

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS  
**Programa de Pós-Graduação em Psicologia**

Heron Laiber Bonadiman

**SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS  
INICIANTES**

Belo Horizonte  
2016

**Heron Laiber Bonadiman**

**SOCIALIZAÇÃO DE PROFISSIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS  
INICIANTES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Roberta Carvalho Romagnolli

Área de concentração: Processos de subjetivação

Belo Horizonte

2016

## FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

B698s Bonadiman, Heron Laiber  
Socialização profissional de professores universitários iniciantess / Heron Laiber Bonadiman. Belo Horizonte, 2016.  
195 f. : il.

Orientadora: Roberta Carvalho Romagnolli  
Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

1. Professores universitários - Formação. 2. Universidades e faculdades - Corpo docente. 3. Universidades e faculdades - Avaliação. 4. Microsociologia. 5. Prática profissional. 6. Socialização. I. Romagnolli, Roberta Carvalho. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

SIB PUC MINAS

CDU: 378.124

**Heron Laiber Bonadiman**

**SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS  
INICIANTES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Psicologia.

---

Prof. Dra. Maria Ignez Costa Moreira – PUC Minas

---

Prof. Dr. Walter Mello Júnior – UFSJ

---

Prof. Dr. Rivaldo Alfredo Paccola – UFVJM

---

Prof. Dra. Maria Isabel da Cunha – UNISINOS

---

Prof. Dra. Roberta Carvalho Romagnolli (Orientadora) – PUC Minas

Belo Horizonte, 29 de agosto de 2016

*Ao meu pai, Edson Daniel Bonadiman*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela vida, pelas oportunidades, pela saúde e condições de escrever esse texto.

Conversei sobre minha pesquisa com muitos amigos e colegas, aos quais gostaria de agradecer pelas contribuições: Diego Costa Lima, Ismael Pereira de Siqueira, Flávio Borges, Alexandre Nishiwaki, Alison Ramos, Anne Pilotti, Silvia Valentim, Claire de Saint Martin e ao padre Francys Silvestrini Adão, s.j..

Agradeço aos colegas da PUC-Minas, sempre atenciosos: ao Marcelo Batista de Araújo, à Cláudia Cristiane Braga do Nascimento e ao Diego Eduardo de Souza Costa.

Agradeço aos professores do curso de doutorado da PUC-Minas: foi um período rico de aprendizado, nas disciplinas e nos seminários.

Agradeço aos meus alunos, alunas, ex-alunos e ex-alunas da graduação em Psicologia do UNILAVRAS, do Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades e da Licenciatura em Pedagogia.

Agradeço aos colegas do doutorado!

Agradeço à reitoria da UFVJM, às diretorias das unidades acadêmicas, às coordenações de curso e chefias de departamento, que sempre foram solícitas nas demandas da pesquisa.

Agradeço aos colegas professores e técnicos da UFVJM, de modo particular aos amigos Pedro Perini, Amanda Valiengo, Tamar Kalil, Elisabeth Seabra, Elayne Braga, Leonardo Lanna, Rivaldo Paccola, Alan Faber, Lourdes Ferreira, Bárbara Ferreira, Denise Braga, Paula Oliveira, Paula David, Lilian Godoy, Luciana Santos, Mônica Liz, Simone Santos, Geovane Máximo, Luisa Godoy, Fábio Campos, Pâmella Pereira, Djiácomo Santana, Andreia Alecrin e tantos mais. Cada um, ao seu modo, tornou o meu ingresso na carreira de professor na UFVJM menos árduo.

Agradeço aos meus orientadores, Carlos Henrique de Souza Gerken, na graduação, e Murilo Cruz Leal (*in memoriam*), no mestrado.

Agradeço aos colegas professores da UFVJM que concederam seu tempo para serem entrevistados, mesmo com tantas atividades.

Agradeço à família Chauvel, de modo especial à Anne, ao Armand, à Nathalie e ao Pascal. Propiciaram-me conhecer a França.

Agradeço aos amigos de sempre: José Francisco Assis Ricardo, Mary Ane Cunha, Marcelino Chaves, Hudson Vassoler, Caio Vale, Renato Ferreira de Souza, Ana Lúcia Menezes, Thiago Kropf, Diego Carrara, Gustavo Soares, André Moraes, Victor Mayer, Gisele Santos e tantos mais.

Agradeço especialmente ao tio Rogério Misságia, que me recebeu em São João del Rei e me incentivou a continuar a graduação num dos momentos mais delicados da minha vida; ao tio Agilberto Cipriano, que ajudou a bancar minhas contas enquanto eu cursava na graduação.

Agradeço a minha família pelo amparo e incentivo para fazer esta tese: aos meus amores Cecília e Marina, pela paciência, amor e compaixão em tantas ausências; Dani, Luisa e Laura; Raphael, Mariana e Pietro; Renata e Pedro Henrique; Samuca; vovó Dilma; Roberto Bianchini; ao Quinzin e à Helena, à Lídice, ao Guenzo e à Marcela, à Ana e ao Leo, à tia Joaninha e ao tio Paulo, ao tio Roberto e à tia Nelma.

Agradeço ao meu pai, Edson Daniel Bonadiman, que nos seus últimos dias me perguntou: “você já deu aula ou está preparando?”. Foi muito difícil finalizar esta tese com a sua ausência.

Agradeço à CAPES pelo financiamento para realização de estágio doutoral no exterior.

Agradeço ao professor Walter Melo Júnior e às professoras Maria Isabel da Cunha e Maria Ignez Costa Moreira pelas contribuições enriquecedoras!

Agradeço ao professor Gilles Monceau, pelo profissionalismo, sabedoria e por ter-me dado uma chance maravilhosa de conhecer novos mundos e teorias.

Agradeço, por fim, à Professora Roberta Carvalho Romagnoli, minha orientadora, que com uma postura de ternura e vigor, deu-me a oportunidade de viajar, indicando-me caminhos, e orientou-me com cuidado e dedicação, deixando sempre claro que a vida flui.

*O homem antigo ainda vive em mim, além de minha vontade, pois eu o fui por muito tempo. Agora eu lhe pergunto, professor: é fácil ou é difícil conciliar teoria e vida, o que se aprende nos livros e a vida que se vive a cada instante?*

*Pedro Archanjo, personagem de “Tenda dos Milagres”, de Jorge Amado*



## RESUMO

No contexto do crescimento das instituições federais de ensino superior, o objeto da tese foi compreender o processo de socialização profissional dos professores universitários iniciantes na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. O quadro teórico de referência foi a Análise Institucional e a Microsociologia, adaptadas ao cenário cultural brasileiro da pesquisa com o auxílio da obra “Raízes do Brasil”, de Sérgio Buarque de Holanda, e da obra “Tenda dos Milagres”, de Jorge Amado. Metodologicamente, trata-se de pesquisa quanti-qualitativa, com pressupostos etnográficos orientados à produção de analisadores. Uma vez que o pesquisador possui como campo de pesquisa o mesmo local de exercício das suas atividades profissionais, partiu-se da noção francesa de *praticien chercheur*, na qual foi delimitada a relação do pesquisador com o campo de pesquisa. Foram realizadas observações de campo entre agosto de 2014 e maio de 2015, entrevistas com doze professores iniciantes e experientes, além de aplicado a 58 professores do *campus* sede um questionário estruturado e um instrumento validado e utilizada uma coleta de dados históricos sobre a formação da UFVJM. Dentre os principais achados da pesquisa, destaca-se que a entrada no trabalho, na perspectiva dos professores iniciantes, possui conexões com os seguintes analisadores: com o modo que a universidade os recebe, na participação dos iniciantes nas primeiras reuniões colegiadas, na relação que estabelecem com a instituição “serviço público”, na transição que realizam de alunos a professores universitários e na relação que estabelecem com a instituição família. No que tange ao processo de socialização, destaca-se que ocorreu na trama cotidiana da interação face a face, tendo como manifestação principal a instituição “homem cordial”, detectada na história de formação da UFVJM, no contexto dos embates entre as práticas instituintes, representadas pelos novos professores, e as práticas instituídas, representada pelas práticas profissionais em vigor no momento da entrada no novo trabalho. Concluiu-se que o processo de socialização profissional dos professores universitários iniciantes pode ser mais bem compreendido a partir do conceito de instituição.

Palavras-chave: Socialização Profissional; Professores Universitários; Universidade; Análise Institucional; Microsociologia

## ABSTRACT

This thesis aims to understand the process of professional socialization experienced by new professors in the Federal University of Vales do Jequitinhonha and Mucuri in the context of the expansion of higher education federal institutions in Brazil. The theoretical frameworks chosen for this research are the Institutional Analysis and the Microsociology, adapted to the Brazilian cultural scenario inspired by "Roots of Brazil", book written by Sergio Buarque de Holanda, and "Tent of Miracles", by Jorge Amado. This is a quantitative and qualitative research with ethnographic assumptions oriented to the production of "analyzers". Considering the fact that this research took place in the same place where the researcher works, the French notion of *praticien chercheur* was considered as starting point to establish the researcher's relationship with his research domain. The field observations were carried out between August 2014 and May 2015. Twenty interviews were done with new and experienced professors. Further, 58 questionnaires were proposed to some teachers that work in the same *campus*. Those questionnaires are structured in order to be a worthy instrument to collect information about the history of foundation of the University in question. Among the main results of the research, it is worth mentioning that the entry at work – according to new professors suggestions – has connections with the following "analyzers": (i) their welcome in the university; (ii) their participation in the first collegiate meetings; (iii) their relationship with this "public service institution"; (iv) their transition from former students to university professors; and finally (v) their relationship with their families as institutions. As far as the socialization process is concerned, it is worth to emphasize the everyday face-to-face interactions, whose main manifestation was "the cordial man" concept, detected through the history of the UFVJM, *i.e.*, in the context of clashes between instituting practices, represented by new teachers experiences, and the established practices, represented by the traditional practices, when the formers got into their new job. We believe, as a research conclusion, that the professional socialization process of new academics could be better understood from the concept of institution.

Keywords: professional socialization; university professors; university; Institutional Analysis; Microsociology

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1: Evolução temporal do número de funções docentes nas instituições federais de ensino.....	105
FIGURA 2: Evolução temporal da criação de instituições de ensino federais.....	106
FIGURA 3: Média de idade dos docentes nas diferentes unidades do <i>campus</i> JK .....	119
FIGURA 4: Média de tempo de exercício dos docentes nas diferentes unidades do <i>campus</i> JK .....	120
FIGURA 5: Fachada do prédio da Faculdade Interdisciplinar em Humanidades .....	130
FIGURA 6: Diagrama da ocupação dos lugares em reunião colegiada .....	141
FIGURA 7: Diagrama da ocupação dos lugares em reunião colegiada com acréscimos .....	142

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Evolução das funções docentes de 1995 a 2013.....	33
TABELA 2: Os quatro processos identitários típicos.....	54
TABELA 3: Quadro conceitual da Análise Institucional.....	65
TABELA 4: Conceitos principais de Goffman.....	69
TABELA 5: Idade, sexo, titulação e tempo de atuação dos professores no <i>campus</i> Diamantina.....	113
TABELA 6: Idade, sexo, titulação e tempo de atuação dos professores na Faculdade Interdisciplinar em Humanidades.....	114
TABELA 7: Idade, sexo, titulação e tempo de atuação dos professores na Faculdade de Ciências Biológicas e da Saúde.....	115
TABELA 8: Idade, sexo, titulação e tempo de atuação dos professores na Faculdade de Ciências Agrárias (FCA).....	116
TABELA 9: Idade, sexo, titulação e tempo de atuação dos professores no Instituto de Ciência e Tecnologia (ICT).....	116
TABELA 10: Idade, sexo, titulação e tempo de atuação dos professores na Faculdade de Medicina (FAMED).....	117
TABELA 11: Idade, sexo, titulação e tempo de atuação dos professores na Faculdade de Ciências Exatas (FACET).....	118
TABELA 12: Idade, sexo, titulação e tempo de atuação dos professores na Diretoria de Educação à Distância (DEAD).....	118
TABELA 13: Dados dos entrevistados e do pesquisador .....	126
TABELA 14: A instituição “família” .....	156

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ABC: Academia Brasileira de Ciências

ABE: Associação Brasileira de Educação

AI: Análise Institucional

CONSEPE: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CONSU: Conselho Universitário

FACET: Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia

FAFEID: Faculdades Federais Integradas de Diamantina

FAFEOD:: Faculdade Federal de Odontologia de Diamantina

FAOD: Faculdade de Odontologia de Diamantina

FCBS: Faculdade de Ciências Biológicas e da Saúde

FIH: Faculdade Interdisciplinar em Humanidades

ICT: Instituto de Ciência e Tecnologia

INEP: Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anysio Teixeira

MEC: Ministério da Educação

PROAD: Pró-reitoria de Administração

PROGEP: Pró-reitoria de Gestão de Pessoas

REUNI: Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

UFVJM: Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

UNE: União Nacional dos Estudantes

USAID: United States Agency for International Development

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>27</b>
<b>2. PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS INICIANTE: SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL, SUBJETIVIDADE E TRABALHO DOCENTE NA BIBLIOGRAFIA ESPECIALIZADA .....</b>	<b>33</b>
<b>3. BASES CONCEITUAIS PARA UMA LEITURA INSTITUCIONALISTA DO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO .....</b>	<b>51</b>
3.1 Do conceito atual de socialização profissional em Claude Dubar e das suas relações com o mundo do trabalho .....	51
3.2 A Análise Institucional de René Lourau e suas contribuições ao processo de socialização.....	55
3.2.1 O conceito de instituição .....	57
3.2.2 O processo de institucionalização e seus conceitos .....	61
3.3 A Microsociologia de Erving Goffman e sua relação com a Análise Institucional.....	66
3.4 Da socialização, da institucionalização e da interação face a face no contexto brasileiro .....	72
3.4.1 Da obra “Raízes do Brasil” .....	73
3.4.2 Da obra “Tenda dos Milagres” .....	76
3.5 Alguns apontamentos .....	80
<b>4. PERSPECTIVAS DA UTILIZAÇÃO DOS MÉTODOS E SISTEMÁTICA DE ANÁLISES .....</b>	<b>83</b>
4.1 Da perspectiva metodológica principal .....	83
4.2 Da Análise Institucional como método .....	85
4.2.1 Do lugar do pesquisador e das suas implicações: o “praticien-chercheur” .....	86
4.2.2 Da produção de analisadores .....	89
4.3 Do contato com o estabelecimento universitário estudado e da permissão para desenvolver a pesquisa .....	90
4.4 Da produção dos dados da pesquisa.....	91

4.4.1 Da realização das entrevistas .....	91
4.4.2 Das observações do cotidiano .....	92
4.4.3 Aplicação de questionário estruturado e validado .....	95
4.4.4 Da obtenção de dados e documentos da administração universitária .....	96
4.5 Caracterização do local da pesquisa .....	97
 5. A INSTITUIÇÃO UNIVERSIDADE E A UNIVERSIDADE ESTUDADA E O SEU CONTEXTO: ATRAVESSAMENTOS POSSÍVEIS.....	99
5.1 Da criação das universidades brasileiras: contexto e cultura .....	100
5.2 Um breve histórico da universidade sob estudo .....	107
5.3 Números atuais sobre as Faculdades e pessoal docente da UFVJM.....	111
5.4 Da estrutura administrativa da UFVJM e dos seus ocupantes .....	120
5.5 Do acolhimento aos docentes: o FORPED .....	121
5.6 Um breve resumo.....	123
 6. DA ENTRADA NA INSTITUIÇÃO E DOS PRIMEIROS ENFRENTAMENTOS NO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL .....	125
6.1 Quem foram os professores iniciantes entrevistados? .....	125
6.2 Processo de chegada ao novo trabalho: vários analisadores e inúmeros conflitos .....	127
6.2.2 O Serviço Público como analisador .....	135
6.2.3 Das primeiras reuniões colegiadas.....	138
 7. A TRANSIÇÃO DE ALUNO A PROFESSOR UNIVERSITÁRIO E SEUS ATRAVESSAMENTOS NO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL .	149
7.1 A transição de aluno a professor .....	149
7.2 Da relação com a família .....	155
7.3 Cenas de observação de interesse ao processo de socialização profissional.....	160
7.3.1 O pão de queijo do concurso.....	160
7.3.2 O café na cantina .....	163

<b>8. CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE A SOCIALIZAÇÃO DE PROFESSORES NA UFVJM: PROPOSIÇÕES E CONCLUSÕES PROVISÓRIAS.....</b>	<b>167</b>
--	------------

<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>175</b>
--	------------

<b>APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>183</b>
---	------------

<b>APÊNDICE 2: ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL SEMIESTRUTURADA</b>	<b>185</b>
---	------------

<b>APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO “ONLINE” .....</b>	<b>187</b>
---	------------

<b>ANEXO 1: PARECER DO CEP .....</b>	<b>191</b>
--------------------------------------	------------

<b>ANEXO 2: LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA DA UFVJM E REGIÃO DE ATENDIMENTO EM COMPARAÇÃO A OUTRAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO ESTADO DE MINAS GERAIS.....</b>	<b>195</b>
--	------------



## 1. INTRODUÇÃO

O objetivo desta tese de doutorado é compreender o processo de socialização profissional dos professores universitários iniciantes da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) a partir dos pressupostos teóricos da Análise Institucional de René Lourau (1933-2000) e da Microsociologia de Erving Goffman (1922-1982), adaptadas ao contexto brasileiro da pesquisa pela obra “Raízes do Brasil”, de Sérgio Buarque de Holanda (1902-1982) e, na literatura, a partir da obra “Tenda dos Milagres”, de Jorge Amado (1912-2001).

Os objetivos específicos da tese foram:

- A construção de uma revisão da bibliografia sobre o tema socialização profissional de professores universitários iniciantes;
- A elaboração de um quadro teórico geral sobre socialização profissional, partindo do conceito de socialização de Claude Dubar, problematizado a partir das contribuições de René Lourau e Erving Goffman e enredados por Sérgio Buarque de Holanda e Jorge Amado;
- A criação de um método adaptado ao objeto de estudo;
- A descrição e a análise do histórico de surgimento da UFVJM até os dias atuais e sua relação com o processo de socialização profissional dos professores iniciantes;
- A descrição e a análise do processo de socialização profissional dos professores iniciantes a partir da construção de analisadores e;
- A construção de hipóteses gerais sobre o processo de socialização no contexto da UFVJM;

A escolha pelo estudo da socialização profissional de professores universitários iniciantes inclui uma relação muito próxima à minha história pessoal. Sendo exclusivamente professor universitário desde o ano de 2009, trabalho na área educacional de modo formal desde 2003. Tive uma trajetória de participação e envolvimento nas instituições educacionais nos seus diferentes domínios. Comecei como professor de um cursinho comunitário em 2001, no Espírito Santo, onde pude dar aula de Português e Geografia. Em 2002, estudei um ano com os religiosos da Companhia de Jesus, na Bahia, onde o tema “formação” era problematizado com

frequência. Ainda em 2002, iniciei minha graduação no curso de Psicologia, na Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ). Durante a graduação, fui presidente do Centro Acadêmico por dois mandatos, representante discente do Colegiado de curso também por dois mandatos e membro da Congregação. Foi um tempo de ativismo político e uma espécie de escola de introdução ao ambiente universitário.

Enquanto era estudante de graduação, trabalhei durante o ano de 2003 como mecanógrafo do Instituto Auxiliadora, colégio confessional católico. Em 2004 e 2005, fui professor de Ensino Religioso na mesma escola, nos ensinamentos fundamental e médio. Em 2005, pedi demissão do trabalho para desenvolver pesquisa de iniciação científica na área de educação escolar indígena, orientada pelo prof. Dr. Carlos Henrique de Souza Gerken. Foram os meus primeiros contatos com a prática de pesquisa, de modo especial com a antropologia e a psicologia histórico-cultural. Ressalto que, desde o terceiro semestre da graduação em Psicologia, fui monitor ou assistente didático durante todos os semestres até a conclusão da graduação. História da psicologia, psicologia escolar e educacional, psicologia genética, teorias e técnicas psicoterápicas e psicologia experimental foram as disciplinas a partir de cujo estudo tive a oportunidade de desenvolver atividades de ensino, orientadas pelos professores da graduação. Eu ressalto esse ponto porque, mesmo na graduação em Psicologia, eu tinha um desejo pessoal de ser professor universitário. Desde o início da graduação trabalhei para isso.

Em 2007, já graduado em Psicologia, iniciei minhas atividades como psicólogo no Instituto Auxiliadora, trabalhando com formação de professores, orientação profissional e orientação a pais. Nesse período, orientei estágios supervisionados na área de Psicologia Escolar por meio de convênio com a UFSJ e fui professor substituto da área de psicologia experimental por um semestre no curso de graduação em Psicologia. Também fiz uma especialização em Docência do Ensino Superior, que concluí em 2009.

No contexto do trabalho como psicólogo, fui designado pela direção da escola para receber os estudantes das licenciaturas da UFSJ para a realização de estágio supervisionado. Foi a partir dessa experiência que propus um projeto de mestrado em educação com o tema Construção de Saberes Docentes no Estágio

Supervisionado na Licenciatura de Química da UFSJ. Fui orientado pelo saudoso Prof. Dr. Murilo Cruz Leal, químico e educador. Concluí o mestrado em 2011.

No ano de 2009, pedi demissão do Instituto Auxiliadora e ingressei como professor do magistério superior no Centro Universitário de Lavras (UNILAVRAS) para as disciplinas de formação profissional na área de psicologia clínica. Após a entrada, foram-me oferecidas as disciplinas de História da Psicologia e Bases Epistemológicas da Psicologia. Eu lecionava nos períodos iniciais e finais do curso. Após proposição de um projeto para criação de um Núcleo de Estudos em Psicologia e Educação, a reitoria me concedeu quarenta horas de trabalho semanais. Coordenei a Clínica-escola de Psicologia e criei os Cafés Culturais, coordenado por mim e pelo colega Ismael Pereira de Siqueira. Foi um tempo de muito aprendizado, no qual as atividades profissionais incluíam a gestão de diversas atividades de ensino e extensão.

No final de 2012, saíram dois editais que me interessaram: o edital do doutorado em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e o edital de concurso público para a área de Fundamentos da Educação na UFVJM. Este não exigia o título de doutor. Já aprovado para o doutorado, com o tema “A formação de psicólogos clínicos”, prestei o concurso no final de janeiro de 2013. Passei e precisei me despedir do UNILAVRAS e do meu primeiro tema de doutorado. Diamantina não possuía clínica-escola de formação de psicólogos. Foi o momento em que decidi estudar a socialização profissional de professores. Uma ideia geral construída pelo momento da minha própria posse, numa instituição em pleno crescimento que se materializava num verdadeiro canteiro de obras e sem placas indicativas. Assinei o termo de posse em abril de 2013, sendo que, em setembro daquele mesmo ano, após um período de adaptação ao novo trabalho, a minha agenda e os cadernos de anotações se transformaram em registros do cotidiano de trabalho.

A descrição da minha trajetória pessoal também possui como função, a partir da Análise Institucional, a análise da minha própria implicação na construção do meu objeto de pesquisa, conforme preconiza Lourau (1995). A análise da implicação faz parte da teoria de René Lourau e será descrita e problematizada no capítulo II. Para contextualizar o leitor, Lourau (1995) propõe a análise das próprias implicações como condição para a produção do conhecimento nas instituições às quais

pertencemos. Segundo Nascimento e Coimbra (2008, p.145), “[...] implicado sempre se está, quer se queira ou não, visto não ser a implicação uma questão de vontade, de decisão consciente, de ato voluntário. Ela está no mundo, pois é uma relação que sempre estabelecemos com as diferentes instituições com as quais nos encontramos, que nos constituem e nos atravessam”. Assim, minha experiência em diversos âmbitos dos estabelecimentos escolares, da mecanografia, da docência e da política universitária, habilitaram-me a enxergar com alguma clareza os processos institucionais e, de algum modo, ver-me sobreimplicado neles. A sobreimplicação, por sua vez, corresponde à recusa em analisar as implicações a partir de um grande envolvimento com o trabalho, da necessidade de “se implicar”, comum aos intelectuais. A sobreimplicação, como outro polo da implicação, diz respeito ao movimento pelo qual nos engajamos em uma instituição. Preso nessa ambivalência, esta pesquisa não foi apenas uma descrição e análise do processo de socialização profissional, mas também uma análise do meu próprio processo de socialização na instituição universitária e em muitas outras instituições das quais faço parte.

Consegui um olhar preciso, que eu chamaria de clínico, no movimento de construção e consolidação de novos cursos no meu novo trabalho. Aos poucos, fui desenvolvendo o projeto de tese doutoral e, no final de 2014, surgiu a possibilidade de realização de estágio doutoral no exterior. Eu não tinha a pretensão de estudar em outro país, principalmente por carregar um sentimento de incapacidade, equivalente a “isso não é para mim”. Esse sentimento se deveu muito à minha origem: filho de comerciantes locais, descendentes de italianos, cresci na cidade de Iconha, no Espírito Santo. As perspectivas eram quase sempre trabalhar no comércio, na roça ou no caminhão. Minha paixão por ciências no ensino fundamental, depois por física, no ensino médio, e a vontade de dirigir caminhões ou ser padre atormentaram boa parte da minha adolescência. Sem qualquer tradição acadêmica na minha família, eu e meus irmãos fomos os primeiros de toda uma geração a frequentar a universidade. O sacerdócio foi outro caminho não trilhado, e o caminhão perdeu o sentido.

A oportunidade e o incentivo da Prof. Dra. Roberta Romagnolli foram fundamentais para que eu pudesse aceitar o estudo no exterior. As dificuldades começavam com a língua francesa. Com uma carta de aceite do prof. Dr. Gilles

Monceau, da Université Cergy-Pontoise, matriculei-me na Aliança Francesa de Belo Horizonte em janeiro de 2015. No final de maio de 2015, com a qualificação do doutorado concluída, já estava na França, com a Cecília e a Marina (com apenas um ano de idade), para conhecer o país, sua cultura e, sobretudo, estudar Análise Institucional. Tive a oportunidade de participar de atividades de formação que me deram outros olhares para os mesmos processos. A participação nas práticas socioclínicas foi um verdadeiro estágio de condução e intervenção em grupos, sem contar os seminários doutorais e a participação nas disciplinas do orientador estrangeiro.

De todo modo, o tema socialização profissional surgiu e foi problematizado enquanto a minha própria socialização à universidade em que estudava acontecia e toda a minha trajetória de relação com a “instituição universidade” era evocada e problematizada. Foi nesse contexto, implicado e sobreimplicado, que o problema da pesquisa foi construído, delimitado e desenvolvido.

Dessa forma, no capítulo 2, foi desenvolvida uma revisão da bibliografia sobre o tema socialização profissional de professores iniciantes no ensino superior. Com um recorte temporal da última década e no contexto de crescimento das instituições federais de ensino superior.

No capítulo 3, foi construído um quadro teórico para a compreensão do processo de socialização profissional dos professores. A partir da concepção inicial de Claude Dubar, que compreende a socialização como a construção identitária, um novo conceito de socialização é forjado por meio das contribuições de René Lourau e Erving Goffman. Nesse mesmo capítulo, características próprias do contexto brasileiro são evocadas com o auxílio do conceito de “homem cordial” de Sérgio Buarque de Holanda e do enredo de Tenda dos Milagres, obra literária (romance) de Jorge Amado.

No capítulo 4, sendo a análise institucional, além de uma teoria, um método de construção do conhecimento, foi criado um itinerário metodológico baseado nas teorias problematizadas. Nesse capítulo são descritas a etnografia, os métodos de produção de analisadores a partir das entrevistas e das observações e problematizadas questões referentes à relação do pesquisador com o objeto de estudo, a partir da noção de *praticien chercheur*.

No capítulo 5, foi realizada uma descrição e uma análise da história de criação da UFVJM até o quadro atual de pessoal docente. Esta, criada por uma lei estadual no ano de 1953, possui contingências históricas de interesse para uma análise institucional, principalmente na compreensão dos atuais processos de institucionalização ordinária e de socialização profissional.

No capítulo 6, enredos de chegada ao trabalho são descritos e analisados a partir das observações e das entrevistas realizadas. Também nesse capítulo são construídos alguns analisadores que revelaram a dinâmica “instituído *versus* instituinte” forjada na interação face a face dos atores da pesquisa.

No capítulo 7, foi analisada a transição do lugar de aluno para o lugar de professor universitário, demarcando os atravessamentos que esse processo possui com a instituição família e as cenas cotidianas do processo de socialização, na qual emergiu a instituição “homem cordial”.

Por fim, foram tecidas considerações analíticas sobre o processo de socialização profissional na UFVJM, no qual foi cunhada a possibilidade de um novo conceito de socialização profissional com o auxílio da análise institucional e da microsociologia. Além disso, criei breves sugestões de programas e ações para a recepção de novos professores na universidade. Mesmo não se tratando de uma encomenda, pode ser uma forma de a pesquisa responder aos problemas cotidianos que a profissão de professor universitário enfrenta e às próprias necessidades da UFVJM.

Esta tese, notavelmente, possui muitas limitações e precisava ser terminada. Às vezes, compreendo-a como um ramo de estudo que pretendo seguir. Em alguns momentos, mesmo que haja pontos finais, as interrogações suplantam as respostas. Gostei disso e estou interessado em prosseguir no estudo dos professores universitários iniciantes a partir das perspectivas teóricas que foram adotadas. Além de professor iniciante também sou pesquisador iniciante. Desejo uma boa leitura!

## 2. PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS INICIANTE: SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL, SUBJETIVIDADE E TRABALHO DOCENTE NA BIBLIOGRAFIA ESPECIALIZADA

Neste capítulo, no contexto da ampliação do ensino superior público no Brasil, são revisados estudos que versam sobre o tema socialização profissional de professores do ensino superior no contexto do aumento do número de docentes nas instituições federais de ensino. Nem todos os artigos são específicos e nem sempre possuem recortes de pesquisa precisos. Alguns, por exemplo, passam pela questão da socialização indiretamente. Por se tratar de tema escasso na bibliografia especializada, estes também serão revisados, no intuito da construção de um quadro acerca das pesquisas da área.

Primeiramente, é imperativo demonstrar o crescimento do número de funções docentes nas instituições federais de ensino superior brasileiras. É nesse contexto material que a pesquisa se sustenta e se justifica, uma vez que esse quantitativo assumiu patamares historicamente novos na última década.

Tabela 1: Evolução das funções docentes de 1995 a 2013

<b>Ano</b>	<b>Funções docentes</b>
1995	51252
2000	50165
2005	56565
2010	83443
2013	101376

Fonte: Sinopses estatísticas da educação superior INEP/MEC (2015)

O recorte preciso do número de funções docentes realizado através das Sinopses Estatísticas da Educação Superior, disponibilizado pelo INEP/MEC (2015) em seu sítio oficial, demonstra o dobro do número de professores entre 1995 e 2013.

Partindo-se desse preâmbulo, a revisão da bibliografia especializada sobre as formas de socialização dos professores universitários iniciantes foi realizada no Google acadêmico e Scielo, entre os anos de 2004 e 2014, com as expressões-chave: “professores universitários”, “socialização de professores universitários”,

“professores universitários iniciantes”, “docência no ensino superior” e “trabalho do professor universitário”. É importante ressaltar que alguns artigos foram encontrados por meio da análise da revisão de outros artigos, a partir do critério de importância do tema.

Na revisão, foram realizados os seguintes descritores temáticos: a localização teórica da pesquisa realizada, as metodologias utilizadas e os resultados e conclusões. Ressalta-se que nem todos os artigos possuem marcadores teóricos precisos.

No Brasil, uma das principais pesquisadoras que discute a docência no ensino superior é Maria Isabel da Cunha. Em artigo de 2004, essa autora reflete e analisa as práticas pedagógicas comuns no ensino superior e sua relação com a formação de professores, a cultura profissional das profissões de origem dos professores universitários e as políticas públicas para a universidade. Trata-se de artigo de revisão, de base reflexiva sobre a bibliografia especializada da área, tendo como base de discussão autores como Maurice Tardif e colaboradores, além de Boaventura de Souza Santos – os primeiros, para embasar as discussões sobre os saberes dos professores universitários; e o último, para demarcar as bases epistêmicas e paradigmáticas da atuação do professor no paradigma da complexidade.

Uma das principais hipóteses defendidas por Cunha (2004) se refere aos saberes dos professores universitários, que são permeados pelos saberes da sua profissão de origem. Dessa forma, antes de ser professor engenheiro, o acadêmico é engenheiro. Nessa perspectiva, antes de qualquer conhecimento pedagógico, há um conhecimento técnico da área. Os alunos seriam socializados na área de modo semelhante como os seus professores engenheiros foram socializados quando na graduação.

Por essa razão, Cunha (2004) sustenta que a pedagogia universitária possui pouco impacto, principalmente por ser área confundida com atendimento exclusivo de crianças. Se, por um lado, a pedagogia não possui entrada na prática universitária, principalmente por ser reconhecida no cuidado de crianças, o que ou qual prática assume o seu lugar? Nesse caso, a autora observa que a ciência normal, a mesma presente na formação de profissional das profissões de origem dos professores, permeia a maior parte das práticas na universidade, havendo



pouco espaço para questionamento e proposição de práticas pedagógicas inovadoras.

Ao propor o papel das ciências da educação na formação pedagógica de professores universitários, a autora elenca a formação técnica como desafio para qualquer tentativa de inovação na prática pedagógica dos professores. O que chama mais a atenção é a característica da profissão de professor universitário na pesquisa desenvolvida por Cunha (2004): trata-se de profissional do ramo técnico que, primeiramente, privilegia sua profissão de origem e, só depois, vê-se como professor universitário.

Noutra via de análise, Roldão (2005) examina os descritores da profissionalidade docente que julga mais consensuais na bibliografia da área educacional. A autora analisa o ensino superior e não superior e suas características, mais especificamente: o saber, a coletividade e a função docente, tendo como base teórica principal para refletir o tema autores como Claude Dubar, teórico e pesquisador do tema da socialização profissional, problematizado no capítulo III desta tese.

Em análise da profissão docente na educação básica, a autora destaca que o saber dos professores e sua função são indissociáveis, caso se queira pensar a docência como profissionalidade. O saber pelo saber não possui função. Com as necessidades atuais, refletir sobre o professor como profissional que ensina algo a alguém é o salto de qualidade para a profissionalidade. O ensino seria, portanto, exclusivo de sua função (ROLDÃO, 2005).

Quanto ao poder de decisão, Roldão (2005) destaca que, uma vez que os professores agem na solidão de suas salas e colocam seu trabalho à prova de um coletivo, há uma diminuição das possibilidades de serem considerados profissionais. Isso ocorre porque o fundamento para a ação cria um individualismo a partir de sua prática. Em outras palavras, a sacralização da liberdade de cátedra reduz significativamente a possibilidade de construção coletiva, exceto na organização sindical para reclamar salário ao Estado-patrão. A crença da solidão “[...] socialmente construída e persistentemente passada na cultura docente é, à luz dos referentes desta análise, indicador de *não profissionalidade*” (p.112, grifo nosso)

Por fim, Roldão (2005) compara as formas profissionais da educação básica com as formas profissionais na educação superior. Destaca, primeiramente, a

função de poder exercida por docentes universitários, algo que é fundamentado historicamente – dado o prestígio das universidades – e serve de exemplo para os outros níveis de ensino. O poder exercido pelos professores do ensino superior possui dimensão tal que serve de exemplo e guia para professores de outros níveis de ensino. Uma das principais características desse poder é a possibilidade de definição dos currículos, das progressões, dos acessos à carreira, dentre outros, algo que não é encontrado na educação básica, mas que serve de modelo para esta (ROLDÃO, 2005).

Este tipo de identidade profissional é a de professor um saber e está presente na educação superior. Juntas a isso e desafiadas pelas mudanças contemporâneas, foram acrescidas ao poder de professor as práticas de investigação e pesquisa no ensino superior. Para Roldão (2005), há um paradoxo evidente: enquanto as práticas de pesquisa são incentivadas em grupo, o ensino na sala de aula ficou intocado como atividade individual.

Behrens (2007) revisa os principais paradigmas que incidem sobre a formação e prática docentes, destacando a docência no ensino superior, e lança a questão da formação de professores no ensino superior com bases diversificadas e amplas. Nessa sua revisão em forma de ensaio, utiliza autores como Edgard Morin, Donald Schön e Antônio Nóvoa.

A autora faz ampla revisão dos modelos tradicionais de educação, século a século, paradigma a paradigma, destacando dois principais modelos de formação: o modelo conservador, baseado no treino e repetição de práticas e saberes, e o modelo com base na complexidade, com características que tendem à reflexividade e coletividade da formação dos professores, destacando este modelo como desafio para a formação do professor universitário.

Nesse contexto, Behrens (2007) cita várias situações próprias às universidades, tais como: ausência de programas específicos para formação dos seus professores, a relação da área do conhecimento com a prática pedagógica e a necessidade de acompanhamento pedagógico aos professores universitários. Encerra destacando a importância da reflexividade na formação, oportuna e recorrente no discurso educacional em autores como Donald Schön.

É importante ressaltar que as contribuições de Cunha (2004), Roldão (2005) e Behrens (2007) possuem convergências claras na análise da profissão docente no

ensino superior. A primeira delas se refere à herança epistêmica das áreas de origem da formação dos professores universitários. As autoras problematizam o impedimento da atuação das ciências da educação nesse processo, provavelmente pela filiação conservadora às formas de produção do conhecimento, mais visíveis nas áreas nomeadas de “duras”.

Um segundo elemento, este paradoxal, trabalhado especificamente por Roldão (2005) e mencionado indiretamente por Cunha (2004) e Behrens (2007), se refere à construção da profissionalidade na solidão das salas de aula. A ausência de trabalhos coletivos para o ensino sugere uma escolha das políticas universitárias mais voltadas à pesquisa. Não obstante, seria pouco comum encontrar predileções docentes pela sala de aula, principalmente nas áreas “duras” da ciência. Em observações preliminares, constatee o interesse pela atuação na pós-graduação *stricto sensu* em detrimento das salas de aula da graduação.

Por fim, de modo diretivo, a pouca entrada das ciências da educação – leia-se especificamente a pedagogia – é nomeada pelos autores ao apontarem a insensibilidade universitária à didática, uma vez que os saberes docentes aprendidos na socialização profissional são mais típicos das profissões de origem do que da profissão de professor.

Numa direção mais específica, Bozu (2009) relata pesquisa sobre socialização de professores universitários iniciantes. Destaca que o tema é mais discutido na educação básica, sendo escassas as publicações para o público específico “professor do ensino superior”.

A revisão realizada por Bozu (2009) data de 1980. Não se trata de estado da arte, mas de seleção, de busca bibliográfica com o tema “novos”, “princípios”, “iniciantes”, de interesse da referida autora. Isso pode mostrar certa falta de preocupação acadêmica com o tema. Trata-se de revisão temática, recorrendo a vários marcos teóricos e autores como Peter Burke e Mayor-Ruiz.

Bozu (2009) define indução profissional como a socialização acompanhada de programas universitários de facilitação do início da carreira. Não há diferenciação técnica entre indução e socialização. Neste caso, os dois processos são concomitantes, exceto pela presença do estabelecimento universitário no processo. Neste processo, há dois fenômenos circunscritos: a transição de aluno a professor e

o processo de desenvolvimento profissional – que pode ou não contar com programas institucionais.

Sobre a socialização de professores universitários, Bozu (2009) define como o processo pelo qual o iniciante adquire e internaliza a cultura do local de trabalho. Os principais elementos desta etapa, dentre outros, são os fatores pessoais da história de vida de cada professor; os percursos formativos, quais sejam a pós *stricto sensu*, o tipo de graduação, o exercício profissional, dentre outros; e a compreensão da cultura institucional, com as formas de funcionamento da instituição, as regras de convívio, dentre outros. Dentre as conclusões, destacam-se: a crescente preocupação com os novos docentes e o papel da indução profissional no processo de socialização no que tange à formação didática, principalmente por parte dos grupos gestores da universidade.

No contexto da omissão legal dos órgãos institucionais, Cunha (2009) busca mapear o lugar da formação pedagógica dos professores do ensino superior. A autora entrevistou 12 sujeitos egressos de mestrado e doutorado em educação, porém com áreas de formação na arquitetura, medicina, enfermagem, matemática, fisioterapia, nutrição e informática.

Cunha (2009) explorou uma área de estudo da docência na educação superior não contemplada por nenhum outro artigo: a possibilidade dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação servirem de *locus* formativo para professores de outras áreas do conhecimento que não das ciências humanas. Dentre os achados do estudo, destacam-se: a base de formação profissional – que não foi suficiente para o exercício da docência; a vontade de compreensão da própria prática; a legitimação profissional e o fato de ser o programa de pós-graduação disponível para ser cursado.

Pinto (2010) se propõe a refletir sobre os saberes docentes construídos na prática profissional, a partir do amparo da epistemologia da prática, em contraposição à ciência normal. Em forma de ensaio, no qual utiliza Maurice Tardif como principal interlocutor, a autora discute os conceitos de prática profissional e a aquisição de saberes. Faz uma interlocução entre os saberes docentes, o exercício profissional e o papel da socialização profissional, todos tidos como indissociáveis.

No tocante ao ensino superior, Pinto (2010) não faz qualquer referência a este público, apesar de apontar uma pesquisa com professores universitários como ponto

de partida para esta reflexão. Uma reflexão pertinente e rica se refere à importância da socialização na prática profissional: a autora parte do axioma de que toda profissão é um construto social, e a socialização se dará de modo permanente no contato com os estabelecimentos de ensino: não é um processo estanque, pois provoca mudanças pessoais e possui diferentes graduações. O marcador principal do processo de socialização ocorre até três anos de exercício profissional. Nesse período, os professores iniciantes passam por toda uma gama de adaptações e enfrentamentos. Após esse período, destaca-se o equilíbrio do exercício profissional, no qual, em geral, são percebidas poucas mudanças no exercício profissional (PINTO, 2010).

Cunha e Zanchet (2010) analisam e revisam as formas de inserção dos professores iniciantes no ensino superior no contexto da “massificação” do acesso a este nível de ensino, através da revisão de estudos e apontamento de tendências nesta área. Problematizam, ainda, a linearidade vertical da formação *stricto sensu* e a ausência correlata de formação didática.

As autoras adotam como marcos teóricos principais Bernard Lahyer e Antônio Nóvoa, ambos utilizados no intuito de refletir acerca dos processos de questionamentos do que é evidente e, aparentemente, tornou-se axioma do real, mas diz pouco sobre este real. Nesse contexto, as prescrições do processo de socialização podem indicar um caminho aparentemente estável e livre de conflitos. Na prática, no entanto, percebe-se um processo de grandes modificações pessoais e profissionais que nem sempre são acompanhadas pelas práticas das equipes de gestão das universidades.

A partir do quadro analítico que Cunha e Zanchet (2010) construíram na revisão da bibliografia especializada, foram estruturadas as seguintes tendências na análise do processo de socialização de professores iniciantes: a tutoria de professores iniciantes, a construção de saberes docentes, os saberes docentes e os estágios, a inserção profissional, os professores iniciantes em contextos desfavoráveis, os professores iniciantes e a educação digital, a formação de formadores de professores e a iniciação à docência e à pesquisa. Pode-se observar, portanto, que são várias tendências e vertentes de análise com campo de estudo dos professores iniciantes. No entanto, sugere-se que nenhuma das microáreas citadas possui robustez teórica e metodológica, pois, de acordo com Bozu (2009), a

área possui poucas investigações. No tocante à vasta lista citada pelas autoras, o artigo é diretivo ao sugerir linhas de pesquisa dentro da área da socialização profissional de novos professores do ensino superior.

Cunha e Zanchet (2010) ainda enumeram dilemas específicos da educação superior que se trazem nesta revisão no intuito de circunscrever a temática de pesquisa: a formação em pesquisa e a quase ausência de formação pedagógica, a prioridade das práticas de pesquisa na universidade e a “propositiva” diminuição de importância do ensino de graduação e a construção da identidade docente no contexto dos ritos universitários. Esses três elementos são parte do cotidiano daqueles que ingressam nos estabelecimentos de ensino, os quais encontram cada um destes elementos em suas práticas cotidianas.

Hernández-Hernández e Benítez-Restrepo (2011) investigam o trabalho de professores universitários realizado em grupos na Universidad de Los Andes. O local do estudo possuía entradas de mais de duzentos alunos por semestre, e foi necessária a implementação de estratégias coletivas entre os pares docentes para ministrar disciplinas. Dessa forma, os autores buscaram compreender quais aprendizagens os professores desenvolveram ao longo da convivência diária entre os colegas com objetivos comuns e definidos de atuação profissional. Foram perguntas do estudo: o que os docentes aprenderam lecionando no curso conjuntamente?; e Como as aprendizagens interferem na prática cotidiana de trabalho? Uma vez que Roldão (2005) constata como característica do agir docente a solidão no rol da liberdade de cátedra, Hernández-Hernández e Benítez-Restrepo (2011) descrevem no estudo a tentativa de trabalho coletivo entre docentes do ensino superior.

Tratou-se de pesquisa qualitativa com realização de 10 entrevistas com professores universitários, incluindo os pesquisadores, no *Centro de Formación e Investigación em Educación* da referida universidade. Os professores lecionavam no mesmo curso unidades curriculares comuns. Não há descrição da forma de análise das entrevistas, apenas menção à criação de categorias com base nas interpretações delas, analisadas a partir da psicologia sócio-histórica de Vygotsky e das proposições de Donald Schön acerca do professor reflexivo (HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ E BENÍTEZ-RESTREPO, 2011).

