SOCIEDADE PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O Estudo da Socialização dos Professores em Educação Física: Uma Revisão e um Convite

Luís Miguel Carvalho*

Introdução: do bricolage à socialização dos professores

Num artigo datado do final da década transacta, Hatton (1988) mobiliza o conceito de *bricolage* para a caracterização do trabalho dos professores e revela as propriedades do conservadorismo, da criatividade limitada, do alargamento fortuito do repertório, da prevalência da teoria do concreto, dos procedimentos sinuosos e do *ad hocismo*[1] da prática docente.

O *bricoleur* é, segundo Levy-Strauss (autor em que Hatton se baseia), *aquele que trabalha com as suas mãos e utiliza meios sinuosos, comparáveis aos utilizados pelos artesãos*. No plano técnico, o *bricolage* pode ser entendido a partir de quatro proposições:

a) o trabalho é arquitectado e executado em função dos recursos disponíveis;
b) os meios de trabalho que o *bricoleur* vai juntando não são colectados em função de um uso particular, previamente determinado, antes na esperança de virem a ser úteis;
c) os meios utilizados são determinados pelas experiências anteriores e têm uma utilidade heterogénea (cada um deles pode ter uma variedade de usos, não um uso determinado e preciso);
d) a resposta do *bricoleur* às tarefas consiste numa reorganização do conjunto de meios disponíveis, como uma resposta *ad hoc* (ainda que racional) ao meio.

* Assistente da FMH-UTL
Boletim SPEF, n.º 13 Inverno de 1996, pp. 11-37.

No plano especulativo, o *bricolage* corresponde a um modo de pensamento que utiliza, como ferramentas, categorias concretas para exprimir noções abstractas (e.g., comida, animais), às quais acede através da percepção sensorial, isto é, de imagens, percepções e experiências; trata-se de um modo de pensar que opera sempre no interior dos constrangimentos impostos por um determinado estado do conhecimento e que não o ultrapassa.

Para além de procurar descrever o trabalho dos professores como *bricolage*, Hatton sugere que a explicação dessa característica deve ser procurada em factores associados à socialização dos professores: as experiências enquanto alunos, a incapacidade da formação inicial em responder às perspectivas de desempenho do trabalho do professor aí adquiridas por modelação e a constrangimentos do contexto laboral dos professores.

O presente texto — em certa medida também um produto de *bricolage* — constitui uma aproximação à literatura sobre a socialização dos professores e, simultaneamente, pretende funcionar como convite ao estudo de questões construídas no interior de uma das principais correntes da investigação pedagógica em Educação Física.

Emergindo na década de oitenta, fundamentalmente através dos trabalhos de Lawson (1983a, 1983b), a corrente de estudos sobre a socialização ocupacional fez apelo a uma investigação sobre os professores (por oposição a uma investigação sobre o ensino) em torno do estudo das circunstâncias, ocorrências e significados que estão presentes na entrada dos indivíduos para o campo ocupacional da educação física e, posteriormente, ao longo da experiência ocupacional.

Partimos da ideia de que a socialização é um processo que ocorre durante todo o ciclo vital, com uma intensidade variável (mais poderoso na infância) e que se traduz-se num fenómeno activo de aquisição de consciência, conhecimento e habilidade por um indivíduo no seio da(s) cultura(s) com que se cruza ao longo da sua vida (Giddens, 1991). Neste sentido entendemos, também, a definição de socialização para a ocupação docente proposta por Lacey (1985: 4073):

> «*The professional socialization of teachers refers to the process of change by wich individuals become members of the teaching professsion and then take up progressively maturer roles within teaching*»

Porém, esta definição de socialização não é de aceitação pacífica se considerarmos as diferentes orientações científicas no âmbito da literatura sobre a socialização ocupacional[2] e, no particular, da socialização dos professores. Essa diversidade é considerada na síntese de Lacey (1985) e na revisão de estudos de Zeichner e Gore (1990), onde se recapitulam as abordagens funcionalista, interpretativa e crítica.

A tradição funcionalista encara a socialização dos professores como o processo através do qual um indivíduo se torna um membro da socie-

dade dos professores, sendo esse processo cumprido através da interiorização de *uma* cultura, comum ao grupo ocupacional, caracterizada por um conjunto de valores, atitudes, interesses, conhecimentos e habilidades. Nos estudos de orientação funcionalista prevalece, por um lado, a noção de interiorização das normas sociais — ou seja, a ideia de que o indivíduo se modifica para ocupar as posições e desempenhar os papéis determinados pela estrutura social — e, por outro lado, a representação da realidade social através de uma análise de tendência central — ou seja, a consideração de um sistema de valores dominante e não conflitual (*uma* cultura) — que toma como não problemática a aquisição de valores centrais.

Estes dois aspectos são rebatidos pelos trabalhos com origem nas orientações interpretativas que enfatizam a racionalidade dos indivíduos e a natureza interactiva do processo de socialização, caracterizando-o como um jogo em que se cruzam a escolha do indivíduo e os constrangimentos que enfrenta; dito de outro modo, que os indivíduos ao entrarem na estrutura escolar podem manifestar o objectivo de prosseguimento de uma carreira (portanto, de serem aceites nessa estrutura e de actuarem dentro dos constrangimentos que ela impõe) mas, também, o de adequar essa estrutura aos seus desejos de local de trabalho ideal (portanto, de modificar essa estrutura). Ao invés da tradição funcionalista, os autores defendem a ideia da heterogeneidade da cultura dos professores, dividida a partir das diferenças relativas às matérias de ensino que leccionam, pelo estatuto e pelas funções associadas às instituições em que exercem, pela formação, pela origem social, pelo género e pelas diferentes orientações profissionais e pedagógicas.

Valorizando a possibilidade da autonomia individual e colectiva, o modelo de socialização dos professores de Lacey (1977) baseia-se na ideia de que esta se pode caracterizar como a adopção ou criação pelos indivíduos de estratégias sociais adequadas. Esse modelo apresenta uma configuração das possíveis estratégias sociais desenvolvidas pelos indivíduos durante a socialização:

a) o ajustamento interiorizado (o indivíduo aceita os constrangimentos e acredita que são positivos para si);
b) a correspondência (o indivíduo adequa-se às definições de situação e aos constrangimentos impostos por outros, mantendo reservas privadas sobre elas);
c) a redefinição (o indivíduo considera a situação contrária aos seus interesses e introduz alterações ou soluções a curta ou a larga escala).

Este exercício de uma *sociologia do possível* (Lacey, 1985), por oposição a uma *sociologia da tendência central*, trouxe à literatura da socialização dos professores a riqueza da diversidade da socialização ligada às his-

tórias individuais mas, perdeu de vista aspectos colectivos dessa socialização, no sentido em que não conduz a uma determinação de padrões de socialização em grupos particulares de professores, nem à consideração dos contextos sociais e políticos em que essa socialização ocorre (Zeichner & Gore, 1990).

Rejeitando frequentemente o conceito de socialização, pela sua natureza funcionalista, alguns estudos da orientação crítica têm procurado estabelecer as conexões entre a classe social, o género e a raça e a formação das relações de trabalho, as relações entre políticas educativas e o carácter do trabalho dos professores, ou ainda, a procura de ligação entre as perspectivas dos professores e as ideologias e (ou) racionalidades dominantes na sociedade contemporânea.

A este nível de análise, importa associar o fenómeno da socialização dos professores ao processo socio-histórico de profissionalização da ocupação docente, enquanto processo de construção de um corpo específico de conhecimentos e de técnicas e de um conjunto de normas e valores deontológicos (Nóvoa, 1987). Trata-se de considerar a socialização não apenas como um processo de transmissão e interiorização de conteúdos — o saber 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, de visualizar as intervenção dos professores na sua construção.

Como refere Nóvoa (1991, 1992) o final do século XIX e o início do século XX são atravessados por uma luta entre as iniciativas produzidas no interior do grupo profissional e as iniciativas exteriores, do Estado, pelo controlo das referências identitárias da profissão docente. Este processo, que ocorre tanto na esfera do saber profissional como na esfera da regulação da profissão (caso do controlo do recrutamento dos professores), resultam numa submissão da ocupação docente à tutela do Estado. Neste enquadramento, a socialização dos professores enquanto processo de construção, manutenção e reconstrução de uma cultura profissional não pode excluir a análise da intervenção do Estado.

