

SOBRE A SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES*

Menga Lüdke

Professora Associada do Departamento de Educação - PUC/Rio

RESUMO

O artigo apresenta as principais constatações da primeira etapa de uma pesquisa sobre a socialização profissional de professores, focalizando suas duas dimensões básicas: a formação inicial e o exercício da ocupação. Com base em entrevistas com professores situados nos vários estágios do ciclo de vida profissional são discutidos conceitos básicos relativos ao tema.
MAGISTÉRIO — PROFISSÃO — SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL — FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ABSTRACT

THE PROFESSIONAL SOCIALIZATION OF TEACHERS. The article presents the major findings of the first stage of a study on the professional socialization of teachers, focusing their two basic dimensions: initial training and the exercise of the profession. Based on interviews with teachers located in various phases of the cycle of professional life, basic concepts related to the theme are discussed.

* Uma primeira versão deste trabalho foi apresentada no simpósio Formação de Professores: Tendências Atuais, realizado na Universidade Federal de São Carlos, em dezembro de 1995.

Estamos desenvolvendo, no departamento de Educação da PUC/Rio, com apoio do CNPq, um estudo sobre a socialização profissional de professores, com uma equipe envolvendo professores, estudantes de doutorado, de mestrado e de graduação, com bolsas de Iniciação Científica. A proposta original da pesquisa foi elaborada por Zélia Mediano e por mim, tendo Zélia participado em sua primeira etapa, focalizada neste texto, como coordenadora.

A questão da socialização de professores vinha se insinuando há muito tempo em nosso horizonte de pesquisa. Indiretamente, ela esteve presente em várias pesquisas por nós realizadas, juntas ou isoladamente. Em um estudo avaliativo sobre um programa experimental de licenciatura, tive ocasião de entrevistar professores recém-formados, ao começarem a lecionar e que avaliavam o curso de licenciatura que tiveram, à luz do que na literatura de língua inglesa se costuma designar como *reality shock*, ou seja, o embate sofrido pela formação recebida na universidade em confronto com a realidade encontrada nas escolas da rede (Lüdke e Wall, 1983). Apesar de bastante modesto, esse estudo já apontava, através de seus achados, para o interesse de se estudar especificamente a soma de conhecimentos oferecida pela instituição formadora, em sua relação (ou falta de) com as reais exigências da prática escolar. Um estudo desse tipo responderia ao estímulo lançado pela chamada "nova sociologia da educação" inglesa (Young, 1971), ao propor a análise da reprodução do saber profissional.

Num estudo posterior, sob a coordenação de Fávero (1984), os entrevistados foram os professores da licenciatura, tendo cabido a mim a análise de seus depoimentos, a respeito da dimensão profissional do magistério. As constatações apresentaram certa variação, mas um número muito reduzido de informantes assumiu encarar o professor efetivamente como um profissional. Esta qualificação parecia ter até uma conotação negativa, para grande parte dos entrevistados, quando se tratava do professor. A discussão do tema deu origem a artigo que situava preliminarmente o estado da questão na época (Lüdke, 1983 e 1990).

Um pouco mais tarde, um novo estudo, envolvendo três casos de inovação em licenciatura, permitiria o aprofundamento do interesse pela dimensão "formação profissional", agora tratando com professores de certa forma excepcionais, pois lutavam bravamente pela implantação de uma nova proposta para a formação de professores, dentro de uma universidade e especialmente de um curso mais voltado para a formação de pesquisadores. Entrevistas do tipo histórias de vida, com esses professores, ofereceram pistas sobre os caminhos traçados por eles, através da sua própria formação e experiência profissional, até chegarem a formadores de futuros educadores (Candau, 1988). A participação nessa pesquisa levou-me a formular um pequeno trabalho, que poderia ser considerado como uma semente do que estamos desenvolvendo agora (Lüdke e Mediano, 1988).

Neste estudo propusemos analisar o processo pelo qual o professor desenvolve a sua dimensão profissional, ou ocupacional, desde a sua trajetória escolar, especialmente na Escola Normal e/ou Licenciatura, até a sua iniciação e desenvolvimento como professor, no trabalho dentro das escolas. Queremos abranger assim, de maneira bem ampla, o espaço incluído entre os dois pólos, o da formação e o da experiência, assim como o embate entre eles, que não tem sido possível apreender na maioria dos estudos sobre a questão, já que tratam, em geral, isoladamente de um ou de outro.

Os estudos sociológicos mais antigos sobre a formação de profissionais, muito marcados pelo funcionalismo estrutural dos anos 50 e 60, se interessavam especialmente pela formação do futuro médico, já que a medicina era e é considerada provavelmente como uma das profissões mais reconhecidas como tal, por critérios bastante universais, ainda que muito discutíveis. É o caso, por exemplo, de um estudo clássico de Merton, Reader e Kendall (1957), sobre o estudante de medicina. Nele, 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 elas são, ou pretendem se tornar membros" (p.287). 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" (p.287).

Os estudos do interacionismo simbólico, que se dedicaram também à questão da formação profissional, romperam com a tradição dos estudos funcionalistas em vários sentidos, inclusive na orientação, que passou a se voltar para o que chamavam de "visão situada". Tratava-se então de verificar como se dava o processo de socialização ocupacional não na escola, mas a partir da experiência do jovem profissional, em seu lugar de trabalho, pois, como diziam,

os estudantes não aprendem o que a escola se propõe a ensinar-lhes (...) as universidades não tornam os estudantes mais liberais e humanos, (...) o treinamento nas escolas de medicina tem pouco efeito sobre a qualidade da medicina praticada pelo médico, (...) os atores considerados experts raramente freqüentaram alguma escola de arte dramática... (p.312, grifo nosso)

Essas constatações céticas são extraídas de um trabalho muito conhecido de Becker (apud Atkinson, Delamont, 1985), cujo título resume bem sua posição: *School is a lousy place to learn anything*.

Nosso estudo propôs-se então a abordar a questão da socialização ocupacional, focalizando especificamente o caso dos professores e buscando integrar as duas grandes esferas nela necessariamente envol-

vidas, a nosso ver, a da formação propriamente escolar e a do exercício profissional. Fomos muito iluminadas, para o resgate dessa questão, por um artigo de Atkinson e Delamont (1985), no qual se discute com muita lucidez como e por que ela ficou encaçada, numa espécie de desvio fora da rota de desenvolvimento da sociologia da educação. Embora a Escola de Chicago tenha ultrapassado muitos dos limites da tradição funcionalista, ainda assim, seu trabalho sobre a socialização, de acordo com Atkinson e Delamont, não foi capaz de lidar com a questão do conhecimento e de gerar uma perspectiva sociológica sobre o *currículum* (p.313).