Dentre as principais categorias e achados de Hernández-Hernández e Benítez-Restrepo (2011), encontram-se as aprendizagens em colaboração, na qual foi possível analisar e compreender: o estabelecimento de papéis por parte dos professores universitários no desenvolvimento da proposta de curso, a geração de objetivos de trabalho comuns e aspectos específicos da interação que fomentam a aprendizagem de práticas docentes.

Outra categoria de importância encontrada na pesquisa foi o desenvolvimento da prática docente, na qual Hernández-Hernández e Benítez-Restrepo (2011) ressaltam a transposição de aprendizagens da prática docente a outros ambientes, a presença de processos reflexivos sobre a própria prática profissional e o confronto entre teoria e prática. Os autores evidenciam que isso ocorreu em função da participação no grupo de trabalho com objetivos comuns. Não obstante, vale ressaltar que os objetivos alcançados são semelhantes àqueles perseguidos pelos pesquisadores da educação básica. Bonadiman (2011), ao pesquisar a formação de professores da educação básica, discorreu sobre as mesmas categorias na aprendizagem docente de professores de química no estágio supervisionado. Tardif foi referência principal desta pesquisa, juntamente a autores brasileiros como, por exemplo, Selma Garrido Pimenta.

Hernández-Hernández e Benítez-Restrepo (2011) evidenciam, ainda, elementos do cotidiano de trabalho que assumem relevância para experiências exitosas no ensino superior. Destacam-se: a insistência na horizontalidade das relações entre os docentes, que devem ser explícitas e nomeadas, o contato entre professores mais e menos experientes e a presença de um coordenador de disciplina no contexto do trabalho coletivo.

Mesmo com resultados satisfatórios para o contexto de análise, os autores ressaltam que podem ocorrer dificuldades logísticas de aplicação do trabalho coletivo. A ausência de sintonia da equipe e a falta de pertencimento de um dos membros – ressaltadas pelos autores como elementos da maior grandeza – fez com que uma das professoras abandonasse o projeto. Esta pesquisa, diferente de todas as outras, coloca em prática objetivos não presentes ou constatados por outras pesquisas. Ressalta-se que a forma de intervenção no contexto institucional da *Universidad de los Andes* incluiu um trabalho pormenorizado de gestão acadêmica:

desde a mobilização dos atores institucionais à colocação em prática de trabalho coletivo entre professores.

O artigo ainda problematiza questões pertinentes à tese ora apresentada, principalmente relacionada ao desenvolvimento de trabalho em grupo entre professores universitários. Um elemento principal é a tensão causada entre professores de diferentes níveis e a necessidade do sentimento de pertencimento para o trabalho ser executado. A pesquisa não possui o mesmo objetivo que esta, mas toca na subjetividade dos professores universitários, principalmente relacionada à execução de tarefas no seu cotidiano de trabalho. Se o axioma “o processo de socialização deve incluir orientação das equipes gestoras da universidade” for assumido, o impacto da entrada na instituição seria um caminho mais confortável e efetivo? Há dados que podem tocar nesta questão no capítulo VII desta tese.

Um risco na pesquisa de Hernández-Hernández e Benítez-Restrepo (2011) pode ser a recorrência de alguns relatos de experiência a efetuarem uma propaganda de determinados programas. Este pesquisador, quando psicólogo clínico e leitor de estudos de caso, quase nunca constata menção a fracassos em tratamentos psicológicos. Relatos de experiências em práticas sociais frequentemente apelam para um pequeno parágrafo descrito como “limites”. Ressalta-se este ponto porque na metodologia do artigo não há descrição dos parâmetros de análise e, além disso, há uma exaltação implícita ao local de trabalho estudado. Poderia ter faltado distanciamento aos pesquisadores? Ocorreu envolvimento demais? A experiência pessoal do pesquisador desta tese, na condição de professor universitário, sugere que a mínima quantidade de tensões entre os pares citados pode ser um limbo não explorado devidamente. E, quanto à afirmação da corroboração das teses de Donald Schön nas condições metodológicas do artigo em questão, sugere-se cautela, principalmente à crítica que pode ser feita ao profissional nomeado como prático-reflexivo (MONCEAU, 2013).

É notável que a crítica tecida à pesquisa de Hernández-Hernández e Benítez-Restrepo (2011) não possui como objetivo desqualificar o relato da pesquisa. Trata-se de analisar os detalhes da única devida vênua no rol de artigos revisados na área “professores do ensino superior”, mesmo porque esta pesquisa se defronta com situações semelhantes. O distanciamento do pesquisador, também professor universitário que pesquisa o próprio local de trabalho, será colocado à prova. Os



produtos da pesquisa em questão dependeram, em grande parte, da análise das implicações do pesquisador (MONCEAU, 2008) no contexto pesquisado.

Outro artigo da maior importância, principalmente pelos dados empíricos analisados, é o de Muradás López e Mendoza (2010), que relata práticas do Programa *Visibilidad*. Este possuía como objetivo catalogar boas experiências docentes no ensino superior espanhol. O objetivo do estudo das autoras foi analisar qualitativamente a socialização de professores universitários em início de carreira, a partir dos dados do programa.

As autoras construíram as seguintes categorias de análise temática do conteúdo das entrevistas para compreender o processo de socialização: Modelo de referência (MR), que diz respeito aos modelos que o docente possui em sua história para ensinar; Grupo de pares (GP), relativo ao contato com os colegas de trabalho; Formação Pedagógica (FP), da qual o docente fez parte, e Aprendizagem Autodidata (AA), relativa à possibilidade de o docente aprender a partir das suas experiências (MURADÁS LÓPEZ E MENDOZA, 2010).

Muradás López e Mendoza (2010) corroboram a ideia da construção de significados em nível cognitivo que produzem esquemas de atuação profissional de acordo com as categorias que foram analisadas. Elas evidenciam o processo de socialização como solitário, no qual os docentes novos sentem algum abandono no início de carreira. As categorias mais recorrentes foram: 1) AA-R (Autodidata reflexivo), 2) MR-P (Modelos de referência de professores da graduação) e 3) FP (Formação Pedagógica). As autoras ainda ressaltam que os eixos Reflexão, Modelos de referência e Formação poderiam ser propostos pelas universidades no processo de socialização.

Outra inferência que as autoras circunscrevem é o papel dos professores mais velhos e catedráticos no processo de socialização. Os professores com menos de 10 anos de experiência não citam este item como referência para a prática, o que apontaria a necessidade e a possibilidade de ocorrerem interações entre professores iniciantes e experientes. Dessa forma, sugerem que deveria ser uma questão-chave nos departamentos: professores mais experientes como mentores de novos professores (MURADÁS LÓPEZ E MENDOZA, 2010).

Por fim, Muradás López e Mendoza (2010) sugerem em conclusão, após análise minuciosa dos fatores postos em análise e da bibliografia especializada da

área, que a universidade precisaria ter clareza nos objetivos da carreira docente, como forma de garantir qualidade do ensino e tutoria aos professores iniciantes. Trata-se, portanto, assim como o estudo de Hernández-Hernández e Benítez-Restrepo (2011), de uma pesquisa que foge à produção comum do campo de estudo.

O estudo ainda revela e analisa com profundidade cada aspecto possível do processo de socialização, com vistas à entrada na profissão a partir de modelos exitosos de professores, sendo ele um dos poucos artigos que analisa a socialização como categoria dinâmica, não naturalizada e numa direção institucional clara: podem ser propiciados espaços de socialização para pessoas tornarem-se professores. Com isso, Muradás López e Mendoza (2010) salientam a importância das instituições de ensino no processo, tirando-as de sua zona de conforto. Nomeiam, sobretudo, o dualismo socialização formal e socialização informal, sendo a primeira constituída pelas práticas institucionais disponíveis com vista à construção do ser professor no ensino superior, e a informal definindo-se como aquela que fornece dinâmica e enredo cotidiano ao processo de socialização.

Outro estudo sobremaneira importante na área foi realizado por Carvalho *et al.* (2011). Diferente dos estudos anteriores, os autores analisam a relação entre a resiliência e a socialização organizacional em duas universidades públicas de países distintos, tendo como pressuposto a resiliência<sup>1</sup> como forma de enfrentar o processo de socialização que, segundo os autores, se apresenta árduo para os professores em início de carreira.

O estudo de Carvalho *et al.* (2011) é temático, sem referencial único, baseado na revisão da bibliografia especializada e na aplicação de questionários validados – portanto, é o primeiro estudo quantitativo encontrado sobre o tema. Os conceitos teóricos são de referenciais múltiplos e remetem mais à psicologia cognitiva e à psicologia organizacional do que à área educacional ou à sociologia. Essa ressalva é importante porque, exceto o estudo de Hernández-Hernández e Benítez-Restrepo (2011), que possuía Vygotsky como referência de análise, todos os outros se baseiam, direta ou indiretamente, nas ciências da educação e na sociologia.

---

<sup>1</sup> Concepção própria da psicologia cognitiva norte-americana. Neste caso, a resiliência é compreendida como a capacidade de adaptação em situações adversas. O processo de socialização, segundo Carvalho *et al.* (2011), depende da capacidade de enfrentamento e adaptação às adversidades.

A filiação teórica é importante porque altera a forma de analisar algumas questões referentes à socialização: se será nomeada como processo; se sua constituição está relacionada a aspectos naturalizados do cotidiano humano; se a noção da aprendizagem possui fundamento sólido, dentre outras formas. Percebe-se que os temas são semelhantes. Destaca-se, todavia, que o marco teórico não apenas produz formas diferentes de descrever o fenômeno da socialização de professores, mas também propicia a leitura de facetas que algumas teorias não possibilitariam, por exemplo, a expressão “professor reflexivo”, já recorrente nas ciências da educação, pode esconder em sua amplitude de aplicação comportamentos cotidianos caros aos estabelecimentos de ensino. O contrário também pode ocorrer, quando teorias minuciosas ao extremo não enxergam a totalidade do fenômeno.

Quanto ao estudo de Carvalho *et al.* (2011), a amostra foi acidental, composta de 135 servidores, sendo 72 brasileiros e 63 noruegueses, para os quais foram aplicados o Inventário de Socialização Organizacional (ISO), que também foi aplicado neste estudo, e a Escala de Resiliência para Adultos (RSA), ambos instrumentos validados para aplicação com adaptação transcultural.

O primeiro resultado consensual refere-se à importância da resiliência no processo de socialização organizacional. Carvalho *et al.* (2011) definem resiliência como fator pessoal e, de certa forma, idiossincrático, relacionado aos laços familiares, à autoeficácia, à percepção de futuro e à capacidade de planejamento, dentre outros. Futuro planejado e recursos sociais foram os fatores de maior impacto satisfatório no processo de socialização. As autoras também evidenciam a percepção de si mesmo como fator preditor de uma socialização satisfatória, indicando a necessidade de se trabalhar a autoeficácia com servidores iniciantes. A coesão familiar se mostrou insatisfatória para o processo de socialização. Sugerem as autoras que os laços familiares coesos podem diminuir os laços a serem realizados no trabalho (CARVALHO *et al.*, 2011).

Dentre outros achados, Carvalho *et al.* (2011) corroboram a hipótese de que a resiliência interfere positivamente no processo de socialização, sendo que, quando presente no repertório dos servidores, propicia que as estratégias de enfrentamento sejam mais efetivas para o processo de socialização. Esse argumento das autoras

possui maior robustez quando comparados às constatações de Bozu (2009) de que socializar-se é um processo penoso.

Mesmo com rigor metodológico, no geral, compreende-se que o estudo de Carvalho *et al.* (2011) reforça a psicologia tradicional no que tange à noção de eu ou *self*, criando o dualismo entre o eu individual e o social como categorias estanques. A variável independente resiliência (individual) é correlacionada à variável dependente socialização (social). Retoma-se, aqui, o comentário sobre filiação teórica e seus pró e contra. Nesse caso, a utilização de uma escala validada para um contexto circunscrito perde elementos cotidianos indispensáveis para uma compreensão mais exata da problemática. Comparar Brasil e Noruega, na tentativa de produção dum conhecimento universal, pode ser forçoso.

Dentre os resultados do estudo de Carvalho *et al.* (2011), há, ainda, elementos importantes para a construção desta tese, principalmente os parâmetros do processo de socialização: integrar-se ao grupo de trabalho, possuir metas claras e autoeficácia. Quando conceituados de modo específico e claro, podem enriquecer uma entrevista semiaberta.

Outro estudo de relevância encontrado na bibliografia especializada é o de Isaia, Maciel e Bolzan (2011). As autoras se propõem a estudar como os professores universitários ingressam na carreira a partir dos descritores *adaptação, resiliência, aprendizagem docente e desenvolvimento profissional*. O método principal do estudo foi a realização de entrevista com 38 professores universitários de instituições públicas e privadas, a partir das quais foi realizada uma análise textual discursiva.

Dentre os principais achados das autoras, encontram-se: a falta de preparação específica para o início do magistério e a transparência institucional para definir rumos e exigências profissionais para os professores iniciantes. A falta de preparação para o exercício está relacionada à formação *stricto sensu* dos professores, uma vez que tais titulações são as únicas exigências leais para tornar-se professor. No quesito transparência institucional, não há clareza sobre quem são os professores e o que eles devem, especificamente, fazer. Mesmo que estes lecionem, este processo de constituição está aquém de possíveis perspectivas institucionais que poderiam contribuir com o processo de socialização desses professores (ISAIA, MACIEL e BOLZAN, 2011).

Almeida e Pimenta (2012) publicaram um relato de experiência como gestoras da Universidade de São Paulo, caro ao estudo desta tese. As autoras relatam a experiência da formação de professores do ensino superior no contexto das modificações sociais contemporâneas, dentre as quais a massificação de entrada neste nível de ensino e a estruturação fabril da formação superior no Brasil. Considera-se que o exercício em cargos de gestão ocupados pelas autoras propiciou uma visão privilegiada do processo institucional de formação de professores no ensino superior, no qual foram implementadas políticas específicas, dentre as quais o oferecimento de curso, de forma voluntária, de especialização para os professores universitários.

Nos principais achados de Almeida e Pimenta (2012), destacam-se: a 1) importância institucional atribuída à formação, com a qual há garantia de recursos financeiros para tocar os projetos de formação; 2) a diversidade das linhas de formação, para abarcar a maior parte de situações possíveis; 3) a criação de novos modelo de formação universitária, institucionalizando juntamente à administração novas diretrizes e 4) a dimensão coletiva da formação docente, que possui como característica a possibilidade de romper com o modelo de trabalho docente individual.

Zanchet e Fagundes (2012) identificaram a influência dos programas de pós-graduação *stricto sensu* na formação pedagógica de professores do magistério superior, mais especificamente nos “quefazeres”. Desenvolveram pesquisa qualitativa com 27 sujeitos de diferentes universidades do sul do Brasil, com até 5 anos de magistério. As entrevistas eram semiestruturadas e passaram por análise de conteúdo.

A partir das problematizações iniciais – quais sejam: 1) a pós-graduação *stricto sensu* não prepara docentes, 2) concursos não selecionam professores e privilegiam a pesquisa e 3) o fazer para ensinar cedeu lugar ao pesquisar para ensinar –, os autores analisam as entrevistas de professores iniciantes a partir da bibliografia especializada da área de aprendizagem docente. Chegam às seguintes conclusões: não há local para a aprendizagem da docência na universidade; professores iniciantes poderiam passar pela aprendizagem da linguagem prática da sua profissão, que também envolve o ensino; a ausência de reflexão na prática

docente propicia a manutenção de *modi operandi* tradicionais que pouco dizem sobre o ensino e as suas necessidades (ZANCHET E FAGUNDES, 2012).

Maciel, Isaia e Bolzan (2012) estudam os efeitos da ambiência no desenvolvimento profissional de professores universitários. Entrevistaram oito professores de licenciatura e procederam a autorreconstruções biográficas, método próprio da análise de narrativas. Alguns movimentos profissionais foram destacados como construtivos: as experiências significativas como pessoa e como profissional; os meios e estratégias utilizadas pelos professores e as experiências significativas na trajetória profissional. A ambiência, entendida como a junção entre aspectos objetivos e subjetivos para o exercício e aprendizagem da carreira docente, pode funcionar como descritor da aprendizagem profissional.

Feldkercher (2014) problematiza e revisa a transição identitária e profissional dos professores universitários em início de carreira. A autora discute e analisa a transição de aluno a professor universitário a partir de três elementos básicos: 1) a trajetória profissional, 2) as experiências discentes e a 3) trajetória pessoal. A partir da revisão dos autores que servem de marco teórico e balizador de análise, a autora sugere o início da docência como experiência de tentativa e erro e ressalta a importância dos pares no processo de acolhimento e construção do ser professor. Assim como Cunha (2009) e Almeida e Pimenta (2012), a autora critica a ausência de programas de formação no mestrado e doutorado.

Selbach *et al.* (2015) entrevistaram 23 professores iniciantes do ensino superior com até cinco anos de exercício profissional e procederam à análise qualitativa das entrevistas. Dentre os achados, as autoras destacam os professores que são ex-alunos das instituições de ensino, o sentimento de isolamento no início do exercício profissional e o papel dos departamentos e coordenações de curso no acolhimento dos novos professores.

Quando se tratam de professores que são ex-alunos, Selbach *et al.* (2015) destacam que há um elemento facilitador na aprendizagem profissional. Nesse caso, a transição de aluno a professor universitário se deu num mesmo contexto. No caso do sentimento de isolamento, os professores sentem-se desamparados na tomada de decisão e nas escolhas profissionais, sendo a presença dos departamentos e coordenações de cursos, dispositivos que minimizam este sentimento.

Por fim, faz-se imperativo tecer alguns comentários sobre as pesquisas revisadas. O primeiro deles é em relação às diferenciações dos níveis de ensino: a maioria dos estudos não estabelece uma definição clara entre aquilo que é próprio da educação básica daquilo que é próprio da educação superior. Autores de base como Tardif, Nóvoa, Shön, dentre outros, presentes nos estudos de Cunha (2004; 2009), Roldão (2005), Beherens (2007), Pinto (2010) e Cunha e Zanchet (2010), são tradicionalmente utilizados na área de formação de professores da educação básica. Assumi-los na formação de professores do ensino superior, na aprendizagem da docência ou, ainda, em seu processo de socialização incorre no risco de generalizar fenômenos em níveis educacionais distintos. Assumindo-se que a socialização ocorre em qualquer profissão, poder-se-iam supor fenômenos básicos indistintos. Porém, levando-se em conta a evidência constatada por Cunha (2004; 2009) e Roldão (2005) que diferentes epistemologias influenciam no modo de ser professor no ensino superior, o mecanismo de semelhança de processo tornar-se-ia frágil e necessitaria de formas e metodologias próprias a serem estudadas.

Quanto às metodologias dos estudos, há diversidade de formas de acesso ao fenômeno. Em sua maioria, são estudos qualitativos, exceto o estudo de Carvalho *et al.* (2011). A utilização de entrevistas foi a metodologia mais frequente, sendo a análise temática de conteúdo a forma mais visível de sistematização e interpretação de resultados. As pesquisas de Muradás López e Mendoza (2010) e Hernández-Hernández e Benítez-Restrepo (2011) valem-se de banco de dados de outra pesquisa e relato de experiência, respectivamente. Algumas, ainda, possuem hiatos na descrição da forma e análise de resultados, configurando-se mais como reflexões ricas sobre o tema.

Um último elemento sobre as pesquisas revisadas se referem à inserção dos estabelecimentos universitários nos processos de socialização. De modo diretivo, apenas as pesquisas de Muradás Lopez e Mendoza (2010), Isaia, Maciel e Bolzan (2011) e Almeida e Pimenta (2012) trazem algumas perspectivas institucionais para o debate do tema da socialização de professores universitários iniciantes. Numa perspectiva geral, atribui-se pouca evidência aos estabelecimentos universitários em relação aos professores, focando-se nestes os principais aspectos analisados.

Ressalta-se, ainda, que a área de estudo está em crescimento, e o interesse pela temática é recente. No Brasil, dada à efervescência do número de professores

que ingressam nas universidades e institutos federais, conforme mostrados na tabela e figuras introdutórias nesta seção, faz-se imperativa a continuação e proposição de estudos e pesquisas na área.



### **3. BASES CONCEITUAIS PARA UMA LEITURA INSTITUCIONALISTA DO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO**

A partir da obra de Claude Dubar sobre socialização profissional, o objetivo principal deste capítulo é revisar as contribuições teóricas de René Lourau e Erving Goffman, relacionadas ao contexto brasileiro de desenvolvimento desta pesquisa com o apoio da obra “Tenda dos Milagres”, de Jorge Amado, e da obra “Raízes do Brasil”, de Sérgio Buarque de Holanda, estabelecendo possibilidades de convergência que essas teorias possuem em relação ao processo de socialização profissional.

Uma leitura institucionalista do processo de socialização permite a desnaturalização das organizações empresariais ou educativas, trazendo à tona o conceito de instituição para a compreensão do processo e a dinâmica das interações cotidianas, bem como o seu campo de forças, suas contradições e seus contextos.

No contexto das produções sobre socialização profissional, de modo particular sobre a socialização dos profissionais professores no ensino superior, pretende-se sistematizar e elencar as possibilidades teóricas que a associação de Goffman e Lourau podem oferecer.

#### **3.1 Do conceito atual de socialização profissional em Claude Dubar e das suas relações com o mundo do trabalho**

Socializar é verbo e, na medida em que presume uma ação, socializa-se para algo: sejam as culturas de origem de determinados grupos de sujeitos que constroem significados compartilhados, seja nas aprendizagens das culturas profissionais específicas como, por exemplo, o exercício da profissão de professor universitário. A tentativa inicial de construir um consenso nesse vasto campo, que relaciona cultura, aprendizagem profissional e relações humanas não é tarefa fácil.

Parte-se da obra de Claude Dubar<sup>2</sup> (2005), na qual uma ampla definição do processo de socialização seria a maneira pela qual os indivíduos aprendem e se inserem numa cultura, seja profissional, seja no ambiente familiar, culminando no

---

<sup>2</sup> Claude Dubar é autor recorrente no Brasil nas áreas da educação, da administração, da sociologia, dentre outras. Na área educacional, por exemplo, Ludke e Boing (2004) o utilizam como referência. Na revisão da bibliografia especializada, Dubar foi utilizado por Roldão (2005) quando construiu os descritores da profissionalidade docente.

desenvolvimento de uma identidade construída nas interações dos sujeitos com as organizações e tradições dos grupos de trabalho.

Quando se refere aos primeiros anos de vida do sujeito, Dubar (2005) toma de empréstimo as contribuições de Peter Berger e Thomas Luckman, os quais definem esse processo como *socialização primária*, que ocorre nos grupos diretos de acesso às regras compartilhadas para se viver em público. A *socialização secundária*, por sua vez, guarda características de reedição, uma espécie de complemento da socialização primária, porém mais específica para ambientes escolares, universitários, grupos profissionais, dentre outros. Além das contribuições de Piaget, através do processo de equilibração, Dubar (2005) utiliza autores da antropologia cultural, do interacionismo simbólico, dentre outras correntes, para fundamentar suas contribuições ao processo de socialização.

Dubar (2005) busca em Piaget, no modelo assimilação, acomodação e equilibração, um dos princípios da socialização, evidenciando que o autor lança indícios da importância do social na formação do eu, mas centra-se neste para construir sua teoria.

Na antropologia, Dubar (2005) compara as semelhanças entre a formação da personalidade e a introjeção da cultura, de forma que fica problematizada a ideia de que se deve buscar uma personalidade básica, que seria resultado da introjeção das instituições primárias. A socialização vista numa abordagem culturalista seria a compreensão de traços gerais, traços especializados, traços alternativos e particularidades individuais.

Nessa corrente, Dubar (2005) evidencia as contribuições de Talcott Parsons (1902-1979), na construção de imperativos funcionais da socialização, conhecido como sistema LIGA: função da estabilidade normativa (L), função de integração (I), perseguição dos fins (G) e adaptação (A).

Dubar (2005) também revisa as pesquisas de Robert King Merton (1910-2003), que dentre outros objetos de pesquisa, analisou por que pessoas novatas possuíam os valores do grupo de referência de modo mais sólido e enrijecido do que os veteranos. Denominou este fenômeno de “socialização antecipatória”. “Trata-se do processo pelo qual um indivíduo aprende e interioriza os valores de um grupo (de referência) ao qual deseja pertencer” (Dubar, 2005, p.67).

Dubar (2005) ainda retoma o conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu, o qual possui como definição mais básica se tratar de “princípios organizadores e geradores de representação” (p. 78). Para este conceito, oferece duas interpretações: A primeira se refere ao *habitus* como a incorporação à personalidade da cultura do grupo de origem que provocam defasagens entre os modos de interação atualizados e a segunda interpretação se refere aqueles aprendidos no contexto dos grupos primários.

De acordo com Dubar (2005), para Bourdieu, a dominação econômica muda para não ser ameaçada pela mudança social ou política. Ela se torna a mais impessoal possível. Sendo a reprodução um objetivo final das práticas de toda ordem, daí a possibilidade de uma economia geral das práticas.

Por meio das contribuições do interacionismo simbólico, a socialização profissional ocorrerá pelo grupo profissional. Dubar (2005) se apoia nas considerações de Everett Hughes (1897-1983), para o qual há sempre uma iniciação e uma conversão. Primeiro se aprende a ver o mundo (espelho), depois será instalada a dualidade ideia *versus* prática e, por fim, um ajuste da concepção de si.

Após extensa revisão das principais teorias que remetem à socialização e à socialização profissional, Dubar (2005) apresenta o conceito de profissão. Para o autor, a profissão nasce da profissão de fé, e inclui observar regras, guardar segredos e um respeito à ordem local. Historicamente, a diferenciação entre artes liberais e artes mecânicas, juntamente ao nascimento das universidades, que propiciou a separação entre profissões e ofícios. Os que professam sua prática exercem a razão e, nesse caso, são considerados profissionais. Os que executam tarefas manuais, por sua vez, exercem um ofício.

Mediante esse histórico, Dubar (2005) prossegue sua análise problematizando a burocratização das carreiras profissionais. Com o passar dos anos e de acordo com os períodos econômicos, as carreiras se institucionalizaram, filiando-se a estabelecimentos. Logo após, foram criadas as formações profissionais específicas, que foram integradas às universidades e, por fim, as carreiras passaram por um processo de padronização, resultando na formação de corporações profissionais<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Esse histórico é da maior importância, principalmente porque a profissão de professor universitário, mesmo não se tratando de profissão nova, recebeu o impacto de formar profissionais. Em termos de

Dubar (2005) aponta, ainda, que há um deslocamento do interesse teórico da profissão em si para o motivo por que não há empregos, principalmente nos cenários de desempregados provocados por crises econômicas. Isso aconteceu principalmente na década de 1960. A teoria das profissões sofreu duras críticas dos economistas, que fizeram a leitura das organizações profissionais como anomalia para o funcionamento do mercado. Nesse processo, passaram a elaborar teorias que englobavam a noção de socialização voltada para o mercado de trabalho, de modo que a noção de emprego substituiu a discussão sobre as profissões.

Pode-se supor, enfim, que a socialização profissional ocorre quando os saberes para o exercício profissional são minimamente aprendidos e incorporados às práticas cotidianas dos sujeitos em relação aos estabelecimentos e instituições que os empregam e os colocam sob contingências específicas de produção no trabalho. Quando ocorre um processo de socialização, há transações subjetivas, que garantem continuidades e rupturas em relação a outras pessoas e resultam em formas de reconhecimento e não reconhecimento objetivos que ocorrem nas empresas, conforme se pode observar no quadro a seguir (Tabela 2), extraído da obra de Dubar (2005):

Tabela 2: Os quatro processos identitários típicos

<b>Identidade para si</b>	<b>Identidade para o outro</b>	<b>Transação objetiva</b>	
		<b>Reconhecimento</b>	<b>Não reconhecimento</b>
<b>Transação subjetiva</b>	<b>Continuidade</b>	PROMOÇÃO (interna) Identidade de empresa	BLOQUEIO (interno) Identidade de ofício
	<b>Ruptura</b>	Recapacitação (externa) Identidade de rede	Exclusão (externa) Identidade de fora do trabalho

Fonte: Dubar (2005)

No quadro acima, o autor sintetiza que as duas formas básicas de identidade para si e para o outro são construídas através de transações subjetivas e objetivas, por meio dos processos de continuidade e ruptura. Por exemplo, se um professor construiu, partindo de uma transação subjetiva, uma ideia identitária de continuidade e, no plano objetivo, não obteve reconhecimento no trabalho, fala-se em identidade de ofício. Será nas finalidades ou na ideologia da profissão docente que ele se apoiará. Se este mesmo professor não possui o reconhecimento (objetivo) e

construiu uma ideia de ruptura, sua identidade será construída de fora do trabalho, seja no grupo familiar, seja num boteco.

As formas identitárias construídas por Dubar (2005) são móveis e fluidas, podendo obter alguma estabilidade no tempo de acordo com a profissão exercida e o emprego fornecido. No meu ponto de vista, o contexto da produção de Dubar (2005) é empresarial, no sentido de se debruçar sobre os processos de construção identitária no trabalho, sobretudo com a presença das organizações empresariais. Quando o autor se refere às transações objetivas, necessariamente, a figura da organização empresarial emerge. Na dialética das transações objetivas e subjetivas, justamente por dominar a matriz econômica, considero que o processo de socialização definido tem seu limite na compreensão de emprego, que pode ser obtido pelo sujeito, mas sempre será dado pela lógica da empresa.

No que tange à socialização profissional como processo, vale ressaltar que o termo socialização é mais utilizado em pesquisas com crianças e jovens do que com adultos em situação de trabalho e emprego. A socialização como tema de pesquisa possuiria mais coerência se atrelada a um conceito subjacente de cultura.

Dessa forma, um limite inicial do processo de socialização na concepção de Dubar (2005), no contexto da produção da pesquisa em questão sobre socialização de professores universitários, é a naturalização do conceito de empresa e de produção econômica. Além disso, junto às transações objetivas e subjetivas no trabalho há atravessamentos e transversalidades ideológicas pouco contempladas, para cuja análise o conceito de instituição proposto por Lourau (1993, 1995, 2004) pode contribuir.

### **3.2 A Análise Institucional de René Lourau e suas contribuições ao processo de socialização**

Além das questões interacionais das transações subjetivas e objetivas propostas por Dubar (2005), a compreensão do processo de socialização profissional pode ser enriquecido se analisado sob a ótica das várias instituições que permeiam uma mesma organização. Uma mesma empresa ou organização, na ótica de Lourau (1993,1995), será atravessada por diversas instituições. Na concepção desse autor, o que é naturalizado precisa ser desnaturalizado. Isso significa que aceitar tacitamente a empresa como organização que culmina em construções

identitárias é algo que precisa ser colocado sob dúvida e analisado a partir do desvendamento daquilo que não é dito aos *surveys* e aos gravadores nas entrevistas.

René Lourau (1933-2000) dedicou sua vida e obra à compreensão das relações entre sujeito e instituição, investigando a forma como as instituições tomam conta dos sujeitos, produzem contradições e se redefinem. De acordo com Rodrigues (2005), sua teoria foi construída no contexto francês, de modo particular aos eventos de reivindicação social ocorridos no mês de maio de 1968. Dentre seus principais contemporâneos, destacam-se Jean Oury (1924-2014), Fernand Oury (1920-1998), Félix Guattari (1930-1992) e Georges Lapassade (1924-2008), conhecidos pela participação e ativismo em movimentos que questionavam a ordem vigente da época. Para Lourau (1995), a Análise Institucional foi fundada no entrecruzamento de diferentes perspectivas do conhecimento, principalmente nos temas e problemas de pesquisa que naturalizaram os fatos sociais. Para Lourau (1995, p. 15):

As deficiências da sociologia, mas também as da psicanálise, do direito e da economia política tendem a se articular na análise institucional a qual não pretende por isso substituir-se a nenhuma destas disciplinas, e menos ainda englobá-las. Articular lacunas, ver relações nos lugares onde só se percebiam elementos coerentes e homogêneos, comprovar um problema onde se julgava existirem soluções, não será este o caráter próprio de todo método novo, aquilo que, segundo a palavra de Bachelard, justifica o caráter polêmico da prática científica?

Para Hess (2004), Lourau propôs a Análise Institucional como “[...] um método de intervenção em situação que consiste em analisar as relações que as múltiplas partes presentes no jogo social mantêm com o sistema manifesto e oculto das instituições” (HESS, 2004, p. 23).

De acordo com Romagnoli (2014), Lourau situa-se no movimento institucionalista francês sendo fundador, junto com Georges Lapassade, da Análise Institucional. Junto à construção desta, outras vertentes de análise foram construídas: a sociopsicanálise, numa junção de psicanálise com materialismo dialético, e a esquizoanálise, que possui como propósito à análise micropolítica, através da proposição “produtivo-desejante-revolucionária”.

O movimento institucionalista buscou quebrar com paradigmas das ciências naturais e das ciências humanas, através de níveis de análise não experimentados

por outras teorias. Também possui como fundamento a participação ativa dos pesquisadores nas realidades pesquisadas, com o propósito de transformar as práticas ali desenvolvidas. Grande parte do que se conhece como pesquisa-ação, tem aqui o seu fundamento (ROMAGNOLI, 2014).

Romagnoli (2014) analisa o movimento institucionalista e atribui a ele as bases da construção teórica de Lourau. Para a autora, a leitura que Lourau faz de Hegel é criativa e original ao acrescentar às díades universal-instituído e particular-instituente o conceito de institucionalização, no qual há elementos da singularidade dos sujeitos no cotidiano. Dessa forma, a definição de instituição de Lourau, com o auxílio da leitura de Romagnoli (2004), pode ser o que está “entre o revolucionário do instituinte e o conservador do instituído” (p.47). A Análise Institucional busca, dessa forma, a decomposição das tramas que ocorrem nas instituições, que podem ser compreendidas como um sistema de regras transversais e cristalizadas que atuam nas formas de agir, pensar e escolher dos sujeitos.

Para Lourau (1995), a Análise Institucional foi fundada no entrecruzamento de diferentes perspectivas do conhecimento, principalmente nos temas e problemas de pesquisa que naturalizaram os fatos sociais.

As premissas de Lourau atravessam sua escrita e estão permeadas em sua biografia. Hess (2004) mostra o autor como um inconformista, que sempre questionou práticas, criou e fundou caminhos alternativos e, sobretudo, agiu sobre práticas e estabelecimentos cristalizados e não enunciados. Essa inquietação o levou a abordar a instituição em sua dialética processual, campo de forças instituídas e instituintes que se confrontam no processo de institucionalização.

### 3.2.1 O conceito de instituição

Uma de suas primeiras e principais definições, desenvolvida em sua Tese de Estado<sup>4</sup> defendida em 1969 e publicada em 1970, é o conceito de instituição. Lourau (1995) faz uma extensa revisão do emprego da palavra instituição na filosofia do direito, sociologia, na antropologia e no marxismo, apontando suas lacunas e limites

---

<sup>4</sup> A Tese de Estado era pré-requisito para o exercício da docência universitária na França até o ano de 1984 (GIRAUD, 1996).

de utilização. Para o autor, a instituição pode ser compreendida como uma norma geral, que apresenta momentos de estabilidades e rupturas através dos seus processos de tensão entre o instituinte e o instituído, tendo como uma das suas principais características o atravessamento de instâncias.

O autor considera que tal proposição é diferente da sociologia clássica, uma vez que esta leva em consideração apenas os aspectos instituídos ou a eles atribui pouco valor. Nas palavras de Lourau (2004a, p. 76):

... é necessário definir a instituição como um cruzamento de instâncias (econômica, política e ideológica) e afirmar, além do mais, empregando a linguagem da análise institucional: se é certo que toda instituição é atravessada por todos os níveis de uma formação social, a instituição deve ser definida necessariamente pela “transversalidade”.

Tratando-se de um conceito dinâmico, que não possui uma única instância de análise, a instituição é definida como um objeto móvel, sendo uma das suas principais características o atravessamento, que foi definido por Baremblytt (2012, p. 152) como “a rede social do instituído-organizado-estabelecido, cuja função prevalente é a reprodução do sistema”. O atravessamento garante que aspectos semelhantes em alguns níveis da instituição estejam presentes em outros níveis.

Sendo assim, o casamento, a universidade, as leis, as igrejas e seus ritos, dentre outros, podem ser considerados instituições, desde que contextualizadas como tal. No sentido estrito do termo, se o casamento atua sobre o sujeito como uma norma universal, levando-se em conta seus atravessamentos, ele pode ser considerado como uma instituição. Por outra via, ele pode apenas ser resultado das igrejas compreendidas como organizações.

Para Lourau (2004a, p. 71),

Primeiro, as instituições são normas. Mas elas incluem também como os indivíduos concordam, ou não, em participar dessas mesmas normas. As relações sociais reais, bem como as normas sociais, fazem parte do conceito de instituição. Seu conteúdo é formado pela articulação entre a ação histórica de indivíduos, grupos, coletividades, por um lado, e as normas sociais já existentes, por outro.

Segundo, a instituição não é um nível de organização social (regras, leis) que atua a partir do exterior para regular a vida dos grupos ou as condutas dos indivíduos; atravessa todos os conjuntos humanos e faz parte da estrutura simbólica do grupo, do indivíduo.

Logo, pertence a todos os níveis de análise: no nível individual, no da organização (hospital, escola, sindicato), no grupo informal bem como no formal, encontramos a dimensão da instituição.



A partir da dinamicidade da instituição, que atravessa o social e o sujeito em todos os seus âmbitos, Lourau (1995) pretende compreendê-la em três momentos distintos e relacionados: o momento da universalidade, o da particularidade e o da singularidade. O uso da dialética hegeliana sustenta-se na necessidade de explicar as contradições e a processualidade da instituição, que, nessa perspectiva está em constante transformação e sempre possui conflitos. Para o autor (LOURAU, 1995, p. 10):

O momento da universalidade é o da unidade positiva do conceito. Nesse momento é que o conceito é plenamente verdadeiro, a saber, verdadeiro abstratamente, geralmente. Em abstrato, o salário e a família são formas universais da sociedade, fatos sociais positivos.

Em seu aspecto abstrato, o momento da universalidade pretende abarcar a situação social total, que poderia ser chamada de situação ideal e geral. Porém, o momento da universalidade é negado pelo momento da particularidade que, no caso da instituição família, por exemplo, pode se exprimir por configurações diferentes dos modelos considerados como padrão. No lugar de um pai, uma mãe e alguns filhos como forma universal, há possibilidades de situações particulares que negam esta norma geral, constituindo-se, dessa forma, como uma negação da universalidade (LOURAU, 1995).

A particularidade, no entanto, quando encarnada em situações específicas, tornam-se singulares. A singularidade, para Lourau (1995) é a materialização da negação e o fechamento da tríade que marca a dialética hegeliana. Para Lourau (1995, p. 10):

É comum confundir-se particularidade e singularidade, opondo-se o geral (o universal) ao particular, esquecendo que esta oposição é puramente abstrata, não existe nunca na prática, mas somente na ideologia e na filosofia idealista. Com isso, o que fica obliterado é o terceiro momento do conceito de instituição e, fato mais grave ainda, a ação recíproca dos três momentos, sem a qual não há dialética.

A inobservância dos três momentos do conceito de instituição é que geram, para Lourau (1995), as naturalizações que possibilitam enxergar os fenômenos sociais apenas por meio de dualismos, tais como os psicologismos ou

sociologismos. Dessa forma, a contraposição entre geral e particular é uma antinomia que só poderia ser resolvida pelo emprego dos três momentos do conceito de instituição. Não obstante, Lourau apresentou três características do conceito de instituição na Análise Institucional, que foram sintetizados por Ardoino (2002):

A instituição é uma noção polissêmica; estas variações de significado devem-se, sobretudo, aos momentos da dialética (universalidade, particularidade, singularidade) sobre os quais se põe a ênfase, em função das diferentes teorias. Além disso, ela é equívoca, na medida em que, geralmente, não se distinguem suficientemente nela o peso do instituído e a dinâmica (ou a dialética em ato) do instituinte. Finalmente, ela é problemática, à medida que ela não pode, concretamente, ser vista como tal, a não ser através da materialidade das coisas da organização. Presente-ausente, ela não tem um rosto objetivo. (Ardoino, 2002, p. 68, tradução livre do autor)<sup>5</sup>.

Partindo-se das três qualidades do conceito de instituição que Lourau (1995) problematiza uma das principais características da Análise Institucional: seu objeto é móvel e fluido, apoia-se em construções que foram derivadas das áreas clássicas das ciências humanas, mas que se mostraram insuficientes na resolução de problemas. Nessa direção, A análise Institucional constrói os fundamentos das intervenções analítico-institucionais, dando ênfase a construções e utilizações teóricas inovadoras, apoiada sobre o que foi obliterado dos ramos do conhecimento tradicionais.

Além do estudo teórico do conceito através da dialética hegeliana como visto anteriormente, Lourau (1980) também analisou os movimentos sociais, mostrando que estes se alternam entre persistência, repressão e institucionalização, presentes em circunstâncias ora de luta, ora de submissão. Com certa assiduidade os movimentos sociais encontram impasses que os debilitam e os submetem às instituições já existentes e à reprodução das relações sociais dominantes. A esta atividade corresponde o processo de institucionalização – movimento de forças históricas que fazem e desfazem as formas sociais.

---

5 No original: "L'institution est une notion polysémique; ces variations de sens tiennent surtout aux moments de la dialectique (universalité, particularité, singularité) sur lesquels l'accent se trouve placé en fonction des différentes théories. Elle est encore équivoque dans la mesure où on n'y distingue généralement pas assez entre le poids de l'institué et la dynamique (ou la dialectique en acte) de l'instituant. Elle est, enfin, problématique en ce sens qu'elle ne se donne pas concrètement à voir, en tant que telle, autrement qu'à travers la matérialité des choses de l'organisation. Présente-absente, elle n'a pas de face objective". (Ardoino, 2002, p. 68).

A esse processo, dispositivo de negação dos movimentos sociais, corresponde um jogo de força no qual o instituído suprime o instituinte em nome da disciplina, do rigor, da conservação da ordem. Esses deslocamentos imprimem aos três momentos filosóficos do conceito de instituição examinados anteriormente a ideia de dinamicidade. Essa associação se dá da seguinte maneira: no momento da universalidade presenciamos a hegemonia do instituído, como forma abstrata instituída e verdadeira; no momento da particularidade temos a base social desse conceito, que emerge em sua concretude, produzindo condições para a atuação do instituinte e no momento da singularidade corresponde a institucionalização propriamente dita, quando esta se encontra localizada em um substrato físico, portadora de uma organização funcional concreta. Examinamos esse processo com mais detalhamento a seguir.

### *3.2.2 O processo de institucionalização e seus conceitos*

Uma universidade pode ser compreendida, didaticamente, como uma instituição ou uma organização<sup>6</sup>. Como instituição ela pode ser concebida como uma ideia geral, materializada num estatuto, que tenha como princípio a construção do saber. Em seus aspectos mais materiais, compreendida como organização, será possível observar sua estrutura administrativa, suas normas, seus horários de trabalho, o regime de trabalho dos professores, dentre outros aspectos.

Na condição de instituição, a universidade passa pelo processo de institucionalização, por meio da construção do campo de forças entre instituído e instituinte que se dá na dialética do universal, do particular e do singular. Para Lourau (2004b), o instituinte pode ser compreendido como a contestação, e a capacidade de inovação e o instituído pode ser compreendida como as formas já estabelecidas. Tanto instituído quanto instituinte fazem parte de um mesmo processo: no decorrer do tempo as instituições se modificam, ora mantendo características, ora construindo novas formas instituídas. Esse processo pode ser definido como a institucionalização.

O campo de forças entre instituído e instituinte foi escolhido para compreender, justamente, os espaços organizacionais ou empresariais

---

<sup>6</sup> Compreende-se organização de acordo com Baremblytt (2012, p. 185): “são as formas materiais nas quais as instituições se realizam ou se ‘encarnam’”.

naturalizados como parte do processo de socialização, uma vez que este se dá em cenários institucionais, entre forças que tentam reproduzir e forças que buscam a invenção. Essas forças estão em interação dialética, e a força do instituído indica a tendência para a inércia, que tem como resultado a estabilização. Por outro lado, a força instituinte, designa a potencialidade para a mutação – força orientada para a transformação.

Neste campo, no qual não há neutralidade do pesquisador, surgem os conceitos de intervenção, implicação, analisadores e sobreimplicação. O próprio Lourau (1993) considera que são conceitos que possuem separação didática. Na prática da socioanálise, o sócio-analista opera com todos, na complexidade que a situação analisada exigir<sup>7</sup>.

Quanto ao problema da neutralidade, o pesquisador sempre está implicado no seu objeto de estudo. De acordo com Paulon (2005, p. 23):

(...) a aproximação com o campo inclui, sempre, a permanente análise do impacto das cenas vividas/observadas têm sobre a história do pesquisador e sobre o sistema de poder que legitima o instituído, incluindo aí a próprio lugar de saber e o estatuto de poder do perito pesquisador.

Nessa perspectiva, nem a intervenção nem a produção de conhecimento dialogam com o sentido de neutralidade, tão caro às chamadas ciências “duras”, a não ser para criticá-lo. O pesquisador é técnico e praticante ao mesmo tempo. Lourau (1993) lança essa ideia em oposição à psicossociologia, que separou os grupos das instituições. Para o autor, “O nosso modelo de análise de grupo se funda na compreensão de alguma coisa que é invisível e terrivelmente presente no grupo, como um espectro; isto é, a instituição” (p.29).

