

ISSN 1518-7926

Marília, n.4, 2003

EDUCAÇÃO EM REVISTA

unesp Faculdade de Filosofia e Ciências



FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

ORGANIZADORES

Robinson Janes

Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo

unesp
Marília
Publicações

SUMÁRIO

Editorial	i
A formação dos professores e sua relação com o êxito e com o fracasso escolar <i>Soraiha Miranda de Lima</i>	1
Formação e desenvolvimento profissional: uma análise de periódicos nacionais - 1982-2000 <i>Sueli Menezes Pereira; Marta Luz Sisson de Castro; Flávia Obino Correa Werle</i>	21
Pedagogia inclusiva: nova perspectiva na formação de professores <i>Rosimar Bortolini Poker</i>	39
A socialização dos professores e os ciclos de vida profissional <i>Antônio Camilo Cunha</i>	51
Formação profissional e construção da identidade dos profissionais da educação <i>Alberto Albuquerque Gomes</i>	65
Criando espaços intersticiais para pensar a escola como organização <i>Ana Clara Bortoleto Nery; Elisa Peres Gonsalves</i>	83

A SOCIALIZAÇÃO DOS PROFESSORES E OS CICLOS DE VIDA PROFISSIONAL

António Camilo CUNHA¹

RESUMO: o texto, inspirado na literatura, tenta sistematizar a problemática da socialização de professores – um processo ao longo da vida e que é materializado em etapas formais e informais. Enquanto que as etapas formais se caracterizam na formação inicial, contínua e especializada de professores (com suas potencialidades), as informais caracterizam-se na socialização antecipatória e na formação permanente (esta mais ampla e que vai para lá da formação profissional). Desta constatação emergem ciclos de vida profissional que têm implicações óbvias sobre o ser, o estar e o actuar do professor – dimensão praxiológica e axiológica.

PALAVRAS-CHAVE: socialização de professores; vida profissional em Portugal.

1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem da profissão docente e o desenvolvimento do professor são, como já tivemos oportunidade de referir, uma problemática complexa que se realiza durante toda a vida profissional, começando antes mesmo da entrada para um curso de preparação formal (formação numa instituição), envolvendo contextos organizacionais, temporais, profissionais, pessoais, sociais e históricos. Esta dinâmica influenciará as concepções sobre a identidade profissional e terá repercussões no ser e no tornar-se professor.

Logo, a opção profissional envolve decisões sobre as expectativas relativamente ao ensino, aos comportamentos a ter antes da entrada na profissão, envolve igualmente as experiências teórico/práticas durante a formação e ainda o confronto com a profissão (SIMÕES, 1994), recebendo o professor contributos das imagens construídas ao longo destas fases (FULLER & BOWN, 1975; RYNS, 1960).

Por essa via, a aprendizagem da profissão docente integra-se num *continuum* existencial, isto é, começa antes da entrada na formação inicial, na formação inicial, na indução profissional, na formação em serviço, contínua/permanente e, agora, na formação especializada.

¹ Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança (Centro de Investigação e Formação de Professores de Educação da Criança – Unidade de Investigação – Literacia E Bem-Estar da Criança) - Portugal

Esta realidade implica o aparecimento de ciclos de vida (fases, etapas) profissional com implicações definidas (representações e práticas), cujo conhecimento é importante para uma melhor intervenção científico-pedagógica.

2 A SOCIALIZAÇÃO DOS PROFESSORES

Podemos referir que a socialização é um processo que se desenvolve ao longo da vida e que, no caso dos professores, não se esgota nos períodos - fases formais de preparação (formação inicial, período de indução, formação contínua e especializada), decorrendo também antes desses mesmos através de uma aprendizagem por modelação, por exemplo, através das influências e das experiências sociais escolares e não escolares e, posteriormente, ao longo da carreira. (CARVALHO, 1996)

Na mesma linha de orientação e, ao abordarem os factores de socialização, Zeichner & Tabachnick (1985) distinguem dois momentos: a *socialização prévia* - referindo factores como a predisposição dos alunos, o papel das tendências pedagógicas espontâneas, a orientação psicanalítica e a experiência do aluno; e a *socialização em serviço* - salientando factores como a educação geral, a especialização académica, a formação recebida, as influências do currículo oculto dos programas de formação, os métodos geralmente utilizados na disciplina, as experiências lectivas do professor.

