

## **UM GRUPO PROFISSIONAL E SUAS RELAÇÕES: SABERES E PODERES NA PROFISSÃO DOCENTE**

### **Resumo**

Este artigo é parte da tese de doutoramento que se propôs a analisar um grupo profissional com o objetivo de compreender as relações que são estabelecidas entre seus membros relacionando com a atividade laboral. O estudo foi baseado em Caria (2007) e Dubar (2005) que fazem reflexões acerca da cultura profissional e sua socialização. Foi uma pesquisa de inspiração etnográfica ancorada na teoria fundamentada em dados. Apresenta análise desse grupo profissional apontando uma dinâmica inter e intragrupo no processo de socialização profissional em que saber, poder e identidade emergem nas relações.

Palavras-Chave: Cultura profissional. Socialização. Formação de professores.

### **Abstract**

This article is part of the doctoral thesis that set out to analyze a professional group with the aim to understand the relationships which are established between its members in relation the labour activity. The study was based on Caria (2007) and Dubar (2005) that make reflections about the professional culture and socialization. The research had an ethnographic inspiration and it was anchored in theory grounded on data. It presents analysis of this professional group pointing a dynamic inter and intra-group in the professional socialization process in which knowledge, power and identity emerge in relationships.

Keywords: Professional Culture. Socialization. Teacher training.

## UM GRUPO PROFISSIONAL E SUAS RELAÇÕES: SABERES E PODERES NA PROFISSÃO DOCENTE

Cenilza Pereira dos Santos<sup>1</sup>

Vera Lúcia Bueno Fartes<sup>2</sup>

*Um galo sozinho não tece uma  
manhã: ele precisará sempre  
de outros galos.*  
(JOÃO CABRAL DE MELO  
NETO, 2014)

### Introdução

Este artigo é parte de uma tese de doutoramento<sup>3</sup> sobre a cultura profissional de docentes de uma escola de Educação Básica – anos iniciais, localizada no campus de uma Universidade situada no Estado da Bahia. Conquanto o objetivo central da pesquisa tenha sido analisar a cultura profissional do Centro de Educação Básica da UEFS a partir de sua organização enquanto grupo profissional, tomaremos como recorte a ser aqui apresentado o estudo da organização social do grupo de docentes e sua relação com o saber e o poder. Trata-se de uma pesquisa de inspiração etnográfica ancorada na Teoria Fundamentada em Dados (TFD), que dá ênfase aos dados empíricos como construtores de uma teoria que toma forma a partir dos dados coletados ao

---

<sup>1</sup> Pedagoga; doutora em Educação pela PPGE/FACED/UFBA; Professora da Universidade de Estado da Bahia – UNEB, Campus XI; E-mail: [cenisanttos@gmail.com](mailto:cenisanttos@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutora em Educação; Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. E-mail: [verafartes@uol.com.br](mailto:verafartes@uol.com.br).

<sup>3</sup> A cultura profissional dos professores do Centro de Educação Básica da UEFS: saberes, poderes e autonomia.

tempo em que orientam o caminho a ser trilhado pelo pesquisador (STRAUSS; CORBIN, 2008; CHARMAZ, 2009). Serão eles que direcionarão o olhar do pesquisador para a análise e a construção teórica, cujas categorias serão criadas a partir da coleta.

Charmaz (2009) pontua que o etnógrafo que tem a TFD como orientação teórico-metodológica dará ênfase ao fenômeno e ao processo, não tornando o ambiente como foco principal. Nesse sentido, possibilita uma análise mais profunda do objeto em estudo que está associado aos processos de interação entre os sujeitos. Para isso, foram necessários constantes retornos ao campo para confirmação ou refutação de conclusões acerca desses dados.

Um dos objetivos da pesquisa foi compreender o grupo profissional da escola pesquisada buscando os elementos que estruturam as relações profissionais entre seus membros, evidenciando sua cultura profissional e como ela dá sustentação ao trabalho desenvolvido, sua organização, seus saberes e fazeres no cotidiano da profissão na instituição.

Nesse viés, a parceria é a estruturadora das relações; um ideal de liberdade e comunhão com o qual se fortalecem os objetivos traçados por um grupo, que dá consistência às ações que apontam poder na afirmação de atitudes e construção de uma história profissional.

## **O grupo profissional e suas relações**

Pensar um grupo profissional é compreender as relações que são estabelecidas entre seus membros e relacionar com a atividade laboral desenvolvida. Diante disso, foram necessárias intensas observações em momentos em que o grupo estava reunido durante a reunião pedagógica que acontecia todas as quartas-feiras. Esta seção é a análise da organização desse grupo de professores que se subdividem em subgrupos, porém, não são estáticos, há uma dinamicidade que regula as relações no cotidiano da escola.

Essa análise esteve inspirada em Caria (2007), que discute a importância do estudo dos grupos profissionais em contextos de trabalho intelectual, técnico e prático. Define como grupo de profissionais aqueles que, para exercer a profissão, depende de uma formação intelectual densa, preferencialmente no ensino superior, em que há o predomínio do conhecimento teórico e científico; todavia, a abordagem sobre os estudos dos grupos profissionais interessa à compreensão de como o profissional em ação articula o conhecimento teórico na construção da atividade prática.

Neste percurso epistemológico de compreensão da cultura profissional de grupos profissionais, inspirado na Sociologia das Profissões, o autor pontua três fenômenos sociais como importantes nesse processo: o papel da instituição, a posição social e a identidade social. Esses fenômenos se constituem essenciais na compreensão da profissão e foram parâmetros para a análise do grupo profissional em questão devido ao movimento identidade – valor – instituição e suas políticas e regimentos internos. Isto porque o grupo profissional de professores, nesse contexto específico, tem uma dinâmica que é peculiar: uma movimentação de professores nessa escola que não o torna um grupo fixo na instituição, ao contrário do que se imagina, há uma rotatividade de profissionais que poderia colocar em risco sua proposta pedagógica.

Para fazer a análise desse grupo esses elementos permitiram compreender que a identidade social do professor é um fator que contribui para uma articulação entre os membros do grupo, assim como a consciência da desvalorização social da profissão e o poder, que tem um grupo organizado, garante a realização do trabalho pedagógico e tem a possibilidade de ir revertendo essa desvalorização. Tudo isso mais o reconhecimento de que a educação e a instituição escola ainda podem promover mudanças nas vidas das pessoas. Esses processos se constituem características de um grupo profissional que se autodenomina um grupo coeso.

