



designed by starline | Freepik.com

DESAFIOS E REFLEXÕES NO INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE: UM OLHAR SOBRE O PLANEJAMENTO

**CHALLENGES AND REFLECTIONS AT THE BEGINNING OF THE TEACHING
CAREER: A LOOK AT PLANNING**

DESAFIOS E REFLEXÕES NO INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE: UM OLHAR SOBRE O PLANEJAMENTO

CHALLENGES AND REFLECTIONS AT THE BEGINNING OF THE TEACHING CAREER: A LOOK AT PLANNING

Fabiana dos Santos Abrão¹ • Felipe Costa Souza²
Matheus Oliveira Vieira³ • Natália Maria Rita Marcondes de Souza⁴
Tatiane Tolentino de Assis⁵ • Patrícia Cristina Albieri Almeida⁶

Data de recebimento: 18/09/2023

Data de aceite: 06/11/2023

¹ Técnica em Administração pela Escola Técnica Estadual (ETEC), em Pindamonhangaba; graduada em Gestão Empresarial pela Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo (FATEC), em Guaratinguetá. Possui MBA em Gerenciamento de Projetos pela Universidade de Taubaté (UNITAU), Especialização em Gestão Escolar pelo Centro Universitário Senac Santo Amaro e Licenciatura em Pedagogia pelo Claretiano.

E-mail: fabiana.sabrao@unitau.br

² Bacharel em Estilismo pela Universidade Regional de Blumenau (FURB), pós-graduado em Comunicação de Moda pelo Centro Universitário Belas Artes de São Paulo (FEBASP), com Especialização em Comunicação Escrita na Faculdade Armando Álvares Penteado (FAAP).

E-mail: felipe.csouza@unitau.br

³ Publicitário pela Universidade de Taubaté (UNITAU), pedagogo pela Fundação Universitária Vida Cristã (UNIFUNVIC). É professora de Língua Portuguesa pela Universidade Metropolitana de Santos (Unimes)

E-mail: mateus.ovieira@unitau.br

⁴ Pós-graduada em Direito Educacional e Gestão Escolar. Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Claretiano e em Educação Física pela Universidade de Taubaté (UNITAU). Diretora de Escola no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Campos do Jordão e docente efetiva na Rede Municipal de Taubaté.

E-mail: natalia.mrmsouza@unitau.br

⁵ Bacharel em Computação Aplicada pela Universidade de Taubaté (UNITAU), Especialista em Tecnologia de Redes pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Licenciatura plena em Informática pela FATEC de Guaratinguetá. Professora do Ensino Profissional e Tecnológico no Centro Paula Souza e da graduação na Fundação Universitária Vida Cristã (UNIFUNVIC).

E-mail: tatiane.tassis@unitau.br

⁶ Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de Taubaté (UNITAU), Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. É Pesquisadora Sênior da Fundação Carlos Chagas e professora do Mestrado Profissional em Educação do Unasp.

E-mail: patricia.aa@uol.com.br

RESUMO

A presente pesquisa buscou compreender a realidade e a prática do planejamento docente nos anos iniciais da carreira, a fim de analisar diferentes formações e experiências em diferentes redes de ensino. Para tanto, foram entrevistados cinco professores que estavam em início de carreira, sendo dois do Ensino Fundamental e três do Ensino Médio (integrado ao técnico). Os dados foram compilados por meio do software Iramuteq com abordagem qualitativa. Para avaliar a perspectiva e a subjetividade dos cinco professores participantes utilizou-se, como instrumento de coleta de dados, entrevistas semiestruturada que consistiram em um roteiro de perguntas elaborado com base nos objetivos da pesquisa. Este trabalho acompanhou os processos de elaboração do roteiro, condução, categorização e transcrição das entrevistas e análise das narrativas. Como resultado observamos que a formação e a colaboração de profissionais com mais experiência na escola são fatores fundamentais para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes que enfrentam dificuldades na gestão de conteúdos, na organização curricular e no uso da tecnologia da informação. A pesquisa mostrou também que, além de todo o trabalho pedagógico, os novos ingressantes lidam com as demandas burocráticas da profissão, como preenchimento de documentos e critérios administrativos.

Palavras-chave: Professores. Início de carreira, Desafios. Planejamento.