Essa foi, entretanto, a principal preocupação da "nova sociologia da educação", que surgia na Inglaterra com o trabalho organizado por Young (1971), chamando atenção para a necessidade de se superar, dentro da sociologia da educação, a preocupação apenas com a "organização" e o "processamento dos alunos", como se a questão da organização do conhecimento já estivesse implicitamente garantida. Com esta crítica a "nova sociologia" abrangia não apenas os funcionalistas, mas também seus críticos, os interacionistas simbólicos, a quem, entretanto, o novo movimento inglês reconhece dever muito. Cientes dessas limitações, os sociólogos desse movimento se propunham a estudar o que acusavam os interacionistas de não terem analisado: a reprodução do conhecimento profissional, de sua cultura e poder. Esta era, segundo Atkinson e Delamont (1985), a preocupação central da assim chamada "nova sociologia da educação", ainda que seus adeptos, na verdade, nunca tenham levado adiante seu próprio manifesto (p.314). Algumas das razões que explicam o não-cumprimento do programa proposto no início do novo movimento são apresentadas pelo próprio Young em artigo publicado no Brasil em 1989.

O fato é que a questão da socialização ocupacional, embora tenha recebido um esclarecimento fundamental, com a contribuição da nova escola inglesa, que apontava para a necessidade de se focalizar a própria organização do conhecimento profissional, continuou por muito tempo numa espécie de limbo, esperando por uma formulação satisfatória. Consideramos, com Atkinson e Delamont (1985), que o que lhe tem faltado é um tratamento adequado da transmissão cultural e da organização do conhecimento na reprodução das profissões (p.314). Gostaríamos de inscrever nossa possível contribuição para a discussão dessa importante e pouco cuidada questão, através do estudo da socialização profissional de professores.

Ao longo de nossas experiências de pesquisa, como foi dito, vínhamos nos deparando com aspectos relativos à formação e à prática dos professores, tangenciais à questão de sua socialização profissional e de certa forma convergindo para um estudo mais sistemático dessa questão (Lüdke, 1983, 1993; Mediano, 1990; Lüdke e Mediano, 1992). O que fica da formação inicial recebida na Escola Normal ou na Licenciatura? Que contribuições dão (ou não) as disciplinas

desses cursos e os estágios práticos que oferecem? Que força têm os bons (e os maus) professores como modelos marcantes para o trabalho do futuro professor? Como fica a delicada relação entre teoria e prática na passagem do estudante pelas escolas de formação? Que sensibilidade tem mostrado a literatura específica usada nessas escolas no trato dessas questões? Estas e outras interrogações vêm brotando de nossas reflexões a respeito da formação do futuro profissional da educação.

Há, entretanto, uma outra série de perguntas que se originam de nossas observações e reflexões sobre o trabalho do professor e seu desenvolvimento profissional. Qual a importância do embate inicial com a realidade do primeiro emprego? (Lüdke, Wall, 1983). Quais os fatores que amenizam possivelmente esse embate, na figura de uma diretora acolhedora, ou de colegas dispostas a ajudar, por exemplo? Existem qualidades específicas de certos estabelecimentos cujo "clima" seja particularmente favorável ao crescimento profissional? (Lüdke, 1990). Como se processa esse crescimento, supondo que ele realmente se efetue ao longo da carreira do professor?

Atentando para essas duas séries de interrogações, propusemos nosso estudo sobre a socialização profissional de professores em duas etapas básicas, ambas contemplando os dois tipos de interrogações.

A primeira se concentraria numa investigação junto a professores de sólida formação e reconhecida experiência, procurando obter, por meio de entrevistas aprofundadas, informações sobre a sua própria preparação e desenvolvimento na carreira, assim como suas impressões e opiniões sobre a questão da socialização profissional. Uma segunda etapa seria consagrada ao estudo de estabelecimentos escolares conhecidos na comunidade educacional como possuidores de um bom "clima institucional". Supúnhamos que a existência desse "clima" poderia ser um fator favorável ao desenvolvimento profissional de seus professores.

Na primeira fase, aqui focalizada, a pesquisa procurou apontar e discutir os conceitos de profissão, profissionalização, socialização profissional, construção da identidade profissional, aplicados ao estudo da ocupação docente, tal como retratada em depoimentos de professores, sobre suas trajetórias ocupacionais.

Embora só pudéssemos registrar reduzida bibliografia específica sobre o tema ao propormos seu estudo, à medida que ele foi se desenvolvendo fomos podendo divisar entre periódicos, livros, dissertações e teses, uma freqüência razoável de trabalhos que, se não tinham uma ligação expressa direta com nosso tema, apresentavam, entretanto, uma contribuição paralela interessante. Assim conseguimos levantar cerca de duas dezenas de itens, entre livros, capítulos de livros, artigos e uma dissertação, que foram lidos e sumariados pelos membros da equipe de pesquisa e discutidos em nossas reuniões semanais.

Logo ao início dos trabalhos da equipe, tivemos contato com dois artigos de importantes pesquisado-

res ingleses, ambos tratando da questão da formação do futuro professor e ambos, por diferentes vias, tocando provocativamente num dos pontos mais sensíveis dessa questão: o papel da teoria. Trata-se dos trabalhos de J. Elliott (1989) e de M. Young (1990). A percepção aguda e original do binômio teoria-prática, apresentada pelos dois autores, passou imediatamente a fazer parte do nosso arsenal teórico, ajudando-nos a enfrentar, de maneira também original, a inevitável discussão desse tema dentro do estudo em curso. Nossa reação inicial aos estímulos desses dois artigos se converteu em um trabalho já publicado (Lüdke, 1993).

Outra obra merece destaque pela importância que exerceu já quase ao final da primeira etapa de nossa pesquisa. Ela se deve ao pesquisador português Antonio Nóvoa, muito conhecido em Portugal e na França (onde fez seu doutorado), embora ainda pouco conhecido no Brasil, naquela época. Com uma produção intensa, Nóvoa vem se dedicando a oferecer em língua portuguesa coletâneas de trabalhos de sociólogos portugueses, ou de outras nacionalidades, muito bem selecionados e apresentados, permitindo assim o acesso a uma produção sociológica importante e até agora inacessível, ou de muito difícil acesso a leitores distantes das publicações originais. Nesta fase da pesquisa pudemos nos beneficiar de duas dessas coletâneas organizadas por Nóvoa, *Vidas de professores*, de 1992b e *Profissão professor*, de 1991.