Acreditamos que a identidade, o valor e o papel da instituição se articulam no sentido não só de contribuir para a compreensão da cultura profissional como na especificidade dessa pesquisa, pois há a preocupação em entender este grupo e a subjetividade que o torna único, suas características objetivas e subjetivas que dão sentido e significado à ação pedagógica.

O grupo de professoras da escola *lócus* da pesquisa é composto de 23 docentes, sendo uma temporariamente desempenhando a função de diretora; uma coordenadora dos Anos Iniciais da Educação Básica; uma coordenadora da Educação Infantil; uma coordenadora da Sala de Recursos; 13 professoras efetivas (concuradas) da Secretaria Municipal de Educação e cinco são estagiárias contratadas através do Instituto Euvaldo Lodi (IEL)<sup>4</sup>; e uma contratada pela própria Secretaria de Educação, através do Regime Especial do Direito Administrativo (REDA), para suprir a falta de professores no município, esse contrato tem a vigência de dois anos, renovável por mais dois. Entretanto, colaboraram voluntariamente com a entrevista 11 profissionais: a diretora, as duas coordenadoras e oito docentes, coincidentemente todas do quadro efetivo da Secretaria Municipal.

A etnografia como metodologia de pesquisa nos ensina que cabe ao pesquisador entender os processos implícitos presentes nas relações entre os sujeitos. Para isso, interagimos com o grupo de profissionais do Centro de Educação Básica da UEFS que tem como organização pedagógica uma reunião semanal em que, durante duas horas, são discutidas questões práticas e teóricas sobre o cotidiano pedagógico da comunidade escolar.

Diante disso, destacamos a importância de uma análise da organização do grupo na instituição. No que tange a essa pesquisa, o aspecto comum que os une enquanto profissionais é o trabalho. Porém, isso não significa ausência de conflitos ou pequenos agrupamentos em sua formação, visto que uma de suas

---

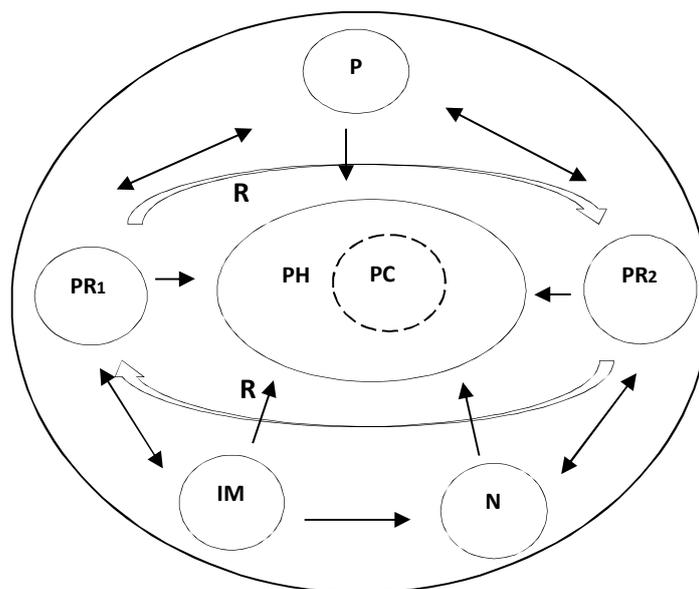
<sup>4</sup> O Instituto Euvaldo Lodi (IEL) é uma Fundação, sem fins lucrativos, vinculada à Federação da Indústria do Estado de Goiás (FIEG), que acompanha e monitora programas de estágios e outras interações entre escola e empresa, nesse caso, entre a Universidade e as instituições de ensino da Educação Básica.

características é a heterogeneidade. Em se tratando de seres humanos, não chega a ser algo extraordinário dado à subjetividade dos sujeitos. No entanto, chamamos a atenção para essa organização, pois apresentam questões indicativas de uma cultura particular, considerando a subjetividade de cada sujeito, de cada subgrupo.

Assim, em campo houve uma dedicação à observação sistemática do grupo antes de focar no objetivo da pesquisa. Isso por duas questões: a primeira porque precisávamos conhecê-lo em profundidade, isto é, como as pessoas se organizavam, as relações estabelecidas com os colegas, com o poder hierárquico, se havia outras pessoas que apresentavam outro tipo de poder, e, claro, nos sentir aceita; a segunda, identificar como as relações eram construídas, pois essas são a base da compreensão profissional, e é através delas que conseguimos compreender aspectos subjetivos da cultura profissional.

Durante todo o período inicial da pesquisa houve uma dedicação a essa observação que resultou no diagrama a seguir, o consideramos fundamental na compreensão das relações inter e intra-grupo que resulta em uma constituição da cultura profissional desse grupo específico de professores.

Diagrama 1: Organização do Grupo



PH – Poder Hierárquico (representado pela administração – composto por três membros).

PC – Poder do Conhecimento (composto por dois membros)

IM – Imparcial (um membro, deslocado de PH).

P – Participativo (demonstra prazer em participar das discussões – quatro membros).

R – Processo de Resistência intergrupo

PR1 – Participativo Resistente (apresenta uma resistência a PR2 – três membros).

PR2 – Participativo Resistente (apresenta uma resistência a PR1 – três membros).

N – Neutro (demonstra passividade – oito membros)

Esse diagrama foi construído com a totalidade de professores que trabalham na escola, incluindo a diretora, as coordenadoras e a coordenadora da Sala de Recursos Multifuncionais. Evidencia que o grupo é constituído de subgrupos com características que os aproximam e os distanciam a depender do assunto e objetivo tratados. Essa organização está presente em momentos de descontração em que a conversa gira em torno de amenidades ou quando se organizam para o desenvolvimento da reunião. Com exceção dos subgrupos grupos PR1 e PR2, não há lugares fixos para os demais. Só os dois subgrupos sentavam-se sempre nos mesmos lugares.

Esses subgrupos foram caracterizados a partir das posturas e ações que os sujeitos apresentaram durante o processo de observação. Segue a descrição de cada um deles. Em sua totalidade, são sete pequenos grupos que denominei de Subgrupos de: Poder Hierárquico (PH), Poder do Conhecimento (PC), Participativo (P), Participativo Resistente 1 (PR1), Participativo Resistente 2 (PR2), Imparcial (IM) e Neutro (N).