ABSTRACT

The present research aimed to understand the reality and practice of teaching planning in the initial years of a career, in order to analyze different training and experiences in different education networks. To this end, five teachers who were at the beginning of their careers were interviewed, two from Elementary School and three from High School (integrated with technical). The data were compiled using the Iramuteq software with a qualitative approach. To evaluate the perspective and subjectivity of the five participating teachers, semi-structured interviews were used as a data collection instrument, which consisted of a script of questions modified based on the research objectives. This work followed the processes of preparing the script, conducting, categorizing and transcribing the interviews and analyzing the narratives. As a result, we observed that the training and collaboration of professionals with more experience at school are fundamental factors for the professional development of beginning teachers who face difficulties in content management, curricular organization and the use of information technology. The research also showed that, in addition to all the pedagogical work, new entrants deal with the bureaucratic demands of the profession, such as filling out documents and administrative criteria.

Keywords: Teachers. Early career, Challenges. Planning.

INTRODUÇÃO

O início da carreira docente é um período de muitas descobertas e desafios. Como descreve Marcelo (2009) e Huberman (2000), o desenvolvimento profissional é um processo de longo prazo e faz parte dele os diferentes tipos de oportunidades e experiências vividas pelo docente. Este processo, como ainda afirma Marcelo (2009), é o desenvolvimento do “eu” profissional, identidade que pode sofrer influências da escola em que o docente está inserido, assim como do contexto político, do conhecimento do docente à frente conteúdo a ser ensinado, de suas crenças e de sua disponibilidade em aprender a ensinar.

Neste contexto, sobre o início de carreira, Hammerness, Darling-Hammond e Bransford (2019) apontam a necessidade de reflexão sobre a aprendizagem de maneiras bem diferentes daquilo que se aprendeu como estudante. Os autores ainda citam que a capacidade de “pensar como professor” e colocar seus conhecimentos em prática é eficaz no processo de aprender a ensinar, além de aprender a pensar sistematicamente sobre as complexidades que envolvem uma sala de aula e sobre a heterogeneidade dos alunos. Diante deste contexto de início da carreira docente, este artigo tem por objetivo geral conhecer como professores iniciantes têm lidado com a prática do planejamento.

REVISÃO DA LITERATURA

A construção do eu profissional pode ser conflituosa ao se considerar o desafio da contemporaneidade e as mudanças vividas na escola. Como afirma Novoa e Alvim (2022), as crenças que os docentes iniciantes possuem podem não ser correspondidas com o novo formato de escola contemporânea e, ao iniciar na carreira docente, o professor vivencia o que Hubberman (2000) cita como “choque do real”, ou seja, o confronto inicial com a complexidade da situação profissional que envolve o planejamento docente, o dia a dia da sala de aula, a adaptação aos sistemas pedagógicos da instituição de ensino, o uso do material didático (quando existente), entre outros fatores. Como afirma Tardif (2000), em termos sociológicos, pode-se dizer que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é só fazer alguma coisa, mas fazer alguma de si mesmo e consigo mesmo.

Compreender os saberes dos trabalhadores requer uma consideração essencial: o tempo desempenha um papel crucial em todas as ocupações. Para Tardif (2000), “trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho”. O início da carreira docente é marcado não só por este “choque do real”, mas, também, como afirma Huberman (2000), por uma fase de descoberta cheia de entusiasmo que permite o docente vencer os desafios de início de carreira.

O autor ainda afirma que cada uma destas fases influenciam o modo como os professores concebem o ensino e se este início será “fácil” ou “difícil”. Day (1999, p. 85, *apud* Barth, p.28, 1996) classifica os novos docentes considerando a curva de aprendizagem como “aprendentes vorazes”, ou seja, “professores no seu primeiro ano de ensino, que se preocupam desesperadamente em aprender o seu novo ofício.”

O trabalho docente é uma atividade consciente e sistemática, tendo como centro a aprendizagem do aluno, como afirma Libâneo (1990). O autor preconiza que o planejamento docente é um ponto focal do trabalho docente, sendo “um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”.

MÉTODOS

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, levando em consideração a subjetividade dos indivíduos, seu contexto e a maneira como interpretam a realidade ao seu redor. Através da pesquisa focou-se em investigar os principais desafios impostos pelo sistema educacional existente aos ingressantes na carreira docente. Para alcançar esse objetivo, este trabalho seguiu os seguintes processos: elaboração do roteiro, da condução, da categorização e da transcrição das entrevistas e da análise das narrativas.

