

O início da carreira docente e a influência dos estabelecimentos de ensino

The beginning of the teaching career and the influence of educational establishments

Ana Elisa Araújo Maia Campos

Centro Educacional Oficina de Sonhos, Itabira, Minas Gerais, Brasil.
anaemc@gmail.com - <http://orcid.org/0000-0003-3851-0332>

Alvanize Valente Fernandes Ferenc

Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, Minas Gerais, Brasil
avalente@ufv.br - <http://orcid.org/0000-0002-1271-1075>

Leanete Teresinha Thomas Dotta

Universidade do Porto, Porto, Portugal.
leanete@fpce.up.pt - <https://orcid.org/0000-0002-7676-2680>

Recebido em 11 de julho de 2020

Aprovado em 04 de março de 2022

Publicado em 31 de maio de 2022

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi analisar a influência dos estabelecimentos de ensino no processo de socialização profissional de egressas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Por meio de entrevistas de cunho narrativo são tecidos os diálogos com a literatura, em que se encontram autores como Dubar (1997), Gecas (1981), Lortie (1975), Van Zanten (2013), Fortes e Flores (2013), Berger e Luckmann (2014), dentre outros. Participaram desse estudo cinco professoras em início da carreira docente, atuantes no Ensino Fundamental e que estiveram inseridas no Pibid, quando cursaram a Pedagogia em uma instituição pública do Estado de Minas Gerais (Brasil). Os resultados indicam que o processo de socialização no estabelecimento de ensino apresenta muitos desafios, como: lidar com o inesperado, com o inusitado, sendo responsável por uma sala e por alunos; construir estratégias de trabalho coletivo, imposto pela organização da instituição ou por uma necessidade do próprio exercício profissional; superar o sentimento de exclusão e caminhar em direção aos estudantes como forma de obter “recompensas psíquicas” na docência. A conclusão que se chega é que os diferentes tipos de estabelecimentos de ensino influenciam no processo de socialização profissional de formas distintas. A intensidade da influência no estabelecimento de ensino, que cada ator (alunos, pares, direção, supervisão e os pais) exerce, depende do contexto sócio espacial que a escola se insere, do tipo de

estabelecimento de ensino (público/privado), do nível socioeconômico das famílias atendidas e das características do corpo docente da escola.

Palavras-chave: Formação de professores; socialização profissional; início da docência.

ABSTRACT

The aim of this research was to examine the influence of educational establishments in the professional socialization process of graduates of the institutional Program of Teaching Initiation Scholarship (PIBID). Through narrative interview with five basic education teachers, dialogues with literature were done by reading data from Dubar (1997), Gecas (1981), Lortie (1975), Van Zanten (2013), Fortes and Flores (2013), Berger and Luckmann (2014) among other authors. The sample of this study is composed of teachers who had been scholarship holders in program for beginner teachers Pibid in Pedagogy course from a public institution in Minas Gerais (Brazil), who worked in Elementary School and were at the beginning of their teaching career. The results indicate that socialization process in the educational establishment presents many challenges such as: dealing with the unexpected, with the unusual, being responsible for a classroom and for students; building collective work strategies imposed by the organization of institution or because of a need for professional practice; overcoming the feeling of exclusion and walking towards students as a way to obtain “psychic rewards” in teaching. The conclusion reached is that the different types of educational establishments influence the process of professional socialization in different ways. The intensity of influence on the educational establishment, which each actor (students, peers, management, supervision and parents) exerts, depends on the socio-spatial context in which the school is inserted, on the type of educational establishment (public/private), on the socioeconomic level of the families served and the characteristics of the school's teaching staff.

Keywords: Teacher training; professional socialization; beginning of teaching.

Introdução

Este trabalho problematiza o processo de inserção inicial na docência e explora a transição da condição de estudante para a condição de professor na Educação Básica, pois “as experiências dos professores nos primeiros anos de ensino podem ser determinantes para a qualidade da sua prática profissional subsequente [...]” (LOPES *et al*, 2016, p. 52). Seu objetivo foi analisar a influência dos estabelecimentos de ensino no processo de socialização profissional de

egressas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)¹ e, mais especificamente, identificar os atores que influenciaram e contribuíram para esse processo, as estratégias utilizadas e dificuldades enfrentadas nesse contexto.

A inserção na docência, embora se inicie no percurso da formação inicial, por meio da vivência universitária, das atividades de estágio, da participação em Programas como o de Iniciação à docência, por exemplo, e de outras práticas de ensino, ela pode ser considerada exógena, de certa forma. O contato com o campo profissional ocorre num momento em que os estudantes ainda não se constituíram efetivamente como profissionais (LIMA *et al.*, 2007).

Pode-se argumentar que o indivíduo, durante toda a sua vida, vai interagindo com diversos agentes e apropriando-se da cultura docente. E, ao ingressar em um programa de formação inicial, passa a vivenciar formalmente a socialização no papel de estudante-professor e dentro da organização escolar (NUNES, 2001). Mas, o processo de socialização profissional acontece de forma mais intensa, no início da carreira docente, etapa considerada significativa pelas suas repercussões ao longo da vida profissional do professor (MARCELO, 2010; 1999).

O interesse por esta temática encontra-se relacionado aos resultados de uma pesquisa desenvolvida sobre a constituição da identidade docente das bolsistas e ex-bolsistas do Pibid, de uma universidade pública do estado de Minas Gerais. Nessa pesquisa foi apontada a contribuição desse programa no enfrentamento dos desafios presentes no cotidiano escolar. Contudo, mesmo com essa experiência durante a formação inicial, o “choque da realidade” (LOPES, 2005) foi incontornável, pois na realidade “[...] a intensidade (o excesso) das dificuldades que lhe são inerentes poucas vezes são referidas como tal (LOPES *et al.*, 2016, p. 56).

¹ O Pibid é um Programa gestado no âmbito das políticas públicas educacionais que visavam promover a articulação entre a Educação Básica e formação inicial. Foi regulamentado, inicialmente, por meio da Portaria do MEC nº 38, de 12 de dezembro de 2007 e, mais tarde, ampliado por meio do Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Tem por finalidade “proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas” (BRASIL, 2019). É importante ressaltar que “considera-se discente na primeira metade do curso aquele que não tenha concluído mais de 60% da carga horária regimental do curso” (BRASIL, 2020). Ele abrange todas as licenciaturas, mas aqui a atenção se voltará ao Pibid Pedagogia da Instituição.