O subgrupo do poder está bem delimitado e é composto por dois subgrupos, o de Poder Hierárquico (PH) e de Poder do Conhecimento (PC). O PH é constituído pelos membros da gestão da escola (administrativa e pedagógica) que apresenta um Poder instituído pela hierarquia (PH). Porém, dois desses não exercem o papel de poder e de liderança apenas por desempenhar papéis de gestores, têm perfis de líderes, o que denota um respeito dos demais. Esses dois membros se apresentam como tal e impõem-se de forma clara, no entanto, há um misto de igualdade, liderança e poder que, ao mesmo tempo em que estão em situação de liderança, apresentam uma relação de respeito e igualdade enquanto profissionais.

Porém, um membro desse grupo não pode ser classificado como alguém que desempenha uma postura de liderança, o que fez com que o separasse em um subgrupo diferente, o Imparcial (IM); essa denominação não pode ser compreendida com o significado do termo, pois não há imparcialidade nas relações entre sujeitos, mas representa a postura que o sujeito demonstra na relação com os demais. Esse termo está sendo usado devido à tentativa do sujeito em ser aquele que não possui relações contrárias, que não toma partido em situações que o coloque em conflito. Todavia, não se recusa a participar de uma discussão quando está consciente que sua contribuição será ouvida. Demonstra ter conhecimento teórico e prático do trabalho desenvolvido e tende a defender seu ponto de vista com argumentos lógicos e teóricos.

Dentro do subgrupo de poder (PH) há outro subgrupo, o que foi caracterizado como Poder do Conhecimento (PC). Esse contém dois membros que se destacam por apresentarem argumentos teóricos bem fundamentados e transdisciplinares, o que os coloca em uma zona de poder específica. Uma delas é especialista em sua área de atuação, reconhecida no espaço acadêmico, com trabalhos publicados e transita nos dois segmentos de ensino (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental), portanto, estabelece contato com todos os profissionais. O outro membro é uma professora que, além de apresentar características de liderança (apesar de expor na entrevista não gostar desse papel), tem uma formação acadêmica

superior às demais: é a única do grupo que cursa o Mestrado em Educação e o curso de Psicologia. Há um respeito de todos à sua intervenção e colocações. Tem uma fala incisiva e cheia de certezas, e não demonstra fraqueza ao admitir um erro.

Nesses dois subgrupos há uma comunicação que reflete confiança e cumplicidade, porém há momentos de movimentação dos membros de PC quando se trata de questões institucionais, legislação ou discussões envolvendo a identidade profissional. Essa fração tem características de se colocar no mesmo subgrupo de poder que PH, como também pode contrapor-se a ele se algo for de encontro a sua crença ou interfira na organização do grupo.

O subgrupo Participativo (P), como a denominação sugere, tem membros muito participativos que fazem questão de falar de suas certezas, compreensões, dúvidas. Apresenta um prazer em participar das discussões, em explicitar suas ideias e faz questão de sempre defender uma posição. É um grupo que seus membros interagem com todos os demais, com exceção de um deles, que se movimenta entre esse e o PR2.

O subgrupo Participativo Resistente 1 (PR1) e o Participativo Resistente 2 (PR2) possuem as mesmas características do Subgrupo Participativo, mas PR1 apresenta uma resistência ao subgrupo Participativo Resistente 2 que, por sua vez, também apresenta uma resistência ao PR1, apesar de apresentarem um perfil muito semelhantes. Seus membros, em geral, são muito participativos, estão sempre apresentando concepções sobre o trabalho, relatando experiências, porém apresentam uma resistência entre si.

São grupos que disputam uma zona de poder que está ligada ao conhecimento. Aliás, estamos caracterizando esta zona de poder como aquela que não está declaradamente vinculada ao desejo do poder hierárquico, pois alguns de seus membros já estiveram nessa posição. São grupos que parecem estar vinculados à diferentes concepções epistemológicas do trabalho pedagógico e, às vezes, parecem demonstrar alguma divergência pessoal.

Essa zona de poder em disputa não está isenta também de um desejo, talvez inconsciente, de ocupar um lugar no subgrupo de PH. Entretanto, o que mais chama a atenção nessa relação entre esses dois subgrupos é uma disputa por um espaço de conhecimento, de reafirmação de suas concepções teóricas. Isso, algumas vezes gerava certo conflito entre seus membros e um desconforto entre os demais.

Por último, está o subgrupo Neutro (N). É composto por oito sujeitos, porém, apresentam algumas características específicas: é um grupo que nunca participa, a não ser quando convocado; seus membros são os professores contratados, os estagiários de cursos de licenciaturas da Universidade e pelo Regime de Direito Administrativo (REDA), e alguns poucos professores concursados pela Secretaria Municipal de Educação. Raramente posicionam-se e nunca entram em conflito. O interessante é que, com exceção de dois, todos os professores contratados e estagiários encontram-se nesse grupo.

A caracterização utilizada para esses subgrupos (N e IM) não são nomenclaturas isenta de poder. Ao contrário foram caracterizados dessa forma porque se colocam em uma posição de *neutralidade ou pseudoneutralidade* devido aos momentos de discussões em que se reservam ao direito de não participar ativamente, tomar algumas defesas e apresentar suas ideias. No entanto, essa posição também demonstra um poder organizado pelos menos reconhecidos como profissionais.

Contudo, essa classificação não significa que são subgrupos estáticos, ao contrário, há uma intensa movimentação intergrupos, em que seus membros sempre voltam para a mesma classificação. Essa interação faz com que os professores estabeleçam relações de confiança e troquem experiências. Esse movimento institui um processo que estrutura as relações e faz com que seus membros partilhem de uma cultura única da instituição.

Uma questão interessante é a mudança de um grupo para outro em que também o sujeito tem uma identificação maior, seja com seus membros, em uma relação pessoal ou de concepção pedagógica. Foi o que observamos com o subgrupo denominado participativo: dois de seus membros em momentos

específicos de discussão ideológica ou a depender do assunto tratado e da polêmica que por acaso venha a surgir, se posicionaram como integrantes do PR2; principalmente se foi iniciada por PR1, ou mesmo por algum membro de PR2. Outro aspecto interessante é a postura de um dos membros do subgrupo PR2 que não argumenta e não participa ativamente das discussões, mas há um apoio silencioso ao grupo em qualquer situação.

São questões como essas que passam despercebidas de um olhar menos atento e que podem gerar conflitos desnecessários, inclusive nas formações. Esses subgrupos têm poderes específicos com seus membros ou com todo o grupo de professores, como o PC.

De qualquer forma, essa representação do grupo de professores do Centro de Educação Básica da UEFS caracteriza um grupo profissional que tem uma organização inovadora do seu trabalho, dentro dos padrões das escolas municipais de Feira de Santana. Apresenta princípios pedagógicos bem definidos e momentos de reflexões teórico-práticas de suas atividades coerentes com a proposta assumida, o que constitui também um diferencial das outras escolas, tentativa que ficou visível na discussão sobre a reconstrução do currículo, período da pesquisa de campo.