Esse espectro descrito por Lourau (1995) só pode ser acessado através dos analisadores. Analisador, para o autor, é toda a situação que torna aquilo que não foi nomeado explícito. Seria, ainda, todo evento que revela “verdades” sobre a relação entre instituído e instituinte. Os analisadores podem ser compreendidos como efeitos

---

<sup>7</sup> No que se refere à distinção entre Análise Institucional e Socioanálise, Hess (2004) faz a seguinte separação: a Análise Institucional refere-se à teoria que Lourau fez ao lado de Georges Lapassade, e a Socioanálise refere-se ao método da Análise Institucional em situação de intervenção.

ou fenômenos que emergem como resultado de um campo de forças contraditório e incoerente, deixando emergir os conflitos presentes na constante oposição ao estabelecido cuja manutenção é sempre perseguida pela instituição. Fazer pesquisa nessa perspectiva significa produzir analisadores para revelar as relações tecidas no cotidiano institucional juntamente à análise das implicações do pesquisador. Compreender a socialização, nessa perspectiva, significa desvendar, construir e analisar os atravessamentos e as transversalidades que ocorrem durante seu processo.

Para se conhecer uma instituição, fazer pesquisa sobre ela ou, ainda e principalmente, intervir num dado contexto, é necessário analisar a própria implicação, que se refere ao que a instituição nos provoca. A implicação, embora possa ser vivenciada na subjetividade, é efeito de uma produção coletiva, de valores, interesses, expectativas, desejos e crenças que estão imbricados em nossa relação com as instituições às quais pertencemos. De acordo com Monceau (2008), a implicação pode ser compreendida como as relações que os sujeitos desenvolvem com a instituição, sendo que esta os atravessa e fala por eles. Mesmo que seja criada uma atmosfera de distanciamento, os sujeitos são implicados pelas instituições. Se forem implicados pela própria situação de análise no contexto organizacional, define-se a existência de uma implicação primária. Quando, nessa situação, os sujeitos forem implicados por aquilo que os circunda – não necessariamente a situação de intervenção própria à análise institucional –, o autor define a presença de uma implicação secundária. Para exemplificar, o autor desta pesquisa experimenta implicações primárias quando entrevista grupos e pessoas e faz observações. Ao mesmo tempo, há demandas próprias da conclusão da tese, os seus prazos, sua vida pessoal, dentre outros, que assumem o lugar de implicações secundárias.

Monceau (2012), mediante os princípios da análise institucional de Lourau, criou um modelo analítico para analisar as implicações no contexto das práticas profissionais. Para esse autor, a implicação profissional pode ser definida como as relações que o sujeito estabelece com os ideários de sua profissão, com a organização na qual atua ou, ainda, com os atravessamentos que nela perpassam. Por essa razão, a implicação profissional possui dimensões libidinais, organizacionais e ideológicas (MONCEAU, 2012, p. 15).

Este avanço no modelo analítico converge com os objetivos da pesquisa sobre socialização profissional de professores, uma vez que a análise das implicações foi associada especificamente com os contextos profissionais. Pesquisar e intervir nos contextos institucionais associados às profissões exige, dessa forma, que todo o conjunto de implicações, na medida do possível, seja analisado.

Da minha parte, enquanto no estágio doutoral na França, no *Laboratoire École, Mutations, Apprentissages* (EMA), do *Institut d'Éducation* na *Université de Cergy-Pontoise*, eu tive a oportunidade de fazer um treinamento acadêmico e prático com o professor Gilles Monceau durante onze meses, entre junho de 2015 a abril de 2016. Pude estudar a obra de René Lourau, o qual foi orientador de doutorado do Prof. Gilles Monceau, bem como participar de intervenções em algumas esferas do serviço público francês, nas quais os princípios da socioanálise eram empregados.

Foi assim na *Mairie* de Gennevilliers, no campo da assistência social, e no *Rectorat de Versailles*. Na primeira ocasião, observei a devolutiva de um processo de mais de dois anos de intervenção. No segundo caso, pude participar do estabelecimento do *rapport* com o grupo que demandou intervenção. Pude, ainda, assistir à recepção dos professores iniciantes da *Université de Cergy-Pontoise*. Tratou-se de um excelente laboratório estrangeiro de iniciação à prática profissional docente.

As três situações, somadas à participação de conferências na disciplina Métodos Qualitativos, sob responsabilidade do prof. Gilles Monceau, bem como dos seminários doutorais<sup>8</sup>, permitiu-me uma imersão nos princípios da análise institucional e da socioanálise. Nesse contexto, mais que um aprimoramento profissional, pude me debruçar sobre a análise das implicações profissionais no contexto da socialização profissional de professores universitários iniciantes.

Além do conceito de implicação, Monceau (2008) ainda define a sobreimplicação como “a impossibilidade de analisar a implicação” (p.22). Conceitualmente, no processo de Análise Institucional, é necessário analisar as implicações dos pesquisadores no processo de produção do conhecimento. Porém, pode ocorrer uma naturalização do processo e uma impossibilidade total de

---

<sup>8</sup> Agradeço de modo especial à Claire de Saint-Martin que conduziu os seminários doutorais e permitiu, além das análises das implicações no processo de pesquisa, refletir coletivamente sobre o fazer uma tese e fazer pesquisa.

distanciamento reflexivo. Esta pesquisa, por exemplo, construída por um professor universitário, pode limitar suas análises pelo fato dos sujeitos pesquisados também serem professores universitários. Mesmo após uma análise das implicações, compreende-se a possibilidade da existência de uma saturação própria à condição do pesquisador.

Referente à sobreimplicação e à capacidade de analisar a própria implicação, Nascimento e Coimbra (2008) descrevem e problematizam como a análise da própria prática pode ser sombreada pela naturalização cotidiana dos fazeres impostos pelas exigências institucionais.

(...) implicado sempre se está, quer se queira ou não, visto não ser a implicação uma questão de vontade, de decisão consciente, de ato voluntário. Ela está no mundo, pois é uma relação que sempre estabelecemos com as diferentes instituições com as quais nos encontramos, que nos constituem e nos atravessam” (Nascimento e Coimbra, 2008, p. 145)

Ressalta-se que todos os conceitos da A. I. (Análise Institucional) descritos e problematizados aqui assumem uma dinamicidade própria. Não se pode falar em instituído e instituinte sem se dar conta das implicações do pesquisador nos espaços analisados. Ressalta-se que estes conceitos podem enriquecer o quadro analítico desta tese quando alinhados ao processo de socialização no trabalho universitário, sobretudo confrontados com o campo de forças de uma instituição que está em vívido processo de institucionalização e, na qual, conflitos emergentes fazem parte do cotidiano dos professores entrevistados.

Tabela 3: Quadro conceitual da Análise Institucional

<b>Conceito</b>	<b>Definição</b>
<b>Instituição</b>	É a norma universal que atravessa momentos temporais de singularidade e particularidade.
<b>Instituído</b>	É a norma geral, materializada em práticas, cristalizada nas organizações escolares, igrejas, famílias, grupos, dentre outros espaços.
<b>Instituinte</b>	É tudo aquilo que confronta e questiona o instituído.
<b>Institucionalização</b>	É o processo pelo qual o instituído e instituinte travam uma batalha e resultam no que, temporalmente, pode ser chamado instituição.
<b>Analisadores</b>	Construções e eventos coletivos que fazem com que a instituição se torne visível.
<b>Implicação</b>	Relações organizacionais, libidinais e ideológicas que os sujeitos possuem com as instituições.
<b>Sobreimplicação</b>	A incapacidade de analisar as próprias implicações ou o limite da

pesquisa.  
**Estabelecimento** Materialização da instituição  
**Fonte:** elaborado pelo autor baseado em Altoé (2004), Lourau (1993; 1995) e Monceau (2012).

---

É importante ressaltar, ainda, que a sociologia das profissões é o local teórico privilegiado que trata da socialização profissional, e é privilegiado porque tomou este tema como objeto de estudo. Neste estudo, fez-se a opção pela socialização profissional além do seu sentido clássico, entendido como formas de estudo que encontram no mundo natural e das empresas as formas definitivas de construção identitária. O contrabalanceamento epistêmico que se pretende é justamente a desnaturalização desses conceitos, com o objetivo de captar como a vida e o cotidiano fluem nos espaços de interação.

Dessa forma, a socialização como construção e transação objetiva e subjetiva pode ser insuficiente sem a noção do processo de institucionalização trazido por Lourau (1993; 1995) e, mais recentemente, por Monceau (2008; 2012). A socialização profissional, como conceito processual, pode enriquecer sua potencialidade analítica se levar em conta o papel do processo de institucionalização. Os analisadores, aqueles que fazem a instituição falar, podem ser enriquecidos com marcadores observacionais mais precisos, no sentido de propiciar leituras mais apuradas sobre o cotidiano dos sujeitos que estão em processo de socialização inicial. O que fazem as pessoas quando se encontram umas com as outras? A essa questão, Erving Goffman oferece grande contribuição.

### **3.3 A Microsociologia de Erving Goffman e sua relação com a Análise Institucional**

A escolha teórica efetuada compreende a análise da vida cotidiana em sua complexidade, na tentativa de tornar visíveis os processos semiaccessíveis e naturalizados ao olhar de quem está no cotidiano de trabalho. A construção de analisadores permitirá acessar as instituições que regem o processo de socialização. Sustenta-se que é possível enriquecer o processo analítico do encontro de uma pessoa com a outra no trabalho. O momento do encontro, analisado e descrito, foi a principal contribuição de Erving Goffman (1922-1982),



sociólogo canadense, professor em universidades americanas, autor recorrente nos cursos de graduação em psicologia no Brasil.

Goffman, integrante da Escola de Chicago, dedicou boa parte de sua vida à análise da interação humana, no contexto da demarcação de rituais e formas de organização que misturam os vetores das influências do eu no grupo e do grupo no eu.

Algumas pesquisas revisadas no capítulo 2 (BOZU, 2009; PINTO, 2010; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ e BENÍTEZ-RESTREPO, 2011) são de base interacional, com metodologia qualitativa, e procuraram captar o fenômeno da interação humana no processo de socialização de professores. Não utilizaram Goffman como referência teórica, mas se propuseram a recortes similares ao deste estudo. Os estudos revisados definiram os processos de socialização através da interação com os pares e da relação dos professores iniciantes com a cultura institucional, sendo estes fenômenos captados através de entrevistas.

O Goffman sociólogo foi expoente das microanálises do cotidiano da vida comum e das instituições. Sua experiência em hospitais psiquiátricos foi útil, pelo menos para a psicologia, no crescimento de uma forma peculiar de ler o que ocorre na vida das instituições totais e de como os sujeitos se alinham no seu interior. Foram profícuos seus estudos para a formação de profissionais de saúde mental, por exemplo. Por essa razão, pretendem-se utilizar alguns dos seus escritos e referenciais para subsidiar análises no processo de socialização profissional de professores do ensino superior.

Um primeiro cuidado foi verificar se há uma definição de socialização para Goffman. O termo não é encontrado diretamente em suas obras, uma vez que o autor se preocupa, principalmente, com as relações humanas no cotidiano e suas formas de manutenção. Estudo de Leal (2013), por exemplo, que teve como objetivo descrever a socialização de estudantes numa academia militar, utilizou os conceitos de Goffman relativos às instituições totais. Quando a autora definiu o processo de socialização, se valeu de outros autores, como Berger e Luckman.

Um conceito e problematização importantes do autor são destacados por Mendonça e Simões (2012, p. 189), que é:

(...) o objetivo de Goffman não é o de investigar grandes estruturas e sistemas sociais. Seu foco incide sobre as pequenas interações cotidianas

que organizam a experiências dos sujeitos no mundo, os quais se deparam, em toda a situação, com a questão: “o que está acontecendo aqui?”.

Uma vez que Goffman prefere responder à pergunta “o que está acontecendo aqui?”, presume-se que um conceito de socialização não caberia *a priori*. Poderia ser cunhado *a posteriori*, para cada situação específica na qual ocorre a análise. Trata-se, portanto, de utilizar o enquadramento proposto por Goffman para compreender o processo de socialização no interior da universidade como, por exemplo, no contato de professores novos com professores experientes.

Um dos mecanismos mais utilizados pelas pessoas em suas interações cotidianas é a manutenção da *fachada*, entendida como o desempenho de papéis sociais e sua manutenção no cotidiano institucional (GOFFMAN, 2012). A pessoa, ao entrar no microuniverso de contato com a outra, se vale de dispositivos subjetivos e objetivos esperados para garantir a manutenção do modo como é vista. Em outras palavras, a fachada mantida se refere ao modo como o sujeito sustenta sua imagem, trazendo contribuições diretas para a forma como se enxerga como professor, a forma como os outros o enxergam e compreendem e aquilo que a pessoa efetivamente faz. Manter a fachada, neste caso, seria sustentar o papel de professor universitário perante seu grupo e ajuntamentos, compreendendo que a fachada só existe em relação à outra pessoa.

Dentro do contexto da socialização dos professores iniciantes, há mais conceitos de Goffman (2010; 2012) precisos para uma análise qualitativa da socialização. O conceito de *footing*, por exemplo, trata do alinhamento da pessoa às normas sociais para um determinado grupo. Mesmo que a fachada esteja mantida, a manutenção de um alinhamento é necessária para que não ocorram desequilíbrios no trato social particular no qual os professores estão inseridos. No processo de manutenção da fachada, há uma ocorrência peculiar de tentativa de responder aos quadros mais amplos do convívio.

Os conceitos de *fachada* e *footing* se associam e criam um modo mais amplo de análise quando associados ao conceito de *quadro*. Neste conceito específico, Goffman (2012) reafirma sua postura em analisar a vida cotidiana, pois define *quadro* como a situação de convívio retratada, com a manutenção dos ritos, normas e objetivos intrincados que não estão escritos como uma norma, mas que acontecem no tempo.

Uma característica de Goffman é a densidade das suas apresentações escritas. Elencar sumariamente alguns dos seus conceitos foi um desafio, em alguma medida, necessário para a construção de enredos que tenham como tema central a socialização profissional. A tabela a seguir (tabela 4), construída a partir dos escritos do autor, traz seus conceitos principais da análise cotidiana. Após um *quadro* de análise definido, a *linha*, a *fachada* e o *aprumo* se retroalimentam na manutenção das interações cotidianas.

**Tabela 4: Conceitos principais de Goffman**

Conceito	Explicação
<b>Linha</b>	A maneira de exercer o tato social para identificação de situações sociais, das pessoas e do próprio eu.
<b>Fachada</b>	É o valor social que o indivíduo <i>reivindica</i> para si mesmo e <i>luta</i> pela sua manutenção a partir da linha que os participantes da interação pressupõem que ela possui no contexto de um grupo específico, regulado pelos ritos e regras da interação em questão.
<b>Aprumo</b>	Habilidade de disfarçar o embaraço nas situações.
<b>Deferência</b>	Componente ritual e simbólico no qual formas de comunicação dirigidas a um receptor ou aos seus símbolos e agentes que pretendem enunciar uma apreciação sobre ele.
<b>Porte</b>	Maneira pela qual se comunicam os atributos do indivíduo que fala, seja através de seu currículo, seja através da sua roupa ou gestos.
<b>Profanações cerimoniais</b>	Quebra dos rituais de interação

**Fonte:** elaborado a partir de Goffman 2010; 2012.

Nas situações cotidianas, a tentativa será sempre a de manter a fachada, partindo-se da presunção mais ou menos hábil de que o *outro* confirme o que o *eu* apresenta. Isso, em alguns casos, pode dar errado. Para Goffman (2012), quando o indivíduo assume uma linha incongruente com a situação, pode-se dizer que ele assumiu uma fachada errada. Pode acontecer, ainda, de o sujeito tatear equivocadamente a situação na qual ele se apresenta, sem demonstrar uma linha de atuação. Nesse caso, é possível dizer que ele está fora de fachada. Em ambos os casos, o sujeito precisa mostrar **aprumo**, entendido como a habilidade de disfarçar uma possível “desgraça pública”.

Há uma regra enunciada por Goffman segundo a qual o grupo espera algo do indivíduo para a manutenção do convívio, de modo que haja um padrão de

consideração. Sempre que um grupo está reunido, isto é evidenciado nas tentativas recíprocas de manutenção das fachadas. Por essa razão, segundo Goffman (2012), há uma dinâmica de estratégias de preservação da fachada, entendidas como formas de lidar com a possibilidade de perda da fachada dos sujeitos.

A primeira estratégia, talvez a mais simples, é a *evitação*. Consiste no sujeito evitar qualquer outro que ameace sua fachada. Uma segunda estratégia é o *processo corretivo*, na qual há uma tentativa de redução de danos de uma possível situação de embaraço. O processo corretivo apresenta, ainda, uma dimensão ritual, uma vez que é sagrado manter a fachada intacta e uma função de intercâmbio, na qual reside a função do rito, que é a manutenção do equilíbrio.

O processo ritual colocado em prática para o reestabelecimento do equilíbrio da situação tem como exemplo a troca de presentes ou o fogo amigo. A sequência a seguir demonstra a situação ritual, a partir de 4 jogadas clássicas: 1) chamar atenção ao erro; 2) chance de corrigir a ofensa através do oferecimento de compensações aos feridos ou, ainda, punições, penitências ou expiação a si mesmo; 3) aceitação ou não da oferta pelo ofendidos e, por fim; 4) agradecimento.

Enquanto ocorre o processo corretivo, há situações nas quais o ofensor sequer percebe os sinais dos outros participantes. São nesses momentos que crises podem se aprofundar e padrões rígidos podem ser criados ou evocados. Nesses momentos, de intenso furor coletivo e carga afetiva, é que as instituições emergem. As crises nos grupos, para Lourau (1993), são analisadores naturais. Seu mecanismo, no entanto, é descrito por Goffman em termos ritualísticos, porque detalha de modo minucioso e descritivo como ocorre uma crise num grupo. A identificação desse padrão mostrará qual instituição está falando.

Para Goffman há, ainda, o uso agressivo da preservação da fachada, no qual ocorre utilização de ironias e esnobadas. Nesse momento, no qual *os nervos ficam à flor da pele*, não apenas as instituições emergem, como revelam seus traços. Ironias são comuns no ambiente universitário. De minha parte, no convívio universitário, já utilizei muitas.

Mais um elemento importante da obra de Goffman (2012) ocorre quando se analisam as interações faladas. Os ritos sociais possuem características tão rígidas que, quando uma pessoa começa a falar, compromete todas as outras. Para o autor:

Esse aspecto estrutural da fala surge do fato que, quando uma pessoa emite um enunciado ou uma mensagem, por mais trivial ou corriqueira, ela se compromete, e compromete aqueles a quem se dirige, e num certo sentido coloca a todos em perigo (GOFFMAN, 2012, p. 43).

Os processos de deferência e porte, mais comuns nas interações faladas, são exemplos dos perigos de um primeiro contato social. Exemplificando, um professor iniciante, no seu primeiro dia de trabalho na universidade, precisará se apresentar de maneira adequada, mantendo uma linha de apresentação que será expressa pelo seu porte. O currículo entregue à banca de concurso público retrata uma parte do que pode ser considerado como porte. Para Goffman (2012, p. 78),

(...) o indivíduo de porte bom possui os atributos popularmente associados com o treinamento de caráter ou socialização, que são implantados quando um neófito de qualquer tipo é domesticado.

Um segundo elemento, a deferência, deter-se-á sobre os juízos valorativos emitidos sobre quem trabalhará com esse professor. Ele mesmo, caso se trate de alguém de maior prestígio acadêmico que seus pares, deverá receber gestos de deferências dos mesmos. Para Goffman (2012, p. 60-61).

(...) se o indivíduo pudesse dar a si mesmo a deferência que deseja, poderia haver uma tendência para a sociedade se desintegrar em ilhas habitadas por devotos solitários, todos venerando continuamente seu próprio altar.

Esta pesquisa poderia se deter na quantidade de ilhas que podem ser encontradas nas universidades, nas situações verbais de porte e deferência, em que regras podem ser quebradas, abrindo espaços para crises que, dependendo a sua gravidade, podem ser consideradas profanações cerimoniais. Para Goffman (2012), “profanações devem ser esperadas, pois cada cerimônia religiosa cria a possibilidade de uma missa negra” (p. 86). Acrescenta-se que tais missas são do Interesse imediato da Análise Institucional por constituírem-se em crises que podem tornar visíveis a instituição.

Goffman (2012) exemplifica possibilidades de utilização do seu quadro analítico quando estuda os hospitais psiquiátricos. Para o autor, quando você reúne pessoas com características homogêneas, é possível que seja impossibilitado o ambiente necessário para os indivíduos aprenderem o porte e a deferência. Por analogia, sem juízo de valor, infere-se que todo ambiente homogêneo pode trazer

essa dificuldade de desenvolvimento: se o porte e a deferência precisam ser exercitados e aprendidos na socialização, um conjunto de mais de cem professores em níveis hierárquicos semelhantes e com estruturas acadêmicas precárias pode ter como resultado profanações constantes da ordem ritual.

Enfim, os ritos sociais possuem uma dimensão ritual e de sacralidade. Por essa razão, os ritos pressupõem obrigações, sendo a principal delas ficar envolvido numa interação e participar das suas regras. Se um dos participantes vacila ou escorrega, os outros estão prontos e serão obrigados a assumir uma tática. Da minha parte, como pesquisador, procurei por profanações cerimoniais, falhas nos ritos de evitação e manifestações de tédio. Considerados como crise ou como tentativas de manutenção dos ritos sociais, este é o principal elemento que pode complementar as ideias de Goffman (2010) e Lourau (1993; 1995): a existência de crises, nas quais instituído e instituinte se chocam em favor de um processo de institucionalização que pode ser visualizado nos momento de profanações cerimoniais, compreendidos, aqui, instituído e instituinte como analisadores.

### **3.4 Da socialização, da institucionalização e da interação face a face no contexto brasileiro**

No contexto dos estudos sobre socialização profissional, principalmente os estudos revisados por Dubar (2005), critiquei a naturalização do conceito de empresa e emprego como fontes das construções identitárias. Lourau (1993, 1995) propõe que a Análise Institucional revele e enuncie as instituições, principalmente a partir da análise das implicações do próprio pesquisador. No entanto, além da própria análise das implicações do pesquisador, a importância do contexto cultural e da história dos contextos sob estudo demarcam traços culturais, circunscritos em sua temporalidade, que podem revelar a constâncias das instituições. Foi o que Savoye (2007) afirmou ao propor as relações entre a pesquisa histórico-cultural e a Análise Institucional. Para o autor, é interesse da Análise Institucional, pelo menos, uma periodização dos fenômenos em estudo.

No estudo da socialização profissional numa universidade brasileira, fez-se necessária, portanto, a escolha de períodos históricos e “constâncias” institucionais que contribuíssem para a análise da socialização. Além disso, as teorias de Lourau

e Goffman, com seus contextos próprios, podem ser relacionadas mais diretamente aos contextos de sua produção, sendo necessária uma adaptação ao contexto brasileiro no qual foi realizado este estudo. O caminho encontrado foi a análise de pontos principais de dois clássicos, um da literatura e um da história, para ilustrar algumas características institucionais do Brasil.

Sérgio Buarque de Holanda e Jorge Amado foram escolhidos pelas seguintes razões: são clássicos, e os clássicos possuem a capacidade de sintetizar o espírito de uma época (CÂNDIDO, 2006). Para Hess (2004), Lourau atribui a Karl Marx (1818-1883) e a Sigmund Freud (1856-1939) a capacidade de serem desmascaradores, ao apontarem formas e práticas aparentemente ocultas e naturalizadas de condução da vida. Trabalhei com a suposição de que Sérgio Buarque de Holanda e Jorge Amado possam ser dois dos nossos desmascaradores, pois ambos revelaram em suas obras traços incômodos da constituição social brasileira. Além disso, ambos eram ativistas políticos e foram perseguidos, razão que, por si só, é digna de atenção.

Jorge Amado (1912-2001), baiano, escritor, foi ativista do Partido Comunista e perseguido pela ditadura de Getúlio Vargas. Foi preso, viveu exilado, teve livros queimados em praça pública, foi deputado federal pela Bahia e participou da Assembleia Nacional Constituinte de 1987 (GATTAL, 2002). Sua literatura foi o seu ativismo, sendo que as cores e o sexo dos seus personagens foram cores políticas (ROSSI, 2004).

Sérgio Buarque de Holanda (1902-1982), além de intelectual com grande projeção internacional, foi ativista da Esquerda Democrática que, em 1947, se converteu no Partido Comunista, no qual Sérgio foi apresentado como candidato a vereador. Em 1969, no Regime Militar, em função da demissão de professores da Universidade de São Paulo no contexto do Ato Institucional 5 (AI-5), Sérgio pediu sua aposentadoria em solidariedade aos colegas professores. Em 1980, foi membro fundador do Partido dos Trabalhadores (PT) (HOLANDA, 2006). No campo intelectual, é apontado como um dos professores que contribuiu para a implantação da pós-graduação na USP (DIAS, 1994).

#### 3.4.1 Da obra *“Raízes do Brasil”*

A primeira edição de “Raízes do Brasil” foi publicada em 1936, tendo passado por diversas revisões e atualizações até a versão final, do ano de 1969 (ROCHA, 2012). A obra foi considerada um clássico porque tocava em questões não enunciadas pelos historiadores até então. Com uma forte influência de Max Weber (1864-1920), quando dos estudos do autor na Alemanha, “Raízes do Brasil” foi escrito na tentativa de criar uma leitura da constituição da sociedade brasileira a partir das suas raízes coloniais ibéricas, passando pelo império e a construção da República e analisando a transformação social e econômica que o Brasil sofreu com a vinda da Família Real, da modificação do centro econômico das fazendas para a cidade e, sobretudo, do comportamento das elites oligárquicas e intelectuais da época (HOLANDA, 2006).

Seu conceito principal, também uma metáfora que circunda sua obra, é o de homem cordial, mais afetivo do que racional, mais intimista do que oficial, resultando num encurtamento entre a distância do povo para com as autoridades. No centro de conceito, nas palavras de Holanda (2006, p. 160-161):

Já se disse, numa expressão feliz, que a contribuição brasileira para a civilização será de cordialidade – daremos ao mundo o “homem cordial”. A lhaneza no trato, a hospitalidade, a generosidade, virtudes tão gabadas por estrangeiros que nos visitam, representam, com efeito, um traço definido do caráter brasileiro, na medida, ao menos, em que permanece ativa e fecunda a influência ancestral dos padrões de convívio humano, informados no meio rural e patriarcal. Seria engano supor que essas virtudes possam significar “boas maneiras”, civilidade. São antes de tudo expressões legítimas de um fundo emotivo extremamente rico e transbordante. [...] Nossa forma de convívio social é, no fundo, justamente o contrário da polidez. Ela pode iludir na aparência – e isso se explica pelo fato de a atitude polida consistir precisamente em uma espécie de mímica deliberada de manifestações que são espontâneas no “homem cordial”. Além disso, a polidez é, de algum modo, organização e defesa ante a sociedade. Detém-se na parte exterior, epidérmica do indivíduo, podendo mesmo servir, quando necessário, de peça de resistência. Equivale a um disfarce que permitirá a cada qual preservar intactas sua sensibilidade e suas emoções.

As expressões do homem cordial, que enganam na aparência, são descritas por Holanda (2006) em diversos exemplos que justificam a emotividade e o encurtamento de distância no convívio social. Dentre eles, destacam-se a utilização de diminutivos no trato social ordinário e a utilização dos prenomes no lugar dos nomes, com o intuito preciso de demonstrar o horror às hierarquias.

Na mesma perspectiva, Holanda (2006) analisa a festa do Menino Jesus de Pirapora, na qual o santo desce do altar para sambar com o povo. Além de uma



questão caricatural, o autor elenca relatos de estrangeiros que se assustavam com a desatenção que os fiéis tinham nos ritos católicos. Em nenhum lugar do mundo se viu características católicas tão profanas.

O enredo histórico construído por Holanda (2006) toca em diversos assuntos da constituição nacional. No intuito do estudo da socialização profissional, interessa-me verificar algumas referências que o autor faz em relação à constituição das universidades no Brasil e ao papel dos intelectuais, também cordiais. Para o autor:

É frequente, entre os brasileiros que se presumem intelectuais, a facilidade com que se alimentam, ao mesmo tempo, de doutrinas dos mais variados matizes e com que sustentam, simultaneamente, as convicções mais díspares. Basta que tais doutrinas e convicções se possam impor à imaginação por uma roupagem vistosa: palavras bonitas ou argumentos sedutores. (HOLANDA, 2006, p. 170).

Para Holanda (2006), a negação da realidade brasileira, principalmente a realidade social, se deu no contexto da entrada do positivismo no Brasil. Não haveria sistema que melhor se adaptasse à cultura nacional: "Para seus adeptos, a grandeza, a importância desse sistema prende-se exatamente à sua capacidade de resistir à fluidez e à mobilidade da vida" (HOLANDA, 2006, p. 173). Sobre os nossos homens de ideias, continua o autor:

Ainda quando se punham a legiferar ou a cuidar de organização e coisas práticas, os nossos homens de ideia eram, em geral, puros homens de palavras e livros; não saíam de si mesmos, de seus sonhos e imaginações. Tudo assim conspirava para a fabricação de uma realidade artificiosa e livresca, onde nossa vida verdadeira morria asfixiada (HOLANDA, 2006, p. 179).

O culto à própria personalidade, o horror às hierarquias, o intimismo, a indistinção entre o público e o privado, etc., seriam traços que, para Holanda (2006), estão na gênese da constituição da sociedade brasileira. Não seria espantoso perceber que essas características mantêm-se vivas, como instituições, nos cenários cotidianos, desde a fila de um pão à conversa com o chefe da empresa ou, até mesmo, na relação que os intelectuais mantêm com os seus autores. Não se trata, mais uma vez, de juízo valorativo, mas de nomeação de um processo que pode contribuir para a construção de analisadores do processo de socialização profissional. Pensar em Análise Institucional e Microsociologia, mas principalmente

em Análise Institucional sem alguma referência ao contexto histórico de nossa formação poderia fornecer um quadro “asfixiado” dos enredos brasileiros.

### 3.4.2 Da obra *“Tenda dos Milagres”*

Com um tom semelhante, porém na literatura, Jorge Amado tece seu enredo nas ruas de Salvador, capital da Bahia, a partir da morte do personagem principal. A cena de um Pedro Archanjo, herói do enredo, morrendo velho, sem dinheiro e já esquecido, deram o tom ao que eu chamaria de uma literatura de decomposição e inversa. A estratégia demarca parte do estilo de Jorge Amado e contribui para a sua militância política: uma cena cotidiana, como a morte de uma pessoa, será o início de toda uma reflexão sobre a hipocrisia e as relações de poder.

No enredo, Pedro Archanjo era bedel da Faculdade de Medicina de Salvador nos anos 1920 e 1930. Como uma espécie de intelectual orgânico, Archanjo se contrapõe às teses eugenistas introduzidas na Faculdade de Medicina pelo professor Argolo, seu rival. Para isso, Archanjo escreveu um livro que relatava a genealogia da alta sociedade de Salvador, elencando toda a sua ascendência negra. De sua expulsão da faculdade à manutenção do seu ativismo, Jorge Amado (1973) circunscreve as relações de Archanjo com os estabelecimentos de poder da época. Um relato sobre uma discussão durante um café na Faculdade de Medicina é essencial para a compreensão do enredo de Jorge Amado. Peço desculpas ao leitor pelo tamanho da citação, mas, creio, a literatura não pode ser fragmentada. Menos ainda por tratar-se de um episódio que possui como tema a língua francesa:

A conversa na secretaria, no intervalo das aulas, reunia os lentes da Faculdade de Medicina, cada qual mais ilustre e altivo, mais cioso de seus privilégios. Saboreando o cafezinho quente trazido pelos bedéis, descansavam das classes e dos alunos numa prosa vadia, ao sabor dos assuntos: do comentário científico à vida alheia. De quando em vez, frouxos de riso, uma anedota contada em voz baixa. “A melhor coisa da Faculdade é o cavaco na secretaria”, asseverava o professor Aristides Caires, um viciado, responsável pelo tema em debate naquela manhã: o domínio da língua francesa. Língua de trato obrigatório a quem quisesse merecer foros de intelectual, instrumento indispensável ao ensino superior. Na época não existiam traduções em português dos tratados e livros básicos, necessários ao estudo das matérias dos currículos das Faculdades. A bibliografia da grande maioria dos

professores era exclusivamente francesa; alguns conheciam também o inglês, raros o alemão. Falar francês sem erros e com boa pronúncia tornara-se motivo de vaidade, fator de prestígio.

Na discussão, outras autoridades vieram à baila: o professor Bernard, da Escola Politécnica, filho de pai francês, formado em Grenoble; o jornalista Henrique Damásio, com sucessivas viagens à Europa e curso completo nos cabarés de Paris, “esse não, por favor, seu francês é de “buduar”; o pintor Florêncio Valença, doze anos de boemia no Quartier Latin; o padre Cabral, do Colégio dos Jesuítas, “esse também não conta, falamos de brasileiros e ele é português”. Quem, entre todos, o de melhor pronúncia? Qual o mais parisiense, o mais chique, o mais requintado nos erres e esses?

— Os colegas citam tanta gente e se esquecem que aqui, em nossa Faculdade, possuímos quatro ou cinco luminares na matéria — conceituou o professor Aires.

Houve um alívio geral: aquela estranha omissão das eminências da Casa começava a causar constrangimento. Na Bahia de então não existia título de maior prestígio do que o de professor da Faculdade de Medicina. Não significava apenas cátedra vitalícia, bom salário, importância e consideração. Garantia clínica rendosa, consultório cheio de doentes ricos. Muitos vinham do interior trazidos pelos anúncios nas gazetas: “Professor Doutor Fulano de Tal catedrático da Faculdade de Medicina da Bahia com prática nos Hospitais de Paris”. Mágica invocação, o título emérito abria as portas mais diferentes: das letras, da política, da agropecuária. Os catedráticos faziam-se membros das Academias, elegiam-se deputado estadual ou federal, compravam fazendas e cabeças de gado, latifúndios.

Concurso para cátedra vaga era acontecimento de repercussão nacional: abalavam-se médicos de Rio e São Paulo para disputar com os baianos o posto e as vantagens. A sociedade comparecia em peso às arguições, às defesas de tese, às aulas ditadas pelos candidatos, seguia com atenção perguntas e respostas, comentava frases de espírito e malcriações. Formavam-se partidos, dividiam-se as opiniões, os resultados davam lugar a polêmicas e protestos, já houvera casos de ameaças de morte e de desforço físico. Sendo assim, como esquecer na relação dos mestres do bom francês os grandes da Faculdade de Medicina? Um absurdo, quase um escândalo.

Maior ainda por se encontrar presente, ouvindo em silêncio e certamente em expectativa; o professor Nilo Argolo, poliglota a dominar quantidade de idiomas, “o Monstro das sete línguas”. Não só falava e discursava: redigia comunicações e teses em francês. Ainda agora enviara a um Congresso em Bruxelas importante trabalho, “La paranoia chez les negres et métis”:

— Inteiramente redigido em francês, linha por linha, palavra por palavra! — sublinhou o professor Oswaldo Fontes, a reivindicar o primeiro posto para o mestre e amigo.

Sorvendo em pequenos goles o cafezinho, o eminente professor Silva Virajá, de real presença no mundo da ciência médica, pesquisador do esquistossoma, acompanhou divertido as mutações do rosto de seu colega Nilo d'Ávila Argolo de Araújo antes e depois das afirmativas de Aires e Fontes; sério, fechado, inquieto, de repente satisfeito, logo em seguida coberto de falsa modéstia, sempre petulante. O sábio era indulgente com a tolice humana mas a presunção o agastava. Após o coro consagrador, a aclamação universal, o professor Argolo concedeu, magnânimo:

— O professor Nestor Gomes também excele na língua de Corneille.

— Quanto aos outros nomes citados, não os considerou rivais. Então mestre Silva Virajá, ante aquela exposta arrogância, pousou a xícara e disse:

— Conheço todos os citados e a todos lhes ouvi o francês. Pois mesmo assim, ousou dizer que não há em toda esta cidade quem melhor exercite a língua francesa, com absoluta correção e sem nenhum sotaque, do que um dos bedéis de minha cátedra, Pedro Archanjo.

Ergueu-se o professor Nilo Argolo, o rosto em fogo, como se o colega lhe houvesse aplicado um par de bofetadas. Fosse outro o autor da afirmativa e com certeza o catedrático de Medicina Legal teria reagido com violência ao ver-se comparado a um bedel, ademais mulato. Na Faculdade de Medicina e em toda a Bahia, porém, não existia quem ousasse levantar a voz diante do professor Silva Virajá.

— Refere-se por acaso o colega a esse melanoderma que publicou há uns quantos anos magra brochura sobre costumes?

— A esse me refiro, professor. É meu auxiliar há quase dez anos. Requisitei-o ao ler sua magra brochura, como o senhor a classifica. Magra de páginas, mas forte de observações e conceitos. Vai publicar agora novo livro, menos magro e ainda mais rico: trabalho de real interesse etnológico. Deu-me capítulos a ler e os li com admiração.

— Esse... esse... bedel sabe francês?

— E como! Dá gosto ouvi-lo. Seu inglês é igualmente admirável. Conhece bem o espanhol e o italiano e, se eu tivesse tempo para lhe ensinar, acabaria falando o alemão melhor do que eu. Aliás, quem comparte essa opinião é sua prima e minha amiga, a condessa Isabel Tereza, cujo francês, diga-se de passagem, é delicioso.

A citação da parenta incômoda acentuou o rubor do ofendido lente;

— Sua bondade, professor Virajá, de todos conhecida, leva-o a superestimar os inferiores. O pardo certamente decorou algumas frases em francês e já o colega, com seu coração generoso, diploma-o mestre de línguas.

O riso do sábio era um riso álaçre, de criança:

— Obrigado pelos elogios, não os mereço, não possuo essa bondade toda. É verdade que, no julgamento dos homens, prefiro superestimar, pois quem subestima em geral mede os demais por sua própria medida. No caso, porém, não exagero, professor.

— Um reles bedel, recuso-me a crer.

A presunção agastava mestre Silva Virajá, mas só a prepotência no trato com os pobres conseguia irritá-lo. “Desconfiem e se afastem dos indivíduos que adulam os poderosos e pisoteiam os desprotegidos, recomendava aos jovens, são de ruim caráter, falsos e mesquinhos, faltos de grandeza”.

— Esse bedel é um homem de ciência, pode dar lição a muito professor.

Numa rabanada, o catedrático de Medicina Legal abandonou a sala, seguido pelo professor Oswaldo Fontes. Mestre Silva Virajá riu, criança alegre após a travessura, um brilho de malícia nos olhos, uma nota de espanto na voz:

— O talento independe de pigmentação, de títulos, de condição social, tudo isso é tolice. Meu Deus, como é possível que exista ainda quem desconheça esta verdade?

Levantando sacode os ombros, livra-se de Nilo d’Ávila Argolo de Araújo, saco de preconceitos, monstro de vaidade, tão cheio de si e tão vazio. Encaminha-se para o primeiro andar onde o negro Evaristo o espera com material trazido do necrotério. Ah! pobre Nilo! Quando aprenderás que só a ciência conta e permanece, não importa a língua em que se expresse nem os títulos de quem a experimente e crie? No laboratório, os alunos cercam mestre Silva Virajá, as lâminas nos microscópios. (p. 216-220)

Jorge Amado capta, com ironia e num tom descritivo os enredos comuns da época, dando vida aos seus personagens no contexto da introdução das ideias de Cesare Lombroso (1835-1909) no Brasil, sendo a figura do professor Argolo um retrato do professor Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906). O preconceito, as ideias eugenistas e a universidade como uma casta de intelectuais de famílias oligárquicas formam uma trama que traduz a instituição acadêmica em sua gênese, repleta de homens cordiais.

Em Amado (1973), quando descreve os enredos sobre o quão chique é saber a língua francesa e estudar fora, há grande correspondência com a figura dos intelectuais brasileiros citados por Holanda (2006), principalmente no que tange à introdução do positivismo no Brasil e à asfixiação da realidade nacional. Nos jogos de poder, um bedel negro não poderia saber outra língua ou, sequer, saber bem

essa língua. Numa análise institucional, no contexto das relações sociais atuais, as razões para que uma carioca da zona sul, branca, solicite a um funcionário negro de um supermercado que retorne à senzala não seria exagero (Estado de Minas, 2016). Fora o fato de se tratar de casos comuns, Lourau (1995) e Savoye (2007) sugerem que as instituições possuem uma dimensão temporal e são compostas por atravessamentos.

Por fim, é importante salientar que o enredo de Jorge Amado passa-se na Tenda dos Milagres, uma oficina de riscar milagres, produzir livros e provocar amores. Nas palavras de Amado, ali é a universidade da vida, onde os eventos fluem sem amarras e onde os preconceitos caem por terra. Ao som do candomblé, sendo Archanjo um Ojuobá<sup>9</sup>, toda a vida dos desterrados em sua própria terra, alheios às leis e aos direitos, fluía.

Tanto Jorge Amado quanto Sérgio Buarque de Holanda ilustram algumas matrizes institucionais importantes para o estudo da socialização profissional. A Análise Institucional, preocupada com o jogo de forças entre instituído e instituinte, pode ser enriquecida com o relato histórico e literário dos autores.

### **3.5 Alguns apontamentos**

Nesse capítulo, com a intenção de revisar e, finalmente, propor um olhar teórico para o processo de socialização, evidenciou-se que, para Dubar (2005), a socialização compreende um processo de aprendizagem de saberes que culmina na construção de uma identidade profissional. Essa identidade, mantida através de transações objetivas e subjetivas entre os sujeitos e as organizações empresariais, constrói significações e vivências para os sujeitos nela imersos. Criticou-se, no entanto, a naturalização do cenário organizacional e empresarial. A crítica às transações objetivas e subjetivas na construção identitária no processo de socialização ao trabalho residem mais na naturalização das empresas e no próprio conceito de instituição do que a amplitude da análise de Dubar (2005).

Na perspectiva da Análise Institucional, a ideia de socialização não foi desenvolvida por seus teóricos. Lourau (1995), no entanto, quando propôs a dinâmica da institucionalização, deixou margem para compreender que a

---

<sup>9</sup> No candomblé, com base na língua iorubá, significa os olhos do rei ou aquele que tudo vê. Trata-se de honraria no contexto religioso afro-brasileiro.

institucionalização ordinária pode ser, ela mesma, um cenário propício para a socialização profissional.

Goffman (2012), por sua vez, expoente de um movimento sociointeracionista, possui a noção de eu como uma “imagem montada a partir das implicações expressivas do fluxo total dos eventos” ou, ainda, como um “tipo de jogador num jogo ritual” (p. 37). O eu, nesse caso, pode ser considerado como uma síntese das interações sociais que estabelece. Essa demarcação da noção de eu, construído por meio de interações sociais e dentro delas, se assemelha, em alguma medida, à construção identitária cunhada por Dubar (2005). Difere, no entanto, no gosto que Goffman (2010; 2012) possui pela análise dos momentos de crise, dos embaraços e das profanações cerimoniais, gosto este, aliás, semelhante ao de Lourau (1993), que problematiza que as instituições só aparecem nesses momentos.

Assim, forjou-se temporariamente um conceito de socialização que admite as contribuições da Análise Institucional e da Microsociologia. Define-se o processo de socialização profissional como a aprendizagem dos rituais instituídos que ocorrem nas interações face a face no cotidiano profissional, em confronto com práticas instituintes que se desenvolvem em clivagens situacionais específicas e culminam em identidades institucionalizadas.

Teoricamente, pensar a socialização como parte do processo de institucionalização exige uma contextualização histórica e cultural, sendo que a própria Análise Institucional se propõe a esta tarefa (Savoye, 2007). Isso implica, dentre outras coisas, na caracterização dos cenários de estudo. Para isso, utilizou-se do conceito de homem cordial, de Holanda (2006) e do enredo de Amado (1973), em “Tenda dos Milagres”. Os dois autores, pressupondo uma lógica analítico-institucional, desnaturalizaram e fizeram emergir instituições pouco estudadas ou circunscritas às pesquisas sociais.

Em Holanda (2006), defendo que o conceito de homem cordial é uma instituição, presente no estabelecimento universitário a partir dos seus atravessamentos. As características que o autor atribui ao ambiente universitário podem estar presentes nos dias atuais.

Em Amado (1973), na mesma via, os enredos da Faculdade de Medicina da Bahia presentes na sua literatura mostram um homem cordial em funcionamento, muito semelhante às características a ele atribuídas por Holanda (2006). Os enredos

de relações de poder, o preconceito racial, a entrada de ideias eugenistas, dentre outros assuntos, estão presentes nas obras dos dois autores. Estariam presentes na história da UFVJM? Estaria presente nos dias atuais, no processo de socialização dos professores iniciantes?



#### **4. PERSPECTIVAS DA UTILIZAÇÃO DOS MÉTODOS E SISTEMÁTICA DE ANÁLISES**

Trata-se de uma pesquisa quanti-qualitativa, de pressuposto básico fundamentado na etnografia e na análise institucional que pretende captar as características processuais da socialização profissional de professores universitários iniciantes. Explicar cada um desses termos e como os analisadores foram acessados, construídos e analisados é o objetivo deste capítulo.

Primeiramente, é importante salientar que a construção de um quadro metodológico para o estudo do processo de socialização profissional de professores iniciantes exige a demarcação de procedimentos de estudo que levem em consideração uma convergência entre as teorias de base utilizadas para compreender o fenômeno e as formas utilizadas pelo pesquisador para acessar o objeto de pesquisa. Uma das formas mais satisfatórias, para Flick (2009), é aquela que garanta a triangulação dos resultados, desvendamento padrões e particularidades subjetivas e objetivas do processo de socialização. Triangular resultados, na perspectiva do autor, seria encontrar convergências de resultados entre as diferentes formas de coleta de dados.