Acresce ainda que a socialização não pode ser apenas entendida como um processo de transmissão e interiorização de conteúdos - os saberes e os valores profissionais - mas, também de produção dessa cultura profissional, de modo a observar a força socializadora da estrutura escolar sobre a construção da cultura dos professores e de, ao mesmo tempo, visualizar as intervenções dos professores na sua construção. (CARVALHO, 1996, p. 38)

O processo de socialização tem as marcas de continuidade e de descontinuidade, esta última referente aos momentos de rotura, isto é, aos momentos em que os indivíduos põem a descoberto e reformulam as suas crenças quotidianas sobre a formação, gerando-se novas responsabilidades de formação (SHEMPP & GRABER, 1992).

No caso particular do processo educativo, este decorre em contextos sociais estruturados, destacando-se a este nível a quadrúpla vivência da estrutura escolar. Como aluno, como aluno futuro professor, como estagiário, como professor principiante, como professor com experiência, como professor membro de um grupo ocupacional/profissional, sem esquecer as restantes agências de socialização como a família, o clube desportivo ou os meios de comunicação de massa.

Intimamente ligado à aprendizagem da função docente (socialização) está o fenómeno caracterizado pela existência de 'estádios' e/ou 'fases', designados por 'ciclos de vida', que representam transições de atitudes perante a profissão - maturidade pessoal e profissional (HUBERMAN, 1989 a, b).

Assim, parece razoável que a compreensão deste fenómeno se fundamente na compreensão desses momentos de socialização com a identificação de problemas, de necessidades, de preocupações típicas de cada fase, permitindo fornecer pistas sobre o tipo de intervenção, de promoção e de evolução do educador, bem como na construção da identidade profissional (SIMÕES, 1993). A compreensão de tais fenómenos, processo de socialização na profissão (evolução), insere-se num caso particular do desenvolvimento humano (VEENMAN, 1984) e, nesse sentido, a compreensão da evolução de cada professor - pessoa em desenvolvimento psicológico (SPRINTHALL & THIES-SPRINTHALL, 1983); HUNT, 1978), usando o seu *self* em desenvolvimento, (FULLER & BOWN, 1975), exige que se tome em consideração sistemas de interacção multipessoais e que se transcendam as situações e os contextos imediatos - dimensão ecológica em que ele se desenvolve (BRONFENBRENER, 1979; PORTUGAL, 1992; OLIVEIRA FORMOSINHO, 1997).

No que concerne às características de cada período, Veenman (1984) salienta a importância da fase antes da entrada na formação formal no que respeita à aquisição de determinadas expectativas, atitudes que se perpetuam durante a formação inicial e que, pelas características conservadoras e avessas à mudança, produzem um efeito *reduzido* na formação (valores contraditórios entre a formação inicial e os partilhados pelas escolas). Nesse sentido, alguns futuros professores possuem, no início do processo formativo, algumas crenças ou pressupostos inadequados, tais como: qualquer um pode ser professor; ser bom professor é uma questão de ter jeito; ser bom professor é um dom que nasce com a pessoa; para ser bom professor basta conhecer a matéria a ensinar; a experiência profissional é que é importante para ser bom professor; a formação educacional inicial é só teoria sem qualquer utilidade prática; a formação educacional inicial promove expectativas profissionais irrealistas que a prática vai pôr em causa; a formação educacional inicial deveria fornecer ao futuro professor um conjunto de receitas a aplicar consoante os casos; a formação educacional inicial deveria levar o futuro professor a adquirir as características do bom professor.