Uma tentativa porque a reflexão é um processo que está muito voltado para a individualidade do sujeito, e quando a discussão é realizada no grupo envolve uma série de questões, entre elas o grau de conhecimento teórico de cada sujeito, a relação que ele estabelece com o conhecimento e deste com a prática, além da experiência profissional de cada um. A concretização desses aspectos subjetivos está visível na organização do grupo e nas relações estabelecidas.

Nesse processo, existe distância teórica que está presente entre o subgrupo PC e alguns membros do subgrupo N, por exemplo. Essa distância representa um elemento dificultador nas interações entre seus membros, ao mesmo tempo em que pode inibir as relações de trabalho, uma vez que a organização conceitual de PC agrega as diversas áreas de conhecimento, demonstrando

experiência e coerência no discurso pedagógico, enquanto que alguns sujeitos de N ainda estão em processos de articulação da teoria com a prática.

Por outro lado, em N não há abstração dos resultados. Nesse contexto, era comum o olhar meio perdido ao acompanhar as discussões, diferentemente dos demais que questionavam, pediam esclarecimentos e, algumas vezes, discordavam – aspectos normais em processos dialógicos.

Esse percurso nos levou a observar os subgrupos em momentos de descontração. Percebemos que alguns membros se destacavam devido a características muito pessoais, eram mais expansivos (P, PR2) enquanto outros mais reservados (PR1, IM, N). Esses mais expansivos mantêm certo controle das relações, buscando deixar o ambiente muito descontraído, porém são os que mais exercem um determinado poder agregando membros de outros grupos ou os afastando. Raramente o subgrupo PC participava desses momentos, primeiro porque um de seus membros não frequentava as reuniões com assiduidade; segundo, o outro membro chegava sempre no horário de início das reuniões.

Outro ponto de destaque nessa análise é o corporativismo na defesa de seus interesses, isto é, de um interesse coletivo ou quando se questionava o trabalho desenvolvido. Há um movimento em que todos se colocam em posição de alerta em que a “melhor defesa se constitui no ataque”. Essa postura independia de subgrupos, nesse momento havia uma “blindagem” e os subgrupos transformavam-se em dois: o PH, que faz o questionamento, e os demais que se colocam em posição de defesa ou ataque.

Em uma reunião pedagógica, a direção apresentou o que ela chamou de “problema”, o qual envolvia os horários que haviam sido previamente combinados com a direção da Creche que atende crianças até três anos.

A diretora diz que precisam discutir um problema que surgiu durante a semana. Foi chamada pela coordenadora administrativa da creche que reclamou do local em que as crianças da escola estavam jogando bola: muito próximas do local em que as crianças da creche brincavam. Como é um espaço comum (área verde

com tanque de areia), haviam delimitado o espaço para uso da escola e da creche e as crianças maiores estavam tomando o espaço das menores. Nesse momento o grupo se uniu em defesa própria. Houve o que chamei de blindagem, afirmando que essa coordenadora não se cansava de se queixar. “Sempre foi assim e sempre ia ser”. E todas começaram a falar ao mesmo tempo. Foi necessário a diretora levantar a voz e dizer que foi verificar, e realmente “as crianças da escola estavam jogando bola bem perto do tanque de areia onde brincavam as crianças da creche e o pior: não havia nenhuma professora das turmas próximo, monitorando o recreio, que era uma obrigação dos professores (lembrou ela)”. Advertiu ainda que essa também é uma atividade docente e, o mais grave, tinham ultrapassado o horário do recreio. Aspecto confirmado pela coordenadora. Só aí todas se calaram e passaram a ouvir.

Após a fala da diretora, uma professora do subgrupo PC levanta a voz e fala em um tom de autoridade:

“Isso é um problema que vai se repetir porque essa área é grande, mas cheia de obstáculos e não dá para as crianças jogarem bola em outro local, senão ali. Se for assim, devemos tomar uma postura radical diante dos alunos e dizer que não haverá mais bola já que não tem espaço e o único que há não poderia ser utilizado”.

Foi necessário a diretora chamar o grupo para a reflexão, solicitando que se colocassem no lugar do outro. Se fossem elas (a escola) que tivesse sido incomodada pelas crianças da creche, também não gostariam. Nesse momento, a coordenadora ponderou que seria prudente marcarem uma reunião com a coordenadora pedagógica da creche para a organização dos horários. (DIÁRIO DE CAMPO, 2 out. 2013).

O interessante é que nenhum outro membro do grupo pontuou ou se deu conta do corporativismo do grupo, entendendo corporativismo como uma forma de autoproteção de um grupo em defesa de seus ideais, independentemente de sua coerência entre ações e concepções.

Naquele momento, os subgrupos se uniram formando um só bloco: PH e o grupo. PC utiliza de seu poder, sua argumentação e autoridade para falar em nome do grupo, questionando a validade da informação. Entendemos que as queixas vindas da creche não eram novidades. Todavia, as professoras foram incapazes de parar e verificar se eram procedentes ou não, simplesmente se defenderam.

Pudemos observar o quanto o poder exercido por PC é eficiente. Vimos membros de PH pouco à vontade. Houve o relato de que o recreio estava se estendendo mais do que o horário determinado e a discussão foi conduzida por

outra vertente que não o enfrentamento. Parece que há um receio em se falar que profissionais cometeram uma falha, com exceção dos professores dos grupos 4 e 5, uma vez que o horário do recreio é diferenciado.

Esse grupo profissional de professores do Centro de Educação Básica da UEFS representa muito bem os pressupostos que fundamentam a Sociologia das Profissões. Há a dupla competência, que demonstra a necessidade que os sujeitos apresentam na reflexão entre saber prático e saber teórico, uma discussão pertinente ao trabalho docente e que reflete o domínio técnico da atividade articulando com a construção de uma autonomia.

Ademais, é o poder que está presente em todas as relações instituídas entre os sujeitos. Esse poder não está relacionado ao poder econômico, mas um poder político. Nele, estão presentes questões voltadas para o domínio dos saberes da profissão, o que representa uma autonomia no trabalho. Além disso, não se pode negar o quanto a imagem de si (JOSSO, 2010) através da história biográfica de cada uma dessas professoras contribuiu na construção das suas identidades profissionais docentes. Essa identidade passa pelo reconhecimento social e dos pares no desenvolvimento de seu trabalho.

