

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Graziéli Teixeira da Rocha Santos

INFLUÊNCIAS DO ACOLHIMENTO AOS PROFESSORES
INICIANTEs: aspectos do início da trajetória docente

Taubaté – SP

2023

Graziéli Teixeira da Rocha Santos

**INFLUÊNCIAS DO ACOLHIMENTO AOS PROFESSORES
INICIANTEs: aspectos do início da trajetória docente**

Dissertação apresentada à Banca de Defesa, para
obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado
Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.
Área de Concentração: Formação Docente para a
Educação Básica
Linha de Pesquisa: Formação Docente e
Desenvolvimento Profissional
Orientador: Prof. Dr. Cristovam da Silva Alves

Taubaté – SP

2023

**SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS – SIBi
GRUPO ESPECIAL DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO – GETI
UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

S237i Santos, Graziéli Teixeira da Rocha

Influências do acolhimento aos professores iniciantes :
aspectos do início da trajetória docente / Graziéli Teixeira da Rocha
Santos. – 2023.

147 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, 2023.

Orientação: Prof. Dr. Cristovam da Silva Alves, Pró-reitoria
de Pesquisa e Pós-graduação.

1. Acolhimento docente. 2. Inserção profissional.
3. Professores iniciantes. I. Universidade de Taubaté. Programa
de Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD – 370

Dedico este trabalho à minha família que sempre esteve presente apoiando minha trajetória pessoal e profissional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por todo o amor e dedicação em minha vida.

Agradeço à minha família por todas as orações e incentivos.

Agradeço a todos os alunos que me fortaleceram no processo de construção da minha identidade profissional.

Aos colegas do curso de Mestrado Profissional em Educação pelo companheirismo e troca de conhecimentos.

Agradeço aos professores do Mestrado Profissional em Educação pelo aprendizado e compartilhamento de experiências tão ricas.

Agradeço ao Centro Paula Souza e à Etec Prof. José Sant'Ana de Castro pelo apoio concedido durante a realização do Mestrado Profissional em Educação.

Ao meu orientador, professor Dr. Cristovam por compartilhar seus conhecimentos e sabedoria, por meio de sua generosidade e paciência para com o meu projeto de estudo.

*“Se as coisas fossem diretamente o que parecem,
Não seria necessária nenhuma pesquisa
científica”*

Vygotsky (2004, p.150).

RESUMO

O amparo aos docentes iniciantes é fundamental e pode influenciar a vida profissional de um professor. O início da trajetória profissional docente é um momento decisivo, que envolve sentimentos como expectativas e inseguranças causadas pelo novo. A descoberta desse universo docente pode ser complexa, distinta do que os professores imaginavam quando ainda eram acadêmicos. Este estudo possui como objetivo geral analisar como se dá a inserção inicial dos professores nos cursos de nível médio e técnico no Centro Paula Souza. Insere-se na área de concentração das pesquisas desenvolvidas no Grupo de Pesquisa intitulado “Educação: desenvolvimento profissional, diversidade e metodologias”. Está vinculada à linha de pesquisa “Formação Docente e Desenvolvimento Profissional”, do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Taubaté – MPE UNITAU, junto ao Projeto de pesquisa “Processos e práticas de formação”, cujo objetivo é estudar os processos de formação docente para a Educação Básica e políticas de formação continuada, na perspectiva do desenvolvimento profissional. A metodologia escolhida foi uma abordagem qualitativa. Os participantes da pesquisa foram 61 professores do ensino médio e técnico, vinculados a duas escolas técnicas do Centro Paula Souza. Utilizaram-se três questionários aos docentes de ambas as escolas técnicas e realizados três grupos de discussões com 8 professores participantes, considerados iniciantes segundo Huberman (1989), ou seja, lecionando há até 3 anos nessa instituição de ensino. Investigou-se como os professores iniciantes significam o processo de inserção profissional na docência e compreendeu-se como se dá a inserção inicial dos professores iniciantes de nível médio e técnico, vinculados ao Centro Paula Souza, verificando em que condições se dá esse ingresso e quais os fatores facilitadores e dificultadores desse processo. A análise dos dados empregada foi a do materialismo histórico-dialético, baseada em Vygotsky, com base nos Núcleos de Significação (NS) propostos por Aguiar e Ozella (2006, 2013). O resultado desta pesquisa desvelou significações dos professores participantes de que o início da carreira profissional docente é um momento importante e decisivo na trajetória profissional. Dentre os principais fatores facilitadores apontados pelos professores iniciantes, citamos: o apoio de alguns professores experientes; a identificação com a identidade de ser professor; a promoção de algumas formações continuadas realizadas em uma das escolas estudadas e a busca pessoal dos professores participantes pelo aprimoramento pedagógico. De outro lado, os fatores dificultadores identificados foram: a baixa valorização financeira dos professores; condições de trabalho inadequadas; a precarização e não atualização da grade curricular; o não acolhimento do docente iniciante gerando dificuldades burocráticas e o relacionamento entre aluno e professor. Desenvolveu-se como produto desta dissertação um guia em forma e-book orientativo, com informações importantes para os professores iniciantes do Centro Paula Souza facilitando o processo inicial de docência nesta instituição.

PALAVRAS-CHAVE: Acolhimento docente. Inserção profissional. Professores iniciantes.

ABSTRACT

Support for beginning teachers is fundamental and can influence a teacher's professional life. The beginning of the professional teaching trajectory is a decisive moment, which involves feelings such as expectations and insecurities caused by the new. The discovery of this teaching universe can be complex, different from what teachers imagined when they were still academics. The general objective of this study is to analyze how the initial insertion of teachers in secondary and technical courses at Centro Paula Souza takes place. It is part of the area of concentration of training research in the Research Group entitled "Education: professional development, diversity and methodologies". It is linked to the line of research "Teacher Training and Professional Development", of the Postgraduate Program Master's Professional in Education, of the University of Taubaté – MPE UNITAU, together with the research project "Processes and practices of formation", whose objective is to study teacher training processes for Basic Education and continuing education policies, from the perspective of professional development. The methodology chosen was a qualitative approach. The research participants were 61 high school and technical school teachers, linked to two technical schools at Centro Paula Souza. Three simulations were used with teachers from both technical schools and three discussion groups were held with 8 participating teachers, suspected beginners according to Huberman (1989), that is, teaching for up to 3 years in this educational institution. It was investigated how beginning teachers signify the process of professional insertion in teaching and it was understood how the initial insertion of beginning teachers of medium and technical level, linked to the Paula Souza Center, occurs, verifying under what conditions this entry takes place and what the facilitating and hindering factors of this process. The data analysis used was that of historical-dialectical materialism, based on Vygotsky, based on the Meaning Nuclei (NS) proposed by Aguiar and Ozella (2006, 2013). The result of this research developed meanings of the participating teachers that the beginning of the professional teaching career is an important and decisive moment in the professional trajectory. Among the main facilitating factors pointed out by beginning teachers, we mention: the support of some experienced teachers; identification with the identity of being a teacher; the promotion of some ongoing training carried out in one of the schools studied and the personal search of the participating teachers for pedagogical improvement. On the other hand, the hindering factors identified were: low financial valuation of teachers; inadequate working conditions; the precariousness and non-updating of the curriculum; the non-acceptance of the beginning teacher, generating bureaucratic difficulties and the relationship between student and teacher. As a product of this dissertation, a guide was developed in the form of an orientation e-book, with important information for beginning teachers at Centro Paula Souza, facilitating the initial teaching process at this institution.

KEYWORDS: Beginner teacher. Professional insertion. Teacher reception.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Principais Bases de Dados	25
Tabela 2 - Descritores no Banco de Dissertações do MPE - UNITAU	26
Tabela 3 - Descritores na plataforma CAPS	28
Tabela 4 - Descritores na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	31
Tabela 5 - Descritores na SciELO	36
Tabela 6 - Descritores na UFSCar	37

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Professores iniciantes no Banco de Dissertações do MPE - UNITAU.....	27
Quadro 2 - Professores Iniciantes na plataforma CAPES	29
Quadro 3 - Inserção profissional na plataforma CAPES	30
Quadro 4 - Professores iniciantes na BDTD	32
Quadro 5 - Acolhimento docente na BDTD	34
Quadro 6 - Trajetória inicial docente na BDTD.....	35
Quadro 7 - Professores iniciantes na UFSCar	37
Quadro 8 - Trajetória inicial docente na UFSCar	38
Quadro 9 - Professores participantes da pesquisa	56

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Nível de formação dos participantes da escola 1	69
Gráfico 2 - Nível de formação dos participantes da escola 2	70
Gráfico 3 - Área de atuação dos participantes da escola 1	71
Gráfico 4 - Área de atuação dos participantes da escola 2	72
Gráfico 5 - Principal razão para a escolha da docência no CPS na escola 1	74
Gráfico 6 - Principal razão para a escolha da docência no CPS na escola 2	75
Gráfico 7 - Experiência profissional dos participantes da escola 1	76
Gráfico 8 - Experiência profissional dos participantes da escola 2	76
Gráfico 9 - Como o participante obteve ajuda na escola 1	82
Gráfico 10 - Como o participante obteve ajuda na escola 2	82
Gráfico 11 - Visão sobre o início da carreira profissional na escola 1	88
Gráfico 12 - Visão sobre o início da carreira profissional na escola 2	89

