

# FORMAÇÃO CONTINUADA E O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL

**Maria Ozita de Araújo Albuquerque**  
Mestranda PPGEd/UFPI

Formar professores é trabalhar numa situação muito particular, na qual o conhecimento que se domina tem de ser constantemente redimensionado, reelaborado, devido às mudanças que ocorrem na sociedade em que se vive, conseqüência, em grande parte, dos avanços da ciência e da tecnologia, tendo em vista que o processo de formação não cessa, envolvendo sempre novos contingentes de professores (CARVALHO, et al,1999, p.47).

## **1 REPENSANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES**

Ultimamente, muito se tem discutido sobre a importância da formação continuada do professor, dentre os autores que discutem este tema, destaco: Candau (1996), Chantraine-Demailly (1995), Ibiapina (2004), Perrenoud (2002), Falsarella (2004), Victorio Filho (2002), Nóvoa (1992,1995), Carvalho et al (1999), Balzan (1996), Mizukami (1996), Huberman (1992). Esses pesquisadores destacam a necessidade de atender às exigências da sociedade, que clama, a cada dia, pelo ensino de qualidade e por práticas pedagógicas inovadoras que preparem os alunos para o verdadeiro exercício da cidadania. Essa preocupação com a formação dos professores não é recente, pois, essa temática vem sendo estudada já há algum tempo pelos pesquisadores que se preocupam em diagnosticar, descrever ou construir caminhos que superem as dificuldades apresentadas pelos sistemas de ensino ou mesmo pelos educadores em geral.

Nesse contexto, observei que a maioria das pesquisas aponta a predominância da concepção clássica de formação continuada de professores. A ênfase dessa perspectiva é na reciclagem do professor, ou seja, na atualização da formação inicialmente recebida. Especificamente, reciclar significa “refazer o ciclo”, voltar e refazer a formação recebida. Essa modalidade de formação continuada, geralmente, é oferecida pela universidade, por meio de cursos de aperfeiçoamento e de Pós-Graduação (*lato sensu* e

*stricto sensu*). Outras possibilidades de atualização representam a participação do professor em simpósios, congressos, seminários e cursos oferecidos pelas próprias secretarias de educação. Dessa forma, Candau (1996, p. 141) afirma que:

Nessa perspectiva, o *lócus* de reciclagem privilegiado é a universidade e outros espaços por ela articulados, diferentes das escolas de primeiro e segundo graus, onde se supõe ser possível adquirir o avanço científico e profissional.

Essa autora esclarece ainda que, nos últimos tempos, tem-se reagido a essa concepção clássica de formação. Dessa forma, tem-se buscado, por meio de reflexões e pesquisas, construir outra concepção de formação continuada. Na busca da construção do caminho dessa nova concepção, a autora citada destaca três teses que sintetizam os principais eixos de investimento em formação contínua, que estão conquistando campo de consenso entre os profissionais da educação, eles são: 1) o *lócus* da formação a ser privilegiado é a própria escola; 2) todo processo de formação continuada tem que ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente; 3) para adequado desenvolvimento da formação continuada é necessário ter presentes as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério, haja vista que, as necessidades e os problemas dos professores em fase inicial, daqueles que possuem mais tempo de experiência e dos que estão no final de carreira são diferentes, assim sendo, não se pode oferecer situações de formação padronizados e homogêneos.

Estudos têm demonstrado que é a partir dos saberes adquiridos na prática diária que os professores julgam, estruturam e reestruturam seu conhecimento, sendo assim, podemos afirmar que no dia-a-dia da escola o professor continua a formação iniciada nas instituições formadoras de professores. Nesse sentido, Candau (1996, p.144) afirma que:

considerar a escola como *lócus* de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores.

Considero que somente a presença do professor na escola, desenvolvendo prática espontânea, mecânica, repetitiva não leva ao desenvolvimento de práticas autônomas e emancipatórias. É necessário que o processo formativo que acontece na escola se dê por

meio de prática reflexiva coletiva, construída em grupo, em que os professores, juntos, identifiquem os problemas e tentem resolvê-los. Dessa forma, acredito que os docentes, socializando com os pares os conflitos e dificuldades enfrentadas no fazer pedagógico, são capazes de identificar as dificuldades e procurar solucioná-las.

