

# **A socialização inicial de uma professora de ciências: conflitos, angústias e contradições<sup>1</sup>**

## **The initial socialization of a science teacher: conflicts, anxieties and contradictions**

**Elka Waideman Martinez**

Interunidades em Ensino de Ciências – Universidade de São Paulo  
elkawm@gmail.com

**Verónica Marcela Guridi**

Escola de Artes, Ciências e Humanidades – Universidade de São Paulo  
veguridi@usp.br

### **Resumo**

O processo de socialização inicial na cultura escolar é um momento importante da carreira docente na constituição, tanto da identidade profissional quanto das relações com o trabalho e a escola. Nesse momento, caracterizado como de choque, o professor iniciante passa por uma série de conflitos e incertezas. Nesse estudo etnográfico, analisamos o processo de socialização inicial de uma professora de Ciências, desde a perspectiva da professora. Os resultados sugerem um movimento de isolamento em sua sala de aula, frente seus colegas e sua gestão e uma grande dificuldade em lidar com as deficiências de sua formação inicial. Esse processo de isolamento ao mesmo tempo em que se apresenta como uma escolha e também uma forma de se preservar de julgamentos, reflete na sua contradição a falta de autonomia e a dificuldade da docente em vislumbrar a realização pessoal no futuro profissional.

**Palavras chave:** socialização inicial de professores, identidade docente, conflitos identitários, formação de professores.

### **Abstract**

The initial socialization into scholar culture is an important moment of professional teaching career. It plays a main role in the constitution of professional identity, relationships with the school and the specific work as a teacher itself. In this moment, that is characterized as a shock, the beginning teacher pass through a series of conflicts and uncertainties. In this ethnographic study, we analyzed the initial socialization process of a science teacher, from her perspective. Results suggest an isolation movement into the classroom, face to her colleagues and superiors, as well as a great difficulty in dealing with her former teacher education deficiencies. This isolation process is, at the same time, an option and a form of auto preservation against judgments and reflects – in its intrinsic contradiction – a lack of autonomy and the difficulty of the teacher in seeing her personal achievement in the professional future.

---

<sup>1</sup> Com apoio do CNPq.

**Key words:** teacher initial socialization, teacher identity, identity conflicts, teacher education.

## O processo de socialização na cultura escolar

O conteúdo da cultura dos educadores se manifesta a partir da forma como estes interagem para atender a demanda de suas ações profissionais, ou seja, é mediante as diferentes formas da cultura docente que os professores se realizam, reproduzem e redefinem os conteúdos que norteiam sua ação profissional como grupo (HARGREAVES, 1994). Neste sentido, é interessante abordar elementos que fundamentam e produzem, no interior das escolas, a cultura docente, bem como os que condicionam o trabalho e a forma como os professores se socializam constituindo-se como Colegiado ou grupo profissional. É na socialização que os docentes internalizam suas experiências, arranjando formas e esquemas culturais que determinam os caminhos de suas atividades profissionais (HARGREAVES, 1994).

O processo de socialização não ocorre somente no acolhimento, chegada, desses novos professores à escola. A socialização é um processo contínuo, o que caracteriza a própria identidade docente, pensando-a como a constante relação com o outro, como contínua e dinâmica, implicando a criação de sentidos e reinterpretações dos próprios valores e experiências (FLORES & DAY, 2006). Porém, destacam-se os primeiros 2-3 anos da docência como a fase de intenso conflito identitário, de descobertas, do choque de realidade com a escola, as normas, o conflito teórico-prático e os alunos reais (HUBERMAN, 1995; TARDIF & RAYMOND, 2000) sendo, assim, o processo de socialização inicial determinante nas relações de construção da identidade docente e na definição do futuro profissional e na sua relação com o próprio trabalho (TARDIF, 2008).

A esse período de entrada na carreira, Dubar (2005) denomina de primeira confrontação, na qual o docente inicia o processo de construção da identidade social e profissional, que se dá na relação com os outros, as normas, o espaço e as competências, os saberes e a imagem de si. O autor contribui para a compreensão dos processos que constituem a identidade, dizendo que é pela interatividade com os outros que o indivíduo é identificado, endossando ou recusando as identificações que recebe dos outros e das instituições. A identidade profissional, portanto, é um construto da relação e conflitos entre o processo relacional do indivíduo (das identidades que lhe são atribuídas e das que são incorporadas) e o processo biográfico (das identidades herdadas e visadas pelo indivíduo).