Para André (2012), a sensibilidade é outra característica frequentemente mencionada quando se fala nas qualidades necessárias ao pesquisador que escolhe a abordagem qualitativa. Segundo o autor, é preciso usar a sensibilidade, especialmente no período de coleta de dados, quando deve estar atento às variáveis relacionadas ao ambiente físico, às pessoas, aos comportamentos, a todo contexto que está sendo estudado.

A metodologia adotada está organizada da seguinte forma: primeiramente, foram selecionados participantes que se enquadram nos critérios estabelecidos - professores em seus anos iniciais de início de carreira. Segundo Minayo:

A definição de metodologia requer dedicação e cuidado do pesquisador. Mais que uma transcrição formal dos métodos e técnicas a serem utilizados, indica as conexões e a leitura operacional que o pesquisador fez do quadro teórico e de seus objetivos de estudo. (Minayo, 2016, p. 42).

O instrumento de pesquisa utilizado consistiu em um roteiro de entrevistas estruturadas elaboradas com base nos objetivos da pesquisa. Os procedimentos para a coleta de dados envolveram a realização das entrevistas com professores em um ambiente propício e a gravação dos áudios para a posterior transcrição. Em seguida, as transcrições puderam ser analisadas, por meio de categorização e identificação de temas recorrentes.

Yin (2016) reforça que a pesquisa qualitativa não é apenas um diário ou uma narrativa cronológica da vida cotidiana. Tal função seria uma versão meio mundana dos acontecimentos da vida real. Ao contrário, a pesquisa qualitativa é guiada por um desejo de explicar esses acontecimentos, por meio de conceitos existentes ou emergentes.

O público da pesquisa está composto por cinco professores em seus anos iniciais de carreira, sendo dois do Ensino Fundamental e três do Ensino Médio Integrado ao Técnico, com diferentes formações, experiências na docência em redes de ensino diversas. O convite foi feito por intermédio de abordagem prévia e por e-mail para formalização do convite e a adesão foi voluntária. Yin (2016) afirma sobre as entrevistas que:

Embora muitos dados virão da escuta, muitos também virão como consequência de fazer boas perguntas. Sem boas perguntas, você corre o risco de coletar muitas informações irrelevantes e ao mesmo tempo não coletar informações cruciais. (YIN, 2016, p. 24).

Para André (2012), cada indivíduo caracteriza-se, assim, por uma identidade pessoal/social, uma marca que o distingue dos outros indivíduos e que o leva a buscar certos objetivos. Mas essa identidade muda, amplia-se, transforma-se em decorrência do momento, da cultura e de todo o ambiente social, político, religioso e econômico que o rodeia.

A proposta de pesquisa em questão é da disciplina “Profissão Docente e Desenvolvimento Profissional” do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU). Vale ressaltar que os pesquisadores moram na mesma cidade do interior do Estado de São Paulo na região Metropolitana do Vale do Paraíba.

Para atingir os objetivos estabelecidos por este trabalho definiu-se como instrumento de pesquisa a entrevista estruturada a fim de obter informações dos docentes sobre os principais desafios impostos pelo sistema educacional existente aos ingressantes na carreira docente.

Segundo André (2012), entrevista, num sentido amplo e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo. Entrevista é, acima de tudo, uma conversa a dois ou entre vários interlocutores realizada por iniciativa do entrevistador e sempre dentro de uma finalidade. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes ao objeto de pesquisa e, de acordo com a abordagem pelo entrevistador, aos temas igualmente pertinentes com vistas a esse objetivo.

Com a finalidade de esclarecer, Yin (2016), reforça que todas as entrevistas envolvem a interação entre um entrevistador e um participante (ou entrevistado), sendo que as entrevistas estruturadas roteirizam cuidadosamente essa interação. Primeiro, o pesquisador usa um questionário formal que lista todas as perguntas a serem feitas. Em seguida, o pesquisador adota formalmente o papel de entrevistador,

tentando obter respostas de um entrevistado. Por fim, o pesquisador enquanto entrevistador tenta apresentar o mesmo comportamento e conduta ao entrevistar cada participante.