Desse modo, a fase do início da carreira docente articulada ao processo de socialização profissional foi sendo delineada como objeto de estudos. As vivências e relações estabelecidas com o Pibid e a produção científica que sinaliza os conflitos e desafios presentes nos primeiros anos da carreira docente, no contexto de um mestrado acadêmico, nos instigaram a pensar: *como tem ocorrido o processo de socialização profissional nos estabelecimentos de ensino, de professoras iniciantes, que participaram do Programa de Iniciação à docência, durante o seu curso de formação inicial? Quais atores têm contribuído para essa socialização profissional?*

Buscando atender aos objetivos propostos o artigo foi organizado em três seções. Trazemos, inicialmente, os aportes teóricos da pesquisa, composto pelas discussões sobre a socialização profissional nos estabelecimentos de ensino e sobre o início da docência; em seguida evidenciamos a metodologia da pesquisa; finalizamos o texto com a análise das narrativas das participantes, quando são evidenciados os embates, os desafios e as relações de colaboração construídas nos estabelecimentos de ensino.

2. Os aportes teóricos da pesquisa

O estudo desenvolvido por Menga Lüdke (1996) sobre a socialização profissional de professores, representa um marco na exploração do tema, em contexto nacional. Naquela época, a autora evidenciou que os trabalhos, nessa área, eram embrionários. Passados 24 anos desde essa publicação, percebe-se um incremento das pesquisas, no Brasil, cabendo destaque a maior exploração, do tema, recentemente, no contexto do ensino superior, o que ficou evidenciado em um levantamento na biblioteca eletrônica Scielo, no site de periódicos da CAPES e no

researchgate² (2020). Contudo, vamos nos ater, preponderantemente, a discussões que explorem pesquisas na educação básica.

2.1 Socialização profissional docente e a influência do estabelecimento de ensino

Para Berger e Luckmann (2014), a socialização diz respeito a interiorização de uma ordem social subjetivamente compartilhada pelos indivíduos. Neste processo se situa a socialização primária e a socialização secundária, resultante das negociações entre o indivíduo e a sociedade.

Interessa destacar a socialização secundária que é entendida como

a interiorização de “submundos” institucionais ou baseados em instituições. A extensão e caráter destes são, portanto, determinados pela complexidade da divisão do trabalho e a concomitante distribuição social do conhecimento. [...] é a aquisição do conhecimento de funções específicas, funções direta ou indiretamente com raízes na divisão do trabalho. A socialização secundária exige a aquisição de vocabulários específicos de funções, o que significa em primeiro lugar a interiorização de campos semânticos que estruturam interpretações e condutas de rotina em uma área institucional (BERGER; LUCKMANN, 2014, p. 178-179).

Nesta perspectiva ganha relevo o contexto no processo de socialização profissional e na constituição da identidade, sem, contudo, desconsiderar o processo de socialização primária.

Zeichner e Gore (1990) identificaram três níveis de influência sobre o processo de socialização de professores, isto é, sobre o processo pelo qual o indivíduo torna-se membro de um grupo profissional.

O primeiro nível diz respeito às aprendizagens decorrentes da internalização de modelos de professores e de ensino, fruto de uma trajetória de escolarização. Os

² A pesquisa foi realizada no Scielo (<http://www.search.scielo.org>) e nos periódicos da CAPES (<http://www.periodicos.capes.gov.br>), no contexto da pesquisa de 2014 a 2016. Na Scielo foram encontrados 52 trabalhos, sendo que apenas 3 (três) abordavam a temática socialização profissional de professores. No site da Capes foram 226 trabalhos, sendo que apenas 4 (quatro) versavam sobre a temática. Para a busca utilizamos como palavras-chave: socialização profissional de professores. Em 2020, mudando a fonte de busca para o researchgate (rede social livre destinada a pesquisadores científicos de todas as áreas do conhecimento), e utilizando o termo socialização profissional já nos deparamos com um número significativo de estudos, quando de uma exploração inicial.

autores vão considerar que essas experiências podem ter efeitos mais significativos do que as aprendizagens que ocorrem na formação inicial (LORTIE, 1975; ZEICHNER; GORE, 1990). Contudo, essa aprendizagem pode ser compreendida como uma imitação de modelos, generalizada entre os indivíduos e que se torna tradição (LORTIE, 1975), distanciando-se de uma aquisição de conhecimento técnico próprio da profissão.

O segundo nível se refere aos processos de socialização que ocorrem durante a preparação formal para o exercício da profissão. Os estudos que focalizaram o currículo formal da formação inicial de professores indicam que os mesmos exerceram pouca influência no processo de socialização devido ao forte impacto da socialização antecipatória. No entanto, os estudos que focalizaram o currículo oculto preconizaram que tais cursos podem exercer alguma influência (ZEICHNER; GORE, 1990).

O último nível aponta as influências do local de trabalho no processo de socialização profissional. Nesse nível se encontram as influências dos pares; de pessoas com capacidade de avaliação; de uma subcultura dos professores e da estrutura burocrática das escolas (ZEICHNER, 1985).

Segundo Van Zanten (2013), a influência do local de exercício profissional, até recentemente, fora considerado lugar menor pelos sociólogos da educação, não recebendo muita atenção. Esse fato se justifica por três séries de razões. A primeira delas diz respeito à forma, muitas vezes inesperada que ocorre a inserção na profissão. Muitos professores assumem da noite para o dia, depois de estágios de curta duração, a responsabilidade total de uma classe. Isso difere das outras profissões em que a entrada do iniciante se dá de forma progressiva, a partir da execução de tarefas mais simples para as mais complexas. A segunda razão diz respeito ao “caráter solitário da experiência profissional”, marcado pela organização “celular” do trabalho docente, na qual atividades do professor ocorrem longe do olhar dos colegas e da administração. A terceira razão diz respeito à “ausência de um meio profissional constituído”, marcado pela falta de uma base teórica na qual os

professores podem se apoiar, bem como a pouca autonomia que as instituições possuem (VAN ZANTEN, 2013, p. 200).

Para a autora:

Esses fatores levam os docentes a adotar soluções individuais *ad hoc*, privilegiando o recurso à sua própria experiência de alunos, à intuição e a “receitas”, mais do que a elaborar respostas coletivas e duradouras apoiando-se em fontes exteriores de informação e ajuda (LORTIE, 1975; HARGREAVES, 1984; HUBERMAN, 1989 *apud* VAN ZANTEN, 2013, p. 200).

A socialização profissional ocorre por meio da articulação entre o agente em socialização e o meio profissional no qual ele pretende se filiar. Assim, é necessário compreender tanto as estratégias e interações dos agentes quanto o contexto onde esse processo ocorre (FREITAS, 2000; GECAS, 1981). Conforme afirma Pérez Gómez (1998), as escolas estabelecem dinâmica de intercâmbios pessoais e curriculares próprias e, embora seja possível encontrar elementos em comum entre elas, cada uma atua de modo singular.

