

DILEMAS E DIFICULDADES DO INÍCIO DA CARREIRA: COM A PALAVRA OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Consuele Cristoforo
GEPENAF/UEMS

consuelecristoforo@hotmail.com

Eixo: Escutas dos/as professores/as da infância

Categoria: Painel

A presente investigação integra o Projeto de Pesquisa *Diálogos e acompanhamento: itinerários para a formação de professores iniciantes no Estado de Mato Grosso do Sul*, que teve por objetivo construir diálogos que articulassem teoria e prática na formação inicial dos professores e no exercício profissional da docência, por meio de acompanhamento pedagógico, possibilitando a investigação e a construção/aplicação de tecnologias sociais para a formação docente. Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativo e teve como ponto de partida narrativas (auto)biográficas dos professores iniciantes após a realização e reflexões de cada pauta de reunião do projeto. Essas análises permitiram-nos não apenas identificar como os docentes vivenciaram o processo de iniciação na profissão docente, como também descobrir se esses docentes extraíram algum aprendizado após passarem por alguns dilemas e dificuldades no contexto escolar. Fundamentaram este trabalho autores que atuam no campo da educação e formação de professores, entre eles: García (1998, 2010), Tardif (2012), Huberman (2007), Veenman (1988) entre outros, que falam a respeito do processo de formação profissional. Como resultados mais significativos desta pesquisa, destaca-se que as dificuldades e os dilemas oriundos do início na carreira do professor são de suma importância para a constituição de um docente, pois a resolução dos mesmos permite a incorporação de novos saberes originados da/prática e a reflexão constante de seus ideais e concepções. Outra evidência da pesquisa é a importância de um acompanhamento ao iniciante nesse período, que se caracteriza como essencial para o desenrolar dos próximos anos da profissão, quando o docente define-se enquanto professor e delimita um estilo de docência.

A partir de um olhar mais sensível sobre processo de formação docente, pautado na crença de que o professor se forma não apenas nos contextos dos cursos de formação inicial ou contínua, mas ao longo de toda sua carreira, buscou-se com esta pesquisa investigar os principais dilemas e dificuldades enfrentados por um grupo de professores iniciantes atuantes na Educação Infantil participantes do projeto de pesquisa-formação “Diálogos e acompanhamento: itinerários para a formação de professores iniciantes do Estado de Mato Grosso do Sul”¹.

¹ Projeto desenvolvido de agosto de 2010 a julho de 2012, teve por objetivo principal a construção de diálogos que articulassem teoria e prática na formação inicial e no exercício profissional da docência, por meio de acompanhamento pedagógico,

Após consulta bibliográfica de literatura voltada a explicar o processo de formação profissional dos professores iniciantes, traçamos como objetivo geral de nossa pesquisa investigar o “choque de realidade” que os professores iniciantes enfrentam nesse período, incluindo aí os dilemas e as dificuldades com os quais se depararam no início da carreira docente.

Inicialmente discorremos sobre o processo de formação inicial dos professores em todas as etapas do seu desenvolvimento profissional, considerando que esta formação se dê no decorrer da carreira e não se limite aos cursos de formação inicial e contínua, valendo-se dos saberes apreendidos tanto na instituição formadora quanto dos saberes incorporados na Educação Básica.

Posteriormente, apresentamos os caminhos da pesquisa quanto à escolha pela pesquisa qualitativa, em especial a utilização de escritas (auto)biográficas para a coleta dos dados e contextualizando a pesquisa e seus sujeitos. Para tanto, apoiamo-nos em Josso (2004), Abrahão (2010), Eggert (2004), Nogueira (2010), entre outros.