Em sua pesquisa, Flores & Day (2006) concluem que as identidades profissionais de novos professores, antes repletas de personalidade, podem ser desestabilizadas pelos contextos negativos e pela cultura escolar em que esses professores foram inseridos. Valores, ideais e o próprio significado do que é ser professor, são desafiados pelo contexto escolar, embebidos na rotina e na perda gradual de criatividade. Citam ainda que a influência do espaço em que trabalham tem o poder de remodelar esses professores, que tiveram suas identidades desconstruídas e reconstruídas durante o passar dos anos na escola, que quanto mais culturalmente colaborativas forem, mais influenciam positivamente na construção de uma autonomia docente, no sentido de dar suporte, segurança e oportunidade para que as experiências sejam tratadas como positivas.

Porém, apontando uma direção contrária à colaboração e a autonomia, a literatura tem retratado que ocorre frequentemente o isolamento durante o processo de socialização inicial de professores na carreira docente e tem apresentado como fatores mais recorrentes a falta de apoio técnico-pedagógico e a pouca abertura dos professores mais antigos a ouvir as

dificuldades, frustrações e sucessos dos professores novatos (CUNHA & ZANCHET, 2010; NONO & MIZUKAMI, 2006).

Assim, pautadas no período de primeira confrontação com a cultura escolar de uma professora de Ciências, procuraremos realizar uma análise do processo de socialização dessa professora e dos elementos que caracterizam esse processo, possível determinante da construção da identidade profissional dessa docente e da sua relação com seu próprio desenvolvimento profissional. Compreender essas questões pode contribuir tanto para as reflexões sobre a formação inicial e continuada de professores, quanto na gestão desses profissionais atuantes na escola visando à construção da profissionalidade e da autonomia docente.

## **O contexto da pesquisa**

Esse trabalho nasce de uma inquietação que tomou corpo durante os processos pré-analíticos de uma pesquisa de mestrado. A pesquisa em desenvolvimento tem como objetivo geral identificar as representações da identidade docente de uma professora de Ciências no início da carreira, procurando compreender como a confrontação inicial e a socialização na cultura profissional condicionam e orientam possíveis conflitos identitários, importantes para a construção da identidade profissional.

O sujeito da pesquisa é uma professora de Ciências das séries finais do Ensino Fundamental de uma escola estadual do Município de São Paulo. Formada em Ciências Biológicas com habilitação em Bacharelado e Licenciatura pela rede privada, Ana (nome fictício) iniciou o exercício da docência em agosto de 2012 na rede estadual de ensino como professora eventual, sem turmas fixas, e se efetivou como uma das professoras titulares de ciências da escola através de aprovação em concurso, no mês de março de 2014.

A professora, antes do início da pesquisa, assinou um termo de consentimento para sua participação, autorizando a utilizar os dados gerados para fins de pesquisa. O processo etnográfico teve início em julho de 2014 e pretende-se continuar até o mês de junho deste ano através: da observação participante, garantindo a interação entre o pesquisador e o sujeito, e de conversas informais com a professora, que procuram aprofundar questões e trazer elementos da história do sujeito, ambos registrados em caderno de campo além de entrevistas semiestruturadas com a docente, seus gestores e colegas de trabalho, gravadas em áudio.

## **Procedimentos metodológicos**

Para atingir os objetivos propostos na pesquisa de mestrado mencionada e compreender as relações da identidade em formação do professor iniciante, da atribuída pelo grupo durante a socialização e dos conflitos gerados, optamos por um estudo do tipo etnográfico (ANDRÉ, 2012), uma vez que a etnografia é uma metodologia privilegiada para compreender culturas, grupos de pessoas e seu comportamento no seu contexto social (CANÇADO, 1994).

Essa análise tem como escopo as observações da sala de aula, das reuniões pedagógicas, as ATPCs, e da sala dos professores entre os meses de agosto e dezembro de 2014, totalizando 33 relatos, bem como duas entrevistas com a professora em novembro de 2014 e março de 2015. As observações foram transcritas do caderno de campo ampliando sua profundidade e os questionamentos e as entrevistas foram transcritas de forma literal, procurando preservar as pausas, as expressões, interjeições e registrando comportamentos marcantes.