Neste entendimento, e embora já durante os períodos de estágio pedagógico se tenham verificado influências significativas, é, sobretudo, no limiar da entrada na profissão que se vão produzir as maiores mudanças, operando-se grandes transformações, o que permite

afirmar que esta é a fase da carreira de impacto mais determinante (JOHNSTON & RYAN, 1983). Assim, as primeiras situações profissionais experienciadas, correspondentes aos primeiros anos de carreira, no confirmar ou no pôr em causa as expectativas a que Veenman (1984) designa de "choque de realidade" (alterações de personalidade, mudança de crenças, abandono, influência no auto-conceito), estruturando o tipo de professores a construir, é um dos momentos em que surge um conjunto de mudanças sobre a profissão (VONK, 1983, 1988). Neste enquadramento, também Simões (1994) acrescenta que há que ter em conta esta fase da carreira, uma vez que se ressentem do facto de os lugares disponíveis para um professor recém formado serem, com frequência, precisamente aqueles que os mais experientes não querem aceitar ou que desejam abandonar logo que possível. É talvez esta situação, compreensivelmente geradora de ansiedade e de insegurança, que faz com que os docentes, embora muitas vezes ajudados pelos seus colegas mais antigos, fiquem sobretudo centrados em preocupações ligadas com a sua própria capacidade de sobrevivência, deixando para segundo plano preocupações relacionadas com outras matérias como o ensino, a aprendizagem dos alunos, os conteúdos ou o auto-aperfeiçoamento.

De facto, o acesso a uma comunidade social e profissional a que os novos professores são estranhos e da qual têm apenas um sentimento muito incipiente de perceber, confronta-os, simultaneamente, com um conjunto de colegas mais experientes, com quem entram em competição, mas com os quais se identificam e solicitam apoio. Ora, estes têm, normalmente, pontos de vista mais conservadores do que os daqueles que leccionam há poucos anos, os quais ainda se encontram influenciados pelos modelos das instituições de formação que lhes inculcaram atitudes e comportamentos que, muitas vezes, colidem com a vida quotidiana das escolas onde vão exercer as suas funções (SIMÕES, 1994).

Desta forma, ou seja, da formação ao longo da vida e dos processos de socialização que acabamos de referir, Pacheco (1993), tomando como referência o modelo integrado, reforça a idéia de que o processo formativo de um professor jamais estará concluído, uma vez que os docentes não se consideram produtos acabados, mas sujeitos em constante evolução e desenvolvimento. O professor caminha de uma situação para outra, enfrentando novas realidades e transformações, onde se destacam: o aluno, o aluno futuro professor, o estagiário, o professor principiante e o professor com experiência.

- 1 *O aluno* - o professor, pelas experiências adquiridas enquanto aluno, pelas imagens que transporta dos professores que teve, traz, necessariamente, à sua formação um modelo de comportamento de professores baseado na sua própria experiência de ensino. O

longo percurso de aluno pela escola confronta-o com um elevado número de docentes, caracterizados pela diversidade e estilos próprios de ensinar. Os aspectos positivos e/ou negativos do comportamento desses professores, consciente ou inconscientemente, estarão presentes no momento em que o futuro professor inicie a sua prática de ensino;