Além disso, foi realizada a junção de métodos qualitativos e quantitativos, na perspectiva problematizada por Günther (2006), ao apontar que “idealmente, o pesquisador não deveria escolher entre um método ou outro, mas utilizar as várias abordagens, qualitativas e quantitativas que se adaptam à sua questão de pesquisa” (p. 207). Nesse sentido, foi priorizado o estudo da socialização profissional de professores iniciantes a partir do enfoque quanti-qualitativo.

Levando em consideração, ainda, que a Análise Institucional se propõe, em sua coerência, como um método, e que a Microsociologia possui uma predileção pelas observações cotidianas, foi construído um quadro metodológico próprio para o estudo da socialização profissional.

##### **4.1 Da perspectiva metodológica principal**

O método que melhor se aproximou das necessidades do objeto de estudo foi a etnografia. De acordo com Angrosino (2009), este método fornece situações e intervenções de interação múltiplas com os participantes da pesquisa, ambos

necessários para a pesquisa aqui desenvolvida. Uma vez que o pressuposto principal da etnografia é fazer a pesquisa no campo e dele se apropriar, principalmente através da observação das interações cotidianas, uma multiplicidade de ferramentas pode ser utilizada com a finalidade de tornar inteligível este campo: na etnografia é possível que, além da observação, proceda-se à análise de documentos, à participação em eventos da situação estudada, à quantificação de fenômenos específicos, dentre outros, com o objetivo de apropriação do fenômeno sob estudo.

Para Woods (1987), a principal vantagem na utilização da etnografia está no reconhecimento de estratégias e significados que os diversos grupos utilizam para dar sentido às suas ações no cotidiano. Partindo do pressuposto de que a socialização de professores iniciantes ocorre na direção de uma aprendizagem da cultura docente na UFVJM, os significados compartilhados nesse processo podem ser enredados a partir da etnografia.

Silva (2009) relata a experiência etnográfica como “andar, ver e escrever, três fluxos que se encontram dinamicamente inter-relacionados, a exercerem e sofrerem influências recíprocas” (p. 185). O autor destaca que o fazer etnográfico, no momento da interação, propicia ao pesquisador uma leitura do mundo integrada.

Angrosino (2009) destaca, ainda, a criação desse método na antropologia e revisa toda a sua utilização nas diversas ciências humanas. Na sociologia e na psicologia, a etnografia possui aplicações específicas, tendo como característica a capacidade de ser remodelada para atender aos diferentes objetos de estudo e a suas necessidades epistemológicas. O tema socialização, no qual há presença de explicações ora excessivamente psicologizantes, ora sociologizantes, pode ter um desenho de pesquisa etnográfica que se detenha sobre o caminho do meio: a interação entre as pessoas e as instituições que esta interação revela.

Angrosino (2009) destaca a dialogicidade como uma das características principais da etnografia, pois garante a participação dos professores iniciantes nas impressões que o pesquisador, porventura, construa sobre suas práticas, sendo a outra característica a indução. Sugere-se que a indução, no lugar de testar hipóteses transcendentais sobre quem são e o que fazem os professores universitários, possibilita construir no cotidiano de ação dos sujeitos as inferências necessárias à compreensão do objeto de estudo, de modo contextualizado e respeitando as

especificidades do local da pesquisa, dos modelos e explicações que podem, posteriormente, dialogar com teorias preexistentes sobre o tema (ANGROSINO, 2009).

André (2005) sugere, ainda, que a etnografia aplicada ao cotidiano das escolas permite a reconstrução das dinâmicas cotidianas que ocorrem no interior das escolas e, diferentemente da antropologia clássica, não exige uma longa permanência no campo. Aliada à teoria de base utilizada, nesse caso a Análise Institucional e a Microsociologia, a etnografia se apresenta como ferramenta que permite acesso aos significados compartilhados no ambiente universitário.

Uma vez que o pesquisador analisou os significados compartilhados do processo de socialização nos quais ocorreu a presença de elementos institucionais, individuais e mistos e que o pesquisador também é professor universitário na instituição pesquisada, o desenho da pesquisa foi elaborado para minimizar os efeitos da sobreimplicação na coleta dos dados. Assim, partindo-se do pressuposto etnográfico, serão relatados os procedimentos da pesquisa de acordo com seus temas e metodologias específicas.

## **4.2 Da Análise Institucional como método**

Quando René Lourau criou a Análise Institucional, pretendia, no contexto francês da época, ser ela mesma uma prática de intervenção. No contexto das psicoterapias institucionais, da reforma psiquiátrica e da Pedagogia Institucional – com o princípio de autogestão –, a Análise Institucional se propunha intervir nos grupos e estabelecimentos com o intuito de produzir analisadores, ou seja, fazendo com que as instituições se tornassem claras.

A produção de analisadores requer uma relação estreita do pesquisador com o objeto de pesquisa, seja a partir do modo que as instituições se apresentam, seja a partir da análise das implicações do próprio pesquisador na produção da pesquisa. Mesmo que a etnografia (ANGROSINO, 2009) proponha alguma relação com o objeto de estudo, a Análise Institucional fá-lo-á como pré-condição para a produção do conhecimento.

#### *4.2.1 Do lugar do pesquisador e das suas implicações: o “praticien-chercheur”*

Eu sou doutorando, professor universitário, também em socialização, no mesmo estabelecimento universitário onde desenvolvi esta pesquisa. Em outras palavras, enquanto realizei entrevistas, fiz observações e escolhi documentos para analisar, eu também preparava aulas, participava de reuniões colegiadas e desenvolvia projetos. Eu estava implicado no próprio lugar de estudo.

Sobre a presença do pesquisador no local de pesquisa, as tradições metodológicas sugerem que haja um distanciamento do local, das próprias emoções, dos vínculos formados, etc. Neste ponto, a Análise Institucional não apenas se posiciona contrária ao distanciamento do pesquisador, mas também exige, por outro lado, que as suas implicações sejam analisadas (LOURAU, 1995).

Nesse contexto, implicado na minha pesquisa, coloquei inúmeras dúvidas sobre a pertinência do meu objeto de estudo. Na densidade do cotidiano, a universidade já havia se tornado algo naturalizado, necessário e, além de tudo, eu trabalhava nela. Sobreimplicado nas minhas funções de professor, as leituras e o afastamento para o doutoramento, que iniciou em setembro de 2014, possibilitaram-me um distanciamento salutar, com o qual eu pude perceber que estava sobreimplicado no tema “universidade”. Foi com esta distância que pude visualizar e construir teoricamente o que foi definido como socialização.

Ao mesmo tempo, enquanto no trabalho, presenciei muitos dos processos decisórios do curso de graduação do qual faço parte e da faculdade onde sou lotado e também da maioria deles participei. Essa aproximação com o objeto me permitia conhecê-lo de perto. A teorização da socialização permitiu que eu operasse com conceitos e problematizasse dinâmicas.

A título de exemplificação, quando comecei a analisar a socialização na perspectiva de Erving Goffman, eu possuía um recorte circunscrito nos rituais cotidianos da vida acadêmica, seja nos momentos de lazer, cafés e qualquer outra descontração, seja nos momentos formais, de aulas e reuniões. No momento que aumentei o contato com a Análise Institucional, uma das primeiras problematizações que fiz com a minha orientadora de doutorado foi o questionamento do meu lugar e dos processos institucionais mais amplos, a que eu não conseguia ter acesso ou que eu não conseguia enxergar: eu era um professor iniciante entre vários outros professores iniciantes, era jovem e estava trabalhando numa universidade de interior

que estava em expansão e consolidação, ministrava aulas numa licenciatura e estava lotado numa faculdade de ciências humanas, dentre outros condicionantes.

Implicado com a UFVJM, principalmente de modo organizacional, a partir dos processos de trabalho rotineiros, e ideológico, sendo que a educação superior possui muito valor para mim (MONCEAU, 2012), precisei me desfazer do lugar que ocupava para refletir e produzir conhecimento sobre ele. Organizacionalmente, eu fazia parte da congregação da unidade acadêmica, do colegiado de curso, do Núcleo Docente Estruturante (NDE) e de algumas comissões. Ideologicamente, a educação e o trabalho na universidade eram um fim em si, uma necessidade vital, a qual eu tive uma dificuldade inicial de desnaturalizar. Quando problematizei a minha própria implicação, principalmente com a ajuda dos colegas franceses<sup>10</sup> e com dúvidas a respeito da demarcação do meu objeto de pesquisa, além de contar com um método etnográfico *a priori*, precisei fazer adequações e ajustes de acordo com o meu objeto de estudo e, principalmente, pelo fato de estar implicado com o meu local de pesquisa.

Nesse contexto, no estágio doutoral que realizei na Université de Cergy-Pontoise, na França, tive acesso ao conceito de *praticien-chercheur* que, sem uma tradução literal do francês, pode ser considerado como o pesquisador que exerce uma atividade profissional (LAVERGNE, 2007). Isso implica em duas situações imediatas: a primeira se refere à tensão entre mais de uma instituição. Enquanto o pesquisador possui filiação à profissão de pesquisador, ele também mantém sua filiação à profissão de origem. O segundo aspecto imediato se refere à diacronicidade das suas ações, sendo que a pesquisa exige uma reflexão temporal sobre o conhecimento produzido.

Para Lavergne (2007, p. 28):

O *praticien-chercheur* é um profissional e um pesquisador que realiza sua pesquisa sobre seu campo profissional ou um campo próximo, num mundo profissional que apresenta semelhanças ou relações com seu ambiente ou domínio de atividade.<sup>11</sup>

Continua Lavergne (2007, p. 30):

<sup>10</sup> Fiz o estágio doutoral na França, na Université Cergy-Pontoise, entre junho de 2015 e março de 2016, financiado pela CAPES. No estágio, os seminários doutorais colocavam a questão da implicação do pesquisador na condução da pesquisa.

<sup>11</sup> No original: "Le *praticien-chercheur* est un professionnel et un chercheur qui mène la recherche sur son terrain professionnel, ou sur un terrain proche, dans un monde professionnel présentant des similitudes ou des liens avec son environnement ou son domaine d'activité". (p. 28).

O *praticien-chercheur* deseja que um espaço de transição e interação seja criado entre as contribuições da pesquisa e o interesse por profissionais que lidam com diferentes situações. Ele constrói este espaço de transição pessoalmente em sua problemática de pesquisa e quer ser, a seu modo, um dos mediadores deste espaço.<sup>12</sup>

Dessa forma, o *praticien-chercheur*, diferente do prático-reflexivo<sup>13</sup>, age de modo diacrônico e filiado a mais de uma instituição. O prático-reflexivo, por sua vez, age a partir de uma reflexividade institucionalizada, que limita a análise das implicações (MONCEAU, 2013) e é orientado para a resolução de problemas práticos. De minha parte, filiado à instituição universidade, seja na UFVJM, seja na PUC-Minas, assumo o estatuto de profissional, de pesquisador e doutorando, sendo a obtenção da titulação de doutor um meio de distanciar-me do meu convívio profissional para produzir conhecimento sobre ele (SAINT-MARTIN, PILOTTI E VALENTIM, 2014).

De acordo com Saint-Martin, Pilotti e Valentim (2014):

A limiaridade do DPC [doutorando praticien-chercheur] constitui uma limiaridade evolutiva: primeiramente estrangeiro ao mundo da pesquisa, seu trabalho científico o leva pouco a pouco a se distanciar de seu meio profissional, pois seu objetivo é a obtenção do doutorado. Ao longo da pesquisa, este distanciamento o leva às vezes a se sentir estrangeiro em seu meio profissional, sentimento reforçado pela evolução das relações com seus colegas, subentendida por sua pesquisa (sem paginação)<sup>14</sup>

Dessa forma, sobre um triplo estatuto de doutorando, prático e pesquisador, que me inseri no campo, produzi meus dados e construí analisadores, aproximei-me e distanciei-me do meu objeto de estudo. Como pesquisador, com minha bagagem metodológica, lancei outro olhar sobre as práticas de socialização; por outro lado, como professor iniciante na instituição, também tinha um conhecimento do campo que me auxiliou em meu estudo. Esta associação a diferentes lugares institucionais

<sup>12</sup> No original: “Le praticien-chercheur souhaite qu’un espace de transition et d’interaction soit dessiné entre les apports de la recherche et l’intérêt pour des professionnels, aux prises avec différentes situations. Cet espace de transition, il le construit personnellement dans sa problématique de recherche, il veut à sa façon être l’un des médiateurs de cet espace”. (p. 30)

<sup>13</sup> Termo cunhado por Donald Schön no contexto das profissões liberais (Monceau, 2008) que designa o profissional que precisa refletir sobre a sua ação.

<sup>14</sup> No original: “La liminalité du DPC constitue une liminalité évolutive : d’abord étranger au monde de la recherche, son travail scientifique l’amène peu à peu à se distancier de son milieu professionnel, parce que son objectif est l’obtention du doctorat. Au fil de la recherche, cette distanciation l’amène parfois à se sentir étranger dans son milieu professionnel, sentiment renforcé par l’évolution des rapports avec ses collègues que sous-tend sa recherche”.

que se deu no cruzamento dessas duas áreas do conhecimento possibilitou construir um espaço fecundo de produção de conhecimento.

#### *4.2.2 Da produção de analisadores*

No estudo do processo de socialização profissional, a ideia central é buscar e circunscrever as instituições que atravessam este processo. Para isso, por meio do conceito de analisador, que faz com que a instituição se torne visível, os momentos de crise e conflito foram privilegiados nas observações etnográficas, entrevistas e coleta de dados.

As crises, para Lourau (1995), são momentos históricos que fazem os vetores institucionais se reconfigurarem. Foi assim em maio de 1968, na França. Foi assim nas Diretas-Já, no Brasil. Isso também pode ser observado na clínica psicológica, quando um único sujeito é atravessado por diversas instituições. Os analisadores, portanto, fazem a instituição falar e as crises são os momentos “naturais” em que eles ocorrem. Assim como para Lourau, Goffman (2012) também atribui grande valor às crises para revelar as dinâmicas rituais da interação face a face. Para este, o momento de embaraço é o mais rico em significações que revelam padrões de interação.

No contexto universitário, as crises ocorrem quando um horário de aula desagrada a um determinado professor, quando um mesmo cargo administrativo é pleiteado por muitos, quando as preferências teóricas se chocam na formulação de currículos de cursos, quando é tirada a razão de alguém numa reunião colegiada, dentre outros momentos. Estes momentos são circunscritos na lógica do embate entre o instituído *versus* instituinte e analisados na perspectiva do processo de institucionalização. Nessa perspectiva, um analisador, em si, quando produzido, é ele mesmo uma forma de análise de dados, seja ele obtido pelas entrevistas, observações ou dos dados quantitativos.

Dessa forma, descrevendo o lugar de onde falo, envolvendo-me e me distanciando do meu objeto de estudo, circunscrevi os analisadores para falar das instituições que estão em jogo no processo de socialização, a partir dos pressupostos etnográficos.

#### **4.3 Do contato com o estabelecimento universitário estudado e da permissão para desenvolver a pesquisa**

O local do estudo foi o *campus* sede da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), localizada na cidade de Diamantina, que conta com cursos de graduação e pós-graduação em várias áreas do conhecimento. A escolha do local ocorreu pelo interesse do pesquisador no desenvolvimento do tema socialização profissional e pela proximidade com a rotina administrativa e pedagógica do estabelecimento.

O primeiro contato para realização da pesquisa ocorreu no grupo de trabalho do pesquisador, no curso de Licenciatura em Pedagogia, com o qual lancei as primeiras ideias de coleta de dados e conversas formais para o desenvolvimento do projeto, e concomitância com os prazos regulares do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC-Minas.

Em abril de 2014, possuía um primeiro esboço, a partir do qual me dirigi a todas as unidades acadêmicas do *campus* sede para avaliação de viabilidade. Propus a realização de observações e entrevistas com os professores das respectivas unidades. Em algumas, a direção concedeu liberação imediata. Em outras, foi necessário submeter o projeto à Congregação das unidades acadêmicas para apreciação. De todo modo, optou-se pela conversa com os diretores em detrimento da administração central. Julgou-se importante este passo para evitar que a demanda da pesquisa partisse da reitoria, fato que implicaria numa relação de poder no contexto da pesquisa centralizada. Pretendeu-se, outrossim, que as relações na obtenção de dados para a pesquisa ocorresse de modo informal.

Após todas as autorizações concedidas, o projeto foi submetido, em junho de 2014 ao Comitê de Ética em Pesquisa da PUC Minas, sob o número 32225314.8.0000.5137, e aprovado em agosto de 2014, com o cumprimento de todos os ritos ordinários e considerações éticas a respeito da pesquisa, conforme anexo 1.

Inicialmente, foram previstas a realização das entrevistas, das observações, da análise de documentos e da aplicação de questionário *online* (apêndice 3). O questionário foi aplicado, mas, dada a incompatibilidade com os pressupostos da análise institucional, estes não foram incluídos na pesquisa.



Após aprovação, o projeto foi enviado às unidades acadêmicas que o solicitaram, e a coleta de dados foi iniciada. Cada um dos passos será descrito a seguir.

#### **4.4 Da produção dos dados da pesquisa**

##### *4.4.1 Da realização das entrevistas*

No total foram realizadas 12 entrevistas semiestruturadas, entre agosto de 2015 e maio de 2016. As três entrevistas iniciais foram realizadas como um teste, para tatear o tema, verificar a disposição da UFVJM e dos colegas professores frente às questões e à implicação e à sobreimplicação do pesquisador. Foi um processo que ocorreu espontaneamente, na lida diária de trabalho, na qual o pesquisador, conhecendo a maioria dos participantes da pesquisa, propunha a realização da entrevista com o intuito de produzir analisadores. Todos os que responderam leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme anexo I.

Em seguida, obtiveram-se mais participantes através do envio de *e-mail* para outras faculdades e institutos. Mais três entrevistas foram realizadas nesse contexto. Nesse momento, verificada a “calibração” do pesquisador perante o tema e a forma de abordá-lo, recebi *feedback* das entrevistas dos próprios sujeitos entrevistados e de outros colegas de trabalho mais experientes, que fizeram sugestões de perguntas e forneceram explicações sobre as suas percepções do ambiente universitário, então, mais seis entrevistas foram realizadas. As entrevistas não possuíam duração mínima nem máxima, eram semi-abertas e apenas mencionavam a entrada e a iniciação profissional na universidade. Todas foram gravadas pelo pesquisador e transcritas por pessoa devidamente contratada para este fim.

As transcrições foram analisadas na perspectiva analítico institucional da construção de analisadores. Para isso, todas as situações de conflito e crise foram elencadas como analisadores que revelavam o processo de socialização na dinâmica institucional da UFVJM. Além disso, as situações institucionais relacionadas à entrada no trabalho, que não são propriamente analisadores, foram elencadas em relação ao processo de entrada no trabalho.

#### 4.4.2 Das observações do cotidiano

O cotidiano é heterogêneo. Captá-lo e descrevê-lo no contexto dos seus significados compartilhados exige defini-lo. Recuperei a definição que havia utilizado quando escrevi minha dissertação de mestrado em educação, a partir de Ezpeleta e Rockwell (1989). Para as autoras, o cotidiano

Delimita e, ao mesmo tempo, recupera conjuntos de atividades caracteristicamente heterogêneas, empreendidas e articuladas por sujeitos individuais (...) Quando integramos o cotidiano na qualidade de nível analítico da realidade escolar, pensamos em poder abordar de modo geral as formas de existência material da escola e dar relevo ao âmbito preciso em que os sujeitos individuais, engajados na educação, experimentam, reproduzem, conhecem e transformam a realidade escolar. (p. 22-23).

No entanto, integrar o cotidiano em nível analítico não basta, uma vez que todo engessamento, mesmo na tentativa de captar a complexidade dos fenômenos estudados, pode orientar o olhar para práticas naturalizadas, em desacordo com os preceitos principais da Análise Institucional.

Outro aspecto a ser destacado tem por objetivo descaracterizar a ideia de redes de *fazer-saberes* como algo que acontece no cotidiano, como uma dada característica ou propriedade do cotidiano. Consideramos cotidiano o próprio movimento de tessitura e partilha dessas redes. As redes não estão no cotidiano. Elas são o cotidiano! (FERRAÇO, 2007, p.78).

Desse modo, sendo o cotidiano um nível analítico, não pretendi encontrar coisas nele: eu estou aqui, e as coisas estão no cotidiano enquanto nível analítico. Procurei identificar os significados compartilhados, inclusive comigo, como *praticien-chercheur*, nas redes de relações que estabeleci.

Pelo fato de o pesquisador ser professor na instituição estudada, um *praticien-chercheur*, as observações precisaram ser cautelosas e cuidadosas. Os colegas professores conheciam a minha pesquisa. No entanto, fiz observações de modo informal, não anunciado, as quais possuíam como característica o registro do lugar do pesquisador no contexto observado. Os eventos mais frequentes que foram observados foram as reuniões colegiadas, os grupos de discussão política, os cafés que o pesquisador tomava com professores, os grupos de pesquisa e os intervalos de horários das aulas.

Quando o pesquisador realizou as observações, o hábito de fumar contribuiu para dois facilitadores metodológicos: outros professores que fumavam conversavam mais com o pesquisador e, pelo fato de a maioria das faculdades e institutos não possuírem espaços de convivência, quando uma roda era formada em razão do cigarro, outros colegas chegavam para “puxar assunto”. Sugere-se que isso tenha contribuído para construir laços mais efetivos e afetivos.

Os registros das observações seguiram uma espontaneidade: era importante que as anotações fossem todas feitas após as situações de convivência e nunca durante as situações. Foi a melhor forma de ficar imerso com os colegas de trabalho que aceitaram participar da pesquisa e com aqueles que não sabiam do tema da minha pesquisa. Quanto a estes, além da garantia do anonimato, tiveram analisados apenas os momentos com os quais o pesquisador efetivamente se relacionou com eles, sempre com outro intuito que não o da pesquisa, mas que se mostraram importantes na reflexão e nas anotações posteriores. Em outras palavras, as situações espontâneas e não formais permitiram análises que antes não eram, sequer, pensadas, que fizeram com que eu me confrontasse com o meu lugar na UFMG e pensasse sobre as instituições que regem minhas práticas.

As observações foram realizadas de setembro de 2014 a abril de 2015. Outros registros do pesquisador, principalmente anotações de participação em reuniões, foram utilizados para a construção dos analisadores. A construção dos analisadores seguiu as seguintes questões: quais instituições as entrevistas revelam que as observações corroboram?; O que está presente numa e não está na outra?; Qual foi a implicação do pesquisador nos dois processos de coleta de dados?

Com efeito, de acordo com os pressupostos da análise institucional, a confecção do diário de pesquisa se configurou como estratégia apropriada para nomear os sentimentos, racionalizações e inferências na observação do processo de socialização profissional dos professores iniciantes.

Como um dos nossos interlocutores teóricos é René Lourau, a inserção do pesquisador no campo nos remete à noção de implicação, conceito que parte da premissa de que não há possibilidade de uma análise neutra da instituição e tampouco a efetivação de uma análise sem envolvimento com qualquer objeto de estudo. Esse conceito faz uma linha divisória com a ciência instituída – entendida

como as formas comuns de produção do conhecimento – e defende que é a partir da análise da implicação que o pesquisador pode acessar o jogo de forças institucional.

Para Lourau (1995), ainda, os registros de campo possuem um papel de destaque na Análise Institucional, principalmente por fornecerem retratos de situações carregados de afetividade e implicações que podem ser analisadas. Trata-se de uma das técnicas de produzir conhecimento em análise institucional.

Diferente de outras abordagens, Lourau (2004b) indica a escrita diarística como um caminho para a análise das implicações. O autor define quatro elementos para a escrita: o extratexto, que são as anotações que servem de base para um texto final; o intertexto, que pode ser compreendido como os discursos ensinados nas faculdades; o texto institucional, mais comum nas tabelas e gráficos das áreas de pesquisa quantitativa; e o contexto, no qual os eventos efetivamente ocorrem.

Para Lourau (2004c), dos quatro elementos definidos, o extratexto e o contexto são os que possuem menor importância nas ciências tradicionais e comuns. Enquanto estas reproduzem o texto institucional a partir dos intertextos, as anotações da gênese e a observação do contexto propiciariam uma efetiva análise das implicações do pesquisador.

Desse modo, a escrita diarística, para Lourau (2004c), precisa levar em consideração as emoções, os critérios de escolha das formas de observação, a escolha das teorias utilizadas nas análises, a preguiça do pesquisador e o desejo de fazer outras tarefas que não a pesquisa. Foi assim que Lourau (2004d) apresentou uma técnica de análise das implicações a partir do estudo dos diários de Malinowski: atribui importância ao que foi desconsiderado pelo texto institucional da época.

Dessa forma, na construção dos registros de campo, as observações informais podem possuir maior valor na produção dos dados da pesquisa, uma vez que permitirão a análise das implicações do pesquisador.

De todo modo, das duas formas principais de acesso do pesquisador ao processo de socialização, as entrevistas revelaram uma forma de obtenção de analisadores, e a observação, outro. A entrevista forneceu um corte transversal, delimitado, situacional, porém com caráter plástico, por ser atravessada por diversas instituições. Cada narrativa trazia consigo a instituição acadêmica e a educação. As observações, por sua vez, ofereceram uma forma longitudinal, menos delimitada e ligada a contextos mais amplos do cotidiano (FERRAÇO, 2007). Trata-se de técnica

de obtenção de dados menos plástica no sentido de propiciar a escrita *in situ*, imediata, de situações mais amplas que as entrevistas. São formas complementares e não excludentes.

No processo analítico de construção de analisadores, foram levadas em conta a bibliografia especializada sobre a área de socialização de professores universitários, a dinâmica das instituições universitárias, as atividades-fim as quais se propõem realizar, além dos objetos próprios da maioria dos campos do saber, a história da UFVJM (sendo esta mesma um analisador), a experiência do pesquisador como professor universitário e as observações dos colegas professores do campus JK. A seguir, foram apresentados os analisadores, problematizados e relacionados com seus atravessamentos institucionais.

#### 4.4.3 Aplicação de questionário estruturado e validade

No componente quantitativo, foi aplicado questionário estruturado *online*, através do Google formulários<sup>15</sup> em 71 professores iniciantes, entre março e abril de 2015. O questionário de perfil e o Inventário de Socialização Organizacional (ISO)<sup>16</sup> foram disponibilizados em *link* próprio enviado aos professores que participaram da pesquisa através das secretarias das unidades acadêmicas participantes da pesquisa. Não continham qualquer identificação e serviram de base para a elaboração de um perfil geral dos participantes e da autopercepção que os mesmos possuem acerca do processo de socialização profissional. Quando os professores acessavam o *link*, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido era exibido. Em caso de concordância, seguia-se com o questionário.

O ISO possui qualidades psicométricas e, de acordo com Borges (2014), avalia sete fatores, quais sejam: **1) acesso a informações (políticas)**: relativo ao conhecimento de datas importantes, critérios institucionais de poder, dentre outros; **2) competência e proatividade**: ser apto para criar, ser eficaz, produtivo, dentre outros; **3) integração às pessoas**: sentir-se aceito e incluído na equipe de trabalho,

---

<sup>15</sup> Trata-se de plataforma *online* de coleta de dados via *e-mail* e redes sociais, interligada a programas de análise estatística.

<sup>16</sup> Validado por Borges (2014) para o contexto brasileiro.

dentre outros; **4) não integração à organização**: ausência de domínio dos processos organizacionais e da cultura da instituição, dentre outros; **5) qualificação profissional**: domínio da linguagem profissional, dentre outros; **6) objetos e valores organizacionais**: história organizacional e capacidade de identificação com a organização, dentre outros, e **7) linguagem e tradição**: identificar pessoas influentes, conhecer a história dos colegas, dominar a linguagem profissional, dentre outros.

De acordo com Borges (2014), o ISO pode ser aplicado presencialmente ou *online*, em grupos ou individualmente, sendo necessário apenas que o participante escolha uma dentre cinco opções de resposta para cada questão dentre as 45 apresentadas. A título de exemplo, a seguinte proposição é apresentada: “eu ainda não aprendi a essência do meu emprego”. O respondente lê a afirmativa e escolhe entre cinco opções desde o valor -2, relativo a forte discordância, ao valor +2, relativo a forte concordância. O inventário está no apêndice 3, ao final deste trabalho.

Após aplicação, Borges (2014) sugere compilação dos dados em planilha e aplicação de estatística descritiva básica, com a média e desvio padrão de cada um dos fatores. Sugere-se apenas que o pesquisador tenha conhecimento do tema e leia o resultado do instrumento e que este esteja de acordo com a realidade institucional pesquisada. O pesquisador seguiu todos os passos recomendados pela autora para a análise do ISO. Por fim, devido à insuficiência de professores respondentes e da incompatibilidade do instrumento com os pressupostos da Análise Institucional, não foi possível obter sucesso com a sua sistematização. Crê-se importante, no entanto, deixar claro que foi uma tentativa. Dentre as diversas instituições que atuam sobre o pesquisador e em que este possui implicação, a pesquisa quantitativa é uma delas.

#### *4.4.4 Da obtenção de dados e documentos da administração universitária*

Após aplicação de questionário, realização de entrevistas e observações, foi necessário aprofundar o conhecimento sobre a UFVJM. Isso precisava ser feito em duas frentes: conhecer o seu quadro atual de professores, bem como suas principais características, e conhecer a história do estabelecimento.

Para o primeiro item, consultei a Pró-reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP), que disponibilizou os dados funcionais de todos os professores do Magistério Superior. Foi-me entregue, via *e-mail* após a comprovação de que a pesquisa foi aprovada pelo CEP, a lista com mais de 600 professores do *campus* sede, com informações como: data de ingresso, data de nascimento e titulação. Os dados foram tratados a partir de estatística descritiva básica, a partir do cálculo das médias, medianas, desvios padrões e frequências.

Para o segundo item, recorri à pesquisa bibliográfica. Encontrei um livro sobre a história da universidade (FERNANDES E CONCEIÇÃO, 2005), que muito contribuiu para revisar o seu histórico. Além disso, pesquisei, de acordo com o período histórico, os documentos estaduais e federais que citam a UFVJM desde sua criação.

#### **4.5 Caracterização do local da pesquisa<sup>17</sup>**

A UFVJM é integrante do ciclo de expansão das universidades federais brasileiras. Foi fundada em 2005, possui sede na cidade de Diamantina, MG, e mais 3 *campi* nas cidades de Teófilo Otoni, Janaúba e Unaí. A pesquisa foi realizada no *campus* Juscelino Kubistchek, na cidade de Diamantina, nas seguintes unidades acadêmicas: Faculdade Interdisciplinar em Humanidades (FIH), Instituto de Ciência e Tecnologia (ICT), Faculdade de Ciências Agrárias (FCA), Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia (FACET), Faculdade de Medicina (FAMED) – na época das entrevistas ainda não existente (depois incorporada à pesquisa) –, Faculdade de Ciências Biológicas e da Saúde (FCBS) e a Diretoria de Educação à Distância (DEAD).

Um item que deve ser destacado: diferentemente de outras universidades e institutos tradicionais brasileiros, a UFVJM, sendo uma universidade nova, possibilita outras formas e desenhos da formação institucional. Pressupor a entrada de 50% dos recursos humanos em menos de 3 anos e pressupor que a maioria dessas pessoas serão colegas de trabalho pelos próximos 30 anos revelam uma lógica de institucionalização que pode adquirir peculiaridades se comparada aos processos

---

<sup>17</sup> Optou-se por descrever as características mais pontuais da UFVJM e dos participantes da pesquisa nos resultados, em função da construção dos analisadores.

ocorridos em estabelecimentos mais tradicionais. A análise institucional, na condição de teoria, pode ser muito profícua nos desenhos de forças que podem ser constituídas.

No caso desta pesquisa e de acordo com os padrões de estudos apresentados na revisão da bibliografia especializada, pretendeu-se fomentar a descrição e a compreensão do processo de socialização profissional através da triangulação de um pressuposto etnográfico básico, enriquecido com as contribuições de um método analítico-institucional.



## **5. A instituição universidade e a universidade estudada e o seu contexto: atravessamentos possíveis**

O objetivo do presente capítulo foi realizar uma descrição e uma análise da UFVJM, de modo particular do *campus* JK, nos seus aspectos históricos, de pessoal docente e da sua constituição administrativa, contextualizando seu surgimento a partir do histórico da criação das universidades no Brasil.

No contexto da dinâmica do processo de socialização profissional dos docentes, a compreensão da materialidade do instituído forneceu parâmetros de análise e direções para responder e contextualizar o seguinte problema: para o quê se socializa? A história da formação da UFVJM revela, ainda, traços de uma cultura tipicamente brasileira, cordial e emotiva, de acordo com as considerações de Holanda (2006), que podem apresentar traços nos dias atuais.

No interesse de uma análise institucional e da temporalidade das instituições, a importância desse levantamento reside na nomeação de traços e processos institucionais de temporalidade pouco demarcada ou definida. Para Savoye (2007), os trabalhos em análise institucional requerem uma leitura histórica para a compreensão do processo de institucionalização, que pode variar de acordo com a necessidade do estudo. Os problemas que emanam desta apropriação são de caráter metodológico, uma vez que atravessam o domínio da pesquisa histórica. A sugestão problematizada e oferecida pelo autor está na delimitação do objeto de estudo e do estabelecimento universitário, uma vez que este é

Entendido como uma forma institucional localizada, independentemente de seu setor de atividade (educação, cuidados, produção de bens e serviços, etc.), um estabelecimento aparece como um objeto particularmente pertinente para uma análise institucional que articularia várias dimensões, algumas ligadas à pesquisa histórica e empírica, outras à socioanálise. Com efeito, um estabelecimento apresenta muitas características favoráveis à combinação entre AI e história, notadamente a dimensão reduzida, que facilita a microscopia; a continuidade histórica sobre um mesmo lugar, que permite nele concentrar a pesquisa tanto diacrônica como sincrônica; o caráter de objeto tangível, fisicamente apreensível e dimensionável". (SAVOYE, 2007, p. 189-190).

Em outras palavras, a necessidade das leituras históricas nas pesquisas analítico institucionais, que requerem técnicas específicas, ficaria minimizada com a escolha delimitada de um estabelecimento, pelas características que Savoye (2007)

a eles atribui. Sendo a história uma dimensão necessária da análise institucional, a análise histórica de um único estabelecimento é objeto da pesquisa em questão no tocante à compreensão do processo de socialização profissional dos professores iniciantes que, em suas perspectivas, ingressam numa instituição como quadros instituintes, encontrando nela práticas e processos instituídos, que possuem relação com a sua história recente, a qual possui atravessamentos com os contextos políticos, sociais, culturais e o contexto econômico de cada período.

Dessa forma, a reconstituição de traços temporais das principais características da UFVJM que possuem relação com a sua criação propiciam a identificação das dinâmicas entre o instituído e instituinte, possibilitando a compreensão do processo de socialização profissional.

### **5.1 Da criação das universidades brasileiras: contexto e cultura**

A criação de universidades no Brasil sofreu inúmeras rupturas e avanços. De acordo com Fávero (2006), no período do Brasil Colônia, a Coroa Portuguesa não permitiu a abertura de instituições de ensino, cabendo à elite da época enviar seus filhos a Portugal para efetuarem seus estudos de Direito (em Coimbra), à Bélgica para Medicina (em Louvain) e à Inglaterra para Engenharia. Apenas com a “transferência” da Família Real para o Brasil é que são criados, em 1808, o Curso Médico de Cirurgia da Bahia, que se tornaria a Faculdade de Medicina da Bahia, e o Hospital Militar do Rio de Janeiro. Em 1810, foi instituída a Academia Real Militar, que foi o embrião da Escola de Engenharia da UFRJ. Apenas em 1828, são criados os primeiros cursos jurídicos.

As poucas instituições existentes, exclusivas às elites no seu ingresso, possuíam a função de criação de quadros de pessoal para as funções públicas. A Constituição de 1891 estabeleceu que o Ensino Superior seria de competência do Poder Central, e a Reforma Rivadávia Correa<sup>18</sup>, em 1911, instituiu o ensino livre. No contexto das discussões da Reforma é que surgem a Universidade de Manaus, em

---

<sup>18</sup> Para Cury (2009), a Reforma Rivadávia Correa desobrigava o Governo Central a oferecer e fiscalizar os níveis de ensino secundário e superior como forma de lidar com os “maus” catedráticos.

1909, a Universidade de São Paulo, em 1911 e a Universidade do Paraná. A primeira universidade oficial, no entanto, foi a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920 (FÁVERO, 2006).

Fávero (2006) descreve que a Associação Brasileira de Educação (ABE) e a Academia Brasileira de Ciências (ABC) discutiram modelo, conceito, função e autonomia das instituições universitárias a serem adotadas no Brasil. Nesse contexto, duas vertentes de discussão principais sobressaíram-se: uma, voltada para a universidade como ambiente de produção de pesquisa; e outra, como lugar de formação profissional. A ABE problematizava, no contexto da primeira vertente, que a universidade deveria ser local para disseminação da cultura.

Na década de 1930, já no Governo Vargas, houve a promulgação dos Decretos do ano de 1931: nº 19.850, que criava o Conselho Nacional de Educação (CNE), e o nº 1.9851, que criava o Estatuto das Universidades Brasileiras. No estatuto, foi introduzida e institucionalizada a figura do professor-catedrático, que ganhou força nas Constituições de 1934 e 1946, persistindo até o ano de 1968 (Fávero, 2006). O Decreto 19.851 previa, ainda, no artigo 53, as formas de seleção dos professores através de defesa de tese, prova escrita, prova prática ou experimental e prova didática.

Os pleitos da ABE, provavelmente, foram atendidos no Decreto 19.851, uma vez que nele se inserem, nos artigos 109 e 110, a definição e regulamentação das atividades de extensão universitária. Diz o artigo:

Art. 109. A extensão universitaria destina-se à diffusão de conhecimentos philosophicos, artisticos, litterarios e scientificos, em beneficio do aperfeiçoamento individual e colectivo.

§ 1º De accôrdo com os fins acima referidos, a extensão universitaria será realizada por meio de cursos intra e extra-universitarios, de conferências de propaganda e ainda de demonstraões praticas que se façam indicadas.

§ 2º Caberá ao Conselho Universitario, em entendimento com os conselhos technico-administrativos dos diversos institutos, effectivar pelos meios convenientes a extensão universitaria.

Art. 110. Oportunamente será organizado pelo Conselho Universitario, com o indispensavel concurso dos institutos de ensino superior o "Museu Social", destinado a congregar elementos de informação, de pesquisa e de propaganda, para o estudo e o ensino dos problemas economicos, sociaes e culturaes, que mais interessam ao paiz. (BRASIL, Decreto-Lei 19.851 de 11 de abril de 1931 – mantida a ortografia da época).

Considera-se importante tal relato uma vez que os pleitos de democratização dos conhecimentos universitários fazem jus a uma concepção de democratização que transcende seu caráter universal e exclusivo à pesquisa. O princípio de difusão dos conhecimentos previsto no decreto, certamente, era um grande avanço para o período, pelo menos em sua via legal e de previsão. As práticas da época, no entanto, podem demonstrar outras concepções vigentes à ideia de instituição universitária.

Uma delas pode ser encontrada na arte literária. Esta, como relato de uma época, possui alguma fidedignidade no relato do conjunto social. Diferente da descrição pura de um Decreto-Lei, as ideias vigentes podem ser relidas, e seus enredos propiciam uma descrição do funcionamento das instituições. Um exemplo preciso sobre o funcionamento das universidades da época, de modo particular a Faculdade de Medicina da Bahia, pode ser encontrado em Jorge Amado, em “Tenda dos Milagres”. Na obra, a literatura se confunde com a vida na descrição das práticas da Faculdade de Medicina de Salvador.

Conforme problematizado no capítulo 3, Pedro Archanjo, personagem principal, foi um bedel desta faculdade e era, ao mesmo tempo, um ojuobá do povo baiano de São Salvador, uma espécie de intelectual orgânico, autodidata, que escreveu livros sobre miscigenação que contrariavam as teses de eugenia da Faculdade de Medicina. As teses de eugenia eram a grande novidade, sendo capitaneadas pelo professor Argolo, desafeto e inimigo de Archanjo, positivista e defensor da eugenia. No enredo, Archanjo desafia Argolo ao defender que a raça branca era miscigenada, fundamentando-se em estudo desenvolvido por ele próprio sobre a genealogia da elite branca de Salvador (AMADO, 1973).

A ficção vai além e demonstra a maneira como o herói do enredo trava lutas políticas, de defesa do candomblé e da mistura das raças, com livros publicados através de esforços coletivos que provinham da Tenda dos Milagres que era – ou assim era considerada no livro – o ateliê de Pedro Archanjo. Ali tudo era possível e, por essa razão, Amado (1973) nomeia a tenda como a universidade da vida. Quando o faz, sustenta-se que o autor capta o momento instituinte da universidade, no qual o conhecimento erudito é continuidade e só existe em função do conhecimento popular.

Quando Archanjo morre e seu nome passa a fazer sucesso, isso só ocorre porque um americano lê um dos seus livros e vem a Salvador prestar homenagens póstumas a Archanjo. Nesse momento, de modo único no enredo de Amado (1973), Archanjo passa a receber todas as homenagens possíveis vindas dos jornais e da Faculdade de Medicina da Bahia, onde fora bedel, mas isso veio postumamente.

Ao mesmo tempo em que na década de 1930 há a promulgação do Estatuto das Universidades, a influência do positivismo e de formas cristalizadas de ensino se fazem presentes em práticas corriqueiras à época: uma universidade feita para as elites, restrita e floreada, mais afeita aos livros do que à realidade social, mais uma instituição de poder e prestígio do que uma instituição voltada à disseminação do conhecimento. Tal constatação é enredada por Amado (1973) e pode ser encontrada em Holanda (2006), quando escreveu sobre os homens de ideia do Brasil.

Num contexto como o descrito, nada mais propício que o conceito de cátedra e nada mais condizente com as necessidades intelectuais do que a introdução do positivismo como ideia norteadora das práticas científicas. Sobre os positivistas no Brasil, diz Holanda (2006): “a grandeza, a importância desse sistema prende-se exatamente à sua capacidade de resistir à fluidez e à mobilidade da vida” (p. 173). Esse aspecto é resgatado na obra de Amado (1969), está presente em “Raízes do Brasil”, de Holanda (2006) e possui maior relevância para um estudo analítico institucional. A leitura da introdução do positivismo no Brasil, traduzido em formas acadêmicas que justificavam a segregação social, é um dos embriões da prática científica médica.

Autor iminente relacionado a essa prática foi o professor Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906), maior expoente da Medicina Legal no país e introdutor das ideias de Cesare Lombroso (1835-1909), sobre o “negro marginal” (MAIO, 1995). Nina Rodrigues, como já mencionado, é reconhecido no enredo de Jorge Amado como o professor Argolo, com o qual Archanjo travava disputas sobre as teses raciais no Brasil – guardadas, obviamente, as devidas proporções, pois Nina Rodrigues foi um homem de seu tempo, e ele interessa, neste estudo, pelo desenvolvimento da instituição universitária.

Como as instituições não morrem, mas se perpetuam por um processo de institucionalização ordinária, não seria estranho que ideias funcionalmente

semelhantes prosperassem, mesmo que os documentos oficiais atestem outros procedimentos. Com a criação das primeiras universidades, nas quais há um movimento instituinte, este é tomado de empréstimo. Em outras palavras, as universidades eram em número reduzido no Brasil, foram criadas para o atendimento de demandas específicas do Poder Central e foram importadas, como instituição, de outros contextos. Possuíam um quadro funcional semelhante às outras universidades no mundo, porém com um “tempero” tropical a mais: o homem cordial dela fazia parte. Um homem aristocrático, patriarcal, sentimental e outros adjetivos que Holanda (2006) utiliza em sua obra.

Corre-se o risco de cometer o equívoco da generalização indevida. Mesmo que cada singularidade e microcosmo político das instituições guardem características próprias, como a presença de pessoas sem renda e negras no ensino, num tempo que não havia acesso ao ensino às minorias, o desenvolvimento das características institucionais das universidades vistas pelas obras de Jorge Amado e Sérgio Buarque de Holanda contribui para a compreensão da gênese, crescimento e seu enredo no Brasil, diferentemente do que pressupõem os documentos oficiais.