No que se refere ao eixo da valorização do professor, tema recente, pesquisadores como: Tardif (2002), Fiorentini (2003), Contreras (2002) têm discutido a natureza do saber docente e embora esse campo de pesquisa seja novo e pouco explorado, já existem trabalhos significativos para o avanço das questões levantadas sobre essa temática. Nessa direção, Candau (1996) ressalta a importância do reconhecimento e da valorização do saber docente no âmbito das práticas de formação continuada, de modo especial, dos saberes da experiência, visto que, o saber docente é construído levando em conta esses saberes, como afirma Tardif (2002).

O saber da experiência parte da atividade cotidiana do professor e do conhecimento dessa realidade, sendo por ela validados. Dessa forma, não se pode ignorar os saberes que os professores adquirem por meio de sua vivência individual e coletiva. Tardif (2002, p.261) diz que “ainda hoje, a maioria dos professores aprende a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro”. Dessa forma não se pode deixar de valorizar os saberes da experiência e da prática do professor, pois é levando em consideração esses saberes que o saber científico deve ser construído.

O terceiro eixo, que está voltado para o ciclo de vida profissional dos professores, muito tem contribuído para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da formação continuada desses profissionais. Esse modelo de formação é mais abrangente e tenta romper com a visão dicotômica do modelo clássico.

Nesse sentido, existem diferentes concepções de formação, portanto, a formação de professores não deve ser considerada campo homogêneo, no que se refere aos objetivos, conteúdos e métodos formativos. De acordo com Chantraine-Demailly (1995), existem duas categorias de formação: as formais e as informais. A primeira ocorre por procedimentos de aprendizagem constituídos socialmente, com organização e estruturas coletivas. E a segunda acontece por interiorização do saber científico, do saber-fazer e dos saberes espontâneos adquiridos na vivência de situações informais. Vale salientar, também, que nem todas as formações escolares são formais.

Na visão da referida autora existem quatro formas sistematizadas de transmissão de saberes, são elas: universitária, contratual, escolar e interativa-reflexiva. Na “forma universitária” existe relação simbólica entre formador-formando, semelhante a que as

profissões liberais, Administração, Direito, Economia, Ciências Contábeis mantêm com seus clientes. Identificamos a relação simbólica formador-formando pela personalização no sentido da valorização pessoal para o exercício profissional, não no sentido da relação afetiva, mas de sua construção contínua das competências e prestígio pessoal como profissional. Tem caráter voluntário de ensino e como finalidade à transmissão do saber e da teoria. Mestres e discípulos estão em relação imediata com o saber, a crítica, a arte e as ciências, sendo os professores produtores diretos do saber, por meio da investigação e não somente difusores desses saberes. A “forma contratual” é definida como relação simbólica do tipo contratual estabelecida entre formando e a escola. O contrato de formação envolve a empresa, o formador, o formando e a estrutura pedagógica. Esse modelo se caracteriza pela negociação entre diferentes parceiros ligados por essa relação.

Na “forma escolar”, o ensino é organizado pelo poder legítimo exterior aos professores (Sistema, Estado, Igreja), as empresas desempenham papel institucional independente do poder centralizador ou não. Nesse caso, os professores formadores ensinam saberes definidos pelo programa oficial e não aqueles definidos pelos próprios professores e alunos. A última forma identifica por Chantraine-Demailly (1995), denominada “interativa-reflexiva”, é o modelo de formação que parte de situações problemas reais, em que formandos e formadores interagem no decorrer do processo de formação. Nesse modelo, os saberes são produzidos durante a relação pedagógica e tem como característica principal o “aprender fazendo”.

