

MOTIVAÇÃO AO MAGISTÉRIO E IDENTIDADE DE PROFESSORES QUE ENSINAM CIÊNCIAS EM UM PAÍS EM RECONSTRUÇÃO: ANGOLA/CABINDA

SCIENCE TEACHERS' MOTIVATION AND PROFESSIONAL IDENTITY TO TEACH SCIENCE IN A REBUILDING COUNTRY: ANGOLA/CABINDA

Juliana Lando Canga Buza¹
Terezinha Valim Oliver Gonçalves²

RESUMO

Neste artigo, comunicamos pesquisa qualitativa desenvolvida com professores que lecionam Ciências no Ensino Médio na Província de Cabinda, em Angola. A escola em que os doze sujeitos da pesquisa trabalham destina-se à preparação de professores para atuarem no ensino básico até a 8ª série. Em termos objetivos, buscamos compreender a motivação destes docentes para o exercício da profissão e como se identificam com o magistério, visto que alguns são oriundos de áreas afins de conhecimento, como engenharias, enfermagem, bioquímica e outros detêm somente formação média. As respostas dos professores foram obtidas por meio de questionário constituído de questões abertas. Os resultados apontam para motivações geradas por sentimento de compromisso social no soerguimento do país - o que gera a convicção de possibilidade de auxílio à juventude -, afinidade pessoal com a área de Ciências que anteriormente os teria feito optar por cursar o médio de Magistério, com ênfase em Bioquímica, Matemática-Física para atuarem no ensino de base até 8ª série.

PALAVRAS-CHAVE: professores de ciências, ensino de ciências, motivação, identidade profissional.

ABSTRACT

Qualitative research developed among Secondary School Science teachers in the Province of Cabinda, Angola. The school where the 12 subjects studied work prepares teachers for the first grades. Research attempts to understand their motivation to become teachers and how they identify with teaching as they originally come from various fields such as Engineering, Nursing, Biochemistry and some have only High School degrees. Their answers have been obtained through open questions and the results indicate motivation originated in social commitment to rebuild the country as they believe in the possibility to prepare the young for future challenges. Motivation also originates in personal interest in the field of Science that led them to take teacher education in Biochemistry, Math and Physics to work at first grades.

Key words: science teachers, science education, motivation, professional identity.

¹ Universidade Federal do Pará, Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico - Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas. jubuza@yahoo.com.br

² Universidade Federal do Pará, Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico - Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas. tvalim@ufpa.br

INTRODUÇÃO

Angola, com aproximadamente cinco anos de paz, encontra-se em fase de reconstrução nacional em todos os aspectos. É dentro deste contexto que o país implementa a segunda reforma educacional, na expectativa de atenuar os graves problemas da educação originados pelo fenômeno colonial e pela guerra civil que assolou o país durante aproximadamente três décadas.

Nesse curto período de paz, o governo vem implementando políticas públicas em busca de saídas satisfatórias para a educação e para outros setores da vida pública. Porém, é necessário admitir que os resultados ainda se encontrem em passos tímidos pelo próprio contexto histórico-político de turbulências de aproximadamente cinco séculos e trinta décadas, considerando o período colonial. A carência de professores formados na área de ciências da natureza para o ensino médio e fundamental ainda é muito marcante, uma vez que o país ainda não dispõe, nos dias atuais, de instituições de ensino superior que formem professores de biologia, química e física em todas as províncias para atuarem nestes níveis de ensino.

Os professores que ensinam Física, Química e Biologia no ensino médio, graduados em nível superior, são advindos, predominantemente, de áreas afins como engenharias, enfermagem, bioquímica. A maioria cursou até o ensino médio em magistério nas áreas de bio-química (Biologia e Química) e mate-física (Matemática e Física).

Entre outras situações de carência, apontam-se também a falta de livros didáticos, cujos raros existentes em mãos de professores em Cabinda – província na qual realizamos a pesquisa – são trazidos de outros países, especialmente de Portugal. Outras carências, tais como a de espaço físico e de materiais didáticos comprometem ainda mais a qualidade do trabalho docente e a obtenção de resultados satisfatórios em termos da aprendizagem dos alunos.

Face a todo esse contexto, buscamos investigar para compreender, o que motiva profissionais de outras áreas do conhecimento, com titulação em nível superior ou técnico ou de magistério médio para o exercício do magistério no ensino básico e como se identificam com a profissão docente.