O planejamento das perguntas foi realizado por meio da elaboração de um roteiro de entrevista estruturada, no qual foram selecionadas previamente as questões a serem abordadas. Essa abordagem permitiu uma condução mais eficiente e direcionada do trabalho.

Conforme orienta Duarte (2004), os depoimentos coletados também podem em muitos casos refutar as ideias que o pesquisador tinha a respeito do problema antes de iniciar a pesquisa de campo. Por tudo isso, o fundamental é estar aberto às surpresas, ao imprevisível e ao imponderável que emergem do trabalho de campo, mesmo que isso obrigue a rever conceitos e a refazer o caminho trilhado. Dar espaço à emergência do novo é o que justifica a realização de pesquisas empíricas e o que as torna tão fascinantes e tão necessárias ao contexto.

Ao final, Ribeiro (2021) orienta que o pesquisador tem a liberdade de procurar melhores condições para transpor o discurso do código oral para o escrito. Nessa transposição, importa mais se manter fiel ao sentido do que foi dito e à mensagem que se quis comunicar. Evidentemente, para que não haja erros, o trabalho deve ser conferido junto ao entrevistado. A validação deste processo é feita por uma leitura por parte do narrador do texto final, com a devida autorização do material produzido. Esse é o processo que chamamos de conferência.

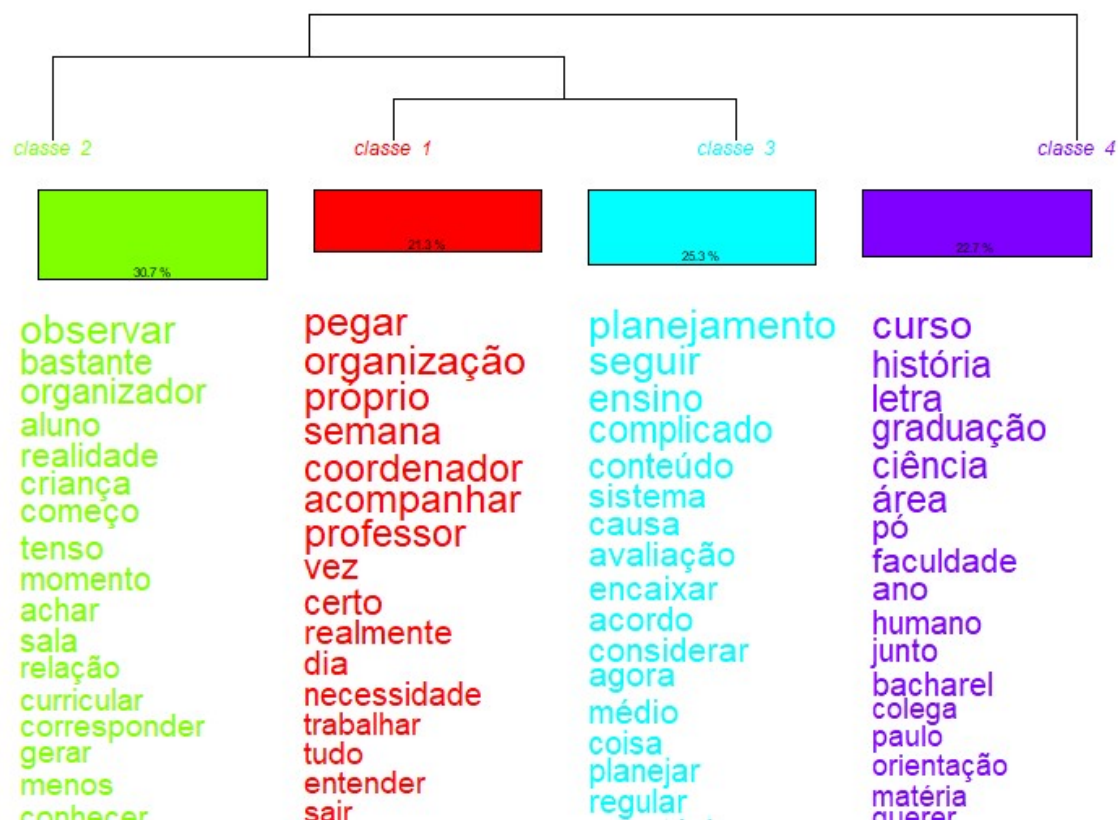
O processo de coleta de dados contou com quatro professores da Educação Tecnológica e Profissional e um professor do ensino fundamental, todos com as mesmas características: estão no início na carreira docente. A Tabela 1 caracteriza os partícipes da pesquisa.