LISTA DE SIGLAS

ABE	–	Associação Brasileira de Educação
BDTD	–	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	–	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CEB	–	Câmara de Educação Básica
CEETEPS	–	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CEP	–	Comitê de Ética em Pesquisa
CLT	–	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
CPS	–	Centro Paula Souza
DPD	–	Desenvolvimento Profissional Docente
EJA	–	Educação de Jovens e Adultos
ETEC	–	Escola Técnica Estadual
FATEC	–	Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo
IBICT	–	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	–	Instituições de Ensino Superior
INSS	–	Instituto Nacional de Seguro Social
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NS	–	Núcleos de Significação
NSA	–	Novo Sistema Acadêmico
PC	–	Plano de Curso
PEA	–	População Economicamente Ativa
PIB	–	Produto Interno Bruto
PNE	–	Plano Nacional de Educação
PTD	–	Plano de Trabalho Docente
SciELO	–	Scientific Electronic Library Online
SDECTI	–	Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação
SENAI	–	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC	–	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
TCLE	–	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFSCar	–	Universidade Federal de São Carlos
UNITAU	–	Universidade de Taubaté

SUMÁRIO

MEMORIAL	13
1 INTRODUÇÃO.....	18
1.1 Relevância do Estudo.....	19
1.2 Delimitação do Estudo	20
1.3 Problema	22
1.4 Objetivos	22
1.4.1 Objetivo Geral	22
1.4.2 Objetivos Específicos.....	23
1.5 Organização do Trabalho.....	23
2 REVISÃO DE LITERATURA	24
2.1 Panorama de pesquisas correlatas ao estudo.....	24
2.1.1 Banco de dissertações do MPE – UNITAU.....	25
2.1.2 Periódicos CAPES.....	28
2.1.3 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	31
2.1.4 SciELO	35
2.1.5 UFSCar.....	36
2.2 A caracterização do professor iniciante	38
2.3 Inserção profissional docente	43
2.4 Desenvolvimento profissional docente.....	46
2.5 Educação profissional e tecnológica no Brasil.....	49
3 METODOLOGIA	55
3.1 Participantes	55
3.2 Instrumentos de Pesquisa	56
3.2.1 Questionário	56
3.2.2 Grupo de discussão.....	57
3.3 Procedimentos para Coleta de Informações/dados	57
3.4 Procedimentos para Análise de Informações/ Dados.....	60
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	65

4.1	Questionários	65
4.2	Análise dos questionários	66
4.2.1	Caracterização das escolas	66
4.2.1.1	Caracterização dos participantes	67
4.2.1.2	Perguntas aos professores iniciantes	76
4.2.1.3	Perguntas aos professores experientes	84
4.3	Grupo de discussão	93
4.4	Análise	93
5	ANÁLISE INTRANÚCLEOS	97
5.1	O Professor iniciante e os obstáculos de sua trajetória	97
5.2	Fatores facilitadores do início profissional docente.	103
5.3	Estratégias para o acolhimento do docente iniciante em escolas técnicas	108
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
	APÊNDICE A – Questionário de caracterização dos participantes	124
	APÊNDICE B – Questionário aos professores iniciantes	125
	APÊNDICE C – Questionário aos professores experientes	126
	APÊNDICE D – Roteiros dos grupos de discussão	127
	ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA DE INSTITUIÇÃO/ DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA 1	130
	ANEXO B – TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO/ DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA 2	132

MEMORIAL

Este memorial contempla o relato de minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica, com memórias marcantes para minha história. Refere o processo de construção de minha carreira profissional, assim como desafios, expectativas e frustrações vivenciadas durante a trajetória. Segundo Marçal et. al. (2009), a narrativa é um excelente veículo para tornar público o que fazemos enquanto profissionais, assim podemos ter as nossas histórias contadas.

Entre outros pontos importantes, o presente memorial tem como objetivo mostrar como a docência adentrou por acaso em meu caminho profissional e ganhou destaque em minha vida. A docência, a princípio, nunca foi uma possibilidade em minha vida, quando jovem nunca havia me imaginado como professora, me descobri nessa profissão por meio dos caminhos que foram traçados ao acaso. Prestei diversos vestibulares, sendo estes: enfermagem, biomedicina e odontologia, e após a aprovação em alguns desses cursos escolhi a enfermagem como profissão, por grande influência familiar. Minha avó materna trabalhou por toda a sua vida no Instituto Nacional de Seguro Social (INSS), o qual, até ano de 1988, era denominado Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social (INAMPS). Sempre escutei as histórias de minha vó Clélia relatando que quem não trabalhava não tinha saúde e que ela manteve um cargo de chefia nesse instituto por toda a sua vida, ajudando pessoas e convivendo com profissionais de saúde, principalmente médicos e enfermeiros.

Meu primeiro ano de faculdade na Universidade de Taubaté, instituição que escolhi para começar a minha carreira profissional, foi muito difícil. Morava em uma cidade estranha, que para mim, uma menina vinda do interior do estado, mais precisamente da cidade de Cruzeiro, com aproximadamente 80 mil habitantes, era desafiador. Ainda menor de idade já morava sozinha, em um local próximo ao Campus Bom Conselho. Lembro-me claramente de não ter condições financeiras para realizar alimentações na faculdade. Minha família sempre teve um pouco de dificuldade em manter meus estudos universitários, meus pais e minha avó Clélia se juntavam para custear a faculdade, o local onde residia e as contas que ali geravam.

Segundo Tardif (2013, p. 567):

“É muito difícil isolar a questão do conhecimento dos professores das outras dimensões do trabalho docente: formação, desenvolvimento profissional, identidade, carreira, condições de trabalho, tensões e problemas socioeducativos que marcam a profissão, características das instituições escolares onde trabalham os professores, conteúdo dos programas escolares, entre outras dimensões”.

No mês de agosto desse primeiro ano de estudo, perdi meu irmão Fabrício em um grave acidente de carro. Tal fatalidade afetou muito meus estudos, pois faltei às aulas por um período em razão de ter permanecido na cidade de Cruzeiro por algumas semanas, a fim de ajudar minha família. Tal fato possui uma influência direta em minha trajetória profissional. De acordo com Prado e Soligo (2005, p.1) a história é feita com o tempo, com a experiência do homem, com suas histórias, com suas memórias. Acredito que minha história influenciou absurdamente minha trajetória profissional.

Sempre tive um perfil alegre, mas após a morte de meu irmão assumi muitas responsabilidades, dentre elas ajudar minha mãe na educação de minha irmã mais nova que, na época tinha 6 anos. Por esse motivo, no final daquele ano, resolvi transferir meu curso de Enfermagem para uma universidade mais próxima, localizada na cidade de Lorena, chamada Unifatea. Mantive meus estudos nessa instituição até a formatura, no ano de 2010.

Destaquei-me em algumas disciplinas que tinham como foco a saúde pública, a educação continuada e a educação em saúde. A partir de algumas práticas empregadas, percebi que estava desenvolvendo algumas técnicas interessantes para a docência dentro da enfermagem ou como enfermeira ensinando os profissionais uma educação continuada.

Ao concluir minha primeira graduação, tentei me encaixar na vida profissional como enfermeira, mas o mercado de trabalho na época não me deu oportunidades reais, então resolvi continuar estudando, fiz minha primeira pós-graduação na UNITAU, onde cursei Enfermagem do Trabalho e tive como tema novamente, em um trabalho de conclusão de curso, a morte. Foi uma revisão de literatura sobre acidentes de trabalho fatais.

Considero que uma das únicas coisas em que essa transformação de perfil me ajudou foi na entrada para o campo do ensino. Após um ano e meio de formada, com uma pós-graduação concluída, descobri que em minha cidade natal, Cruzeiro, havia uma escola de ensino técnico, de que nunca havia ouvido falar. Pensei sobre essa possibilidade: entrar para a docência. Sempre fui elogiada pelas professoras de faculdade pela minha seriedade e postura em trabalhos apresentados. Prestei um processo seletivo na Etec Prof. José Sant'Ana de Castro, composto por três bancas examinadoras, em que as professoras que lecionavam nesse curso avaliaram minha didática e o conteúdo abordado.

Quando visualizei o resultado na internet, algumas semanas depois do término do projeto, lembro-me perfeitamente de minha felicidade, uma mistura de sentimentos vinculados ao alívio de conseguir um emprego e o medo de lecionar pela primeira vez e adentrar nesse universo da docência. Naquele momento escolhi ser docente, lembrei-me de minhas

experiências acadêmicas e de como era elogiada pelos meus professores durante as apresentações de trabalhos, discussões em grupo e disciplinas que trabalhavam a educação.

Passados alguns dias de felicidade que compartilhei com meus familiares, iniciei minha prática profissional sem qualquer apresentação da escola, dos alunos ou de meus colegas de trabalho. Hoje, refletindo sobre essa questão durante as aulas de Formação Docente e Trajetória Profissional, percebo como isso me influenciou negativamente no início de minha carreira.

A coordenadora do curso em que eu iniciava meu trabalho me atribuiu uma disciplina muito específica, que se chamava Instrumentação Cirúrgica, sendo que eu não era especialista em Centro Cirúrgico e não dominava o tema. Minha sala de aula não possuía nenhum recurso tecnológico, o que me gerou uma insegurança enorme no meu primeiro dia como professora, pois em minha concepção, como eu havia realizado um processo seletivo em que foi me solicitado várias apresentações em um determinado formato, teoricamente haveria essa tecnologia nas salas de aula. Enfim, passado esse primeiro impacto, comecei a me organizar melhor, compreendendo que minha sala de aula só possuía alunos já com o título de técnicos em enfermagem, todos experientes, pois se tratava de um curso pós-técnico de especialização em centro cirúrgico.