Os efeitos dos processos de socialização profissionais dos professores iniciantes são evidentes e seu estudo pode contribuir significativamente para com o campo da formação docente. Mais recentemente, os estudos sobre a socialização profissional se encontram inseridos naqueles que tratam das identidades profissionais (DUBAR, 1992, 1997, 2003, 2012; LOPES, 2001, 2008, 2009, 2015; por exemplo).

Os resultados da ampliação dos estudos sobre a inserção profissional dos professores iniciantes no contexto nacional e internacional (ALMEIDA; PIMENTA, FUSARI, 2019) oportunizam a compreensão de experiências diferenciadas de inserção na docência (CUNHA; BRACCINI; FELDKERCHER, 2015). No caso do estudo representado neste artigo, ao focarmos aspectos da socialização profissional de ex-pibidianas em início de carreira, estamos analisando um período específico-uma fase de grande complexidade onde são confrontadas com as responsabilidades que advém do ensino (LIMA, 2004).

2.2. O início da carreira e a aprendizagem profissional da docência

A entrada na carreira, como o primeiro ciclo da vida profissional dos professores (HUBERMAN, 1993), caracteriza-se pelos sentimentos de sobrevivência e descoberta. O aspecto da sobrevivência está relacionado ao “choque da realidade” (LOPES, 2005; TARDIF; RAYMOND, 2000) quando, entre tantas experiências, o professor iniciante vivencia a complexidade e a imprevisibilidade que caracterizam a sala de aula e percebe a distância entre os seus ideais educacionais e a vida cotidiana nas classes e escolas, com a fragmentação do trabalho, com a dificuldade em combinar ensino e gestão de sala de aula, com a falta de materiais didáticos etc. Contudo, Lopes *et al* (2016, p. 56) vão dizer que “a realidade, por seu lado, deve corresponder a um desafio inevitável, mas não exceder em excesso o limite razoável para uma socialização de qualidade”.

No período de iniciação à docência, o professor vivencia uma intensa aprendizagem, em que ele busca sobreviver na realidade na qual se encontra, colocando em jogo os conhecimentos, imagens, normas, valores, crenças até então adquiridos sobre a profissão docente, diante das demandas que exigem uma atuação semelhante à de um professor com muitos anos de experiência (NUNES, 2001).

Guarnieri (1996), ao discutir os desafios presentes no início da carreira docente, apresenta três processos de tomada de decisão frente às situações que caracterizam o dia a dia de um professor. O primeiro processo está ligado a rejeição ou abandono dos conhecimentos acadêmicos em razão da realidade encontrada. O professor se dá conta de um distanciamento entre os conhecimentos adquiridos na formação e os problemas que encontra no contexto de trabalho, podendo gerar uma adesão completa a cultura existente na escola.

O segundo processo seria a transposição de uma concepção teórica considerada boa em si mesma e definida, *a priori*, para sua prática pedagógica, sem considerar os problemas existentes na sala de aula e na escola como um todo.

O terceiro tipo de tomada de decisão é aquele que se pauta pelo questionamento da prática pedagógica da cultura escolar, ocorrendo a identificação de problemas e de possíveis pontos positivos da situação. O docente pode perceber

os limites e as possibilidades de aspectos da realidade escolar na qual está envolvido, o que lhe permite pensar com elementos próprios do contexto sobre sua prática.

É inquestionável que os primeiros anos de docência representam um momento de aprendizagem profissional e de socialização profissional. Contudo, muitas vezes, há a ausência de medidas de acolhimento e um alto grau de exigências é imposto logo que ingressam na carreira (MARCELO, 2010). Os professores iniciantes enfrentam os desafios de se adaptar à cultura da escola, ao grupo de pares, às crianças, ao currículo, ao contexto escolar e ao ensino, além de desenvolver um repertório docente que lhes permita progredir como professores. E ainda precisam enfrentar “o isolamento de seus pares; a dificuldade de transferir o conhecimento adquirido na fase de formação e o desenvolvimento de uma concepção técnica de ensino” (GALLEGO-DOMÍNGUEZ; GARCÍA; MURILLO-ESTEPA, 2019, p. 98).

3. O estudo: os caminhos da pesquisa e os participantes

Nesta sessão buscamos descrever a construção do caminho metodológico percorrido, nossas escolhas e os deslocamentos desta pesquisa, respaldadas na perspectiva de que “as opções científicas e metodológicas devem pautar-se por critérios de coerência e pertinência em relação ao objeto de estudo” (NÓVOA, 1992, p. 30).

A partir da reflexão sobre a socialização profissional foi que consideramos essa transição da condição de estudante universitário para o de professor na educação básica, como um aspecto da socialização profissional. Tratamos mais especificamente de licenciadas em Pedagogia que participaram do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID/Pedagogia). Essa escolha foi mobilizada pelo fato de se considerar que o Programa permite uma inserção na escola mais prolongada, oportunizando a vivência da docência ainda como estudantes, o que, somada à experiência do estágio, pode favorecer, em tese, o processo de socialização no início da carreira docente.

Participaram do estudo que deu origem a este artigo cinco professoras em início da carreira docente, atuantes no Ensino Fundamental e que estiveram inseridas no Pibid, quando cursaram a Pedagogia em uma instituição pública do Estado de Minas Gerais, nomeadamente Alice, Maria, Flor, Sol e Emília³. Essas professoras apresentam o seguinte perfil.

Quadro 1- As professoras, seu perfil e estabelecimento de ensino de atuação

Dados	Alice	Maria	Flor	Sol	Emília
Idade	29	28	26	29	25
Auto declaração	Preta	Preta	Parda	Branca	Branca
Rede de ensino que atua	Privada	Pública Estadual	Pública Municipal	Pública Estadual	Privada e Pública Estadual
Pós-graduação	-	Stricto Sensu	Stricto Sensu	Stricto Sensu	Lato Sensu
Tempo de atuação no Pibid	2 anos	1 ano e meio	2 anos	2 anos	3 anos

Fonte: Dados da pesquisa.

As professoras referidas participaram de entrevistas do tipo biográfico-narrativo, a fim de investigar aspectos do processo de socialização profissional em diferentes contextos educacionais.

Dessa forma, foi possível conhecer a singularidade das experiências de socialização das participantes da pesquisa como um “construto multidimensional, temporal” (MILLER, 2011, p. 368) constituído antes, durante e depois da formação e que resultam em valores, atitudes e identidades profissionais.

A fim de explorar os dados obtidos por meio das entrevistas foi utilizada a análise descritiva e interpretativa (CRESWELL, 2007; SILVA, 2013). Na análise do

³ Todos os nomes atribuídos às participantes são fictícios, visando preservar suas identidades, e são usadas categorias genéricas como escola pública, Escola 1 e Escola 2, estado de Minas Gerais e São Paulo. Essas assinaram o TCLE, conforme normas do Comitê de Ética. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos- CAAE: 2 46419815.8.0000.5153.

processo de socialização profissional das professoras foram considerados três momentos: a biografia, a formação inicial e o exercício da docência. Por meio das narrativas biográficas “os entrevistados são estimulados a refletir acerca do seu passado e da sua carreira e compartilhar de maneira narrativa, isto é, de forma autobiográfica, suas experiências e significados que eles dão a elas” (KELCHTERMANS; BALLETT, 2002, p. 108). Estes momentos constituíram o fio condutor que compuseram as narrativas de vida das participantes da pesquisa.