Como sugere Gomes (1992), estamos perante uma dinâmica de *socialização heterónoma*, em que a identidade dos professores é construída de fora para dentro, por oposição a uma socialização autónoma, cujo epicentro seriam os professores, criadores de um saber específico e de uma deontologia em torno de valores e interesses comuns. Esta possibilidade de uma socialização dirigida pelos professores decorre num quadro de movimentos contraditórios de e em diversas instâncias sociais (o estado, os sindicatos, as associações profissionais, os especialistas e as instituições de formação a que estes estão normalmente associados, e os professores) que lutam pela legitimação do saber dos professores, de uma luta pelo controlo dos discursos e das práticas da ocupação docente.

Vários estudos têm destacado o modo activo e criativo como os professores, através das suas crenças e práticas, lidam e reagem face aos constrangimentos institucionais e às ideologias da escolarização (Ball & Goodson, 1985; Carlsson, 1987; Scarth, 1991), enfatizando o carácter paradoxal ou contraditório dos fenómenos da escolarização e da ocupação docente, bem como a existência de espaços para a reapropriação e a resistência por parte dos professores. Estes trabalhos traduzem a mudança no modo como a investigação vem equacionando o estudo dos professores (Ball & Goodson, 1985):

a) nos anos sessenta, os docentes são figuras apagadas no conhecimento educativo, indivíduos que desempenham um papel formal na estrutura escolar;
b) nos anos setenta, surgem como personagens implicados — culpados — na diferenciação dos resultados dos alunos e na reprodução das desigualdades sociais;
c) na década de oitenta, duas vias de estudo opõem a força dos constrangimentos institucionais (macro sociais) ao peso das circunstancias imediatas ou situacionais do trabalho dos professores (micro sociais), desenhando-se frequentemente um retrato de subjugação dos professores às condições de trabalho;
d) para, finalmente, se começar a adoptar uma visão dialéctica, em que os professores são entendidos como intérpretes de respostas a constrangimentos, com perspectivas e estratégias próprias.

Esta tendência tem, como veremos de seguida, a sua expressão nos estudos sobre a socialização dos professores.

1. *Um* Voyeur *em Acção: notícia da literatura sobre a socialização de professores*

No âmbito da literatura sobre a socialização dos professores de Educação Física, o movimento para a adopção de uma perspectiva dialéctica é defendido numa das obras de referência nesta área — *Socialization Into Physical Education: Learning to Teach* (Templin & Schempp, eds., 1989)[3] — definido-a como um processo de negociação entre as pressões sociais que empurram os indivíduos para perspectivas e comportamentos instituídos relativamente ao papel do professor e a sua acção individual (e colectiva) como participante na produção do seu destino profissional.

O livro oferece uma recapitulação da investigação produzida em vários pólos de investigação (Estados Unidos, Inglaterra, Austrália e Canadá), atravessando três *tempos* do percurso de socialização para o exercício da ocupação docente em Educação Física: a socialização ante-

rior à formação inicial, a socialização durante a formação inicial e a socialização em serviço.

Na visão panorâmica da literatura sobre a socialização dos professores em Educação Física que em seguida apresentamos, utilizamos essa sequência que tem como fase intermédia o período de preparação formal, sem que isso signifique a aderência a uma identificação da formação inicial como o ponto nevrálgico da socialização ou a uma concepção da socialização como um processo evolutivo. Ao contrário, preferimos o entendimento de que nesses períodos podem existir *momentos de ruptura*, aqueles em que se abandonam relações, comportamentos e responsabilidades e novas relações se criam, novas aprendizagens se fazem e novas responsabilidades se tomam (Van Maanen, apud. Shempp & Graber, 1992).

Assim, o processo de socialização não tem necessariamente de ser analisado sob o prisma da continuidade, devendo admitir-se a existência de rupturas (de descontinuidades) ao longo dos tempos e espaços em que ocorre, com determinantes ocupacionais (o primeiro ano de ensino, os períodos de certificação profissional, mudanças de escola, de nível de ensino) e não ocupacionais (outros centros de interesse e de envolvimento social dos indivíduos).

De Pequenino se Torce o Destino: a socialização anterior à formação inicial

Neste domínio, as pesquisas existentes são tributárias de conceitos desenvolvidos por Lortie (1975) — *apprenticeship of observation, subjective warrant* e *attractors and facilitators* —, na medida em que os tomam como conceitos centrais na problematização das pesquisas ou como referentes para a discussão de resultados.

Os conceitos de *atractivos e facilitadores* têm sido utilizados por uma grande parte dos estudos, nomeadamente por aqueles autores que questionam a escolha e a entrada dos jovens para cursos de formação inicial em Educação Física e as sua relações com a socialização antecipatória. Templin, Woodford & Mulling (1982) retomam o essencial desta problemática:

a) as ocupações possuem recursos de recrutamento, que cumprem a função de atracção dos indivíduos para o seu interior; atractivos e facilitadores são tipos de recursos a considerar;
b) os atractivos respeitam a potenciais benefícios que a ocupação oferece aos indivíduos, sejam de natureza material (dinheiro, segurança de emprego, possibilidades de mobilidade), de natureza simbólica (prestígio, poder), ou de natureza emocional (prazer e satisfação);
c) os facilitadores respeitam a mecanismos sociais que contribuem para a decisão de entrar numa dada ocupação.

Aos atractivos identificados por Lortie (1975) benefícios materiais, mobilidade social, estabilidade de emprego, horário de trabalho, possibilidade de continuarem a fazer parte da vida educativa escolar, de trabalharem com jovens ou de servirem a sociedade — a literatura em Educação Física acrescenta outros factores: o desejo de se tornarem treinadores ou, numa variante do tema da continuidade, o de prosseguirem a sua ligação com as actividades físicas ou com o desporto (Schempp & Graber, 1992; Stroot & Williams, 1993).

Quanto aos facilitadores, a *certificação subjectiva* (*subjective warrant*), a identificação com determinados professores, a continuidade de uma ocupação de família ou o bloqueamento de aspirações, surgem como mecanismos a considerar (Templin, Woodford & Mulling, 1982; Hutchinson, 1993).

Deste conjunto de mecanismos sociais de facilitação, merece particular atenção o conceito de certificação subjectiva, que representa uma auto-avaliação que cada indivíduo realiza no sentido de determinar a adequação dos seus interesses e competências a um conjunto de tipificações relativas a uma dada ocupação.

Na análise deste mecanismo ao nível da entrada de estudantes para a formação inicial em Educação Física, Lawson (1983a) sugere o seguinte diagrama descritivo dos factores em jogo na sua construção pelos indivíduos (Figura 1).

O conceito de certificação subjectiva, defendido por Lawson, deriva de uma crítica à formulação inicial de Lortie e à sua utilização nos estudos em Educação Física, nomeadamente por Templin, Woodford & Mulling (1982). Enquanto que para estes o conceito representa um construto psicológico que é identificado e medido em indivíduos que

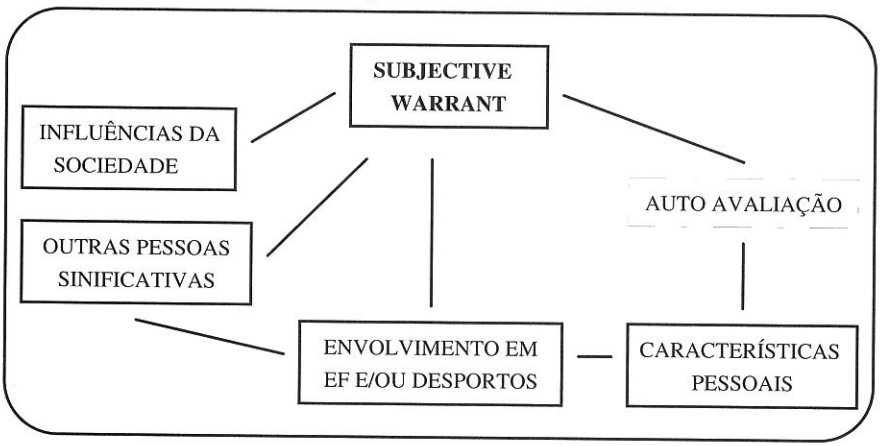

Figura 1 — Factores que Influenciam a Construção do «Subjective Warrant» (adap. de Lawson, 1983a)

entram em cursos de Educação Física, Lawson propõe que o construto represente a dinâmica da escolha do curso, isto é, que considere os acontecimentos, experiências, intervenientes e processos que participam na construção da certificação subjectiva. Nesta perspectiva, são os possíveis recrutados e as sua experiências que devem constituir o centro da pesquisa e não os recrutados e as suas percepções (Lawson, 1983a; Dewar, 1989).