Apesar de serem registradas observações também de seus gestores e colegas através de suas expressões orais e comportamentais nos espaços observados, a fim de compreender as relações destes com o sujeito, analisou-se apenas - devido ao recorte necessário para este

trabalho - a visão da professora no processo de socialização, procurando, nesse momento, compreender as representações da docente sobre a própria profissão e sua visão da instituição, das normas e dos integrantes dessa cultura escolar.

## Resultados e discussão

Ao observar Ana em sua sala de aula, na sala dos professores e nas reuniões pedagógicas, é possível perceber dois comportamentos distintos e até, de certo modo, contraditórios. A relação que Ana estabelece com os alunos em sala de aula parece ter pouca compatibilidade com a forma que ela se expressa a respeito deles fora dela. Nos raros momentos que ela se manifesta nesses espaços coletivos é frequente que a mobilização seja no sentido de defender os alunos, de protegê-los da intolerância, das regras que podam suas expressões no espaço escolar e do julgamento coletivo. Porém, na sala de aula, ela frequentemente perde a paciência e não raro eleva a voz, utiliza de ameaças e impõe certos comportamentos, negando voz aos alunos em discussões e, inclusive, recorrendo às regras escolares procurando a disciplina.

“Eles estão muito animados. Ela tenta acalmá-los para a chamada antes de descerem para o anfiteatro. Ela levanta a voz utiliza de ameaças (como não poder descer para o teatro e ter de fazer atividades extras) para controlar os alunos.” (Caderno de campo – Sala de aula – Set/2014)

Esse exemplo de conflito estabelecido entre o imaginário e o que realmente ocorre na ação é recorrente para professores iniciantes e pode acarretar num processo de desilusão com a profissão (TARDIF, 2008). As lacunas na formação inicial e a falta de recursos para compreender e repensar suas próprias ações somadas a uma cultura escolar pouco colaborativa contribuem para o sentimento de angústia e solidão, não raro afastando jovens professores da docência.

O que se observa no cotidiano de Ana é um incômodo frequente demonstrado num processo de isolamento que vai se moldando conforme surgem os conflitos com os colegas, a gestão e as normas, geralmente pautado em justificativas pessoais, inclusive de preservação de sua individualidade e de onde ela acredita residir os elementos importantes para a reflexão da sua prática. Desde sua efetivação nessa nova escola, Ana não vem demonstrando um comportamento de partilha de dúvidas a respeito de sua sala de aula e seu trabalho, como relata ter feito em anos anteriores, mesmo apresentando incertezas comuns desse início da carreira.

Assim, serão apresentados a seguir, elementos do processo de socialização dessa professora de Ciências, a fim de tornar possível o olhar sobre suas representações e como ela reage às relações que experencia na escola considerando quatro dimensões de análise, que surgiram da interação entre os dados e os referenciais teóricos: A – A sala de aula como único espaço de formação e reflexão; B – Os conflitos com a gestão escolar e a falta de apoio pedagógico; C – As deficiências da formação inicial e D – A compreensão da profissão docente e as perspectivas profissionais.

A - A sala de aula como único espaço de formação e reflexão.

Ao longo desse início de carreira, a professora identificou como o único espaço de formação a própria sala de aula. Argumenta que “... *foi a sala de aula que me fez professora*” e que se identificou como docente pela primeira vez ao voltar a ela, mesmo depois de uma primeira experiência traumática: “*E naquele dia eu tive certeza que... Que eu tinha feito a escolha certa. Que eu era professora. E eu sinto isso todos os dias. São os meus alunos que me reafirmam que eu sou professora*”. Suas realizações profissionais vêm do sucesso ao lidar

com as dificuldades que emergem das aulas como, por exemplo, a nota azul de uma aluna com necessidades educacionais especiais.

Entendendo que o que deve cercear as suas reflexões são os fracassos que observa e diagnostica em seus alunos, considerando inclusive que esses fracassos são total consequência de sua prática, é nesse ambiente e sobre seus alunos que está a razão de suas mobilizações, sejam elas simples, como escolher a ordem dos conteúdos, ou mais complexas, como a percepção de suas próprias deficiências ao não saber, por exemplo, se a prova elaborada é condizente com a idade ou o conteúdo abordado.