É neste cenário que nos propomos a discutir idéias manifestas de professores, buscando caminhos que possibilitem desconstruir e reconstruir algo novo, por meio da subjetividade das histórias e fragmentos de histórias vividas pelos protagonistas desta pesquisa: os professores que ensinam ciências em Cabinda.

CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Assumimos a pesquisa qualitativa (FLICK, 2004; GOLDENBERG, 1999), na perspectiva da abordagem narrativa (CONNELLY & CLANDININ, 1995), pela qual trazemos as vozes dos sujeitos investigados, em confronto com a literatura, que dá sustentação à análise. A abordagem narrativa proporciona reconstruir histórias vividas por seus personagens, analisando os relatos de histórias vividas e revividas pelos sujeitos, porque somos seres contadores de

histórias que nos constituem e ressignificam nossas vidas (CONNELLY & CLANDININ, 1995). A pesquisa narrativa possibilita reconstruir histórias vividas por professores que ensinam Ciências em Cabinda/Angola, cujas vozes contadas e narradas, sob análise, permitem que o leitor, reviva histórias por si próprio vividas, re-vivendo-as e re-significando-as. Se estamos narrando, recordamos, prevemos, esperamos, nos desesperamos, cremos, duvidamos, planejamos, revisamos, criticamos, construímos, aprendemos, etc. Vivemos por meio de narrativas (HARDY apud MCEWAN, 1998:1).

Os estudos foram realizados em Cabinda/Angola no Instituto Médio de Educação de professores – que lecionam Ciências: Química, Física e Biologia no Ensino Médio. Foram sujeitos da pesquisa doze professores dessa Instituição, que trabalham em curso de formação de professores em nível médio, aos quais se atribuíram os seguintes nomes fictícios de referência: Antoniel, Lauro, Messaque, Davi, Leleco, Darlan, Lucha, Paulinho, Suzuki, Leo, Pepe e Iran.

Os sujeitos têm em comum o fato de atuarem como docentes numa área para a qual não foram academicamente preparados, visto que são professores oriundos de áreas afins, tais como engenharia agrária, bioquímica e outros com formação de magistério para atuarem no ensino de base, ou seja, até a 8ª série e, por carência de profissionais especializados na área docente, acabam atuando no ensino médio. Somente uma professora é licenciada em Biologia, sendo originária de Cuba e tendo vindo de lá já formada.

Neste espaço, consideramos para análise e comunicação, uma das perguntas constantes em um questionário impresso, constituído por perguntas abertas, aplicado e analisado, em diálogo com a literatura pertinente. Focalizamos, portanto as respostas escritas dos sujeitos à seguinte questão: O que o levou a ser professor (a) de Ciências (Química, Biologia e Física)? Nessa questão buscamos identificar as motivações para o magistério na área de Ciências no Ensino Médio em Cabinda e a construção de sua identidade profissional.

MOTIVAÇÃO AO MAGISTÉRIO E IDENTIDADE PROFISSIONAL

Os professores desta pesquisa, no decorrer das suas falas, trazem à tona as suas motivações, tendo sido possível identificar recorrências e singularidades. É dentro de um cenário diverso e heterogêneo de formação, que se justifica estabelecer um diálogo analítico com os sujeitos e a literatura pertinente sobre quais motivações determinaram o exercício da docência desses sujeitos que assumiram a docência de Ciências em Cabinda, no ensino médio, sem terem sido formados para essa função (à exceção de Lucha, que chegou de Cuba, formada em Biologia), buscando compreender a constituição de sua identidade docente, o que passamos a empreender a seguir.

Antoniél³, em suas considerações, se manifesta da seguinte forma: *Sou professor de Física, por ser minha especialidade e, durante a formação média foi das disciplinas que mais estimei e continuo a estimá-la, pelos conteúdos e o interesse imenso desta disciplina na vida quantitativa e na técnica.*

³Ressaltamos que Antoniel tem formação média - curso de magistério - destinada a lecionar no ensino de base(até a 8ª série), mas, pela carência de docentes para o ensino médio, Antoniel acabou por ser contratado para suprir as necessidades do contexto, sendo efetivo no sistema de ensino médio público em Cabinda.

As expressões *minha especialidade e das disciplinas que mais estimei e continuo a estimá-la*, manifestas na fala acima, revelam motivos fortes para Antoniel fazer sua adesão ao ensino de Ciências no nível médio e para o deslanchar de seu processo identitário (Nóvoa, 1995) com a área de atuação. Ele manifesta pertencimento e uma relação de afetividade com a área. Para ele, a Física é a sua especialidade e parece não haver dúvida alguma sobre isso. Ele optou por essa ênfase no ensino médio, gosta da matéria, da área e de seus conteúdos e vê grande interesse da Física para a vida.