Baseado nestes pressupostos, Dewar (1989) efectuou uma pesquisa com alunos do ensino secundário, divididos por três categorias — indivíduos atraídos pela carreira em Educação Física, indivíduos que decidem entrar na carreira (na preparação formal) e indivíduos que sendo bem sucedidos em Educação Física e Desporto decidem não entrar na carreira. Os resultados deste trabalho providenciam a conclusão de que apesar de em todas as categorias o envolvimento em actividades físicas e desportivas ser grande, sendo estas consideradas como principais centros de interesse nas suas vidas, os grupos apresentavam diferentes certificações subjectivas[4].

Outros estudos têm entrado em consideração com a explicação dos mecanismos da socialização antecipatória para a ocupação docente, nomeadamente, os que se socorrem do conceito de *apprenticeship of observation*. Este conceito é utilizado como representação de uma aprendizagem invisível, intuitiva e imitativa, de modelos de ensino e de um conjunto de crenças, conhecimentos e habilidades adquiridos ao longo de uma experiência de longos anos pelos futuros professores, enquanto alunos, que é depois transportada para a formação e para a situação de trabalho. Um fenómeno que, como refere Britzman (1986: 448), permite compreender a manutenção da própria estrutura escolar e dos seus mitos:

> «*The student teacher enters the apprenticeship classroom armed with a lifetime of student experience. This institutional biography tells the student teacher how to navigate through the school structure and provides a foundation for the stock responses necessary to mantain it. Additionally, implicit in these stock responses are particular images of the teacher, mythic images wich tends to sustain and cloack the very structure that produces them*»

Na literatura em Educação Física, Schempp (1989) descreve este período como o tempo em que os futuros professores se tornam familiares com as tarefas de ensino e começam a formular critérios de avaliação das práticas dos professores; baseado num estudo em que recorre ao registo de incidentes críticos, este autor acrescenta que, na selecção das práticas pedagógicas que vão emular e na construção dos seus sistemas de crenças, estes futuros professores baseiam-se mais nos seus gostos e interesses e poucos apresentam uma identificação com a profissão futura ou com os seus membros.

Também Hutchinson (1990), a partir de um estudo em que utiliza os procedimentos de entrevista e de *role playing*, sublinha a formação de sistemas de crenças bem definidas nestes jovens:

a) o seu sucesso como professor será atingido se os alunos se revelarem empenhados e mostrarem prazer nas actividades;
b) a instrução é uma intervenção menos importante do professor;
c) a planificação das aulas não necessita o cumprimento da redacção de um plano de aula;
d) a actividade de ensino é tida, em muitos casos, como um período de passagem para a actividade de treinador.

Esta socialização antecipada para a profissão envolve, portanto, a interiorização de modelos de ensino e, também, uma representação da escolarização, da profissão e do currículo (particularmente da matéria de ensino que vão leccionar). Aceitar esta tese implica reconhecer que na formação inicial estas perspectivas vão estar presentes e que é a partir delas que os alunos vão interagir com as crenças, os conhecimentos e, eventualmente, as habilidades de ensino que neles se pretendem instalar. Um exemplo das consequências deste processo de interiorização e da sua ignorância pela formação inicial pode ser identificado no modelo da *autoreprodução do fracasso da Educação Física* (Crum, 1990a), no qual se evidência a perpetuação de ideologias e de práticas de não-ensino nos seus professores.

Cá se Vai Andando com a Cabeça Entre as Orelhas: a formação inicial

A síntese dos resultados dos estudos sobre o impacto da formação inicial em Educação Física pode ser feita nos seguintes termos (Bain, 1990): inconclusivos, porque pouco frequentes e porque manifestam conclusões contraditórias, pouco animadores, porque apesar disso, a tendência para resultados que corroboram a ideia da incapacidade da formação formal sobrepõem-se a retratos de efectivo impacto sobre os formandos.

Trabalhos recentes, como os de Crum (1990b) e Carreiro da Costa et al. (1993), sublinham a permanência de perspectivas e concepções ao longo do curso. Estes resultados sugerem, portanto, uma incapacidade da preparação formal em alterar expectativas e discursos dos formandos. Aliás, a literatura sobre formação de professores tende a referir que os estudos acerca do impacto socializador da formação inicial revelam o poder limitado dessas experiências relativamente às experiências anteriores e às futuras (no local de trabalho).

Como procuramos adiantar em seguida, a literatura existente permite uma visão da socialização na formação inicial que ultrapassa a aborda-

gem do grau de influência da preparação formal sobre os futuros professores, oferecendo descrições acerca do modo de operar dos alunos face às estratégias da agência e dos agentes de socialização. O trabalho de Graber (1989) apresenta um avanço neste sentido. A autora mobiliza o conceito de *studentship*: o uso pelos alunos de estratégias que lhes garantem um maior controlo sobre a própria formação, no sentido de salvaguardarem a aquisição do que acham importante e de ignorarem o que acham irrelevante ou não funcional, enfim, modos de operar que permitem uma progressão mais fácil, mais bem sucedida e com menos esforço. Graber descreve três tipos de estratégias dos alunos de cursos de formação inicial em Educação Física:

a) *pesquisa selectiva de informação* — acções que permitem determinar o que estudar ou que saber para um exame, ou, ainda, como actuar durante um estágio; trata-se de uma estratégia que lhes permite controlar as exigências de um curso;
b) *projecção de uma imagem* — acções que garantem a criação de uma imagem favorável nos formadores; tirar apontamentos, fazer perguntas manifestando interesse, voluntariado, adopção de determinado vocabulário, são algumas das manifestações descritas;
c) *copiar ou seguir o caminho mais fácil* — tratam-se de acções que permitem economizar esforços, desde o copiar em exames ou trabalhos de colegas, ao modo como se colectam os apontamentos nas aulas.

Este estudo ajuda-nos a perceber o caracter manipulativo do processo de socialização, indo na esteira de outros estudos sobre o *currículo oculto* na formação inicial de professores que sublinham o carácter contraditório dos processos de formação inicial e, simultaneamente, do trabalho de apropriação de determinadas ideias pelos formandos e a presença de factores estruturais nessa apropriação (e.g. Ginsburg, 1990)

A visão dos formandos como sujeitos activos na socialização é também sugerida pelos estudos centrados nas experiências de prática pedagógica durante a formação inicial. Para uma apresentação das principais revisões dos trabalhos nesta área (Dodds, 1989; Schempp & Graber, 1992; Stroot & Williamson, 1993) partimos da seguinte interrogação: quem socializa quem e como?

Freibus (apud. Schempp & Graber, 1992) apresenta resultados que colocam os supervisores locais de formação como agentes de socialização referidos pelos estudantes, particularmente em aspectos relacionados com informação, ideias, encorajamento e avaliação. Outros estudos, em Educação Física e em outras matérias (Dodds, 1989), suportam a ideia de que estes professores funcionam como modelos; os formandos adoptam perspectivas utilitárias *(fazer o que funciona)*, copiam actividades desses professores, estão muito informados sobre as acções que esses professores têm por eficazes ou ineficazes.

A questão das relações de poder entre supervisor e formando é essencial para perceber estas manifestações, como serão também, se pretendermos aquilatar do que se passa numa situação de estágio pedagógico na realidade portuguesa, o tipo de programa de formação sob o qual operam, o grau de isolamento em que as práticas dos formandos ocorrem, o grau de comprometimento dos supervisores (da instituição de formação e do estabelecimento escolar) e a própria percepção que os formandos têm relativamente às capacidades dos supervisores ou, ainda, à identificação com as suas concepções e práticas[5].

Uma outra categoria de agentes de socialização, frequentemente apresentados como os mais importantes, são os alunos: por um lado eles são a principal fonte do sentimento de sucesso ou de insucesso do estudante-professor, por outro lado, a sua força socializadora alicerça-se nas questões de controlo e de manipulação da classe, tendendo a retirar o foco do formando da aprendizagem para a disciplina e a gestão da classe.

Outros agentes de socialização são referidos nos trabalhos desta área de estudo — colegas, outros professores, familiares — porém, estes agentes não têm sido devidamente tomados em consideração. Uma nova área de estudo tem vendo a sistematizar-se em torno do estudo dos formadores de professores (Lawson, 1991). Questões como a biografia ocupacional dos formadores, a área de saberes a que se reporta a sua habilitação académica e, sobretudo, as perspectivas (Zeichner, Tabachnick & Densmore, 1987) dos formadores, isto é, os seus comportamentos enquadrados por (guiados e detentores de sentido através de) valores, crenças e princípios relativos à formação, à educação, ao ensino e à matéria de ensino, parecem ser merecedoras de atenção.