“Ana chega me contando que corrigiu as provas das 7ª séries e está muito chateada porque as notas foram muito piores do que ela pensava, enquanto outras séries foram melhores. Ela se pergunta o que fez de errado.” (Caderno de campo – Sala dos professores – Set/2014)

O processo também envolve negar claramente outros espaços que se apresentam, como a ATPC, dirigido pelo coordenador pedagógico, sob pretexto de que ela não tem maturidade profissional para compreender o que é discutido; e como os cursos de aprimoramento do ‘Currículo+’, que em sua visão, têm uma abordagem ultrapassada e utópica, uma vez que não considera os alunos reais e que “*O discurso de utilizar as tecnologias é fora da realidade e parece até um mantra*”. Ou seja, para ela, há uma inadequação do que é trazido nas reuniões pedagógicas e dos conteúdos e linguagem dos cursos oferecidos aos docentes à suas necessidades imediatas.

A problematização proposta por Lima (2006) de que, como se não bastasse a iniciação ser sinônimo de dificuldade, há a mentalidade de que se o professor pensar sozinho sobre sua prática conseguirá alterá-la, tornando-se o único responsável pelo seu desenvolvimento profissional, nos ajuda a compreender a complexidade da relação da escola com o professor em formação. Essa concepção auxilia no processo de culpabilização do professor por todas as mazelas da escola, sendo tanto a sociedade, a família e os colegas que o culpabiliza, quanto o próprio docente.

B – Os conflitos com a gestão e a falta de apoio pedagógico.

A relação dessa professora com a gestão escolar é conturbada desde o início da sua aproximação com a escola. Na procura por estágios durante a faculdade ela relata: “*Fui muito mal tratada. Então assim... Eu tive experiências ruins (com os gestores)*”. Ao iniciar sua carreira, ainda como professora eventual, recebeu um parco apoio pedagógico, afirmando que: “*Eu tive que me virar, assim... Foram os colegas mesmo. Se os colegas não me ajudassem não tinha saído nada*”.

Hoje se observa que o distanciamento da gestão atual é justificado pelas discordâncias com sua postura e ações conforme elas se revelam e pela incapacidade de lidar com elas ou sentir que não pode modifica-las. É muito presente o incômodo com as regras impostas na escola. Seu incômodo também parece passar pela exigência da instituição para que haja uma reprodução dessas regras pela professora aos alunos e cumprimento de outras burocracias, como o atendimento de prazos ou licenças para uso de outros espaços da escola que não a sala de aula incluindo longas justificativas. Essas exigências, longe de serem subjetivas, são supervisionadas pela vice-diretora ou pelo coordenador pedagógico o que, às vezes, acarreta em represálias fortemente sentidas pela docente.

“Ao final da aula ela vem conversar. Está decepcionada com a escola “É muita regra sem sentido em cima dos alunos” – fala irritada. Como boné, capuz da blusa, celular no pátio. Diz que ela mesma já levou várias broncas da direção por causa dessas regras sobre os alunos. “Se eu pudesse, se tivesse remoção, eu não gostaria de voltar pra cá ano que vem” – ela diz –

“Porque essa escola não dá espaço para os alunos”.” (Caderno de campo – Sala de aula – Out/2014)

A relação de Ana com seu coordenador pedagógico é um tema que a mobiliza em diferentes graus, pois é aí que reside, para ela, a maior falta de apoio. A professora acredita que “(...) *o coordenador pedagógico tá aqui pra dar uma assistência pro professor e pros alunos e eu sinto que é muito mais uma assistência pra gestão do que pra gente.*”, ou seja, ele não oferece suporte aos professores quando esses discordam de uma decisão, ao contrário, tentam moldá-los a ela, como a discordância com a reclassificação de dois alunos da 6<sup>a</sup> para a 8<sup>a</sup> série, “(...) *na minha cabeça, o coordenador pedagógico devia tomar essa briga junto com os professores. Mas é ele quem deveria comprar essa briga e não o professor ter que ir lá dar a cara pra bater (...). Não tá do meu lado. Então a gente se sente mesmo sozinho. Porque é uma briga perdida*”.

