentro do espaço escolar, na interação entre os membros do grupo com



seus valores, crenças e cultura, que vão sendo alteradas ou não a partir de experiências vividas pelos sujeitos. A interação se percebeu muito forte nos momentos de entrada na escola, na saída, nos corredores, na sala do café, quando tinham que substituir um dos gestores.

Em relação ao segundo objetivo proposto, “caracterização da identidade profissional dos professores da escola”, foi possível observar que os professores participam, se fazem presentes e cooperam para com a escola e com o grupo de colegas docentes. Verificou-se que o processo identitário inicia-se na formação inicial, se sistematiza e amplia no espaço escolar na condição de professor crítico. No exercício da profissão vivencia inúmeras posições, contradições, resistências que conseqüentemente ocasionam sua construção ou a reconstrução, de forma dinâmica, sendo algumas vezes individuais, outras coletivas.

O terceiro objetivo, “identificação do clima social vivido na escola”, foi possível identificar um clima favorável, vez que foi confirmada presença de harmonia na estrutura organizacional da escola, na liderança exercida pelos gestores, assim como no comportamento e atitude dos professores e alunos. Verificou-se ainda, que os gestores (coordenadores pedagógicos, vice-diretora e diretora), por meio de sua liderança, têm grande influência na definição desse clima organizacional. Tudo aquilo que o gestor faz ou deixa de fazer, afeta o clima de alguma forma, pois é dentro deste contexto que se espera que o grande princípio da gestão moderna seja o de atender as necessidades do ser humano.

Quanto ao quarto objetivo “avaliação da relação que professores e equipe gestora estabelecem entre pensamento reflexivo e ação docente”, compreendeu-se a importância da equipe gestora na (re)construção da identidade docente quando se refere ao professor como intelectual crítico. Constatou-se que há credibilidade no poder de transformação do professor, evidenciando a necessidade de formação coerente que possam construir professores críticos, gerando força para uma ação transformadora *na* e *da* escola. Percebeu-se que o compromisso do professor não é com a transmissão do saber, mas sim com a formação pessoal do aluno e a transformação social, por meio da capacitação para pensar e agir como cidadãos.

Sentiu-se pelo dizer de alguns professores que a socialização formal dos docentes pode acontecer de maneira mais efetiva se as ATPCs fossem melhor utilizadas para estudar as dificuldades cotidianas da sala de aula e da escola. Assim

numa formação contínua forte, na escola, poderiam os professores buscar construir sua práxis numa dialética entre teoria e prática com base em teorias adequadas e convenientes aos problemas enfrentados.

O mundo hoje precisa de novas competências, saberes e habilidades dos professores para acompanhar a modernidade, porque trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia requer permanente formação, entendida como reconstrução identitária e de práticas docentes, visto que o profissional depara-se com a globalização, a multiculturalidade, as transformações nos mercados produtivos, a formação dos alunos, crianças e jovens.

No reconhecimento de que o ensino precisa voltar às mãos dos professores, pois os que não refletem sobre o seu ensino aceitam naturalmente a realidade quotidiana das suas escolas e não concentram seus esforços na procura dos meios mais eficazes e eficientes para atingirem os seus objetivos e encontrarem soluções para problemas que outros definiram no seu lugar.

Portanto, assim como o final de uma construção não representa a imutabilidade do bem construído, nossa pesquisa também não possui a pretensão de se tornar imutável, vez que futuras necessidades sempre trarão a oportunidade de novos estudos e novas construções.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores: Estratégias de Supervisão**. Porto: Porto, 1996.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- BARBOSA, Eduardo Fernandes et al. **Gerência da qualidade total na educação**. Belo Horizonte: Fundação Ottoni, 1994.
- BARBOSA, Germana Castro. **Formação e prática docente entre a técnica, reflexão e criticidade**. Fortaleza: CED / UECE, 2007.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Lisboa: Porto Editora, 1994.
- BOLÍVAR, Antonio. Competências Profissionais e Crise de Identidade. **Pátio**, Porto Alegre, Ano VI, n. 23, p. 17-19, set./out. 2002.
- BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato. **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2003.
- BRITO, Antonia E.; LIMA, Mary G. S. **Um estudo sobre identidade profissional docente: ser professor de didática**. Teresina: UFPI, 2009.
- BRITO, Márcia S. T; COSTA, Márcio da. Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 500-594, set./dez. 2010.
- BRUNET, Luc. Clima de trabalho e eficácia da escola. In: NÓVOA, Antonio. **As organizações escolares em análise**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1999.
- BUENO, Francisco da Silveira. **Grande Dicionário Etimológico-Prosódico da Língua Portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 1968.
- BUENO, Belmira Oliveira. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. In: BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Bárbara; SOUSA, Cristina Paiva de. **A vida e o ofício dos professores**. Formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. 2. ed. São Paulo: Escrituras, 2000. p. 169-192

CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. A formação continuada e o processo de socialização profissional de professores. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, XI., 2003, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2003. p. 1-29.