Tabela 1 | Características dos partícipes da pesquisa

Professor	Idade	Idade profissional docente	Área de atuação	Gênero
Professora 1	39	09 meses	Biologia	Feminino
Professor 2	30	03 meses	Tecnologia da Informação	Masculino
Professor 3	38	03 anos	História	Masculino
Professora 4	27	02 meses	História	Feminino
Professora 5	45	05 meses	Letras	Feminino

Fonte: os autores

Para a realização da análise das entrevistas, também foi utilizada uma análise textual com auxílio do software *Iramuteq*, que de acordo com Camargo e Justo (2013, p. 514, *apud* Nascimento e Menandro, 2006):



Fonte: os autores

Nota-se que o início da carreira docente é desafiador; um momento em que há uma mistura de sentimentos, como empolgação e medo. Huberman (2000), ao falar sobre os docentes em início de carreira, cita essa etapa como a “etapa da descoberta”, o que de fato é verdade, já que o profissional se depara com a complexidade que envolve o processo de aula, seu planejamento a sua execução. E nesta fase que Tadirf e Raymond (2000) afirmam que é constituída a base de saberes profissionais, em que, pelo domínio progressivo, o docente permite que haja uma abertura em relação à construção de suas aprendizagens.

Para Libâneo (1990), os docentes iniciantes sentem-se tensos no início de carreira não somente pela insegurança inicial ao entrar em uma nova função, mas porque sabem da importância do trabalho docente. Para o autor, “o trabalho docente é parte integrante do processo educativo mais global pelo qual membros da sociedade são preparados para a participação na vida social”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa identificou que os professores iniciantes relataram a tensão inicial identificada no referencial teórico, conforme afirmações obtidas na entrevista:

“Porque não era simplesmente eu chegar e ficar expondo um monte de conteúdo por duas horas, três horas para o aluno. Eu tinha que fazer algo mais, além de didático.” (Professor 2)

“Eu fiquei muito tensa porque eu comecei a observar que os alunos não sabiam nem básico né o verbo to be, lá atrás. Como que eu ia avançar com essas crianças?” (Professora 5)

“Meu maior desafio é encaixar o conteúdo programático de uma forma coerente, ou até mesmo planejar o conteúdo de acordo com aquela sua turma do ensino médio.” (Professora 5)

Libâneo (1991) coloca que a ação de planejamento não deve se ater apenas a preenchimento de formulários e atos burocráticos da escola, mas ser uma ação consciente de previsão de ações docentes. Esta ação de planejamento é colocada pelos professores entrevistados como um desafio:

“O principal desafio mesmo foi a questão da gestão de conteúdos.” (Professor 3)

“No geral consigo cumprir (o planejado). No geral a organização eu estou até conseguindo conciliar, só que, eu sempre faço readaptações. Elas (as aulas) nunca saem como planejado, a gente planeja mas chega na hora a sala as vezes engaja num debate e aí aquilo se alonga mais do que a gente imaginava ou as vezes a sala não engaja e a gente imaginava que ia dar, mais acabou que não rendeu tanto.” (Professor 3)

Para que haja planejamento da ação docente é necessário conhecimento integral dos currículos escolares, outro desafio encontrado pelos profissionais docentes de início de carreira. Tardif, Lessard e Cahaye (1991) discorrem que são nos currículos que se encontram os discursos, objetivos, conteúdos e métodos que o profissional docente deve se apropriar e aplicar em sala de aula. Os docentes iniciantes da pesquisa relataram a apreensão em relação aos currículos:

“Fiquei um pouco apreensiva, né? Porque eu nunca tinha entrado no ensino regular, mas não por causa dos alunos. É não é por causa da rotina administrativa, rotina burocrática, você fazer a aula, você tem que seguir um conteúdo e na verdade foi bem caótica.” (Professora 1)

“Aí falaram assim, aqui tá o P.O é isso que você tem que fazer e boa sorte.” (Professor 2)