De acordo com Cunha (1997, p.3): “a narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. [...]. Foi preciso algum tempo para construir a ideia de que assim como a experiência produz o discurso, este também produz a experiência. [...]”.

Na análise, o material da pesquisa foi reduzido, gradativamente, quando foram realizadas condensações de alguns sentidos e generalizações. O conteúdo das narrativas foi organizado da seguinte forma: transcrição, redução, e construção de palavras-chave, eleitas como categorias de análise da pesquisa.

4. Diálogos com as participantes sobre o início da carreira docente e a influência do estabelecimento de ensino

De acordo com Lima (2004, p. 1), “o início da aprendizagem profissional da docência é uma fase tão importante, quanto difícil na constituição da carreira de professor”. E as experiências vivenciadas pelos professores nesses primeiros anos “podem dar origem ao abandono da profissão e provocar formas de socialização renovadoras ou reprodutoras” (LOPES *et al*, 2016, p. 52).

Buscando compreender esse início da carreira e a influência do estabelecimento de ensino no processo de socialização na profissão, nesta sessão, vamos explorar elementos das narrativas de Alice, Maria, Sol, Emília e Flor sobre o tema. Ao analisar as experiências das professoras procuramos evidenciar aspectos, situações que favoreçam a compreensão dessa etapa tão importante quanto desafiadora, da carreira, nos contextos diversos de atuação profissional.

4.1. Os estabelecimentos de ensino de atuação: tipos e relações

No início da carreira, as participantes deste estudo atuaram em estabelecimentos de ensino municipais, estaduais e privados, o que evidencia uma diversificação institucional.

Emília e Alice atuavam em escolas privadas, localizadas na região central do município, havia dois anos e três anos, respectivamente, quando da participação na pesquisa. A entrada no estabelecimento de ensino, segundo Alice, foi favorecida por sua relação familiar, sua orientação religiosa e o estágio curricular desenvolvido nesse colégio particular. Já, para Emília, a entrada em um estabelecimento de ensino privado se deu por meio de seu “capital social”, de suas relações com uma ex-professora do estabelecimento de ensino privado, que a indicou ao cargo.

Sol atuou em duas escolas (1 e 2), que eram estabelecimentos de ensino público estaduais com o nível socioeconômico médio-alto. Maria, Flor e Emília, também, atuaram em estabelecimentos de ensino público de periferia. As características dos estabelecimentos de ensino também representam desafios às professoras, pois se sentiam muito sozinhas.

Esta dimensão do individualismo e da solidão, com intensidades diferentes, pode ser percebida nas falas de Alice, Sol, Emília, Flor e Maria. O depoimento a seguir é ilustrativo:

Às vezes, a gente se sente muito sozinha, nesta jornada, porque o diretor não pode fazer muita coisa por você; o supervisor também não pode. E aí eu via que na escola que eu trabalhava era cada um por si; cada um que dê conta de sua sala, não venha trazer problemas para mim (Maria).

Essa dimensão da solidão reflete a ausência de um projeto de formação e de desenvolvimento profissional institucional.

Infelizmente, nem todas as instituições de ensino no Brasil estruturaram programas de desenvolvimento profissional docente com continuidade, enraizados na cultura institucional, sistematizados por meio de ações de planejamento e de avaliação, baseados em diagnóstico das reais demandas do professorado e com foco no fomento à reflexão sobre a prática e a cultura da colaboração, em contraposição à cultura do isolamento ou do individualismo (MEYER; VOSGERAU; BORGES, 2018, p. 313).

O sentimento de solidão é citado por Van Zanten (2008, p. 200) quando se refere à “organização celular” do trabalho docente dentro dos estabelecimentos de ensino, contribuindo para o isolamento. Para Tardif, Lessard e Gauthier (2001, p. 15), a própria estruturação dos estabelecimentos de ensino e do trabalho dos professores presta-se mal a uma profissionalização alargada desta profissão:

Fechados de alguma maneira em suas turmas, os professores não têm controle sobre o que se passa fora delas. Consequentemente privilegiam práticas marcadas pelo individualismo, a ausência de colegialidade, o recurso à experiência individual como critério de competência, etc.

Na relação com o estabelecimento de ensino, as professoras iniciantes são desafiadas a lidar com o inesperado, o inusitado, o que as leva à busca de estratégias para enfrentar a sala de aula e os estudantes.

(...) Então eu sai da designação direto para lá [sala de aula]. Como eu não sabia, eu não tinha preparado a aula, não tinha levado nenhum material. Isso me deu uma insegurança enorme: o que eu vou fazer com meus alunos, do início ao fim da aula? [...]. Pedi um auxílio para supervisora, que me arrumou algumas atividades. [...]. Eu usei nessa aula. Mas, mesmo assim, foi muito difícil, porque eu não estava preparada. Então eu assustei de ter aquela turma toda ali, vinte e nove alunos olhando pra você. Agora a turma é sua! (Sol)

Para compreender a experiência de Sol, podemos nos reportar ao que Lortie (1975, p. 72) fala sobre o início da carreira como um “afundar ou nadar”, momento em que o professor iniciante se vê “totalmente responsável pela instrução dos seus alunos no primeiro dia de trabalho, precisando executar as mesmas funções que o seu colega experiente de vinte e cinco anos de carreira”. Lopes *et al* (2016, p. 53) vão dizer que essas podem ser “oportunidades que os professores têm para construírem o seu conhecimento profissional em concordância com os desafios das sociedades contemporâneas”

Diante dos desafios, os professores se veem, também, em momentos de descobertas, quando se tem a sensação de liberdade de fazer do seu jeito. Maria relata que a primeira turma foi como um “laboratório”, no qual se descobre como lidar com as situações do cotidiano escolar.

4.2 A relação com os pares: enfrentamentos e colaborações

No primeiro ano de exercício profissional a relação com os pares foi um problema para as professoras. Alice afirma que não tinha uma boa relação com uma professora da escola, com a qual precisava se relacionar, constantemente, quando do planejamento coletivo, o que era regra da escola. Emília se sentia excluída das atividades realizadas em conjunto, pelas colegas de trabalho da Educação Infantil. Alice afirma que no segundo e no terceiro ano de trabalho no Colégio houve a entrada de novas professoras, que lhe apoiou e com as quais trocou experiências.