Analisando algumas situações, percebo como meus primeiros passos na docência poderiam ter sido diferentes. Lembro-me de que faltei em algumas reuniões pedagógicas e planejamentos no início de minha vida acadêmica, pois nenhum professor, incluindo a minha própria coordenadora havia me avisado se quer da data, que dirá da minha obrigatoriedade de participação nesses eventos. Percebo hoje que isso foi um erro enorme até da gestão escolar, pois sua metodologia de divulgação estava falha. Durante esse período, que considero nefasto, de minha trajetória profissional, pensei algumas vezes em desistir, mas como gostava muito desse desafio de ensinar o que havia aprendido anteriormente, mantive meus estudos e meu foco no ensino aos alunos.

Em um determinado momento, resolvi pedir ajuda a duas pessoas que, em minha concepção, tinham características semelhantes às minhas. Relatei minhas dificuldades, meus problemas, minhas angústias e por elas fui acolhida. A coordenadora deste curso se afastou devido à troca da gestão escolar, e uma das professoras em quem busquei apoio adentrou para esse cargo, facilitando assim minha prática, me orientando quanto a questões básicas para que minha evolução profissional ocorresse.

Por esse conjunto de acontecimentos, que considero negativos em minha concepção, e por meio de reflexões realizadas na disciplina de Formação Docente e Desenvolvimento

Profissional, me senti instigada a pesquisar sobre as influências do acolhimento institucional para a integração/socialização docente no início da trajetória docente.

O Centro Paula Souza (CPS), que é uma instituição de nível estadual, à qual a Etec em que eu leciono se enquadra, possui um formato que a meu ver é um tanto quanto distorcido de admissão e permanência na instituição. Após um ano de docência, você precisa realizar um novo processo seletivo para continuar na Etec em que leciona e após dois anos de contrato você precisa se desligar do CPS, permanecer pelo menos seis meses fora das instituições regidas por ele e realizar um novo processo seletivo se quiser permanecer na vida acadêmica.

Em minha carreira profissional não foi diferente. Após um ano de docência realizei um novo processo seletivo e permaneci mais um ano na Etec Prof. José Sant'Ana de Castro. Três meses antes de acabar meu segundo ano de trabalho nessa escola, uma professora titulada como professora por tempo indeterminado aposentou, abrindo, assim, essa vaga para professor por tempo indeterminado na escola em que eu lecionava. A escola iniciou, então, um concurso público para a vaga, em que cerca de mais de quarenta profissionais se inscreveram para uma única vaga. O concurso efetuou a investigação do currículo dos profissionais inscritos, juntamente com uma análise da didática do candidato, por meio de uma avaliação prática, em que lecionamos uma aula sobre um tema sorteado no momento da apresentação ao diretor da escola, ao coordenador pedagógico e à coordenadora do curso da respectiva vaga.

A partir desse momento, com a aprovação em primeiro lugar no concurso público para professor contratado por tempo indeterminado da Etec em que já lecionava vislumbrei minha permanência na carreira docente a longo prazo.

Conforme aponta Tardif (2005, p.85), a fase da estabilização e consolidação é aquela em que o profissional investe a longo prazo na sua profissão e os outros membros da instituição reconhecem as suas capacidades. Tal consolidação começa a acontecer juntamente com a minha evolução profissional, em que cada dia me envolvo mais com meus alunos, com a escola em que leciono e com os conhecimentos a serem adquiridos.

Nunca parei de estudar efetivamente. Após a conclusão de minha primeira pós-graduação e o início de minha trajetória escolar, realizei uma pós-graduação em Docência em Enfermagem pela Faculdade de Tecnologia Paulista, com término no ano de 2014, pensando sempre em aprimorar a minha prática docente. Ao concluir esse curso, iniciei uma terceira pós-graduação, agora em Saúde Pública em Ênfase com Saúde da Família pela UNINTER, com término no ano de 2016. Quase que de maneira síncrona fui contemplada pelo estado de São Paulo com uma Licenciatura Plena, pelo Programa Especial de Formação de Docentes para Educação Profissional de Nível Médio, que também conclui no ano de 2016.

Com a titulação de Licenciatura, iniciei meu curso superior em Pedagogia, em um formato diferenciado, presencialmente, porém com uma carga horária reduzida pela análise de meu currículo acadêmico. Hoje leciono na faculdade em que cursei Pedagogia, a Faculdade de Ciências Humanas do Estado de São Paulo, pois minha apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso sobre alfabetização e letramento de idosos institucionalizados em Instituições de Longa Permanência para Idosos (ILPI) se destacou pela criatividade e inovação do tema.

De acordo com Shulman (2014, p. 207), o conhecimento pedagógico do conteúdo é de especial interesse, porque identifica os distintos corpos de conhecimento necessários para ensinar. Após a conclusão de minha segunda graduação, fui convidada a passar por um processo seletivo, pois no ano seguinte se iniciaria nessa faculdade o curso superior de Enfermagem, e apesar da ausência do mestrado em meu currículo, acredito que a coordenação buscava também a experiência na docência e como eu já lecionava há 7 anos, pressuponho que isso aumentou as minhas chances de ingressar no ensino superior.

De acordo com Tardif (2005), o desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção. Acreditei naquele momento que minha trajetória profissional se encontrava em uma fase de construção, uma nova era, mais amadurecida e consolidada para superar novos desafios.

No ano de 2020, aguardei ansiosamente pela abertura do edital do MPE, efetuei minha inscrição, realizei todas as etapas do processo seletivo e me enquadrei nos critérios do curso, iniciando assim minha trajetória nesse novo desafio profissional. Segundo Tardif (2005), em suma, constata-se que a evolução profissional da carreira é acompanhada geralmente de um domínio maior do trabalho e do bem-estar pessoal no tocante aos alunos e às exigências da profissão. Considero a construção e conclusão do Mestrado Profissional em Educação uma evolução em minha trajetória profissional e espero compartilhar o conhecimento obtido com meus discentes o longo de minha carreira.

Reflito minha busca pelo MPE vinculada ao pensamento de Shulman (2014, p. 223) de que os programas de formação de professores já não podem limitar sua atividade às áreas de didática e de supervisão da prática que não levam em consideração o conteúdo. Uma ênfase no conhecimento pedagógico do conteúdo permearia o currículo de formação de professores.

Como relatei neste memorial, o mestrado foi a busca de uma realização profissional. O trajeto até aqui não foi fácil e minha evolução nesse percurso também não. Mas evolui profissionalmente com os inúmeros questionamentos que realizei ao longo das disciplinas cursadas, me tornando assim uma docente pesquisadora.

1 INTRODUÇÃO

O amparo aos docentes iniciantes é fundamental e pode influenciar a vida profissional de um professor. O início da docência é um momento decisivo, que envolve sentimentos como expectativas e inseguranças causadas pelo novo. A descoberta desse universo docente pode ser complexa, distinta do que os professores imaginavam quando ainda eram acadêmicos. Tardif (2005, p. 83) afirma que: “trata-se de um rito de passagem da condição de estudante à de professor”.

De acordo com Romanowski e Martins (2013), o início da prática docente gera no professor iniciante conflitos e inseguranças e ele percebe a incompletude de sua formação inicial não podendo se apoiar em situações já vivenciadas, visto que tudo aquilo é novo. García (2010) aponta que são muitas as tarefas a serem enfrentadas pelos iniciantes, tais como: procurar compreender os estudantes, o currículo e o contexto escolar; planejar o ensino; começar a desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como docente; criar um ambiente de aprendizagem na classe; e continuar desenvolvendo uma identidade profissional.

Segundo Calil e André (2021), ao ingressar na escola, os docentes iniciantes se deparam com uma complexidade enorme de fatores que envolvem o fazer da sala de aula, e se conscientizam de que a formação inicial não os preparou suficientemente. De acordo com Maia (2020), o início da carreira profissional é uma fase composta por diversos desafios, principalmente para os docentes iniciantes, que começam a construir uma identidade profissional. Os professores experientes podem corroborar ou não com esse aspecto, pois possuem estabelecido um conceito sobre o assunto, por já ter estado nesta posição inicial.

Os saberes profissionais desenvolvidos entre o primeiro e o terceiro ano de profissionalização docente determinam a iniciação da carreira. Tardif (2005) qualifica esse período como crítico, pois o docente traz consigo experiências anteriores e realiza reajustes mediante as dificuldades detectadas em suas primeiras experiências profissionais.

Os docentes iniciantes procuram distintos métodos para superação dos obstáculos encontrados. Uma parcela de professores, mediante essa dificuldade, desiste da profissão alegando não terem sido preparados para essas adversidades. A permanência na carreira profissional docente muitas vezes vem sem o auxílio necessário a esse professor, em um momento que este precisaria de maior apoio da instituição de ensino e de seus gestores (MARCELO, 2009).

Tardif (2005) descreve que o período profissional inicial de um professor é de extrema importância para a evolução de seus conhecimentos, o autor exalta a superação de obstáculos como essencial neste momento da profissão. Lima (2004, p. 86) aponta que: “o início da aprendizagem profissional da docência é uma fase tão importante quanto difícil na constituição da carreira de professor”. Quando analisamos o caminho que o professor iniciante precisa percorrer, refletimos sobre um aspecto fundamental, que são as condições facilitadoras ou dificultadoras que o iniciante encontra no ambiente escolar e que muitas vezes são decisivas para sua permanência, ou não, na profissão. É relevante o reconhecimento por parte das instituições de ensino de que a docência é uma profissão complexa, que necessita de um estudo permanente e pleiteia situações adversas do cotidiano, sendo preciso o apoio de professores experientes para aprender a ensinar (ANDRÉ, 2018).