No trabalho de 1992 Nóvoa reúne, além do seu próprio, textos de Huberman, Ivor Goodson, M. Louise Holly, M. C. Moita, J. A. Gonçalves, M. M. Fontoura e M. Ben-Peretz. Todos os textos se referem a pesquisas que têm como centro a relação entre a evolução na carreira e a própria vida pessoal do professor.

De particular importância para nosso estudo foi o artigo de Huberman, trazendo as idéias básicas de seu trabalho muito conhecido sobre o ciclo de vida profissional dos professores. Propondo o estudo da evolução desse profissional a partir de etapas bem marcadas e ligadas a fases importantes de sua vida pessoal, Huberman nos inspirou a reflexão sobre a escolha dos nossos sujeitos da pesquisa, aqueles professores convidados a participar na sua primeira etapa, como informantes, falando-nos sobre sua carreira e sobre sua vida. Depois de analisarmos e discutirmos bastante o esquema proposto por Huberman, em cinco etapas sucessivas (entrada, estabilização, diversificação, serenidade, desinvestimento), recheadas de nuances muito bem apontadas e ilustradas, acabamos optando por um esquema um pouco mais simples que nos assegurasse a escolha de informantes, os quais representassem as etapas marcantes da carreira do professor. Com base nesse esquema previmos então entrevistar professores em fase inicial da carreira, com até cinco ou seis anos de experiência docente; professores em fase de estabilização, com dez ou doze anos de experiência; professores em fase de diversificação, com 23 ou 24 anos de experiência, e, finalmente, professores em final de carreira, com 25 anos

ou mais. Esse esquema básico revelou-se bastante útil em nosso trabalho com as entrevistas, alertando-nos para a importância de receber diretamente do professor que está vivendo determinada etapa suas impressões sobre o processo de socialização profissional.

Os demais artigos do livro organizado por Nóvoa trouxeram também, cada um a seu modo, contribuições interessantes para a pesquisa, seja alertando-nos para o difícil distanciamento que se demanda ao professor ao se lhe "dar voz" para contar a sua história (Goodson), seja despertando-nos a imaginação para o uso de diários biográficos na investigação da vida profissional dos professores (Holly), ou emocionando-nos com a intensa relação vivida pelos professores com seus "percursos de formação e de transformação" (Moita).

Uma dissertação de mestrado, defendida em novembro de 1992 na Faculdade de Educação da UFPe (Gati, 1992), teve também papel marcante em nossas discussões iniciais, especialmente por representar um desafio na investigação da relação entre teoria e prática no trabalho de professores de 1º grau. Sua autora estava interessada em princípio em examinar de perto a influência realmente exercida pela formação sobre a prática dessas professoras. Trabalhando dentro de uma abordagem etnográfica e passando mais de dois anos estudando cinco professoras de uma só escola, ela acabou compondo retratos vivos, de cinco profissionais, cujas histórias de vida foram reveladas à pesquisadora com detalhes jamais revelados a ninguém, como declararam as próprias entrevistadas. O embasamento teórico seguro e a redação agradável garantiram a apresentação das análises dos dados obtidos com a observação da prática em sala de aula e com as histórias de vida das professoras, de forma a ilustrar muito bem vários problemas de inadequação entre a formação recebida pelas professoras na escola e as exigências sentidas por elas em sua prática diária. Para nós a leitura (e discussão) de cada um dos cinco relatos, com sua riqueza de detalhes, representou uma visão panorâmica dos inúmeros percalços sofridos pelo professor (ou melhor, pela professora) em seu processo de socialização profissional.

Dois artigos de R. Bourdoncle (1991 e 1993) foram fundamentais para nos introduzir na discussão da evolução histórica da concepção de profissão e de sua possível (ou não) aplicação no âmbito do trabalho docente. Analisando o tratamento da questão pela literatura inglesa e americana, ele esmiúça a evolução do conceito de profissão, a partir da sólida proposta dos funcionalistas, passando pelas correções propostas pela visão do interacionismo simbólico, até chegar em uma espécie de impasse, ou solução de compromisso, pela concepção da ocupação docente como uma semiprofissão ou uma profissão em vias de consolidação. Fica bem claro, a partir de suas análises, o fascínio exercido pelas *profissões*, propostas quase como tipos-ideais, pelos funcionalistas, e correspondendo, possivelmente e em parte apenas, às profissões liberais. Mas também ficam claros os limites do

mito, representado pelas profissões nessa visão tradicional.

Inspirador de Bourdoncle, assim como de outros autores trabalhando sobre o assunto, um artigo muito citado de Chapoulie (1973) esclarece bem as dificuldades de se utilizar o conceito tradicional de profissão (funcionalista e do interacionismo simbólico) para o estudo sociológico de grupos profissionais atuais. Publicado há mais de vinte anos, esse trabalho continua como fonte de indicações precisas para análises que, sem desconsiderar a contribuição limitada e esquemática daquela visão anterior, procurem visualizar o conceito de profissão dentro do contexto da sociedade atual, com sua composição de mercado para os profissionais, suas subdivisões no interior de cada grupo, e as relações desses grupos com a estrutura de classes. Trabalhos recentes de autores como Cabrera e Jáen (1991) e Enguita (1991), sobre profissionalismo e proletarização de docentes, discutem em termos atuais questões já apontadas por Chapoulie em artigo citado.

Claude Dubar, outro autor francês trabalhando há bastante tempo com questões relativas à socialização e à construção das identidades profissionais, trouxe, mais recentemente, contribuições importantes para as nossas análises. Focalizando o conceito de socialização, desde Dürkheim e dos antropólogos clássicos, como Linton, Kardiner, R. Benedict e M. Mead, até Piaget e nosso contemporâneo P. Bourdieu, com seu conceito de *habitus*, Dubar torna clara a relação desse conceito, de socialização, com o de construção da identidade individual. A partir daí ele refina o trabalho de análise teórica, para demonstrar o próprio processo de construção da identidade como fruto da superação de uma suposta bipolaridade entre forças individuais e coletivas, e como bastante centrado na socialização profissional. Segundo Dubar, "a socialização profissional consiste, para os indivíduos, em construir sua identidade social e profissional, através do jogo das transações biográficas e relacionais" (Dubar, 1992. p.523). A identidade profissional não se confunde com a identidade social, mas tem relações estreitas com ela. Para englobar esses dois aspectos o autor propõe a noção de *formes identitaires* (formas "identitárias"), a qual chega a partir de pesquisas que estavam sendo elaboradas, por ele e sua equipe, junto a diferentes grupos de trabalhadores, há vários anos, na França. Resultados dessas pesquisas, bem como de análises teóricas, se encontram reunidos em um livro publicado por Dubar em 1991.