Esses pressupostos presentes na compreensão do grupo profissional são também elementos constitutivos de suas identidades pessoais e profissionais. Utilizam do seu trabalho como instrumentos de valorização social e econômica, em que a meta principal é um trabalho de qualidade.

O poder presente nas relações parece imperceptível para quem está na ação. Em vista disso, convém pontuar que toda relação de poder advém das posturas dos próprios sujeitos, em que há os que sabem exercê-lo e têm consciência que o está exercendo e os que sofrem essa ação e não percebe ou percebe, mas não resiste a ela. É esse poder simbólico (BOURDIEU, 2001) que parece ser aceito por todos. Para Bourdieu, esse é um “poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (p. 8).

A partir da denominação de Bourdieu (2001), identificamos um poder paralelo, que transversalizava as relações entre os sujeitos desse grupo específico. É um poder que não está almejando ocupar uma posição superior, portanto, não deseja estar no subgrupo PH (Poder Hierárquico), pois não há uma resistência a ele, ao contrário, parece andar lado a lado, compartilhando, inclusive, as mesmas posições políticas advindas dos órgãos superiores. No entanto, aparenta um desejo de estar em destaque no grupo de professores através de um saber-fazer do trabalho pedagógico desenvolvido. Não deseja estar na mesma esfera do poder hierárquico, até porque algumas já estiveram e expressaram a não adaptação.

Destarte, esse desejo é visível quando se trata de questões que mexem com a identidade profissional, em que demarcam uma posição contrária a todo tipo de poder em evidência, seja o hierárquico ou o de conhecimento (relato acima). Nesse momento, demonstra uma tentativa de agregar membros dos outros subgrupos em prol de uma identidade.

É um poder que está próximo do que Caria (2007) denomina de poder periférico, no entanto, apresenta uma característica que difere deste que é a não resistência. Esse poder que apresentamos tem uma aproximação do poder periférico quando o autor denomina esse último como essencialmente “informal, oral e interactivo” (CARIA, 2007, p. 131), e esse outro poder acrescentaríamos que, além dessas características, é não declarado e obscuro, não é facilmente visível aos que estão no processo. Porém, se distancia do poder periférico porque não resiste às estruturas da instituição.

O poder periférico é o da resistência, da sabotagem, da oposição silenciosa; que, portanto, não tem uma identidade discursiva própria que permita disputar um lugar dentro do poder e dos conflitos legítimos a um dado campo social, mas que, ao mesmo tempo, todos os dias, pode limitar ou potenciar o poder prático [...] (CARIA, 2007, p. 131)

Esse poder paralelo, que denominamos de poder “perito”, é aquele que coaduna com os princípios da instituição, colabora com o poder que o gerencia, mas deseja se destacar a partir de um saber-fazer próprio do seu trabalho. Ou seja, por um lado, gosta de estar em evidência nas relações quando se fala da competência e habilidades profissionais. Mas, por outro, é um poder que anda junto com o poder institucional e hierárquico e não se opõe a ele, pois precisa dele para se fortalecer, para ser evidenciado.

Inspiradas em Giddens (1991, p. 35), quando discute a modernidade e seus sistemas de desencaixe e dentre eles os ‘sistemas peritos’, buscamos a denominação para o que, anteriormente, identificamos poder paralelo. Segundo o autor, sistemas peritos dizem respeito “a sistemas de excelência técnica ou competência profissional que organizam grandes áreas dos ambientes material e social em que vivemos” (GIDDENS, 1991, p. 35). Afirma ainda que a relação que os sujeitos estabelecem com os sistemas peritos estão envoltos em confiança e credibilidade no conhecimento e não nos profissionais.

O ‘poder perito’ traz muito dessas características, uma vez que quem o deseja quer ser reconhecido como um profissional que tem assegurado um conhecimento, um notório saber e que transmite segurança no que faz frente, principalmente, aos pares. Deseja ser reconhecido como um professor de excelência porque estuda e tem prazer com seu trabalho.

Essa necessidade do profissional demonstrar esse “poder”, representa a crença no domínio do conhecimento docente dentro da abordagem teórica escolhida pela escola, por esses profissionais. Dessa forma, o poder perito tem como característica o domínio dos conhecimentos teóricos e práticos da atividade docente, mas, mais do que conhecimentos fragmentados, ele sistematiza a articulação teoria e prática como dimensões indissociáveis do trabalho pedagógico; tem conhecimento das diferentes áreas para diversificar estratégias pedagógicas e a avaliação do processo pedagógico. Além do domínio desse conhecimento que possibilita aos profissionais trabalharem com os diversos níveis de aprendizagem, da capacidade de lidar com imprevistos,

característicos de quem trabalha com seres humanos, há outros que farão parte do que chamamos de poder perito.

Além das características pontuadas que fazem referência ao trabalho em sala de aula, existem aquelas presentes na relação com os pares. Nessa, há a necessidade de sua competência ser reconhecida pelos outros, nesse caso, não só pela direção da instituição e coordenação, mas por todos com quem convive naquele espaço. É nesse processo de busca de reconhecimento que acontecem os constrangimentos promovidos entre os demais profissionais, principalmente os iniciantes.

Na verdade, os professores procuram evidenciar, em momentos de interação, o conhecimento sobre o processo pedagógico, muitas vezes muito centrado na prática, porque faz com que ganhem o reconhecimento do outro frente à necessidade deste e sua experiência acumulada ao longo dos anos naquele espaço. Quando não têm um tempo significativo na instituição, buscam essa referência a partir da relação entre conhecimento teórico e atividade prática.

O importante, nessa perspectiva, é o reconhecimento da competência profissional naquele espaço, que tem como característica uma proposta inovadora de ensino, juntamente com uma necessidade de valorização intelectual e profissional por aqueles que validam o trabalho, o grupo de poder PH e PC. Aos demais, acontece o reconhecimento a partir desses agentes, mas também de outros, como a comunidade externa, os pais. Nesse ponto, apresenta uma contradição quanto às expectativas, pois muitas vezes os pais não dominam o conhecimento técnico-pedagógico, mas confiam no trabalho que vêm fazendo no decorrer do ano letivo.

Esse processo de confiança é o que determina o valor dado ao conhecimento perito e pode assegurar a esse profissional um reconhecimento de PH, ou seja, daqueles que representam a instituição, mesmo que não tenha o domínio teórico e prático da proposta pedagógica da escola.

Assim, para que ele (o poder) seja reconhecido pelos demais é necessário uma confiança na postura profissional e no elevado conhecimento teórico sobre o campo educacional e pedagógico, além da postura que o professor demonstra

no desenvolvimento de suas atividades. Ademais, é necessária uma confiança da comunidade de pais que sustente a capacidade técnica do profissional.