O que desperta na professora ao lidar com essa situação são sentimentos profundos de traição e solidão, intensificados devido às consequências que ela prevê para a aprendizagem e vida do aluno, podendo prejudicá-lo no seu desenvolvimento global.

É também frustração o que ela expressa nas poucas vezes que compartilha elementos, dificuldades e dúvidas de sua sala de aula ou de atitudes da gestão com outros professores. Nos momentos presenciados as respostas seguiam na mesma direção: para ela não se preocupar com isso e não se mobilizar para isso, uma vez que os alunos não merecem ou que a situação é assim mesmo e nada se pode fazer para mudar. O que ela relata, portanto, é um deboche ou uma falta de partilha com o sofrimento dela.

#### C – As deficiências da formação inicial.

Um elemento que parece afetar profundamente o processo de socialização de Ana é a tomada de consciência das deficiências na sua formação pedagógica. Afirmando que sua formação inicial nunca a preparou para dar aula numa escola e que “(...) *não me sinto preparada pra discutir pedagogicamente, porque eu não tenho o embasamento de leis como eu deveria ter, não tenho o embasamento teórico-pedagógico que eu deveria ter. (...) Então se eu for bater, se eu for discutir com uma pessoa que tem anos de Estado, eu vou perder*”, recorre a construção de uma barreira que a impede de discutir com outros professores e com o coordenador durante as reuniões sobre temas que envolvem a aprendizagem ou decisões de retenção e aprovação de alunos, uma vez que duvida da sua capacidade de avaliar e atribuir notas, por exemplo.

“A atividade do Caderno do Aluno pedia que eles fizessem o desenho sem conhecer os modelos anatômicos dos sistemas reprodutores. Ela não quis e pediu que olhassem a apostila. Eu questiono porque e ela diz: “E se eles fizerem errado e eu não conseguir corrigir depois?”. Agora eles apenas tentam adaptar o esquema da apostila ao corpo que está no papel kraft.” (Caderno de campo – Sala de aula – Nov/2014)

Outra dimensão dessa deficiência é a falta de confiança para aprofundar conteúdos com seus alunos. Ela constantemente se frustra ao não conseguir responder dúvidas ou lidar de forma criativa e crítica com o material didático.

“Várias perguntas ela não sabe ao certo a resposta e pede minha ajuda duas vezes: para explicar como é feita a vasectomia e como ocorre a gravidez ectópica e tubária. (...) Quando bate o sinal ela me diz: “Eu não estudei para essa aula. Fiquei na esperança que eles não perguntassem muito. Não é que eu não sei. Eu não lembro de muita coisa. Não deu tempo de estudar”.” (Caderno de campo – Sala de aula – Nov/2014)

Assim, ela sente a todo o momento que fracassa com seus alunos e com suas aulas. Suas ferramentas e recursos são escassos e ela se vê como uma reprodutora de conhecimentos científicos pré-existentes. Longe de questionar essa situação, ela reafirma o caráter técnico de sua profissão em suas ações e falas.

D – A compreensão da profissão docente e as perspectivas profissionais.

Diante desse quadro de pouco preparo, de falta de apoio e extrema responsabilidade pelos fracassos de seus alunos, surge o questionamento do porque Ana está nessa profissão. Ela acredita, antes de tudo “(...) *que tem a ver com vocação. Eu comecei a dar aula talvez por vocação e eu sinto falta dessa preparação (...)*” para cumprir sua missão de prepara-los para o mundo e o mercado de trabalho. É na relação e no bom convívio com seu alunado que a professora encontra forças para continuar. Mas a fixação de seu cargo em uma escola a força a enfrentar uma situação inusitada nesse início de carreira: a de acompanhar uma sala no ano seguinte e se deparar com defasagens de conteúdo que ela não tem outro além de si para culpabilizar.

“(...) as sétimas estão um pouco mais atrasadas. Ela diz que não pretende se exasperar com isso porque sente que por mais que se esforce e faça muito para planejar e realizar as aulas sente que eles aprendem pouco. “Não sei mais o quanto o esforço vale a pena” – ela me diz deixando cair os ombros.”  
(Caderno de campo – Sala dos professores – Nov/2014)

Assim, nesse segundo ano como titular, ela se vê decepcionada com seu trabalho, seus alunos e começa a demonstrar uma necessidade de mudança. No entanto, o que podemos compreender nesse momento, é que ela não procura mudanças de paradigmas ou grandes mudanças de referenciais, mas sim uma inovação na sua técnica, que permita a ela realizar seu trabalho de forma mais satisfatória, mantendo a atenção e disciplina dos alunos, ajudando-os na sua capacitação para enfrentar o mundo. Além disso, essa expressão vem atrelada ao discurso de que ela não quer se transformar nas outras professoras da escola que odeiam seu trabalho e seus alunos. Que antes disso ela preferiria desistir.