O apoio para o desenvolvimento do trabalho docente, nesse início, muitas vezes, vem daqueles que se encontram na mesma situação. Na pesquisa desenvolvida por Lopes *et al* (2016) há o destaque a relação positiva com os colegas mais novos. Contudo, nessa pesquisa, há a referência a uma dimensão interpessoal e não profissional da relação. Na pesquisa que desenvolvemos essas duas dimensões se encontram presentes.

Alice considerava o grupo do Ensino Fundamental I do Colégio muito unido, cujas relações iam além do espaço escolar. O Colégio também propiciava momentos de retiros espirituais e de formação continuada, favorecendo o estreitamento de relação entre os pares, exceto em relação à direção, em que o relacionamento era mais distante.

Vale destacar que não é tão comum, em escolas públicas, a organização de encontros entre professores, o que fortaleceria redes de afetos e de colaboração. Nas escolas públicas as práticas de colaboração “concretizam-se, muitas vezes, em encontros informais, quase imperceptíveis, breves, mas quase frequentes como as conversas de corredor, nos intervalos, na sala dos professores e no final das aulas” (FORTE; FLORES, 2013, p.910),

A mudança de nível de ensino também pode representar mudança de relações. Emília narra que em seu terceiro ano de profissão, passou da atuação na Educação Infantil para a atuação no Ensino Fundamental. Neste ano, ela teve uma boa relação com os colegas de trabalho, compartilhava suas dificuldades com a supervisora, que também era diretora, e, às vezes, com a professora do 2º ano.

Essa experiência vai de encontro à literatura que explicita a crise vivida pelos professores em seu início da docência (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Flor, quando atuou em outra escola pública estadual de periferia, teve problemas com a supervisora. Ela era mais antiga na profissão e sempre a criticava e a vigiava. Com o diretor da escola tinha pouco contato. Nessa escola, quem mais a apoiou foi uma professora iniciante, sua colega quando do curso de Pedagogia e do Pibid. Contudo, não suportou a pressão da supervisora, além dos problemas da escola, e resolveu abandonar a turma: “era um martírio entrar naquela escola”.

Se existem desafios de diferentes ordens quando da entrada dos iniciantes na escola, a relação com os pares, com os professores mais antigos na escola, volta e meia, está a ser enfatizada. Maria, por exemplo, relata que uma colega de trabalho, antiga na profissão, vigiava o seu “jeito” de dar aula. Diz que nas conversas entre os professores as críticas negativas também apareciam.

Essa aceitação das professoras iniciantes, pelas professoras antigas na profissão, em alguns estabelecimentos de ensino, não é tranquila. Muitas vezes aparecem em delimitações claras de privilégios que as experientes consideram ter, devido ao tempo de atuação. Maria, por exemplo, pensou, várias vezes, em desistir da profissão. Pensava que não ia conseguir dar conta do trabalho. Contudo, se sentiu orgulhosa de ter conseguido ficar até o final do ano, mesmo com todas as adversidades.

Segundo Freitas,

a vontade de acertar, de ser reconhecido, aliada ao compromisso com os alunos os levam a resistir as dificuldades, tentar de tudo, porque desistir para o professor iniciante é mais do que abandonar a profissão, mais do que perder um emprego, é também sucumbir às angustias e às dificuldades encontradas, abdicar-se de seus projetos e ter que se confrontar com a impotência, e isso não ocorre sem um alto custo emocional, pois é a própria identidade profissional que está em jogo (FREITAS, 2000, p. 38).

Há relações conturbadas ou ausentes na escola. Há a expectativa de apoio na gestão da escola, mas se enfatiza o pequeno contato com a supervisora e a direção, o que é justificado pelos inúmeros problemas presentes na escola. Assim, o apoio à professora vem de uma colega de trabalho, que também estava iniciando

sua carreira e atuava na mesma série/ano. “Ela foi o meu maior apoio, porque quando eu desabafava, ela também desabafava comigo. Eram quase as mesmas coisas; o perfil dos alunos era parecido. Então era essa mesma coisa de companheirismo” (Maria).

Segundo Nóvoa (1995, p. 26), o diálogo entre os professores é fundamental para “consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente”. Marcelo e Vaillant (2017, p. 1246) vão dizer que “os docentes necessitam para aprender experiências formativas dentro da escola e fora delas, por meio de observação, retroalimentação, reflexão e colaboração com docentes experientes, mas também com os docentes que se iniciam no ensino”.

Sol, que atuou em duas escolas (1 e 2) de ensino público estaduais com o nível socioeconômico médio-alto, considera que tinha um bom relacionamento com as professoras, principalmente aquelas que atuavam no mesmo ano/série. As reuniões semanais de planejamento funcionavam como troca de experiências e de materiais, pois todas as turmas trabalhavam com o mesmo material escolhido, coletivamente. A maioria das professoras era mais antiga na escola e lhe ensinava tanto o conteúdo, quanto a lidar com situações do cotidiano escolar. A supervisora, que também estava iniciando a carreira, ajudava na escolha de atividades que poderiam ser trabalhadas e estava presente no horário do planejamento. Fortes e Flores (2013, p. 914) consideram que a colaboração interpares é uma das “mais valias da escola, valorizando a autoformação e a heteroformação, creditada e não creditada, realizada com seus colegas no local de trabalho [...]”.

Na narrativa de Sol fica evidente que na escola estadual 1 havia uma cultura escolar de trabalho coletivo, o que pode favorecer a inserção dos professores iniciantes, devido ao apoio e direcionamento pedagógico e institucional. Contudo, notamos que, ao mesmo tempo, torna o exercício da docência composto de liberdade e autonomia. Segundo Van Zanten:

A existência de uma comunidade de “antigos”, unida em torno de um certo número de valores e de maneiras de fazer, favorece a transmissão destes aos ‘novos’. Essa transmissão informal, que passa por trocas de pontos de vista, conselhos e ajuda, tem muita chance de ter um papel importante em tudo o que diz respeito a manutenção da ordem (VAN ZANTEN, 2008, p.208).

Já na outra escola estadual 2, Sol diz que o apoio pedagógico dos pares era menor. A professora que atuava no mesmo ano/série que ela, não se interessou em trabalhar conjuntamente. Cada professora seguiu o seu planejamento. Esse fato pode se dar pela presença de uma cultura escolar mais frágil do que na da primeira escola, e também pelo fato da maior parte do corpo docente ser composta por professores designados. Contudo, Sol sinaliza que havia um bom relacionamento entre as professoras. Diz ter sentido, nessa escola, liberdade e autonomia para trabalhar com seus alunos, porém mais solitária.