- 2 *O aluno-futuro professor* - a experiência de aluno continua a partir do momento em que o professor se torna aluno de um curso de formação de professores, aqui designado por aluno futuro professor. Este passa para uma situação formativa, vivendo sob a influência de uma instituição de formação que, muitas das vezes, o submete a normas conservadoras, burocratas e/ou liberais, que lhe proporciona o curriculum necessário e oficial (grande parte das vezes alheios à realidade escolar onde os seus alunos terão de transformar o conhecimento adquirido) para se tornar professor. Deste modo, mediante a progressão num plano curricular previamente determinado, este adquire as primeiras concepções de ensino, formativamente organizadas e veiculadas pelos formadores, baseando-se em imagens positivas e/ou negativas de um tipo de professor que tiveram e que gostariam de ser;
- 3 *O estagiário* - a passagem a estagiário significa uma descontinuidade tripartida: da instituição de formação para a escola, de aluno para professor, da teoria para a prática, destacando-se como fortes e marcantes factores de socialização o contexto prático em que passa a actuar e os elementos que têm a responsabilidade de o avaliar. No contexto prático, é o ambiente ecológico da sala de aula que mais socializa o estagiário, provocando-lhe comportamentos de adaptação. Modificar esta estrutura é algo que não lhe será fácil, uma vez que há uma série de actividades às quais os alunos estão habituados e concepções de ensino que são partilhadas tacitamente pelos professores. Por outro lado, os elementos avaliadores (supervisores da instituição de formação e orientadores da escola) tornam-se num outro factor marcante de socialização do estagiário. Neste meio caminho profissional, aquele vive de forma directa ou indirecta dos supervisores/orientadores, passando a guiar-se por uma estratégia de sobrevivência profissional e a orientar-se por aspectos úteis e imediatos que lhe garantam o sucesso académico e profissional, pois está numa situação avaliativa da qual depende a sua entrada na carreira. Serão eles, sobretudo os orientadores da escola, quem lhes ensinarão as primeiras tramas da profissão, quem lhes observarão as aulas e os orientarão na resolução de problemas, ajudando-os na tomada de decisões. Entre dois mundos completamente diferentes entre si, o estagiário - meio professor, meio aluno - vê-se numa situação precária, provisória, dependente,

por um lado, dos alunos que lhe garantam o sucesso e, por outro, dos supervisores/orientadores que o acompanham e tutelam na entrada para o mundo profissional dos professores. Estes factores de socialização podem conduzir a alterações significativas nas concepções e nas acções dos estagiários, nomeadamente pela mudança para atitudes mais autoritárias face aos alunos, mudança nas atitudes face à autonomia do professor no seu papel, maior preocupação pelo controlo dos alunos, sentimento de possuir menos conhecimentos sobre o ensino no final do que no princípio, mudança nas perspectivas de ensino desde as mais progressivas até às mais convencionais, perda de idealismo durante o primeiro ano de ensino, isto é, desde a euforia até à depressão - ciclo experiencial;

- 4 *O professor principiante* - corresponde ao início da carreira (três anos de ensino), começando o docente a assimilar uma cultura de ensino, materializada pelas variáveis tradição e sistema escolar, cultura do professor, cultura dos alunos, expectativas dos encarregados de educação, características demográficas escolares e limitações materiais no trabalho dos docentes (ZEICHNER & TABACHNIK, 1985). O professor principiante diferencia-se significativamente do estagiário porque se "liberta" das influências dos supervisores/orientadores, passando a ser o único actor, conjuntamente com os alunos, na sala de aula. Contudo, esta libertação não significa uma total autonomia profissional já que o professor entra numa fase crescente, embora tácita, de socialização profissional.

Jordell (1987) apresenta um modelo de socialização do professor principiante, destacando dois tipos de influências: as pessoais e as estruturais. Estas interligam-se a quatro níveis de socialização: 1 - nível pessoal: este abarca as experiências prévias do aluno e da formação de professores no conjunto, correspondentes à escolarização pré-formativa e formativa do professor; 2 - nível da classe: a socialização do professor é decisivamente determinada pelos alunos e pelo contexto ecológico da aula, sendo apontada como a principal influência. A interacção com os alunos, considerando os seus comportamentos e resultados é, de facto, um influente factor de socialização; 3 - nível institucional/escolar: fora da sala de aula, o professor recebe influências pessoais - dos restantes professores, dos gestores da escola, dos encarregados de educação - e diversas influências estruturais - das estruturas administrativas e curriculares, das opções políticas, dos fins educativos, das funções e finalidades escolares. Contrariando a crença de que a maior influência na socialização do professor advém dos alunos, Jordell afirma que são as condições de trabalho que mais o socializam, reiterando o contexto da sala de aula como o mais determinante e a estrutura escolar como definidora e

reguladora de comportamentos de professores e de alunos. A nível da interacção, as escolas, enquanto lugares de trabalho, têm uma cultura própria que, por mais heterogénea e dispersa, influencia e enquadra a acção do professor; 4 - nível social/cultural: observam-se influências indirectas e implícitas que também socializam o professor, como por exemplo, as estruturas económica, social e política e as ideologias em que a escola se enquadra. Zeichner & Tabachnik (1985) designam também este nível social e cultural, referindo os factores ideológicos da escola e da sociedade como marcadamente socializadores.