CIAMPA, Antônio da Costa. Identidade. In: LANE, Silvia Tatiana Maurer; GODO, Wanderley (Orgs.). **Psicologia Social – O homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 7-19.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CORAZZA, Sandra Maria. Na diversidade cultural, uma “docência artística”. **Pátio**, Porto Alegre, Ano V, n. 17, maio/jun. 2001.

CUNHA, Marcela B.; COSTA, Márcio. O clima escolar de escolas de alto e baixo prestígio. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Sociedade, cultura e educação, 2009. p. 500-511.

CUNHA, Marciano de Almeida. **O processo de socialização profissional de professores do ensino superior atuantes no curso de administração: trajetórias, saberes e identidades**. São Paulo: PUC, 2011.

DUBAR, Claude. **A socialização**. Portugal: Porto, 1997.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FERNANDES, Francisco. **Dicionário brasileiro globo**. São Paulo: Globo, 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de H. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRINHO, Viviane Canecchio. **Trajetórias de Professores na Carreira e Percursos na Cidade: estudos sobre a socialização de professores na carreira do magistério**. São Paulo: PUC, 2009.

FONTES, Aníbal; FONSECA, Eduardo; DUARTE, Susana. **Identidade Profissional**. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2003.

FREITAS, Maria Nivalda C. Organização Escolar e Socialização Profissional de Professores Iniciais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 155-172, mar. 2002.

FURLAN, Elaine G. Matheus. **O processo de socialização e construção de identidade profissional do professor iniciante de química**. São Paulo: PUC, 2011.

GARCIA, Carlos Marcelo. Formação de professores: o conhecimento sobre o aprender e ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 9, p. 51-75, set./out./nov./dez. 1998.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Portugal: Porto, 1999. Cap. 1, p. 18-68.

GIROUX, Henry A. **Autoridade intelectual e a política da prática do aprendizado.** Teachers College Record, v. 88, n. 1, p. 22-40, 1986.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa – Tipos Fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995.

GOMÉZ, Angel Ignacio Pérez. Cuadernos de pedagogia - **La cultura institucional de la escuela.** n. 266, p. 79-82, 1998.

GUIMARÃES, Fabrício H. V. Estrutura (Engenharia). Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Estrutura\\_\(engenharia\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Estrutura_(engenharia))>. 2009. Acesso em: 04 jul. 2013.

GUIMARÃES, Valter S. **Saberes docentes e identidade profissional** – a formação de professores desenvolvida na Universidade Federal de Goiás. São Paulo: FEUSP, 2004.

KNOBLAUCH, Adriane. **Aprendendo a ser professora:** um estudo sobre a socialização profissional de professoras iniciantes no município de Curitiba. São Paulo: PUC, 2008.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação:** Abordagens Qualitativas. Rio de Janeiro: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga. **A socialização profissional de professores.** Caxambu: Anped, 1994.

LÜDKE, Menga. Sobre a Socialização Profissional de Professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 99, p. 5-15, nov. 1996.

LÜDKE, Menga. Formação de Professores: o conhecimento sobre o aprender e ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 9, p. 51-75, 1998.

MARIN, Alda Junqueira. Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Formação de Professores:** tendências atuais. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 139-152.

MERTON, Robert K.; READER, George G.; KENDALL, Patricia. The Student Physitian: introductory studies in the sociology of medical education. In: LUDKE, Menga. Sobre a socialização profissional de professores. **Cadernos Pesquisa**, São Paulo, n. 99, p. 5-15, nov. 1996.

MINAYO, Maria C. de S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 29. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

NÓVOA, António. **As organizações escolares em análise**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. Os Professores e as Histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 343-358.

NÓVOA, António. **Profissão Professor**. 2. ed. Porto, Lisboa: Porto, 1999.

NÓVOA, António. Relação Escola-Sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, R. V. et al. (Org.). **Formação de professores**. São Paulo: Unesp, 1998. p. 1-18.

NUNES, João Batista C. O Processo de Socialização na Profissão Docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: IGUALDADE E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO, XI., 2002, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Multipolo, 2002. p. 1-24.

PESCUMA, Derna; CASTILHO, Antonio Paulo F. de. **Projeto de Pesquisa: O que é? Como fazer?** São Paulo: Olho d'Água, 2010.