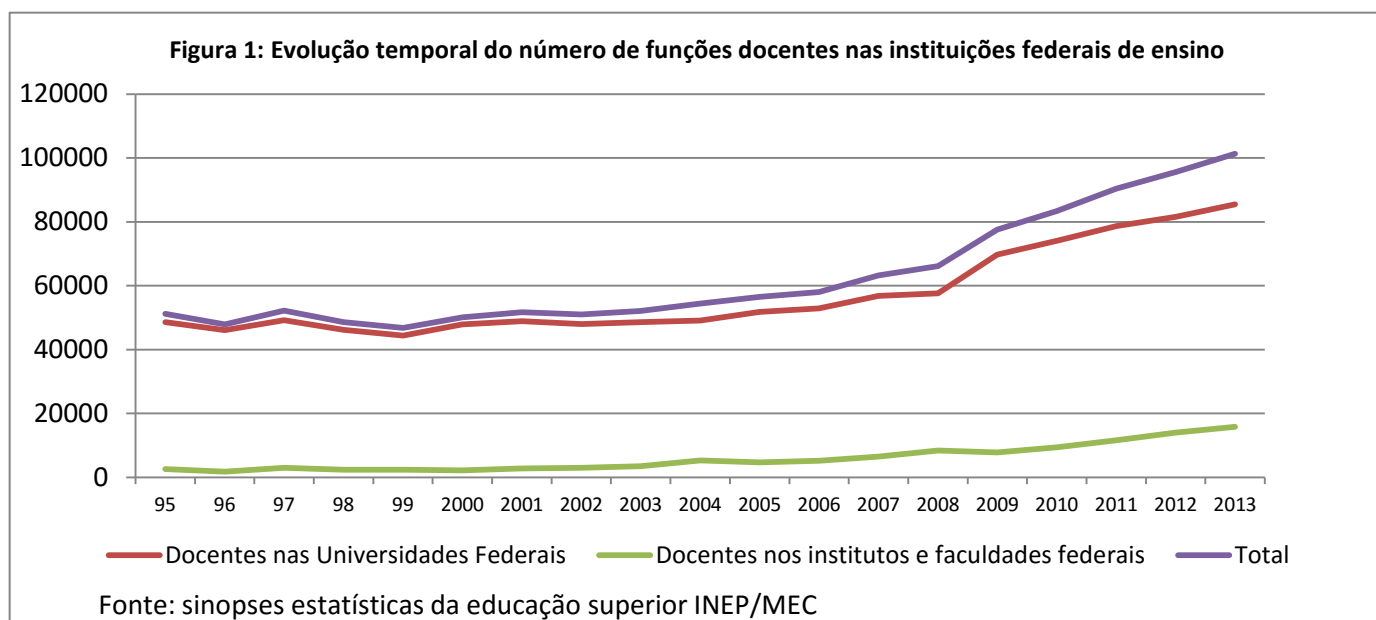
Quando as universidades brasileiras sofrem um primeiro crescimento significativo, isso se deve mais ao crescimento econômico do que a universidade como política pública e como princípio. Além disso, a pesquisa científica não era institucionalizada. Nas décadas de 1950 e 1960, por exemplo, a União Nacional dos Estudantes (UNE) fez proposições e movimentos que questionavam o fato da universidade ser um local elitista e arcaico (FÁVERO, 2006). Nesse contexto que surge a Universidade de Brasília e proposições de reformas são lançadas pela Universidade do Brasil. Nesse mesmo contexto, com o Golpe Militar de 1964, é tecido acordo entre o Ministério da Educação (MEC) do Brasil e a United States Agency for International Development (USAID), no qual a concepção de universidade, seu funcionamento, a sua autonomia e estruturação do ensino seriam implantadas com a interferência dos Estados Unidos.

De acordo com Martins (2002), o período do Regime Militar (1964-1985) foi marcado pela diminuição da oferta de vagas nas universidades públicas e pelo aumento do número de vagas no setor privado. De acordo com o autor, em 1970 o

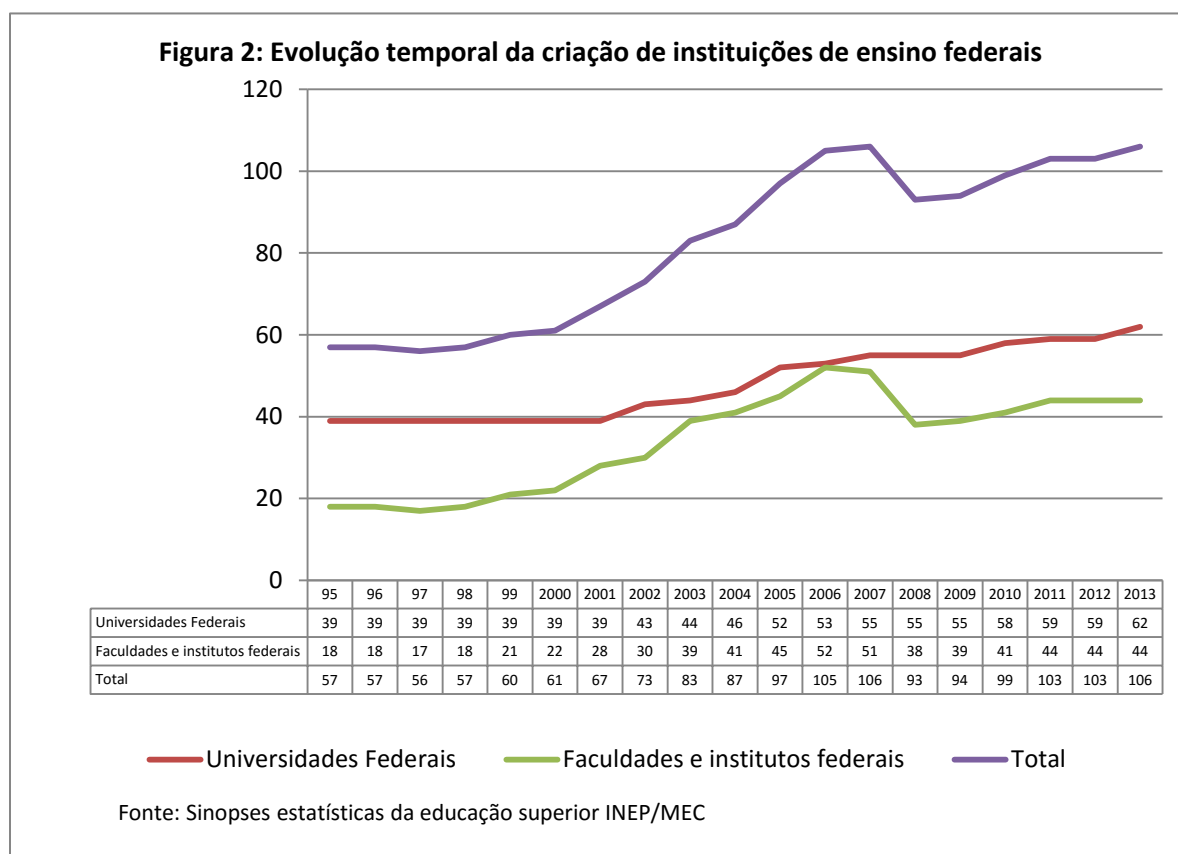
setor privado já respondia por mais de 60% das vagas no ensino superior, chegando a 69% em 1994.

Na década de 1990, de acordo com Yamamoto e Oliveira (2010), a eleição de Fernando Collor de Melo iniciou a implantação de uma agenda política neoliberal que encontrou seu ápice nas das gestões de Fernando Henrique Cardoso. As políticas sociais, de modo especial, foram fragmentadas e suplantadas pela agenda econômica.

No mesmo contexto de desmonte das políticas sociais, as universidades brasileiras passaram por um profundo período de corte de verbas e sucateamento, sendo possível, apenas em 2002, na gestão de Luís Inácio Lula da Silva, uma retomada do seu crescimento, conforme gráfico de evolução temporal, que mostra a tendência de crescimento da última década. Sob o efeito principal do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e da interiorização das universidades, a tendência de crescimento se manteve constante nos últimos 10 anos, com picos de crescimento das funções docentes a partir de 2008 (conforme se vê na figura 1, abaixo).



Se no ano de 1995 havia 51.252 funções docentes registradas, em 2013 esse número saltou para 101.376 professores. O crescimento das funções docentes, nesse contexto, também foi acompanhado pelo crescimento do número de instituições federais de ensino, conforme figura a seguir (figura 2):



De acordo com o gráfico anterior (figura 2), em 1995, o Brasil contava com 57 instituições federais de ensino. Em 2013, esse número saltou para 106 instituições federais. Ressalta-se que o número de instituições não contém a construção de *campi* avançados de ensino, principalmente no interior do país. A título de exemplo, a Universidade Federal de São João Del Rei e a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, em Minas Gerais, possuem *campi* em quatro cidades diferentes. Como estas instituições, muitas outras assumiram o papel de descentralização geográfica do ensino superior federal.



## 5.2 Um breve histórico da universidade sob estudo

A universidade objeto deste estudo nasceu nesse contexto nacional na década de 1950, criada cordialmente, por um filho da terra. A escolha do seu primeiro curso, por amizade e pelo desenvolvimento da região, foi fruto de pleitos privados, contou com a legislação vigente e o Governador do Estado de Minas Gerais a seu favor.

A Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri foi criada pela lei estadual nº 990, de 30 de setembro de 1953, pelo então governador Juscelino Kubitschek de Oliveira e se chamava Faculdade de Odontologia de Diamantina, sendo o curso de Odontologia o primeiro e único até a década de 1990 (FERNANDES E CONCEIÇÃO, 2005; ALBUQUERQUE, 2011; UFVJM, 2015). A lei apresenta não apenas a criação da faculdade, mas também a estrutura curricular do curso de odontologia. Estabeleceu, ainda, como seriam dados os primeiros passos para a implantação da faculdade, com a criação de cargos e salários e a previsão da criação do primeiro regimento interno.

Em 1960, no exercício da presidência da República, Juscelino Kubitschek federalizou a Faculdade de Odontologia de Diamantina, que passou a se chamar Faculdade Federal de Odontologia (FAFEOD) através da lei 3.846, de 17 de dezembro daquele ano. A federalização ocorreu pelo mesmo elemento comum à criação da instituição. Na história da universidade, a razão pela qual foi aberto um curso de odontologia decorreu, em grande parte, da amizade do presidente Juscelino com o dentista Pedro Paulo Penido, com o desejo de ver na sua terra natal uma universidade e através dos apelos políticos da época para a implantação de uma faculdade na região de Diamantina (FERNANDES E CONCEIÇÃO, 2005; UFVJM, 2015).

Há duas vertentes que justificavam a abertura de uma faculdade em Diamantina. A primeira se refere ao desenvolvimento regional: sendo uma região de extrema pobreza e situando-se geograficamente na entrada para o Vale do Jequitinhonha, uma faculdade propiciaria o desenvolvimento da região. A segunda razão, mais caprichosa, encontra-se no desejo do então governador do Estado de atender a demandas da terra natal.

Durante todo processo de criação da faculdade, por exemplo, Fernandes e Conceição (2005) relatam que as demandas criadas no processo de implantação, tais como pagamento de professores, construção de prédios e compra de materiais, precisavam ser direcionadas diretamente ao governador Juscelino. Quando este foi sucedido no governo do Estado de Minas Gerais por José Francisco Bias Fortes, era comum o novo governador não opinar em assuntos relativos à faculdade, referindo-se à nova faculdade de odontologia como obra de Juscelino. Uma cena da implantação requer atenção e ela é relatada por Fernandes e Conceição (2005, p. 40): “Com a saída de JK do Governo do Estado, os salários do ano de 1955 não foram pagos aos professores assistentes, tanto aos de Belo Horizonte quanto aos de Diamantina, que exerceram a função na qualidade de voluntários”.

Paradoxalmente, supõe-se que o argumento de desenvolvimento regional é suplantado pela necessidade individual de honrar o próprio chão e os laços de amizade. Holanda (2006) sugere que os interesses privados, no Brasil, suplantam o interesse público. Do mesmo modo, a ideia principal que pode ser retirada da cena relatada é a pessoalidade na tratativa da construção de um órgão público: mesmo com salários atrasados, a responsabilidade da criação de uma faculdade estadual não recaia sobre o governador do Estado, mas ao seu criador que, no momento, era Presidente da República. Nas palavras de Fernandes e Conceição (2005, p. 65):

Embora Juscelino Kubitschek fosse o Presidente da República, a Escola de Odontologia era uma instituição estadual de ensino. As coisas ficaram mais difíceis, porque o Governador do Estado, José Francisco Bias Fortes, não dispensava à Faculdade de Diamantina a mesma atenção que JK, quando Governador. Sempre que era convocado a resolver questões relacionadas à Faculdade de Diamantina, Bias Fortes se esquivava, dizendo que era o Presidente JK que deveria resolver o problema. Por essa razão, a Direção da Faculdade de Odontologia sempre se dirigia ao Palácio do Catete no Rio de Janeiro, para apresentar diretamente as reivindicações da escola.

A pessoalidade na relação entre o dirigente da Faculdade de Odontologia e o Presidente da República evidencia um traço cultural simples, próprio da constituição cultural brasileira, conforme observado por Holanda (2006) e singularmente presente na fundação da faculdade. O autor escreve a primeira versão de “Raízes do Brasil” em 1937, com a formulação da ideia do homem cordial. Dentre as suas problematizações, a que mais chama a atenção é a relação de indissociabilidade entre as esferas pública e privada. Notavelmente, pode-se perceber que o conteúdo

dos gestos e das tratativas políticas é permeado, como uma caricatura, da ideia de homem cordial. Outros exemplos podem corroborar a tese de Holanda (2006).

Fernandes e Conceição (2005) citam outro enredo que pode sustentar a leitura do processo de criação da Faculdade de Odontologia de Diamantina a partir dos pressupostos de Holanda (2006). De acordo com os autores, Juscelino Kubitschek fez algumas proposições ao Congresso Nacional para federalizar a Faculdade de Odontologia. A demora na tramitação se deveu, em grande medida, aos acordos políticos que precisaram ser efetivados, dentre eles a federalização de outras faculdades e universidades. De acordo com Fernandes e Conceição (2005, p. 65): “Considerando que o projeto era para atender Diamantina, terra natal do Presidente, os deputados passaram a adicionar emendas a ele, com a finalidade de federalizar faculdades em suas regiões de influência política”.

Mais recentemente, na década de 1980, outra faculdade foi federalizada por razões semelhantes. Atualmente conhecida como Universidade Federal de São João del Rei, sua federalização ocorreu no contexto da vontade pessoal do então presidente eleito Tancredo Neves desejar uma universidade em sua cidade natal. Após a morte de Tancredo, o Presidente José Sarney sancionou a lei de criação da Fundação de Ensino com os seguintes dizeres: “era a mão de Tancredo que segurava a caneta”. (REIS, 2010). Sua transformação em universidade ocorre, em grande medida, porque o então deputado Aécio Neves, neto do Tancredo Neves, presidia a Câmara dos Deputados.

Os traços viscerais e de afeto com a terra natal, com a família e amigos estão presentes na constituição da vida pública, dos homens públicos, e atravessam outros aspectos, por vezes, naturalizados. Por que um curso de Odontologia na cidade de Diamantina? Interpreto o enredo construído por Fernandes e Conceição (2005) a partir dos laços de amizade do Presidente Juscelino Kubitschek com o dentista Pedro Paulo Penido. Trata-se, portanto, de característica do modo de fazer política no Brasil que possui fortes marcas nos dias atuais: a cordialidade e a ausência de uma fronteira nítida entre as esferas pública e privada. Lourau (1993), quando define a instituição como um espectro, demarca a sua temporalidade: é nas crises que as instituições se tornam mais aparentes. Na crise brasileira atual, que se arrasta desde a reeleição da Presidente Dilma Roussef, as homenagens à família, a

Deus, à própria terra ou à profissão de origem alcançam posições de maior destaque, na votação da admissibilidade de um processo de impeachment, em detrimento de menções à Constituição Federal, por exemplo, que poderia ser ato típico de homens da política, em respeito mesmo ao Estado laico.

Apesar do risco da exposição e do salto geracional para comparar processos, a hipótese propulsora deste capítulo é a de que o homem cordial continua vivo, emerge nas crises e, por atravessamentos institucionais, pode ser um dos motivos da criação da universidade em estudo. Como bem salientou Savoye (2007), tratando-se de uma institucionalização ordinária, na qual há ausência de uma institucionalização fundadora<sup>19</sup>, a ideia principal reside na manutenção dos traços que a história cultural propicia com o adendo da modificação do contexto. A qualidade dos acordos feitos pelos deputados numa votação de afastamento da Presidente da República nos dias atuais talvez não tenha sido, em seu conteúdo manifesto, muito diferente das negociações feitas pelo então Presidente Juscelino Kubistchek para federalizar a Faculdade de Odontologia, mesmo que o pagamento dos vencimentos após a federalização tenha ficado a cargo do seu sucessor, para desespero dos docentes da época (os salários de um ano ficaram atrasados).

Após sua federalização, a Faculdade Federal de Odontologia de Diamantina (FAFEOD) passou por uma fase de consolidação nas décadas de 1970 e 1980. Foi nesta época que os professores fizeram incursões pelo país para apresentar à faculdade as associações científicas da época e as outras instituições de ensino que ofereciam o curso de odontologia (FERNANDES E CONCEIÇÃO, 2005).

No ano de 2002, a lei 10.487, de 4 de julho de 2002, assinada pelo Presidente do Supremo Tribunal Federal, Ministro Marco Aurélio Mello, no exercício da Presidência da República, altera a denominação de Faculdade Federal de Odontologia (FAFEOD) para Faculdades Federais Integradas de Diamantina (FAFEID). A lei entrou em vigor três meses após sua publicação, em 4 de outubro de 2002. A partir desse mesmo período, além do curso de Odontologia, a FAFEID

---

<sup>19</sup> A Institucionalização Fundadora se refere ao surgimento de novos movimentos, estabelecimentos e processos. No caso de uma universidade, trata-se de uma instituição já existente, com princípios “fundadores” sedimentados e compartilhados. A institucionalização ordinária, por sua vez, pode ser compreendida como atualizações recentes das instituições em vigor e de acordo com suas especificidades históricas e culturais.

passou a oferecer mais cursos da área de Ciências da Saúde e na área de Ciências Agrárias, a saber: Enfermagem, Farmácia, Nutrição e Fisioterapia, Agronomia, Engenharia Florestal e Ciências Agrárias (UFVJM, 2015).

Em 2005, a FAFEID se transforma em Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri através da Lei 11.173, de 6 de setembro de 2005, publicada em 8 de setembro no Diário Oficial da União, assinada pelo Presidente Luis Inácio Lula da Silva.

Atualmente, A UFVJM está localizada nos municípios de Diamantina, Teófilo Ottoni, Unaí e Janaúba, nas quais possui *campus*, e nas cidades de Couto de Magalhães de Minas, Serro e Curvelo, nas quais há fazendas experimentais. A universidade atende as mesorregiões do Vale do Jequitinhonha, Vale do Mucuri, Norte e Noroeste do Estado de Minas Gerais (UFVJM, 2015), conforme anexo 2.

De minha parte, vejo evidências para defender que a UFVJM possuiu três momentos específicos: o período do curso de Odontologia e sua consolidação, o período da criação de novos cursos de graduação e o período de interiorização do ensino, sendo o período do curso de Odontologia o maior entre eles. São distintos porque obedecem à lógica de organização diferente e ao atendimento de públicos de alunos e alunas também diferentes.

Nascida do desejo do presidente Juscelino Kubistchek e fundada sob a explicação do desenvolvimento regional, um jeito “brasileiro” ditou os primeiros passos. Após o período de democratização do país, com relativa autonomia em seu funcionamento, abriram-se possibilidades de expansão. Atualmente, no intuito de compreender o processo de socialização profissional dos professores que nela ingressam, apresenta-se um retrato atual da instituição.

### **5.3 Números atuais sobre as Faculdades e pessoal docente da UFVJM**

Numa leitura geral, a UFVJM conta hoje com 4 *campi* universitários, 634 professores (PROGEP/ UFVJM, 2015), 421 técnicos administrativos em educação e 9.041 alunos de graduação e pós-graduação (UFVJM, 2015). O *campus* JK

(*Campus* sede), por sua vez, possui 458 docentes efetivos, segundo dados da Pró-reitoria de Gestão de Pessoas (UFVJM, 2015) e foi escolhido como local principal da análise do processo de socialização profissional dos professores iniciantes.

A escolha do *campus* sede se deveu a três fatores: O primeiro elemento se refere à administração universitária, que está centralizada no *campus* JK e guarda características institucionais mais precisas e delineadas: o modo de proceder à gestão, de recepcionar os professores iniciantes, de realizar as reuniões do conselho universitário, dentre outros.

O segundo elemento se deve ao fato da universidade ter sido fundada na cidade de Diamantina. O primeiro curso criado, através do então governador Juscelino Kubitschek de Oliveira, ocorreu em Diamantina (Fernandes e Conceição, 2005). Para uma análise institucional, isso possui importância – conforme revisado e analisado no capítulo 3 –, principalmente na tentativa de elucidação de um “mito fundador” ou ideário simbólico que represente a instituição universidade.

A universidade recebeu este estatuto apenas em 2005, e os novos *campi*, de Teófilo Otoni, Unaí e Janaúba, são mais recentes (implantados na última década). Por essa razão, a política institucional de implantação dos *campi* numa área que cobre todo o território norte, nordeste e noroeste do Estado de Minas Gerais ainda não foi capaz de promover uma “identidade institucional”, atendendo mais ao terceiro tempo institucional, de interiorização da faculdade, do que a sua extensão como instituição. Isso significa que esses *campi* podem ter características muito específicas que fugiriam a uma análise institucional qualificada.

Uma última razão se refere ao modo de funcionamento de cada *campus*. Sustenta-se que, mesmo sendo a mesma universidade, as cidades de oferecimento de curso são distantes e diferentes de tal forma que a característica institucional seria excessivamente singular. Isso significa que, para cada *campus*, de acordo com a temporalidade das instituições, um estudo específico poderia ser produzido.

Apenas a título de ilustração, há um fenômeno interessante no último movimento de greve no ano de 2015: os *campi* de Diamantina e Unaí fizeram um movimento grevista unificado, os *campi* de Janaúba e Teófilo Otôni fizeram o movimento grevista em outros períodos. Isso pode ser verificado nos calendários de

reposição pós-greve: há três calendários de reposição diferentes em andamento (UFVJM, 2016). No meu ponto de vista, isso ocorre quando há um mesmo quadro docente, com demandas no movimento de greve semelhante, porém dissociadas de um conjunto mais amplo.

Nesse intuito, delimitado o *campus* JK em Diamantina, foi construída uma caracterização dos professores do *campus*, de cada faculdade e da diretoria que o compõe. Os dados foram agrupados em tabelas pelas informações sobre sexo, idade, titulação e tempo de exercício profissional, de acordo com as informações disponibilizadas pela Pró-reitoria de Gestão de Pessoas<sup>20</sup>.

**Tabela 5: Idade, sexo, titulação e tempo de atuação dos professores no *campus* Diamantina**

Variáveis	Categorias	Frequências (n=458)	Porcentagens (%)	Média/Mediana/DP
<b>Idade</b>	25 a 30	36	7,86%	40,72 40 7,87
	31 a 35	100	21,83%	
	36 a 40	101	22,05%	
	41 a 45	94	20,52%	
	46 a 50	68	14,85%	
	51 a 55	41	8,95%	
	56 a 60	11	2,40%	
	61 ou mais	7	1,53%	
<b>Sexo</b>	Masculino	229	50%	
	Feminino	229	50%	
<b>Titulação</b>	Doutorado	340	74,24%	
	Mestrado	107	23,36%	
	Especialização	9	1,97%	
	Graduação	2	0,44%	
<b>Tempo de exercício</b>	1 a 3	168	36,68%	6,02 5 6,05
	4 a 6	145	31,66%	
	7 a 9	61	13,32%	
	10 a 12	49	10,70%	
	13 ou mais	35	7,64%	

Fonte: elaborado pelo autor

Na tabela acima, foi possível observar que a idade média dos 458 professores do *campus* JK é de 41 anos, com uma mediana de 40 e um desvio padrão de 7,87 anos. A maior parte dos professores concentra-se na faixa etária de 31 a 45 anos de idade e se distribui igualmente entre os dois sexos (50% feminino e 50% masculino).

Quase 75% são doutores, 23% são mestres e pouco mais de 2% são especialistas ou graduados. O tempo médio de exercício profissional no *campus*

<sup>20</sup> Agradeço aos funcionários a então pró-reitora Nina Beatriz pela disponibilização dos dados.

Diamantina é de 6 anos, sendo que 36,68% dos professores possuem até 3 anos de exercício, e 31,66% possuem até 6 anos de exercício profissional. Isso significa que 68,34% dos professores em exercício podem ser considerados como novatos, de acordo com o critério estabelecido por Pinto (2010). O tempo de exercício é uma variável que não foi descrita nas sinopses estatísticas da educação superior no INEP (2015). Supõe-se, no entanto, que, com a evolução dos números de funções docentes entre 2003 e 2015, o tempo de exercício profissional diminuiu consideravelmente, bem como a idade dos professores em atuação.

**Tabela 6: Idade, sexo, titulação e tempo de atuação dos professores na Faculdade Interdisciplinar em Humanidades**

Variáveis	Categorias	Frequências (n=106)	Porcentagens (%)	Média/Mediana/DP
<b>Idade</b>	25 a 30	8	7,55%	40,2 38 8
	31 a 35	33	31,13%	
	36 a 40	17	16,04%	
	41 a 45	20	18,87%	
	46 a 50	16	15,09%	
	51 a 55	7	6,60%	
	56 a 60	4	3,77%	
	61 ou mais	1	0,94%	
<b>Sexo</b>	Masculino	41	38,68%	
	Feminino	65	61,32%	
<b>Titulação</b>	Doutorado	86	81,13%	
	Mestrado	17	16,04%	
	Especialização	2	1,89%	
	Graduação	1	0,94%	
<b>Tempo de exercício</b>	1 a 3	71	66,98%	2,58 2 2,31
	4 a 6	28	26,42%	
	7 a 9	7	6,60%	
	10 a 12	0	0,00%	
	13 ou mais	0	0,00%	

Fonte: elaborado pelo autor

A Faculdade Interdisciplinar em Humanidades possui 106 professores, com idade média de 40 anos, 60,32% de docentes do sexo feminino, e 38,68% do sexo masculino. Mais de 80% possui doutorado, e 66,98% possui menos de 3 anos de exercício profissional, seguido pelo grupo entre 4 a 6 anos, com 26,42% de professores. A faculdade oferece os cursos de licenciatura em História, Pedagogia, Geografia, Letras - Português-Inglês, Letras - Português-Espanhol, Educação do Campo e os Bacharelados em Turismo e Interdisciplinar em Humanidades.



**Tabela 7: Idade, sexo, titulação e tempo de atuação dos professores na Faculdade de Ciências Biológicas e da Saúde**

Variáveis	Categorias	Frequências (n=168)	Porcentagens (%)	Média/Mediana/DP
<b>Idade</b>	25 a 30	5	2,98%	43,07 42 7,56
	31 a 35	20	11,90%	
	36 a 40	44	26,19%	
	41 a 45	38	22,62%	
	46 a 50	29	17,26%	
	51 a 55	24	14,29%	
	56 a 60	4	2,38%	
	61 ou mais	4	2,38%	
<b>Sexo</b>	Masculino	73	43,45%	
	Feminino	95	56,55%	
<b>Titulação</b>	Doutorado	127	75,60%	
	Mestrado	37	22,02%	
	Especialização	3	1,79%	
	Graduação	1	0,60%	
<b>Tempo de exercício</b>	1 a 3	21	12,50%	9,68 8 7,56
	4 a 6	54	32,14%	
	7 a 9	28	16,67%	
	10 a 12	35	20,83%	
	13 ou mais	30	17,86%	

Fonte: elaborado pelo autor

A Faculdade de Ciências Biológicas e da Saúde é a maior das unidades acadêmicas, com 168 professores que possuem uma idade média de 43 anos, 56,55% de professores do sexo feminino, e 43,45% do sexo masculino. Mais de 75% possuem doutorado, e a distribuição por tempo de exercício se apresenta mais equânime: nesse caso, os professores iniciantes representam menos de 50% do quadro docente, e os professores com mais de 10 anos de experiência representam pouco mais de 38% dos docentes. A FCBS oferece as licenciaturas em Ciências Biológicas e Educação Física, e graduação em Odontologia, Nutrição, Farmácia, Fisioterapia e Enfermagem.

**Tabela 8: Idade, sexo, titulação e tempo de atuação dos professores na Faculdade de Ciências Agrárias (FCA)**

Variáveis	Categorias	Frequências (n)	Porcentagens (%)	Média/Mediana/DP
<b>Idade</b>	25 a 30	3	5,45%	42,69 43,00 7,712734988
	31 a 35	9	16,36%	
	36 a 40	10	18,18%	
	41 a 45	13	23,64%	
	46 a 50	12	21,82%	
	51 a 55	5	9,09%	
	56 a 60	1	1,82%	
	61 ou mais	2	3,64%	
<b>Sexo</b>	Masculino	40	72,73%	
	Feminino	15	27,27%	
<b>Titulação</b>	Doutorado	54	98,18%	
	Mestrado	1	1,82%	
	Especialização	0	0,00%	
	Graduação	0	0,00%	
<b>Tempo de exercício</b>	1 a 3	4	7,27%	8,07 8,00 4,08035
	4 a 6	20	36,36%	
	7 a 9	14	25,45%	
	10 a 12	12	21,82%	
	13 ou mais	5	9,09%	

Fonte: elaborado pelo autor

A Faculdade de Ciências Agrárias (FCA) possui 55 docentes, dos quais 72,73% do sexo masculino, e 27,27% do sexo feminino, com idade média de 42 anos, e apenas um dos seus docentes não possui o título de doutor. Quanto ao tempo de exercício, semelhante à FCBS, mais de 30% possuem mais de 10 anos de atuação. A FCA oferece os cursos de Agronomia, Engenharia Florestal e Zootecnia.

**Tabela 9: Idade, sexo, titulação e tempo de atuação dos professores no Instituto de Ciência e Tecnologia (ICT)**

Variáveis	Categorias	Frequências (n=66)	Porcentagens (%)	Média/Mediana/DP
<b>Idade</b>	25 a 30	16	24,24%	36,47 33,00 8,081441
	31 a 35	23	34,85%	
	36 a 40	10	15,15%	
	41 a 45	5	7,58%	
	46 a 50	6	9,09%	
	51 a 55	4	6,06%	
	56 a 60	2	3,03%	
	61 ou mais	0	0,00%	
<b>Sexo</b>	Masculino	44	66,67%	
	Feminino	22	33,33%	
<b>Titulação</b>	Doutorado	38	57,58%	
	Mestrado	28	42,42%	
	Especialização	0	0,00%	
	Graduação	0	0,00%	
<b>Tempo de</b>	1 a 3	41	62,12%	2,61

<b>exercício</b>	4 a 6	24	36,36%	2,00
	7 a 9	1	1,52%	2,051450247
	10 a 12	0	0,00%	
	13 ou mais	0	0,00%	

Fonte: elaborado pelo autor

O Instituto de Ciência e Tecnologia possui 66 professores com idade média de 36 anos, dos quais 66,67% do sexo masculino, e 33,33% do sexo feminino. Quanto à titulação, menos de 60% possuem doutorado. O tempo de exercício médio é de 2,61 anos, sendo que apenas um dos professores possui mais de 7 anos de exercício profissional. O ICT oferece os cursos de Engenharia de Alimentos, Engenharia Química, Engenharia Mecânica e o Bacharelado em Ciência e Tecnologia.

**Tabela 10: Idade, sexo, titulação e tempo de atuação dos professores na Faculdade de Medicina (FAMED)**

Variáveis	Categorias	Frequências (n=17)	Porcentagens (%)	Média/Mediana/DP
<b>Idade</b>	25 a 30	0	0,00%	39,31 38,00 5,168640416
	31 a 35	3	18,75%	
	36 a 40	8	50,00%	
	41 a 45	3	18,75%	
	46 a 50	1	6,25%	
	51 a 55	1	6,25%	
	56 a 60	0	0,00%	
	61 ou mais	0	0,00%	
<b>Sexo</b>	Masculino	5	31,25%	
	Feminino	11	68,75%	
<b>Titulação</b>	Doutorado	7	43,75%	
	Mestrado	6	37,50%	
	Especialização	3	18,75%	
	Graduação	0	0,00%	
<b>Tempo de exercício</b>	1 a 3	13	81,25%	1,81 1,00 3,004553835
	4 a 6	2	12,50%	
	7 a 9	1	6,25%	
	10 a 12	0	0,00%	
	13 ou mais	0	0,00%	

Fonte: elaborado pelo autor

A Faculdade de Medicina (FAMED) possui 17 docentes, dos quais 11 do sexo feminino, e 5 do sexo masculino. A idade média é de 39 anos, e menos de 45% dos docentes possuem doutorado. Quanto ao tempo de atuação, apenas um dos docentes possui mais de 6 anos de exercício. A FAMED oferece o curso de Medicina.

**Tabela 11: Idade, sexo, titulação e tempo de atuação dos professores na Faculdade de Ciências Exatas (FACET)**

Variáveis	Categorias	Frequências (n=39)	Porcentagens (%)	Média/Mediana/DP
<b>Idade</b>	25 a 30	2	5,13%	38,56 39,00 5,011754756
	31 a 35	9	23,08%	
	36 a 40	12	30,77%	
	41 a 45	13	33,33%	
	46 a 50	3	7,69%	
	51 a 55	0	0,00%	
	56 a 60	0	0,00%	
	61 ou mais	0	0,00%	
<b>Sexo</b>	Masculino	22	56,41%	
	Feminino	17	43,59%	
<b>Titulação</b>	Doutorado	25	64,10%	
	Mestrado	13	33,33%	
	Especialização	1	2,56%	
	Graduação	0	0,00%	
<b>Tempo de exercício</b>	1 a 3	12	30,77%	5,10 5,00 2,715528676
	4 a 6	15	38,46%	
	7 a 9	11	28,21%	
	10 a 12	1	2,56%	
	13 ou mais	0	0,00%	

Fonte: elaborado pelo autor

Com 39 docentes, a Faculdade de Ciências Exatas (FACET) tem a idade média de atuação em 38 anos, sendo 56,41% dos docentes do sexo masculino, e 43,59% dos sexo feminino, com 64,1% dos docentes com o título de doutor. Quanto ao tempo de atuação, mais de 69% dos professores possuem até 6 anos de atuação profissional. A FACET oferece os cursos de Sistemas de Informação e Licenciatura em Química.

**Tabela 12: Idade, sexo, titulação e tempo de atuação dos professores na Diretoria de Educação à Distância (DEAD)**

Variáveis	Categorias	Frequências (n=8)	Porcentagens (%)	Média/Mediana/DP
<b>Idade</b>	25 a 30	2	25,00%	36,75 34,00 6,339361167
	31 a 35	3	37,50%	
	36 a 40	0	0,00%	
	41 a 45	2	25,00%	
	46 a 50	1	12,50%	
	51 a 55	0	0,00%	
	56 a 60	0	0,00%	
	61 ou mais	0	0,00%	
<b>Sexo</b>	Masculino	4	50,00%	
	Feminino	4	50,00%	
<b>Titulação</b>	Doutorado	3	37,50%	
	Mestrado	5	62,50%	
	Especialização	0	0,00%	
	Graduação	0	0,00%	
<b>Tempo de</b>	1 a 3	6	75,00%	1,75

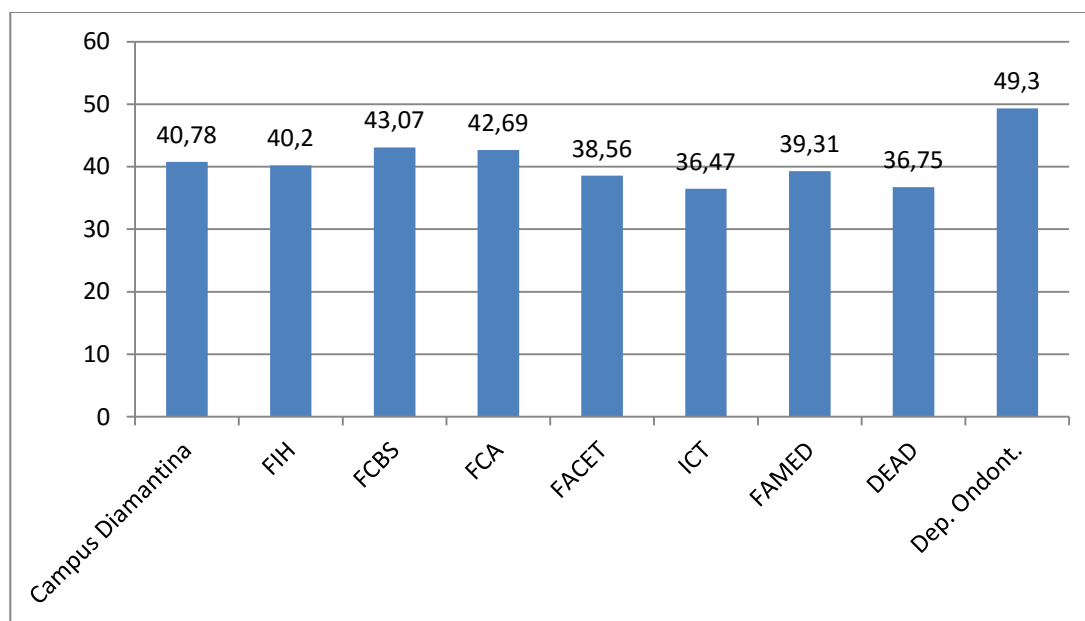
<b>exercício</b>	4 a 6	2	25,00%	1,00
	7 a 9	0	0,00%	1,920286437
	10 a 12	0	0,00%	
	13 ou mais	0	0,00%	

Fonte: elaborado pelo autor

A Diretoria de Educação a Distância (DEAD), com 8 docentes, não possui o estatuto de faculdade e congrega professores de diferentes áreas para a formação a distância. Possui 4 professores do sexo masculino, e 4 do sexo feminino, a idade média é de 36 anos, 3 docentes são doutores, e outros 5 são mestres, sendo que o tempo de atuação é inferior a 6 anos. A DEAD oferece os cursos de Licenciatura em Química, Física e Matemática, o bacharelado em Administração Pública, e cursos de especialização em diversas modalidades.

Por fim, torna-se importante apresentar a comparação entre as médias do tempo de exercício profissional entre as faculdades do *campus* Diamantina.

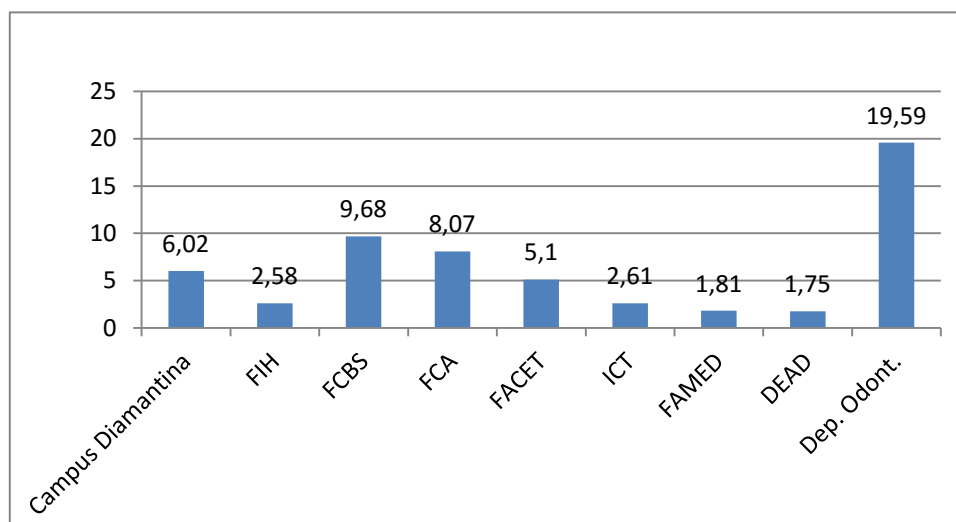
Figura 3: Média de idade dos docentes nas diferentes unidades do *campus* JK



A média de idade entre os professores é maior na FCBS e na FCA, com 43,07 anos e 42,69 anos, respectivamente. O Departamento de Odontologia, incluído pelo fato de ser o primeiro curso da universidade, pode ser uma base comparativa na compreensão do tempo institucional, no qual valores, modos de agir,

organização simbólica e estilos de gestão estão intrinsecamente relacionados. Para este, a média de idade é de 49,3 anos.

Figura 4: Média de tempo de exercício dos docentes nas diferentes unidades do *campus* JK



No que concerne ao tempo médio de exercício profissional, semelhante à média das idades entre as faculdades, a FCBS é a faculdade que possui maior média do tempo de exercício profissional do *campus* JK, com 9,68 anos de exercício, seguida pela FCA e pela FACET, com 8,07 e 5,1, respectivamente. O Departamento de Odontologia, com média de 19,59 anos, foi novamente incluído como base comparativa de análise para este quesito pela mesma razão institucional.

#### 5.4 Da estrutura administrativa da UFVJM e dos seus ocupantes

Atualmente, a estrutura administrativa da UFVJM conta com o Conselho Universitário, o Conselho de Ensino, pesquisa e extensão, o Conselho de Curadores, a Reitoria e Pró-reitorias, a direção das faculdades e institutos e suas congregações, os departamentos, os colegiados de curso (UFVJM, 2012).

Historicamente, funcionando apenas um curso de Odontologia desde a sua fundação, todos os ocupantes do cargo de diretor eram da área da saúde. Atualmente, mesmo com o crescimento da universidade, percebe-se um traço na

distribuição dos cargos de confiança: das seis pró-reitorias, três são ocupadas por docentes ligados à FCBS, duas pela FCA e uma pela FACET. Não se trata de apontar que a lógica da criação persiste, trata-se de apontar que este traço pode fazer parte da cultura política da universidade. Se, onde há cargo, há dinheiro, Lourau (1993) salienta que o dinheiro precisa ser seguido para uma compreensão das instituições em vigor num dado contexto. Isso porque, de acordo com Barembritt (2012), além dos analisadores artificiais, que eclodem a partir do campo de forças contraditórios de uma instituição, temos os analisadores espontâneos. Estes últimos são analisadores que estão presentes no tecido social, produzidos pelos grupos e pelo cotidiano. Nesse contexto o dinheiro é um deles, associado diretamente à distribuição de cargos, que pode desvendar aspectos não ditos da instituição.

## **5.5 Do acolhimento aos docentes: o FORPED**

A entrada dos professores na carreira do magistério superior na UFVJM obedece aos trâmites legais previstos na Lei 8.112, de 11 de dezembro de 1990, que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos federais, na lei 12.863, de 24 de setembro de 2013, que dispõe sobre o plano de carreira dos professores universitários das instituições federais de ensino, na Resolução nº 31- Consu, de 5 de dezembro de 2008, para aqueles que ingressaram até o final do ano de 2013, e pela Resolução nº 13-Consu, de 11 de outubro de 2013, em vigor atualmente, que prevê a realização de concurso público com prova escrita, prova de títulos, prova didática e apresentação de plano de atividades acadêmicas.

Outra forma de ingresso é a transferência de servidores vindos de outras instituições federais de ensino superior. Um caminho menos utilizado, porém possível. Nesse caso, trata-se de servidores que já possuíam experiência no serviço público.

Após a aprovação via concurso público, os candidatos reúnem a documentação pertinente exigida pelo edital, realizam consulta médica avaliativa para exercício do trabalho, entram em contato com a pró-reitoria de gestão de

pessoas e, no caso de regularidade nos documentos, é marcada a posse, na qual os professores assinam termo específico para este fim.

Após a posse, é comum os docentes iniciantes na UFVJM receberem uma cópia da Lei 8.112, de 11 de dezembro de 1990, do Código de Ética do Servidor Público (BRASIL, 1994) e de informações sobre a carreira docente. Após orientação preliminar, são indicados a buscarem suas unidades de ensino para iniciarem as atividades. Inicia-se, também, o estágio probatório docente, atualmente regido pela resolução nº 4-Consu, de 14 de setembro de 2007 e alterada pela resolução nº 25-Consu, de 10 de outubro de 2014.

No início das atividades, os professores iniciantes contam com o Programa de Formação Pedagógica Continuada para a Docência (FORPED), implantado pela Resolução nº 34-Consepe, de 2009. Atualmente, a Resolução nº 25-Consu, torna obrigatória a participação dos professores iniciantes nas atividades do FORPED e exige que todos os professores da instituição participem, ao menos uma vez ao ano, das atividades do Programa.

No programa, as atividades mais comuns são palestras, nas quais são convidados outros professores com reconhecimento ou experiência nas suas áreas para contribuírem com o Programa. O FORPED prevê, ainda, que os docentes da UFVJM com pós-graduação *stricto sensu* na área de educação, sejam colaboradores do programa de formação.

O acolhimento dos docentes, desse modo, se dá por duas vias institucionais: uma via mais formal, preocupada com o Estatuto de Servidor Público, que compreende que o professor universitário, antes de reconhecer-se como professor, é um servidor público. A segunda via correspondente à atividade principal da docência, preocupa-se com a formação pedagógica e, mais diretamente, com a atividade de ensino. A simplificação descrita, das duas vias de acolhimento, possui caráter oficial: resoluções específicas da UFVJM para ingresso e estágio probatório, legislação federal pertinente e clareza no desenvolvimento da atividade-fim – no caso em estudo, a docência.

No entanto, outros processos institucionais fazem parte da atividade de trabalho dos professores que ingressam. Por força de edital público, os concursos



preveem os trabalhos na indissociável tríade ensino-pesquisa-extensão, acrescida da participação nas atividades administrativas da universidade. Ocorre, porém, que os professores recebem instrução – não caberia formação, por razões conceituais – apenas nas atividades de ensino e administrativa. Conta-se, enfim, com um rico conjunto de enredos que esta pesquisa visa descrever e analisar no processo de socialização profissional na carreira do magistério superior.

## 5.6 Um breve resumo

A UFVJM, fundada no ano de 1953, por intermédio do ex-governador e Presidente da República Juscelino Kubitschek, iniciou suas atividades com um curso de Odontologia; recebeu permissão para abertura de novos cursos de graduação no final da década de 1990; tornou-se universidade no ano de 2005, no qual iniciou a abertura de novos *campi*; apresenta-se em seus aspectos temporais e no contexto da pesquisa em curso em período de exponencial expansão, sendo propício ao estudo pela análise institucional o processo de institucionalização ordinária que, em grande parte, pode se confundir com a socialização profissional dos professores iniciantes.

Uma faculdade que possuía menos de quarenta professores no ano 2000, encontra-se com aproximadamente 600 professores. Temporalmente, o crescimento rápido do número de servidores, dos cursos oferecidos e das atividades desenvolvidas podem encontrar paradoxos e conflitos na constituição de uma identidade organizacional. Se durante meio século perdurou a instituição formadora de dentistas, em pouco tempo foi necessário construir respostas a novos desafios, dentre eles: a convivência de um pequeno número de professores diluída na entrada de um grande número de docentes, o conteúdo e complexidade dos trabalhos exigidos para implantação de novos cursos e, enfim, a construção de uma nova cultura organizacional. Numa leitura analítico-institucional, tais paradoxos – e por que não crises? – são momentos ímpares para desvendar as instituições em atuação.