A propósito do professor principiante tem emergido a referência à indução. O período de indução é um processo mediante o qual a escola, a instituição de formação, propõe um programa sistemático de apoio aos professores, no intuito de os introduzir na profissão e ajudá-los a abordar os problemas de modo a reforçar a sua autonomia e a facilitar o seu contínuo desenvolvimento profissional (WILSON & D'ARCY, 1987).

A necessidade de estruturar um período de indução deve-se ao facto de algumas investigações e evidências empíricas revelarem que os professores apresentam algumas dificuldades (no início da carreira - transição de aluno para professor e já com alguma experiência, mudança de escola, níveis de ensino, mudança de matérias, reintegração na carreira) no acto pedagógico e na instituição escolar (cultura), alterando substancialmente as atitudes individuais (comportamentos) e intervencionais (estratégias).

A formação inicial de professores leva-os a construir uma imagem muito idealizada sobre aquilo que devem ser e fazer, o que vai entrar em contradição com os dados da sua prática quotidiana, gerando sentimentos de insegurança (receio de não ser capaz de enfrentar as situações), de incapacidade e de ansiedade, podendo conduzir a uma crise da imagem profissional (BAYER, 1984; TEODORO, 1990). Daí a importância do primeiro ano da prática docente na vida de qualquer professor, sendo fundamental que a experiência não seja traumatizante (curva de desencanto), mas formativa.

Esta constatação recomenda que a formação inicial deva preparar os formandos para lidar com as situações reais do processo educativo, tendo por base a reflexão, a alteração de atitudes, as crenças irracionais perante tais realidades, contrariando-se assim a perspectiva de perpetuação de crenças, de valores e de representações assentes na construção de um *modelo ideal de professor*, tendo por base o treino de competências e de comportamentos considerados ajustados ao *bom professor*, pois este (modelo) dificilmente encaixa com as práticas reais de ensino.

Dessas evidências, crê-se que um acompanhamento dos professores principiantes e/ou com experiência, baseada numa orientação consertada, sob a forma de acções apoiadas pelas instituições de formação inicial, poderá equilibrar tais choques (efeitos traumáticos) e servirá de retroacção para as instituições de formação inicial, permitindo-lhes aferir continuamente os seus currículos e as suas necessidades práticas. O período de indução, assim conduzido, veicula uma perspectiva de contínuo aperfeiçoamento e inovação das dimensões curriculares, materiais estratégicos, servindo de ligação entre a socialização social e contínua (sistémica, regular, sequencial) e uma maior integração da teoria e da prática, partindo do pressuposto de que este é um processo lento que requer amadurecimento, dialéctica, reflexão e interacção.

No nosso país – Portugal, o período de indução está apenas incluído no plano das intenções (ordenamento jurídico da formação de professores - Decreto-Lei nº 344/89 de 14 de Outubro), contrariando assim a tendência da existência deste período noutros países (como é o caso da Alemanha e da Inglaterra, por exemplo) que, no entanto, ainda se debatem com problemas de carácter investigativo, financeiro, objectivos da formação, duração e conteúdos de intervenção.

- 5 *O professor com experiência* - depois de passar por uma série de etapas sucessivas de intensa aprendizagem, este confronta-se agora com situações que lhe continuam a proporcionar o aperfeiçoamento profissional. O docente jamais deixa de aprender. O ensino é uma profissão que exige uma constante evolução e adaptação a situações novas. Por isso, quer as exigências do contexto em que se situa, quer os conteúdos que aborda mantêm-no numa constante actualização e fase de aprendizagem. Ao longo da carreira de um professor ocorrem mudanças relacionadas com as destrezas profissionais, com as expectativas, com os problemas, resultantes das responsabilidades e experiências próprias, tal como ter-se-à oportunidade de referir no ponto seguinte.