Acrescente-se que a imagem colhida em trabalhos sobre os formadores de professores (Kagan, 1990), talvez não muito distinta daquela que a experiência individual de estruturas correspondentes, em Portugal, identifica, é a de que se trata de um grupo heterogéneo, com uma identidade ambígua, fragmentada a partir de tensões diversas (e. g., orientação académica ou profissional?, centrada no conteúdo disciplinar ou no contexto de intervenção futura? numa perspectiva de Educação Física ligada à aprendizagem ou à recreação, às habilidades ou à condição física? ecléctica ou de especialização desportiva?), resultando em cursos de formação segmentados e incoerentes em que é visível a ausência de finalidades e de um corpo de conhecimento comum[6].

Para concluir o *quem socializa quem e como*, é necessário considerar os próprios formandos como sujeitos de socialização: com um percurso biográfico, com concepções explícitas ou não do seu papel como professor, exercem um papel selectivo nas interacções que estabelecem. Em Educação Física, Marrs & Templin (apud. Dodds, 1989) descrevem um mecanismo selectivo, em que os formandos escolhem apenas certos comportamentos dos supervisores, que reproduzem, hipoteticamente

aqueles que mais se aproximam das suas perspectivas de ensino e de profissão, tomando-os como correctos, ou aqueles que de um ponto de vista de uma estratégia de correspondência são considerados como pertinentes para a progressão na formação.

Sublinhando-se o carácter parcial, interactivo e manipulativo da socialização, recorda-se o resultado de um estudo da década de sessenta acerca do que os alunos-professores dizem aos seus colegas relativamente ao que fazer para obter uma boa classificação: faz o que te dizem sem discutir, sê bem organizado e mantém a tua classe sob controle, quanto á teoria não tentes aplicá-la[7].

Uma maior atenção deve ser dada ao papel efectivo da formação inicial no sentido da determinação do real sentido da sua acção sobre as ideologias e as práticas de ensino escolares: é apenas uma questão de eficácia ou ineficácia ou trata-se de um mecanismo mais complexo de reprodução e reforço do sistema escolar estabelecido?

Esta questão — do sentido do impacto da formação inicial — foi já colocada por Zeichner e Tabachnick (1981) a propósito da existência de um *efeito de lavagem* sobre os conhecimentos adquiridos durante a formação inicial, produzido pela experiência no local de trabalho: haverá mesmo um *wash-out* provocado pela acção de colegas, alunos, administradores das escolas ou por constrangimentos organizacionais, como a especificidade do trabalho na sala de aula ou as normas burocráticas das escolas? Dever-se-á, ao invés, dizer que a universidade não afecta as disposições adquiridas na socialização anterior? Ou, procurando ligar a influência relativa das várias agências de socialização, e destas ao contexto da escolarização, não se deverá antes questionar se as universidades, eventualmente com uma retórica *avançada* mas com um conjunto de práticas semelhantes às do ensino escolar, promovem o reforço dos contextos, dos significados e das práticas pedagógicas escolares ao invés de o enfrentarem?

Deve assinalar-se que a identificação das influências organizacionais e sociais da socialização na formação inicial tem-se estabelecido mais no plano do argumento de que do no plano das evidências empíricas (Zeichner & Gore, 1990). Na verdade, os argumentos parecem merecedores de resposta empírica: como não questionar as características das interacções sociais no interior das escolas, dos cursos e das salas de aula,, dos recursos postos à disposição ou gerados, das ofertas curriculares ou, num nível sócio-institucional, as características intelectuais, políticas e sociais das escolas de formação e a interferência do género ou da classe social? Este é um conjunto de preocupações que a investigação em Educação Física pode enfrentar.

Finalmente, importa dar atenção a um fenómeno de *concorrência entre agências e agentes de socialização*, por demais evidente na situação portuguesa — os casos dos alunos de formação inicial que ao mesmo tempo que exercem a sua actividade discente exercem uma actividade docente

num estabelecimento escolar — e às consequências desse fenómeno no plano da construção e da reprodução de orientações profissionais, curriculares e pedagógicas na ocupação de professor de Educação Física.

Vamos p'ra piscina, vamos p'ra piscina! (socialização ao longo da carreira)

A entrada no mundo do trabalho docente é caracterizada, frequentemente, através do recurso a duas analogias: para uns é o tempo de *molhar os pés* (tacteamento, aprendizagem), para outros o de *nadar ou afogar* (responder com sucesso às exigências do trabalho na sala de aula).

Para compreender essa experiência é, todavia, necessário associar uma experiência *oculta* (Britzman, 1986) que consiste na negociação entre o passado e o presente do indivíduo; enquanto o passado informa a acção presente, o presente gera as suas próprias condicionantes para a acção. É sobre os constrangimentos da acção no local de trabalho, sobre as influências socializadoras no local de trabalho e as estratégias dos professores nesses contextos específicos, que a literatura sobre a socialização no local de trabalho se ocupa.

Nesta área, os estudos em Educação Física têm um carácter exploratório, apresentando um conjunto de estudos de caso em torno de temas diversos: a indução, as fases do ciclo profissional as condições de trabalho e a marginalidade da Educação Física. As pesquisas sobre a indução tendem a evidenciar a presença de um conjunto de temas relativos a preocupações e a análises de vivências dos novos professores, independentes do contexto escolar dos estudos. Temas como o choque da realidade, o conflito de papel, o isolamento, o efeito de lavagem sobre conhecimentos da formação inicial, são presenças constantes nos resultados desses trabalhos (Stroot, Faucette & Schawager, 1993).

A questão da marginalidade da Educação Física tem também sido trabalhada a partir da abordagem das histórias de vida (Templin, 1989; Templin, Sparkes & Schempp, 1991; Sparkes & Templin, 1992; Sparkes, Templin & Schempp, 1993). Estes trabalhos têm progressivamente vindo a procurar uma articulação entre a consciência que o indivíduo tem da sua história de vida com a sua localização nos contextos sociais mais amplos. Estes estudos não se centram apenas na questão da marginalidade da disciplina de Educação Física (a questão do estatuto da disciplina) mas interliguam esta problemática com outras posições periféricas no interior do grupo ocupacional e da organização escolar (e. g., questões relativas ao género e à orientação sexual dos professores).

Finalmente, o trabalho de Sparkes (1988, 1990) introduz a análise da inovação curricular em Educação Física através de uma abordagem micropolítica[8] da vida escolar. Através de um estudo de caso de um departamento de Educação Física numa escola inglesa, o autor faz sobressair a matriz política da escola como mediadora da inovação e as

estratégias que os professores utilizam para lidar satisfatoriamente com os conflitos de interesse presentes em momentos de inovação curricular.

No âmbito dos estudos sobre a socialização no local de trabalho, Lawson (1989) sugere duas vias de trabalho: a abordagem da socialização organizacional e a abordagem dos factores que influenciam as condições de trabalho. A primeira via centra-se no estudo do processo interactivo que (pretende) suscitar nos novos membros de uma escola a aprendizagem da cultura organizacional (conteúdo da socialização) e de aí serem aceites. Essas estratégias organizacionais podem ser analisadas através de um modelo, como o de Van Maanen & Schein (apud. Lawson, 1989).

Este modelo (Quadro 1) considera seis processos de socialização (dimensões tácticas da socialização organizacional), definidos a partir de manifestações tipificadas em torno de dois extremos de variação (pólos da variabilidade). Estas estratégias organizacionais podem ser intencionais ou não intencionais, isto é, podem decorrer de um propósito de obter determinados resultados ou de acordo com os hábitos e a tradição das relações interpessoais na escola ou combinar aqueles dois tipos de intervenção.

Todavia, qualquer que seja o grau de coordenação das acções sobre os novos professores, existe sempre uma característica inerente aos processos de socialização organizacional que pode constituir um interessante foco de estudo; trata-se da *passagem das fronteiras* organizacionais. Esta metáfora reporta-se à identificação de um período de prova a que são submetidos os novos professores (em que será particularmente relevante a prova funcional — será que é capaz de fazer o trabalho docente

Quadro 1 — Dimensões Tácticas da Socialização Organizacional (desenvolvido a partir de Lawson, 1989)

DIMENSÃO	PÓLOS DA VARIABILIDADE	DESCRIÇÃO
Escala	colectiva — individual	exercida sobre um grupo de indivíduos ou sobre um indivíduo
Estrutura	formal — informal	exercida através das redes sociais formais ou informais da organização
Progressão	sequencial — aleatória	planeada, com progressões definidas, ou sem qualquer ordem de evolução
Temporalidade	fixa — variável	com um calendário fixo ou sem enquadramento temporal definido
Apoio	modelador — inexistente	o indivíduo sob a alçada de um acompanhante com o papel de modelo ou isolado perante as alternativas jogo
Atitude	aceitação — rejeição	aceitando conhecimentos e habilidades da formação inicial ou rejeitando e menosprezando essas aquisições

de acordo com os valores e as práticas aceites como correctas? por exemplo, são capazes de controlar os alunos na sala de aula?).