## **6. Da entrada na instituição e dos primeiros enfrentamentos no processo de socialização profissional**

*A gente fica em dois probatórios. Tem o probatório normal, mas tem outros.*

*Professor José*

O objetivo deste capítulo foi analisar as situações institucionais que revelaram a dinâmica do processo de socialização na perspectiva dos professores universitários. A partir dos dados coletados nas entrevistas e nas observações participantes, foram construídos analisadores que revelam os jogos de forças que ocorrem nos primeiros contatos dos professores iniciantes com as práticas institucionais.

A descrição didática do jogo de forças institucionais implica, dentre outros cuidados, na tentativa de situar pessoas, dentre elas o próprio pesquisador, e contextualizar processos institucionais que, teoricamente, obedecem à lógica do embate entre o instituído e o instituinte no cotidiano de interação entre os professores iniciantes.

### **6.1 Quem foram os professores iniciantes entrevistados?**

A seguir, uma tabela com a descrição dos professores entrevistados demonstra suas idades, titulação, tempo de exercício na UFVJM e área do conhecimento de pertencimento. A área de conhecimento está atrelada à faculdade na qual o docente exerce suas funções e a formação doutoral. Quanto aos nomes, todos são pseudônimos, escolhidos a partir dos nomes dos professores do pesquisador, desde a educação básica. Alguns professores entrevistados solicitaram que os seus nomes fossem mantidos. Não se tratando de consenso entre todos os entrevistados, optou-se pelo emprego dos pseudônimos para preservar a identidade de cada um. A escolha se justifica pelo tamanho do estabelecimento e pelo fato de

os enredos e as histórias terem relações entre si, em alguns casos. Não obstante, a citação de nomes nas entrevistas também obedeceu à mesma lógica de emprego de pseudônimos. Mesmo que a instituição seja pública, que o Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos tenha aprovado a pesquisa e os enredos sejam cenas comuns do cotidiano do estabelecimento, a preservação dos sujeitos garante maior fidedignidade aos enredos cotidianos.

**Tabela 13: Dados dos entrevistados e do pesquisador**

Pseudônimo	Idade	Titulação	Tempo de exercício	Área	Duração da entrevista
Alda	32	Doutora	2	Ciências Humanas	01h06m
Margarete	33	Doutora	2	Ciências Humanas	01h25m
Paulinho	33	Doutor	3	Ciências sociais aplicadas	00h43m
Marilza	29	Doutora	2	Engenharia	00h42m
Ramon	32	Doutor	1	Ciências Biológicas	00h48m
Maria José	32	Doutora	2	Linguística, letras e artes	01h08m
Simone	37	Doutora	3	Ciências Agrárias	00h35m
Henrique	30	Mestre	2	Engenharias	00h45m
Carlos	28	Mestre	1	Engenharias	00h41m
Renato	49	Doutor	23	Ciências Biológicas	01h40m
Galvão	45	Doutor	7	Ciências sociais aplicadas	01h23m
Penha	34	Mestre	1	Ciências Humanas	00h43m
Heron	30	Mestre	2	Ciências Humanas	Não se aplica

Somadas as entrevistas, alguns analisadores foram construídos no contexto das observações e entrevistas que retratam e revelam o processo de institucionalização na entrada de novos professores no estabelecimento universitário. Salienta-se, como visto na revisão teórica, que a institucionalização se confunde com o processo de socialização. Mais do que isso, enquanto a institucionalização revela toda a dinâmica institucional, a socialização se detém mais nos aspectos profissionais do exercício da docência. Também por essa diferença de dimensões, acreditamos ser possível um diálogo.

## 6.2 Processo de chegada ao novo trabalho: vários analisadores e inúmeros conflitos

Quando o professor universitário inicia suas atividades profissionais, sendo este professor um elemento instituinte naquele novo estabelecimento, é possível que ele mobilize uma série de estratégias de adaptação à nova realidade. Das inúmeras práticas previstas na profissão de professor universitário, os primeiros comportamentos, encontros com os colegas, formas de se relacionar com a administração do estabelecimento, dentre outras, são situações que revelam, no enredo cotidiano, as formas que os elementos instituintes se confrontam com o instituído. Não por menos, são situações repletas de confrontação, de negação do que já existe, nas quais o instituído é posto à prova em todo momento. Nesse processo, o professor pode se afirmar com violência, adaptando-se aos novos pleitos ou, ainda, oferecer um processo de cooptação dos novos professores às práticas já instituídas.

Na entrada da Faculdade Interdisciplinar em Humanidades, por volta das 14 horas, encontrei-me com um colega de trabalho, também professor iniciante. No intervalo de um cigarro, seguiu-se a cena a seguir transcrita:

- Tudo bem? Prazer!
- É um prazer. Heron (seguido de um aperto de mão).
- Seja bem vindo!
- Obrigado. Estava ansioso para chegar aqui.
- Você vem de Belo Horizonte?
- Sim, na verdade moro na região metropolitana, em Nova Lima. Mas não sou mineiro. Sai do Espírito Santo há mais de doze anos, mais ou menos.
- Nossa, então você já andou bastante. Onde você fez seu doutorado?
- Não fiz ainda. Comecei agora na PUC Minas, na Psicologia.
- Quem te orienta?
- A Roberta Romagnoli.
- Não a conheço. Conheço mais o pessoal da letras.
- E você? É de qual curso?
- Trabalho na Letras. Sou da Linguística. Cria da UFMG. Você já tem gabinete?
- Sim, 'tou no 36. Se quiser, tenho café.
- Claro.

A cena ocorre no segundo mês de trabalho do pesquisador na UFVJM. A apresentação das credenciais acadêmicas foram uma das primeiras exigências no encontro cotidiano no trabalho, na interação face a face. A manutenção da fachada institucionalizada do rito ordinário da formação doutoral se faz presente em quase

todas as apresentações e primeiros contatos. Não por menos, quando conheci o referido professor, a presunção da formação doutoral já foi inclusa nas apresentações, que exigiam de mim uma postura compensatória ou formas de diminuir o impacto de me apresentar com uma fachada insuficiente. Esperava-se outra resposta de minha parte. Exceto pelo meu repertório ordinário e, diria, histórico de tomar café, o convite foi uma aceitação que derrubou uma primeira fachada incompleta, que ocorre quando o alinhamento entre a fachada esperada e a fachada demonstrada não são equivalentes.

Diferentemente de outros locais, como a França, onde não há hábito de um convite para um café num primeiro contato (ou mesmo após 10 meses de convivência, como pude experienciar), a ausência de um trato mais formal de minha parte e da recepção deste ato, com sofisticada alegria, do meu interlocutor, que aceitou o café que ofereci, são traços comuns do homem cordial, como assinalado por Holanda (2006). Poder-se-ia pensar, inclusive, que o não oferecimento de um café poderia marcar essa primeira impressão, com a ausência do título de doutor, como alguma ausência de cortesia de minha parte, principalmente porque, nos primeiros contatos, seria cedo para a prestação de deferências recíprocas. O título de doutor daria isso, garantindo as hierarquias da universidade, nas quais quem tem maior grau pode ter mais prestígio. Um livro publicado entregue como presente ou o convite para participação conjunta em alguma publicação também poderiam exercer a mesma função.

Um segundo elemento importante de ressaltar é o aumento do número de doutores nas universidades federais. No *campus* JK da UFVJM, mais de 74% dos professores são doutores. Caso eu já possuísse o título de doutor na construção da presente pesquisa, pode ser que este elemento fosse naturalizado, a partir do qual eu estaria sobreimplicado (Lourau, 2004e), tão ligado ao meu objeto de estudo, que não conseguiria perceber o que percebi.

Quanto às entrevistas, ressalta-se que não propiciam a emergência desse analisador (a necessidade de prestação de deferência através do título), no cotidiano, como as observações. Todos os entrevistados, sem exceção, relataram terem sido muito bem recebidos no trabalho pelos pares, nas suas respectivas faculdades ou departamentos. Nas entrevistas, foi possível perceber que a

apresentação da fachada, como estudada por Goffman (2012), se deu de modo naturalizado. Um “fui bem recebido” pode significar muitas coisas, dentre as quais a convivência entre colegas de mesmo ramo de titulação e semelhante linha de pesquisa.

Como professor com dois anos de exercício, tive a oportunidade de receber colegas que ingressaram no serviço público. Eu pude oferecer o café noutra perspectiva, como professor do lugar, mesmo sendo novato. Era o momento no qual eu realizava as primeiras entrevistas para o desenvolvimento da pesquisa. Foi quando pude observar, atentamente e pelo fato de estar implicado no meu objeto de estudo, como um professor novato entrava na faculdade: perdido, sem referências de localização e de amizade, sem o apoio familiar e, ao mesmo tempo, satisfeito e feliz por ter ingressado no Serviço Público. Debruçado sobre o assunto, rememorei quando eu tinha ingressado, a “dor de barriga” no dia da posse e as primeiras funções atribuídas quando do início do exercício profissional no estabelecimento. O que eu mesmo senti retornava, exceto pelo fato da construção de um distanciamento do meu objeto de estudo revelarem mais duas características do momento da posse.

Dos dez professores iniciantes que entrevistei, apenas um recebeu a posse do reitor. O vice-reitor era conhecido por ser uma pessoa de trato fácil, acessível e bom de diálogo. O reitor, por sua vez, guardava características mais técnicas. Dizia-se dele que não gostava de “muito assunto”. Isso pode evidenciar, num primeiro momento, a falta de um procedimento institucionalizado de recepção dos novos professores, ficando a cargo das características pessoais dos professores iniciantes e de quem os recebe algum sucesso nesse ato.

Outra característica referia-se à falta de orientação inicial aos novatos. Mesmo após a posse, a orientação era procurar a faculdade ou o departamento no qual trabalharíamos. O *campus*, no entanto, não contava com placas indicativas, cabendo aos poucos transeuntes uma informação incompleta de onde ficava o local de trabalho. Após andar mais de 600 quilômetros para tomar posse, uma professora em cuja recepção contribuí, experimentou certa insegurança ao não saber para onde ir e passar por mais de quatro edificações até “acertar” qual seria seu local de trabalho. Assim, percebemos que a ideia de que o ambiente é conhecido, inclusive

pelos novatos, circula como um não dito, algo que tende a desconsiderar os professores novos e que não sabem se locomover no local.

A título de ilustração, inseri uma fotografia que fiz no dia da minha posse, em abril de 2013, no Serviço Público, no prédio da Faculdade Interdisciplinar em Humanidades. Saí da reitoria e precisei procurar o meu local de trabalho em pleno recesso acadêmico, com poucas pessoas no *campus*, de modo semelhante à professora que recepcionei.

**Figura 5: Fachada do prédio da Faculdade Interdisciplinar em Humanidades.**



Fonte: O autor.

Eu fui recebido de modo satisfatório pelo vice-reitor e fiquei perdido no *campus* até encontrar meu novo local de trabalho. O conforto e sentimento de segurança, não apenas de minha parte, mas da quase totalidade dos entrevistados, estavam no próprio local de trabalho, onde existiam, inclusive, bons cafés (não pelo café em si, mas pelo rito de tomar café) – isso ocorria não apenas nas observações e na vivência, também nas entrevistas, como se pode perceber pelo relato do professor Ramon:

Eu fui bem acolhido aqui no sentido de que eles me mostraram o departamento, me ensinaram como o departamento funciona, a parte do SIGA, me mostraram aonde que eu tinha que ir se eu tivesse alguma dúvida sobre tal assunto, onde eu tinha que resolver os assuntos. Sempre que eu tinha uma dúvida eu ia na sala deles, eles paravam o que estavam fazendo para me responder, para me ajudar. Isso foi ótimo. (Ramon)



Das recepções que pude analisar, a do professor Ramon foi a que contou com maior apoio dos colegas. De modo semelhante, o professor Carlos também considera que foi bem recebido pelos colegas:

Você não tem o SIAPE<sup>21</sup>. Você não existe, praticamente, então você não consegue fazer nada. Um professor me deu alguns pinceis, o outro me deu um pacote de folhas, caso eu precisasse imprimir, disponibilizou a impressora, que alguns já têm aqui. Isso tudo amenizou o fato de eu chegar no meio do semestre. Eles me mostraram exatamente qual sala que eu ia dar aula, me apresentaram para o pessoal que você tem que pegar a chave e o controle do projetor. Eu diria que foi muito tranquila a minha chegada aqui. (Carlos)

Os relatos dos professores Carlos e Ramon podem ser uma exceção, quando verificamos o relato da professora Simone:

Não, ninguém explica nada. Eu cheguei, tomei posse. Foi até o vice-reitor que fez a apresentação. Foi bem agradável. [...] Pelo menos já tinha uma sala. Antes eles não tinham, era tudo dividido, o pessoal não tinha muita estrutura. Eu já cheguei com a minha sala, com as minhas coisas. Eu cheguei aqui e já tinha um computador para mim, chegou já um computador, a impressora. Chegou tudo muito rápido. Então, assim, eu não tive grandes problemas com isso, de parte física. A parte de estrutura dos prédios de aula também foi boa, não tive problema com *datashow*, com nada. Mas, assim, apresentar a universidade quem fez foi os próprios professores daqui. O chefe de departamento me pegou e levou para mostrar os prédios mais ou menos, o que é que era cada coisa. Por parte da universidade mesmo a gente não tem esse tipo de apresentação não. E entrar em sala de aula é assim, você chega lá no prédio, lá tem uma salinha que chama “áudio e vídeo”, você vai lá, pega o seu *datashow*, e pronto. (Professora Simone).

Ou, ainda, quando verificamos o relato da professora Alda:

O dia que eu tomei posse eu fui recebida pelo vice-reitor. [...] E aí eu descobri sozinha aonde que era o prédio de aula, onde que eu ia dar aula. Falaram que a gente tinha sala. Tinham muitos gabinetes vazios, foi uma festa, porque a gente ficava entrando de gabinete em gabinete e: “Ah, esse é meu gabinete!”. Mas isso a gente fez tudo sozinha, a gente, assim, os professores que estavam chegando. A gente olhou gabinete, escolhi meu gabinete. Trouxe já algumas coisas. Não, mentira, porque eu não tinha ainda coisas para trazer. (risos). Eu tinha só meia dúzia de roupa. Estava naquela, procurando casa, onde que eu ia morar, o que ia fazer, comprar carro, pegar ônibus, pegar carona. (Professora Alda)

---

<sup>21</sup> Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos, do Governo Federal. Na entrada no Serviço Público na UFVJM, o servidor recebe uma numeração única que permite acesso aos diferentes serviços e sistemas eletrônicos. Para lançar notas, por exemplo, é necessário o SIAPE. Quando da minha posse, foram sete dias para ser entregue.

Os relatos dos três professores exemplificam o processo de entrada na UFVJM e da sua recepção. Com exceções, há relatos de conteúdo diferente, como o caso dos professores que ingressaram e já foram substitutos na UFVJM ou o caso dos professores que possuíam algum familiar que trabalhava no estabelecimento. As narrativas nos mostram que as inserções na universidade foram realizadas de forma pessoal, não tendo um procedimento, uma norma institucional nesses casos.

A solidão inicial da posse, suprida pelo acolhimento dos colegas de curso, demonstra o cenário solitário de entrada na Profissão de Magistério do Ensino Superior, conforme aponta Roldão (2005). Os relatos triangulam-se com as observações: da manutenção da fachada inicial ao atendimento de algumas necessidades básicas, a socialização profissional dos professores iniciantes possui, ainda, mais alguns percalços. Trata-se de chegar à cidade de Diamantina e nela se instalar.

Todos os professores iniciantes entrevistados não são originários de Diamantina<sup>22</sup>, sequer da região dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. A entrada no novo trabalho requer, ainda, uma adaptação à cidade que envolve o aluguel ou a compra de uma casa, as atividades de lazer durante a semana ou nos finais de semana, o acesso a serviços básicos, os laços com as pessoas da cidade, saber qual a melhor padaria para comprar pão, entre outros. Tratando-se de consenso entre os entrevistados, pontos positivos e negativos podem ser elencados nesse processo de adaptação na cidade.

Perguntei ao professor Ramon se ele deixaria a UFVJM. Disse-me que seria algo natural, pois “os professores sempre comentam: “Diamantina... Nossa, até se acostumar!”. O contexto que o professor circunscreve para uma possível alteração do local de trabalho possui estreita relação com o que a cidade oferece ou deixa de oferecer, de supermercados a serviços. A professora Margarete, por sua vez, destaca que

Talvez a minha maior dificuldade de adaptação à Diamantina, e que agora eu estou sentindo muito mais do que antes, no início, é essa questão do não ter muitas coisas. Desde os meus três anos de idade eu morei numa cidade capital, que tinha tudo em volta. [...] Aqui eu tenho essa dificuldade

---

<sup>22</sup> Os locais de origem dos professores constavam na tabela 13. No entanto, por questão de preservação da privacidade de cada entrevistado, decidiu-se pela retirada dos dados.

de coisas que para mim em Porto Alegre eram básicas, por exemplo, ir ao shopping ver um filme no cinema. Aqui não tem, e aí fica aquela coisa do fim de semana vago. (Margarete)

De modo semelhante, segue o relato do professor Henrique:

Mas a impressão que eu tinha de Diamantina era de ser uma cidade bem mais moderna, desenvolvida. Sim, tem a parte histórica, mas que ao redor da parte histórica tivesse um comércio mais desenvolvido. Chegando aqui eu percebi que não era bem assim. Foi um pouco frustrante mesmo saber que a cidade em si não oferece, por exemplo, um comércio mais variado, é bastante limitado. (Henrique)

Diamantina é uma cidade de interior, cidade polo de outras pequenas cidades, muito diferente das capitais ou regiões de origem dos professores iniciantes. Adaptar-se às novas contingências culturais e de opções de consumo passa a caracterizar o cotidiano como algo que dificulta a socialização profissional dos iniciantes. Morar em uma pequena cidade requer repertórios específicos, mas também possui contrapontos da maior grandeza, que podem equacionar o que, à primeira vista, foi tomado como um problema. Segue a professora Margarete:

No início, eu me dei conta de que, por ser de fora, alguns serviços da cidade eram cobrados a mais. Por exemplo, um táxi era mais caro por causa do meu sotaque. Eles têm uma ideia das pessoas do sul, e a ideia das pessoas do sul é que as pessoas são todas civilizadas, brancas e, de uma forma, todas ricas, e aí tu chega [sic] num lugar que não conhece, o taxista vai cobrar mais porque tu fala [sic] diferente. Inclusive, eles falam isso para a gente: “Ah, porque lá no sul todo mundo é rico, não tem favela”. Umas coisas que são inimagináveis. E outras coisas também, mas que são relativas não somente a ser de outro lugar, mas por ser professor nessa cidade, que também é outro tipo de adaptação. As pessoas nos veem de forma diferente. Não é como se eu fosse professora, por exemplo, em Porto Alegre, que têm milhares de professores naquela cidade, então é uma coisa normal, as pessoas não vão me reconhecer na rua por ter esse cargo. Mas em Diamantina, sim, em Diamantina tu é [sic] a professora, a professora que mora na rua tal.

A “professora da rua tal” é típico de uma cidade de interior, uma tipicidade pouco vivenciada por aqueles que possuem origem nos centros urbanos. A colocação social, o *status* e certo reconhecimento são comuns em Diamantina. Fernandes e Conceição (2005) relatam que um dos pleitos sociais que justificavam a abertura de uma faculdade em Diamantina na década de 1950 era o desenvolvimento que ela poderia oferecer à região. Além disso, com histórico de empregos públicos como funções sublimes e financeiramente mais rentáveis, a

profissão de professor universitário pode fornecer um prestígio maior do que em outros locais. Ainda sobre a profissão de professor, Diamantina é uma cidade que ainda conserva uma Escola Normal, pouco comum nos dias atuais.

Com esse histórico, a chance de ficar surpreso com comportamentos de pessoas da cidade com o tratamento que oferecem aos docentes, possivelmente, é maior do que em outros contextos. Pode-se estar diante de uma característica típica de universidades do interior. De minha parte, não gostaria de ser cobrado a mais pelo serviço do táxi, mas reconheço que é uma forma de estima, que a Margarete aceitou bem. Isso pode ter minimizado a ausência de cinema e os finais de semana solitários.

As dificuldades para encontrar uma casa também estão presentes em muitos relatos dos professores iniciantes. Atribui-se ao crescimento da universidade a insuficiência de imóveis para venda e aluguel, sendo muito comum a mudança frequente de casa nos primeiros anos de exercício e queixas sobre os imóveis nas mesas de café e reuniões de professores. É o caso de professores da Faculdade Interdisciplinar em Humanidades que eu pude observar indiretamente. Quando algum professor relatava que havia conseguido uma boa casa ou apartamento, outros se apressavam para anotar contatos e pedir referências. Aqueles que encontraram uma casa rapidamente, aceitaram um aluguel elevado para os padrões da cidade e, muitas vezes, sem garagem. Pela questão topográfica da cidade e sua história, uma garagem é sinônimo de algum luxo.

Como uma mesma característica não produz o mesmo efeito em todos, dada a resiliência (CARVALHO *et. al.*, 2011), há aqueles que criam uma relação com a cidade que, para eles, pode ser insuportável. É comum em alguns professores as idas frequentes a Belo Horizonte ou a Montes Claros apenas para “ver um movimento”. É como relata o professor Paulinho, que costuma viajar para Montes Claros: “Eu acredito que o professor é muito solitário aqui em Diamantina, a nossa atividade é muito solitária. Não é fácil... Eu ia ao mercado, e é terrível quando você está sozinho e todo mundo está conversando nas outras mesas”.

Dos relatos de “choque” na adaptação à cidade, penas o professor Carlos relata uma adaptação favorável à cidade, quando diz: “estou adorando esse lugar,

talvez porque está perto de Belo Horizonte”. Talvez a boa adaptação, além da resiliência, pode ser explicada pelo fato do professor ter nascido e vivido em cidades do interior. O professor Carlos considera Diamantina um local estratégico, um interior próximo à capital.

De um contato inicial cotidiano, das primeiras impressões do estabelecimento e do contato com a cidade, a entrada na profissão de professor universitário na UFVJM apresenta inúmeras riquezas e detalhes, nos quais várias instituições emergem ao mesmo tempo. Veremos algumas delas.

#### *6.2.2 O Serviço Público como analisador*

O momento da posse é rico em representações. Para muitos dos entrevistados, trata-se de um sonho conquistado. Mais do que a escolha e localização de uma universidade específica, foi comum ouvir relatos, durante as observações, do período épico de prestar um concurso, ser aprovado, empossado e iniciar as atividades. Muitos dos professores, como a professora Alda e a professora Maria José, fizeram muitos concursos antes de ingressar na UFVJM.

No final do processo de Concurso Público da UFVJM, há a leitura pública de notas dos candidatos que se assemelha à atribuição de notas das escolas de samba. Cada avaliador atribui uma nota a cada candidato, para cada um dos quesitos da prova: didática, títulos, escrita e defesa de projeto. É um momento de muita tensão, no qual está em jogo o futuro de cada candidato, de cada professor iniciante. Toda esta tensão para ingressar no Serviço Público.

O serviço público, em si, é uma instituição que, no Brasil, possui peculiaridades históricas relacionadas à sua gênese e ao seu desenvolvimento. A leitura de Holanda (2006) demonstra que o serviço público, da forma como foi configurado historicamente no Brasil, expõe traços de um patriarcalismo próprio da herança rural do Brasil colonial. É comum a crença de que a entrada no serviço público representa um ideário profissional de longo prazo, um sonho de vida. Os professores universitários, antes mesmo de se reconhecerem como tal, farão parte

do estatuto do Serviço Público Federal. Na minha experiência, assim que tomei posse, as primeiras coisas que recebi da Pró-reitoria de Gestão de Pessoas foram as cópias da lei 8.112, de 11 de dezembro de 1990, e uma cópia do Decreto presidencial 1.171, de 22 de junho de 1994, que institui o Código de Ética Profissional do Servidor Público Civil do poder Executivo Federal, no qual se incluem os professores universitários.

A simbologia de recepção de uma lei na data da posse revela não apenas o instituído já cristalizado, mas toda a instituição que se denomina Estado. Segundo Lourau (2004f), “estamos todos atravessados pelo estatal, pelas implicações dessa forma social hegemônica e universal que a história acabou de parir na época em que o acaso nos fez nascer” (p.149-150). Trata-se de fazer parte dele de maneira oficial e nele estar implicado ou sobreimplicado. Essa simbologia revela, sobretudo, um dispositivo que lembra a cada sujeito professor onde ele está, o que deve fazer e como deve se portar. A relação entre o que está prescrito e a realidade possui uma distância prática considerável. No entanto, há parâmetros que serão seguidos, sendo o principal deles a efetividade no trabalho.

Para os professores entrevistados, mesmo que não fossem questionados sobre isso, não havia a possibilidade de cogitar a hipótese de deixar a universidade, a não ser por vias de outro concurso público ou transferência entre instituições federais, coisas que ocorreram no momento em que escrevi este texto: três colegas do curso no qual trabalho irão para outras instituições federais. O sentimento de ser um trabalhador efetivo, visceralmente ligado à representação de tornar-se servidor público, exprime sentimentos de professores que já trabalharam em instituições privadas. Nesse caso, a instituição privada apresenta-se como um contraponto evocado na escolha pelo serviço público.

É o caso do professor Ramon, que foi professor em faculdades particulares. Ele relatou a quantidade de disciplinas que precisou lecionar que não eram da sua área de atuação, considerando esta distribuição uma prática comum das instituições privadas de ensino superior.

Mas foi sempre trocando, pegava uma: “Você quer essa disciplina?”, “Quero”, “Mas você vai ter que pegar essa outra também porque a gente está sem professor. Nós não podemos contratar um professor só para uma disciplina, você dá conta?”. Aquela coisa, você precisa trabalhar, você tem que dar

conta. Gasta um tempo a mais para estudar, estuda, porque não pode deixar de estudar também. É assim que funciona. (Ramon)

É o caso do pesquisador. Quando trabalhei numa instituição privada, lembro-me de passar pelo período de tensão do final do semestre, quando os horários para o semestre subsequente eram formulados. Um horista recebe de acordo com o número de aulas que leciona. A rotatividade e o sentimento de que seria possível ser demitido eram sempre presentes. Eu possuía esse sentimento, compartilhava-o com os colegas e ministrava disciplinas que não eram sempre do meu interesse direto. O professor José, de modo semelhante, relata o cotidiano da instituição privada na qual trabalhava e da economia de distribuição de disciplinas. Dessa maneira, a universidade pública traz uma estabilidade que faz parte do seu instituído.

O serviço público, por sua vez, fornece uma área de atuação, um limite de encargo didático, o desenvolvimento de projetos de pesquisa e de extensão e a participação ativa nos processos decisórios. Isso demarca as características dos dois tipos de serviço, mesmo que tenham a mesma finalidade profissional. O relato é básico para compreender o sentimento da professora Penha, quando relata que “Eu tive a efetivação de um sonho, que foi o ingresso na Carreira do Magistério Superior de forma efetiva numa universidade federal. Isso foi a realização de um sonho, como eu já falei”.

Por que um sonho? Por que eu também possuía esse sonho? Por que os entrevistados, maciçamente, lutam por esse lugar e para esse lugar? Primeiramente, há um caráter histórico que pode embasar algumas problematizações, referente à construção da ideia simbólica do estatuto de servidor. Se historicamente o serviço público foi ocupado pelas elites coloniais, do império, das oligarquias, do início da república até tempos recentes, o crescimento vertiginoso do número de vagas docentes, com mais de 50 mil vagas abertas nos últimos doze anos (MEC, 2015), lança a hipótese de que uma nova frente de progressão social foi aberta. O crescimento do Estado brasileiro, de uma forma geral, e, mesmo tendo sido um crescimento tímido frente às necessidades do país, abriu novos espaços sociais que historicamente foram construídos como espaços de prestígio, principalmente nos dois mandatos do Presidente Luis Inácio Lula da Silva, nos quais, conforme Yamamoto e Oliveira (2010), houve uma retomada de seu crescimento.

Um segundo dado que auxilia na interpretação do fenômeno é a especificidade da formação requerida para a ocupação do cargo. A exigência do título de doutor e, na falta deste, do título de mestre, exige condições institucionais especializadas para o desenvolvimento do trabalho, principalmente relativo à pesquisa. As instituições públicas oferecem este espaço. Não seria uma simples constatação de que se trata de um sonho ou de um objetivo de vida, bastando observar as turmas de pós-graduação *stricto sensu* e a procura por concursos públicos.

Nessa direção, a estabilidade, aliada ao prestígio da titulação e ao poder do saber pode muitas vezes fazer emergir conflitos no cotidiano de trabalho, ao longo da inserção dos professores na universidade pública. De todo modo, a entrada na UFVJM reserva duas filiações básicas, cada uma com suas ramificações e ordens de importância: a filiação ao serviço público e a filiação à profissão do magistério de ensino superior. Sendo a filiação ao serviço público carregada de simbologias, que se apresentam como um analisador natural, materializado no recebimento da lei 8.112 e do Código de Ética do Servidor Público, para a profissão do magistério não é entregue nenhum documento oficial, cabendo à formação doutoral e ao local de exercício as demais definições. As duas filiações básicas estão atravessadas no exercício profissional.

### *6.2.3 Das primeiras reuniões colegiadas*

Numa instituição jovem e em pleno crescimento, pode ser comum que a demarcação de espaços ocorra de modo rápido e, talvez, violento, sobretudo porque, como vimos, no processo de institucionalização está presente o embate entre as forças instituídas e as forças instituintes. Mesmo que fundada em 1953, a UFVJM experimentou crescimento substancial apenas em 2005, quando da sua transformação em universidade, conforme visto no capítulo 5. Muitos cursos foram criados a partir dessa transformação e exigiram um trabalho sistemático de implantação de toda uma infraestrutura, uma logística, do projeto de cada prédio à contratação de pessoal docente e técnico. Quando ingressei no curso de Pedagogia e no Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades, ambos na Faculdade Interdisciplinar em Humanidades (FIH), por exemplo, em abril de 2013, não havia Colegiado de Curso nem Núcleo Docente Estruturante (NDE). Todos os sete cursos



existentes naquele ano eram atendidos por apenas quatro Técnicos Administrativos em Educação. É importante ressaltar este elemento, uma vez que os relatos que se seguem ocorrem numa faculdade em construção e, pela mesma razão, em “ebulição institucional”. Nesse contexto é que ocorreu a minha participação em reuniões colegiadas e a dos colegas que ingressaram no mesmo ano.

O relato da professora Alda ilustra a participação dos professores ingressantes nas primeiras reuniões:

A primeira, minha primeira reunião: foi tão tensa que muitos colegas, no final, vieram pedir desculpas para mim e para a outra pessoa que estava entrando, porque eles disseram: “Nossa, o primeiro dia, a gente está recebendo você e olha o jeito que a gente está recebendo”. Só faltou os professores se baterem na reunião. Eu olhava para uma e olhava para outro e ficava assim, “O que é que será que está acontecendo?”. Eu perguntava: ‘Gente, o que é que está acontecendo?’. Uma terceira professora tentava me explicar, mas coisas que não dão para explicar porque são as relações que vão se travando. Depois a gente vai percebendo isso com o tempo, que às vezes uma coisa do nada vira uma briga homérica e as pessoas não podem se olhar. Estava naquele pé de não poder se olhar. (Alda)

Além das intempéries de adaptação à cidade e da transferência de domicílio, não constava no edital do concurso que haveria tantas confusões. Nos editais, constam que as atribuições do trabalho docente do magistério superior devem ser realizadas nos domínios da pesquisa, da extensão, do ensino e da administração universitárias. Sendo as reuniões colegiadas um item específico das atividades de administração, supõe-se que todos os outros domínios perderam a importância para a professora Alda naquele momento, que precisou interpretar a situação, sem conhecer o histórico que ali se desenrolava. Quem discutia com quem e por quê?

O conflito a que a professora Alda se referiu na entrevista ocorreu em função do histórico de implantação dos cursos de Licenciatura. Na FIH, antes de ingressar numa das licenciaturas, a saber, de Geografia, Letras-Português, Letras-Inglês, Pedagogia e História, os estudantes precisam concluir o Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades (BHU). Nesse caso, os estudantes ingressam no BHU, com duração prevista de três anos, e ingressam nas licenciaturas, com duração prevista de mais dois anos. O período de transição BHU-Licenciatura possui um emaranhado de disciplinas de Área de Concentração complexa, e uma série de acordos informais foram tecidos entre os diferentes cursos para o atendimento das demandas dos

curso. Com cinco anos de existência, os conflitos que foram gerados se arrastaram aos dias atuais. Atualmente, por exemplo, discute-se a separação das licenciaturas do BHU.

Este é apenas um exemplo. Esta demarcação, no entanto, permite compreender a que a professora Alda se referia. Além disso, a grande quantidade de professores substitutos no início de 2013 revela que as atividades administrativas sobrecarregavam os professores mais experientes. Eu não diria que as brigas seriam algo natural do ambiente, apenas que possuem um contexto que, de um modo ou de outro, perpetuou-se durante a entrada de novos professores.

Com apenas cinco anos de existência, num estabelecimento com pouco mais de cinquenta anos, a FIH pode ser tomada como um exemplo de crise na perspectiva da Análise Institucional e da Microsociologia. Para a primeira, os movimentos institucionais próprios do processo de institucionalização revelam analisadores naturais, neste caso a reunião colegiada. Para a Microsociologia, a interação face a face durante a reunião apresenta algumas profanações cerimoniais, como a ausência de prestação de deferência.

Nesse contexto, a socialização profissional se confunde com o processo de institucionalização ordinário, no qual o instituído se revela numa prática de duas facetas: a novidade da implantação de novos cursos com a segurança de práticas universitárias universais, que pouco se adaptavam à realidade da região. Em outras palavras, o início dos cursos, sem qualquer estrutura amadurecida, mobilizou uma ideia universal de universidade, positiva, que foi contrabalanceada pela particularidade das situações reais, repletas de negatividade do que estava instituído e que se colocava como imutável e universal.

O fato de a institucionalização ordinária ocorrer num plano universal, também pode explicar porque professores com menos de cinco anos de exercício aparentam algumas vezes mais anos de exercício. O decano possui menos de dez anos de exercício profissional, e a maioria dos docentes atuais se encontram em período de estágio probatório. Esse fato criou uma oportunidade única para a realização de leituras microinstitucionalistas, como a que vimos no relato da professora Alda.

O conflito interno da FIH ainda persiste e se arrasta em outros órgãos colegiados, criando um dualismo aparente sobre a existência de conflitos entre novos professores e professores mais experientes, como percebemos em uma

reunião colegiada de setembro de 2013, registrada na minha agenda, sobre a distribuição de novas vagas docentes.

“se vocês da licenciatura não ajudarem o bacharelado, o bacharelado vai parar de contribuir com vocês”. Essa fala de uma professora vem no contexto da distribuição de novas vagas docentes. Acho que toda universidade e todo curso brigam por isso, nem que seja para brigar por outras coisas depois. Quando interpelei e disse que não considerava o que ela falava como “colaboração”, ela ficou deslocada e vociferou para o meu lado. Para minha infelicidade, os mais experientes se fechavam para o que eu falava e concordavam com a voz vociferante perante um pedido e questionamento sobre o sentido da colaboração. Todos os colegas mais novos permaneceram calados. Ao mesmo tempo, me olhavam com pena. Eu acho que foi isso. A única intervenção da direção veio no sentido de ouvir mais e só ouvir. Como psicólogo, nunca achei a escuta tão inútil. Um dos professores recorreu ao regimento da universidade para jogar a discussão da distribuição das vagas para outra reunião. Recorrência e recorrência, como se os traços de funcionamento do grupo fossem a cada dia mais delineados. Dirigi-me aos colegas mais novos e perguntei o que eles achavam. A resposta foi ótima: “as coisas aqui parecem definidas de antemão”. Mais brigas se sucederam.

Retomando o conceito de instituição do Lourau (1995) e dos processos subjacentes ao conceito, percebe-se uma tentativa instituinte por parte dos professores novatos e a força do instituído por parte dos professores mais experientes. Dentre as diversas aprendizagens possíveis no processo de socialização profissional, restam aos mais novos tomarem algum partido ou manter um padrão *laissez faire*, como ocorreu no relato.

A reunião colegiada obedeceu à disposição expressa no diagrama a seguir. O +2 se refere àqueles que possuem mais de 2 anos de instituição. O -2, àqueles recém-chegados. O TA se refere à funcionária de cargo técnico administrativo e o D ao diretor, que possui mais de dois anos de casa.

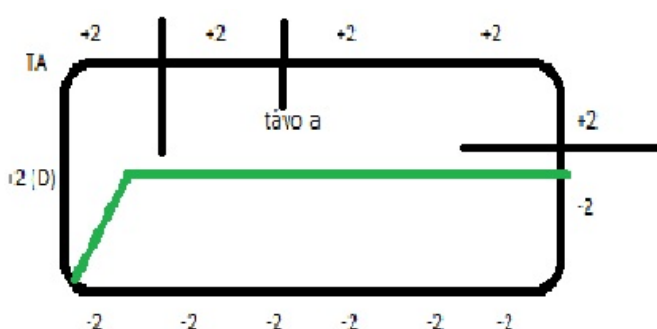
**Figura 6: Diagrama da ocupação dos lugares em reunião colegiada**



Mesmo não sendo um dualismo, há uma linha pouco tênue que poderia dividir a *távola*<sup>23</sup>. O pesquisador o fez arbitrariamente, exceto pela reprodução fiel à disposição das pessoas nas cadeiras, e, como um matemático que atribui propriedades de axioma às suas incógnitas, uma linha imaginária foi traçada. O desenho materializa a hipótese de tensão entre professores mais novos e mais velhos de casa. Para evitar qualquer equívoco, mostrei o desenho e minhas impressões da reunião ao professor Galvão, na época com sete anos de exercício profissional. Sua entrevista, com pouco mais de uma hora de duração, não foi gravada, a seu pedido.

Professor Galvão concordou parcialmente com a hipótese instituído *versus* instituinte expressa nas figuras dos professores mais novos e dos professores mais experientes. Acrescentou que o tempo de casa faria com que isso não fosse remediado e que, com a maturidade institucional e a diminuição da entrada de novos professores, a hipótese que apresentei não pudesse mais ser sustentada. Mantive-a porque meu problema de pesquisa é justamente esse: a socialização dos iniciantes. Porém, professor Galvão fez um acréscimo ao diagrama:

**Figura 7: Diagrama da ocupação dos lugares em reunião colegiada com acréscimos.**



O professor Galvão acrescentou alguns riscos no diagrama e me disse que, “da missa”, ele me contaria parte da outra metade. Notavelmente, de processo

<sup>23</sup> No sentido literal, *távola* significa mesa na língua italiana. Mas também significa tela para pintura, diagrama, mapa ou planta. Considerou-se o termo apropriado para descrever o analisador “reunião colegiada”.

judicial, sindicâncias e algum narcisismo, o professor salientou para mim que muitas decisões pessoais e colegiadas eram muito influenciadas pelo tom afetivo e pessoal, algo que se distanciava da dimensão institucional. Chamarei a elas de decisões de tom cordial, nas quais o “coração tem um sereno jeito, e as minhas mãos, um golpe duro e presto” porque, se afetivo, também é ancestral e de origem, como bem sublinha Chico Buarque de Holanda na canção “Fado Tropical”, baseada na obra do seu pai, Sérgio Buarque de Holanda (2006).

A divisão sugerida pelo professor ainda revela um efeito duradouro no processo de socialização. Com o tempo de exercício, duas possibilidades se anunciam: os professores novatos aderirem às divisões já instituídas na tábua ou ela se reconfigurar. O tempo curto dessa pesquisa não propiciará essa observação. Ficou criado, no entanto, um marco temporal importante, caso este estudo prossiga.

De todo modo, lida a partir da microssociologia, foi uma reunião na qual eu precisei exercer algum aprumo, para reparar a profanação cerimonial que eu havia provocado ao questionar uma professora mais experiente. Com uma fachada insuficiente, sem o título de doutor e sob o olhar público, talvez sobreimplicado na minha posição, o embaraço foi diminuído com a alteração do meu tom de voz e com o meu olhar direcionado aos colegas iniciantes. Percebi que, na especificidade dos ritos acadêmicos no interior daquela reunião, não havia “bênção final” ou, sequer, situação na qual o aprumo pudesse ser exercido, com alguma troca de gentilezas. Não houve café após a reunião.

Não obstante o relato da discussão na reunião colegiada, da qual participei, um professor também experiente fez o seguinte comentário sobre a minha pesquisa, em novembro de 2014, do qual tomei nota e transcrevo a seguir:

O problema do seu estudo deve ser muito complexo. Poucos pesquisam a universidade, mas aqui as coisas são simples. O lugar é pequeno. Depois que brigamos na reunião, Diamantina reserva um problema muito maior: os supermercados. A chance de você terminar uma briga e ver a pessoa com a qual você brigou na fila do caixa pode fazer com que você pense que ela está lá de propósito, só para te provocar.

Mesmo que anedótico, com risos e acompanhado de um cigarro, o relato circunscreve parte do problema da socialização profissional dos professores

iniciantes, que angaria contornos mais amplos, os quais os professores iniciantes enfrentam. Participar de uma primeira reunião como o fez a professora Alda pode fazer com que ela escolha outros supermercados para compras ou, ainda, que tenha outras razões para votar em determinadas pautas.

Lidar com aquilo que já está construído e, de alguma forma, materializado e instituído, remete à necessidade de resiliência, revisada e discutida por Carvalho *et al.* (2011) e Isaia, Maciel e Bolzan (2011), no processo de iniciação à carreira profissional de professor. A capacidade de resiliência, para as autoras, poderá definir o tipo de trabalho que o professor desenvolverá no futuro e se ele permanecerá na instituição, ou pode revelar, ainda, a ausência de políticas institucionais para receber e orientar os novos professores.

O relato da professora Simone ilustra a dinâmica de reuniões que os professores iniciantes encontram:

Têm brigas, como em qualquer lugar, tem gente que fica espezinhando, tem gente que... Mas isso é do ser humano. Comigo eu nunca tive problema não, com ninguém. Apesar de já terem tentado, mas eu sou muito tranquila, eu evito briga ao máximo, tento apaziguar tudo. Mas, dentro do departamento, têm. Em reunião de departamento às vezes dá uns gritos, dá umas brigas, mas não é demais, não. (Simone)

O relato da professora Maria José segue na mesma direção:

Eu, que estou chegando agora, que não tenho experiência nenhuma, eu erraria muito nisso. E, principalmente, eu ainda não me sinto com uma força política que o coordenador tem que ter; tanto para lidar numa Congregação com as questões que envolvem toda a faculdade, quanto para conduzir uma reunião, eu não me sinto muito bem. É pouca experiência, sem muita maldade, malícia, para lidar com algumas situações. Fiquei muito insegura. (Maria José)

As duas professoras, em menos de um ano de exercício profissional, assumiram as coordenações de curso. O clima que a professora Simone encontra, de alguns gritos e brigas, não a assusta. A Maria José, por sua vez, sentiu-se insegura para assumir as reuniões colegiadas. Os dois relatos têm a função de mostrar que um mesmo contexto pode gerar respostas diferentes. A constância de um ambiente profissional instituído que possui brigas que são vivenciadas no âmbito

subjetivo e não como conflitos que fazem parte de toda instituição mobiliza diferentes estratégias pessoais para lidar com os eventos.

De todo modo, num tom pragmático, considero que assumir uma coordenação nos primeiros meses de exercício profissional assume o lugar simbólico de um “trote”. Como no meu caso: implicado politicamente com os assuntos da faculdade onde exerço minhas funções, fui muito incentivado a participar das reuniões da Congregação da unidade acadêmica. Com apenas três meses de exercício profissional, foi necessário lidar com temas da maior relevância, de uma forma precipitada.

Após a chegada ao novo trabalho, alguns “trotes” passados e todo o processo de adaptação à UFVJM, os professores iniciantes contam com o apoio, sobretudo, de outros professores iniciantes, principalmente nas faculdades e cursos de implantação mais recente.

Como nos relata a professora Marilza:

Então, eu não sei se a palavra certa é afinidade. Mas a gente construiu um grupo só porque está todo mundo na mesma situação (risos), aí eu não vou dizer que é por afinidade. Mas, assim, eu acho que quando eu cheguei aqui, como era todo mundo novo, o curso começando, a gente tinha mais ou menos as mesmas dificuldades, as mesmas percepções, a gente estava descobrindo as coisas juntos, então isso aí acaba contribuindo para você se inserir ali no meio. Está começando todo mundo junto. Eu construí mais amizade com o pessoal novo, que estava entrando. Mas era todo mundo meio que novo. Os professores mais antigos eu comecei a ter mais contato depois. Hoje a gente já tem um pouco mais de contato porque você precisa desenvolver trabalho junto, às vezes tem alguma coisa que tem que fazer e têm outros professores envolvidos, a gente acaba estabelecendo esses vínculos depois. Mas isso foi coisa mais recente. No começo do curso eu me entrosei mais com as pessoas novas. E, assim, nesse meio tempo eu achei que foi ruim porque você começa no grupo ali todo mundo junto, todo mundo unido bonitinho, todo mundo junto, aí cada um tem uma história, cada um espera alguma coisa. Muita gente não estava satisfeita aqui porque: “Ah, Diamantina é longe! Porque a cidade é muito pequena. Porque eu vim de São Paulo...”, foram saindo algumas pessoas desse grupo e indo para outros lugares, e, para mim, eu fui ficando triste. (risos). Cada vez que um saía, eu: “Nó! Não acredito!”. (Marilza).