Neste sentido, a formação de professores não deve esquecer o processo de socialização, tentando encontrar estratégias e processos de inovação, de forma a consolidar os aspectos positivos em cada fase e suprimir os aspectos menos positivos dessas mesmas. Por outro lado, deve ter sempre presente que a formação é um processo contínuo e inacabado ao longo da vida.

3 ETAPAS/FASES DA CARREIRA DOCENTE/CICLOS DE VIDA

Projectar a formação de professores (socialização) será entender também algumas etapas/fases da carreira destes, que são tanto

influenciadas pelas lógicas da socialização, como também pelas dinâmicas educativas, políticas, sociais, formação contínua e especializada (profissionais), com as quais os docentes se deparam durante a sua vida profissional. Algumas destas dinâmicas influenciam os mecanismos de inovação e de mudança, conduzindo os professores a atitudes de resistência (motivação, fragilidade, diferença entre a teoria e a prática) e de desconforto perante a profissão.

Neste contexto, Zeichner & Tabachnik (1985) referem que o professor adoptaria, ao longo da carreira, diferentes estratégias sociais (transições) para fazer face às exigências postas à sua actuação educativa, num determinado local e época, no quadro de um certo nível e sistema de ensino e num contexto institucional delimitado.

A primeira transição corresponde a uma primeira fase designada *acomodação interiorizada*, em que o educador se conforma com a situação existente no quadro institucional onde a sua actuação se desenrola, por estar convicto de que as estratégias utilizadas são as melhores. Uma segunda, a de *acomodação estratégica*, em que o educador se conforma, ou por necessidade ou por conveniência, num dado momento, não lhe permitem expressar de modo adequado e aberto a sua discordância, mantendo, todavia, secretas reservas sobre a estratégia a que tem de se curvar. Por último, uma terceira transição, a de *redefinição estratégica da situação*, em que o sujeito consegue desencadear uma mudança, embora formalmente não esteja em posição para o fazer.

Para Huberman (1989a), são sete os ciclos de vida que caracterizam a carreira docente:

- a) *Entrada na carreira* - caracterizada pela fase da sobrevivência e/ou da descoberta. É uma etapa de *choque* com a realidade da escola, do confronto entre a formação teórica recebida e a prática educativa. O professor tem dificuldade em dar respostas adequadas às necessidades da escola e dos alunos, preocupando-se com a sua auto-imagem, entusiasmando-se com o facto de pertencer a um grupo profissional definido, de realizar novas experiências e de assumir novas responsabilidades. É esta satisfação da *descoberta* que o pode ajudar a ultrapassar o estigma da *sobrevivência*;
- b) *Fase de estabilização* - é a fase denominada de compromisso *definitivo* e de *estabilidade*, associado à tomada de novas responsabilidades, caracterizadas pelo domínio das regras de funcionamento da escola e pela afirmação perante si, os colegas e a profissão;
- c) *Fase de diversificação* - depois da consolidação, o docente entra na fase de *diversificação* e de *experimentação*, através de uma abertura do seu desempenho em relação aos alunos, aos materiais, aos conteúdos,

aos conteúdos, à avaliação e à escola. É a fase em que contesta o sistema educativo nas suas contradições e aspira a cargos que lhe dêem mais autoridade, responsabilidade e poder;

- d) *Fase da contestação* - a sua acção pode caracterizar-se por sentimentos de rotina e de crises existenciais;
- e) *Fase de serenidade e de distanciamento afectivo* - é uma fase caracterizada pelo saudosismo do *passado*, baixando o empenho e a ambição, mas aumentando a confiança e a serenidade (um equilíbrio na sala de aula com os alunos);
- f) *Fase de conservadorismo e de queixas* - aparece com o término da carreira. É uma fase de lamentações, materializada nas alterações da política educativa, no empenho dos colegas mais novos, na degradação da imagem social dos professores e no comportamento dos alunos (*os alunos já não são como eram*);
- g) *Fase de desinvestimento* - esta antecede a entrada na reforma, traduzindo-se por um fenómeno de *interiorização*, associado a um desinvestimento progressivo no trabalho e a um investimento em si (vida social, reflexão, interesses exteriores à escola).