Tal meio escolar pode contribuir para o ingresso de docentes iniciantes, proporcionando o engajamento destes professores à comunidade escolar. A cultura institucional escolar manifesta características voltadas para a qualidade no ensino na instituição, necessitando assim acolher de maneira adequada os docentes iniciantes, para que estes consigam estimular seus alunos, sem que haja tantas incertezas e inseguranças no princípio dessa trajetória profissional. Pérez-Gómez (2001, p. 131) define a cultura institucional como “o conjunto de significados e comportamentos que a escola gera como instituição social”. A cultura organizacional escolar apresenta a realidade heterogênea e completa do ambiente.

O início da trajetória profissional pode ser marcado por momentos difíceis, decorrentes de pouco apoio por parte da comunidade escolar, que por vezes não realiza um acolhimento do docente iniciante de maneira eficaz. A sensação de deriva, de se sentir perdida ao iniciar a carreira como professora de ensino técnico no Centro Paula Souza foi eminente. A falta de apoio e de direcionamento me trouxe dificuldades que hoje, refletindo melhor, poderiam ter sido evitadas.

1.1 Relevância do Estudo

A relevância desse estudo consiste na investigação das dificuldades enfrentadas pelo docente em início de carreira, visto a importância que o período inicial da docência implica na trajetória inicial do professor. A construção da identidade docente e o desenvolvimento profissional do professor a partir de suas experiências iniciais vêm sendo estudados, por meio de discussões nacionais e internacionais, assim como a formulação de novas propostas para o acolhimento do docente iniciante no ambiente escolar.

O estudo proposto tem relevância social, visto compreendermos os relatos dos professores iniciantes, entendendo o processo vivenciado por eles em sua inserção profissional inicial na educação. De acordo com André (2012), os programas de desenvolvimento profissional devem ser desenvolvidos em suas primeiras vivências, reconhecendo que a formação não se conclui na graduação, o que possibilita que o professor iniciante não se enfraqueça diante das inúmeras dificuldades encontradas nesse período, diminuindo assim a desistência de professores em manter a carreira educacional.

A trajetória profissional inicial docente é uma etapa que coloca muitos desafios aos professores iniciantes, destacam-se especificadamente os poucos estudos relacionados aos docentes que lecionam inicialmente no ensino médio/técnico, configurando um campo pouco abordado teoricamente, aumentando a relevância dessa pesquisa.

Esta pesquisa verificou como se dá o processo de inserção inicial dos professores considerados iniciantes em escolas de nível médio e técnico. Destaco a relevância do estudo devido às escassas fontes, principalmente vinculadas especificadamente ao acolhimento de docentes que lecionam no nível técnico no Brasil, além da generalizada ideia de que a educação técnica profissional auxilia no processo de crescimento econômico de um país. Segundo Menino e Peterossi (2008), a formação de um capital humano habilitado reflete na melhoria da produtividade e na qualidade dos serviços prestados, oferecendo ao aluno mais oportunidades no mercado de trabalho.

Um professor de ensino técnico seguro e qualificado poderá formar alunos versáteis e criativos, mas talvez isso não se reflita na empregabilidade dessa mão de obra. De acordo com Menino e Peterossi (2010), a inserção da economia brasileira em mercados globalmente competitivos tem gerado interesse de políticas públicas voltadas à educação tecnológica profissionalizante por parte das empresas e pela sociedade em geral.

1.2 Delimitação do Estudo

A pesquisa foi realizada em uma rede de escolas de ensino médio e técnico, pertencentes ao Centro Paula Souza, especificamente aplicada em duas escolas, ambas circunscritas em uma região específica – Vale do Paraíba, envolvendo professores de curso médio e técnico, considerados experientes e docentes que lecionam há até três anos nesse ambiente, considerados professores iniciantes.

O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) teve a sua instalação por meio de um Decreto de Lei de 06 de outubro 1969 através da criação do antigo

Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo, consolidando-se até os dias atuais pelo seu modelo inovador de cursos destinados à inovação tecnológica. A Educação Profissional e Tecnológica é caracterizada como o ramo do ensino/aprendizagem voltado para as características tecno econômicas em vigência e a dinâmica de suas alterações (MENINO e PETEROSI et. al. 2008).

O Centro Paula Souza (CPS) é uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo, recebeu tal nomenclatura em 1973, em homenagem ao professor Paula Souza, um educador sempre a frente de seu tempo, que defendeu o papel da escola como meio de educação profissional. Ocupa uma posição privilegiada na educação paulista e brasileira, visto que é responsável por uma rede extensa de escolas e faculdades de tecnologia com tradição de qualidade. Mantém cursos em vinte e dois eixos tecnológicos diferentes, adaptando-se à legislação educacional e às modificações dos perfis dos estudantes e da sociedade (SCHWARTZMAN, 2014).

Contempla 223 Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) e 74 Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo (Fatecs) em 369 municípios distribuídos no estado de São Paulo. Possui, atualmente, mais de 322 mil alunos cursando ensino médio técnico ou superior tecnológico. Quando olhamos especificadamente ao ensino médio técnico, o CPS possui diversas modalidades como: Ensino Médico integrado ao Técnico, Ensino Técnico (modalidades: presencial, semipresencial e a distância), Ensino de Jovens e Adultos (EJA) e especialização técnica. São mais de 225 cursos voltados para o mercado de trabalho público e privado.

De acordo com Schwartzman (2014), o Centro Paula Souza é a maior instituição estadual do Brasil voltada à educação profissional articulada ao ensino médio, assim como à educação tecnológica de nível superior. Mas de que estamos falando, quando pensamos em educação profissional técnica? O termo *vocation education* é utilizado internacionalmente equivalente à expressão “educação profissional” no Brasil. Refere-se a uma formação de nível médio ou superior direcionada ao mercado de trabalho.

Prezoto (2009) reflete que o Centro Paula Souza possui como propósito: [...] “trazer dignidade aos cidadãos por meio do ensino profissionalizante de qualidade e assim continuar colaborando com o desenvolvimento socioeconômico do Estado de São Paulo”.

A escolha das escolas deu-se por conta de a pesquisante deste estudo lecionar em uma das escolas envolvidas. A segunda escola escolhida fica localizada há aproximadamente 33 km da primeira e foi eleita para participar da pesquisa devido ao maior número de professores iniciantes, comparada a outras escolas mais próximas vinculadas ao Centro Paula Souza.

Atualmente, o CPS está vinculado à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SDECTI), por um decreto do governador Roberto de Abreu Sodré (SCHWARTZMAN, 2014). A educação técnica vem sofrendo mudanças ao longo das últimas décadas, como a desvinculação do Centro Paula Souza da Secretaria da Educação, contribuindo para a precarização das condições de trabalho do professor, que será demonstrada posteriormente nesse trabalho.

1.3 Problema

A problemática da pesquisa se interessou especificamente em saber como se deu a iniciação na carreira docente e suas consequências – positivas e negativas – para com a profissão, em duas escolas técnicas do Centro Paula Souza.

Segundo Laville e Dionne (2008, p. 87) “um problema de pesquisa é um problema que se pode "resolver" com conhecimentos e dados já disponíveis ou com aqueles factíveis de serem produzidos”. Ao pesquisar o ingresso de professores iniciantes no mercado de trabalho, percebe-se que muitas instituições não possuem estrutura para um acolhimento apropriado a esses docentes, esse fato pode refletir na trajetória profissional desses professores.

Barbosa (2020) destaca que a permanência ou a desistência da carreira profissional docente é influenciada pelo período de inserção desses professores na escola, que o autor classifica como fundamental. Na perspectiva de Laville e Dionne (2008), o pesquisador ao perceber um problema, nos faz igualmente supor uma solução possível, uma explicação racional da situação a ser compreendida ou aperfeiçoada: a hipótese. A partir da constatação de que as escolas técnicas do Centro Paula Souza não possuem um programa de acolhimento para os professores iniciantes, parto da hipótese de que tais docentes se sentem desacolhidos pelas escolas, possivelmente apresentando dificuldades em sua trajetória inicial profissional.

Essa hipótese me levou a definir como questões norteadoras:

- Que fatores facilitam ou dificultam a inserção profissional dos iniciantes nas Escolas Técnicas do Centro Paula Souza?
- Quais as ações e práticas que poderiam auxiliar os professores iniciantes no processo de inserção profissional nas Escolas Técnicas do Centro Paula Souza?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

Analisar como se dá a inserção inicial dos professores nos cursos de nível médio e técnico no Centro Paula Souza.

1.4.2 Objetivos Específicos

Refletir sobre as condições de exercício profissional vividas pelos ingressantes no início do processo de ensino.

Identificar fatores apontados pelos professores iniciantes como facilitadores ou dificultadores da sua iniciação na docência e construir práticas de acolhimento em conjunto com os participantes para os professores iniciantes.

Verificar a significação que um programa de recepção de novatos, ou a ausência dele, teve ou tem para os docentes do Centro Paula Souza.

Desenvolver, como produto desta dissertação, um guia em forma de e-book orientativo, com informações importantes para os professores iniciantes do Centro Paula Souza.

1.5 Organização do Trabalho

Este trabalho está organizado da seguinte forma: Introdução, Revisão de Literatura, Metodologia, Análise e Divulgação dos Dados, Considerações Finais, Referências, Apêndices e Anexos.

A Introdução subdivide-se em cinco subseções: Relevância do Estudo, Delimitação do Estudo, Problema, Objetivos Geral, Objetivos Específicos e Organização do Trabalho.

A Revisão de Literatura apresentou um panorama das pesquisas recentes sobre os conceitos de trajetória inicial docente, acolhimento e professores iniciantes. Abordará também pontos relevantes referentes aos temas de pesquisa.