PIERSON, Donald. **Teoria e pesquisa em sociologia**. 17. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1977.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor. **Nuances**, São Paulo, v.3, p. 5-14, set. 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidades e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 15-32.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

SAMBUGARI, Márcia R. do N. **Socialização de Professores em Atividades de Educação Continuada**. Araraquara: UNESP, 2005.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, Donald A. **La formación de profesionales reflexivos**. Barcelona: Paidós, 1992.

SERGIOVANNI, Thomas J.; CARVER, Fred D. **O novo executivo escolar: uma teoria de Administração**. São Paulo: EPU, 1973.

SETTON, Maria da Graça J. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. **Tempo Social**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 335-350, nov. 2005.

SHINYASHIKI, Gilberto Tadeu. **O Processo de socialização organizacional um estudo de caso de trainees**. São Paulo: USP, 2000.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. Florianópolis: UFSC, 2001.

SILVA, Luizana Rocha Migueis Ferreira da. **A socialização de professores na formação básica**: relações entre modos de constituição de grupos e manifestações de graduandos sobre a função docente. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SILVA, Teresinha Gomes da. **O processo de constituição da identidade docente**: vozes de professoras alfabetizadoras. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina.

TURNER, Jonathan H. **Sociologia**: conceitos e aplicações. São Paulo: Makron Books, 1999.

VEIGA, Ilma P. A.; D'ÁVILA, Cristina Maria. **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008.

VILELA, Guilherme Cabral. **A socialização profissional por meio da parceria escola/empresa**: um estudo de caso. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2004.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva dos professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. Tendências da Pesquisa sobre Formação de Professores nos Estados Unidos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 9, p. 76-87, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M.; GORE, Jennifer. **Socialização de professores**. Manual de investigação sobre a formação de professores. New York: Macmillan, 1990. p. 329-348

## **APÊNDICES**



## APÊNDICE A - Síntese da Pesquisa

<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Objetivo</b>
1994	<i>A Socialização Profissional de Professores</i>	Menga Lüdke	Investigou a preparação do professor e o seu desenvolvimento na carreira, assim como a sua opinião sobre a socialização profissional para discutir os conceitos de profissão, profissionalização, socialização e a construção da identidade profissional.
1996	<i>Sobre a Socialização Profissional de Professores</i>	Menga Lüdke	Teve como foco os estabelecimentos de ensino, procurando detectar suas possíveis influências no desenvolvimento profissional dos professores.
1998	<i>Formação de Professores: o conhecimento sobre o aprender e ensinar</i>	Menga Lüdke	Procurou investigar instituições formadoras a fim de perceber a contribuição dos cursos de formação na inserção e atuação do futuro professor.
1998	<i>Tendências da Pesquisa sobre Formação de Professores nos Estados Unidos</i>	Kenneth M. Zeichner	A socialização profissional é abordada nos estudos sobre o “aprender a ensinar”, embora esteja relacionada às concepções e experiências que os professores tiveram anteriormente e sobre a influência destes processos, pois o futuro professor possui ideias e conhecimentos que afetam a assimilação das novas informações que ele recebe na formação inicial.
1999	<i>Formação de Professores: para uma mudança educativa</i>	Carlos Marcelo Garcia	O processo de socialização de professores iniciantes com atuação no nível primário e secundário das cidades de Sevilla e Madrid, na Espanha, focalizou o processo de “aprender a ensinar”.
2002	<i>Organização Escolar e Socialização Profissional de Professores Iniciantes</i>	Maria Nivalda C. Freitas	Investigou como ocorre o processo de socialização profissional do professor iniciante em escolas de educação fundamental de dois municípios diferentes de Minas Gerais.
2002	<i>O Processo de Socialização na Profissão Docente</i>	João Batista C. Nunes	Investigou a socialização dos professores iniciantes nessa mesma lógica apresentada anteriormente, tendo com o foco de investigação a compreensão do processo de “aprender e ensinar”.
2003	<i>A Particularidade do Processo de Socialização Contemporâneo</i>	Maria da Graça J. Setton	Reflete sobre o processo de socialização do indivíduo contemporâneo a partir do ponto de vista do educador, mais especificamente sob a ótica da sociologia da educação.

