

SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL

A socialização docente tem sido geralmente definida como um processo por meio do qual o indivíduo se torna parte de um coletivo docente. Tanto a perspectiva funcionalista como a interpretativa, embora partindo de concepções muito diferentes do mundo social, têm concebido a socialização como um processo no qual os indivíduos apreendem os papéis que lhes permitem adaptar-se, passiva ou ativamente, à cultura institucional. Os processos de socialização profissional são, portanto, governados por fatores externos que influenciam o entorno laboral gerando regularidades ou certos padrões de comportamento que possibilitam a adaptação ao entorno (ZEICHNER; GORE, 1990). Nessa linha, Lortie (1975) considera que a aprendizagem "por observação", predominante durante a iniciação à docência, é intrínseca à socialização e se produz em grande parte pela internalização dos modelos de ensino vivenciados através da observação dos professores durante o tempo em que se é aluno. Contudo, estudos recentes sugerem também a centralidade da influência de colegas ou mentores no papel desempenhado pelos docentes durante os primeiros anos de experiência docente. Nesse sentido é que, nas últimas décadas e a partir do crescente reconhecimento das particularidades da situação de ingresso à docência, têm-se desenvolvido experiências e se estabelecido políticas destinadas àquilo que se conhece como "indução" à docência (AVALOS, 2009; FEIMAN-NEMSER, 2001).

Em uma perspectiva crítica, a socialização profissional envolve processos de transformação e de desafio ao *status quo*, portanto os docentes podem constituir-se em agentes de mudança dos mesmos processos socializantes dominantes nas instituições escolares (GROSSMAN, 1992; ZEICHNER; GORE, 1990). A socialização profissional dos docentes se inicia durante o processo de formação formal, mas continua ao longo da carreira profissional, quando o docente se envolve em um processo complexo, interativo, negociado e provisório no qual as pessoas são uma força criativa enquanto buscam soluções aos problemas e enquanto possuem um considerável potencial para modelar a sociedade em que vivem (STATON; HUNT, 1992; ZEICHNER; GORE, 1990).

Diferentes perspectivas com relação ao impacto e às mudanças vinculadas ao processo de socialização profissional têm refletido o ingresso à docência como a etapa inicial de um processo de socialização profissional e de construção e consolidação de identidade (LORTIE, 1975; BRITZMAN, 1991) por meio do qual os docentes assumem um novo papel profissional e se tornam parte de uma comunidade escolar (STATON; HUNT, 1992). Em uma perspectiva dialética-crítica, a identidade docente se constrói num processo contínuo e espiralado de “ser e fazer-se” docente em contextos escolares atravessados por múltiplos e, às vezes, contraditórios discursos educativos (BRITZMAN, 1991; GEE, 2001). Nesse sentido, as conceitualizações e análises da socialização profissional devem partir da compreensão do impacto das condições laborais, dos novos regulamentos educacionais, das exigências para o exercício do papel e da centralidade atribuída ao docente nos processos de mudança (ANDRADE OLIVEIRA, 2006). “A identidade do trabalho dos docentes (...) constrói-se em um processo no qual intervêm tanto as orientações de valor e as diretrizes político-técnicas que fornece a administração do estado, como também a aceitação ou resistência do setor docente diante dessas diretrizes no marco da legitimidade que a sociedade outorga à tarefa educativa institucionalizada, segundo diferentes momentos e contextos” (BATALLÁN, 2004, p. 64).

Outros estudos sobre os processos de socialização profissional destacaram o papel central que esses complexos processos de interação entre docentes ocupam no contexto da instituição para favorecer a retenção dos professores novatos e para a formação continuada dos docentes (AVALOS, 2009; FULLAN; HARGREAVES, 1999; HARGREAVES, 1996; KARDOS; JOHNSON, 2007). Para Hargreaves (1996), as relações com colegas são um elemento crítico na socialização e no desenvolvimento profissional dos professores. Essas redes de interações e relações definem a “cultura da escola” e põem em jogo os valores, formas de fazer e crenças adotados pelos membros da instituição escolar, que afrontam similares condições laborais, exigências e limitações no contexto da tarefa cotidiana.

Zeichner e Gore (1990) apontaram que os processos de socialização profissional se definem em função de padrões tanto comuns quanto específicos. Cada história docente mostra de que maneira fatores como o gênero, a classe social e a origem étnica mediam

as experiências profissionais, estabelecendo padrões de socialização comuns a certos grupos. Compreender a socialização profissional dos docentes implica levar em conta as histórias individuais da socialização em relação com os contextos institucionais, culturais e políticos em que se produz a socialização. É necessário prestar maior atenção aos aspectos coletivos de socialização, aos padrões de socialização de grupos particulares de docentes em determinados tipos de escolas, assim como aos tipos de questões estruturais consideradas pelos estudos realizados na tradição crítica.

SANDRA I. MUSANTI

ANDRADE OLIVEIRA, D. El trabajo docente y la nueva regulación educativa en América Latina. In: FELDFEBER, M.; ANDRADE OLIVEIRA, D. (Comp.). *Políticas educativas y trabajo docente: nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos?* Buenos Aires: Noveduc, 2006. p. 17-31.

AVALOS, B. La inserción profesional de los docentes. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Granada, v.13, n.1, p.43-59, 2009.

BATALLÁN, G. El poder y la construcción de la identidad laboral de los docentes de infancia: limitaciones de la teoría para pensar la transformación escolar. *Cuadernos de Antropología Social*, Buenos Aires, v.19, p. 63-81, 2004.

BRITZMAN, D. P. *Practice makes practice: a critical study of learning to teach*. Albany: State University of New York Press, 1991.

FEIMAN-NEMSER, S. Helping novices learn to teach: lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, Washington, v.52, n.1, p.17-30, 2001.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. La escuela que queremos: los objetivos por los cuales vale la pena luchar. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1999.

GEE, J. P. Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, Washington, v. 25, p. 99-126, 2001.

MUSSANTI, S.I. Socialização profissional. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

GROSSMAN, P. Why models matter: an alternate view on professional growth in teaching. *Review of Educational Research*, Washington, v. 62, n. 2, p.171-179, 1992.

HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad*: cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata, 1996.

KARDOS, S. M.; JOHNSON, S. M. On their own and presumed expert: new teachers' experiences with their colleagues. *Teachers College Record*, New York, v. 109, n. 9, p. 2083-2106, 2007.

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

STATON, A.Q.; HUNT, S.L. (1992). *Teacher socialization*: Review and conceptualization. *Communication Education*, 41, 109-137

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