A segunda abordagem proposta — factores interactivos que influenciam as condições de trabalho dos professores de Educação Física (Figura 2) — pode constituir uma alternativa heurística mais ampla.

Esta proposta assenta nos pressupostos seguintes:

a) as condições de trabalho moldam as acções dos professores e, na inversa, as acções individuais ou colectivas podem exercer uma influência sobre essas condições;
b) de que as influências apresentadas (e. g. comunidade ocupacional) interagem em cada categoria (e. g. com outras influências situacionais) e entre categorias (e. g. com influências de nível organizacional);
c) de que através dessa rede de influências se pode aceder ao estudo de aspectos particulares da socialização organizacional e da cultura organizacional.

Um modelo próximo do apresentado por Lawson é o de Pollard (apud. Zeichner & Gore, 1990) — modelo dos contextos sociais de acção dos professores — assente na concepção de que a socialização deve ser analisada a partir da procura das interacções entre a estrutura social e a acção dos indivíduos e pressupondo que as acções dos professores são respostas criativas e activas aos dilemas, às oportunidades e aos constrangimentos colocados pelos contextos imediatos de acção (a sala de

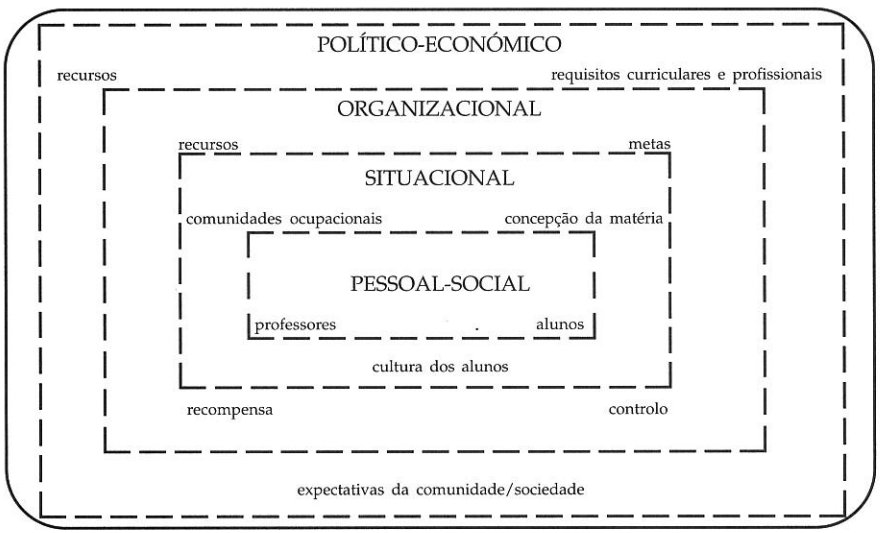

Figura 2 — Factores da Socialização no Local de Trabalho (adapt. de Lawson, 1989)

aula e a escola) e que é através destes que a estrutura social mais ampla (a comunidade local, a sociedade e o Estado) exerce a sua influência. O modelo contempla três níveis de análise, os contextos sala de aula, escola e cultural.

As influências socializadoras do contexto sala de aula são usualmente apresentadas a partir das características, expectativas e comportamentos dos alunos, e da *ecologia da aula*.

No primeiro caso, essas influências estendem-se a âmbitos variados do comportamento do professor (desde o tipo de linguagem até ao tipo de métodos utilizados) e parecem aumentar à medida que os professores adquirem experiência e se destacam das preocupações com a gestão e o controlo dada classe.

No segundo tipo, considera-se uma rede complexa de processos e de acontecimentos do envolvimento do ensino que se impregnam no comportamento dos professores; aos factores da ecologia da sala de aula (multidimensionalidade, imediatismo, singularidade, imprevisibilidade, simultaneidade e história) podem ainda acrescentar-se outros de condição e organização social da classe como o *ratio* professor-aluno, o nível dos recursos e o tempo limitado. Este envolvimento do trabalho do professor delimita a possibilidade dos seus comportamentos e pressiona-o para o exercício de certos procedimentos, no sentido em que estes têm de ser apropriados a essa estrutura para se revelarem bem sucedidos.

Os efeitos da *escola-organização* sobre o processo de socialização, aparecem frequentemente associados aos conceitos de cultura e clima de escola. Todavia, como refere Scarth (1987), este conjunto e percepções, de significados e de práticas de uma escola, tomados como certos (e frequentemente espelho de valores de quem tem mais influência nas escolas), pode ser melhor entendido se representado como um processo *debilmente articulado* de negociação entre os membros de uma escola e entre a escola e outras instâncias organizacionais (outras escolas, autoridades do sistema escolar, comunidades locais).

Relativamente à existência de pressões, por vezes de orientações opostas, dos colegas, e à existência de uma acolhimentos diferenciados aos novos professores os resultados dos estudos não sugerem dúvidas (Feinam-Nemser & Floden, 1986; Zeichner & Gore, 1990). No que respeita ao impacto socializador dessas influências e daquelas exercidas pelos *avaliadores significativos*, as conclusões são menos pacíficas e a síntese possível desses trabalhos é de que existe uma grande variação entre escolas relativamente aquelas influências (cf. Nemser & Floden, 1986; Zeichner & Gore, 1990).

Ainda a nível organizacional, importará considerar de outros contextos socializadores, uns delimitados a partir das acções individuais — por exemplo as *comunidades ocupacionais* — e outros delimitados pela própria estrutura formal da organização — por exemplo os grupos por

matérias de ensino. O conceito de comunidades ocupacionais retrata grupos de professores que partilham quatro características relacionáveis (Lawson, 1989):

a) a crença de executarem o mesmo tipo de trabalho;
b) a identificação positiva com o que fazem;
c) a crença de partilharem as mesmas perspectivas, valores e problemas;
d) as suas actividades comuns compreendem as esferas do trabalho e do lazer.

Estes grupos são um instrumento de integração dos professores com efeitos sobre o seu empenhamento e satisfação. Na verdade alguns dos problemas, dilemas ou dificuldades enfrentados pelos professores no seu quotidiano laboral são resolvidos através do recurso a saberes contextualmente apropriados, construídos e validados nesses agrupamentos de referência — é o universo do conhecimento partilhado que influencia as interpretações das situações e a prática sequente (Scarth, 1987).

Embora a partilha de um mesmo grupo disciplinar possa favorecer uma aproximação entre os indivíduos esta não pode ser considerada como automática. Porém, o agrupamento por matérias de ensino define um território de disputa e consenso que não pode ser negligenciado: desde as questões de currículo — e, implicitamente, as ideologias da matéria de ensino e das ideologias pedagógicas — às de gestão de recursos frequentemente escassos, passando pelo estatuto atribuído à disciplina pelos outros parceiros escolares.

Na dimensão cultural, a comunidade local é considerada como uma pressão poderosa. Pode argumentar-se que esta característica é própria de sistemas escolares descentralizados ou de sociedades em que existe uma tradição de participação das famílias nos assuntos escolares. Todavia, quer registos jornalísticos recentes quer relatórios de investigações mostram como mesmo em sistemas educativos tradicionalmente centralizados as pressões da comunidade podem interferir na vida escolar e na vida profissional dos professores (cf. Stöer & Araújo, 1992).

A influência do contexto social mais amplo tem também sido analisado quer no plano das políticas e práticas educativas do Estado e das suas implicações para a profissão (veja-se literatura sobre a burocratização, a proletarização do trabalho docente, ou ainda sobre o sexismo), quer em termos dos tipos de racionalidade dominantes (trabalhos sobre o desenvolvimento da racionalidade tecnocrática, sobre a ideologia do profissionalismo e a profissionalização do conhecimento).

Ao nível da Educação Física, questões como as expectativas e exigências de desempenho de professores e alunos (expressas através dos programas e, sobretudo, através do controlo da sua implementação), os recursos postos à disposição das escolas, a distribuição dos tempos con-

sagrados à disciplina ao longo da escolaridade, os requisitos para o exercício da ocupação, são factores a ter sempre presentes nesta análise das macro-influências sobre a socialização dos professores.

2. *Coordenadas Provisórias*

Apresentam-se cinco coordenadas — a título provisório — para o estudo da socialização dos professores de Educação Física, particularizando-as, depois, para o caso da socialização no local de trabalho.

A socialização é um processo que ocorre ao longo da vida, o que significa que a socialização dos professores não se esgota nos períodos formais de preparação (como a formação inicial) mas decorre também antes desses períodos, através de uma aprendizagem do ensino por modelação enquanto aluno e das influências sociais que constituem o senso-comum, depois da formação inicial, tanto no período de indução como ao longo da carreira.