(continuação)

<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Objetivo</b>
2003	<i>A Formação Continuada e o Processo de Socialização Profissional de Professores</i>	Edna Maria Querido de Oliveira Chamon	Centrou-se na discussão da trajetória pessoal e profissional do professor, ou seja, sobre o processo de identificação desses professores com a profissão, baseado em sua participação em um programa de formação continuada.
2005	<i>Socialização de Professores em Atividades de Educação Continuada</i>	Márcia R. do Nascimento Sambugari	Investigar os modos de socialização vivenciados por professoras de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental da rede municipal, de uma cidade da região centro-oeste do Estado de São Paulo, durante atividades de educação continuada.
2007	<i>O processo de constituição da identidade docente: vozes de professoras alfabetizadoras</i>	Teresinha Gomes da Silva	Descreveu e analisou o processo de socialização dos professores em sua formação básica no curso de Pedagogia, buscando especificamente analisar modos de constituição de grupos entre os sujeitos e relações com manifestação de ideias sobre a função docente.
2008	<i>Aprendendo a ser Professora: um estudo sobre a socialização profissional de professoras iniciantes no município de Curitiba</i>	Adriane Knoubloch	Compreender o modo pelo qual ocorre a socialização profissional de professores iniciantes por entender que tais aspectos fazem parte do amplo processo de formação de professores, com vistas a contribuir para a teorização sobre profissionalização docente.
2009	<i>Trajetórias de Professores na Carreira e Percursos na Cidade: estudos sobre a socialização de professores na carreira do magistério</i>	Viviane Canecchio Ferreirinho	Investiga a socialização de professores na carreira do magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental da cidade de São Paulo.
2011	<i>O processo de Socialização e Construção de Identidade Profissional do Professor Iniciante de Química</i>	Elaine G. Matheus Furlan	Amplia a compreensão sobre a formação de professores por meio de um estudo na perspectiva do professor iniciante de Química, focalizando as condições de ingresso na carreira docente, seu processo de socialização e construção de identidade profissional, investigando a aprendizagem da profissão por esses professores atuantes no Ensino Médio, considerando as particularidades desta etapa do ensino básico e comparando como se dá esse processo nas escolas públicas e particulares do município de Araraquara-SP.

(continua)

(conclusão)

<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Objetivo</b>
2011	<i>O Processo de Socialização Profissional de Professores do Ensino Superior atuantes no Curso de Administração: trajetórias, saberes e identidades</i>	Marciano de Almeida Cunha	Interessou-se em conhecer quais os saberes que professores do Ensino Superior possuem, como foram construídos e são mobilizados ao longo do processo de socialização profissional.

Fonte: O Autor.

## APÊNDICE B - Questionário

### ***Dados de Identificação***

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: ( ) M ( ) F

Licenciatura realizada: \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Tempo de docência: \_\_\_\_\_

Disciplina-Curso-Série (que leciona) \_\_\_\_\_

### ***Aspectos da Profissão Docente***

- O que é ser professor?
- O que o professor deve saber para ensinar bem?
- O que você considera como marca pessoal do seu trabalho?
- Você tem momentos para conversar com outros professores na escola?

### ***Dados sobre a Formação Docente***

- Qual a importância dada à prática de ensino na licenciatura que cursou?
- O que você considera como muito importante, na graduação que cursou, para a formação de professor?
- Como você aprendeu o que sabe fazer hoje? Na licenciatura? Outros cursos? Na escola que trabalha? Com os colegas?
- O Professor precisa estudar sempre?
- Do que você não abre mão, enquanto professor?

### ***Dados sobre o Clima da Escola***

- Como sente o clima social da escola?
- O que faz para ajudar o clima positivo da escola?
- Como ajuda no aperfeiçoamento da equipe de professores?
- Você gosta da escola? Por quê?

### ***Desenhos***

- Faça um desenho demonstrando o que é mais importante para você na escola.
- Faça um desenho demonstrando o que você mais gosta e o que menos gosta na escola.

## APÊNDICE C - Entrevista

### ***Dados de Identificação***

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: ( ) M ( ) F

Licenciatura realizada: \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Tempo de docência: \_\_\_\_\_

Tempo no presente cargo: \_\_\_\_\_

### ***Aspectos do Clima Organizacional***

- Como sente o clima social da escola?
- O que faz para ajudar o clima positivo da escola?

### ***Aspectos de interação entre gestores/professores***

- Como auxilia ou apoia a ação reflexiva do professor?
- Como ajuda no aperfeiçoamento do professor?
- Os professores gostam da escola? Por quê?

## **ANEXOS**

## ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Título da Pesquisa: **“Socialização dos professores no espaço escolar: (re)construção de suas ações e identidade profissional”**

Nome do(a) Pesquisador(a): MÁRCIO ANDRÉ EMÍDIO

Nome do(a) Orientador(a): HELENA FARIA DE BARROS

1. **Natureza da pesquisa:** o Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade investigar a socialização do professor no espaço escolar para compreender como adquire, modifica, reconstrói conhecimentos, habilidades, convicções e atitudes próprias da profissão docente e da identidade profissional, no âmbito do exercício profissional.