Segundo Chantraine-Demailly (1995), os modelos referidos acima não se encontram em estado puro, ou seja, são tipos ideais que devem ser aplicados na formação contínua dos professores. Em síntese, de acordo com essa autora, existem diferentes modelos de formação continuada de professores, que pode ocorrer nos seguintes moldes:

- Contratual: formação centrada na escola;
- Escolar: formações obrigatórias ou quase obrigatórias, impulsionadas pelos departamentos ministeriais, regionais ou locais. Existe exigência de um diploma universitário para os formadores;
- Interativo-reflexivo: ocorre por acompanhamento, conselho, grupo de trabalho, grupos de pesquisa ou por rede de formadores;

- Universitária: o indivíduo ou a equipe firma um contrato moral com sua escola, que o deixa seguir formação que deve ter utilidade para a escola. Seus vestígios se encontram, ainda, no plano acadêmico de formação.

Além desses modelos, também se pode encontrar formas mistas de formação contínua dos professores.

É oportuno ressaltar que as instituições responsáveis pela formação do professor não são espaços de consenso, haja vista que a formação não ocorre de forma linear, é processo complexo e dialético, que favorece o surgimento de formas de dominação e de resistência, provocando vários conflitos, que devem ser superados tanto pelos professores formadores quanto pelos formandos.

Nesse sentido, acredito que o diálogo do professor com seus pares é de grande importância para a construção de saberes e das práticas pedagógicas. Daí a necessidade de se oportunizar espaços de reflexão coletiva para que os professores possam socializar os conhecimentos construídos. Para Ibiapina (2004, p.39), “a reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, supõe análise e uma proposta totalizadora que orienta a ação para a mudança”.

Nesse contexto, é de grande relevância que o profissional da educação socialize conhecimentos e metodologias de trabalho, pois, esse movimento ajuda na transformação do trabalho docente. Assim, recomendo que os processos de formação contínua, organizados com esse objetivo, façam com que o professor se perceba como membro de uma equipe que trabalha conjuntamente, discutindo no grupo suas concepções, práticas e experiências, tendo como elemento norteador o projeto pedagógico da instituição escolar.

Acredito que a formação docente é fator essencial na qualidade da educação. Entretanto, é importante garantir que a formação provoque mudança real nas práticas de ensino. Na verdade, a qualidade do ensino está relacionada à qualidade da formação docente inicial e continuada, formação que está assegurada na LDB nº 9.394/96 e recomendada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série. Nesse aspecto, pergunto: o que significa formação docente inicial e continuada?

A formação inicial é aquela que confere titulação ao final da conclusão de determinado curso. Assim, ela visa oferecer ao futuro professor às condições para seu ingresso na profissão. Essa formação precisa ser bastante sólida, a fim de evitar que os docentes criem distâncias entre os conhecimentos teóricos aprendidos nessa fase e a prática real do dia-a-dia da escola.

A formação continuada está voltada para o professor em exercício e tem como função básica contribuir para o professor ampliar e alterar de maneira crítica, a própria prática. Como afirma Perrenoud (2002), essa mudança ocorre diante da reflexão sistemática sobre seu próprio fazer pedagógico, para entendê-lo e modificá-lo. Comungando com essa reflexão, Falsarella (2004, p. 50) entende:

[...] a formação continuada como proposta intencional e planejada, que visa a mudança do educador através de um processo reflexivo, crítico e criativo, conclui-se que deva motivar o professor a ser ativo agente na pesquisa de sua própria prática pedagógica, produzindo conhecimento e intervindo na realidade.

A perspectiva que defendo, aponta que repensar a formação inicial e continuada de professores implica na busca de respostas aos desafios decorrentes das novas relações entre sociedade e educação, uma vez que a realidade atual exige profissionais preparados, adequadamente, para atender às exigências dos avanços da ciência e tecnologia, que redimensionam as articulações sociais entre os atores, sendo a escola a instituição responsável em preparar os profissionais que atuam nessa sociedade. Dessa forma, a questão da eficácia e eficiência social da formação continuada dos professores é processo que conduz a prática docente transformadora, que leva a melhoria da qualidade do ensino. Desse modo, Victório Filho (2002, p.68) afirma que:

A prática docente transformadora seria, então, um conjunto de ações que deveria se desenvolver a partir do reconhecimento da importância de elementos e informações tradicionalmente desconsiderados no estudo das questões da educação, entre esses, estão os indispensáveis indícios que emergem constantemente no cotidiano.