Em suma, esse poder tem como característica fundamental a confiança no conhecimento técnico-especializado, construído tanto ao longo de uma formação escolar densa quanto na experiência profissional do professor articulado à sua capacidade de se relacionar com os alunos, na intenção de promover uma aprendizagem, e com seus pares, que validarão esse poder.

Nessa perspectiva, ele pode agregar membros de outros grupos, como membros do PH ou de N, que, no caso do campo dessa pesquisa, demonstraram uma aceitação de posturas não condizentes com um grupo que se diz coeso, por acreditar no domínio do trabalho pedagógico.

Por outro lado, também pode afastá-los, como acontece com IM e N quando das posturas de PR1 e PR2. Esse afastamento torna o processo mais grave, no sentido que pode haver constrangimentos entre os próprios membros do grupo de professores (ironia, sarcasmo), provocando um afastamento que influenciará tanto nas questões pessoais quanto sociais, intelectuais e práticas, interferindo nas interações e na construção de uma identidade de grupo.

Nessa organização, compreendemos o porquê de um membro de PH se deslocar para o IM ou a falta de participação de N. Há, de certa forma, um enfrentamento intelectual que alguns sujeitos não estão preparados teoricamente ou emocionalmente para fazê-lo. A consolidação do 'poder perito' implica em articular situações de afirmação teórica, assim como impor certos constrangimentos, geralmente aos menos experientes ou em situação de aprendizagem, como já afirmado anteriormente.

Um exemplo de constrangimentos aos colegas, que não retrata o poder perito, mas de identidade de grupo, aconteceu antes de uma reunião pedagógica no mês de outubro enquanto esperavam o horário da reunião. Naquele momento, se discutia a homenagem que a Secretaria Municipal de Educação faria ao Dia dos Professores. Esses foram convocados a participar da homenagem através de um convite nominal, porém uma delas não o havia recebido e estava se queixando com as demais, afirmando que não compareceria. O grupo estava

reunido em momento de descontração, conversando muito e rindo. Como de costume, estavam divididos em subgrupos, em que alguns membros de N estavam distribuídos no meio dos demais, outros estavam fazendo algumas atividades e usando o computador.

O comentário que estava sendo feito era sobre o convite para a homenagem ao Dia dos Professores pela Secretaria de Educação e de um *tablet* prometido para quem participasse desse momento.

Uma professora afirma, chateada, que só iria se recebesse o convite como todas receberam, ela estava se sentindo rebaixada à condição de auxiliar. “Afinal eu sou uma professora e não uma auxiliar”. As demais sorriram e sua parceira de classe faz uma ressalva “E não fui eu que disse que ela era auxiliar”. As demais sorriram e disseram para ela ir assim mesmo porque muita gente também não recebeu convite e citaram a diretora. Quando ficou sabendo que não tinha sido só ela, reconsiderou a participação. Diz que se não foi só ela, então tudo bem, ela iria repensar.

Nesse momento, começam a fazer comentários jocosos acerca do convite: “Seu convite foi para o REDA ou então para uma estagiária?” E riram... “Não sei o que é pior [...] ser confundida com REDA ou estagiária!” e todas sorriram, com exceção das estagiárias. Foi perceptível o desconforto delas com essa fala. Um detalhe importante é que o convite foi para todas as professoras sem considerar o vínculo contratual. (DIÁRIO DE CAMPO, 16 out. 2013).

Percebemos que algumas estagiárias deram sorrisinhos amarelos e outras se retiraram. As autoras dos comentários eram membros de PR1 e PR2. Esse é um tipo de ação que acontece quase que diariamente, mas ninguém percebe se afeta ou não algum dos participantes. Geralmente, são comentários feitos durante momentos de descontração em que todos estão rindo e fazendo ou participando de brincadeiras. Ninguém pareceu notar o constrangimento das professoras-estagiárias ou que os comentários realizados poderiam gerar algum mal-estar. No entanto, se notaram, ninguém se manifestou justamente por reconhecimento desse poder. Depois disso, voltaram a outros assuntos nos subgrupos.

Atitudes como as descritas, que não parecem ofensivas, demonstram como os constrangimentos entre os pares aparecem e são tratados de forma natural

pelos membros dos próprios grupos, principalmente se foi feito por algum professor que exerce um poder sobre os demais. A rotulagem se constitui em um dos processos de socialização profissional, através da produção de identidades. Uma identificação atribuída que passará a compor a identidade do outro a partir de sua aceitação ou não (DUBAR, 2005). Por outro lado, separa o grupo em dois: os profissionais e os que ainda não alcançaram esse *status*, apesar de desempenhar as mesmas funções.

Essas são as relações que agregam valores, explicitam normas profissionais naquele ambiente e evidenciando o controle profissional de um grupo com outro tipo de poder, aquele que é ignorado por alguns membros, mas consciente em outros, que não está concentrado no poder hierárquico. Está para além dele e que, talvez, até por ele seja ignorado.

Em síntese, é a concepção pedagógica que se constitui no elo entre os membros desse grupo profissional independente de suas divergências pessoais, intelectuais ou teóricas. Essa identidade transforma a instituição em um espaço de aprendizagem e trabalho em que seus membros se articulam na busca por uma formação, por isso a disposição em participar das reuniões semanais e no turno oposto. Contudo, não é o caso de dizer que estão abdicando de horas de lazer em prol do trabalho, ao contrário, como não há pagamento de hora-extra, são compensadas durante a semana em horários previamente definidos para que não interfiram no trabalho de sala de aula.

Tal qual todo grupo, as relações são formadoras e construtoras de identidades, pois se constituem na base da socialização profissional. São elas que disseminam a cultura profissional do local, assim como determinam aqueles que permanecem ou não naquele espaço através de um poder que transversalizava as relações, os subgrupos e o grupo em geral.

### **As interações dão o tom na cultura profissional dos professores**

A organização do grupo diz muito do seu posicionamento frente ao desenvolvimento de suas atividades. São questões evidenciadas através das posturas apresentadas pelos seus membros e às articulações entre os sujeitos e o trabalho desenvolvido na escola. Como em todo grupo, há momentos de descontração, de tensões, de aprendizagem, que têm o poder de agregar membros de outros subgrupos ou afastá-los.

É um espaço formado por vários contextos de aprendizagem profissional interessantes para análise, no entanto, nos dedicaremos a dois aspectos: ao processo de socialização profissional e as relações construídas nas interações profissionais.