É um processo de aquisição de conhecimentos, capacidades e consciência de uma formação cultural dada, no caso numa cultura (dos professores) que é em si própria heterogénea, tanto no plano dos valores como no plano das técnicas educativas.

Decorre em contextos sociais estruturados, as agências de socialização, sendo de destacar a este nível a quadrupla vivência da estrutura escolar — como aluno, como aluno-professor, como professor membro de um grupo ocupacional e como membro de uma organização (sem esquecer as restantes agências de socialização como a família ou meios de comunicação de massa, os clubes); esta asserção conduz também à consideração da concorrência entre formas e conteúdos na socialização dos professores.

Para além das referidas agencias de socialização existe também um outro tipo de determinante estrutural da socialização que respeita ao meio social em que ocorre. A classe social é uma determinante das formas de socialização, operando através da experiência de socialização primária na família e exercendo profunda influência a nível da distribuição social do saber, do sentimento da possibilidade de agir e na hierarquização valorativa dos grupos sociais (Lesne, 1984). Consideraremos assim que as categorias sociais mediatizam o processo de socialização (Zeichner & Gore, 1990), podendo gerar padrões de socialização para grupos particulares de professores.

Embora a estrutura social condicione os valores e os comportamentos dos indivíduos, estes não se adaptam — passivamente — aquela, antes desenvolvem — activamente — a partir das interacções com as agencias de socialização e com os indivíduos, a sua identidade e independência; quer dizer que existe uma margem relativa de autonomia individual e colectiva, a possibilidade de estratégias individuais e colectivas diferen-

ciadas de lidar com a socialização, portanto susceptível de seleccionar e de manipular. Objecto e sujeito de socialização, o indivíduo é, também, um agente de socialização (Lesne, 1984: 32):

> «*toda e qualquer pessoa exerce, a partir da sua posição numa dada estrutura social, uma certa acção sobre as outras pessoas; ela é também um agente de socialização que (...) desempenha um papel mais ou menos importante, mais ou menos reconhecido ou aceite, mais ou menos formalizado (os antigos, os chefes), mais ou menos institucionalizado (os professores, os formadores, os animadores) (...).*»

À luz destes cinco eixos, a socialização dos professores no local de trabalho pode ser caracterizada nos termos seguintes. É influenciada pelo percurso biográfico dos indivíduos, particularmente pela sua biografia escolar, isto, é pela experiência da estrutura escolar enquanto aluno (em todos os graus de ensino) e pela experiência da formação inicial. No primeiro tipo de influência, deve considerar-se a interiorização de um conjunto de práticas dos professores através da experiência prolongada da escolarização, que podem estar em relação com uma dupla orientação dos indivíduos: uma orientação para a escolha da actividade ocupacional de professor e uma orientação no interior da profissão, no que respeita às práticas da escolarização, da profissão, da matéria de ensino e do próprio trabalho docente. No segundo tipo, uma influência que pode reforçar as disposições adquiridas (legitimando-as porque as ignora ou porque as reproduz nos discursos ou nas práticas de formação) sem esquecer que os indivíduos podem, activamente, procurar encontrar nos discursos da formação um apoio para as orientações anteriores), ou questionar e reformular, pelos menos parcialmente, essas disposições.

Utilizando a distinção entre consciência prática e consciência discursiva[9], podemos argumentar que na experiência directa da escolarização (anterior à formação inicial) o indivíduo constrói, fundamentalmente[10], modelos implícitos e não examinados da vida escolar, da profissão, da matéria de ensino e do trabalho docente, enquanto a experiência da formação inicial alimenta, também, a construção da sua consciência discursiva, no sentido em que promove a aquisição de conhecimentos que podem servir para reformular ou para reforçar a consciência prática adquirida. Assim, o indivíduo chega ao local de trabalho portador desta consciência e as suas estratégias face à socialização nesse território têm de ser compreendidas através da sua consideração.

A visão de socialização como processo de aquisição de conhecimentos, capacidades e consciência — em termos de valores e de técnicas — de uma formação cultural, implica a identificação no espaço organizacional em que o professor vai operar das características por um lado comuns e por outro lado diversas dessa formação cultural.

Sobre a questão da uniformidade ou da pluralidade da cultura dos professores, já aludimos anteriormente. Por isso, destacaríamos aqui a ideia de que, no local de trabalho, existe uma tripla vivência de socialização de acordo com três tipos de conteúdos de socialização: organizacional, ocupacional e departamental. Distingue-se, assim, uma socialização profissional de uma socialização organizacional (Lawson, 1988) — a primeira relativa a valores, conhecimentos e habilidades da ocupação, a segunda relativa a esse elementos de uma cultura organizacional — e admite-se a pressão exercida no interior da estrutura formal dos grupos por matérias de ensino, configurando uma socialização que designamos de *departamental*. Nestes contextos, existem diversos agentes da socialização cuja acção, diferenciada não pode ser ignorada: pares (segmentados por quadros de referência, pelo estatuto profissional e/ou organizacional), alunos, hierarquia, funcionários administrativos e auxiliares, e encarregados de educação.

Esta asserção conduz à consideração da concorrência entre formas e conteúdos na socialização dos professores e à noção de que a influência dos agentes de socialização, em cada uma delas, poderá ser mais ou menos amplo, consoante as características de estrutura e de dinâmica à escala da escola, as estratégias que utilizem e, também, da orientação e do comprometimento (Ball & Goodson, 1985) que os indivíduos tenham para com esses eixos da vida escolar. É possível admitir uma variação no modo e na intensidade da socialização associada ao tipo de comprometimento que os professores desenvolvem face ao seu trabalho: pelo ideal de servir ou de mudar a sociedade, pela matéria de ensino ou, até — e o caso é significativo se atendermos a dados recentes sobre o professorado português (e. g., Braga da Cruz et al., 1988) — se a presença na ocupação é alicerçada numa escolha inicial ou secundária ou contingencial.

O facto da socialização ocorrer num território que se admite dotado de margens de autonomia não exclui que nele se exerçam outro tipo de constrangimentos. Pelo contrário, as situações e as opções da vida escolar mediatizam as influências dos sistemas mais amplos (político, administrativo, social, cultural) sobre os professores e o seu trabalho.

A análise da socialização no local de trabalho, para além de considerar esses factores, deve também atender a que a vida os indivíduos não se circunscreve à vida escolar, daí que outros centros de interesse, ocupacionais e não ocupacionais, possam intervir no percurso de socialização. Como refere Bennet (1985), no seu estudo sobre um grupo docente com uma posição periférica na hierarquia formal e informal das disciplinas escolares, para muitos desses professores a actividade de ensino não responde aos objectivos de *status*, à remuneração e à responsabilidade que anseiam para as suas vidas e que muitos deles têm noutras ocupações o espaço da sua concretização; para estes professores certas condições do trabalho docente (férias, segurança, flexibilidade de

horários) são utilizadas para o prosseguimento de outros interesses pessoais.

Para além das referidas agências e agentes de socialização existe também um outro tipo de determinante estrutural; referimo-nos às categorias sociais de classe social e de género. Importa ter presente que os percursos de vida dos professores indiciam uma mobilidade social através da profissão, particularmente no género masculino, de origem social nas classes trabalhadoras[11] (já que nas professoras a origem de classe será mais polarizada, com uma componente de classe média mais acentuada). No entanto, é também importante atender ao aviso de Ginsburg (1990): mais do que a origem social, o factor a ter em conta é o presente, isto é, a posição actual do indivíduo na estrutura e nas relações de classe.

Finalmente, o analisar a socialização no território organizacional, importa considerar o professor como objecto de socialização (exercida pelas agências e agentes de socialização) e, no quadro de uma perspectiva que salvaguarda a possibilidade de uma acção individual e colectiva autónoma dos indivíduos, enquanto construtor da sua socialização (com estratégias próprias) e como agente socializador, na medida em que as suas acções podem influenciar a conduta dos outros e os contextos em que intervêm.

As considerações formuladas ao longo deste texto articulam-se com questões relativas aos temas, às problemáticas, aos modelos e procedimentos de estudo a adoptar. Delas ressaltam algumas preocupações, a necessitar de análise mais aprofundada, sobre a orientação destes trabalhos.