A formação de professores é processo contínuo que tem início com a graduação e se estende por toda vida profissional dos professores. De acordo com o autor citado, o profissional é o primeiro responsável pela sua qualificação. Assim sendo, deve gerir sua própria formação. Nessa direção, Ibiapina (2004, p.127) diz que: “a educação contínua deve representar um investimento feito pelos professores no sentido de aprimoramento das suas ações docentes, ao longo de toda carreira pessoal e profissional”.

Entendo que os professores devem se preocupar com sua formação, não ficar esperando os órgãos competentes ou a escola oferecer cursos de aperfeiçoamento, mas,

sim, buscar mecanismos para gerir sua autoformação. Como afirma Candau (1996, p. 150),

a formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos ou técnicas), mas sim como um trabalho de flexibilidade crítica sobre a prática de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua.

Corroborando com essa visão Nóvoa (1995) afirma que a formação do professor deve estimular o desenvolvimento da visão crítica e reflexiva, que lhes forneça os meios de aprimoramento do pensamento e das práticas autônomas e facilite a dinâmica do investimento na autoformação participada, isto é, em formação construída não somente em processos solitários, mas com base na participação colegiada. Dessa forma, reafirmo a necessidade de formar professores que reflitam sobre sua prática e a de seus pares. Nesse processo, a reflexão representa instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação.

Nos processos de formação de professores, a sistematização do trabalho reflexivo construído segundo a perspectiva acima referida, precisa criar condições de os professores colaborarem e trabalharem em equipe, facilitando, assim, a utilização de modelos e de estratégias reflexivas. Nessa perspectiva, Carvalho et al (1999, p.51), ressalta que:

A formação não tem um caráter cumulativo, ou seja, ela não se constrói por acumulação de conhecimentos, mas sim, por meio da reflexão crítica sobre a própria experiência e em interação não só com os outros elementos da comunidade escolar, como também com os outros segmentos da sociedade.

O ato de refletir não ocorre de forma natural. O homem aprende a refletir interagindo com seu meio natural e com seus semelhantes. Nesse processo, ele vai construindo conhecimentos e transformando sua realidade. Ressalto a necessidade dos professores estarem constantemente refletindo sobre sua prática, trocando idéias, discutindo com seus colegas de profissão, ou seja, socializando conhecimentos. Dessa forma, passo, em seguida, a discutir sobre a socialização profissional e o ciclo de vida profissional dos professores.

## **2 SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL: CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES**

O mundo passa por constantes transformações, o que exige profissionais cada vez mais competentes. As mudanças estão ocorrendo aceleradamente. Nesse contexto, os conhecimentos se duplicam de maneira muitas vezes surpreendente. Para acompanhar essas mudanças o profissional da educação precisa estar preparado, para que possa atuar na sociedade de forma consciente, criativa e transformadora.

Para estar atualizado, no momento atual, o professor precisa está constantemente trocando informações e discutindo em grupo sobre as inovações pedagógicas, ou seja, socializando experiências. De acordo com Balzan (1996, p.48), “essa socialização se torna prioridade, dada a necessidade de nos atualizarmos constantemente e da melhor maneira possível”.

Conforme mostram Libâneo (1990), Mizukami (1996), Candau (1996) os cursos de formação, hoje, oferecidos não são suficientes para que o profissional da educação desempenhe, efetivamente, prática pedagógica consciente e que leve a transformação de si mesmo e daqueles que estão sob sua responsabilidade, ou seja, de seus alunos. Como consequência dessa observação, vários são os problemas apontados para a inadequação entre a formação recebida pelo professor na escola e as exigências sentidas por ele em sua prática diária. Pois, como afirma Balzan (1996, p.38), “mais do que lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento chave da socialização e da configuração profissional”.