Para Fuller & Bown (1975) são três os estádios que caracterizam a evolução dos docentes ao longo da sua carreira:

- a) *O estádio da sobrevivência* - este, geralmente, coincide com o início da carreira, caracterizando-se pela afirmação do professor no envolvimento escolar (alunos, colegas, supervisores). É um estádio de constante auto e hetero-avaliação;
- b) *O estádio da mestria* - aqui o docente está preocupado com o facto de ser *bom* professor, pelo domínio e pela procura de respostas adequadas para a sua acção - número de alunos por turma, estipulação de regras, condições de trabalho (tempo para a consecução dos objectivos e conteúdos);
- c) *O estádio da estabilidade* - o docente tenta aqui individualizar o ensino, preocupando-se com os alunos ao nível escolar, social e até familiar. É um tempo de estabilidade interior, aumentando, no entanto, as resistências às mudanças.

Katz (1972, 1993), por seu lado, estrutura quatro estádios de desenvolvimento profissional:

- a) *Estádio da sobrevivência* - corresponde ao início da carreira, caracterizando-se por sentimentos de incompetência, de falta de preparação dada pela realidade educativa (princípio do isomorfismo) e pelas opiniões dos colegas mais experientes;

- b) *Estádio da consolidação* - é um tempo em que o professor consolida conhecimentos e experiências adquiridos e começa a capacitar-se das suas reais possibilidades, nomeadamente no confronto com situações problemáticas e pela individualização da prática educativa (até aos quatro anos de trabalho);
- c) *Estádio da renovação* - corresponde a uma evolução positiva do estágio anterior. *Cansado da rotina*, o docente começa a interessar-se por novas experiências educativas, nomeadamente com outros colegas - *aprendizagem em parceria*;
- d) *Estádio da maturidade* - relativamente ao desempenho escolar, este estágio corresponde a um tempo de maior segurança, abrindo perspectivas extra-escolares (dinâmica social) - depois dos cinco anos de serviço.

4 CONCLUSÃO

Tendo em consideração estes estádios, poder-se-á considerar como os melhores anos da carreira docente os estádios intermédios do percurso profissional - *estádio de estabilidade*, mas com o necessário acompanhamento (período de indução). Por outro lado, os piores anos do percurso profissional são os do início de carreira, correspondendo ao momento em que se dá o choque de realidades, mas também os estádios caracterizados pela estagnação, pelo conformismo e pelo desinvestimento, nos quais os professores se revelam menos *plásticos* e *permeáveis* no que concerne às exigências renovadoras do sistema educativo.

Tem-se também a opinião que a formação inicial e a formação contínua devem ter em atenção as lógicas de socialização bem como os *ciclos profissionais* (estádio em que o formando/professor se encontra), tentando encontrar estratégias de *desbloqueamento* das resistências assentes, nomeadamente, na lógica da supervisão (clínica) a utilizar e no acompanhamento individual e constante a tais profissionais, atendendo às suas necessidades. Por outro lado, o tipo de intervenção/formação não deverá esquecer a lógica do desenvolvimento do professor como adulto que aprende e reflecte.

CUNHA, A. C. The teachers' socialization and the professional life's cycles. *Educação em Revista* (Marília), n.4, p.51-64, 2003.

ABSTRACT: the text, inspired in literature, tries to systematize the teachers' socialization problematic. - a lifelong process that is materialized in formal and informal

CUNHA, A.C.

stages. While the formal stages are characterized in the initial, continuous and specialized formation of teachers (with their potentialities), the informal ones are characterized in the anticipating socialization and in the permanent formation (this one wider and going beyond the professional formation). From this verification, professional life cycles that have obvious implications on the being, and acting of the teacher emerge – praxiological and axiological dimension.