Como se pode observar no relato da professora Marilza, a entrada de muitos professores num mesmo curso ou uma mesma faculdade propicia a criação de vínculos com os outros professores que também são iniciantes na instituição. Torna-se semelhante à formação de uma turma, com um mesmo ano de ingresso. No início das atividades, há uma relação de identificação entre os pares amparada pelas

contingências materiais e situacionais, de mudança de endereço, de início dos novos trabalhos, da procura por uma casa, dentre outros. Com o passar do tempo, aqueles que passam em novos concursos e pedem exoneração da UFVJM provocam, nas palavras de Marilza, uma reação emotiva e de perda.

Com o passar do tempo, ainda, as relações centram-se mais nos trabalhos a serem desenvolvidos. Os vínculos de amizade se tornam mais definidos, e a associação com professores mais experientes começa a ocorrer. Foi o que ocorreu com o pesquisador, por exemplo. No início das atividades, encontrava-me apenas com professores mais novos, sequer via, nas dependências da faculdade, os professores mais experientes. A vinculação com outros colegas novatos tomava rumos como a criação de grupos de pesquisa, a participação em projetos de extensão, a proposição de atividades de ensino coletivas, a organização política frente às demandas da faculdade e da universidade, etc. Em pouco mais de um ano, os vínculos iniciais se diluíam, e os interesses de pesquisa e trabalho eram mais claros.

Por essa mesma via, a compreensão do processo de socialização exige a demarcação do contexto situacional de entrada dos professores. O caso do Instituto de Ciência e Tecnologia (ICT) e o caso da FIH são análogos, no sentido de grande entrada de professores em curto espaço de tempo. Notadamente, a institucionalização ordinária recebeu grande quantidade de “material instituinte”, provocando, em parte, uma série de conflitos acadêmicos com os professores mais experientes, como aquele representado nas figuras 6 e 7.

Quando as faculdades possuem uma história mais consolidada, na ausência de políticas próprias de recepção na UFVJM, a recepção dos ingressantes fica a cargo dos colegas mais experientes. Uma dinâmica já instituída é apresentada, fornecendo maior clareza aos professores iniciantes no desenvolvimento do seu trabalho e na política universitária. É o caso do professor Ramon, que foi recebido pelo Chefe de Departamento e pelos colegas de área de atuação: “Todos os três (colegas de departamento) me receberam muito bem nesses primeiros dias, me mostraram tudo de que eu precisava”. Nesse caso, os cargos de coordenação, chefia e representação na unidade de trabalho do Ramon já estavam sendo exercidos na Faculdade de Ciências Biológicas e da Saúde (FCBS). Os “trotes” foram mais brandos. No caso do professor Ramon, em seu segundo mês de



atividade, ele foi designado para coordenar a execução da semana acadêmica do curso.

Portanto, há duas situações que propiciam caminhos diferentes de socialização profissional: os cursos novos apresentam uma dinâmica de interação maciça, uma vez que muitos professores ingressam de uma só vez, e os cursos mais consolidados oferecem uma dinâmica de socialização em práticas já existentes, já instituídas. No segundo caso, as intempéries e situações de conflito são mais enraizadas, dando a chance ao professor iniciante de escolher se participará ou não de algumas delas.

Nos dois casos, as entrevistas revelam que nos finais de semana, quando não ocorrem viagens a outras cidades, um churrasco é requerido. Durante a pesquisa, não obtive a oportunidade de participação neles: seriam ricos para a pesquisa, além de serem eles do agrado do pesquisador.

De todo modo, até este ponto, alguns analisadores se fizeram presentes no processo de socialização, construídos pela etnografia, entrevistas e observações: a chegada ao trabalho, o serviço público e as primeiras reuniões colegiadas. Cada um dos enredos construídos por mim, implicado que sou na instituição universitária e atravessado por várias instituições, revela um jogo de forças próprio do processo de socialização, no qual a institucionalização se confunde com a socialização, e as profanações cerimoniais podem ser provenientes de seu efeito.



## **7. A transição de aluno a professor universitário e seus atravessamentos no processo de socialização profissional**

O objetivo deste capítulo é analisar a transição de aluno a professor universitário no processo de socialização profissional. No processo de socialização na UFVJM, além das transições de endereço, da entrada no Serviço Público Federal e da participação nas primeiras reuniões colegiadas, alguns atravessamentos se fizeram presentes, dentre os quais: os modelos de docência da educação básica e da educação superior, a relação com a família e a relação com o estabelecimento universitário.

### **7.1 A transição de aluno a professor**

Dos professores iniciantes entrevistados, a professora Simone e o professor Paulinho possuem o maior tempo de doutoramento (3 anos). Ocorre com eles algo semelhante ao verificado com relação aos professores entrevistados por Feldkercher (2014), que observou que a trajetória profissional, as experiências discentes e a trajetória pessoal podem fornecer maior peso nas escolhas realizadas pelos professores no início da carreira do que a profissão de professor em si. Como uma espécie de marco temporal, a aprovação no concurso público investiu os professores iniciantes num lugar social, estatutário, que demandam deles posturas sobremaneira diferentes das exigências de estudante, restando o processo de “tentativa e erro” apontado por Feldkercher (2014) como a saída mais plausível.

Após a defesa das teses de doutoramento e recém-ingressados no serviço público, os professores iniciantes adotam modelos de conduta semelhantes aos modelos vivenciados enquanto estudantes ou, pelo menos, fazem referências emotivamente consistentes ao se referirem aos professores da pós-graduação ou da Educação Básica. É o caso do professor Ramon:

Ele foi meu professor em 97, 98 e 99. Ele é ótimo. Ele é fantástico. Na época eu tinha uma ideia, eu gostava de dinossauro, eu queria ser paleontólogo e eu não sabia exatamente o que eu tinha que fazer para ser paleontólogo. Um belo dia caiu a ficha, eu falei: “Pode ser que... Será que é

mesmo?”. Eu adorava as aulas dele, achava aquilo fantástico. O professor foi, sem dúvida nenhuma, um dos meus cinco melhores professores até hoje. Mas ele não vai lembrar de mim não. [...] Ah! Aí eu tenho a minha lista dos professores. Tenho o Lucas, tem outro professor lá de Goiânia, que era o Siqueira, um professor fantástico também, os meus dois orientadores, o meu orientador de iniciação científica e de mestrado, o professor João e o professor Alexandre, que foi o meu orientador de doutorado, e o professor Passos, eles são os cinco professores melhores que eu tive e eu me espelho neles. Eu fico tentando lembrar como eles faziam. Tinha uma coisa que o Lucas fez, que ele conseguia fazer e que eu achava fantástica. Ele mantinha uma seriedade dentro de sala de aula fora de série, e ele não dava muita margem para a gente não prestar atenção. Ele exigia da gente o tempo inteiro. Era o único desses cinco que fazia isso, ele conseguia exigir da gente, o tempo inteiro exigindo mesmo, mas ele mantinha a cordialidade, ele não faltava com educação com a gente em momento algum. (Ramon)

O professor, além de pertencer a uma família de professores, sendo que sua esposa também é professora universitária, recebeu não apenas influência para seguir a carreira docente. É perceptível que os professores da pós-graduação e, de modo especial, um professor da educação básica, sirvam de modelo para a sua prática atual. Quando eu realizei minha pesquisa de mestrado, na qual estudei os estagiários da licenciatura em química (BONADIMAN, 2011), foi muito comum encontrar nos grupos focais modelos de referência semelhantes. Muitos alunos da licenciatura se espelhavam ou faziam referência a professores que participaram da sua trajetória.

Na perspectiva da Análise Institucional, a modificação do estatuto de aluno para o estatuto de professor universitário pode ser lida como a manutenção de uma institucionalização ordinária. Na perspectiva da Microsociologia, novas fachadas deverão ser preservadas no contexto de novos alinhamentos. Em outras palavras, há uma temporalidade da instituição docência que permanece e emerge nos embates entre o instituído e o instituinte no início da carreira de Professor do Magistério Superior. Essa instituição possui tal força, que é perceptível, inclusive, na manutenção de um ideário pedagógico. O professor Ramon admira o professor Lucas pelos seus feitos pedagógicos, como manter uma turma sob exigência durante todo o tempo.

A título de exemplificação, era comum, nas conversas de corredor da universidade e nas apresentações iniciais, os professores iniciantes serem

questionados sobre de quem eles eram “cria”. Na minha experiência pessoal, dizer que eu era cria do professor X ou Y fazia com que todo um alinhamento fosse reconfigurado. No caso particular da Psicologia, graduação que concluí em 2007, o termo “cria” era utilizado, em grande medida, como referência às grandes áreas teóricas da Psicologia. Se fosse cria do professor Y, provavelmente esperava-se uma postura de pesquisa mais qualitativa. Se fosse cria do professor X, esperava-se uma postura mais quantitativa. Existiam muitas especificidades nos criadores e nas suas crias, enraizadas em inúmeros atravessamentos: dos livros preferidos às escolhas políticas. O meu orientador de mestrado se vangloriava, em tom risonho, mas com seriedade, de que ele era o orientador que mais tinha ex-alunos como professores universitários.

Em alguns casos, as relações com os orientadores de doutorado permanecem mesmo após o término do doutorado ou do mestrado. É o caso da professora Margarete:

Então, até hoje a gente tem contato. Ele ficou muito feliz quando ficou sabendo que eu passei aqui. Realmente são pessoas que eu tento me espelhar até para dar aula, por essas questões metodológicas mesmo de dar aula, que eu sei que é uma coisa que deu certo. Não quer dizer que eu imite eles, mas realmente são pessoas que ajudam muito até hoje na minha formação (Margarete)

Em direção semelhante, segue relato da professora Penha:

E na oportunidade do mestrado eu quis dar continuidade, entrar na docência no Ensino Superior, que foi uma coisa que me foi apresentada no Ensino Superior, uma coisa que me despertou interesse no Ensino Superior a partir das práticas de alguns professores que eu tive e que eu admirei bastante. O Antônio, que é seu conhecido também, por exemplo, é um desses professores. Ele também foi um dos professores que me deu muito apoio, muito direcionamento para continuar com os estudos, principalmente na carreira acadêmica. (Penha)

Nas observações realizadas nos momentos de café, eram comuns as referências aos orientadores de doutorado, principalmente para aqueles que submetiam um primeiro projeto de pesquisa às agências de fomento ou que possuíam artigos pendentes de publicação. Nas duas situações, as relações de amor e ódio com substancial carga afetiva nas referências ao período doutoral eram visíveis, como momento doloroso da formação, muitas vezes evocados na

submissão de um novo projeto de pesquisa e no ato de recorrer aos orientadores de doutorado.

Tornando-se evidente o tempo de formação nos níveis de mestrado e doutorado no discurso dos professores entrevistados, algumas diferenciações de campos do conhecimento emergiram: as ciências humanas e as letras deixaram contribuições substancialmente diferentes das ciências exatas, sociais aplicadas e saúde.

Essa diferenças ocorrem, sobretudo, na manifestação de uma cultura da área do conhecimento. Esse quesito foi investigado por Bourdieu (2011) quando comparou as diferentes faculdades na França, principalmente aquelas de prestígio acadêmico. Para Bourdieu (2011):

Os casos de inversão perfeita, como aquele em que o título de nobreza de um pode se tornar a marca da infâmia para o outro, o emblema insulta e, reciprocamente, estão lá para lembrar que o campo universitário é, como todo campo, o lugar de uma luta para determinar as condições e os critérios de pertencimento e de hierarquia legítimos, isto é, as propriedades pertinentes, eficientes, próprias a produzir – funcionando como capital – os benefícios específicos assegurados pelo campo. (p. 32).

Numa espécie de economia de trocas simbólicas acadêmicas, o autor verificou que, de acordo com a área de formação, o nível de prestígio, a quantidade e a qualidade de orientações de doutorado, dentre outros, práticas e modos de negociação e demonstração de prestígio são empregados pelos professores universitários.

Cunha (2004), assim como Behrens (2007), também apontou que a área do conhecimento de origem interfere diretamente nas escolhas pedagógicas no início da carreira de professor universitário. Dessa forma, suponho que a relação com os professores orientadores do período doutoral é a materialização desse atravessamento, no qual os professores iniciantes podem responder no processo de socialização mais às suas áreas de origem acadêmica do que aos desafios da profissão de professor.

Esse elemento se mostrou evidente nesta pesquisa nas entrelinhas das entrevistas. O assunto pós-graduação apareceu, na maior parte das entrevistas, de

modo indireto e materializado em práticas didáticas aprendidas pela cultura da área, mais do que na formação pedagógica do professor universitário. É o caso do professor Ramon, que revela a construção de um estilo didático próprio, construído em sua experiência como professor na educação básica e numa faculdade particular, sempre inspirado por outros professores. Nas palavras do professor Ramon,

Aí eu tenho a minha lista dos professores. Tenho o José, tem outro professor lá de Goiânia, que era o Siqueira, um professor fantástico também, os meus dois orientadores, o meu orientador de iniciação científica e de mestrado, o professor Divino e o professor Augusto, que foi o meu orientador de doutorado, e o professor Paulo, eles são os cinco professores melhores que eu tive e eu me espelho neles. Eu fico tentando lembrar como eles faziam.

A lembrança e a influência dos professores da própria formação na prática didática atual é fenômeno conhecido para a educação básica. No ensino superior, o tema foi abordado por Cunha (2009) quando se referiu à ausência de formação pedagógica dos professores do ensino superior, sendo a pedagogia colocada em segundo plano nas universidades.

Esse acesso direto ao campo subjetivo do professor Ramon ocorre no contexto da exposição de práticas pedagógicas utilizadas por ele que contêm, dentre outros elementos, uma visão de aluno, uma noção de ensino aprendizagem e uma noção de didática. Exemplificando, para o professor Ramon, o aluno precisa passar por uma série de ritos acadêmicos para ser considerado bom. Isso inclui provas, listas de exercícios e um código de postura, sendo o papel de tornar o que é difícil mais compreensível, de acordo com o modelo de professor que o próprio Ramon construiu em sua história.

Primeiro, ele explicava, pegava termos complicados, Genética e tal, Genética e Biologia Molecular, Evolução. Ah! Estatística também. Então eram disciplinas que tem uma complexidade diferente, elas não são disciplinas simples. Aliás, são disciplinas que eu gosto de ministrar. Genética e Biologia Molecular, não, não é minha área, mas Evolução e Estatística eu gosto por causa dele, inclusive. Eu sou professor de Evolução aqui também. Ele conseguia transformar aqueles conceitos complexos, e são muito complexos mesmo, numa linguagem muito fácil. Eu ouvia e falava: “Meu Deus, era só isso? É tão simples assim?”. Ele falava com uma tranquilidade, com uma naturalidade que eu consegui transformar isso em pouco tempo, coisas complexas, em coisa simples, fáceis de entender. É o mais importante para mim. Segundo é a forma que ele se portava com a gente em sala de aula também: extremamente educado, extremamente

cordial, atendia a gente muito bem tanto em sala quanto fora de sala de aula, e a gente criava um vínculo com ele. Eu acho importante o aluno criar vínculo com o professor, primeiro porque depende de confiança, o aluno precisa confiar no professor. Se ele não confiar, tudo aquilo que a gente está passando se perde, o aluno vai olhar para a gente e falar: “Será que é verdade mesmo? Esse ‘cara’, não consigo acreditar nele”, e (palavra incompreensível) essa comunicação. O professor tem que ser acessível, o professor tem que estar disponível para o aluno a maior parte do tempo. É para isso que a gente está aqui, afinal de contas. O Alexandre fazia isso muito bem. Então eu acho que essas são as duas características muito boas dele. Todos os cinco tinham isso.

Notavelmente, o professor Ramon possui uma noção de transposição didática muito clara, construída na sua formação não apenas na pós-graduação, mas aperfeiçoada e reforçada de acordo com o seu objeto de estudo e seu campo do conhecimento. O que faz com que o caso do Ramon seja específico também se refere ao fato dele vir de uma família de professores. Sua naturalidade para falar da docência e o seu modo de se referir aos alunos, aos conteúdos e às suas aprendizagens pode ter sua origem ali. O curioso é que, mesmo sendo bacharel e sem ter feito disciplinas pedagógicas na sua formação, suas práticas revelam uma cultura de área bem definida e delimitada. Se a sua prática não foi problematizada pelas disciplinas pedagógicas e se seus professores são sua inspiração, Ramon pode ser considerado um representante da sua área.

Não foi interesse imediato desta pesquisa a prática pedagógica dos professores universitários. Este tema emergiu de modo colateral, no contexto da análise da formação na pós-graduação cursada pelos professores iniciantes e é revelador de um ideário pedagógico criado no contexto do campo de conhecimento. Se cada campo do conhecimento possui um objeto ou objetos preferenciais, há o compartilhamento de truques do ramo, nem sempre problematizados, que indicam uma cultura acadêmica da área. Isso se inicia quando alunos das áreas da saúde, por exemplo, carregam um compêndio de qualquer natureza e fazem seus lanches na cantina com os jalecos do laboratório. Também aparece quando as rodas de ciências humanas se formam, com estilos e temas de discussão exponencialmente diferentes das outras áreas.

Nesse contexto, também há a criação de uma noção de professor e noção de aluno. Esses significados compartilhados, que podem ser chamados de cultura profissional, nascem de um campo epistêmico e são compartilhados na organização



universitária. Trata-se, portanto, de mais uma instituição que atravessa a universidade, anterior a ela, e que se revela em seu cotidiano.

## **7.2 Da relação com a família**

As dez entrevistas com professores iniciantes revelaram que a instituição família ocupa um lugar central na adaptação ao trabalho e de diferentes formas: para uns, a aceitação do cargo após o concurso está condicionada a questões familiares. O professor Ramon, por exemplo, com formação na área de Ciências Biológicas, fez suas escolhas em comum acordo com as pretensões da sua companheira. Quinzenalmente, ele viaja de Diamantina para a região centro-oeste, por um dia inteiro, para passar o final de semana junto a ela. Reciprocamente e quinzenalmente, ela, que também é professora, viaja para encontrá-lo em Diamantina.

A professora Marilza, natural do Estado da Bahia, casada com um companheiro da região sul de Minas Gerais, considera de grande valia trabalhar em Diamantina porque a distância entre a casa dos seus pais e dos sogros ficou melhor distribuída. Nas palavras da professora Marilza:

“Eu já vim para cá assim: estou indo e já estou indo para ficar. Até porque o seguinte, a localização daqui para mim é estratégica. A minha família está na Bahia, a 700 km daqui, e a família do meu marido está a 500 km, e a gente está no meio. Aqui foi para mim a solução do problema de distância da família, porque eu ia estar um pouco mais perto. Quando eu estava no sul de Minas eu estava a 1200 km da minha família, hoje eu estou a 700”.

Nos dois casos, pode-se sugerir que a família ocupa um lugar de centralidade que antecede e orienta a escolha do local de trabalho. Existe a conveniência e o sonho do concurso público, de tempos em tempos mais concorrido para todas as áreas, porém, a instituição família, por vezes, coloca-se como um atravessamento profissional da maior grandeza. Isso pode ser observado, por exemplo, quando a professora Margarete foi questionada sobre a possibilidade de modificação do local de trabalho. Margarete é enfática em dizer que uma nova escolha só ocorreria em

função da distância da casa dos seus pais, uma vez que estão mais idosos e precisariam, de alguma forma, do seu auxílio.

Na revisão da bibliografia especializada, na pesquisa realizada por Carvalho *et al.* (2011), sobre o papel da resiliência na socialização profissional, a coesão familiar aparece como elemento que pouco contribui para a socialização profissional: uma vez que a coesão familiar é consistente e haveria maior chance de construção de novas relações no trabalho. Em parte, este analisador revela que independentemente da separação entre variáveis realizada por Carvalho *et al.* (2011), a instituição família está presente no processo decisório para permanecer no trabalho na universidade. Os professores que vivem longe das suas famílias constroem mais laços, no entanto, que esses laços sejam sinônimo de uma socialização profissional bem-sucedida é, no mínimo, duvidoso. No caso da socialização profissional dos professores iniciantes na UFVJM, a família desempenhou um papel de permanência no trabalho, tratando-se de um fator de facilitação do processo de socialização.

A tabela abaixo sintetiza as formas em que a instituição família emergiu. Ressalta-se que a entrevista semiestruturada se deteve no questionamento sobre como cada professor chegou a Diamantina e como se adaptou à universidade e à cidade. Ou seja, a questão familiar foi colocada pelos próprios informantes como essencial, uma vez que nenhuma pergunta foi efetuada nessa direção.

**Tabela 14: A instituição “família”**

Pseudônimo	Falas significativas
Alda	Não houve
Margarete	É uma coisa que eu não posso simplesmente largar, esquecer deles lá, é uma coisa que realmente eu tenho que pensar.
Paulinho	No meu caso, eu sou solteiro. Se tivesse a família seria um belo contraponto. Embora eu não possa reclamar porque quando meus pais veem para cá eles ficam um bom tempo.
Marilza	Foi o que facilitou a minha permanência aqui. Acho que acaba facilitando quando você vem com a família (...) Já tiveram três professoras aqui que acabaram não ficando porque o marido trabalhava em outro lugar.
Ramon	Sentir falta da esposa é difícil, então a gente encontra nos finais de semana. Essa parte que é a mais complicada.
Maria José	Eu iria para qualquer lugar, mas quando falou “Diamantina”, que não está tão longe da casa da minha mãe, que é Minas, por mais que seja um ambiente diferente, eu me sinto mais em casa aqui
Simone	Depois que a minha filha nasceu nunca mais eu fiquei sozinha.
Henrique	Minha mãe, meu irmão foram para Goiânia, então eu vir para Minas Gerais acabou sendo até uma questão geográfica mais favorável.

Carlos	Quase todo final de semana eu vou visitar meus pais no Campo das vertentes que, também não está longe, está uns 500 km.
Penha	uma casa própria que eu tinha na minha cidade, uma proximidade com a minha família, então aquilo para mim já era definitivo. Tirar isso que para mim já estava posto é um pouco difícil até hoje

---

A proximidade da família como componente do processo de socialização profissional revela, ainda, um segundo aspecto elaborado e problematizado por Holanda (2006). Para o autor, a família é instituição ancestral no cenário histórico e cultural brasileiro. Desde as antigas oligarquias, a divisão da terra e a divisão do trabalho estavam centradas, antes de qualquer outro elemento, na constituição da família patriarcal. O laço de sangue e da vida privada, não por menos, é maior do que o laço social da esfera pública. A transição do mundo rural brasileiro para o mundo urbano ocorre repleta de choques e conflitos. Holanda (2006) destaca, no processo de urbanização, as dificuldades que as famílias brasileiras encontraram na modificação dos seus negócios e na adaptação à vida das cidades. Diz o autor:

No Brasil, pode-se dizer que só excepcionalmente tivemos um sistema administrativo e um corpo de funcionários puramente dedicados a interesses objetivos e fundados nesses interesses. Ao contrário, é possível acompanhar, ao longo de nossa história, o predomínio constante das vontades particulares que encontram seu ambiente próprio em círculos fechados e pouco acessíveis a uma ordenação impessoal. Dentre esses círculos, foi sem dúvida o da família aquele que se exprimiu com mais força e desenvoltura em nossa sociedade. E um dos efeitos decisivos da supremacia incontestável, absorvente, do núcleo familiar – a esfera, por excelência dos chamados “contatos primários”, dos laços de sangue e de coração – está em que as relações que se criam na vida doméstica sempre forneceram o modelo obrigatório de qualquer composição social entre nós. Isso ocorre mesmo onde as instituições democráticas, fundadas em princípios neutros e abstratos, pretendem assentar a sociedade em normas antiparticularistas. (p. 159-160).

[...]

O desconhecimento de qualquer forma de convívio que não seja ditada por uma ética de fundo emotivo representa um aspecto da vida brasileira que raros estrangeiros chegam a penetrar com facilidade. (p. 162).

De acordo com o autor, na circunscrição da instituição família como traço definido das práticas sociais, os laços de sangue e coração sobrepõem-se aos laços de uma composição social antiparticularista. Em termos analítico-institucionais, esta instituição emerge no momento da mudança de trabalho, como um analisador natural. Inclusive a escolha para seguir a carreira, como professor do magistério no

contexto do serviço público, recebeu grande peso dos vínculos familiares dos professores entrevistados.

Romagnoli (2007) teceu relações entre a Análise Institucional de René Lourau e a instituição família que vão ao encontro das problematizações desta tese. Ao definir a família nuclear como instituição, com especificidades históricas, a autora aponta que as diversas transformações do mundo contemporâneo, seja pela introdução das novas tecnologias, seja pela fluidez dos relacionamentos, fizeram com que o modelo de família nuclear fosse uma opção de segurança frente ao caos introduzido por diferentes materiais instituídos na contemporaneidade. Para Romagnoli (2007):

Nos dias de hoje, a família nuclear, composta pelo casal unido em matrimônio e os filhos nascidos desta união e vinculada a uma concepção de mundo moderno, é utilizada como sinônimo de solidez e de adaptação às circunstâncias de nosso tempo (p. 107).

Para fundamentar melhor, relatarei uma cena que presenciei. Numa reunião de colegiado de curso, havia um pedido de análise de admissão de servidor público via transferência: um docente de outra região do país pleiteava vaga sob argumentos técnicos e pessoais. Pedido, currículo e memorial estavam sob análise. No que tange aos argumentos técnicos, o currículo preenchia todos os requisitos para aceitação da transferência. Lembro-me, no entanto, que os argumentos afetivos foram cruciais para a admissibilidade do pedido. A razão pessoal da servidora possuía relação com doença de um dos membros de sua família que morava em Minas Gerais.

Conheci o servidor no seu primeiro mês de exercício. Antes de dialogar e colocar em prática as ritualísticas acadêmicas, tais como “onde você fez seu doutorado?” ou “do que você pesquisa?”, perguntei: “seu parente está melhor?”. Tratava-se, no meu ponto de vista, de um relato que demonstra, inclusive, minha própria implicação no tema. A visualização do analisador família só foi possível para mim após um *feedback* generoso dos colegas franceses, onde fiz estágio doutoral, durante os seminários. Enquanto relatava a construção de analisadores nas entrevistas e nas observações que havia realizado na UFVJM, fui confrontado com a seguinte questão: “a família é muito importante para os professores que você

pesquisou”. Foi nesse momento que consegui analisar a minha implicação no analisador “família”. Eu estava sobreimplicado no tema e não havia conseguido proceder a sua análise. Para Lourau (2004c), trata-se de um extratexto que, na análise da minha própria implicação, na escrita diarística, pude analisar.

O salto histórico na construção do analisador “família” ainda pode ser percebido nos tempos atuais. Alguns exemplos são urgentes e notórios:

1) na experiência do pesquisador, a orientação de trabalhos de conclusão de curso de graduação e especialização. Em aproximadamente cinquenta trabalhos orientados, observei as páginas de agradecimentos. Lembro-me apenas de um aluno que não agradeceu a sua família. Além de Deus, foi uníssono o agradecimento à família preceder os agradecimentos acadêmicos, relativos à execução do trabalho em si (confiram os agradecimentos desta tese).

2) no contexto do afastamento da presidenta da República Federativa do Brasil, ocorrido em maio de 2016 durante um processo de *impeachment*, o Congresso brasileiro, em tempo de crise institucional, recorreu à família para justificar o pedido de afastamento.

3) mesmo que existam leis de proibição do nepotismo, a prática permanece comum. Escrevo esse capítulo em maio de 2016. Os conluíus familiares na esfera pública existem aos milhares.

4) No caso específico da UFVJM, horários de aula e rotinas de trabalho podem ser requeridos pensando-se, também, no melhor funcionamento do círculo familiar.

A função das exemplificações acima são mostrar que o marco temporal das instituições é permeado por atravessamentos que eu chamaria de *invariantes*. As invariantes seriam instituições de caráter temporal que possuem maior emergência nos tempos de crise institucional. São, ainda, o que a antropologia denomina de cultura. Uma característica cultural é uma instituição ela mesma quando precisa da crise para emergir. Não se trata, no entanto, da mesma coisa, tampouco do mesmo domínio: enquanto a antropologia define a cultura como significados compartilhados (WOODS, 1987), as invariantes institucionais, conceitualmente, só possuem razão

de existir no contexto analítico institucional de embate entre os domínios instituído *versus* instituinte. Trata-se da dimensão temporal da instituição, que se faz presente no tempo, no contexto da UFVJM, no processo de sua criação e da presença do homem cordial cujos traços ainda persistem, não de forma homogênea, mas ainda circulantes no contexto acadêmico.

Retornando ao analisador “família” no processo de socialização, observa-se que a vida profissional, numa instituição de caráter de direito público, possui como atravessamento principal uma instituição do domínio da vida privada. Em outras palavras, a vida privada pode preceder o trabalho no domínio público, sendo a aceitação das diretrizes da vida familiar uma característica do processo de socialização.

### **7.3 Cenas de observação de interesse ao processo de socialização profissional**

Na realização das observações, Goffman (2012) sugere que os rituais de interação sejam estudados sob duas perspectivas: o pesquisador pode analisar todos os eventos para um dado fenômeno ou esgotar um fenômeno para responder a um evento. Os dois modos são válidos na medida em que propiciam uma leitura pormenorizada do evento. No meu caso, como *praticien-chercheur*, escolhi alguns eventos que observei – e, por essa razão, neles estava implicado – que dizem respeito à socialização profissional, mais especificamente como senti e observei o processo da minha própria socialização.

Duas situações foram escolhidas para ilustração e problematização, todas ocorridas entre agosto e novembro de 2014, registradas em minhas memórias de campo: o pão de queijo do concurso, que revelou parte da percepção do pesquisador com a rotina administrativa da UFVJM, e o café na cantina, que foi atravessado por diversas instituições, como deferência, porte e aprumo.

#### **7.3.1 O pão de queijo do concurso**

Em meados de agosto de 2014, participando da execução de um concurso público para provimento de vaga docente, fiz parte da comissão que auxiliaria a coordenação de curso na preparação do certame. Minha função foi garantir que os membros da banca tivessem o lanche do concurso, levando em consideração, ainda, que o processo poderia durar quatro dias.

Como um professor iniciante, sendo este o meu caso, poderia saber onde obter os recursos ou saber a secretaria específica que cuida desse tipo de preparação? Perguntei aos colegas que já haviam organizado concursos, prevenido, pelos pares do meu curso de que o processo pareceria simples, mas que não o era. Dirigi-me à pró-reitoria responsável pelos editais, que me forneceu a orientação: “você precisa ir a outra pró-reitoria. Vá até lá e faça a solicitação. Apenas esse procedimento basta.”. Respondi com um obrigado e fui à segunda pró-reitoria.

Após a realização do pedido, a senhora que me atendeu ressaltou que ela poderia providenciar e entregar o lanche nos horários que eu os solicitasse, mas seria necessário que a reitoria aprovasse a entrega do lanche. Pediu-me para ficar tranquilo, pois apenas quando existiam problemas é que os lanches não eram entregues. Foi exatamente nesse momento que resgatei a memória de que muitos colegas procediam, nesses casos, à utilização de recursos pessoais. Ainda assim e prevenido, insisti na resolução do problema pela administração.

Fui à reitoria e conversei com o secretário. Garantiu-me que todo o trâmite seria feito. Aproveitei para perguntar por qual motivo um pedido de lanche passava pela reitoria. Infelizmente, o secretário não soube me responder. Após pouco mais de duas horas, voltei para meu local de trabalho e informei aos colegas que o lanche estava garantido. A banca teria café e pão de queijo para até quatro dias: às dez horas e às 16 horas.

Após o concurso realizado, não me espantei em saber que o lanche foi entregue apenas três vezes. Pelo andamento do concurso, que teve duração de três dias, precisar-se-ia de seis rodadas de lanche. As outras foram providenciadas com recursos próprios de alguns colegas.

Muitas rotinas administrativas comuns são entregues aos professores, em sua maioria iniciantes, sendo importante ressaltar que o número de técnicos administrativos em educação é insuficiente. A demarcação que salta aos olhos, no entanto, é que uma série de aprendizagens organizacionais é realizada em eventos

como esse. Se na entrada ao trabalho, desde a posse, foi comum ouvir “você verá como as coisas funcionam” e se na própria procura administrativa pelo lanche alguns colegas já sabem que é difícil obter da administração o que é solicitado, sugiro que se pode tratar de uma constância da administração universitária. Minha presença, de algum modo instituinte e demandando que a administração se implique em suas tarefas, na simples entrega do pão de queijo e do café, encontra uma postura instituída e, até mesmo, de um não saber, localizada numa espécie de pré-tarefa, como preconizava Pichon-Rivière (1907-1977). De acordo com Bastos (2010), o conceito de pré-tarefa de Pichon-Rivière se refere ao medo e à ansiedade gerados no grupo e responsáveis pela imobilização das práticas.

Tratando-se de um único evento, com temporalidade e situação espacial demarcadas, algumas consequências podem dele advir no processo de socialização. A primeira se refere à institucionalização ordinária: há uma grande chance de, daqui alguns anos, eu repetir um discurso para novos professores que seja pejorativo e que a administração seja desimplicada das duas tarefas. A segunda questão, como consequência da primeira, é que eu apresente repertórios no trabalho de evitação das questões administrativas. Em muitos setores, dadas as dificuldades de resolução de problemas cotidianos, seja pela burocracia do setor público, seja pela falta de pessoal, é comum encontrarmos colegas que evitam participar de comissões e de tarefas que envolvem a esfera administrativa, principalmente quando o trabalho não envolve alguma pompa ou renda uma declaração para o estágio probatório. Trata-se de compreender que o contexto institucional do órgão público reserva uma quantidade de inúmeros caminhos, muitas vezes pouco claros, que seriam realizados se rendessem algum benefício imediato. Mesmo porque, as atividades regulares já ocupam a maior parte do tempo dos colegas e do meu, inclusive. Como pensamento imediato, teria dúvidas se aceitaria a proposta de “negociar” a chegada de um pão de queijo.

Além do exposto, há algumas características na socialização profissional, que é atravessada pela institucionalização ordinária e cotidiana, presentes na obra de Goffman (2012). Quando eu cheguei pela primeira vez para solicitar o pão de queijo para o concurso, apresentações precisaram ser feitas: “de qual curso?”, “você é da banca?”, “por que a coordenação não veio?”, “você trouxe um ofício?”. Algumas questões são de natureza administrativa, outras para tatear uma fachada que, como



professor novato e de pouca idade, talvez eu não tivesse. De todo modo, lembro-me de ter ficado desconcertado com tantas questões, precisando responder sob função de um aprumo, que teve a função de emitir um sinal à minha interlocutora inicial para prosseguir com informações administrativas: “desculpe ter incomodado e chegar aqui sem marcar horário”, falei. Ouvi como resposta: “Que é isso?! Vou ajudá-lo.”

É sabido por muitos que os *e-mails* institucionais e ofícios são requeridos por muitos para documentar as situações. No entanto, é comum que os *e-mails* só produzam o efeito do atendimento das solicitações após um contato visual ou um telefonema. De uma maneira cordialíssima, perguntar pelos filhos é uma estratégia emotiva que rende bons resultados no contexto administrativo, num misto de técnica e personalidade, contrários aos princípios da administração pública, porém necessárias ao convívio dos homens cordiais.

### 7.3.2 O café na cantina

Falas avulsas e cotidianas podem servir para compreender muitos processos institucionais. Nesse contexto, relatarei minha trajetória pessoal com um dos colegas, já com quatro anos de exercício profissional e versado em política – já havia ocupado cargos e gostava deles. Sempre que nos encontrávamos, o bom acolhimento e o sorriso eram características imediatas, exceto pelo conteúdo das conversas. Escutei em uma das primeiras vezes: “vou arrumar um negócio muito bom pra você. Não comente com ninguém. Já vou adiantar o que é: você fazer parte de uma banca. Não tem problema você não ser doutor”.

Exceto pelo fato de eu ter participado de dezenas de bancas de trabalhos de conclusão de curso de graduação e especialização, a forma e o conteúdo da proposta foram provocadores. Pensei: “que diabos ele pensa que sou para mendigar uma banca?!”. Não satisfeito, esse professor me relata que eu deveria acabar logo o doutorado, pois coisas melhores viriam. Nada mais cordial, principalmente com um histórico de brigas com a coordenação e a direção, ficando nítidas a necessidade pessoal de espaço e a de exercício de poder.

Dadas as circunstâncias, os objetivos institucionais da UFVJM poderiam ficar em segundo plano, desde que um cargo fosse ocupado. Nas discussões e brigas a

que assisti, na qual as fachadas já estavam fragmentadas, a rogação pelos ritos ordinários era um fim em si mesmo, de modo dramatizado e emotivo.

Quando obtive o afastamento para doutoramento, encontrei-me com ele no café, antes da aula. Comuniquei-lhe que me afastaria e que eu tinha em vista um estágio doutoral na França. Para a manutenção da minha fachada, com o atributo de um estágio no exterior, não escondi a minha felicidade. Compartilhei com ele esse meu sentimento e dele escutei: "certamente, você irá passear bastante em Paris e pedirá prorrogação de prazo quando chegar perto do término do seu afastamento. Todo mundo faz isso". Fiquei incomodado, com uma vontade enorme de arrebentar qualquer resquício de fachada, principalmente pelo sorriso irônico. Sorri, teatralmente, e respondi que estava trabalhando muito para isso não acontecer.

Depois fiz questão de pagar o café que havíamos tomado, certamente como forma de controlar a situação. Respondeu-me ele colocando sessenta centavos no bolso da minha jaqueta e despedindo-se, num gesto agressivo que li como agressivo, na apresentação do lado violento do homem cordial de Holanda (2006). Além disso, sendo a prática de tomar café algo comum entre os professores, senti que um rito foi quebrado, de modo indecoroso. Não se tratava da faculdade, do afastamento, das bancas ou das aulas. Não fui cooptado com as bancas nem ele com o café. Nunca desprezei meu tato social para situações dessa natureza e com frequência me envolvia em confrontos, porém com objetivos mais orientados a uma tarefa. Lembrei-me que também sou cordial. Ao relatar o fato a colegas próximos, as chuvas de acusações foram frequentes: "ele já fez pior comigo". Contra o instituído de que as relações são harmônicas e cooperativas na academia, o não dito das relações de poder escapa nessa situação cotidiana, escondendo provocações pessoais, desqualificações, vaidades e comparações entre colegas.

No que tange à socialização profissional, a situação cotidiana do relato desse extratexto, de um café na cantina, se mostrou como um potente analisador. Os conflitos no interior das faculdades são conhecidos por muitos, porém dificilmente analisados. A situação revela, em grande medida, o atravessamento de diversas instituições num único encontro: um professor iniciante e um professor experiente, conforme demonstrado no diagrama das reuniões colegiadas. As áreas de formação também eram diferentes, revelando formas de se relacionar com o conhecimento a partir de diferentes perspectivas. A condução da política universitária, com uma

economia de trocas de cafés e bancas, reapareceu na cantina a partir do não atendimento ao convite que fora feito a mim. O voto contrário numa reunião qualquer também reapareceu na cantina e foi protestado em defesa do exercício de poder frente ao pensamento contrário.

Após a entrada numa nova instituição, com muitos professores iniciantes, o que pode ser aprendido numa situação como essa, durante o processo de socialização? Quais efeitos a situação produziria nas próximas reuniões nas quais eu participasse com o referido professor? Tornar-me-ia do seu grupo político? Numa Análise Institucional, por meio do emaranhamento de forças instituintes no contexto das disputas de poder e de espaços já instituídos, faz-se possível a leitura do processo de socialização mediante uma institucionalização pouco definida e com critérios de referências pouco consolidados. Explico-me: tratando-se de um grupo de professores novos, no qual os mais velhos possuem pouco mais de cinco anos de exercício, os instituídos podem se apresentar mais violentos, uma vez que os espaços de poder são pouco consolidados. Não se trata de toda a UFVJM, na qual as áreas das ciências da saúde e agrárias possuem maior tradição. Trata-se das unidades acadêmicas recém-construídas, com pouco histórico.

Nesse caso, o processo de institucionalização toma de empréstimo as instituições já consolidadas em outras unidades de ensino e na noção universal de universidade, compreendida como instituição, num momento em que os aspectos materiais da instituição ainda são precários. Para Lourau (1995), as instituições compreendidas como normas universais podem deixar seu rastro na singularidade de eventos rotineiros. No entanto, na ausência da materialidade da instituição, a implicação dos atores carece de referência no cotidiano de trabalho, tornando-se o embate com características violentas mais apropriadas para o convívio.

Por fim, alguns destaques tornaram-se importantes. A influência da área do conhecimento, das profissões de origem e dos professores da graduação e da educação básica se fizeram presentes para a maioria dos professores entrevistados no processo de socialização profissional na UFVJM.

Juntamente a esta, a família desempenhou forte papel no processo de adaptação ao trabalho, sendo comum as escolhas profissionais serem atravessadas pelas escolhas afetivas, fazendo reviver o homem cordial de Holanda (2006).

As cenas de embate cotidiano, por sua vez, na qual estive implicado diretamente, mostram o jogo de forças atuando conjuntamente, no processo de socialização profissional e da institucionalização ordinária. De modo semelhante ao enredo de Jorge Amado, em “Tenda dos Milagres”, foi possível vivenciar, descrever e analisar a singularidade das situações. Num tom analítico-institucional, toda universidade pode ter como ator um Nilo Argolo.

## 8. Considerações gerais sobre a socialização de professores na UFVJM: proposições e conclusões provisórias.

Compreender o processo de socialização profissional dos professores iniciantes na UFVJM foi o objetivo principal desta tese, iniciado com a revisão da literatura sobre o tema e com a construção da perspectiva teórico-metodológica do estudo. Ainda no sentido de atender o objetivo principal da tese, teci algumas considerações sobre o processo de socialização.

Muradás Lopes e Mendoza (2010) verificou que há necessidade de políticas do estabelecimento que atendam à recepção e desenvolvimento profissional dos professores iniciantes. Como se verificou nos relatos da maioria dos professores iniciantes da UFVJM, seus processos de entrada no trabalho dependeram menos do estabelecimento universitário do que de fatores pessoais e situacionais.

O primeiro foi a *disposição pessoal* em procurar o local de trabalho e se alocar nele como, por exemplo, o caso da professora Alda. Esse fato remete aos estudos de Isaia, Maciel e Bolzan (2011) e Carvalho *et. al.* (2011) sobre a importância da resiliência na socialização profissional. Dessa forma, a alocação e o início das atividades profissionais dependeram mais da disposição pessoal dos professores iniciantes do que das políticas do estabelecimento de ensino.

Um segundo elemento, derivado do primeiro, se refere à *cultura de cada departamento ou unidade acadêmica* na recepção de novos professores. Os departamentos mais tradicionais possuem seus cargos ocupados por professores mais experientes, sendo que a maioria das rotinas de trabalho se encontra em andamento. Nesse caso, há diferenças substanciais na recepção oferecida pelo ICT e FIH às professoras Marilza e Alda, relatada no capítulo 6, com relação à recepção oferecida pela FCBS e pela FCA, faculdades mais tradicionais, aos professores Ramon e Simone. Nos dois casos, no entanto, a ausência de dispositivos do estabelecimento universitário para a recepção de professores iniciantes fez com que situações de produção de ansiedade fossem desencadeadas.

Um terceiro elemento circunscrito na entrada de professores iniciantes foram os *troles*. No sentido funcional da palavra, havia uma expectativa de desenvolvimento de trabalho no contexto do sonho de entrada no serviço público. Muitos novatos, em menos de um ano após a posse, assumiram cargos de direção e

participaram de reuniões colegiadas. No caso dos trotes, há dois mecanismos interacionais que foram observados: a possibilidade de o sujeito sustentar uma fachada adequadamente, de acordo com os estudos de Goffman (2012), e a inserção dos professores nos momentos de crises, colocando-os em contato com períodos de institucionalização (Lourau, 1995) como, por exemplo, uma reunião repleta de posições contrárias entre os seus participantes, não havendo qualquer correspondência entre o que os novatos esperavam e o que lhes foi mostrado.

No caso da Microsociologia, não possibilitar que os professores iniciantes possam seguir os ritos e cerimônias típicas do meio acadêmico resulta em comportamentos de evitação ou, ainda, de agressão, com a presença de profanações cerimoniais. De modo semelhante, é o caso de internos de instituições totais, nas quais os pacientes não possuem dispositivos satisfatórios para se portarem de maneira adequada às situações, como ressalta Goffman (2009).

No caso da Análise Institucional, sem qualquer noção de qual instituição está em vigência no momento de uma reunião conturbada, os professores iniciantes podem ficar à mercê das suas instituições mais ancestrais, seja do convívio familiar, seja da sua trajetória acadêmica, em processos de atravessamentos institucionais pouco definidos, conforme observamos no capítulo 7. Se para Roldão (2005) a docência constitui uma não profissionalidade pela solidão das salas de aula, isso pode ser potencializado quando as instituições não compartilhadas pelos pares são evocadas. Além disso, quando Cunha (2004) denomina a profissão de origem como preponderante à profissão docente, ou seja, quando a formação de base profissional suplanta a profissão de professor do magistério superior, supõe-se que a situação de entrada reforce a característica citada pela autora. Em outras palavras, as situações de entrada conturbadas podem ser um dos fatores que desencadeiam o surgimento de “ilhas” acadêmicas.