Finalizamos com as análises das narrativas dos professores de modo a dividi-las em três categorias - Memórias escolares; Entrada na carreira; Como quero ser reconhecido? - ressaltando que para os limites deste trabalho nos ativemos à segunda categoria de análise: Entrada na carreira, por entendermos sua fundamental importância para o processo de formação profissional do professor, considerando que uma carreira seja definida como um processo e não como uma série de acontecimentos -. As análises nos permitiram identificar como os docentes vivenciaram o processo de iniciação na profissão docente, assim como descobrir se esses docentes puderam extrair algum aprendizado após passarem pelos dilemas e dificuldades oriundos do cotidiano escolar.

O período de iniciação docente, considerado, segundo Huberman (2007), de 0 a 3 anos, é de extrema importância para a carreira de um professor. Os primeiros anos de docência serão decisivos na estruturação de sua prática profissional e de sua identidade docente, tendo em vista que os reflexos sofridos nesse período acompanharão o educador durante toda sua carreira, podendo inclusive determinar sua permanência ou não na docência. Segundo Nono (2011), a iniciação docente é um período que traz como características a

possibilitando a investigação e a construção/aplicação de tecnologias sociais para a formação docente dos principiantes na profissão.

[...] sobrevivência e a descoberta. O aspecto de sobrevivência tem a ver com o ‘choque de realidade’, com o embate inicial com a complexidade e a imprevisibilidade que caracterizam a sala de aula, [...] o elemento de descoberta tem a ver com o entusiasmo do iniciante, com o orgulho de, finalmente, ter sua própria classe, seus alunos, [...] sobrevivência e descoberta caminham lado a lado no período de entrada na carreira. Para alguns o entusiasmo torna fácil o início da docência; para outros, as dificuldades tornam o período muito difícil (NONO, 2011, p.16).

No período de iniciação docente, o profissional se depara com um “choque de realidade”, categoria criada por Veenan (1988) para definir a diferença entre o que é aprendido nos cursos de formação e o que é encontrado no cotidiano da escola e requer do professor iniciante além de um montante de aprendizagens, que ele também se mantenha em equilíbrio emocional. Esse é o momento de “buscas, tentativas, erros e acertos” (NOGUEIRA; ALMEIDA, 2012, p. 208) onde o professor passa a reajustar-se a uma nova realidade, adaptando-se à instituição em que atua, aos seus alunos e ao seu contexto de trabalho (NONO, 2011). Tardif (2012) salienta a importância de o professor incorporar os saberes experienciais - fundamentais ao processo de tornar-se professor -, demarcando o início da carreira como o mais propício a essa atribuição.

Além dos saberes experienciais, Tardif (2012, p. 14) nos fala que o professor é possuidor de saberes sociais, os quais são adquiridos no “contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de sua carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho” (grifo nosso). Esses saberes experienciais são os mais almejados pelos iniciantes por que é por meio deles que conseguem a confirmação de um bom desempenho na profissão:

No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Ora, lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver o habitus (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão. Os habitus podem transformar-se num estilo de ensino, em “macetes” da profissão e até mesmo em traços da “personalidade profissional”: eles se manifestam, então, através de um saber-ser

e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano (TARDIF, 2012, p. 49).

Ao falar sobre a entrada na carreira, Lima (2006, p. 72) diz que ensinar é como se “lançar numa aventura”, pois em meio às imprevisibilidades do cotidiano não se sabe quais obstáculos encontrará e nem como fará para vencê-los. Por isso a falta de saberes experienciais causa insegurança nos novos professores, pois até que o professor iniciante venha a adquiri-los fica exposto a cometer erros, já que enfrenta, quase que diariamente, diversas situações inéditas, agradáveis ou não, mas que de alguma maneira constituem-se em dilemas, pois requerem um posicionamento deste professor. Vistos sob esse prisma, o dilema torna-se fator positivo no que tange à obtenção de experiência do docente iniciante.