É importante ressaltar que a formação inicial é apenas o primeiro momento, como o nome já diz, de preparação inicial, que tem sua importância, mas que precisa ter continuidade, ficando com o professor, como afirma Nóvoa (1992), a responsabilidade de se assumir como produtor da sua profissão.

Nessa constante busca de atualização de informações e de conhecimentos, ressalto a necessidade de o professor estar interagindo com seus pares, trocando experiências, refletindo e tirando suas dúvidas, ou seja, participando do processo de socialização profissional. Segundo Balzan (1996, p.65), esse processo,

implica as aprendizagens do professor relativas às suas intersecções com seu meio profissional, tanto em termos normativos quanto interativos: são consideradas tanto a adaptação ao grupo profissional ao qual pertence e à escola na qual trabalha, como as influências de mão dupla entre o professor e o seu meio.

O autor em referência destaca três condições que favorecem o processo de socialização: a) determinadas características que constituem perfil positivo de diretor de escola (sempre presente, entusiasmado, comprometido com a escola que dirige e com a educação); b) as dimensões do município (nas cidades menores onde todos se conhecem, a socialização ocorre de forma mais satisfatória); c) a presença do coordenador pedagógico (elemento facilitador do processo de integração intra-escolar e das relações escola-comunidade).

O professor é responsável por fazer a mediação entre os conhecimentos socialmente construídos e os alunos, que de acordo com Balzan (1996, p.55), “as oportunidades de socialização profissional devem ser consideradas um dos pontos altos da formação contínua dos professores”.

Concordo com Mizukami (1996) quando ela afirma que o processo de aprender a ensinar, ou seja, de aprender a ser professor, é processo de longa duração, que somente tem início, sem final pré-estabelecido. Nas situações complexas de sala de aula é que ocorre, em grande parte, essa aprendizagem, muitas vezes, com poucas oportunidades desse profissional refletir sobre a prática, a fim de que possa analisá-la e interpretá-la, tendo que agir de forma intuitiva na resolução dos problemas que se apresentam nesse contexto.

O conhecimento profissional é construído ao longo de toda a trajetória docente. O conceito de desenvolvimento profissional é considerado como sendo resultado da ação conjugada de três processos de desenvolvimento, que são: o “pessoal”, concebido como resultado do processo de crescimento individual, em termos de capacidade, personalidade, habilidades, interação com o meio; “a profissionalização”, resultado de processo de aquisição de competências, tanto de eficácia no ensino quanto de organização do processo de ensino-aprendizagem; “a socialização profissional”, que implica em aprendizagens do professor relativa às suas interações com seu meio profissional, tanto em termos normativos quanto interativo [...]. (MIZUKAMI, apud GONÇALVES, 1996, p. 65).

Huberman (1992, p 39), divide o ciclo de vida profissional dos professores em sete fases:

1ª) “Entrada na carreira” – caracterizada pela sobrevivência (ligada ao choque de realidade, ao confronto inicial com a complexidade da situação profissional) e pela

descoberta (entusiasmo por estar inserido em situações reais de ensino e aprendizagem) de aspectos que são vividos paralelamente.

2ª) “Estabilização” – fase em que há comprometimento definitivo com o ensino, desenvolvimento de estilo próprio de ensinar – maior flexibilidade na gestão dos insucessos, domínio da situação no plano pedagógico.

3ª) “Diversificação” – experimentação e diversificação são realizadas, já que anteriormente eram dificultadas pelas incertezas e inseguranças, apresentação de maior empenho em trabalhos de equipe, busca de novos desafios.

4ª) “Pôr em questão” – fase em que há confronto com as múltiplas facetas da profissão. A monotonia do dia-a-dia de sala de aula emerge e acentua-se ante os fracassos. Realiza-se um balanço da carreira e surgem mais acentuadamente questões relativas ao progresso da mesma.

5ª) “Serenidade e distanciamento afetivo” – fase caracterizada por aumento da confiança, decréscimo do nível de ambição e investimento e distanciamento afetivo em relação aos alunos.