A ausência de objetivos profissionais claros e de dispositivos na UFVJM para receber os professores iniciantes também pode produzir outros efeitos, muitos dos quais já descritos na bibliografia especializada. São eles: a menor importância que possui o ensino de graduação em relação à pós-graduação e a necessidade de formação pedagógica do professor universitário. Para Zanchet e Fagundes (2012), a pós-graduação não prepara os professores para os desafios didáticos e os concursos públicos privilegiam as práticas de pesquisa. Sem a intermediação do

estabelecimento universitário, ainda, os professores iniciantes podem reforçar práticas que privilegiem a pós-graduação em detrimento da graduação, conforme apontam Cunha e Zanchet (2010).

O fator mais preocupante, no qual me implico diretamente, é a diminuição ou ausência de importância para uma pedagogia universitária (Cunha, 2004; Cunha 2009). Os professores iniciantes, quando são recebidos de modo insuficiente, esta recepção pode reforçar padrões institucionais de suas profissões de origem e não abrir margem para a visualização da didática como um fator a ser problematizado e enfrentado no ensino superior. Seria uma espécie de condenação à pré-tarefa preconizada por Pichon-Rivière (BASTOS, 2010), momento do grupo no qual este ainda não consegue realizar a tarefa proposta, imobilizado por angústias.

Em termos gerais, a Análise Institucional contribuiu para verificar que as instituições precisam ser nomeadas, elucidadas e, de acordo com as tarefas profissionais, problematizadas. As contribuições de Monceau (2012) na análise das práticas profissionais seriam de grande valia para a formação no trabalho dos professores iniciantes do ensino superior. Por essa razão, elenco algumas sugestões de práticas, baseadas nesta tese, que poderiam ser estudadas para implantação.

O primeiro se refere à criação de dispositivos institucionalizados de recepção dos novos professores. A recepção de novos professores pode ser enriquecida se adotadas políticas focais de recepção que mostrem e problematizem: a história da instituição, conforme visto no capítulo 5; o seu modo de funcionamento; as normas e leis que a regem; os objetos institucionais e seu ambiente físico. No campo de trabalho específico, a cargo das faculdades e institutos, poderiam ser realizados encontros e dias formativos com o objetivo de problematizar a prática profissional do professor universitário, respeitando-se a origem epistêmica dos seus saberes em relação aos objetos profissionais.

Numa análise institucional, a criação de um dispositivo de recepção de novos professores propiciaria que os professores mais experientes conversassem mais uns com os outros, e, tratando-se de um dispositivo institucionalizado, os professores experientes também receberiam formação para receber os novos professores. Seria um benefício duplo, de característica coletiva, diferente da participação em palestras, conforme o modelo FORPED.

O segundo elemento, mais pragmático, se refere à mudança de cidade, que se mostrou nesta pesquisa como um dos fatores de maior dificuldade na adaptação ao novo trabalho. Seria possível pensar coletivamente, como encurtar as distâncias da universidade com a cidade como um todo. No caso específico dos professores, visitas guiadas à cidade, telefones úteis, lista de imobiliárias e estabelecimentos comerciais, médicos, etc., seriam um “mimo” útil à entrada no serviço.

Um terceiro elemento seria um investimento na pedagogia universitária, como campo que valorizasse e problematizasse os saberes próprios ao exercício da docência, com a criação de cursos horizontalizados de introdução ao trabalho de professor do magistério superior. Não apenas no âmbito da recepção de novos professores, a bibliografia especializada da área de professores iniciantes do ensino superior e os resultados dessa pesquisa apontaram a deficiência com a qual os professores universitários lidam com a questão pedagógica. Para grande parte deles, afora a influência de professores da sua história, o ensino trata-se de prática intuitiva.

Um investimento na pedagogia universitária como um dispositivo institucionalizado, que implicasse a instituição universidade nos seus objetivos de formação de pessoas, poderia favorecer, como resultado, uma melhora dos efeitos do ensino na região dos vales. A instituição universidade, em sua universalidade, atenderia de forma mais apropriada seus alunos. Os cursos horizontalizados seriam ministrados de acordo com as áreas do conhecimento, privilegiando o “saber ensinar” que os professores já possuem e problematizando-os de acordo com suas áreas de atuação.

A questão da proposição de um curso horizontalizado significa, dentre outras coisas, que os saberes dos professores possuem importância, não cabendo a uma figura externa ao seu cotidiano de trabalho fornecer fórmulas para o ensino. Precisar-se-ia, até mesmo, da criação de condições para que uma demanda dessa natureza fosse aceita para discussão.

Um quarto elemento que sugiro seria a adaptação do estágio probatório às necessidades de desenvolvimento profissional. O estágio probatório, como dispositivo de avaliação dos docentes, poderia ser adaptado de modo mais específico aos objetivos institucionais, por meio do cuidado na sua condução, da escolha das bancas de avaliação, da garantia de um *feedback* satisfatório, da



implantação da figura de um professor tutor, dentre outros. Mesmo que tenha sofrido adaptações, o estágio probatório é regido por lei, feita para atender todo o serviço público. Em resolução complementar, a UFVJM definiu como realizaria o seu. A última versão concedeu melhor espaço ao diálogo entre os avaliadores e o avaliado, introduzindo, ainda, a avaliação discente como fator de progressão docente.

No entanto, sua utilização pode-se dar mais como um mecanismo de controle e uma etapa a ser cumprida do que como um momento de aprendizagem da profissão de professor. Sugere-se que, a partir da institucionalização de cursos de formação e recepção de professores iniciantes, o estágio probatório acompanhe a discussão e sofra adaptações para atender a demanda de formação.

Um quinto elemento se refere ao reforço às práticas de reconhecimento profissional. Os resultados da pesquisa mostraram que a entrada de um grande número de professores criou uma isonomia institucional, na qual a hierarquia do estabelecimento foi sombreada pelas tarefas cotidianas. Todos os professores iniciantes, sem exceção, estavam num contexto de crescimento da UFVJM, com inúmeras demandas de trabalho.

Porém, a vida acadêmica possui ritos muito precisos. No caso da UFVJM, reconhecer o saber dos professores mais experientes pode fazer com que os professores iniciantes tenham um modelo de atuação, um vir a ser ou, ainda, um horizonte temporal a ser seguido.

Na minha experiência, minha voz e meu voto, mesmo que eu tenha ingressado na UFVJM sem o título de doutor, são semelhantes aos dos colegas, experientes ou não. No entanto, a experiência democrática, de horizontalidade, não poderia fazer com que excelentes pesquisadores e profissionais não obtivessem reconhecimento, razão pela qual novos dispositivos na gestão universitária poderiam ser criados, tais como: homenagens acadêmicas, oferecimento de coordenação e implantação de cursos de pós-graduação, a composição de comissões estratégicas ligadas à reitoria, dentre outras práticas.

A profissão de professor universitário possui inúmeras especificidades, a depender da área de atuação e das suas tradições, das lógicas de poder nos estabelecimentos universitários consolidados durante sua história de organização, da legislação educacional e do contexto político e cultural da região e do país.

Além das cinco sugestões que citei, outras considerações sobre o estudo da socialização dos professores iniciantes precisam ser esclarecidas, principalmente em relação ao marco teórico-metodológico construído.

Dentre as consequências da utilização de uma metodologia quanti-qualitativa, na qual o objeto foi recortado de acordo com as suas características e o método foi construído a partir da análise das próprias implicações do pesquisador, o conceito de *praticien-chercheur* se mostrou profícuo para resolver a problemática do pesquisador como objeto de pesquisa. No contexto de uma análise institucional com pressupostos etnográficos, a análise de traços históricos, a reunião de técnicas de entrevista, observação, construção e aplicação de questionário triangularam de modo satisfatório na análise e descrição do processo de socialização profissional.

Na história de constituição da UFVJM, percebeu-se a presença dos traços do homem cordial, conforme proposto por Holanda (2006), principalmente no que tange às trocas políticas para fundar a faculdade e resolver os seus problemas iniciais. Nesse sentido, o enredo de Amado (1973) ajudou a ilustrar como seriam as apresentações institucionais da época, principalmente no que tange a fundação da faculdade a partir de um curso da área da saúde. Mostrou, ainda, que enredos semelhantes se perpetuam em reuniões colegiadas e em disputas de poder, conforme relatos nos capítulos 6 e 7. O homem cordial, como instituição, se mostrou presente nas cenas cotidianas, nos processos de institucionalização vigentes.

No que tange à socialização profissional de professores iniciantes na UFVJM, alguns fatores mostraram-se analisadores que revelam a dinâmica instituído *versus* instituinte: a história da UFVJM e suas características fundadoras próprias de um “homem cordial”, a entrada no serviço público e sua estabilidade, o papel da família e os efeitos da participação nas primeiras reuniões colegiadas.

No que tange à socialização profissional problematizada por Dubar (2005), a partir das pesquisas em indústrias francesas nas décadas de 1970 e 1980, propõe-se que a socialização profissional, que culmina na construção identitária a partir das negociações objetivas e subjetivas, seja lapidada para um conceito mais amplo, que leve em consideração o processo de institucionalização ordinária no contexto da análise institucional. Dessa forma, no lugar da construção identitária tendo como base as transações objetivas e subjetivas, sugere-se que a socialização profissional seja conceituada como um processo de construção de estruturas instituídas por

meio do seu encontro com forças instituintes durante a institucionalização ordinária do estabelecimento de ensino.

Como características e consequências desse novo conceito, elenco: 1) o recorte temporal das situações estudadas, que pode ser mais bem delimitado, definindo-se seu alcance na análise do confronto entre instituído e instituinte; 2) a impossibilidade de uma construção identitária fixa no trabalho, sendo que as subjetividades dos sujeitos em socialização são atravessadas, a todo o momento, por diversas instituições; 3) o conceito de instituição, no processo de socialização, que pode fornecer nova resposta sobre o papel das influências no dualismo clássico das ciências humanas “social *versus* individual” – quando Lourau (1995) propõe que a Análise Institucional seja um novo campo de coerência, o autor destaca que o conceito de instituição, nos seus três momentos, pode fornecer novas respostas a problemas clássicos das ciências humanas; 4) a socialização profissional, que ocorre, sobretudo, no contexto das interações face a face no cotidiano de trabalho; 5) a socialização profissional, a partir de *n* atravessamentos, que recebe influências das dinâmicas familiares, sendo que, no caso da UFVJM, as contribuições de Holanda (2006) foram fundamentais para compreender o lugar da família nas relações entre os domínios público e privado da vida no trabalho.

Por fim, a própria problematização analítico-institucional da pesquisa, no contexto de crescimento da UFVJM, pode vir a ser um dispositivo que provoque o instituído e fomenta mudanças. Quais, como e onde, no meu retorno ao trabalho de professor universitário, poderei me implicar e participar dos seus ritos.

Como conclusão provisória a esta tese, posso enumerar alguns limites deste estudo, dentre outros. O primeiro deles se refere à dificuldade de me colocar como professor e pesquisador, um *praticien-chercheur*. Construir um balanço entre as instituições que me atravessam, aquelas que estudei na UFVJM e suas interseções, demandaram um esforço que pode ter deixado de fora elementos ricos para a análise do processo de socialização. A continuação deste estudo permitiria circunscrever novos problemas.

Um segundo limite se refere à pouca incursão no campo da pedagogia universitária. Mesmo com grande desejo de me debruçar mais sobre ela, principalmente na forma pela qual os professores iniciantes se apropriam de dispositivos da didática, precisei fazer escolhas e recortes para atender aos

objetivos da tese. Além disso, o papel que os alunos de graduação exercem sobre as primeiras práticas profissionais, também foi pouco explorado, além dos dados quantitativos coletados via questionário. Imagino que este estudo possa servir de plataforma para novos projetos.

Um terceiro limite do estudo se refere ao pouco tempo de atuação que possuo na UFVJM. Sou um professor iniciante na universidade pública e escrevi como um. O tempo poderá me fornecer um olhar longitudinal sobre o processo de socialização e sobre a UFVJM, no qual as relações de poder na universidade poderão ser melhor delineadas.

Até o momento, foi um desafio desgastante e gostoso. Escrever sobre o tema não foi tarefa fácil.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, F. A. M.. Ensino Superior em Diamantina/MG: um legado de Juscelino Kubitschek. In: **Anais do VI Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais**, 2011, Viçosa. Viçosa: UFV, 2011. v. 01.

ALMEIDA, Maria Isabel de e PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia Universitária – Valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, 27(2), pp. 7-31, 2014.

AMADO, Jorge. **Tenda dos Milagres**. São Paulo: Martins, 1973.

ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus, 2005.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e Observação Participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ARDOINO. Jacques. L'Analyse institutionnell. In: LAMIHI, Ahmed e MONCEAU, Gilles. **Institution et Implication: l'ouvre de René Lourau**. (pp. 61-71). Paris: Sylepse, 2002.

BAREMBLITT, Gregório F. **Compêndio de Análise Institucional e Outras Correntes: Teoria e Prática**. 6. ed. Belo Horizonte: Editora FGB/ IFG, 2012.

BASTOS, Alice Beatriz B. Izique. A técnica de grupos-operativos à luz de Pichon-Rivière e Henri Wallon. **Psicólogo informação.**, São Paulo , v. 14, n. 14, p. 160-169, out. 2010. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-88092010000100010&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-88092010000100010&lng=pt&nrm=iso)>. acesso em 11/ jul./ 2016.

BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 439-455, set.-dez. 2007.

BONADIMAN, Heron Laiber. **Subjetividade e construção de saberes docentes na formação inicial de professores de química no estágio supervisionado**. 2011. 86f. Dissertação (Mestrado em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares). Universidade Federal de São João Del Rei – Programa de Pós-Graduação em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares.

BORGES, Livia de Oliveira *et al.* Socialização organizacional. In: SIQUEIRA, Mirlene Maria Matias (org.). **Novas medidas do comportamento organizacional: ferramentas de diagnóstico e de gestão**. Porto Alegre: Artmed, 2014. Cap. 20, p. 264-279.

BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.

BOZU, Zoia. El professorado universitario novel y su processo de inducción professional. **Magis, Revista Internacional de Investigación em Educación**. Bogotá, Colômbia. Vol. 1, N. 2, p. 317-328, jan.-jun., 2009.

BRASIL, **Lei 12.863, de 24 de setembro de 2013**. Altera a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal e outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2013/Lei/L12863.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/Lei/L12863.htm), acesso em 25/jul./2016

BRASIL, **Lei 3.846, de 17 de dezembro de 1960**. Transforma em estabelecimento federal de ensino superior a Faculdade de Odontologia de Diamantina. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L3846.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3846.htm). Acesso em: 25/jul./2016

BRASIL, **Lei 11.173, de 06 de setembro de 2005**. Transforma as Faculdades Federais Integradas de Diamantina em Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11173.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11173.htm). Acesso em: 25/jul./2016

BRASIL, **Decreto-Lei 19.850, de 11 de abril de 1931**. Cria o Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html>, acesso em: 13/jul./2016.

BRASIL, **Decreto-Lei 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe sobre o Ensino Superior no Brasil. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>, acesso em: 19/mai./2016.

BRASIL, Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior**. Disponível em: [www.inep.mec.gov.br](http://www.inep.mec.gov.br), acesso em fev./2015.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 8, de 7 de maio de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08_04.pdf), acesso em 23/04/2015.

BRASIL. **Lei 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8112cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8112cons.htm), acesso em 13/jul./2016.

BRASIL. **Decreto nº 1.171, de 22 de junho de 1994**. Aprova o Código de Ética Profissional do Servidor Público Civil do Poder Executivo Federal. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d1171.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1171.htm), acesso em 13/jul./2016.

CANDIDO, Antônio. O significado de Raízes do Brasil. In: ARAÚJO, Ricardo Benzaquen e SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Raízes do Brasil/ Sérgio Buarque de Holanda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. Edição Comemorativa 70 anos.

CARVALHO, Virgínia Donizete de, *et al* . Resiliência e socialização organizacional entre servidores públicos brasileiros e noruegueses. **Revista de administração contemporânea**. Curitiba, v. 15, n. 5, p. 815-833, out./2011.

CUNHA, Maria Isabel da. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. **Educação**. Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 3 (54), p. 525 – 536, set.-dez./2004.

\_\_\_\_\_. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.9, n.26, p. 81-90, jan.-abr./2009.

CUNHA, Maria Isabel da; ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**. Porto Alegre, v. 33, n. 03, dez-2010. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-25822010000300004&lng=es&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-25822010000300004&lng=es&nrm=iso)>, acesso em 15/set./2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A desoficialização do ensino no brasil: a Reforma Rivadávia **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 30, n. 108, p. 717-738, out./2009.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. Sergio Buarque de Holanda na USP. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 8, n. 22, p. 269-274, dez./1994. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141994000300033&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141994000300033&lng=en&nrm=iso)>, acesso em 7/jul./2016.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Estado de Minas (Jornal). **Mulher é presa no Rio após mandar funcionário de supermercado “voltar para a senzala”**, 29/mai./2016. Disponível em: <[http://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2016/05/29/interna\\_nacional,767287/mulher-e-presa-no-leblon-apos-mandar-homem-voltar-para-senzala.shtml](http://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2016/05/29/interna_nacional,767287/mulher-e-presa-no-leblon-apos-mandar-homem-voltar-para-senzala.shtml)>, acesso em 07 de julho de 2016.

EZPELETA, Justa.; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FELDKERCHER, Nadiane. De estudante a professor iniciante: a construção dos conhecimentos docentes no início da carreira. **Vivências**. Erechim, Vol. 10, n. 18, p. 95-102, mai./2014.

FERNANDES, Antônio Carlos e CONCEIÇÃO, Wander. **Caminhos do desenvolvimento: síntese histórica da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. 1953-2005**. Diamantina: UFVJM, 2005.

FERRACO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educação e Sociedade**, Campinas , v. 28, n. 98, p. 73-95, abr./2007. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302007000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000100005&lng=en&nrm=iso)>, acesso em 8/jul./2016.

GATTAI, Zélia. Ai, que saudades de Jorge! In: AMADO, João Jorge; AMADO, Paloma Jorge; AMADO, Zélia Gattai. **Um baiano romântico e sensual**: três relatos de amor. Rio de Janeiro: Record, 2002.

GIRAU, Jean. Organização dos estudos de doutorado na França. **Estudos sobre a pós-graduação**. NUPES: Núcleo de Pesquisas Sobre o Ensino Superior. USP, 1996. Disponível em: <<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9609.pdf>>, acesso em 7/jul./2016.

GOFFMAN, Erving. **Comportamento em lugares públicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_. **Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GUNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**., Brasília , v. 22, n. 2, p. 201-209, ago. 2006. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722006000200010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722006000200010&lng=pt&nrm=iso)>, acesso em 13/jul./2016.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, C. & BENÍTEZ-RESTREPO, M. Des-mitificando el trabajo en grupo entre docentes de educación superior. **Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación**, 4 (7), 169-184, 2011.

HESS, Remi. O movimento da obra de René Lourau. In: ALTOÉ, Sônia (Org.). **René Lourau**: analista institucional em tempo integral. São Paulo: Hucitec, 2004, p. 15-41.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. Raízes do Brasil. In: ARAÚJO, Ricardo Benzaquen e SCHWARCZ, Lília Moritz. **Raízes do Brasil/ Sérgio Buarque de Holanda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. Edição Comemorativa 70 anos.

ISAIA, S. M. A.; MACIEL, A. M. R.; BOLZAN, D. P. V. Pedagogia universitária: desafio da entrada na carreira docente. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 425-440, set.-dez./2011.

MACIEL, A. M., ISAIA, S. M.; BOLZAN, D. P. V. Repercussões da ambiência no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 181-190, mai./ago.-2012.

LAVERGNE, Catherine de. La posture du praticien-chercheur: un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. **Recherches qualitatives**, hors-série n°3, pp. 28-43, 2007.



LEAL, Giuliana Franco. Socialização em uma instituição total: implicações da educação em uma academia militar. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 34, n. 123, abr.-jun./2013.

LOURAU, René. *Análise Institucional e Práticas de Pesquisa*. Rio de Janeiro: **NAPE/UERJ**, 1993.

\_\_\_\_\_. **El estado e el inconsciente**: ensayo de sociología política. Barcelona: Kairós, 1980.

\_\_\_\_\_. Objeto e método da análise institucional. *In*: ALTOÉ, Sônia. (Ed.), **René Lourau**: Analista institucional em tempo integral (pp. 66-87). São Paulo, SP: HUCITEC, 2004a.

\_\_\_\_\_. O instituinte contra o instituído. *In*: ALTOÉ, Sônia. (Ed.), **René Lourau**: Analista institucional em tempo integral (pp. 47-65). São Paulo, SP: HUCITEC, 2004b.

\_\_\_\_\_. Processamento de texto. *In*: ALTOÉ, Sônia. (Ed.), **René Lourau**: Analista institucional em tempo integral (pp. 199-211). São Paulo, SP: HUCITEC, 2004c.

\_\_\_\_\_. Uma técnica de análise de implicações: B. Malinowski. *In*: ALTOÉ, Sônia. (Ed.), **René Lourau**: Analista institucional em tempo integral (pp. 259-283). São Paulo, SP: HUCITEC, 2004d.

\_\_\_\_\_. Implicação e sobreimplicação. *In*: ALTOÉ, Sônia. (Ed.), **René Lourau**: Analista institucional em tempo integral (pp. 186-198). São Paulo, SP: HUCITEC, 2004e.

\_\_\_\_\_. O Estado na Análise Institucional. *In*: ALTOÉ, Sônia. (Ed.), **René Lourau**: Analista institucional em tempo integral (pp. 140-153). São Paulo, SP: HUCITEC, 2004f.

\_\_\_\_\_. **A análise institucional**. 2. ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 1995.

LUDKE, Menga e BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**. [online]. 2004, vol.25, n.89 [citado 2016-07-06], pp.1159-1180. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302004000400005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400005&lng=pt&nrm=iso)>, acesso em 8/jul./2016.

MAIO, Marcos C.. A Medicina de Nina Rodrigues: Análise de Uma Trajetória Científica. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 11 (2): 226-237, abr.-jun./1995.

MEDEIROS, Arilene Maria Soares de. Docência no ensino superior: dilemas contemporâneos. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, nr. 12. pp. 71-87, Salvador, jul.-dez./2007

MENDONÇA, Ricardo Fabrino e SIMÕES, Paula Guimarães. Enquadramento: diferentes operacionalizações analíticas de um conceito. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, Vol. 27, n. 79. São Paulo, jun./2012.

MINAS GERAIS. **Lei 990, de 30 de setembro de 1953. Cria a Faculdade de Odontologia de Diamantina.** Disponível em: <<http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=Lei&num=990&ano=1953>>. Acesso em: 25/jul./2016.

MONCEAU, Gilles. Implicação, sobreimplicação e implicação profissional. **Fractal Revista de Psicologia**. V.20, n.1, p.19-26, jan.-jun./2008.

\_\_\_\_\_. Techniques socio-clinique pour l'analyse institutionnelle des pratiques. In: MONCEAU, Gilles. **L'Analyse Institutionnelle des pratiques: une socio-clinique des tourments institutionnels au Brésil et en France**. Paris: L'Harmattan, 2012

\_\_\_\_\_. Institutionnalisation de la réflexivité et obstacles à l'analyse de l'implication. In: BÉZIAT, Jacques (dir). **Analyse de pratiques et réflexivité. Regards sur la formation, la recherche et l'intervention socio-éducative** (p.21-32). Paris : L'Harmattan, collection « Savoir et formation », 2013.

MURADÁS LÓPEZ, María; MENDOZA, Pilar. (2010). ¿Se pueden socializar profesores universitarios en buenas prácticas docentes? El caso del proyecto Visibilidad. **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, s/d, 1-25.

NASCIMENTO, Maria Lívia do; COIMBRA, Cecília Maria Bouças. Análise de implicações: desafiando nossas práticas de saber/poder. In: GEISLER, Adriana Ribeiro; ABRAHÃO, Ana Lúcia; COIMBRA, Cecília Maria Bouças (org.). **Subjetividade, violência e direitos humanos: produzindo novos dispositivos na formação em saúde**. Niterói, RJ: EDUFF, p. 143-153, 2008.

PAULON, Simone Maineri. A análise de implicação como ferramenta na pesquisa-intervenção. **Psicologia e Sociedade**, v. 17, n.3, p. 16-23, set.-dez./2005.

PINTO, Maria das Graças Gonçalves. O lugar das práticas pedagógicas e dos saberes docentes na formação de professores. **Acta Scientiarum. Education**. Maringá, v. 32, n. 1, p. 111-117, 2010.

REIS, Helvécio Luiz. Editorial. **Revista Vertentes**, São João del Rei, v. 35. São João del Rei, 2010.

ROCHA, João Cezar de Castro. Raízes do Brasil: Biografia de um Livro-problema. In: MARRAS, Stelio (org.). **Atualidade de Sérgio Buarque de Holanda**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo / Instituto de Estudos Brasileiros, 2012.

RODRIGUES, Heliana. de Barros Conde. Sejamos realistas, tentemos o impossível. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; FERREIRA, Arthur Arruda Leal & PORTUGAL,

Francisco Teixeira. (org.). **História da Psicologia**: rumos e percursos. Rio de Janeiro: Nau, 2005, p. 515-563.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação**. Presidente Prudente – ano XI, v. 12, n. 13, jan.-dez./2005.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. O conceito de implicação e a pesquisa-intervenção institucionalista. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 26, n.1, 2014 .

\_\_\_\_\_. O pensamento institucionalista e a transformação da família. In: CEVERNY, Ceneide (org.). **Família, movimento e transformação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p. 97-119.

ROSSI, Luiz Gustavo Freitas. As cores e os gêneros da revolução. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 23, p. 149-197, Dec. 2004 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-83332004000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332004000200006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 7 jul. 2016.

SAINT-MARTIN (de) Claire, PILOTTI Anne, VALENTIM, Silvia, « La réflexivité chez le Doctorant-Praticien-Chercheur. Une situation de Liminalité », dans revue **Interrogations** ?, N°19. Implication et réflexivité – II. Tenir une double posture, décembre 2014 [en ligne], Disponível em <<http://www.revue-interrogations.org/La-reflexivite-chez-le-Doctorant>>, acesso em 31/mai./2016.

SAVOYE, Antoine. Análise institucional e pesquisas sócio-históricas: estado atual e novas perspectivas. **Mnemosine**, Rio de Janeiro, v. 3, n°2, p. 181-193, 2007.

SELBACH, Paula T. da Silva; ZANCHET, Beatriz Maria B. Atrib; RIBEIRO, Gabriela Machado. Acolhimento e apoio pedagógico aos professores universitários iniciantes no espaço micro REBES - **Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, v. 1, n. 1, p. 4-12, jul.-set./ 2015.

SILVA, Hélio R. S.. A situação etnográfica: andar e ver. **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre , v. 15, n. 32, p. 171-188, dez./2009. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-71832009000200008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832009000200008&lng=en&nrm=iso)>, acesso em 11/jul./2016.

UFVJM. **Resolução 13, CONSU**, de 11 de outubro de 2013. Estabelece as normas para o ingresso na Carreira do Magistério Superior na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFMG. Disponível em: [www.ufvjm.edu.br](http://www.ufvjm.edu.br). Acesso em: 03/dez./2015.

UFVJM. **Resolução 31, CONSU**, de 05 de dezembro de 2008. Regulamenta as Normas de Concurso Público para Docente da Carreira do Magistério Superior na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFMG Disponível em: [www.ufvjm.edu.br](http://www.ufvjm.edu.br). Acesso em: 03/dez./2015.

UFVJM. **Resolução 04, CONSU**, de 14 de setembro de 2007. Dispõe sobre a Avaliação do Estágio Probatório dos Docentes da UFMG. Disponível em: [www.ufvjm.edu.br](http://www.ufvjm.edu.br). Acesso em: 03/dez./2015.

UFVJM. **Resolução 25, CONSU**, de 10 de outubro de 2014. Dispõe sobre a Avaliação do Estágio Probatório dos Docentes da UFMG. Disponível em: [www.ufvjm.edu.br](http://www.ufvjm.edu.br). Acesso em: 03/dez./2015.

UFVJM. **Resolução 34, CONSEPE**, de 20 de novembro de 2009. Institui o Programa de Formação Pedagógica Continuada para a Docência - FORPED na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFMG. Disponível em: [www.ufvjm.edu.br](http://www.ufvjm.edu.br). Acesso em: 03/dez./2015.

UFVJM. Estatuto da UFMG. Disponível em: [www.ufvjm.edu.br](http://www.ufvjm.edu.br). Acesso em: 03/dez./2015.

UFVJM. **Calendário acadêmico 2016**. Disponível em: <[www.ufvjm.edu.br](http://www.ufvjm.edu.br)>, acesso em abr./2016.

UFVJM. **História**. Disponível em: <[www.ufvjm.edu.br](http://www.ufvjm.edu.br)>, acesso em nov./2015.

UFVJM/ PROGEP. **Planilha de pessoal docente**. 2015

UFVJM. Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia Geológica, 2014.

WOODS, Peter. **La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa**. Barcelona: Paidós, 1987.

YAMAMOTO, Oswaldo Hajime; OLIVEIRA, Isabel Fernandes de. Política Social e Psicologia: uma trajetória de 25 anos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 26, n. spe, p. 9-24, 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722010000500002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722010000500002&lng=en&nrm=iso)>, acesso em 11/jul./2016.

ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib e FAGUNDES, Maurício Vitória. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação? Os docentes iniciantes respondem. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 8, n.1, abr./2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/9045/6643>>. Acesso em: 27/jul./2016

## **APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

N.º Registro CEP: CAAE 32225314.8.0000.5137

Título do Projeto: Socialização profissional de professores universitários iniciantes

Prezado(a) professor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que estudará a forma como ocorreu sua adaptação profissional na universidade.

Você foi selecionado(a) porque tomou posse como servidor público há menos de 3 (três) anos e não possuía vínculo como servidor estável noutra universidade ou instituto federal.

A sua participação neste estudo poderá ser efetivada para: 1) responder um questionário *online*; 2) participar de grupo de discussão em, no máximo, 5 (cinco) reuniões e/ ou 3) conceder entrevista individual. (será adaptado conforme etapa da pesquisa). As etapas, de acordo com o andamento da pesquisa, serão informadas, e o local das entrevistas e grupos será designado na sua unidade de trabalho. A qualquer tempo você pode cancelar sua participação na pesquisa, em qualquer uma das etapas.

As entrevistas e a reunião de grupos serão gravadas com a finalidade única e exclusiva de análise de dados. As gravações serão transcritas e serão guardadas pelo pesquisador, juntamente com os arquivos de áudio, nos arquivos de pesquisa do gabinete 36 da FIH pelo prazo de 5 (cinco) anos. A qualquer tempo estarão disponíveis para você.

Sua participação é muito importante e voluntária. Você não terá nenhum gasto nem receberá nenhum pagamento por participar desse estudo. As informações obtidas neste estudo serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação, quando da apresentação dos resultados em publicação científica ou educativa, uma vez que os resultados serão sempre apresentados como retrato de um grupo e não de uma pessoa. Você poderá se recusar a participar ou a responder algumas das questões a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal se essa for a sua decisão.

Os resultados desta pesquisa poderão servir para subsidiar políticas focais de recursos humanos na universidade. Além disso, fornecerão importantes contribuições teóricas e práticas para o estudo da socialização de professores nas universidades.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

**DADOS DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL:**

**Coordenador do Projeto: Prof. Mestre Heron Laiber Bonadiman**

**Endereço: Campus JK - Diamantina/MG Rodovia MGT 367 - Km 583, nº 5000 - Alto da Jacuba/ FIH – Gabinete 36.**

**Telefone: 38-9898-9703**

.....  
Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da **Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais**, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Cristiana Leite Carvalho, que poderá ser contatada em caso de questões éticas, pelo **telefone 3319-4517** ou email cep.proppg@pucminas.br.

Belo Horizonte, agosto de 2014.

.....  
Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

Nome do participante (em letra de fôrma):

\_\_\_\_\_

Assinatura do participante:

\_\_\_\_\_

Obrigado pela sua colaboração e por merecer sua confiança.

Pesquisador: Heron Laiber Bonadiman

**APÊNDICE 2: ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL SEMIESTRUTURADA**

Como foi a sua adaptação na universidade?

Quais os principais facilitadores na sua entrada na instituição?

Quais os principais dificultadores?

Como foi a adaptação na cidade de Diamantina?

Como tem sido a sua rotina de trabalho?

Como tem sido o seu trabalho com os colegas professores?

Como tem sido sua relação com a chefia imediata?

Como têm sido as suas aulas? Você já havia lecionado antes? Tem-se adaptado?

Quais suas perspectivas profissionais na instituição?





### APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO “ONLINE”

Esse questionário será aplicado online, enviado por e-mail aos professores e terá o TCLE próprio na página inicial para concordância ou não. Caso sofra alterações até a data de aplicação, o CEP será devidamente comunicado, e o questionário, submetido para análise e parecer.

Este questionário possui a finalidade de registrar e coletar informações que possuem relação com a sua socialização na UFVJM. Estima-se o tempo total de resposta em 20 minutos. Primeiramente, você responderá algumas perguntas sobre o seu perfil. Posteriormente, sobre sua entrada profissional.

1. Qual a sua data de nascimento?
2. Qual a sua idade?
3. Qual o seu estado civil?
4. Você tem filhos?
5. Qual a sua naturalidade?
6. Qual o seu sexo?
7. Você possui casa própria?
8. Qual a sua religião?
9. Você se considera de qual cor?
10. Onde cursou o mestrado?
11. Quando defendeu a dissertação?
12. Onde cursou o doutorado?
13. Quando defendeu a tese?
14. Qual o mês e ano da sua posse na UFVJM?
15. Você já trabalhou como professor noutra instituição? Por quanto tempo?

O questionário de socialização organizacional contém 45 afirmativas relacionadas à sua autopercepção sobre sua integração à organização em que trabalha. Sua tarefa consiste em ler cada afirmativa cuidadosamente e concordar em maior ou menor grau sobre o que ocorre no seu ambiente de trabalho atual. Para responder, escolha o ponto da escala a seguir que melhor descreve a situação e marque à direita de cada frase.

<b>-2</b> <b>Forte discordância</b>	<b>-1</b> <b>Discordância</b>	<b>0</b> <b>neutro</b>	<b>1</b> <b>Concordância</b>	<b>2</b> <b>Forte concordância</b>
--	----------------------------------	---------------------------	---------------------------------	---------------------------------------

1. Eu conheço muito pouco sobre a história anterior do meu setor de trabalho \_\_\_\_
2. Eu não considero nenhum colega de trabalho meu amigo \_\_\_\_

3. Eu ainda não aprendi a essência do meu emprego\_\_\_\_\_
4. Eu não domino as palavras específicas usadas em meu trabalho\_\_\_\_\_
5. Eu sei quem são as pessoas mais influentes nas decisões desta organização\_\_\_\_\_
6. Eu não estou familiarizado com os costumes e hábitos da minha organização\_\_\_\_\_
7. Eu sou usualmente excluído dos grupos sociais do dia a dia da organização pelas outras pessoas\_\_\_\_\_
8. Eu sou competente para fortalecer minha unidade de trabalho\_\_\_\_\_
9. Eu tenho objetivos que coincidem com os objetivos desta organização\_\_\_\_\_
10. Eu já domino as siglas, abreviações e termos utilizados pelos membros da organização para denominar setores, processos ou tecnologias de trabalho\_\_\_\_\_
11. Em meu grupo de trabalho, eu me sinto identificado como um membro da equipe\_\_\_\_\_
12. Eu conheço as tradições enraizadas da organização\_\_\_\_\_
13. Eu acredito que estou sintonizado às prioridades desta organização\_\_\_\_\_
14. Eu compreendo o específico significado das palavras e termos de minha profissão\_\_\_\_\_
15. Eu tenho dominado as tarefas requeridas pelo meu emprego\_\_\_\_\_
16. Eu sei quais são os objetivos desta organização\_\_\_\_\_
17. Eu sou competente para inovar no meu trabalho\_\_\_\_\_
18. Eu sou capaz de contar alguns aspectos da história de vida dos colegas com quem trabalho junto na organização\_\_\_\_\_
19. Eu não tenho um completo desenvolvimento das habilidades necessárias para o bom desempenho no meu emprego \_\_\_\_\_
20. Eu não tenho uma boa compreensão das normas, intenções e formas de procedimento desta organização \_\_\_\_\_
21. Eu não estou preparado para atingir um melhor desempenho no meu emprego \_\_\_\_\_
22. Eu poderia ser um bom exemplo de um empregado que representa o que a organização valoriza \_\_\_\_\_
23. Eu sou frequentemente colocado de fora nos grupos de amizade das pessoas desta organização \_\_\_\_\_

24. Eu sou familiarizado com a história da minha organização \_\_\_\_
25. Eu compreendo o significado da maioria das siglas, abreviações e apelidos usados no meu trabalho \_\_\_\_
26. Eu sou conhecido por muitas pessoas na organização \_\_\_\_
27. Eu sou capaz de identificar as pessoas mais importantes para garantir que o trabalho seja feito nesta organização \_\_\_\_
28. Eu sinto confiança na maioria dos colegas de trabalho \_\_\_\_
29. Eu apoio os objetivos que são estabelecidos pela organização \_\_\_\_
30. Eu tenho me saído bem na execução das tarefas que me são destinadas \_\_\_\_
31. Minha experiência anterior me ajudou na adaptação ao meu cargo \_\_\_\_
32. Meus conhecimentos profissionais me ajudaram na adaptação ao meu cargo \_\_\_\_
33. Eu me sinto aceito e acolhido pelos colegas do meu setor de trabalho \_\_\_\_
34. Eu me sinto integrado à organização \_\_\_\_
35. Eu sei a quem recorrer quando preciso de informações na maioria das situações \_\_\_\_
36. Eu sei os critérios que influenciam as decisões tomadas na organização \_\_\_\_
37. Eu tenho estabelecido metas, objetivos e prazos para mim mesmo \_\_\_\_
38. Eu tenho tomado conhecimento das tarefas por iniciativa própria, observando e fazendo \_\_\_\_
39. Eu tenho possibilidade de os trâmites burocráticos necessários ao desempenho das minhas tarefas \_\_\_\_
40. Eu tenho acesso às informações sobre todos os serviços oferecidos pela organização \_\_\_\_
41. Eu participo das decisões do meu setor de trabalho \_\_\_\_
42. Eu sou competente para fazer a unidade de trabalho ser eficaz e produtiva
43. Eu realizo meu trabalho com a qualidade adequada \_\_\_\_
44. Eu me esforço para obter as informações de que preciso \_\_\_\_
45. Eu sei as datas que são significativas e comemoradas tradicionalmente por esta organização \_\_\_\_

46. Gostaria de escrever algo em referência às respostas dadas:

---

Finalização: obrigado por responder ao questionário!

Caso queira receber o resultado da pesquisa, deixe o seu *e-mail*:

Caso possa participar de grupo focal, favor marcar:

## ANEXO 1: PARECER DO CEP

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DE MINAS GERAIS -  
PUCMG



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Socialização profissional de professores universitários iniciantes

**Pesquisador:** Heron Laiber Bonadiman

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 32225314.8.0000.5137

**Instituição Proponente:** Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUCMG

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 750.893

**Data da Relatoria:** 12/08/2014

#### Apresentação do Projeto:

A pesquisa visa descrever e analisar o processo de socialização de professores universitários iniciantes. O aumento do número de docentes e as políticas de expansão das universidades federais fizeram com que um quantitativo substancial de professores fossem contratados na última década. Para a compreensão do fenômeno serão utilizadas a microsociologia de Erving Goffman e a noção de "construção de saberes docentes" de Maurice Tardif. Metodologicamente, pretende-se a realização de grupos focais, a observação direta, entrevista e análise dos dados quantitativos das secretarias das unidades acadêmicas e questionário online. Os dados qualitativos passarão por análise de conteúdo e os quantitativos passarão por estatística descritiva básica.

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Compreender e analisar os processos de subjetivação presentes nas práticas cotidianas de interação entre professores universitários e seus desdobramentos na socialização profissional de professores iniciantes.

Objetivos Secundários:

1. Explicitar o contexto contemporâneo da universidade brasileira, enfatizando a inserção dos docentes no ensino superior;

**Endereço:** Av. Dom José Gaspar, 500 - Prédio 03, sala 228

**Bairro:** Coração Eucarístico

**CEP:** 30.535-901

**UF:** MG

**Município:** BELO HORIZONTE

**Telefone:** (31)3319-4517

**Fax:** (31)3319-4517

**E-mail:** cep.proppg@pucminas.br

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DE MINAS GERAIS -  
PUCMG



Continuação do Parecer: 750.893

2. Pesquisar o perfil dos professores universitários iniciantes, evidenciando os fatores que influenciam diretamente o processo de socialização a partir das relações estabelecidas entre os professores;
3. Investigar os processos de subjetivação partir da perspectiva da microssociologia , mais especificamente de Tardiff e Goffman;
4. Analisar os processos de subjetivação decorrente da inserção dos professores universitário, focando sua socialização.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos: Há risco de constrangimento com a presença do pesquisador na realização dos grupos focais, nas entrevistas e nas observações. O risco será minimizado com: 1) apresentação da pesquisa para os professores; 2) o professor que se sentir constrangido será orientado a pronunciar-se e, isso ocorrendo, o pesquisador interrompe o procedimento de coleta; 3) o pesquisador possui treinamento em psicologia clínica e pode intervir para minimizar quaisquer riscos de constrangimento.

Benefícios: Dado que a literatura da área aponta o processo de socialização como árduo, a intervenção de coleta de dados poderá fornecer uma escuta privilegiada e individual dos momentos de tensão vividos pelos professores iniciantes, podendo ocorrer diminuição da ansiedade durante o processo de socialização e melhora da qualidade de vida. Além disso, há o benefício coletivo e de longo prazo: os resultados da pesquisa poderiam propiciar políticas focais de recursos humanos nas universidades.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa bastante interessante, já que busca responder questões atuais do lugar do professor universitário novato e as questões geracionais envolvidas dentro da dinâmica expansionista universitária no Brasil

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos de apresentação obrigatória foram anexados e estão de acordo com as normas vigentes.

**Recomendações:**

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Pela aprovação do projeto.

**Endereço:** Av. Dom José Gaspar, 500 - Prédio 03, sala 228  
**Bairro:** Coração Eucarístico **CEP:** 30.535-901  
**UF:** MG **Município:** BELO HORIZONTE  
**Telefone:** (31)3319-4517 **Fax:** (31)3319-4517 **E-mail:** cep.propg@pucminas.br

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DE MINAS GERAIS -  
PUCMG



Continuação do Parecer: 750.893

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

BELO HORIZONTE, 14 de Agosto de 2014

---

Assinado por:  
CRISTIANA LEITE CARVALHO  
(Coordenador)

**Endereço:** Av. Dom José Gaspar, 500 - Prédio 03, sala 228

**Bairro:** Coração Eucarístico **CEP:** 30.535-901

**UF:** MG

**Município:** BELO HORIZONTE

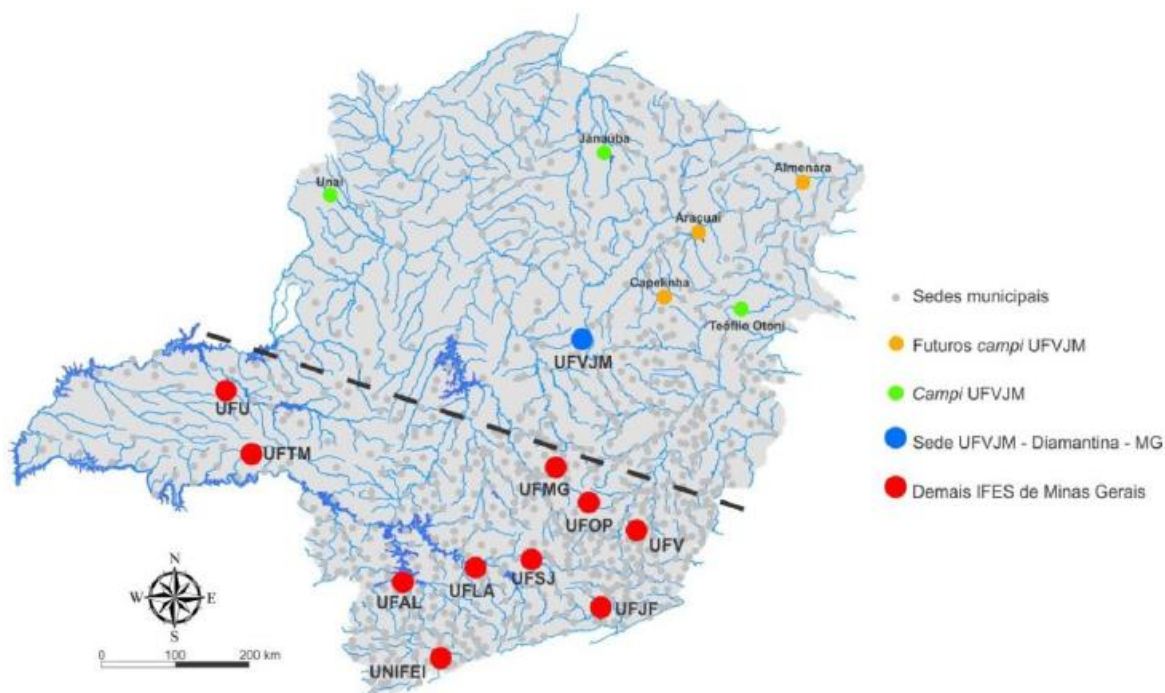
**Telefone:** (31)3319-4517 **Fax:** (31)3319-4517

**E-mail:** cep.proppg@pucminas.br





## ANEXO 2: LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA DA UFVJM E REGIÃO DE ATENDIMENTO EM COMPARAÇÃO A OUTRAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO ESTADO DE MINAS GERAIS



Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia Geológica/ UFVJM (2014)