Outros sete professores investigados manifestam motivações similares, expressando-se por palavras-chave ou expressões do tipo: *estima pela área, formação média na área, paixão, domínio, preferência, sonho, amor à natureza, interesse pela área*.

Essas expressões manifestam de algum modo, a afinidade com a área e certa autoridade, como na afirmação de Antoniel, acima, ao dizer *por ser minha especialidade*. Essas manifestações levam em conta a formação média na área de ciências⁴ durante o magistério e também as suas subjetividades, o que explica a sua identificação com a área e constitui o motivo central para o exercício da docência. Essas ocorrências se expressam nas falas dos professores Antoniel, Lauro, Messaque, Davi, Leleco, Darlan e Lucha.

Para Piaget (1932), esse tipo de identidade se apóia na dupla transação que o indivíduo realiza: uma externa, do sujeito com o mundo exterior, e outra interna, do sujeito consigo mesmo. Ainda neste fio condutor, assim se expressa Messaque: *é porque foi uma disciplina da minha formação e da minha escolha por tratar de tema de meu domínio*.

Quando Messaque diz *minha formação* está se referindo ao magistério para atuar no ensino de base, mas deixa claro que os motivos acima citados são condição *sine qua non* para que ele se sinta apto para a assunção da docência e se reconheça como professor, bem como para ser reconhecido no contexto escolar. Manifesta, portanto, um sentimento de identidade e autoridade na área. Essa autoridade – *por tratar de tema de meu domínio* também manifestada por Antoniel - parece trazer consigo a idéia de que para ensinar basta saber o conteúdo da área. Entretanto, podemos perceber *o sentimento de que controlamos o nosso trabalho*, como diz Nóvoa (1995:17), o que, segundo o autor, pode também expressar a capacidade do exercício da profissão com autonomia.

A declaração de paixão permite-nos perceber um processo identitário de auto-reconhecimento e de reconhecimento externo na docência da área de Ciências. Daí também a busca de auto-afirmação na ação docente. Diante disso, lembramos Azevedo (2003:5), quando diz que todo fazer deve ser elaborado com *paixão sem perder a razão*.

Independentemente dos motivos que levaram os sujeitos ao exercício profissional, ele tende a trazer consigo a identidade ou a construí-la no seu decorrer. A dinâmica desse processo se apresenta no jogo de reconhecimento de si e pelos outros como afirmam autores como Santos (1990) e Penna (1992). Esse jogo de reconhecimento é constituído por dois pólos – o do auto-reconhecimento (é como o sujeito se reconhece) e o do alter-reconhecimento (como é reconhecido pelos outros). Após esse jogo de reconhecimento, os sujeitos se definem, então, no empenho de papéis sociais.

⁴ O curso de magistério de nível médio, em Cabinda, é realizado por áreas de conhecimento. Dos doze sujeitos, 9 fizeram magistério em Mate-Física e Bio-Química.

Segundo Penna (1992), ao situarmos a identidade nesse jogo de reconhecimentos, direciona-se para idéia de que o sujeito humano é dotado de capacidade (ou habilidade) de simbolizar, de representar, de criar e compartilhar significados em relação aos objetos com os quais convive. Com isso, torna-se viável tomar como processo precursor na afirmação dessa identidade a afinidade, por sugerir um vínculo ou atração, por parte do indivíduo, para algum objeto que esteja “lá” onde ele deseja estar. E ela precede a sedimentação da identidade, pois permite o auto-conhecimento e o auto-reconhecimento do indivíduo.

Antoniél deixa claro em sua explanação que, para além da estima ou afetividade pela disciplina há uma afinidade forte com a área - *durante a formação média foi das disciplinas que mais estimei e continuo a estimá-la* – que lhe permite *identificar-se* com ela. Essa identificação lhe confere habilidades intuitivas para exercer a docência. Com isso, consegue estabelecer relações da disciplina na vida cotidiana, representá-la e compartilhar valores que nela percebe com os alunos. Expressa, além do gosto pelos conteúdos da Física, o *interesse imenso desta disciplina na vida quantitativa e técnica*. Antoniél parece ter “paixão” pela disciplina que leciona e, certamente, este sentimento o move a ver os valores que ela tem ou pode ter no dia a dia da vida dos alunos.