A metodologia subdivide-se em quatro subseções: Participantes, Instrumentos de Pesquisa, Procedimentos para Coleta de Informações/Dados e Procedimentos para Análise dos Informações/Dados. Em seguida, apresentam-se a Análise e Discussão dos Dados, Análise Intranúcleos, Análise Internúcleos, bem como as Considerações Finais, seguido das Referências. Nos Anexos e Apêndices constam os instrumentos elaborados pelo pesquisador e pela Universidade de Taubaté.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo são apresentados os conceitos e teorias que serviram de estruturação desse trabalho de pesquisa. Iniciando-se pelo panorama das pesquisas correlatas ao tema. Na sequência, há a descrição de temáticas em subdivisões, sendo estas a caracterização do professor iniciante, a inserção profissional docente e o desenvolvimento profissional docente.

2.1 Panorama de pesquisas correlatas ao estudo

Em busca dos descritores, foram encontradas pesquisas que serviram para melhor orientação na descrição do projeto em busca dos objetivos específicos. Para o presente estudo, utilizamos como base teórica livros, artigos, teses e dissertações da área. Foram feitas as principais buscas na Biblioteca Digital de Dissertações do MPE, Capes, Portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, SciELO e periódicos da UFSCar.

A Biblioteca Digital de Dissertações do MPE possui dissertações atualizadas sobre o tema estudado, sendo válidos o estudo e a utilização dos trabalhos destes pesquisadores; a plataforma de periódicos da CAPES criada pelo Ministério da Educação é uma biblioteca virtual que disponibiliza produções científicas brasileiras e internacionais; a BDTD reúne teses e dissertações defendidas em instituições brasileiras de ensino e pesquisa, a SciELO é uma biblioteca eletrônica científica online de livre acesso e modelo cooperativo de publicações digitais e o repertório de periódicos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), que possui um dos Programas de Pós-Graduações mais antigos do país, com 44 anos de existência, sendo referência nacional. A consulta por textos nos bancos de dados, especialmente por artigos, foi realizada durante os meses de maio, junho, julho e agosto do ano de 2021 e se restringiu aos últimos cinco anos, no caso de 2016 a 2021. O recorte temporal é necessário, visto que procura objetivar a produção científica recente, agrupando a escrita acadêmica por meio da seleção dos trabalhos correlatos ao tema. Ressalta-se que autores utilizados com recorte temporal anteriores a esse período se faz necessário, pois fundamentam referenciais teóricos que sustentam as discussões do estudo.

A tabela I foi organizada primeiramente com buscas separadas com os descritores: professores iniciantes, acolhimento docente, trajetória inicial docente e inserção profissional docente, gerando uma série de estudos identificados. Tais descritores foram escolhidos pela autora, após a testagem de dezenas de palavras-chaves.

Os dados podem ser visualizados na tabela a seguir:

Tabela 1 - Principais Bases de Dados

Descritores – período de 2016 a 2021		MPE UNITAU	Capes	BDTD	SciELO	UFSCar
Desc. 1	Professores iniciantes	8	39	270	7	5
Desc. 2	Acolhimento docente	0	1	1	0	0
Desc. 3	Trajetória inicial docente	0	0	1	2	0
Desc. 4	Inserção profissional docente	1	6	5	0	1
Selecionados		5	5	6	-	2

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2022).

Os dados apresentados por meio das buscas realizadas nos diferentes bancos de dados refletem a temática do acolhimento do professor iniciante como um assunto relativamente recente, mas com alguns autores consolidando conceitos e visões sobre o tema. Após identificar a presença de trezentos e oitenta e seis trabalhos (386), por meio de buscas online nas citadas plataformas, parte dos textos foram selecionados a partir das leituras dos títulos dos artigos, dissertações ou teses que possuíam descritores selecionados. Em um segundo momento, foi realizada a leitura dos resumos de sessenta e seis (66) trabalhos, tendo como critério de inclusão referente à pertinência de informações para com a temática da dissertação que está sendo desenvolvida, mediante seu título. A partir da leitura dos resumos, foram consideradas possíveis contribuições em cerca trinta e nove trabalhos (39), sendo seis (6) referentes ao banco de dados do Mestrado Profissional em Educação da UNITAU, onze (11) na plataforma CAPES, doze (12) vinculados ao BDTD, quatro (4) na plataforma SciELO e seis (6) no repertório de periódicos da UFSCar, para o estudo integral. Em um último momento, foi realizada a seleção de dezoito (18) trabalhos para a integração ao panorama de pesquisas correlatas a essa dissertação, considerados importantes para a contribuição das discussões dessa pesquisa.

2.1.1 Banco de dissertações do MPE – UNITAU

A primeira base de dados pesquisada foi o banco de dissertações do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, com início das atividades no ano de 2013. No período entre 2014 e 2021, foram produzidas 151 dissertações, das quais foram

identificados 9 trabalhos que estão vinculados ao acolhimento docente, professores iniciantes e/ou inserção profissional docente, configurando somente 6% do total de produções científicas. A Universidade de Taubaté, à qual essa pesquisa está vinculada, foi criada em 1974 por meio de uma Lei Municipal nº 1498 e reconhecida em 1976 por meio do um Decreto Federal nº 78924, sendo uma instituição municipal de ensino superior com tradição no curso de Pedagogia.

Segue a tabela descritiva quantificando por descritores as referências obtidas para análise, os resumos estudados, os textos selecionados para análise e as dissertações escolhidas para compor o panorama da pesquisa:

Tabela 2 - Descritores no Banco de Dissertações do MPE - UNITAU

BANCO DE DISSERTAÇÕES MPE – UNITAU				
DESCRITORES	Nº de referências obtidas (análise por títulos)	Resumos analisados	Selecionados para análise	Selecionados para o panorama
Professores iniciantes	8	7	5	4
Acolhimento docente	0	0	0	0
Trajetória inicial docente	0	0	0	0
Inserção profissional docente	1	1	1	1
Total	9	8	6	5

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2022).

Após uma análise inicial, em que foram encontrados 9 trabalhos com temáticas semelhantes a esta pesquisa neste banco de dados, a partir da leitura do título, foram selecionados 8 estudos para leitura de resumos. Considerando o critério de exclusão pertinência de informações, elegeram-se 6 pesquisas para leitura completa. Na sequência destes estudos, 4 pesquisas desenvolvidas no MPE se aproximam da discussão sobre a inserção profissional docente, estas são apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 1 - Professores iniciantes no Banco de Dissertações do MPE - UNITAU

DESCRITOR: Professores Iniciantes			
AUTOR	ANO	TÍTULO	CONTRIBUIÇÕES
PINTO, J. A.	2016	PROFESSORES INICIANTES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO SÃO JOSÉ DOS CAMPOS: inserção, desafios e necessidades	A dissertação procurou compreender como ocorreu o processo de inserção profissional docente em uma rede de ensino, foi adotada uma abordagem qualitativa que considerava a perspectiva e a subjetividade dos sujeitos. Como instrumentos foram utilizando o questionário, respondido por sessenta e oito (68) professores e o grupo focal com cinco (5) professores. Encontrou-se como resultado o não oferecimento de atendimento específico aos professores iniciantes, vinculando às condições de trabalho o desejo de continuar ou não a carreira profissional docente, sugerindo que o HTC poderia ser mais bem aproveitado.
ARCAS, K. C. M.	2020	PROFESSORES INICIANTES NO ENSINO FUNDAMENTAL: um estudo sobre a inserção profissional docente	Nesse trabalho a autora buscou investigar como se deu o processo de inserção profissional de professores no Ensino Fundamental em uma rede municipal de ensino de escolas públicas. A metodologia utilizada foi uma abordagem qualitativa, participando 11 professores iniciantes no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Taubaté, São Paulo. Foram realizados dois grupos de discussão e a análise dos resultados apontou para as necessidades de que os gestores escolares e profissionais da secretaria de educação olhem para os docentes iniciantes, respeitando suas necessidades e especificidades formativas com o objetivo de fornecer condições favoráveis para o acolhimento docente.
BARBOSA, M. R.	2020	PROFESSORES INICIANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: acolhida e acompanhamento	A pesquisa procurou conhecer de que maneira ocorreu a inserção de professores na carreira profissional docente. Foi utilizada uma abordagem qualitativa e como metodologia foram utilizados o questionário e o grupo focal. Participaram da pesquisa 52 participantes, mas 37 professores se enquadravam na proposta da pesquisa, sendo estes professores iniciantes. O estudo efetuou um mapeamento de um município do Vale do Paraíba, com o objetivo de localizar colégios com grande número de docentes considerados iniciantes. Como resultado foi constatado que os professores participantes encontraram dificuldades e desafios em sua inserção profissional. Foram apontados temas no grupo focal como graduação fragmentada, necessidades de acolhimento e acompanhamento, o não oferecimento por parte da Secretaria de Educação de atendimento específico para os professores iniciantes e que os HTPCs poderiam ser mais bem aproveitados, por meio de reflexões com pares.
COELHO, E. O.	2021	NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES INICIANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	O objetivo da pesquisa foi a investigação das necessidades formativas dos professores iniciantes no período de inserção profissional e dos métodos de atendimento a essas necessidades em escolas de Educação Infantil. Participaram da pesquisa docentes com até três (3) anos de experiência profissional na rede de atuação municipal na cidade de Taubaté. O estudo possuiu metodologia qualitativa e teve como instrumento um questionário, sendo este respondido por trinta e sete (37) professores e um grupo focal com 6 docentes. A análise de resultados apresentou que os professores iniciantes enfrentam momentos de desafios e

			dificuldades por conta de lacunas na formação inicial, condições desfavoráveis à inserção profissional no contexto escolar com destaque para a falta de apoio e da valorização dos seus conhecimentos.
--	--	--	--

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2022).