Uma primeira preocupação prende-se com a necessidade de dar aos estudos uma base teórica mais consistente. Muitos de trabalhos têm descurado um conjunto de enquadramentos conceptuais susceptíveis de funcionar como ferramentas heurísticas (e muitos trabalhos se farão na ausência de esforço crítico sobre os conceitos que mobilizam). Em paralelo, é necessário dispor de conceitos que facilitem a abordagem e a compreensão dos fenómenos sociais na suas dimensões objectivas e subjectivas e nas suas dimensões macro e microssociais. Sobretudo, é necessário continuar o esforço para a construção de modelos de estudo que considerem a articulação das variáveis de contexto com as perspectivas dos indivíduos. Estamos de acordo com Lawson (1993: 438) quando sugere a seguinte orientação para os trabalhos em Educação Física:

> «*So, altough we must encourage research that helps us understand agency and the social construction of reality, in this same research we must attend to the social constitution of reality especially the ways agency is facilitayted, constrained, or prevented and why. This work helps us understand change, whether at the individual, group, organizational and*

societal level. It helps us understand wich levels are transformative and which are reproductive».

Uma das questões colocadas no estado actual da pesquisa sobre a socialização dos professores é, pois, o da construção de modelos de estudo capazes de proporcionar uma abordagem dialéctica da socialização dos professores. Uma tal perspectiva remete para a identificação do tipo de informação a recolher, tratar e analisar, de tal modo que seja possível integrar num estudo a dimensão das perspectivas individuais e a das estruturas ou contextos que constrangem a acção individual.

Esse esforço deve enquadrar-se numa perspectiva que admita o carácter multifacetado da realidade social (Layder, 1993), isto é, que esta incorpora estratos com características específicas que, não tendo fronteiras empiricamente claras, se interpenetram e combinam na actividade social:

a) a experiência social e a biografia dos indivíduos;
b) a actividade social situada (em situações de co-presença ou face-a-face) e os significados que delas emergem;
b) os dispositivos organizacionais em que ocorrem;
d) os fenómenos a grande escala, de distribuição de poder pelos grupos ou instituições que intevêm na definição da matéria de ensino e do trabalho dos professores, a distribuição de recursos, as ideologias que afectam os comportamentos dos professores.

A proposta desenvolvida por Sirotnik (1987), no sentido de uma abordagem multidimensional de avaliação e desenvolvimento das escolas pode também constituir uma boa ferramenta de trabalho. O autor sugere que a recolha de informação considere três domínios da realidade:

a) as circunstâncias, isto é, o conjunto de estruturas, situações, e condições materiais da realidade em análise;
b) as actividades, ou seja, o que ocorre na realidade em análise, os comportamentos e os processos observáveis;
c) os significados, que as pessoas trazem, constróem, partilham, ou levam, da realidade em análise; trata-se aqui dos sentimentos, expectativas, atitudes, crenças, valores presentes na realidade em análise.

A estes três domínios será conveniente, atendendo à própria definição de socialização que temos defendido, acrescentar um outro: a da consideração da história dos indivíduos e dos contextos.

A adopção de um modelo assente numa lógica multidimensional terá implicações diversas: se, por outro lado, um tal modelo *quase-monstruso* em termos de quantidade de informação a recolher, tratar e analisar,

sugere a adopção de modos de produção de conhecimento mais dependentes da constituição de equipas de investigação do que da habitual prática individual e solitária, por outro lado, um tal modelo não anula uma prática de focalização selectiva (Layder, 1993), de centração numa dimensão da realidade e na não exclusão de uma cobertura empírica e analítica das outras dimensões.

Todas estas preocupações colocam desafios que se apresentam, no momento, de difícil solução, na medida em que requerem o aprofundamento de um conhecimento e a alteração de estruturas e de modos de produção de conhecimento. Ficam, portanto, como interrogações a necessitar de reflexão e crítica intra e interindividuais. Obviamente que é necessário, a este nível, ter uma atitude realista: todas estas potencialidades — a confirmarem-se — só poderão ser aproveitadas construindo um campo político favorável e um campo de saber suficientemente teorizado. Na certeza de que esse trabalho requer um espírito que combine humildade e risco e de que o prosseguimento de estudos a partir de contributos da socialização ocupacional deve ser conduzido através de um corte crítico com este quadro de referência, de modo a ultrapassar as suas presentes limitações

Notas

[1] Conservadorismo — tendência para a acomodação aos constrangimentos e não à sua ultrapassagem; Criatividade Limitada — o trabalho envolve respostas criativas às circunstancias; no entanto essa criatividade é limitada no sentido em que, por um lado,os constrangimentos institucionais a limitam e também porque existe uma confiança na teoria concreta e não na teoria abstracta; Alargamento Fortuito do Reportório — o alargamento do repertório faz-se de um modo fortuito; as novas práticas são agregadas não em função de teoria pedagógica mas na base do julgamento subjectivo acerca da sua utilidade; Prevalência da Teoria Concreta — as explicações usadas pelos professores asemelham-se às das teorias do concreto e quando usam as teorias abstractas é através de um mecanismo de cooptação dessas explicações; Procedimentos Sinuosos — os procedimentos são sinuosos porque pode não existir uma conexão particularmente obvia entre o meio empregue e o fim desejado; «Ad Hoc*ismo*» — há aspectos do trabalho dos professores que podem ser compreendidos como tentativas de atingir resultados através do desenvolvimento de novas estruturas, sem obedecer a princípios pré-determinados, mas como respostas «ad hoc» ao envolvimento; uma prática que não erradica os problemas mas os diminui ou faz desaparecer temporariamente, para reaparecem noutros cenários.

[2] Por ocupação entende-se a realização de um trabalho remunerado (a alternativa poderia ser socialização profissional, aliás como utiliza Lacey; todavia, a adopção do conceito «ocupação» parece-nos mais abrangente e permite-nos deixar de lado o debate sobre o trabalho do professor como «profissão»; veja-se a este propósito a revisão de Bourdoncle, 1991)

[3] No entanto, a adopção desta visão dialéctica não é conseguida em todos os textos, ficando alguns deles pela caracterização da conbstrução individual da socialização e aquém da articulação destes com os factores de contexto que constrangem ou facilitam tal construção social.

[4] O primeiro grupo — jovens atraídos pela carreira doente — partilha a visão de que a EF é uma actividade orientada para as habilidades físicas, envolvendo a aprendizagem de

jogos e o seu ensino a outros; a escolha da ocupação docente encontra-se associada à possibilidade de continuarem associados ao desporto, à oportunidade de trabalharem com crianças, numa atmosfera de trabalho que lhes é familiar e positiva; são indivíduos influenciados por professores, treinadores, familiares ou pares e que escolhem o curso porque se sentem bem (confortáveis, seguros) em operar num sistema que viveram e que pretendem reproduzir. Outros indivíduos que optam pela entrada na ocupação, apresentam visões destintas: (a) os indivíduos que pretendr ser treinadores e para quem o ensino é visto como um modo de acerder à carreira de treinador, concebem a EF orientada para a performance; neste grupo, professores e treinadores aparecem como principais influências; (b) indivíduos orientados para uma carreira em medicina desportiva, em que a ocupação em EF surge como um pré-requisito para essa carreira, orientariam a leccionação com base nos conheciementos científicos para a saúde; são influenciados por professores, treinadores ou médicos; (c) os os jovens que concebem a carreira para além do ensinar ou do treinar e pretendem carreiras ligadas à administração e gestão desportiva, tal como o grupo anterior vêem a passagem pelo ensino como um pré-requisito para outr actividade; parecem pouco comprometidos com as lógicas da habilidade e da performance e densores de uma perspectiva de participação (animação). Finalmente, os indivíduos que não optam pela carreira são caracterizados por apresentarem uma perspectiva da EF à visão do primeiro grupo; todavia, a percepção de uma careira mal paga e com um período limitado de duração (difícil de suportar durante muito tempo), associa-se à opção pela procura de uma carreira noutras actividades.

[5] Entre nós (e e em Educação Física) existe uma ausência de estudos empíricos sobre as experiências pedagógicas dos alunos-professores em situação de estágio; como excepção, veja-se Gomes (1991)

[6] Do nosso ponto de vista não se trata de defender a uniformidade contra o pluralismo, mas de ressaltar que a inexistência de integração e de consenso, é potencialmente geradora de interacções inconsequentes com os alunos. Aliás, falar de pluralismo ou de liberdade universitária é falar da produção, aplicação e revisão de projectos, de ideias, aliadas a valores, e não a isolamento, fragmentação e auto-suficiência.

[7] Trata-se do estudo de Sorensen «What is learned in pratice teaching» (Journal of Teacher Education, 18, 1987: 173-78) referido por Britzman (1986)

[8] Num trabalho em curso (Carvalho, 1996) centramos a nossa atenção na acção política dos professores de educação física como elemento de compreensão das suas carreiras e em particular no modo como lidam com o *status* da sua disciplina no interior do aparelho escolar. A existência de uma actividade política nas escolas *descobre-se* em torno das lutas pela obtenção ou manutenção de vantagens e recursos, materiais ou simbólicos, que são importantes do ponto de vista do controlo doo trabalho e da carreira por parte dos professores. Desde o acesso e uso de recursos financeiros, materiais e humanos (tipo de alunos) da escola que permitem a territorialização do seu trabalho, até às facilidades de acesso a formação, passando pelo relaxamento na aplicação de regras, ou ainda pela reputação e pela estima, existem importantes bens materiais e simbólicois em disputa no interior de uma escola.