Outra motivação expressa pelos professores investigados situa-se na identificação de problemas no contexto em que estudam e trabalham e nas possibilidades que vêm de contribuir para mudanças nesse contexto. Neste sentido, os professores Paulinho, Pepe e Iran referem-se ao compromisso social para com a juventude, como motivação para tornarem-se professores.

Assim se expressa Paulinho: o que me levou a querer ser professor foi a *preocupação de enquadrar a juventude com as exigências atuais da Ciência e o desenvolvimento progressivo da tecnologia*. A motivação de Paulinho é clara. Ele parte de uma *preocupação social* (e pessoal) para decidir-se a trabalhar como professor. Para esses professores, os motivos principais para assumir o exercício da docência de Ciências no ensino médio foram a *preocupação com a nova geração e a carência de quadros para atuar no ensino de ciências*.

Assim, a adesão desses professores ao magistério parece estar ligada a valores e princípios que pretendem para a juventude, como se refere Nóvoa (1995a), como uma das razões para a constituição do processo identitário, assumindo um projeto comum de auxílio da reconstrução social local⁵.

Essa identidade com a área, por meio do sentimento de compromisso social, tem razão de ser no contexto de Angola, no qual ainda é comum encontrar profissionais de áreas afins que atuam no magistério por carência de recursos humanos, inclusive e freqüentemente no ensino de ciências. Por isso, para esse grupo de docentes, a preocupação social passa a ser um precursor para a construção de sua identidade profissional com a área.

A identidade pode ser definida essencialmente como algo subjetivo, sendo ela o conjunto de representações do eu *pela qual o sujeito comprova que é sempre igual a si mesmo e diferente dos outros* (VIANNA;1999: 51). Considerando essa definição, pode-se afirmar que a identidade individual não é algo estático, mas sim um processo em constante mudança (como também defende Nóvoa, acima referido), fornecendo relações entre a experiência individual e a

⁵ Conforme comentado anteriormente, o estado de guerra civil por quase três décadas trouxe muitas destruições humanas, sociais e econômicas para Angola. Esse contexto parece motivar algumas pessoas com certa formação a tornar-se professores, contribuindo para a construção de uma nova cidadania.

vida social, o que reforça a compreensão de que a subjetividade seja constitutiva da identidade profissional.

Com isso, o compromisso se torna um imperativo diante das circunstâncias que o contexto em que estamos inseridos nos apresenta. Nesse sentido, há grande inquietação do professor Paulinho, ao se preocupar em *enquadrar a juventude com as exigências atuais da Ciência e o desenvolvimento progressivo da tecnologia*. Paulinho vai se constituindo professor, construindo uma identidade que o diferencia dos demais sujeitos, visto que cada sujeito se identifica a partir de razões singulares e do contexto no qual está inserido.

Segundo Mogone (2001:19), para autores como Berger & Luckmann (1985) entre outros, a

Identidade se caracteriza como um processo de mudança e alteridade, onde os papéis sociais assumidos vão sendo tecidos de acordo com os contextos sociais que podem ser negociados entre os atores envolvidos no processo de identificação, mas não é, de forma nenhuma, uma característica estática ou acabada.

Essa idéia nos remete a refletir sobre a construção de identidade profissional dependente do contexto, da subjetividade e das situações sociais daquele contexto que precisam de respostas mediatas ou não. Em busca de respostas, o sujeito se identifica, se constitui e contribui. Daí porque a constituição da pessoa e do professor tornar-se algo inseparável (NÓVOA, 1995a).

Essa maneira de construir identidade profissional, em certos casos, como nos países emergentes ou em via de desenvolvimento, é comum. Fruto da trajetória histórica desses países, muitas vezes os sujeitos constroem sua identificação com a atuação docente por terem consciência do contexto social onde estão inseridos. *A carência de professores*, por exemplo, é destacada por um dos sujeitos como uma das razões que o mobiliza a exercer uma profissão para a qual não tem formação específica e lançar mão dos conhecimentos que possui para ensinar. Assim, vai construindo identidade com o ensino, e *pesquisa* para dar conta da responsabilidade que assume. Ao pesquisar por conta própria, o professor está se auto-formando e se constituindo como pessoa (PINEAU, 1983, apud MOITA, 1995). Por outro lado, *a construção de si é um processo de formação* (MOITA, 1995, p.114) constante.