Os autores estudados contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho por meio de discussões sobre as necessidades formativas de professores iniciantes e a inserção profissional na carreira docente em diversos campos. Considerando as proporções, o índice de pesquisas com o tema no Mestrado Profissional em Educação é baixo.

2.1.2 Periódicos CAPES

Foram realizadas buscas de artigos na biblioteca virtual de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), um portal lançado pelo Ministério da Educação no ano de dois mil (2000), que apresenta milhares de publicações periódicas, inclusive com temáticas voltadas à educação. Por meio de palavras exatas, consideradas descritores, realizou-se a averiguação de artigos pertinentes ou impertinentes, por meio da leitura dos títulos e quando necessário dos resumos dos artigos e conteúdos na íntegra, chegando aos resultados descritos a seguir:

Tabela 3 - Descritores na plataforma CAPS

PLATATAFORMA CAPES				
DESCRITORES	Nº de referências obtidas (análise por títulos)	Resumos analisados	Selecionados para análise	Selecionados para o panorama
Professores iniciantes	39	12	8	3
Acolhimento docente	1	1	0	0
Trajatória inicial docente	0	0	0	0
Inserção profissional docente	6	4	3	2
Total	46	17	11	5

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2022).

Após buscas na plataforma CAPES foram encontrados 46 artigos, sendo 5 destes considerados pertinentes ao tema do estudo, sendo 11% do total de artigos disponibilizados pela plataforma, fazendo estes parte do panorama da dissertação.

Quando considerado o descritor: “professores iniciantes” foram encontrados o maior número de trabalhos, quando comparado a outros descritores, sendo 39 artigos, foram lidos todos os títulos e selecionados 12 resumos para estudos e destes 8 trabalhos foram considerados semelhantes e pertinentes a essa pesquisa, dos quais a autora efetuou o estudo completo dos textos. Na sequência desta leitura, utilizados 3 destes textos, no panorama desta dissertação.

Já referente ao descritor: “acolhimento docente”, foi encontrado somente um trabalho, que após a análise da pesquisadora não se enquadrou ao perfil do estudo, não sendo, portanto, utilizado. Quando pesquisado o descritor: “trajetória inicial docente” na plataforma CAPES com recorte nos últimos 5 anos, assim como os outros descritores, não foi encontrado nenhum trabalho, mostrando um silenciamento desse descritor.

Referente ao descritor “inserção profissional docente” foram encontrados 6 artigos e após o estudo de parte destes, conforme a tabela descritora, foram selecionados 2 textos para análise no panorama desta dissertação. Como critérios de inclusão para a leitura do resumo, a pesquisadora analisou os títulos dos trabalhos, e parte destes possuíam vínculo com o tema da pesquisa. Dos trabalhos selecionados foram lidos resumos e, dependendo da metodologia utilizada e conteúdos abordados, eles integraram as pesquisas correlatas a este estudo.

Seguem os quadros elaborados pela autora especificando as contribuições dos trabalhos da plataforma CAPES, separados por descritores.

Quadro 2 - Professores Iniciantes na plataforma CAPES

DESCRIPTOR: Professores iniciantes			
AUTOR	ANO	TÍTULO	CONTRIBUIÇÕES
CASSÃO, P. A. CHALUH, L. N.	2018	DA SOLIDÃO DO TRABALHO DOCENTE À NECESSIDADE DO TRABALHO COLETIVO NA ESCOLA: relatos de professores iniciantes	O artigo centrou sua discussão em um grupo de troca com experiências docentes, que foi composto por dez (10) professores iniciantes, em que foram realizados sete (7) encontros ligados à profissão. A metodologia tem caráter qualitativo, que se orientou baseada na perspectiva sócio-histórica, e as entrevistas coletivas de Sonia Kramer foram utilizadas como instrumento de produção dos dados. A análise dos dados foi realizada a partir do paradigma indiciário de Carlo Ginzburg. Como resultado foram encontradas onze (11) marcas de alteridade na construção docente dos participantes, refletiu-se sobre propostas de formação dos professores acerca da relação entre alteridade e profissionalidade.

<p>FERREIRA, A. D. P. CALIL, A. M. G. C. PINTO, J. A. SOUZA, M. A.</p>	<p>2017</p>	<p>A INSERÇÃO PROFISSIONAL SOB O OLHAR DOS PROFESSORES INICIANTES: possibilidades de implantação de políticas públicas</p>	<p>O estudo buscou analisar como professores iniciantes de Educação Infantil e Ensino Fundamental de uma rede municipal de ensino do interior paulista, quais suas necessidades. A metodologia possuiu caráter qualitativo, participaram do estudo 157 professores e os resultados possibilitaram identificar sugestões e medidas que poderão contribuir para o aprimoramento da prática docente, assim como oportunizar apoio, integração, formação e acompanhamento a todos os professores iniciantes por parte da Secretaria de Educação, como oferecer formação e acompanhamento específico aos professores iniciantes e assegurar conteúdo da formação.</p>
<p>GLASENAPP, D. HOBOLD, M. S.</p>	<p>2019</p>	<p>ACOMPANHAMENTO E AÇÕES DE APOIO OFERECIDAS AOS PROFESSORES INICIANTES NO CONTEXTO ESCOLAR</p>	<p>O artigo realizou a análise de como os professores iniciantes são acompanhados em sua prática pedagógica e quais as ações que lhes dão apoio no contexto escolar por parte dos supervisores e diretores escolares do Ensino Fundamental, referentes à Rede Municipal de Ensino de um município catarinense. Como instrumento de coleta de dados foi realizada entrevista semiestruturada e a análise de conteúdo como forma de interpretação de dados. Encontrou-se como resultados ações pontuais de acordo com as demandas, o acompanhamento desses professores é realizado pelos supervisores escolares, mas a sobrecarga destes profissionais não tem favorecido a realização de um acompanhamento sistemático dos docentes, já a direção é envolvida mais nos aspectos administrativos.</p>

Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2022).

Quadro 3 - Inserção profissional na plataforma CAPES

DESCRITOR: Inserção profissional docente			
AUTOR	ANO	TÍTULO	CONTRIBUIÇÕES
<p>SALES, M. A. ARAÚJO, G. C.</p>	<p>2018</p>	<p>“UM DESAFIO PARADOXAL”: o olhar de professores iniciantes sobre a inserção profissional na prática docente</p>	<p>O estudo teve como foco compreender como os professores iniciantes veem a inserção profissional na prática docente, por meio das ressonâncias do currículo da licenciatura na formação e no desenvolvimento profissional de docentes iniciantes. Na análise interpretativa das informações de pesquisa, destacou-se que os professores iniciantes são marcados por desafios e contradições como estar licenciados e precisar aprender a docência exercitando-a na prática. Foi revelado um distanciamento entre os saberes da formação inicial e a real demanda da escola.</p>
<p>MIRA, M. M. ROMANOWSK, J. P.</p>	<p>2016</p>	<p>PROCESSOS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL</p>	<p>O estudo teve como objetivo analisar os processos de inserção dos professores nos sistemas de ensino da educação básica, a partir do exame das políticas de desenvolvimento</p>

		DOCENTE NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO: o que documentos legais revelam	profissional definidas pela legislação educacional recente, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, o Plano Nacional de Educação 2001-2011 e o atual Plano Nacional de Educação 2014-2024. Como resultados verificou-se que a preocupação com a iniciação docente é recente, mais precisamente a partir do atual Plano Nacional de Educação, porém ainda de forma embrionária. A proposta ainda possui limites, mas ocorreu o desdobramento nos Planos Estaduais de Educação. O estudo destacou que as políticas traçadas necessitam considerar as especificidades de cada contexto, assim como condições adversas de estados e municípios como a questão financeira.
--	--	--	--

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2022).

2.1.3 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Efetuaram-se buscas entre as dissertações e teses da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações por meio dos descritores já citados. Esta biblioteca é mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) há 20 anos, que possui como ação estudar experiências existentes no Brasil e no exterior de desenvolvimento de bibliotecas digitais de teses e dissertações. Para a averiguação de teses e dissertações pertinentes ou impertinentes, realizou-se a leitura dos títulos e, quando necessário, dos resumos e textos integrais chegando aos resultados descritos a seguir:

Tabela 4 - Descritores na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

DESCRITORES	BDTD			
	Nº de referências obtidas (análise por títulos)	Resumos analisados	Selecionados para análise	Selecionados para o panorama
Professores iniciantes	270	25	9	4
Acolhimento docente	1	1	1	1
Trajectoria inicial docente	1	1	1	1
Inserção profissional docente	5	3	1	0
Total	277	30	10	6

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2022).

É notória a maior variedade de trabalhos relacionados ao tema da dissertação nessa plataforma. Foram encontrados 277 trabalhos quando citados todos os descritores pesquisados, sendo grande maioria com o descritor: “professores iniciantes”, configurando 270 destes, sendo estas aproximadamente 97% das teses ou dissertações encontradas. Com relação a esse descritor, foram lidos 25 resumos selecionados e a partir da análise dos títulos dos trabalhos, foram selecionados 9 destas pesquisas para estudo na íntegra 4 destas são destacadas no panorama de pesquisas correlatas.

Sobre o descritor: “acolhimento docente” foi encontrada 1 pesquisa. Aponto que esta foi estudada na íntegra após a leitura de seu resumo, sendo integrada então ao panorama visto que tem proximidade com a dissertação que está sendo escrita e por conta desse descritor possuir poucos trabalhos publicados. O mesmo digo sobre o descritor: “trajetória inicial docente” em que foi encontrado 1 estudo que, pelas mesmas razões, foi enquadrado nas pesquisas correlatas.