[9] Tratam-se de duas manifestações da capacidade de consciência dos indivíduos, a primeira incluí aquilo que os indivíduos são capazes de dizer acerca das condições das suas acções e os modos de expressão que utilizam, a segunda remete para aquilo que os indivíduos sabem (crêem) acerca dessas condições mas que, num momento determinado, não são capazes de traduzir sob a forma discursiva (Giddens, 1989).

[10] Usamos o termo 'fundamentalmente' porque as experiências directas são mediatizadas por quadros interpretativos; todavia, através do estudo das proposições sobre a matéria de ensino e o ser professor, em indivíduos que chegam a um curso de formação inicial (Carreiro da Costa et al, 1993) pode verificar-se uma debilidade no grau de formalização e de especificação desses discursos (ainda que esta ilação possa estar contaminada pelo modo de expressão solicitado — o escrito).

[11] No caso português, ver Nóvoa (1987) e Braga da Cruz et al. (1988); no caso americano, ver Ginsburg (1990).

Bibliografia

BAIN, L. (1990). Physical education teacher education. In W. Houston et al., eds., *Handbook of teacher education* (pp. 758-781). New York: Mc Millan.

BALL, S. & GOODSON, I. (1985). Understanding teachers: concepts and contexts. In S. Ball & I Goodson, eds., *Teachers' lives and careers* (1-26). Lewes: The Falmer Press.

BENNET, C. (1985). Paints, pots or promotion: Art teachers attitudestowards their careers. In S. Ball & I Goodson, eds., *Teachers' lives and careers* (120-136). Lewes: The Falmer Press.

BRAGA DE CRUZ, M. et al. (1988). A situação do professor em Portugal. *Análise Social*, XXIV (103/104): 1187-1293.

BRITZMAN, D. P. (1986). Cultural myths in the making of a teacher: Biography and social struture in teacher education. *Havard Educacional Review*, 56 (4), 442-456.

CARLSON, D. (1987). Teachers as political actors: From reproductive theory to the crisis of schooling. *Harvard Educational Review*, 57 (3), 283-307.

CARREIRO DA COSTA, F., et al. (1993). Expectativas de exercício profissional em estudantes de educação física. *Boletim SPEF*, 7/8, 35-43.

CARVALHO, L. M. (1996). A investigação educacional no âmbito da Unidade de Ciências da Educação: Socialização ocupacional. In F. Carreiro da Costa, *Investigação educacional: Paradigmas e metodologias*. Lisboa: FMH (aguarda publicação)

CRUM, B. (1990a). The self reproducing failling of physical education. In R. Telama et al, eds., *Physical education and life-long physical activity* (pp. 294-301). Jyvalkyla: The Foundation for Promotion of Physical Culture and Health.

CRUM, B. (1990b). Shifts in professional conceptions of prospective physical education teachers under the influence of preservice professional training. In R. Telama et al, eds., *Physical education and life -long physical activity* (pp. 286-294). Jyvalkyla: The Foundation for Promotion of Physical Culture and Health.

DODDS, P. (1989). Trainees, field experiences, and socialization into teaching. In T. J. Templin & P. G. Schempp, eds., *Socialization into physical education: learning to teach* (pp. 81-104). Indianapolis: Benchmark Press.

FEIMAN-NEMSER, S. F. & FLODEN, R. E. (1986). The cultures of teaching. In M. C. Wittrock, ed., *Handbook of research on teaching* (pp. 505-526). New York: MacMillan.

GIDDENS, A. (1989). *A constituçao da sociedade*. S. Paulo: Martins Fontes.

GIDDENS, A. (1991). *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.

GINSBURG, M. (1990). Reproducción, contradicción y conceptos del professionalismo: El caso de los futuros professores. In T. Popkewitz, ed., *Formación de professorado. Tradición. Teoría. Práctica* (80-118). València: Universitat de València.

GOMES, R. (1991) As teorias implícitas de personalidade e os comportamentos de ensino. *Boletim SPEF*, 1: 41-74.

GOMES, R. (1992). Especialistas (e) profissionais? ou a impossibilidade do dom da ubiquidade. *Boletim SPEF*, 5/6: 147-64.

GRABER, K. C. (1989). Teaching tomorrow's teachers: Professional preparation as an agent of socialization. In T. J. Templin & P. G. Schempp, eds., *Socialization into physical education: Learning to teach* (pp. 59-80). Indianapolis: Benchmark Press.

HATTON, E. J. (1988). Teachers' work as bricolage: Implications for teacher education. *British Journal of Sociology of Education*, 9 (3), 337-357.

HUTCHINSON, G. E. (1993). Prospective teachers' perspectives on teaching physical education: An interview study on the recruitment phase of teacher socialization. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 344-54.

KAGAN, D. (1990). *Teachers' workplace* meets *The professors of teaching*: A chance encounter at 30,000 feet. *Journal of Teaching Education*, 41 (4), 46-53.

LACEY, C. (1977). *The socialization of teachers*. London: Methuen.

LACEY, C. (1985). Professional socialization of teachers. In T. Husen e N. Posthletwait, eds *The International Encyclopedia of Education* (pp. 4073-4084). Oxford: Pergamon Press.

LAWSON, H. (1983a). Toward a model of teacher socialization in physical education: The subjective warrant, recruitment, and teacher education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2 (3), 3-16.

LAWSON, H. (1983b) Toward a model of teacher socialization in physical education:Entry into schools, teachers' role orientation, and longevity in teaching. *Journal of Teaching in Physical Education*, 3 (1), 3-15.

LAWSON, H. (1988). Occupational socialization, cultural studies, and the physical education curriculum. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7, 265-288.

LAWSON, H. (1989). From rookie to veteran: Workplace conditions in physical education and induction into profession. In T. J. Templin & P. G. Schempp, eds., *Socialization into physical education: Learning to teach* (pp. 145-163). Indianapolis: Bendmarkpress.

LAWSON, H. (1991). Future research on physical education teacher education professors. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10, 229-248.

LAWSON, H. A. & STROOT, S. A. (1993). Footprints and signposts: Perspectives on socialization research. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12 (4), 437-446.

LAYDER, D. (1993). *New strategies in social research*. Cambridge: Polity Press.

LESNE, M. (1984). *Trabalho pedagógico e formação de adultos*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.

LORTIE, D. (1975) *Schoolteacher*. Chicago: University of Chicago Press.

NÓVOA, A. S. (1987). *Le temps des professeurs*. Lisboa: INIC.

NÓVOA, A. S. (1991). Concepções e práticas de formação contínua de professores. In AA. VV., *Formação contínua de professores — situação actual e perspectivas* (pp. 15-38). Aveiro: Universidade de Aveiro.

NÓVOA, A. S. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa, coord., *Os professores e a sua formação* (pp. 15-34). Lisboa: D. Quixote.

SCARTH, J. (1987). Teacher strategies: A review and critique. *British Journal of Sociology of Education*, 8 (3), 245-62.

SCHEMPP, P. G. & GRABER, K. C. (1992). Teacher socialization from a dialectical perspective: Pretraining trough induction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 329-349.

SIROTNIK, K. (1987). The informational side of evaluation for local school improvement. *International Journal of Educational Research*, 11(1), 77-90.

STOER, S. & ARAÚJO, H. (1992). *Escola e aprendizagem para o trabalho*. Lisboa: Escher.

STROOT, S. A. & WILLIAMSON, K. M. (1993). Issues and themes of socialization into physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12 (4), 337-343.

TEMPLIN, T., WOODFORD, R. & MULLING, C. (1982). On becomung a physical educator: Occupational choice and the antecipatory socialization process. *Quest*, 34 (2), 119-33.

ZEICHNER, K. & TABACHNICK, B. R. (1981). Are the effects of university teacher eucation *washed-out* by school experience? *Journal of Teacher Education*, XXXII (3), 7-11.

ZEICHNER, K., TABACHNICK, B. R. & DENSMORE, K. (1987). Individual, institutional, and cultural influences on the development of teachers' craft knowledge. In J. Calderhead, ed., *Exploring teachers' thinking* (pp. 21-59). London: Cassell.

ZEICHNER, K. & GORE, J. (1990). Teacher socialization. In W. Houston et al., eds., *Handbook of teacher education* (pp. 329-348). New York: Mc Millan.