A direção e a supervisão da escola 2, segundo Sol, se ocupavam mais da disciplina dos alunos. Como a escola era grande, seu contato com essas profissionais era menor. Já a direção da primeira escola era firme, e também controlava a disciplina dos alunos. A vice-diretora era muito rígida e exigia que a sala de aula das professoras sempre estivesse bem organizada. Ela controlava a maneira das professoras escreverem no quadro. Chamava-lhes a atenção quando as práticas não correspondiam ao que ela esperava. Isso acontecia com mais frequência em relação aos professores novatos.

As professoras iniciantes também enfatizam experiências positivas. Flor, por exemplo, diz ter vivenciado em seu primeiro ano de carreira uma experiência muito boa, em sua primeira escola de atuação, em São Paulo. A escola era municipal e se localizava em um bairro de classe média. A maior parte do corpo docente era composta de professoras novatas. Diz ter aprendido muito com as colegas, que formavam um ótimo grupo de trabalho. A supervisora era muito engajada, estudiosa e queria que a escola fosse boa. Os momentos da Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) foram de socialização, aprendizado e formação continuada, sendo estudados vários textos e feitas discussões sobre a prática docente.

Emília, além da escola particular, atuou em um estabelecimento de ensino municipal, de periferia, também. Nele teve bom relacionamento com as colegas, principalmente com a colega do mesmo ano/série que atuava, pois havia troca de experiências e material. Com as outras, em sua maioria mais velhas, tinha um relacionamento tranquilo, mas sem proximidade. A supervisora e a diretora também se mostravam sempre disponíveis em ajudar. Emília relata que sua turma era “muito fraca”, mas adoravam fazer atividades diferenciadas. Ela utilizava essas atividades como estratégia de controle da indisciplina, uma vez que considerava ser a escola ainda muito abstrata para esses alunos.

Emília, em seu relato, atribui ao Pibid o fato de gostar e de trabalhar com experiências diferenciadas. Esses são indícios da influência do Programa em sua socialização, durante a formação inicial.

4.3 A relação com os alunos e com os pais: responsáveis, dedicados...e invisíveis?

Diante dos problemas com as colegas de trabalho, as professoras se aproximaram dos alunos, que lhes deram um retorno afetivo. “A gente chega querendo trabalhar, [...]. Hoje está difícil, mas eu vou porque eles [os alunos] estão lá, me esperando. Então, assim, eles têm esse retorno afetivo. Então, isso, ajuda muito, nos dá prazer em trabalhar” (Alice).

As recompensas psíquicas da docência derivam mais dos próprios alunos do que de quem tem a capacidade avaliativa formal sobre a atuação profissional do professor (LORTIE, 1975). Há indícios de que os alunos poderiam influenciar, decisivamente, no comportamento do professor, com grande impacto na sua satisfação profissional (VELDMAN *et al*, 2013).

Maria, tanto quanto Flor, aponta que seus alunos residiam no bairro da escola e provinham de uma realidade familiar difícil, com assassinatos, uso de drogas, prisões, dentre outras situações. Contudo, ressaltam que os alunos eram muito carinhosos com elas. Esse sentimento de compaixão pode ser entendido como

“atitudes e práticas ditadas pela sensibilidade ao sofrimento que se percebe nesses alunos” (VAN ZANTEN, 2008, p.203).

Outro elemento importante na socialização profissional das professoras diz respeito aos pais dos alunos. Nos dois estabelecimentos de ensino, público e privado, que a professora Emília atuava, ela evidencia que eles se mostraram muito presentes. Cobravam muito, mas, ao mesmo tempo, estavam dispostos a ajudar e a dar sugestões.

Sol, em relação aos alunos das escolas em que trabalhou, usa palavras como responsáveis, dedicados e carinhosos, não dar muito trabalho, serem interessados e aprenderem com facilidade. Isso é resumido em: turma tranquila e apenas dois alunos indisciplinados. Quanto aos pais, nas duas instituições, em sua maioria, há a indicação de que compareciam às reuniões, com casos da presença do pai e da mãe. Em síntese, a professora afirma serem esses pais comprometidos com a educação de seus filhos e terem uma presença muito forte nessas escolas.

Por outro lado, em estabelecimentos de ensino de nível socioeconômico médio e médio-baixo, há a falta da presença física dos pais na escola. De acordo com Lahire (1997), esses pais, que pertencem em sua maioria às camadas populares, direta e indiretamente, participam das mais diversas formas na vida escolar dos filhos. Contudo, por não serem vistos na escola, essa invisibilidade é imediatamente interpretada como uma indiferença ou descaso destes em relação aos assuntos escolares de seus filhos.

Portes (2006), em seu trabalho, enfatiza a mobilização escolar de algumas famílias de camadas populares, para que os filhos obtenham sucesso na escola. E isso se faz perceptível nas mais variadas ações empreendidas, como:

A busca do estabelecimento escolar e na escolha do estabelecimento (sempre público) quando viável, na luta pela matrícula, nos possíveis contatos com outras mães (na porta da escola), nas aproximações (mesmo esporádicas) com os professores, nas reuniões escolares (quando convidadas), na manutenção física da criança e dos equipamentos necessários à frequência da escola, na atenção para as companhias dos filhos, no ato de levar à escola e buscar, na vigilância da rua (PORTES, 2006, p.229).

Percebemos, por meio da narrativa de Sol, que há indícios de que a entrada em estabelecimentos de ensino públicos centrais, de nível socioeconômico médio-alto é favorecida pelo público atendido e por uma cultura escolar marcadamente instituída, principalmente no caso da Escola 1.

4.4 A vontade de abandonar a carreira docente: *eu queria uma perspectiva de futuro*

O início da carreira das cinco professoras por mais que tenha sido vivido em diferentes estabelecimentos de ensino e com níveis de dificuldades diversos, não foi uma entrada tranquila. Diante das dificuldades desse início, quatro das cinco entrevistadas pensou abandoná-la, sendo apenas Emília a exceção. Os motivos que levaram Alice, Maria, Sol e Flor a pensarem em abandonar a carreira, foram: desvalorização profissional; dificuldade de lidar com a indisciplina dos alunos; condições de trabalho ruins; falta de apoio pedagógico e baixo salário.

André (2018, p.7), em uma pesquisa desenvolvida com professores iniciantes, egressos de programas de iniciação à docência, como os desta pesquisa, traz elementos que nos permitem a compreensão das narrativas das professoras, nesse processo de socialização na profissão docente.

Outros fatores que podem comprometer o processo de socialização profissional dos ingressantes são: a falta de estímulo ao trabalho coletivo e conseqüentemente a não promoção de relações com outros profissionais da escola e com os pais de alunos; a sobrecarga de tarefas que pode culminar no esgotamento docente; o número elevado de alunos por classe; a falta de material e de incentivo a práticas diversificadas; o não reconhecimento do esforço empreendido e do trabalho realizado pelo iniciante, bem como a ausência de ambientes colaborativos que facilitem e apoiem seu trabalho.