Referente ao descritor: “inserção profissional docente” foram encontradas no BDTD somente 5 teses ou dissertações nos últimos cinco anos, realizou-se a leitura do resumo de 3 destas, e 2 foram excluídas por não possuírem características semelhantes ao tema de pesquisa proposto. Um trabalho foi lido na íntegra, mas após a leitura, este não se assemelhou à dissertação escrita, não utilizando nenhum trabalho desse descritor no panorama elaborado. A seguir veremos os quadros de contribuições das pesquisas correlatas do BDTD, separadamente por descritores:

Quadro 4 - Professores iniciantes na BDTD

DESCRITOR: Professores iniciantes			
AUTOR	ANO	TÍTULO	CONTRIBUIÇÕES
PRINCEPE, L. M.	2017	CONDIÇÕES DE TRABALHO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTE EM UMA REDE MUNICIPAL DE ENSINO	O estudo apresentou como objetivo a investigação das condições de trabalho no desenvolvimento profissional de professores iniciantes em uma Rede Municipal de Educação. Foram selecionados professores com até três (3) anos de experiência, de acordo com Huberman (2013), e com mais de três (3) anos na profissão, mas iniciantes na rede de ensino, de acordo com Burker, Christensen e Fessler (1984), e que ingressaram na RME de 2013 a 2015. Os dados foram produzidos por meio de uma pesquisa do tipo survey, que contou com a participação de 121 docentes (60 iniciantes na profissão e 61 iniciantes na rede) que responderam a um questionário. Também foram analisados documentos de orientação administrativo-pedagógicos, realizadas entrevistas com três formadoras da RME,

			<p>utilizados dados do Censo Escolar de 2014 e 2015 e do Censo Demográfico de 2010.</p> <p>Os resultados apontaram que o início da docência foi marcado por fatores facilitadores e dificultadores para o desenvolvimento profissional desses docentes como condições de trabalho, instabilidade e descontinuidade, jornadas de trabalho diferenciadas, atuação em mais de três (3) escolas, pouco tempo de trabalho na escola, locais de difícil acesso e poucos professores que possuam participação em formação para iniciantes.</p>
RAMOS, N. B.	2019	SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS À EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PELO PROFESSOR INICIANTE	<p>O estudo possuiu como eixo central a formação de docentes, objetivando a formação inicial e continuada de professores como potencial de contribuição na atuação e exercício profissional. Como tema de pesquisa indica os sentidos e significados da Extensão Universitária para o Professor Iniciante. O objetivo geral se propôs a identificar e analisar os sentidos e significados atribuídos pelo professor iniciante, na Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal, à extensão universitária. Como base epistemológica utilizou-se o materialismo histórico-dialético para compreensão da realidade concreta, envolvendo as relações políticas, econômicas e sociais. A compreensão transcorreu pelos pares dialéticos: subjetividade e objetividade. As entrevistas foram analisadas utilizando os núcleos de significação propostos por Aguiar e Ozella (2013). Chegou-se à sete (7) núcleos de significação. Como resultados constatou-se que o caráter formativo da Extensão Universitária é um espaço articulador do ensino e da pesquisa, para os professores iniciantes a extensão possibilita uma formação que relaciona a tríade universidade, escola e sociedade, permitindo a construção da profissionalidade docente, que perpassa principalmente pelos sentidos e significados do fortalecimento coletivo, da dimensão política e do apoio propiciado pelos grupos de extensão.</p>
VARGAS, A. R.	2016	GESTÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE INSERÇÃO DE PROFESSORES INICIANTE NO TRABALHO DOCENTE	<p>Esse estudo analisa o desenvolvimento do trabalho docente mediante a atuação da gestão escolar das escolas públicas de ensino do Distrito Federal. A pesquisa envolve professores iniciantes considerando as fases do ciclo de vida profissional segundo Huberman (2000). Para tal, como concepção de análise científica no campo das pesquisas sociais realiza uma aproximação ao materialismo histórico-dialético e adota a análise de conteúdo para realizar a investigação na totalidade do contexto escolar e sua realidade histórica, concreta e dialética. Como metodologia utiliza-se questionário semiestruturado e entrevistas, evidenciando a</p>

			natureza da função do gestor e as perspectivas do trabalho e da rotina escolar, as dimensões do processo de inserção na carreira e as mediações interativas ocorridas entre gestor e professor iniciante.
DINIZ, T. M.	2020	Os percalços e necessidades no caminho do professor iniciante	A dissertação teve como objetivo identificar os principais desafios e dificuldades enfrentados por um grupo de professores iniciantes de redes particular e pública de municípios do estado de São Paulo. A metodologia adotada foi qualitativa, capaz de compreender a perspectiva e significado das experiências docentes. A pesquisadora utilizou um questionário para coletar dados de trinta (30) participantes, os dados foram submetidos a análise de prosa. Os resultados destacam a desvalorização salarial e de reconhecimento social, a falta de parceria entre os pares, família e gestão escolar, ausência de formação e de recursos disponíveis. A pesquisadora constatou como a identificação e o conhecimento das necessidades formativas dos iniciantes podem contribuir para planificar processos formativos.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2022).

Quadro 5 - Acolhimento docente na BDTD

DESCRITOR: Acolhimento docente			
AUTOR	ANO	TÍTULO	CONTRIBUIÇÕES
MAIOLINO, E. A.	2020	FORMAÇÃO CONTINUADA E ACOLHIMENTO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DE NARRATIVAS DOCENTES	O questionamento e a problemática dessa pesquisa se deram por meio da observação de professoras e auxiliares de educação infantil entre o ano de 2014 a 2017, enquanto a pesquisadora era diretora de uma creche municipal da cidade de Jacareí. Durante esse período a pesquisadora observou dificuldades no trabalho pedagógico com crianças, pois as ações estavam sempre vinculadas a práticas tradicionais direcionadas ao cuidar, não se enxergava a educação como etapa inicial do aprendizado. A pesquisa objetivou compreender como se deu a trajetória de formação dos docentes da educação inicial. A autora realizou sete (7) entrevistas, participaram professoras pedagogas nas diferentes modalidades de ensino, sendo presencial ou a distância, docentes iniciantes, professoras com alguns anos de carreira e outras com tempo importante de profissionalização. O trabalho buscou compreender as formações realizadas em serviço, de que maneira são conduzidas e como são avaliadas as reuniões pedagógicas em suas práticas. Por meio da escuta das docentes, a pesquisa desenvolveu um material que buscou proporcionar instantes de acolhida e

			permanência na escola, como prática de reflexão sobre o cotidiano profissional.
--	--	--	---

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2022).

Quadro 6 - Trajetória inicial docente na BDTD

DESCRITOR: Trajetória inicial docente			
AUTOR	ANO	TÍTULO	CONTRIBUIÇÕES
SCHUBERT, M. M.	2018	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: trajetórias de professores com formação inicial na educação a distância e que atuam na docência superior presencial	O objetivo da pesquisa foi compreender as trajetórias de desenvolvimento profissional docente de professores com formação inicial na Educação a Distância e que atuam na docência presencial na Educação Superior. De abordagem qualitativa, a geração de dados se deu por meio de questionário, entrevista narrativa; técnica de complemento e grupo de discussão. A Análise de conteúdo está baseada nos estudos de Bardin. Como resultados da pesquisa, o autor destaca que os professores participantes na trajetória optaram pela graduação na EaD pela ausência de curso superior na região; do custo financeiro do curso superior e do tempo necessário ao estudo e ao trabalho; a escolha da profissão docente ocorre em diferentes contextos sociais; a Base na formação inicial na EaD exige adaptação; ampliação de componentes práticos no curso e saberes docentes específicos a cada modalidade de ensino. No começo da carreira, o professor enfrenta dilemas na imersão na docência superior presencial, mobiliza saberes experienciais, conhece os desafios dos saberes tecnológicos e aspectos da dimensão emocional-afetiva. Na fase de desenvolvimento, adquire experiências de formação continuada fora da IES; discute aspectos administrativos ao invés de discussão da docência como fundamento para um programa de formação continuada consolidada pela IES.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2022).

2.1.4 SciELO

Como quarta base de fontes, buscando pesquisas ligadas às temáticas deste estudo, optou-se pela Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO), uma biblioteca digital de livro acesso, que possui periódicos científicos brasileiros há 24 anos. Ao buscar pelos descritores selecionados pela autora, apesar de toda a sua tradição científica, notou-se uma escassez de material específico. Referente especificadamente ao descritor: “professores iniciantes” encontraram-se somente 7 artigos, sendo que destes foram lidos 4 resumos e 3 trabalhos na íntegra, mas nenhum estava diretamente associado à pesquisa proposta nessa dissertação.

Ao realizar a pesquisa com o descritor: “acolhimento docente” não foi encontrado nenhum trabalho no recorte temporal proposto pela pesquisadora de 5 últimos anos, o que mostra a necessidade de novos trabalhos com a temática de acolhimento docente. Quando procurado o descritor “trajetória inicial docente” foram encontrados 2 trabalhos, sendo que de 1 foi lido o resumo e texto integral, mas sem configurar importância para o panorama da pesquisa. E ao procurar pelo descritor: “inserção profissional docente”, assim como o descritor: “acolhimento docente”, não foi encontrado nenhum estudo nessa base de dados.

Todos os trabalhos foram selecionados pelos títulos dos descritores citados e utilizou-se como critério de exclusão a pertinência das informações para com a pesquisa e metodologias próximas às que a autora realizou como grupos de discussão e questionários.

Tabela 5 - Descritores na SciELO

DESCRITORES	SciELO			
	Nº de referências obtidas (análise por títulos)	Resumos analisados	Selecionados para análise	Selecionados para o panorama
Professores iniciantes	7	4	3	0
Acolhimento docente	0	0	0	0
Trajetoária inicial docente	2	1	1	0
Inserção profissional docente	0	0	0	0
Total	9	5	4	0

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2022).