2. **Participantes da pesquisa:** 24 participantes, sendo: 20 professores, 2 Coordenadores Pedagógicos, Diretora e Vice-Diretora.

3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a Sr.(a) permitirá que os pesquisadores Helena Faria de Barros e Márcio André Emídio realizem a coleta de dados por meio do uso do *questionário de respostas abertas*, que será aplicado aos 20 professores. O questionário é composto de questões que não oferecem opções de respostas, em que o interrogado achará simplesmente um espaço para emitir sua opinião sobre o tema visado em função dos objetivos da pesquisa. E também pelo uso do *Grupo Focal*. Basicamente, o grupo focal pode ser considerado uma espécie de entrevista de grupo, embora não com o intuito de ser um processo no qual se alternam perguntas do pesquisador e resposta dos participantes. Diferentemente, a essência do grupo focal consiste justamente em se apoiar na interação entre seus participantes para colher dados, valendo-se de tópicos que são fornecidos pelo pesquisador. O(A) Sr.(a) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o(a) Sr.(a). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do(a) pesquisador(a) do projeto e, se necessário por meio do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

4. **Sobre as entrevistas:** uso da *entrevista parcialmente estruturada*, com os dois coordenadores, diretora e vice-diretora em ocasião de encontro entre entrevistador e entrevistado, usando o recurso da gravação de áudio. Será organizada com perguntas abertas, sem impor opções de respostas, deixando o entrevistado formular uma resposta pessoal, obtendo uma ideia melhor do que este realmente pensa e se certifica, na mesma ocasião, de sua competência. As perguntas serão feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode alterá-la ou acrescentar perguntas de esclarecimento.

5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o(a) pesquisador(a) e seu(sua) orientador(a) (e/ou equipe de pesquisa), terão conhecimento de sua identidade e se comprometem a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

**Benefícios:** ao participar desta pesquisa o(a) Sr.(a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre como o professor adquire, modifica, reconstrói conhecimentos, habilidades, convicções e atitudes próprias da profissão docente e da identidade profissional, no âmbito do exercício profissional, de forma que o conhecimento que será construído com base nesta pesquisa possa contemplar, principalmente, questões referentes à formação, aos saberes e à identidade docente como importantes indicadores nas análises acerca da realidade do ensino escolar nos diferentes níveis de escolarização. Neste entorno, muitos estudos referem-se à necessidade de definição sobre quem é o profissional professor, como ele se vê, onde deve ser formado, como deve ser formado e quais competências e saberes devem permear a relação teoria/prática na formação e atividade docente. O pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

7. **Pagamento:** o(a) Sr.(a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

### **Consentimento Livre e Esclarecido**

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Nome do Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
RG ou CPF do Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Orientador

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

**Pesquisador:** Márcio André Emídio – RG: 24.362.971-0 - (14) 3491-5651

**Orientador:** Helena Faria de Barros – RG: 4.518.263-2 - (18) 3223-4467

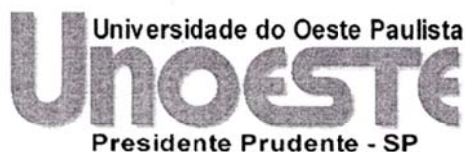
**Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa:** Profa. Dra. Gisele Alborgheti Nai

**Vice-Coordenadora:** Profa. Dra. Rosa Maria Barilli Nogueira

**Telefone do Comitê:** (18) 3229-2077

**E-mail** [cep@unoeste.br](mailto:cep@unoeste.br)



**ANEXO B - Parecer Final**

**Coordenadoria Central de Pesquisa (CCPq)  
Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)**


**PARECER FINAL**

Declaramos para os devidos fins que o Projeto de Pesquisa intitulado **“SOCIALIZAÇÃO DOS PROFESSORES NO ESPAÇO ESCOLAR: (RE)CONSTRUÇÃO DE SUAS AÇÕES E IDENTIDADE PROFISSIONAL”** cadastrado na Coordenadoria Central de Pesquisa (CCPq) e no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o número nº **1503** tendo como pesquisador responsável a Profa . **HELENA FARIA DE BARROS** e o acadêmico **MARCIO ANDRE EMIDIO** foram avaliados e **APROVADO** nas duas instâncias da Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE de Presidente Prudente-SP.

Presidente Prudente, 08 de maio de 2013.



Prof. Dr. Jair Rodrigues Garcia Jr.  
Coordenador Científico da CCPq



Profa. Dra. Gisele Alborghetti Nai  
Coordenadora do CEP - UNOESTE