É possível notar ainda a dificuldade da Professora 5 em adaptar os parâmetros curriculares à realidade de seus alunos:

“Hoje eu ainda observo o organizador curricular ele não reflete a realidade dos alunos do Itaim do Monjolinho no componente curricular língua inglesa... o professor tem que ir administrando tanto a realidade social, a realidade escolar, quanto a realidade burocrática, eu tenho que tentar fazer adequar a realidade escolar de sala de aula do aluno efetivamente com essa realidade burocrática mas acho que um boa vontade carinho atenção dedicação a gente consegue, não só eu, os outros professores” (Professora 5)

A observação relatada pela Professora 5 descreve o que Tardif, Lessard e Cahaye (1991) dizem sobre as ciências da educação, que possuem um caráter ideológico pelo qual o saber do professor não é mais o centro, pois a ação docente está relacionada aos interesses dos educandos, enfatizando o “saber adequar-se”.

Esta ação de “se adequar” está presente no planejamento docente, definido por Libâneo (1990) como um processo em que o professor deve racionalizar, organizar e coordenar sua ação, considerando a articulação entre a atividade escolar e a problemática social. Na pesquisa também foi identificado que 3 dos 5 professores relataram dificuldade com o sistema da tecnologia da informação e/ou com o suporte tecnológico:

“Utilizar o sistema todo da ETEC então isso sempre foi muito problemático pra mim.” (Professora 1)

“O tempo foi complicado porque entender que passa coisas para o sistema, como é que se organiza nisso, como é que você pesca isso daqui, como é que você avalia.” (Professor 2)

“Sinto falta de um suporte tecnológico a mais.” (Professor 3)

Outra observação importante identificada na entrevista foi o relato sobre o preenchimento de documentos, e burocracias dentro da escola:

“Gerou um conflito interno eu fiquei muito preocupada porque eu preciso corresponder né a burocracia, a burocracia tá ali a gente precisa corresponder a ela.” (Professora 4)

“Eu ainda estava bem insegura né e depois eu fui observando, aquela quantidade de documentos que o professor tem que preencher.” (Professora 4)

Segundo Tarif (2013), há mais de 30 anos as organizações escolares vêm buscando reduzir burocracias como requisito para edificação da profissionalização docente. Porém a burocracia ainda é apontada como um entrave à consolidação do ensino. Para Tardif e Raymond (2000, p. 229):

Muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo; em suma, no próprio trabalho. Ao estrear em sua profissão, muitos professores se lembram de que estavam mal preparados, principalmente para enfrentar condições de trabalho difíceis, sobretudo do ponto de vista do interesse pelas funções, da turma de alunos, da carga de trabalho etc.

Outro ponto a ser enfatizado é como os docentes foram construindo suas carreiras na docência e quais fatores os levaram para seguir a carreira, cada um por um caminho diferente.

“Porque eu sempre gostei dessa área aí eu fiz na nas matérias de dos cursos de odontologia e também no curso de engenharia ambiental da UNESP de São José dos Campos. Então aí sempre gostei da área de de dar aula, de estar sempre em contato com os alunos, ensinando conhecimento.” (Professora 1)

“Na faculdade eu me acostumei a dar aula porque eu dava aula de projetos de extensão e alguns cursos, eu tenho curso por três anos e lá eu já comecei a perceber que eu gostava de dar aula.” (Professor 2)

“A minha entrada na escola se deu através de quando eu fiquei sem emprego e após a pandemia eu sai da fábrica que eu trabalhava, tentei achar uma escola para mim tentar abrir sede.” (Professor 3)

“A minha entrada na escola teve a seguinte forma, eu fiz concurso, na verdade eu já tinha feito um concurso anterior.” (Professora 5)

Para Imbernon (2009), é imprescindível que a formação docente aceite as subjeções da individualidade de cada um, da identidade do docente que transforma a realidade educacional e social e a capacidade de produzir conhecimento educacional a partir de trocas de experiências. Tardif e Raymond (2000) complementam que “o início da carreira é acompanhado também de uma fase crítica, pois é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária anterior”.