6ª) “Conservadorismo e lamentações” – caracterizado por queixas em geral em relação aos alunos, atitudes negativas para com o ensino, com a política educacional, para com os colegas, resistências às inovações, culto ao passado.

7ª) “Desinvestimento (pessoal e institucional)” – fase caracterizada por recuo e interiorização no final da carreira profissional, libertação do investimento no trabalho.

Vale salientar que essas fases não representam momentos lineares ou engessados, que não devem ser generalizadas. São apenas tendências gerais do ciclo de vida dos professores.

Dessa forma, Mizukami (1996, p.68) afirma que:

os estágios referentes à carreira e às decisões a ela relativas necessitam ser analisadas em seu próprio contexto: parte-se, pois, do pressuposto de que não há um processo único de socialização profissional, mas tantos quantos forem os professores, e a partir deles tendências gerais poderão ser consideradas, assim como suas especificidades.

O desenvolvimento da carreira do professor não deve ser visto como seqüência de fatos que acontecem no exercício da profissão, mas, sim, como processo não linear que recebe influências do meio social, psicológico e político. Vale ressaltar, que o processo de desenvolvimento profissional é individual, embora se reconheça a

importância da troca de experiências, das discussões e das reflexões que ocorrem entre os professores e seus pares. Sendo no decorrer desse desenvolvimento que o professor constrói sua identidade profissional.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os fatos atuais ligados ao avanço da ciência, da tecnologia, da globalização e dos processos de produção estão cada vez mais valorizando o conhecimento. Sendo o professor o mediador da construção desses conhecimentos junto a seus alunos, precisa estar permanentemente buscando aperfeiçoamento, para que possa atuar no mercado de trabalho como profissional competente, dinâmico e inovador. Dessa forma, o professor não pode parar no tempo e espaço. Precisa ter consciência que o processo ensino-aprendizagem é dinâmico e necessita de constantes reformulações, a fim de acompanhar as transformações e os avanços científicos e tecnológicos.

Nessa direção, é preciso que o professor seja permanente pesquisador de sua prática e não somente transmissor de conhecimento. Dessa forma, a busca pela formação continuada deve ser consolidada pela investigação e reflexão na prática e sobre a prática, ocorrendo por meio da socialização profissional e do autodesenvolvimento. Formação que deve ser realizada considerado o caráter coletivo de construção da identidade profissional docente.

Concluo, afirmando que acredito que a formação de professores precisa ser repensada, de forma que possa atender às exigências da sociedade contemporânea, haja vista que a qualidade do desempenho da escola, depende de como acontece a formação de seus professores. Dessa forma, o tema aqui tratado não se esgota com essas discussões, requer maior aprofundamento, em virtude de relevância para a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem.

### **REFERÊNCIAS**

ABRAHÃO, M. H. M.B. O professor e o ciclo de vida profissional. In: ENRICONE, D. (Org.). **Ser professor**. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BALZAN, N. C. Discutindo o processo de socialização profissional. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 47-91.

BRASIL, Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental. Brasília, 1997.

CANDAU, V. M. F. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**: São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 139-152.

CARVALHO, M. A.; ALONSO, M. R. M. H. Formação continuada de professores e mudança na prática pedagógica. In: ALONSO, M. (Org.). **Prática docente: teoria e prática**. São Paulo: Pioneira, 1999.

CHATRAINE-DEMAILLY, L. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: Nóvoa, Antonio (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 139-158.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática de sala de aula**: os efeitos da transformação continuada na atuação do professor. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

VICTÓRIO FILHO, A. **A formação contínua no cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HUBERMAN, M. Os ciclos de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**, 1992, p. 31-61.

IBIAPINA, I. L. de M. **Docência universitária: um romance construído na reflexão dialógica**. 2004. 389 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LUDKE, Menga. Os professores e sua socialização profissional. In: REALI, Aline M. de M. R.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996, p. 25-45.

MIZUKAMI, Maria da G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, Aline M. de M. R.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 59-91.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de Professores**, 1992, p. 11-30.