Os baixos salários e o fato das condições financeiras, após se formarem, permanecerem as mesmas, são os argumentos apresentados por Sol e Flor por não estarem satisfeitas com a profissão.

O fato do Pibid ter mostrado o lado difícil da escola, me fez ter vontade de tentar mestrado, com a esperança de algum dia eu nem precisar trabalhar na escola de educação básica, porque eu já vim de uma realidade, assim, não tão boa financeiramente. [...] eu tinha uma expectativa de conseguir melhorar entrando em um curso superior. Quando eu descobri que o que eu ia ganhar ia ser muito igual ao que eu ganhava na loja, aí eu, meio que,

desanimei um pouco. [...]. Se não fosse isso, para mim, estava ótimo. Já estou acostumada, tenho pouco tempo de experiência. Mas eu acho que eu tive uma bagagem razoável e gosto do que faço (SOL).

[...] Acho que o salário está muito pouco, ainda. Para mim, hoje, está dando para eu viver. Mas não está sobrando para eu pensar em comprar uma casa, comprar um carro, para eu poder casar e ter um filho. Então, para mim, *eu queria uma perspectiva de futuro onde que eu não seja muito pobre*. Entendeu? *Não ficar só nessas de vivendo de investir no futuro; investir estudar e tal e de manter as necessidades imediatas*. Porque é isso que eu faço hoje (FLOR). (Grifos nossos).

Sol e Flor explicitam bem o significado pragmático, “instrumental” da profissionalização. Esse é um retrato que diz de muitos estudantes que chegam a cursos de licenciaturas, em diferentes universidades brasileiras: a possibilidade de melhores condições de vida; a possibilidade de inserção em espaços de trabalho; uma possibilidade de as expectativas futuras se tornarem presentes e ao mesmo tempo um pensamento sobre possibilidades de vida mais digna, no futuro. Segundo Barbosa e Sant’ana (2010, p. 459), “os estudantes de origem popular valorizam a escolarização a partir de uma ótica mais instrumental, ou seja, como meio de obter melhores posições no mercado de trabalho”.

Jovens de camadas sociais mais favorecidas, como Emília, percebem a universidade, em especial, como caminho para a realização pessoal, como forma de ser feliz.

Eu adoro o que eu faço. Eu não me vejo em outra profissão. Adoro ser professora [...]. Eu inspiro e expiro escola. Eu só penso na escola, que as coisas podem ser desse jeito, podem se daquele jeito. E eu me dei muito bem e sou muito feliz com a profissão que eu escolhi, graças a Deus (EMÍLIA).

Muitos são os sentimentos das professoras em início da carreira: entusiasmo, prazer em ensinar; vontade de melhorar a realidade dos alunos; insegurança; medo; frustração; estresse; cansaço; desespero; angústia; ansiedade e incapacidade. Contudo, todas ressaltaram que a socialização anterior no Pibid, que se pode considerar como uma socialização antecipatória na profissão, contribuiu para minimizar ou amenizar as dificuldades encontradas no percurso.

Considerações finais

No diálogo com as professoras foi possível acessar a aspectos da socialização na profissão. Ela é compósita, feita de diferentes sujeitos, espaços e tempos e fortemente articuladas a condições socioeconômicas, tanto das professoras, como dos sujeitos e dos estabelecimentos de ensino.

Ao analisar a influência dos estabelecimentos de ensino no processo de socialização profissional de professoras em início de carreira nos deparamos com inúmeros desafios enfrentados pelas profissionais, sejam eles emocionais, relacionais, sociais, relativos a uma base de conhecimento para o exercício da docência, às condições de trabalho docente. Contudo, as professoras também indicam aprendizagens e exemplos de superação.

Um dos desafios relacionados ao processo de socialização no estabelecimento de ensino se refere ao lidar com o inusitado, a se ver responsável por uma sala e por alunos sem um planejamento, sem um tempo de preparação para assumir uma sala de aula.

A relação com os pares foi outro desafio vivido no início da profissão, mobilizando a construção de estratégias de trabalho coletivo, seja porque era uma condição imposta pela organização da instituição ou por uma necessidade do próprio exercício profissional, de superar o sentimento de exclusão. Nessa relação entre a aceitação e a exclusão pelos pares, algumas professoras encontram na relação com os estudantes as “recompensas psíquicas” da docência.

Nesse processo de socialização o apoio para o desenvolvimento do trabalho docente, muitas vezes, vem daqueles que se encontram na mesma situação: iniciantes na docência. Entre esses sujeitos ocorrem “práticas de colaboração”, sejam em encontros informais ou nos momentos organizados pelas instituições. Essas estratégias formativas impulsionadas pelas escolas podem beneficiar a colaboração interpares, instigando a prática de “autoformação” e a “heteroformação”.

Os pais dos alunos também são agentes importantes na socialização profissional das professoras. Esses se fazem presentes na escola, se dispõem a ajudar; por outro lado há, também, a indicação da “ausência” dos pais, o que

evidencia a invisibilidade desses, mesmo que participem da vida de seus filhos de diferentes formas, segundo Lahire (1997).

Em alguns estabelecimentos de ensino a atuação profissional era avaliada como difícil, por causa da solidão, do isolamento e do individualismo vivenciados pelas professoras, mas há, também, momentos de descoberta, de autonomia para encontrar a própria forma de atuar.

Na pesquisa foram vistos indícios de que os estabelecimentos de ensino, nos quais a maior parte do corpo docente é iniciante, contribuem, também, para um clima organizacional favorável ao processo de socialização. Isso pode ser explicado pelo engajamento característico do professor iniciante, a proximidade de idades entre as profissionais, a formação profissional e o interesse em uma formação continuada. Contudo, é importante destacar que o público atendido pela escola também influencia neste processo.

Foi visto também que quando existe a cultura escolar de trabalho coletivo, isso favorece a inserção dos professores iniciantes, devido ao apoio e direcionamento pedagógico e institucional. E, também, quando há a presença de professores mais velhos que possuem valores e maneiras de fazer que sejam transmitidas aos jovens, isso corrobora à manutenção de uma ordem, como afirma Van Zanten (2008).

Em meio a sentimentos como entusiasmo, prazer em ensinar, vontade de melhorar a realidade dos alunos, as professoras atribuíram grande importância à socialização antecipatória na profissão, no sentido de amenizar os desafios vividos no início da carreira, quando da inserção profissional nos estabelecimentos de ensino.

A expectativa é de que a problematização sobre o início da docência e aspectos do processo de socialização profissional conduzam ao fomento de práticas de formação e de colaboração entre pares, principalmente com o apoio dos professores mais experientes, e políticas de desenvolvimento profissional que tornem a entrada na carreira menos desconhecida, temida e sofrida.