Esta breve súmula das idéias-chave, extraídas de trabalhos dos principais autores, que, dentre vários outros, nos ofereceram importante apoio teórico, deve apenas servir como indicação do esquema de análise básico utilizado na primeira etapa de nossa pesquisa. Em paralelo a esse esquema básico, que inclui por certo a contribuição de vários outros autores, desenvolvemos a outra dimensão dessa primeira etapa que nos permitiria um confronto entre os conceitos centrais do estudo sobre socialização profissional e os processos efetivamente vividos pelos professores, ao

longo de suas carreiras profissionais. Para tanto, procuramos localizar professores com sólida formação e firme compromisso com o magistério de 1º grau, e que tivessem tido experiências de trabalho em escolas da rede pública.

De início pensamos em selecionar nossos informantes entre profissionais que já tivessem acumulado pelo menos vinte anos de experiência docente. Entretanto, justamente ao ler o trabalho de Huberman (1992) sobre o ciclo profissional de professores, percebemos que deveríamos ter entre os nossos entrevistados professores situados nos diversos estágios desse ciclo, ou seja, em início de carreira, na fase de estabilização no magistério, na de diversificação e na fase final de carreira. Assim, reunimos um total de vinte professores entrevistados, cobrindo os diferentes estágios mencionados e compartilhando conosco suas percepções e reflexões acerca de sua evolução na carreira profissional. Os depoimentos foram feitos a partir de um roteiro bastante flexível, mas suficientemente indicativo dos pontos básicos imprescindíveis. Eles foram efetuados na maior parte dos casos na própria PUC, sendo um pequeno número efetuado no local de trabalho do professor. Foram praticamente todos gravados, já que os entrevistados não mostraram nenhuma objeção à gravação. Em geral, foram feitos a uma das pesquisadoras, com a presença também de estudantes, membros da equipe de pesquisa. O material recolhido com os depoimentos foi muito rico, ensejando muitas discussões nas reuniões da equipe, para confronto com as sugestões mais pertinentes da literatura analisada. Para uma visão mais detalhada de nossas constatações e discussões, relativas à primeira etapa da pesquisa, pode-se consultar o relatório final a ela relativo (Lüdke e Mediano, 1992/1994)¹.

DIALOGANDO COM PROFESSORES SOBRE SUA SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL

Tivemos, como já foi dito, nesta etapa da pesquisa, como fonte principal de obtenção de informações, conversas do tipo depoimentos pessoais, com vinte professores, que se distribuíam, ainda que não uniformemente, ao longo do ciclo de vida profissional, segundo a proposta de M. Huberman (1992). Todos ti-

1 Nossa amostra de professores entrevistados ficou bastante marcada pelo critério inicial, que previa incluir apenas professores de sólida formação e firme compromisso com o magistério de 1º grau. Esse critério atuou, possivelmente, como fator unificador dos vinte professores selecionados, que se revelaram interessados no investimento sobre sua profissão, ao longo de todas as fases do ciclo profissional definidas por Huberman. Aliás, o esquema proposto por esse autor nos foi acessível apenas quase ao final da primeira etapa da pesquisa, não constituindo portanto o eixo inicial para a seleção dos entrevistados. Entretanto, esse esquema teórico nos foi muito útil, como sugestão complementar, pois estendemos nossa amostra, incluindo professores das diferentes etapas, o que nos permitiu obter informações diretamente dos professores enquanto as viviam. Não nos foi possível, porém, compor um quadro proporcionalmente completo com relação ao esquema do pesquisador mencionado (Huberman, 1992).

nam atuado como professores pela escola pública de 1º grau, ou ainda estavam trabalhando nela. Apenas quatro dentre eles não cursaram o Normal e dois limitaram sua formação a esse curso, os outros dezoito cursaram Pedagogia ou outro tipo de Licenciatura. Quanto ao local de exercício do magistério, houve uma certa variação, seja pela distribuição atual, seja por aquela que se deu ao longo das carreiras desses professores: alguns lecionando em cidades do interior ainda hoje; outros, tendo iniciado sua carreira em qualquer lugar, estavam, naquele momento, fixados na capital do estado. Tal variedade de percursos e de alocações ocupacionais, a nosso ver, pôde assegurar informações sobre diferentes tipos de escolas, situadas em diferentes tipos de comunidades, fatores que por certo exercem influência sobre o exercício do magistério.

Realizamos as entrevistas nos orientando por um roteiro geral, bastante aberto, mas garantindo a focalização de pontos essenciais, como os motivos que levaram à escolha do magistério como ocupação, os cursos de formação, o início da carreira e sua continuação, as ajudas recebidas, a aprendizagem na prática, a percepção do magistério como categoria profissional em geral e para si próprio, as características do “bom” e do “mau” professor, a formação em serviço.

Para discussão neste trabalho destaquei, dentre as muitas constatações recolhidas, aquelas que tocam mais de perto nos pontos nevrálgicos do complexo processo de socialização profissional e que reúnem, embora nem sempre em dueto harmônico, as vozes dos nossos entrevistados e a dos autores consultados.

A FORMAÇÃO INICIAL

Para começar, uma das mais significativas constatações se refere à formação inicial recebida pelo futuro professor, no curso Normal ou no de Licenciatura. Pedimos aos entrevistados que fizessem um balanço crítico, mesmo à distância, no tempo, do que haviam recebido nas escolas profissionais que cursaram e também que propusessem sugestões, eventualmente, para os mesmos cursos no presente.