Assim, a experiência provoca um efeito de retorno crítico aos saberes antes ou fora da prática profissional, filtrando e selecionando os outros saberes, permitindo aos (às) professores (as) retomarem seus saberes, julgá-los ou avaliá-los de modo a objetivar um saber formado de todos os saberes, retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana (SILVA, 2006, p. 78). Podemos dizer portanto, que os saberes da experiência mediam o processo de reavaliação/ressignificação dos saberes de formação pessoal e profissional, já interiorizados até então e corroboram para o desenvolvimento e a incorporação de um *habitus professoral*, denominado por Silva (2005), como

o conjunto de ações que visivelmente eram exercidas pelo professor e pelas professoras, [...] que recebiam respostas imediatas, objetivas e espontâneas de seus alunos, que estabeleciam relação direta com os gestos de ensino decididamente intencionais praticados por esses profissionais (SILVA, 2005, p. 158).

Esse *habitus* é que proporcionará ao docente a estruturação de uma prática de ensinar em sala de aula, afinal, ele se encontra diretamente inserido no conjunto de elementos necessários ao conhecimento da prática. Diante de todos os dilemas e as dificuldades advindos da prática escolar cotidiana vivenciados pelos professores em seu início de carreira, ressaltamos a importância de programas de formação de professores e acompanhamento de professores iniciantes a fim de que haja momentos de discussão e reflexão da prática educativa e da sua formação.

Em se tratando de formação inicial, podemos elencar alguns programas, evidenciados por Gatti, Barretto e André (2011), de âmbito nacional, tais como o

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado pelo Decreto nº 7.219/2010, com o intuito de promover, dentre outros, a iniciação à docência e torná-la mais qualificada objetivando a melhoria da Educação Básica. Outro programa que contempla a população acadêmica de licenciatura, por meio da concessão de bolsas é o programa das Instituições de Ensino Superior (IES).

No âmbito estadual, destacam-se o Programa Bolsa Estágio Formação Docente, instituído no estado do Espírito Santo, destinado a estudantes de licenciatura das instituições públicas estaduais de ensino com o objetivo de contribuir para a formação dos futuros professores, visando uma aproximação entre teoria e prática, de forma a associar os conteúdos aos conhecimentos didáticos e metodológicos relativos à Educação Básica. Em São Paulo, destaca-se o programa “Bolsa Formação: Escola Pública e Universidade”, mais conhecido como “Bolsa Alfabetização”. O programa é destinado aos alunos dos cursos de licenciatura que atuarão em salas da rede estadual de ensino ou em projetos de recuperação e apoio à aprendizagem, sob a supervisão de professores universitários. Os objetivos dessa iniciativa visam, dentre outros tantos, possibilitar que as escolas se tornem lócus de pesquisa e desenvolvimento para os futuros docentes; Proporcionar a aproximação entre os saberes desenvolvidos nas IES e o perfil profissional necessário ao atendimento dos alunos da rede estadual; Propiciar que os alunos-pesquisadores e os professores da rede pública desenvolvam ações que contribuam para a melhoria do ensino básico.

O acompanhamento ao professor iniciante garante-se em programas como o que é desenvolvido na Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo, onde os professores que assumem o concurso público passam por um período de 60 horas de formação, em uma das etapas de seleção, seguido de uma avaliação eliminatória. Durante essas horas, o professor tem a oportunidade de conviver com outros professores e trocar experiências. Na Secretaria Estadual de Educação do Ceará, a terceira etapa do concurso para ingresso no magistério constitui-se em um curso de formação organizado em cinco módulos que vão de introdução à educação à distância (EAD) à didática aplicada. Na Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí, os professores iniciantes recebem 30 dias de capacitação, antes de assumirem a sala de aula, mas já começam a receber os salários. Essa capacitação fica a cargo dos especialistas da Fundação Vanzolini ou pela equipe do Bradesco. A Secretaria Estadual de Educação de Sobral, por sua vez, oferece um acompanhamento aos profissionais que se encontram em estágio probatório.