Ao assumir a função de professor para contribuir com a condição social do contexto em que vive o sujeito busca o aprimoramento, estudando mais, por iniciativa própria. Provavelmente, ele se auto-desenvolve profissionalmente, mantém e aprofunda a construção da sua identidade com a profissão docente, procurando manter-se atualizado com os conteúdos por meio de investigação pessoal. Esse professor parece ter consciência de um *compromisso social*, que o auxilia na construção de sua identidade com a docência trazendo consigo suas histórias de vida, representações e saberes (Pimenta, 1997).

Portanto, as histórias de vida de professores parecem ajudar na construção da identidade docente em contextos sociais distintos. Dependendo de que significado os professores atribuem ao assumirem o magistério, expressos mais pelas ações e condutas do que por palavras, manifestarão ao meio social em que vivem a sua identidade profissional individual e coletiva. Entretanto, entendemos que a identidade coletiva somente se constrói *a partir de sua rede de relações com outros professores*, como diz o autor acima, ou seja, a partir das interações com outros profissionais dentro de um contexto e da cultura em que estão inseridos, o que constitui modelos, na significação dada por Vygotsky em suas obras. Essas interações, a nosso ver, podem ser feitas por meio de discussões de grupos na escola, num processo de formação continuada

centrada na escola (RAPOSO e GONÇALVES, 2004) ou por meio de leituras e outras interações presenciais ou a distância.

Suzuki, um dos professores por nós estudado, é Bioquímico (analista clínico) de profissão e reconhece que partiu de um modelo. Ele expressa isso quando diz: *gostava muito da forma que meus professores de Química (...) transmitiam os conhecimentos químicos (...); logo surgiu em mim o espírito de ser professor (...)*. A partir dessa afirmação, parece possível dizer que um fim pode ser o ponto de partida para outros. Suzuki, então, se motiva a partir de professores que teve e com os quais se identificou.

Gouveia e outros autores (1993:100) explicam o processo de identificação como necessário e importante para se falar em identidade. Ancorado na perspectiva psicanalítica, esse autor considera *a identificação como um processo em que se toma um outro como modelo implica necessariamente à formação do ideal do ego, e também do superego, enquanto instâncias que internalizam normalizações e regulações culturais*.

Gouveia nos leva a refletir como docentes, na condição de formadores de professores, sobre o nosso papel e os desafios a assumir frente às exigências e necessidades da sociedade na atualidade e o modelo que podemos ser para os professores que formamos. Diante do processo de desvalorização profissional do professor e da eventual crise que parece ser evidente nos dias atuais, afirmar a identidade profissional docente pode contribuir para mudar este quadro e buscar melhores condições de trabalho para essa categoria profissional.

Para tanto, há que se assumir a *identidade* profissional docente como um processo contínuo, subjetivo e social, que obedece às trajetórias individuais e sociais, que tem como possibilidade a construção/desconstrução/reconstrução, atribuindo sentido ao trabalho e centrados na imagem e auto-imagem social que se tem da profissão, o que é legitimado a partir da relação de pertencimento a uma determinada profissão, no caso, o magistério.

Os professores, ao manifestarem suas motivações ao exercício docente, revelam suas subjetividades para o exercício da função. Apesar do compromisso social o “Eu” joga um papel preponderante para a construção da identidade, que conta com as emoções diante das inquietações vividas, colocando-se na condição de *eterno aprendiz* para dar conta da responsabilidade assumida. Nóvoa (1998) ensina que a relação do professor com a pessoa que o constitui é intrínseca e, portanto, inseparável e aí se revela a sua importância individual e pessoal na profissão docente. Por isso mesmo, a formação de identidade de cada docente define os moldes e os destinos de sua singularidade de professor.

Como *eternos aprendizes*, a cada dia vamos nos descobrindo como parte importante na sociedade em que estamos inseridos. Portanto, precisamos buscar caminhos que nos justifiquem diante da sociedade e a auto-afirmação diante da responsabilidade assumida. Sendo o processo identitário um processo único e complexo, é necessário que cada sujeito se aproprie do sentido de sua história, no sentido do auto-conhecimento e reconhecimento de sua identidade no contexto social em que vive e trabalha.