Embora esperássemos uma voz crítica em uníssono expressando uma visão negativa unindo nossos entrevistados, em relação aos dois cursos, surpreendemo-nos com avaliações bastante positivas sobre o que aprenderam no curso Normal e também na Licenciatura. Uma informante chegou a esboçar um certo ceticismo sobre “o que nos foi ensinado na Faculdade”, mas, no prosseguimento da entrevista, ao analisar as disciplinas e seus professores, a informante lembrou, até algo surpresa, que em Sociologia havia “lido todo o Marx”, por sugestão de um professor jovem e entusiasmado. Não pudemos evitar o comentário imediato de que sua Licenciatura não poderia ser considerada de má qualidade, se até hoje ela se beneficia do que leu naquele curso. Ao que ela confirmou, aprofundando nossa impressão: “É isso mesmo,

e eu ainda li Piaget, Freud e outros autores...”. Trata-se, neste caso, de uma das entrevistadas mais vividas, já aposentada, tendo feito seu curso de Licenciatura há cerca de trinta anos, em uma universidade pública, do interior do estado de São Paulo. Outros depoimentos de entrevistados bastante jovens também fornecem elementos de avaliação muito positiva sobre o curso de Licenciatura: “Meu curso de História foi fundamental, abriu minha cabeça”. Essa afirmação foi feita por uma professora que tinha apenas quatro anos de magistério, e foi repetida, quase textualmente, por uma professora já aposentada e que fizera sua Licenciatura em História há uns quinze anos.

Com relação ao curso Normal, talvez devêssemos prestar atenção no efeito que uma maior quantidade de nossos informantes a partir de certa faixa etária pôde estar exercendo sobre uma visão relativamente positiva desse curso. Se tivéssemos entre nossos entrevistados professores recém-formados pelo Curso Normal, talvez recebêssemos opiniões mais negativas, focalizando o desempenho desse curso atualmente. O que recolhemos foi portanto uma opinião, em geral favorável, sobre um curso Normal que talvez não exista mais. Merece destaque o depoimento das professoras formadas há cerca de trinta anos, pelo Instituto de Educação do Rio de Janeiro. A evocação emocionada revela traços marcantes e indelévels, visíveis ainda hoje, nestas “profissionais” que tiveram sua iniciação formal para o magistério em uma instituição de enorme peso, hoje histórica, que mereceria um estudo à parte. O fato de ser, naquele tempo, a única agência formadora de professoras (só meninas), para o ensino primário, em todo o estado, já bastaria para despertar o interesse de um estudo especial.

Alguns comentários complementares a essa posição positiva, especialmente em relação ao curso Normal, vêm trazer, entretanto, um elemento bastante esclarecedor: “O curso Normal deu um relativo preparo, o resto aprendi fazendo, eu com os meus alunos”. Ou ainda: “Aprendi bem, na época, mas depois na prática a gente vai deixando, porque vai aprendendo outras coisas”. Este tipo de comentário é revelador, ao nosso ver, da enorme questão representada pelo papel pouco claro atribuído à formação inicial do professor ainda hoje. Todos os estudos sobre o assunto, que vêm sendo feitos ao longo de décadas, não parecem ajudar muito no esclarecimento dessa delicada questão. O que cabe adequadamente no âmbito da preparação formal do futuro professor e o que de fato não deveria ser esperado dela? São perguntas simples, quase cândidas, que fizemos muitas vezes em nossas discussões na equipe de pesquisa, ao analisar as opiniões emitidas a respeito pelos nossos entrevistados, mas que ultrapassavam, em sua simplicidade, nossa capacidade de resposta imediata, apontando para a complexidade de um tema em plena ebulição².

2 As idéias reunidas neste texto foram discutidas nas reuniões da equipe de pesquisa, algumas com a participação de He-loísa Dupas Penteado, professora da FEUSP, em programa de pós-doutoramento na PUC-Rio, que apresentou valiosas sugestões.

O que nos ocorre, como sugestão explicativa no momento, é a importância de assinalar a formação inicial, simplesmente, como o nome diz, como preparação apenas inicial. Ela não deveria ser sobrecarregada com o que não lhe é compatível e para o que não está aparelhada. O próprio professor, numa visão realista, como indicam os comentários acima, reconhece que aquele "relativo preparo" recebido na Escola Normal foi ficando para trás, sendo superado pelo que foi aprendendo fazendo, com seus alunos. Se fosse reconhecido claramente o caráter introdutório, de uma preparação que não pretende ser total, nem visualizar toda a carreira do professor, talvez ela pudesse se tornar mais efetiva, assumindo a especificidade desse caráter inicial. Os professores e os estudantes dessas agências formadoras não teriam expectativas desbordantes em relação ao trabalho que podem desenvolver delas. O próprio currículo desses cursos se revestiria de conotações condizentes com esta opção.

A importância dessa preparação inicial não deve porém ser subestimada. Mesmo os nossos informantes mais críticos defendem com veemência a importância da teoria: "Não podemos ficar só na prática, temos que ter base teórica para aplicar o que dá certo!". E caímos em cheio na complicada relação entre teoria e prática, dentro do contexto da formação de professores. Os trabalhos, já mencionados, de Elliott (1989) e Young (1990) ajudaram-nos a buscar luz para a obscuridade que envolve essa relação. De forma bastante inusitada, cada um deles contribui para propor-nos essa relação de modo a avançar um pouco em relação às atuais discussões sobre o tema, que proclamam a indissociabilidade entre as duas componentes. Ambos os autores focalizam a parte que compete à universidade no que se refere à formação de professores. Elliott sugere uma perspectiva de preparação teórica que privilegie uma filosofia da sabedoria, e não uma filosofia do conhecimento, como acontece usualmente em nossas academias. Young, por sua vez, adverte sobre os perigos de uma capitulação meio culpada dos membros da academia diante do "saber dos práticos", insistindo na importância da teoria, de "mais teoria", para responder aos problemas da prática, inclusive a partir das disciplinas tradicionais. Só que, a seu ver, a teoria não é exatamente a do tipo usualmente produzido em nossas universidades. De que tipo deve ser, o autor não antecipa. Mas, como vemos pelos depoimentos, nossos professores já reclamam por ela.

Parece fora de dúvida, portanto, o caráter indispensável de uma certa formação inicial para o professor. A posição cética dos interacionistas simbólicos a este respeito parece estar superada. Sua perspectiva encontra-se bem sumariada em expressão crítica de Atkinson e Delamont: "Eles quase parecem argumentar que *não* é nos espaços para treinamento (*training sides*) que a aprendizagem profissional ocorre" (1985. p.312, grifos dos autores).