A escola, como todo espaço comunitário, apresenta uma heterogeneidade muito grande de sujeitos que desempenham as mesmas funções, com perfis profissionais também muito heterogêneos e com liberdade de ação, uma liberdade acompanhada pelas coordenadoras. Assim se apresenta as professoras dessa instituição. A liberdade característica da docência, pois esta não é uma atividade que está sujeita a protocolos ou códigos de conduta como outras profissões, principalmente as liberais, na verdade pode ser definida por uma pseudoliberalidade. Pois, a liberdade de ação da docência está vinculada a estatutos, propostas pedagógicas e curriculares da instituição, além dos regimentos dos órgãos reguladores.

Essa heterogeneidade é, frequentemente, desconsiderada em prol de uma dinâmica muito intensa em que seus profissionais são envolvidos nas atividades cotidianas. Em meio a essa intensa atividade pedagógica que envolve a sala de aula, há o processo de formação em que o professor também precisa se comprometer e demonstrar dedicação. Nesse caso, a formação se tornou uma necessidade da própria escola na medida em que se institui um dia e horário para que acontecesse. Por isso, se caracteriza como uma escola com um padrão de ensino diferenciado.

A reunião que acontece toda semana durante duas horas é o momento em que se discute a escola com seus problemas práticos e do cotidiano; a formação de seus professores, seus problemas, dilemas, conquistas; questões relacionadas

a demandas de políticas públicas que chegam diretamente do órgão ao qual está vinculada; reunião de pais ou uma situação que exija discussão imediata. Nesses casos, a formação pedagógica do professor recai em um assunto de segunda ordem pelas emergências que surgem, o que não significa que seus gestores não estão cientes desse processo.

Durante o percurso de um ano de imersão no campo, em que foram oito meses de participação intensa e quatro sem uma regularidade, notamos uma preocupação da administração da escola com os docentes e com a condição com que desenvolvem seu trabalho. Para isso, definem muito bem a proposta pedagógica e seus pressupostos teóricos, buscam meios para que possam desenvolver seu trabalho com eficiência quando propõem duas professoras por classe, além de proporcionar um acompanhamento formativo individual. Nesse percurso formativo, cada docente identifica, de acordo com o grupo com o qual trabalha, temas que precisam de aprofundamento e constrói uma rotina de estudo juntamente com a coordenação.

Essa reunião foi realizada apenas com o grupo da Educação Infantil, pois o grupo dos Anos Iniciais estava em reunião de pais. Todavia, a coordenadora da Educação Infantil nos informou que o outro grupo já havia feito esse encaminhamento em uma reunião que também aconteceu separadamente.

Ao discutirem o cronograma de estudo do semestre que seria sobre os temas transversais, a coordenadora deixou espaço para que as próprias professoras levantassem temas que tivessem interesse para completarem o cronograma. Após discussão ficou definido que o estudo teria como temáticas Sexualidade e *Bullying*, pois eram temas que estavam sendo evidenciados pelas crianças dos grupos 4 e 5. Em seguida, foi apresentada uma proposta de formação contínua, o estudo teria o ritmo de cada uma. Cada professora iria escolher a temática e desenvolveria o estudo com a orientação da própria coordenadora, futuramente ia apresentando no próprio grupo suas conclusões. Nesse ponto, aconteceu algo interessante: a coordenadora estava muito preocupada com o tempo, pois ainda tinha a discussão de um texto, mas à medida que cada uma ia falando sobre suas necessidades formativas, a coordenadora as interrompia fazendo inferências, apontando caminhos, afirmando que já havia iniciado esse acompanhamento, já havia direcionado leituras, etc., ou seja, tomou muito mais tempo do que as professoras expõem suas necessidades. Enquanto seguia

esse diálogo, todas se calavam esperando ela concluir e retomavam de onde havia parado. (DIÁRIO DE CAMPO, 21 out. 2013).

Do ponto de vista da profissão, houve um movimento de pensar uma proposta de ação que atendesse a necessidade de cada um em particular, com dois objetivos específicos: primeiro, promover uma formação voltada para as necessidades individuais de cada professora tendo como ambiente a própria sala de aula, o veio da pesquisa presente; segundo, atender as necessidades de formação e para adequar a proposta da própria escola com temas que já são corriqueiros para uma parte das professoras enquanto novidade para as recém-chegadas ou em aprendizagem. Nos Anos Iniciais havia temas que iam do sistema de numeração à sexualidade, demonstrando uma diversidade de propostas.

Esse movimento na formação continuada evidencia a socialização da profissão que caminha por duas vertentes: uma, a construção da identidade profissional a partir de elementos do trabalho prático em que as identidades vão se firmando enquanto construtoras de uma socialização que tem como princípio o próprio sujeito; outra, atender as demandas da própria escola na formação integral dos sujeitos (alunos).

De acordo com esses princípios, Dubar (2005) aponta a necessidade de compreensão da socialização profissional, que implica na reestruturação de vários processos identitários, a partir dos diferentes grupos que os sujeitos participam. Este é construído basicamente na interação, através das relações com os pares, da relação com os superiores e dos constrangimentos institucionais vivenciados.

Essa é uma das vantagens do trabalho em dupla (dois professores por classe): a possibilidade de ampliar os processos de formação com o objetivo de atender as demandas da escola, ao mesmo tempo em que a formação individual caminha ao lado da formação coletiva, além dessas, está o tempo disponível que os profissionais têm para fazer as atividades extraclasse na própria

escola, e também de destinar um tempo para estudo e pesquisa, já que existe uma biblioteca e computador com internet à disposição.

Ademais, é a única escola destinada aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Município que oferece aulas de educação física e de língua estrangeira para os estudantes. Enquanto esses professores estão com as crianças, há um tempo em que os dois professores da classe estão livres para fazerem outras atividades que a docência exige, entre elas: planejamento, correção de atividades, relatórios, encontros com a coordenação.

Isso tudo mais a compensação das duas horas semanais para a reunião se tornam um diferencial com relação aos demais professores do município. Aspecto não muito considerado por alguns, como mostram os depoimentos abaixo:

Por que professores não querem vir trabalhar aqui? Porque aqui se cumpre os horários, não tem essa questão de faltar por qualquer coisa, a gente tem uma política fechada pra gente mesmo, [...] eu tenho responsabilidade, eu não posso faltar hoje, eu estou doente, mas eu não posso dar um jeitinho, sabe? A gente vai porque a gente tem um compromisso de não deixar a turma, de não deixar o trabalho. E em outros lugares não, choveu “ah, eu não vou lá não que não vai ter aluno”. O próprio professor é o primeiro a dizer que não vai (Prof<sup>a</sup> Adri).