Os professores, no decorrer de suas falas trazem suas subjetividades, situando suas motivações para o exercício do magistério no ensino médio, mesmo não sendo profissionais academicamente constituídos para o Ensino de Ciências. Trazem, também, a sua visão sobre o seu próprio processo identitário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Identificamos nas vozes dos sujeitos da pesquisa **motivações** geradas por a) sentimento de compromisso social no soerguimento do país, o que gerava a convicção de possibilidade de auxílio à juventude, ao assumir disciplina de sua especialidade, mesmo obtida em nível médio de formação; b) afinidade pessoal com a área de Ciências; c) sentimento de domínio dos conteúdos da área, o que parece conferir-lhes certa autonomia para o exercício da docência e d) identificação com modelo de professor durante sua escolaridade. Identificamos, também, que o professor vai se constituindo como tal, ao longo do processo de ser professor, tendo como precursores do processo identitário as motivações subjetivas acima destacadas. Essa **identidade** se dá de dois modos: a) auto-reconhecimento, quando o sujeito se reconhece, se identifica como professor e b) alter-reconhecimento, quando é reconhecido pelos outros, no interior da profissão que exerce.

Esses resultados permitem refletir sobre quesitos importantes para a formação inicial e continuada de professores. Em ambas as situações, recomenda-se aos formadores atentar para a importância de criar ambientes de formação que propiciem: i) o auto-conhecimento; ii) a perspectiva de aprendizagem e desenvolvimento profissional contínuo, como sugere Nóvoa (1993), ao colocar o professor como eterno aprendiz; iii) a discussão de modelos de professor (GOUVEIA, 1993), considerando tanto modelos positivos, construtivos, quanto negativos; iv) a parceria com profissionais mais experientes (GONÇALVES, 2000); v) a formação continuada centrada na escola (RAPOSO e GONÇALVES, 2004), atendendo aos interesses e necessidades de projeto pedagógico próprio e a formação inicial promovida desde os primeiros semestres de curso em íntima interação com ambientes escolares.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, J. *Fazer com paixão sem perder a razão: Retalhos de uma experiência em escola pública de tempo integral* DP&A RJ 2003.
- CONNELLY, F. M. e CLADININ, D.J. *Relatos de Experiência e Investigacion Narrativa*. IN: LAROSSA, J. *Dejame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona Laertes, 1995.
- CALEY, C. *Contribuição para o pensamento Histórico e sociológico Angolano* (intervenções e reflexões) Nzila, Luanda, 2006.
- FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Trad: Sandra N. São Paulo: Artmed 2004.
- GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa em ciências sociais*. 1999
- GONÇALVES, T.V.O. *Ensino de Ciências e Matemática e formação de professores: marcas da diferença*. 2000. UNICAMP, SP. (Tese de Doutorado).
- GOUVEIA, T. M. V. *Repensando Alguns Conceitos – Sujeitos, Representação. Social e Identidade Coletiva*. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Universidade Federal de Pernambuco Recife, 1993.

- McEWAN, H. e EGAN, K. *La Narrativa em la Enseñanza, el aprenizaje y la investigación*. Argentina: Amorrortur ed,1995.(Colección Agenda educativa)
- MOGONE, J. A. *De alunas a professoras: Analisando o processo da construção inicial da docência*. 2001. 155 f. Dissertação (Mestrado em educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.
- MOITA, M. da C. *Percursos de Formação e de Transformação*. In Nóvoa, A. (org.) *Vidas de Professores*. Porto: Porto Codex, 1992.
- NÓVOA, A. *Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema*. IN: SEBRINO, R.(org.). *Formação de professores*. SP, UNESP, 1998
- _____. *Vidas de Professores*. Porto Editora. Portugal, 1995.
- NÓVOA, A. (org.). *Profissão Professor*. Porto Portugal 1995a.
- PENNA, M. *O que Faz Ser Nordeste*. São Paulo: Cortez, 1992.
- PIAGET, J. *Le Jugement Moral che l'Enfant*. Paris: PUF.1932.
- PIMENTA, S. G. *Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor da docência*. 2001. 155 f. Dissertação (Mestrado em educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.
- RAPOSO, M. e GONÇALVES, TVO. *Ensino de Ciências e Formação de Professores Centrada na Escola: o caso da Escola de Emaús*. Anais V ENPEC, 2005.
- SANTOS, C. (org) *Os professores e sua formação*. Lisboa Dom Quixote, 1992.
- SANTOS, C. S. *Ensino de ciências Abordagem Histórico - Crítico*; Autores associados Campinas SP 2005.
- SANTOS, M. F. S. *Identidade e Aposentadoria*. São Paulo: EPU, 1990.
- VIANNA, C. *Os nós do “nós”: crise e perspectiva da ação coletiva docente em São Paulo*. São Paulo: Xamã, 1999.
- ZASSALA, C. *Orientação escolar e profissional em Angola*. Luanda: Edições Kulonga. 2003. 150p.