Antônio Nóvoa, o grande estudioso da profissão docente em Portugal, representa no momento presente uma perspectiva de nítido reconhecimento da importância da formação para o desenvolvimento profissional do professor. Analisando a evolução da profissão docente em seu país, ele discute as implicações das dinâmicas de centralização do ensino e de funcionarismo do professorado, em razão de um controle muito próximo exercido pelo Estado. Mas destaca que nessa evolução

o confronto entre os distintos projetos passa sempre pela arena da formação de professores. É aqui que se produz a profissão docente. Mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional. (Nóvoa, 1992a. p.18)

Entretanto, um pouco adiante, no mesmo texto, Nóvoa lança um repto, cujas ressonâncias nos atingem em cheio: "Os professores têm de se assumir como produtores da *sua* profissão" (p.28 grifo do autor).

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Não é difícil encontrar indícios de ressonâncias das palavras de Nóvoa nos testemunhos dos nossos informantes. Quase todos declararam ter sofrido bastante com o chamado "choque da realidade", ao começarem a lecionar em sua primeira escola. Alguns explicam que se tratava de uma escola muito distante, na periferia da cidade, ou mesmo em município do interior, bem longínquo da capital. Outros descrevem a clientela como muito carente, ou da zona rural, com alunos já bem mais velhos e ainda analfabetos, classes multisseriadas, ou até com problemas de segurança no bairro. Nenhum dos informantes, entretanto, usou qualquer destas razões como explicativa para seu desempenho insatisfatório, aos seus próprios olhos. Todos assumiram inteira responsabilidade pelos eventuais desacertos ocorridos nessa época inicial, inclusive pelas conseqüências que recaíram sobre os alunos: "Eu não consegui aprovar nem 20% dos meus alunos dessa primeira turma de 1ª série...". Mesmo reconhecendo agora (e talvez também na época) as limitações claramente apontadas na formação que receberam na Escola Normal e também na Licenciatura, esses professores nem as mencionam hoje como atenuantes daquela responsabilidade. Isto revela em nossos professores, desde o início de suas carreiras, qualidades de autonomia, de auto-avaliação, de visão crítica sobre o próprio trabalho, que nos parecem bastante compatíveis com o desafio de assumir a sua profissão. Na expressão de uma de nossas entrevistadas, lembrando seu primeiro dia de aula: "Sua sala é esta, sua turma é esta (de repetentes). Começou aí meu percurso de descobrir a melhor forma de atingir as crianças".

Quase todos os nossos informantes atestaram a importância das ajudas que receberam ao enfrenta-

rem suas primeiras escolas, e depois, ao longo de suas carreiras. Na fase inicial parece ter sido fundamental a boa acolhida de uma diretora, a orientação espontânea dada por supervisoras, por colegas da escola, ou por irmãs também professoras. A própria escola foi percebida por alguns como desempenhando papel central nesta cena inaugural: "Fui adotada pela escola, que era como minha família".

Foram muitos os depoimentos que indicaram a importância formadora da prática do magistério e das instâncias por ela oferecidas. Eis alguns dos mais eloquentes:

É na prática, na vida do dia-a-dia, que a gente aprende de verdade, sem negar a importância da teoria.

Na primeira escola não me sentia profissional, na segunda sim, pude me reciclar, seguir uma tarefa.

O segundo ano de escola foi ótimo. Eu já tinha fechado um ano e já fui me organizando melhor. Isso devia acontecer na Escola Normal.

Então fui trabalhar num grande Grupo Escolar. Aí tive excelentes mestras. Não é que elas me ensinasse, mas a presença delas obrigava a gente a ter um padrão de qualidade. Os pais também cobravam. Como o Colégio era muito solicitado, eu me forçava e cobrava de mim mesma. As professoras eram boas e eu tinha que ser boa também. Fiquei onze anos nessa escola. Alfabetizei e trabalhei em todas as séries, da 1ª à 5ª, e me sentia estimulada. Mas com o salário cada vez mais baixo, eu precisava trabalhar mais. Então, eu obtive o registro em Geografia e fiquei acumulando com o 2º segmento. [Depois fez Licenciatura em História.]

Estes e outros muitos exemplos, apresentados por todos os professores entrevistados, apontam para a questão central da nossa investigação, a socialização profissional de professores, ou a construção de sua identidade como tais. Inclina-mos, em nossa equipe, a ver, cada vez mais claramente, esse processo se desenrolando ao longo da carreira do professor, tão mesclado à sua vida, como afirma Nóvoa, a partir, é claro, de sua formação inicial. A nosso ver, cada vez mais ligada ao caráter especificamente introdutório que lhe compete. Não há dúvidas de que o trabalho, a prática, nas diferentes escolas, vai ensinando, vai completando a formação do professor, pelo auxílio e influência de outros colegas, mas também pela própria seleção que o exercício individual do magistério vai fazendo. O professor vai "aprendendo fazendo, com seus alunos", e retendo o que dá certo, incorporando-o para futuras soluções.

SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL

Neste ponto vale a pena uma visita rápida ao estudo sociológico sobre o professor (Lortie, 1975), já um

clássico da sociologia americana, pouco mencionado, entretanto, entre nós. Com muita agudeza, a partir de uma investigação feita com um número grande de professores, ele levanta críticas sobre aspectos do trabalho no magistério, que podem ser úteis nas muitas discussões a esse respeito. Trata-se, muito resumidamente, dos efeitos que podem resultar da combinação entre o exercício reconhecidamente individual da ocupação de professor com a influência exercida por modelos atuais ou passados sobre o docente. O professor, como vimos bem em vários dos depoimentos recolhidos, vai construindo seu repertório de acertos e erros, de coisas que funcionam "para ele", num processo de auto-socialização, que Lortie considera marcado por certo conservantismo. Nas palavras do autor:

Os professores dizem que seu principal professor foi a experiência; eles aprendem a ensinar através de ensaios e erros na sala de aula. Eles tratam o processo como a aquisição de práticas pessoalmente testadas, não como o refinamento e aplicação de princípios de instrução válidos em geral. Eles insistem que a influência de outros é selecionada através de concepções pessoais e submetida a testes práticos. As conotações do termo "socialização" parecem algo estranhas, quando aplicadas a este tipo de indução, pois implicam maior receptividade a uma cultura pré-existente, que parece prevalecer. Professores são altamente "self-made": a internalização do conhecimento comum representa apenas uma pequena parte em seu movimento para a responsabilidade do trabalho. (Lortie, 1975. p.80)