Na Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (SEMED), há um programa de acompanhamento aos iniciantes. A etapa de acompanhamento é dividida em cinco momentos: 1º momento – convocação de todos os professores iniciantes; 2º momento – encontros para diagnosticar dificuldades e organizar formação; 3º momento – formação coletiva e *in loco*; 4º momento – acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem e 5º momento – avaliação da aprendizagem do aluno.

Iniciativas como as supracitadas, voltadas ao curso de formação inicial e acompanhamento de professores iniciantes são relevantes na tentativa de implantar um sistema eficaz de acompanhamento ao iniciante, com vistas na diminuição do número de abandono da profissão e melhor desempenho dos docentes no exercício de sua função.

Mas então, quais seriam os principais dilemas e as dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes da Educação Infantil?

Reiteramos que esta pesquisa está ancorada no projeto de pesquisa “Diálogos e acompanhamento: itinerários para a formação de professores iniciantes no Estado de Mato Grosso do Sul” (aprovado na Chamada FUNDECT N° 01/2010 – PPMS e desenvolvido de agosto de 2010 a julho de 2012) – *locus* da pesquisa. O objetivo principal desse projeto consistiu na construção de diálogos que articulassem teoria e prática na formação inicial e no exercício profissional da docência, por meio de acompanhamento pedagógico, possibilitando a investigação e a construção/aplicação de tecnologias sociais para a formação docente dos principiantes na profissão.

Delimitado o espaço de desenvolvimento da pesquisa e descrito seus sujeitos, passemos a descrever a metodologia empregada em seu desenvolvimento, caracterizando a presente investigação como uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativista. Além de se caracterizar como uma pesquisa qualitativa, nosso estudo se enquadra num tipo de pesquisa bastante comum em educação, a pesquisa- formação, onde ao mesmo tempo em que ocorre a coleta de dados vai se dando a formação de todos os envolvidos no processo (JOSSO, 2004). A escrita (auto)biográfica, utilizada como *corpus* desta, encaixa-se dentro da abordagem qualitativa.

O projeto desenvolveu em reuniões mensais que promoveram o diálogo entre professores iniciantes, acadêmicos residentes e professores pesquisadores. Em cada reunião, uma pauta foi abordada e, ao fim de cada uma delas, foi solicitada uma narrativa aos participantes. Essas pautas das reuniões versaram três eixos temáticos: identidade profissional, trabalho docente e prática pedagógica.

Para a realização das análises dessa pesquisa, foram selecionadas as narrativas de três pautas específicas. A escolha dessas pautas se deu devido ao fato de que estas deu-se pela aproximação ao tema aqui abordado, de modo que a primeira pauta analisada, realizada na primeira reunião, apresentava o projeto e apresentava também uma breve definição e demonstração sobre o trabalho com narrativas formativas. A segunda pauta, discutida no segundo encontro, versava sobre o cuidar e o educar, assuntos que traduzem as especificidades da Educação Infantil. Por fim, a terceira pauta analisada, realizada na nona reunião, abordava o ciclo de vida dos professores, dando ênfase à fase inicial. As discussões e narrativas orais foram gravadas e também direcionaram as análises. Ressalta-se que para viabilizar uma leitura criteriosa e sistemática de todas as narrativas, tornou-se necessário alocar tais narrativas nas categorias: memórias escolares; início na carreira e concepção de docência, sendo que aqui, o que nos interessa é discorrer a respeito das narrativas pertinentes à segunda categoria: Início na carreira.

Os professores iniciantes participantes do projeto “Diálogos e acompanhamento: itinerários para a formação de professores iniciantes no Estado de Mato Grosso do Sul”, em sua maioria, enfrentavam uma dificuldade em comum – a relação com as recreadoras. Na maioria das vezes, essas dificuldades estavam relacionadas ao fato de que as recreadoras normalmente tinham mais tempo de trabalho na instituição que os iniciantes, gozando assim, de mais experiência e, conseqüentemente, de mais conhecimento para trabalhar com as crianças.