Outro aspecto essencial a ser apontado é a colaboração que os docentes esperavam de suas equipes e colegas para se familiarizarem e se integrarem com a atividade de docência:

“Não tive muita ajuda não tive que ir na raça sozinha mesmo né? É esse aqui foi o problema.” (Professora 1)

“E com o tempo foi facilitando, foi facilitando bastante. Todas as vezes que eu tenho dúvida, até mesmo os outros professores, independente da área, acabam me ajudando bastante nisso.” (Professor 2)

“A minha necessidade foi suprida através dos próprios professores, colegas de profissão que me ajudavam nas principais dificuldades e os coordenadores também algumas vezes.” (Professor 3)

“Porque se eu vejo que está faltando alguma coisa, um desfalque em alguma área que eu não estou conseguindo trabalhar, eu tento conversar com eles, e com eles a gente tenta fazer algo juntos para ir fazendo alguma coisa bem legal.” (Professor 4)

Porém, apontam-se consensos ao desenvolvimento da prática docente e um deles é a valorização da construção de comunidades de aprendizagem, e afirmam:

A aprendizagem da docência em contextos de prática torna necessária a aproximação entre os espaços de formação e de trabalho. A proposta é que haja um ambiente e uma cultura de colaboração entre os profissionais da escola e os formadores, entre as escolas e as instituições de ensino superior, por meio da realização de projetos conjuntos. (GATTI, et. al. 2019, p. 186).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O início da carreira docente é um período desafiador, mas é repleto de oportunidades de crescimento e aprendizado, onde a superação dos desafios por meio da formação, da colaboração e da reflexão continua contribuirá para que os professores iniciantes se tornem cada vez mais competentes e confiantes em sua prática pedagógica.

A formação e a colaboração dos profissionais com mais experiência na escola são fatores fundamentais ao desenvolvimento profissional dos professores iniciantes que enfrentam dificuldades na gestão de conteúdo, na organização dos currículos e na utilização da tecnologia de informação, pois além de todo o trabalho pedagógico, também lidam com as demandas burocráticas da profissão, como o preenchimento de documentos e exigências administrativas.

É importante que exista, no ambiente profissional da escola, a construção de comunidades de aprendizagem que envolvam os colegas de profissão, como os coordenadores e formadores, para suprir as necessidades e trocar experiências. Assim, promove-se um ambiente colaborativo que valoriza a aprendizagem em um contexto prático aliado ao desenvolvimento da identidade profissional, fato que seria indicado para fortalecer a atuação de professores iniciantes na carreira, melhorando de forma significativa a educação.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus, 2012.

BRANSFORD, J. **Preparando os professores para um mundo em transformação**: o que devem aprender e estar aptos a fazer. Porto Alegre : Penso, 2019. p. 306-323.

CAMARGO, B, V; JUSTO, A, M. IRAMUTEQ: **Um Software Gratuito para Análise de Dados Textuais**. 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v21n2/v21n2a16.pdf>. Acesso em 18 jul. 2023.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores**. Os desafios da aprendizagem permanente. [S.l.]: Porto Editora, 1999.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar Revista, n.24, p. 213-225, jul. 2004.

HAMMERNESS, K.; DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. Como os professores aprendem e se desenvolvem. In: DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. (org.). **Preparando os professores para um mundo em transformação**: o que devem aprender e estar aptos a fazer. Trad. Cristina Fumagalli Mantovani. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 306-332.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. [S.l.]: Ed. Porto, 2000.

LIBANEO, J. C. **Didática**. [S.l.]: Cortez Editora, 1990.

MARCELO, C. **Desenvolvimento Profissional Docente**: passado e futuro. Revista de ciências da educação, jan/abr 2009. 7-22.

MINAYO, M, C. S. (Org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. **Escolas e Professores**: Proteger, Transformar, Valorizar. Salvador, Bahia: Empresa Gráfica do Estado da Bahia - EGBA, 2022.

RIBEIRO, S. L. S. **Narrativas e entrevistas em pesquisas qualitativas**: história oral como possibilidade teórico-metodológica. Revista Ciências Humanas, [S. l.], v. 14, n. 1, 2021. v14.n1.a724. Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/724> . Acesso em: 9 jul. 2023.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; CAHAYE, L. **Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente**. Porto Alegre: Teoria e Educação, 1991.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes , 2012.

YIN, ROBERT K. **Pesquisa Qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.



UNITAU
Universidade de Taubaté