Esta longa citação de Lortie se justifica pela provocação que apresenta, apesar de sua distância no tempo, para as nossas reflexões sobre socialização profissional de professores. O próprio conceito de socialização é bastante discutível em sua aplicação ao desenvolvimento profissional. E os de profissão e profissionalização não são menos discutíveis. Dubar (1991 e 1992) nos ajudou bastante a reconhecer as implicações das várias acepções dos conceitos de socialização e de construção da identidade, sob o ponto de vista sociológico, psicológico e antropológico. Quando aplicados ao estudo do desenvolvimento profissional, Dubar sugere uma combinação entre fatores individuais e sociais, que acabam se convergindo na própria construção da identidade do indivíduo, por meio de forças "biográficas e relacionais", em sua expressão. A parte que cabe ao aspecto profissional nessa construção é considerável, segundo o autor. Para explicar um pouco as dificuldades do uso do pouco claro conceito de profissão em todo esse processo, Dubar trabalha com um tipo de construto, que pode eventualmente se revelar útil, o de "formas identitárias", que o trabalhador vai assumindo, ao longo de seu desenvolvimento profissional. Ainda precisamos refletir sobre a adequação do uso desse construto no caso dos professores, grupo com o qual o autor não trabalhou em suas pesquisas.

O conceito de profissão, como notamos desde o início desta pesquisa, continua extremamente vulnerável, desde sua proposta original pelos funcionalistas, passando pelo tratamento a ele dado pelo interacionismo simbólico e chegando até os nossos dias como um desafio às análises sociológicas. Em sua aplicação ao estudo da ocupação docente, ele continua intrigando e estimulando estudos de grande interesse, que ajudam a esclarecer vários aspectos básicos dessa importante ocupação, ainda que não se chegue a uma posição definitiva sobre a relação entre os termos magistério e profissão.

A própria possibilidade de aplicação do termo profissão a grupos profissionais atuais foi muito bem discutida em um artigo fundador, já citado, de Chapoulie (1973). Em relação aos professores, o conceito de profissionalismo começou a aparecer com mais vigor em meio às discussões do assunto na década de 80, e estudos como o de Ozga e Lawn (1981), inspiradores de outros estudos mais recentes, apontam para possíveis efeitos da exploração desse conceito, feita de maneira limitada, a favor e contra o próprio "grupo profissional" de professores, especialmente ao se procurar compatibilizá-lo com o conceito de classe social. Estudos recentes têm discutido a partir dessa idéia básica a tendência (ou não) à proletarianização do professorado (Cabrera, Jáen, 1991; Enguita, 1991, entre outros), e bem recentemente Marisa V. Costa (1995) apontou e discutiu os riscos do profissionalismo para o magistério. Para os objetivos de nossa pesquisa, no momento, achamos mais apropriado procurar considerar o magistério como categoria profissional, sem deixar de situá-lo no contexto geral da sociedade e do tempo aos quais pertence.

A evolução dos conceitos de profissão e profissionalização, tais como aplicados ao magistério, foi muito bem examinada em dois artigos já citados de Bourdoncle (1991 e 1993). Eles dão conta das dificuldades de se tentar explicar certas peculiaridades dessa ocupação à luz de dois conceitos ainda tão fugazes e indeterminados. Aliás, o termo "indeterminação" corresponde bem a uma das características do desenvolvimento histórico do conhecimento profissional específico do professor, em oposição ao termo "tecnicidade", na visão de dois autores franceses, Jamous e Peloille, citados por Atkinson e Delamont (1985). Essa indeterminação seria ligada, segundo os autores franceses, intimamente, a elementos de prática e competência ocupacional, muito mais dependentes, por sua vez, do "conhecimento tácito", enquanto a tecnicidade "caracteriza conhecimentos e ações que podem ser representados e reproduzidos pela via da transmissão explícita" (p.316).

Vários estudiosos da formação de professores vêm recentemente trabalhando sobre questões relativas a um possível saber docente específico. Entre os mais conhecidos entre nós estão Schön, Popekwitz, Tardif, Perrenoud e o próprio Nóvoa, com obras muito divulgadas que procuram apresentar o professor como

um "profissional" crítico, ativo, reflexivo, questionador e também possivelmente dotado de um "saber" que lhe é próprio como grupo. Bernstein, numa exclamação um pouco destoante e bastante cética, ainda lastima que o "discurso especializado da educação seja uma voz através da qual outros falam (classe, gênero, religião)" (1985). É uma chamada de alerta para a necessidade de se estudar o meio de reprodução e não apenas o que se reproduz nos cursos de educação, segundo o próprio Bernstein. De acordo com Atkinson e Delamont (1985), talvez aí se inscreva a contribuição mais importante do trabalho de Bourdieu sobre educação profissional, focalizando o conteúdo e a organização do currículo de treinamento em si. "Enquanto sociólogos da educação têm, desde os anos 70, reconhecido crescentemente a significância do conhecimento educacional, isto não foi traduzido em reflexões sociológicas sobre a preparação de professores" (p.317). É o que esperamos poder fazer, em uma etapa posterior deste estudo, na qual pretendemos focalizar exatamente como os *curricula* dos cursos de formação de professores (Curso Normal e Licenciatura) estão, ou não estão, procurando lidar com a complexa questão do "saber" próprio do professor e de sua preparação inicial para o magistério. Ainda que não se possa, nem se precise talvez, falar propriamente em socialização profissional.

Para concluir, gostaria de trazer um depoimento exemplar de um de nossos entrevistados que, a meu ver, ilustra muito bem, mesmo com suas contradições, as várias questões que envolvem o trabalho do professor e que estão bem longe de ser resolvidas dentro de uma discussão limitada ao âmbito da sociologia das profissões.

Acho que por um lado o professor tem se preocupado em perceber-se como um profissional: não se submete a determinadas coisas que antes, em função do mito do sacerdócio, ele se submetia. Mas aí tem que fazer uma separação. Acho que às vezes ele se protege até de forma egoísta, corporativista, com esse adjetivo de ser um profissional, por não se envolver em questões que estão diretamente ligadas a seu trabalho. Se a gente está numa escola, cuja qualidade é ruim em função de uma série de problemas — não tem biblioteca, faltam condições básicas —, acho que isso envolve diretamente a prática profissional. Acho que essa profissão tem uma dialética. Vejo o professor tentando se resguardar nesse profissionalismo, mas às vezes ele confunde as coisas. Acho que ele até está sendo antiprofissional. Ele tem sim uma ojeriza à queixa de o magistério não ser uma profissão: de ser um "sacerdócio". (...) No magistério estadual, o índice de sindicalizados ainda é muito pequeno, mas não necessariamente eles deixam de frequentar as assembléias. Acho que ainda tem que se avançar no sentido da sindicalização. (...) Comentários que a gente ouve muito são: aquele é tipicamente um professor ou aquele não é um professor. O comentário

gira em torno dessa questão do serviço, talvez do sacrifício. Mas quando você vê aquele professor que leva o caderno do aluno para o recreio, ou que perde seu recreio para dar assistência ao aluno, o comentário que gira é que aquele é um profissional, porque está assumindo essa dimensão do serviço. É um pouco de sacrifício, é claro! Não tem jeito!