Também a desaprovação por parte dos colegas mais experientes que não concordam com sua prática foi relatado como dificuldade a ser superada, dificuldade esta atrelada ao dilema de perceber o distanciamento entre a teoria e a prática no interior da escola.

Outro dilema frequentemente narrado diz respeito à indissociação entre cuidar e educar, visão esta que ainda não está completamente incorporada pelos professores que saem do curso de formação inicial. Nesse sentido, ao deparar-se com a prática, os iniciantes passam por dilemas que envolvem a própria concepção de docente da Educação Infantil. Aos olhos de alguns, cabe ao professor apenas o papel de educar, ficando a cargo do recreador a função de cuidar.

A crença de que concluir o curso e estar empregada em um CEINF² traria tranquilidade e estabilidade foi por “água abaixo” quando algumas professoras se deparam com a realidade da educação e perceberam que o curso de formação não havia sido suficiente para lhe proporcionar segurança em suas ações, sendo necessário que o professor estivesse em constante formação. A fala de outra iniciante novamente comprovaria que os saberes dos professores são divididos em saberes de formação inicial; saberes disciplinares e saberes experienciais (TARDIF, 2012) e que uma boa prática depende de uma boa articulação entre esses saberes, mas que no entanto, os saberes das experiências são mais valorizados e só são incorporados na prática.

[...] me deparei com um grande desafio: descobrir, apesar de estar em contato com a teoria, como lidar com os pequenos? Como agir, como falar, o que ensinar, de que forma, como poderia dar o melhor de mim? Venho construindo minha prática percebendo que quanto mais eu busco me fundamentar na teoria mais preciso buscar esse conhecimento (P.I. – 06).

Apesar dos inúmeros dilemas e dificuldades demonstrados na fala dos professores iniciantes, notou-se que ao longo do projeto esses professores foram superando algumas dessas dificuldades e se satisfazendo com a direção em que a sua prática estava voltada, tendo por base a prática reflexiva, que tornou possível que esse processo acontecesse. Além disso, a satisfação em estar à frente em uma sala, o desejo de ser reconhecido como um professor inovador em suas práticas, capaz de manter um bom relacionamento institucional reforçado por reconhecimento/aprovação dos alunos corroborou para que os iniciantes superassem mais facilmente essa fase.

Tendo em vista, os inúmeros dilemas enfrentados pelos professores iniciantes, em especial os que atuam na Educação Infantil, defendemos a ideia de que esses profissionais necessitam de um acompanhamento, seja por parte das instituições de formação ou por parte das instituições de ensino. Ações nesse sentido, certamente podem amenizar os impactos que esse período acarreta na vida de um professor. Evidentemente, não é possível acabar com tais dilemas e dificuldades, afinal de contas os saberes experienciais somente são aprendidos na prática. Mas algumas iniciativas,

² Centro de Educação Infantil.

tais como as mencionadas anteriormente, contribuem para antecipar e amenizar tais impactos, uma vez que voltam-se ao bem-estar do professor, primeiro nome na relação aluno-escola.

REFERÊNCIAS

ABARCA, J. C. Profesores que se inician en la docência: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. Revista iberoamericana de educación, organización de estados iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura, n.19, p. 51-100, 1999. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a02.PDF>>. Acesso em 17 de set. 2012.

ABRAHÃO, M. H. M. B. (Auto)biografia e Formação Humana. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. Brasília: INEP, 2001.

_____. Constituição da República Federal do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Imprensa Oficial, Brasília, DF, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006. Brasília, DF: SEED, 2006.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, 1996. Legislação Federal Marginalia.

EGGERT, E. Quem pesquisa se pesquisa? Uma provocação a fim de criar um espaço especulativo do ato investigativo. In: ABRAHÃO, M.H.M.B. (Org.). A Aventura (auto)biográfica – teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

FURLANETTO, E. C. Como nasce um professor? Uma reflexão sobre o processo de individuação e formação. São Paulo: Paulus, 2003.