Nesse sentido, podemos recorrer à discussão de Hargreaves (1994) de que o isolamento pode ser compreendido enquanto “*estratégia sensata de adaptação ao ambiente de trabalho do ensino*” (p. 191), protegendo o tempo e energia do docente. O individualismo pode ser visto como uma consequência de condições e constrangimentos organizacionais complexos e seria, portanto, institucional, uma vez que teríamos que modificar estruturas profundas para eliminá-lo, como a própria arquitetura e organização escolar.

## Considerações finais

Entre a própria cultura profissional, a estrutura da escola, a angústia e a culpabilização, geralmente com bases numa deficiência de formação, e o desejo de preservar sua individualidade, o processo de isolamento dessa professora de Ciências parece ser elemento importante para a compreensão dos conflitos da fase inicial da carreira e revela em si a complexidade do processo de socialização.

Na história de Ana podemos observar que suas decisões e ações são frequentemente contraditórias, ora defendendo um modelo que depois subitamente despreza; ora se revoltando com as normas para em seguida utilizá-las em seu benefício. Esse tipo de contradição se revela e é recorrente no estudo dos espaços escolares e podemos nos questionar se não deriva de um falso discurso da profissionalidade e uma reafirmação da precarização e proletarização do trabalho docente. Afinal, presencia-se uma grande necessidade de submissão a um controle técnico pela instituição, uma profunda desorientação pedagógica da professora e a

desvinculação do sentido político de educar para um sentido pessoal. Isso significa, nos apoiando nas discussões de Contreras (2002) sobre o tema, que a proletarização não é apenas técnica, mas também ideológica, subtraindo-lhe a capacidade de compreender efetivamente o significado do seu trabalho, levando a compreensões, por exemplo, de que o aumento de tecnicidade e da carga de trabalho é um aumento das competências profissionais.

Apesar de se caracterizar como um estudo preliminar do processo de socialização e dos conflitos identitários de uma professora recém-chegada à escola, engloba diversos elementos da formação profissional docente tanto inicial quanto continuada e contribui apontando direções para estudos futuros na área e possíveis políticas públicas a serem desenvolvidas nesses dois âmbitos, seja nas instituições de formação, seja na rede de ensino básico e nas unidades escolares.

Os elementos do processo de isolamento dessa professora, apesar de únicos enquanto indivíduo são recorrentes enquanto estudo sistematizado da cultura escolar, do desenvolvimento profissional e das dificuldades da carreira docente. No entanto, olhar para o indivíduo pode nos aproximar da compreensão de processos importantes para a constituição da identidade profissional dos docentes, seus conflitos e os processos que auxiliam na construção ou perda de sua autonomia.

## Agradecimentos

Agradecemos a bolsa concedida pelo CNPq para realização desse projeto de mestrado.

## Referências

- ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. Campinas –SP: Papirus, 2012. 128p.
- CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. **Trabalhos em linguística aplicada**, Campinas, (23): 55-69, Jan./Jun., 1994.
- CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo, SP: Cortez, 2002. 296p.
- CUNHA, M.I. & ZANCHET, B.M.B.A. **A problemática dos professores iniciantes: tendências e prática investigativa no espaço universitário**. Educação, Porto Alegre, v.33, n.03, p.189-197. Set/dez, 2010.
- DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo - SP: Martins Fontes, 2005
- FLORES, M. A.; DAY, C. Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. **Teaching and Teacher Education** 22, 219–232, 2006
- HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura de professores na idade pós-moderna**. Lisboa. Mc Graw Hill, 1994
- HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, p. 31-61, 1995.
- NONO, M.A. & MIZUKAMI, M.G.N. Processos de formação de professores iniciantes. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v87, n. 217, p.382-4000. Set/dez, 2006.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008
- TARDIF, M. & RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n.73. Dezembro, 2000.