Estou participando de um curso que acontece de forma contínua e é horrível quando falamos o que fazemos aqui, o trabalho que desenvolvemos. Dizem logo: “você do CEB ganham mais do que a gente, tem uma ajuda da Universidade!” Mal nos deixam falar. Muitos calam porque ficam constrangidos com a forma como somos abordadas. Mas eu digo logo: eu não ganho mais do que ninguém aqui, não temos nenhum incentivo para fazer um trabalho de qualidade. A gente estuda. É só estudar que todos conseguem fazer um bom trabalho, mas eles não querem [...] (Prof<sup>a</sup> Marys).

Essas duas falas contemplam a concepção das demais. Apesar de não explicitarem, não percebem que algumas questões pontuadas se constituem em um diferencial nas condições de trabalho e essas condições podem se tornar um incentivo para o desenvolvimento de práticas diferenciadas, e apesar de não ter o reconhecimento financeiro, há um incentivo no bem-estar do

professor já que muitas ou todas as atividades extraclasse são realizadas na própria escola. Esse aspecto faz parte da cultura profissional desse grupo de professores que fazem a diferença no trabalho, apesar de não demonstrarem entendimento de ser um benefício trabalhista.

Além das relações, às vezes, conflituosas com os demais professores da rede municipal há as relações dentro da própria escola que também não estão isentas de tensões. O diagrama e a descrição dos subgrupos existentes na escola apresentam certo conflito, resistência e tensões nos subgrupos, que se desfaz e refaz constantemente, pois há um movimento inter e intragrupo que dá uma dinâmica peculiar.

Chamamos de intergrupo o movimento que é feito entre os membros dos subgrupos em momentos de interação livre ou dirigida. Livre quando estão em momentos de descontração, conversando amenidades, e dirigida, nos momentos de discussão de temas previamente planejados e organizados pela coordenação. E intragrupo quando há um movimento dentro do próprio subgrupo, entre seus membros, geralmente são mais visíveis nos momentos de reunião.

Os movimentos intergrupo e intragrupo são característicos da socialização profissional dos sujeitos envolvendo as relações positivas ou negativas estabelecidas nos processos de interação. Um grupo só funciona a partir de uma organização que sistematiza e delega funções, assim como proporciona as condições necessárias, no caso da escola pública, as condições mínimas indispensáveis para o desenvolvimento do trabalho.

Essa é a função específica de PH, que, além das condições materiais, de infraestrutura e pedagógica, deve atentar-se também para as relações pessoais que pululam naquele ambiente. Relações presentes entre os profissionais da própria escola (professor-professor, professor-coordenador, professor-direção, professor-demais funcionários) e também aquelas que ultrapassam seus muros (professor-aluno, professor-pais, professor-comunidade) e que interferem diretamente na organização do próprio grupo.

Todas essas relações estão ligadas ao trabalho do professor e, por isso, a sua socialização ocorre de modo contínuo.

São essas interações que refletem dentro do próprio grupo nos momentos, por exemplo, de conflito e tensões de PR1 e PR2, que faz com que os subgrupos IM e N, se eximem de interferir ou mesmo opinar ou com que P e PC não deem importância ao diálogo. Essa situação pode fazer com que o PH interfira com o objetivo de anular a controvérsia, mas pode naquele momento agregar algum membro de PC ou P em prol de uma afirmação identitária.

Independente de participação ativa, esse se constitui um momento de aprendizado para aqueles que estão iniciando na profissão. Essas relações profissionais construídas através do poder, da identidade e do saber que envolve a profissão se transformam em posturas profissionais que irão se construir ao longo da profissionalização de cada sujeito. Principalmente, as relações instituídas com os superiores para aqueles que estão iniciando na profissão, essas têm o poder de se constituir na “relação estruturante de sua identidade” (DUBAR, 2005, p. 259), em que a relação que importa é com seu superior, depois o reconhecimento dos pares.

Envolve, por fim, além da construção e reconstrução dos saberes profissionais aprendidos em diversos momentos ao longo de sua convivência social, uma relação de poder, de saber e de construção da identidade profissional em todas as microrrelações constituindo-se em uma cultura profissional em que o que determina a aprendizagem e a socialização desta é esse poder.

O poder perito que está em efervescência, ratificando que em toda relação predomina um exercício de poder sobre o outro, esse poder está ligado algumas vezes à hierarquia, ao domínio de um conhecimento específico da profissão como no caso dessa pesquisa, em que a base de sua existência é a confiança em sua capacidade profissional.

Esses movimentos de socialização profissional promovidos a partir da interação provocam uma série de comportamentos, em que as relações estão

pautadas em um procedimento articulado com três conceitos: poder, identidade e saber.

### **Considerações finais**

Na pesquisa em questão, o poder presente nas relações entre as professoras dessa instituição implica numa forma de enxergar um grupo profissional de professores que, em meio as suas demandas diárias em sala de aula estabelecem relações com seus pares. E essas relações são definidoras de uma organização didático-pedagógica que constitui o fim do trabalho docente, a sala de aula.

Nessas relações há um poder perito que reflete um saber específico: a compreensão e efetivação do trabalho pedagógico com eficiência, ou seja, o poder na compreensão e execução de um trabalho dá um *status* diferenciado ao profissional pelos demais profissionais, pela própria administração e coordenação e pela comunidade de pais.

Essa análise permitiu compreender que a dinâmica das relações implica situações de desconforto entre os pares, mas também uma construção social da profissão à medida que dota o sujeito de elementos de compreensão do fazer pedagógico em uma concepção de aprendizagem e de trabalho pedagógico que difere da experiência profissional construída ao longo da história pessoal e profissional de cada sujeito, através da troca de experiências e da socialização profissional em que os mais experientes divulgam elementos da profissão, assim como, da cultura da instituição.

### **Referências**

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 4.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

CARIA, Telmo H. A cultura profissional do professor de ensino básico em Portugal: uma linha de investigação em desenvolvimento. *Sísifo Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 3, maio-ago., 2007, p. 125-138.

CHARMAZ, Kathy. *A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1991.

JOSSO, Marie-Christine. *A experiência de vida e formação*. 2. ed. rev. ampl. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

MELO NETO, João Cabral de. *Tecendo a manhã*. Disponível em: <<http://www.revistabula.com/449-os-10-melhores-poemas-de-joao-cabral-de-melo-neto>>. Acesso em: 28 jun. 2014.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.