GARCÍA, C. M. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. Revista Brasileira de Educação, Caxambu, n. 9, p. 51-75, 1998.

_____. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente, Belo Horizonte: Autêntica, v.3, n.3, 2010.

_____. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. Revista brasileira de educação, n. 9, 1998. p. 51-75. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE09/RBDE09_06_CARLOS_MARCEL_O.pdf>. Acesso em 10 de ago. 2013.

GARCÍA, C. M. VAILLANT, D. Desarrollo profesional docente - ¿ Cómo se aprende a enseñar

Madrid: NARCEA, S.A. DE EDICIONES, 2009.

GATTI, B. A. BARRETTO, E. S. S. ANDRÉ, M. E. D. A. Políticas docentes no Brasil: um estado

da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GOMES, M. O. Formação de professores na Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2009. 52

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). Vida de Professores. Porto: Porto Editora, 2007.

JOSSO, M. C. Experiências de vida e formação. Tradução de José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. Revista Educação & Sociedade, Campinas, n. 68, 1999.

LIMA, A.C.R.E. Caminhos da aprendizagem da docência: os dilemas profissionais dos professores iniciantes. Salvador, 2006. Disponível em:

http://www.tede.uneb.br/tde_arquivos/1/TDE-2006-08-05T153346Z-3/Publico/ANA%20CARLA%20RAMALHO%20EVANGELISTA%20LIMA.pdf>.

<Acesso em 22 de set. 2013.

MIGLIORANÇA, F. MARTINS, M. H. F. L. TANCREDI, R. M. S. P. LEAL, L. L. L. Conhecendo práticas e dilemas de professores iniciantes do ensino fundamental: o programa de mentoria da UFSCAR em perspectiva. Educação Fundamental, n. 13, 2006. Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT13-2181--Int.pdf>>.

Acesso em 22 de jan. 2012.

NOGUEIRA, E. G. D. BROSTOLIN, M. R. Dos Percursos de Formação aos Processos de Formação: memórias de inserção na cultura escolar evidenciadas pelas narrativas autobiográficas. In: SOUZA, E. C.; BAGANÇA, I. (Orgs.). Pesquisa (Auto)Biográfica Temas Transversais – Memória, Dimensões Sócio-históricas e Trajetórias de vida. Porto Alegre: ediPUCRS, 2012.

NOGUEIRA, E. G. D. Explicando e desexplicando caminhos: a trajetória metodológica de um grupo de pesquisa-formação. In: ARAÚJO, D. A. C.; ARAÚJO, E. L. (Orgs.). Concepções e

trajetórias de pesquisas em educação. Curitiba: Editora CRV, 2010.

NOGUEIRA, E. G. D.; ALMEIDA, O. A. Há luz no início do túnel? A formação de professores iniciantes e acadêmicos residentes em foco. In: REBOLO, F.; TEIXEIRA, L.R.M.; PERRELLI, M.A.S. (Orgs.). Docência em questão: discutindo trabalho e formação. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

NONO, M. A. Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação. Porto Alegre: Mediação, 2011.

SILVA, M. C. M. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, M. T. Viver e construir a prática docente. (Org.). Portugal: Porto Editora, 1997.

SILVA, M. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. Revista Brasileira de Educação, nº 29, Rio de Janeiro, 2005.

SILVEIRA, M. F. L. O início da docência: compromisso e afeto, saberes e aprendizagens. In:

LIMA, E. F. Sobrevivências no início da docência. Brasília: LíberLivro Editora, 2006.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012. 53

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Revista Educação & Sociedade, v. 21, n. 73, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000400013&script=sci_arttext>. Acesso em 18 ago. 2013.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, A. (Coord.). Perspectivas y problemas de la función docente. Madrid: Narcea, 1998.