KEYWORDS: socialization of teachers; the professional life's cycles in Portugal.

REFERÊNCIAS

BAYER, E. Prática Pedagógica y representaciones de la Identidad Profesional del Enseñante. In: ESTEVE, J. (Ed.), *Profesores en Conflicto*. Madrid: S. A de Ediciones, 1984, p. 107-122.

BRONFENBRENNER, U. *The ecology of human development by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press, 1979

CARVALHO, L. M. A formação inicial de professores revisitada: contributos de investigação sobre a socialização dos Professores. In: CARREIRO DA COSTA et. al. (Org.) *Formação de professores de Educação Física. Concepção, investigação, práticas - Ciências de Educação*, Edição F.M.H., 1996, p. 37-56.

FULLER, F.; BOWN, O. H. Becoming a Teacher. In: RYAN, K. (ed.). *Seventy - fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press, 1975, p. 25-52.

HUBERMAN, M. *La Vie des Enseignants*. Evolution et Bilan d'une Profession. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1989 a.

_____. Les Phases de la Carrière Enseignante: un essai de description et de prévision. *Revue Française de Pédagogie*, n. 86, p. 5-16, 1989 b.

JORDELL, K: Structural and personal influence in the socialization of beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, v.3, n.3, p. 165-177, 1987.

JOHNSTON, J. M.; RYAN, K. Research on the Beginning Teacher: implications for teacher education. In: HOWEY, K. R.; GARDNER, W. E. (Eds.) *The Education of Teachers*. New York, Longman, p. 136-161, 1983 .

KATZ, L. Development Stages of Preschool Teacher's. *Elementary School Journal*, n. 73, p. 50-54, 1972.

KATZ, L. G. Estádios de desenvolvimento dos educadores de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, p.16-19, jul. ago. set., 1993.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de educadores de infância. *Inovação*, v. 10, n. 1, p. 89-109, 1997.

PACHECO, J. A. *O pensamento e a acção do professor em formação*. 1993. Tese (Doutorado em Educação): Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 1993.

PORTUGAL, G. *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDIInE, 1992.

RYANS, D. G. Prediction of teacher effectiveness. In: HARRIS, C. (ed.) *Encyclopedia of Educational Research*. New York: Macmillan, 1960, p. 1468-1491.

- SIMÕES, M. *Estádios do ego e competência educativa como vectores do desenvolvimento do professor. Uma experiência no contexto da formação inicial de educadores de infância*. 1993. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Aveiro, Aveiro, 1993.
- SIMÕES, C. A. *O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico*. 1994. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Aveiro, Aveiro, 1994.
- SCHEMPP, P.; GRABER, K. Teacher socialization from a dialectical perspective: pretraining thought induction. *Journal of Teaching in Physical Education*, v. 11, n. 4, p. 329-348, 1992.
- SPRINTHALL, N. A.; THIES-SPRINTHALL, L. The teacher as an adult learner: a cognitive-developmental view. In: GRIFFIN, G. (ed.), *Staff development - Eighty second Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: NSSE University of Chicago Press, 1983, p. 13-35.
- TEODORO, A. *Sobre o mal-estar na profissão docente e a constituição de uma identidade profissional nos professores: Comunicação apresentada ao 3º CONGRESSO DA SOCIEDADE PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO FÍSICA*. Lisboa, jan., 1990.
- VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, n. 54, p. 143-178, 1994.
- VONK, J. H. C. Problems of the beginning teacher. *European Journal of Teacher Education*, v. 6, n. 2, p. 133-150, 1993.
- _____. L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continue. *Recherche et Formation*. n. 3, p. 47-60, 1988.
- WILSON, J.; D'ARCY, J. Employment conditions and induction opportunities. *European Journal of Teacher Education*, v. 10, n. 2, p. 141-149, 1987.
- ZEICHNER, K. M.; TABACHNICK, B. R. The development of teacher perspectives: social strategies and institutional control in the socialization of the beginning teachers. *Journal of Education for Teaching*, v. 11, n. 1, p. 1-25, 1985).