Referências

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido.; FUSARI, José Cerchi. Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 78, p. 187-206, nov./dez. 2019.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, e230095, 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100280&lng=pt&nrm=iso>. Acesso: em 07 jul. 2020.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; SANT'ANNA, Maria Josefina Gabriel. As classes populares e a valorização da educação no Brasil. In: RIBEIRO, L. C. Q. et al. **Desigualdades Urbanas Desigualdades Escolares**. Rio de Janeiro. Letra Capital: Observatório das Metrôpoles: IPPUR/UFRJ, 2010.

BERGER, Peter Ludwig; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 36 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CRESWELL, John. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2.ed. Porto alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da; BRACCINI, Marja Leão; FELDKERCHER, Nadiane. Inserção profissional, políticas e práticas sobre a iniciação à docência: avaliando a produção dos congressos internacionais sobre o professorado principiante. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 20, n. 1, p. 73-86, Mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772015000100073&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 jul. 2020.

CUNHA, Maria Isabel. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.** São Paulo, v.23, n.1, jan./dez. 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010225551997000100010&script=sci_arttext. Acesso em: 25 jun. 2018.

DUBAR, C. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42 n. 146, p. 351-367, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742012000200003&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: mar. 2019.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. 24 ed. Porto: Porto editora, 1997.

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

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

FLORES, Maria Assunção. Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades, **Educação**, 38 (1), p. 138-146, 2015.

FORTE, Ana Maria; FLORES, Maria Assunção. Potenciar o desenvolvimento profissional e a colaboração docente na escola. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v.42 n.147, p. 900-919, set./dez. 2013.

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

GALLEGO-DOMÍNGUEZ, Carmen; GARCÍA, Carlos Marcelo; MURILLO-ESTEPA, Paulino. Além das discussões online: aspectos cognitivos, sociais e de formação no processo de indução docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 97-112, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/dominguez-garcia-estepa.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2020.

GECAS, Viktor. Contexts of socialization. In: ROSEMBERG, M.; TURNER, R. H. (Eds) **Social Psychology Sociological perspectives**. New York: Basic Books. 1981. p.165-199.

GUARNIERI, Maria Regina **Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão**. 1996. 153 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 1996.

HUBERMAN, Michael. **The lives of teachers**. New York: Teachers College Press, Columbia University, 1993.

KELCHTERMANS, Geert; BALLEET, Katrijn. The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialization. **Teaching and teacher education**, n.18, jan., 2002. p. 105-120.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LIMA, Emília Freitas de et al. Sobrevivendo ao início da carreira docente , permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Educação e Linguagem**, São Paulo, ano 10, n. 15, jan./jun. 2007, p. 138-160.

LIMA, Emília Freitas de. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Revista Educação** (UFSM), v. 29, n. 02, Santa Maria, Rio Grande do Sul. 2004.

LOPES, Amélia et al. Formação de professores e primeiros anos de ensino: cruzando níveis de ensino e gerações de professores. In: MARIN, A. J.; GIOVANNI, L. M. (Orgs.). **Práticas e saberes docentes: os anos iniciais em foco**. Araraquara, São Paulo, Editora: Junqueira & Marin Editores, 2016. p. 52-73.

LOPES, Amélia. Marcos e marcas das políticas de educação na (re)construção da identidade profissional dos professores portugueses: rumo a uma política pedagógica. In: LIMA, Jorge; PEREIRA, Helder (Orgs.). **Políticas públicas e conhecimento profissional: a educação e a enfermagem em reestruturação**, Lisboa: Legis Editora, 2008. p. 69-112.

LOPES, Amélia. A construção de identidades profissionais docentes como constructo sistémico e profissionalização dos professores. In: **Currículo, teorias, métodos**. Florianópolis, Brasil, UFSC, 2009.

LOPES, Amélia. Da formação à profissão: choque da realidade ou realidade chocante? In: ALONSO, Luísa; ROLDÃO, Maria do Céu (Orgs.). **Ser professor do 1º ciclo: construindo a profissão**. Braga: CESC/Almedina, Instituto de Estudos da Criança, 2005. p. 85-92.

LOPES, Amélia. From school teacher identity to teacher educator identity: identity studies giving hope to the profession. In: SILVA, Ana Maria; APARÍCIO Miriam (Orgs.). **International handbook about professional identities**, Rosemead-Los Angeles: Scientific & Academic Publishing, 2015. p. 225- 249.

LOPES, Amélia. **Libertar o desejo, resgatar a inovação: a construção de identidades profissionais docentes**. Lisboa: Instituto de Inovação. Vol. 20, pp. 496p. 2001.

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

LÜDKE, Menga. Sobre a socialização profissional de professores. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 99, p. 05-15, nov. 1996a.

MARCELO, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora Ltda, 1999.

MARCELO, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, n. 03, p.

11-49, ago./dez, 2010. Disponível em:

<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 6 ago. 2018.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , v. 47, n. 166, p. 1224-1249, Dec. 2017 . Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401224&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 jul. 2020.

MEYER, Patrícia; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; BORGES, Cecília.

Colaboração entre pares em programas de desenvolvimento profissional docente.

Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 312-329, maio/ago. 2018, Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 2 mar. 2020.

MILLER, Shari. Professional Socialization: A Bridge Between the Explicit and Implicit Curricula. **Journal of Social Work Education**, n. 49. Georgia, p.368-386, 2011.

NÓVOA, António. (Org.). **Profissão professor**. Porto. 2. ed. Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

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

PÉREZ-GÓMEZ, Angel. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Angel. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PORTES, Écio. Algumas Dimensões Culturais da Trajetória de Estudantes Pobres no Ensino Superior Público: o caso da UFMG. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 216, 2006. p. 220-235.

SILVA, **Eugénio Alves da**. As metodologias qualitativas de investigação nas Ciências Sociais. **Revista Angolana de Sociologia** [Online], 12, 2013. Disponível em: URL: <http://journals.openedition.org/ras/740>; DOI:

<https://doi.org/10.4000/ras.740>. Acesso em: 09 maio 2020.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: **Teoria e Educação**. Dossiê: Interpretando o trabalho docente, n. 4, p. 215- 233. Porto Alegre: Pannonica Editora, 1991.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Campinas, n. 73, 2000, p. 209-244. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2014.

VAN ZANTEN, Agnès. A influência das normas de estabelecimento na socialização profissional dos professores: o caso dos professores dos colégios periféricos franceses. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Orgs.). **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2013.

VAN ZANTEN, Agnès. A influência das normas de estabelecimento na socialização profissional dos professores: o caso dos professores dos colégios periféricos franceses. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Orgs.). **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008.

VELDMAN, letje et al. Job satisfaction and teacher-student relationships across the teaching career: Four case studies. **Teaching and Teacher Education**, 32, p. 55-65, 2013.

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

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



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)