Como se pode observar, o depoimento toca em vários pontos básicos da discussão em torno do magistério como profissão. Toda a ambigüidade inerente a esse conceito, que vem desafiando as análises sociológicas há muito tempo, transparece na fala do pro-

fessor: o problema do corporativismo, a difícil relação entre profissionalismo e prestação de serviço, a incômoda idéia do sacrifício, talvez até visto como inevitável no caso do professor e, ainda, a questão complexa da sindicalização. Essas e outras questões continuam a ser discutidas na segunda etapa da pesquisa, dedicada ao estudo das relações entre o "clima institucional" de estabelecimentos de ensino do 1º grau e o desenvolvimento profissional de seus professores. Neste texto, procurei apenas indicar a proposta inicial e algumas das primeiras constatações de um programa de pesquisa em desenvolvimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ATKINSON, P., DELAMONT, S. Socialization into teaching: the research which lost its way. *British Journal of Sociology of Education*, v.6, n.3, p.307-22, 1985.
- BECKER, H. School is a lousy place to learn anything. In: GEER, B. (ed.). *Learning to work*. Beverly Hills: Sage, 1972.
- BERNSTEIN, B. On Pedagogic discourse. In: RICHARDSON, J. (ed.). *Handbook of theory and research in the sociology of education*. Westport: Greenwood Press, 1985.
- BOURDONCLE, R. La Professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de Pédagogie*, n.94, p.73-91, 1991.
- _____. La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, n.105, p.83-119, 1993.
- CABRERA, B., JÁEN, B. Quem são e o que fazem os docentes? Sobre o conhecimento sociológico do professorado. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.4, p.190-209, 1991.
- CANAU, V. M. (coord.). Novos rumos da licenciatura: relatório de pesquisa. Departamento de Educação PUC-RJ, 1988. 300p.
- CHAPOULIE, J.-M. Sur l'analyse sociologique des groupes professionnelles. *Revue Française de Sociologie*, v.24, 1973.
- COSTA, M. V. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- DUBAR, C. *La Socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: A. Colin, 1991.
- _____. Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, v.33, p.505-29, 1992.
- ENGUITA, M. A Ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.4, p.41-60, 1991.
- ELLIOTT, J. Educational theory and the professional learning of teachers: an overview. *Cambridge Journal of Education*, v.19, n.1, 1989.
- ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (org.). *Profissão professor*. Portugal: Porto Edit., 1991.
- FÁVERO, M. L. A. Análise das práticas de formação do educador: especialistas e professores; relatório de pesquisa. Departamento de Educação PUC-RJ, 1984, 204p.
- FONTOURA, M. M. Fico ou vou-me embora?. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto Edit., 1992.
- GATI, H. *Formação do professor e prática pedagógica: um estudo de caso*. 1992. Diss. (mestr.) Faculdade de Educação/UFPe
- GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). *Profissão professor*. Portugal: Porto Edit., 1991.
- GONÇALVES, J. A. M. A Carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto Edit., 1992.
- GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto Edit., 1992.
- HAMELINE, D. O Educador e a ação sensata. In: NÓVOA, A. (org.). *Profissão professor*. Portugal: Porto Edit., 1991.
- HOLLY, M. L. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto Edit., 1992.
- HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto Edit., 1992.
- _____. *La Vie des enseignants*. Paris: Delachaux; Niestlé, 1989.
- LORTIE, D. C. *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press, 1975.
- LÜDKE, M. Avaliando uma escola de 1º grau. *Idéias*, São Paulo: FDE, n.8, p.94-105, 1990.
- _____. Combinando pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores. *Revista da ANDE*, v.12, n.19, p.31-7, 1993.
- _____. O Educador: um profissional? *Revista da Faculdade de Educação*, UFF, 1983. Republicado in: CANAU, V. M. (org.). *Rumo a uma nova didática*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.
- LÜDKE, M., MEDIANO, Z. (coords.). *Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica*. Campinas: Papyrus, 1992.
- _____. Socialização de professores: uma questão pouco estudada. *Ciência e Cultura - Resumos* (Anais da 40ª Reunião Anual da SBPC). São Paulo: SBPC, p.289, jul. 1988.
- _____. A Socialização profissional de professores: relatório de pesquisa. PUC-Rio, 1992/1994.
- LÜDKE, M., WALL, Y. *Professores iniciantes avaliam sua licenciatura: relatório de pesquisa*, PUC-Rio, 1983.
- MEDIANO, Z. O Professor e o supervisor ante a avaliação da aprendizagem. *Idéias*, São Paulo: FDE, n.8, p.81-93, 1990.
- MERTON, R. et al. *The Student physician: introductory studies in the sociology of medical education*. Cambridge: Harvard University, 1957.
- MOITA, M. C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto Edit., 1992.

- NÓVOA, A. Formação de professor e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992a.
- _____. Os Professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto Edit., 1992b.
- _____. (org.). *Profissão professor*. Portugal: Porto Edit., 1991.
- OZGA, J. T., LAWN, M. A. *Teachers professionalism & class*. Londres: The Falmer Press, 1981.
- POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (org.). *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- RAMALHO, B. L., CARVALHO, M. E. P. O Magistério enquanto profissão: considerações teóricas e questões para a pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, n.88, p.47-54, fev. 1994.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- TARDIF, M. et al. Os Professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, n.4, 1991.
- WOODS, P. Aspectos sociais da criatividade do professor. In: NÓVOA, A. (org.). *Profissão professor*. Portugal: Porto Edit., 1991.
- YOUNG, M. F. D. *Knowledge and control*. Londres: Collier-MacMillan, 1971.
- _____. Currículo e democracia: lições de uma crítica à "Nova sociologia da educação". *Educação e Realidade*, v.14, n.1, p.29-40, 1989.
- _____. Bridging the theory practice divide: an old problem in a new context. *Educational and Child Psychology*, v.7, n.3, 1990.
-