Constatou-se que a plataforma SciELO possui poucos trabalhos sobre os descritores pesquisados, reforçando a necessidade de maiores estudos sobre as temáticas. Após o estudo dos trabalhos selecionados, não foi encontrado nenhum texto que, na visão da pesquisadora, pudesse contribuir para esta discussão.

2.1.5 UFSCar

Devido ao restrito material encontrado nas plataformas pesquisadas anteriormente, que pudessem ser consideradas significativas para esta pesquisa, optou-se pela análise de mais uma plataforma científica, em busca de pesquisas correlatas, sendo escolhido o repertório de produções da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), por se tratar de uma plataforma

sólida, de uma instituição com mais de 50 anos de história que também possui um Programa de Pós-graduação Profissional em Educação. Foram encontrados, entre os anos de 2016 e 2022, somente 6 pesquisas com os descritores escolhidos pela pesquisadora em uma seleção realizada por meio por títulos, pelo quais 5 pesquisas são vinculadas ao descritor: “professores iniciantes” e 1 pesquisa relacionada ao descritor: “inserção profissional docente”. Devido à escassez de fontes disponíveis, foi realizada a leitura de todos os resumos e dos textos encontrados de maneira completa para análise. Agregou-se como critério de exclusão a pertinência das informações para com a pesquisa ou metodologias próximas às que a autora realizou como grupos de discussão e questionários. Na sequência, segue a tabela contendo os descritores pesquisados no repositório da UFSCar, os resumos analisados, textos analisados e posteriormente escolhidos para compor o panorama:

Tabela 6 - Descritores na UFSCar

UFSCar				
DESCRITORES	Nº de referências obtidas (análise por títulos)	Resumos analisados	Selecionados para análise	Selecionados para o panorama
Professores iniciantes	5	5	5	1
Acolhimento docente	0	0	0	0
Trajetória inicial docente	0	0	0	0
Inserção profissional docente	1	1	1	1
Total	6	6	6	2

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2022).

Após a análise foram selecionadas duas pesquisas, para contribuição da pesquisa. A seguir veremos os quadros de contribuições das pesquisas correlatas da UFSCar, separadamente por descritores:

Quadro 7 - Professores iniciantes na UFSCar

DESCRITOR: Professores iniciantes			
AUTOR	ANO	TÍTULO	CONTRIBUIÇÕES
GOBATO, P. G.	2020	PROGRAMA DE FORMAÇÃO ONLINE DE MENTORES DA UFSCAR: contribuições para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes participantes	O objetivo a pesquisa é analisar as ações de mentoria e suas contribuições com o possível desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência pelos professores iniciantes acompanhados no Programa de Formação Online de Mentores. A pesquisa pautou-se em uma abordagem qualitativa, a partir de uma pesquisa-intervenção, com análise de dados

			apoiada na metodologia descritivo-interpretativa. As análises mostram que, muitas vezes, os mentores optaram por “dar o peixe”, ao invés de “ensinar a pescar”, metáforas relacionadas a mostrar ao professor iniciante como realizar as atividades na prática docente (“dar o peixe”), ou oferecer meios, reflexões e materiais para que o professor desenvolva suas habilidades (“ensinar a pescar”). Apesar disso, na maioria dos casos, as professoras iniciantes demonstraram que o processo de mentoria contribuiu positivamente para seu desenvolvimento profissional com práticas e reflexões que tornaram o período inicial
--	--	--	--

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2022).

Quadro 8 - Trajetória inicial docente na UFSCar

DESCRITOR: Trajetória inicial docente			
AUTOR	ANO	TÍTULO	CONTRIBUIÇÕES
MONEGATTO, E. C.	2021	INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: experiências formadoras de professoras que atuam no curso de pedagogia	A pesquisa trata da inserção profissional docente no ensino superior, parte integrante do processo de desenvolvimento profissional, e tem como objetivo geral analisar as percepções sobre as experiências formadoras que ocorrem no processo de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) do professor iniciante no ensino superior que atua na formação de pedagogos. A metodologia envolve as narrativas como dispositivo de produção de dados e utiliza entrevistas episódicas com os professores. A análise se configura pelas narrativas produzidas a partir das entrevistas episódicas e no conceito de análise-interpretativa-compreensiva, segundo Souza (2014). O trabalho conclui que a inserção profissional do docente é um momento de fragilidades, com reflexões contínuas e diálogos, onde dos professores recorrem a aprendizagens a fim de romper as suas dificuldades, com a parceria dos coordenadores e gestores escolares.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2022).

Certifica-se que a plataforma UFSCar possui um número reduzido de trabalhos voltados ao professor iniciante, todavia foram selecionados dois estudos, sendo um de grande valia para esta pesquisa, em que esta pesquisadora pode analisar o programa de mentoria da UFSCar e suas possíveis contribuições para a evolução profissional do docente, confirmando a relevância desta pesquisa.

2.2 A caracterização do professor iniciante

A reflexão pessoal do pesquisador norteadada pela leitura de alguns autores e em diálogo com elas é o que consideramos como revisão de literatura. E é essa revisão, certamente, o que mais contribuiu para circunscrever a pesquisa idealizada (Laville; Dionne, 2008). Ao refletir sobre a perspectiva da trajetória inicial docente, destaco autores como Huberman, Nóvoa, Tardif, dentre outros.

Os estudos sobre a trajetória inicial de professores não são recentes, porém tal momento inicial ganhou relevância, especialmente, a partir dos estudos de Huberman (1989), em que ele aponta o ciclo de vida profissional dos professores e depois desse estudo outros pesquisadores iniciam a investigação da trajetória profissional docente.

Segundo Huberman (1989), a delimitação das fases perceptíveis da carreira do professor envolve a entrada na carreira tratando dos 2 aos 3 primeiros anos de ensino, descrita como a fase da descoberta ou estágio da sobrevivência, traduzindo a experimentação da responsabilidade sobre a sala de aula. O início da carreira profissional do professor iniciante também chamada de fase da indução de acordo com Huberman (2013), ela marca a entrada na escola, após a conclusão de uma formação inicial.

No início dessa carreira profissional, o docente encontra diversas dificuldades que podem ser sanadas com o auxílio da gestão escolar e de outros professores considerados experts. O acolhimento por meio da orientação e da troca de experiências entre os docentes envolvidos na construção do conhecimento contribui para a evolução profissional do professor iniciante.

A caracterização temporal da fase inicial é apontada de maneira relativa por alguns autores como Klausner (1973 *apud* HUBERMAN 1989, p. 52): “a reflexão baseia-se no fato de que a idade não determina condutas psicológicas ou sociais, não sendo um fator de causalidade”. Por outro lado, o professor considerado iniciante não possui maturidade vinculada aos anos de experiência, que ainda não ocorreu, gerando assim sentimentos como insegurança, levando a uma imaturidade profissional provisória. Veenman (1988) aponta que a fase se estende até o quinto ano, já Tardif (2005) argumenta que a carreira profissional do professor em seu início apresenta a estruturação do saber experiencial, que se manifesta mais fortemente, estando ligada à experiência do trabalho, o autor defende que esse período alcança os sete primeiros anos de profissão.

Nóvoa (2006) expõe a necessidade do cuidado com os professores iniciantes como um dos maiores desafios da profissão. De acordo com o Nóvoa (2006, p.14): “cuidamos muito mal dos professores iniciantes, pois ao ingressarem na docência eles vão para as piores escolas, têm os piores horários, recebem as piores turmas e são “lançados às feras”, sem qualquer tipo de

apoio”. Os professores iniciantes são afetados pelo contexto institucional, principalmente no que se refere ao apoio que o grupo de profissionais da escola oferece ao novo docente e em relação às condições encontradas na escola para o trabalho inicial desse professor (ANDRÉ, 2018). Quando efetuamos uma reflexão a respeito das condições de trabalho do professor iniciante precisamos levar em conta a qualidade de vida no trabalho desse docente. Esse contexto remete não somente à estrutura que o professor encontrará na escola, mas à gama de atribuições intitulado a ele e a escassez de apoio que poderá receber, por parte da comunidade escolar, principalmente pelo coordenador da instituição. O que de acordo com Silva (2020) pode refletir em absenteísmo, afastamentos para tratamento de saúde e conseqüentemente contratações de professores substitutos.

A difícil decisão de permanecer ou não no caminho docente possui interferência direta com as experiências vivenciadas pelos docentes iniciantes. Por esse motivo a socialização, o reconhecimento e a acolhida no início da trajetória profissional são indispensáveis, refletindo positivamente nesse momento, diminuindo as incertezas dos anos iniciais. Ao mesmo tempo, se trata de um tempo de aprendizagens rápidas e intensas, que podem traumatizar, e contraditoriamente despertar no professor a necessidade de sobreviver na profissão (HUBERMAN, 2013). O auxílio ao docente iniciante é papel de todos envolvidos no contexto escolar, mas o apoio oferecido pelos gestores escolares é indispensável nesse período.

De acordo com Lima (2004 p. 86):

O início da docência é uma das fases do processo de desenvolvimento profissional, entendido como um *continuum*, do qual fazem parte a experiência acumulada durante a passagem pela escola enquanto estudante, a formação profissional específica – que tem sido denominada formação inicial – a, iniciação de carreira e a formação contínua.

Tardif (2005) afirma que o início da trajetória docente está vinculado à socialização do professor no ambiente escolar, o que muitos pesquisadores apontam como, “choque de transição” ou ainda “choque de cultura”, relatada como diversa e profunda realidade do exercício profissional. De acordo com Veeman (1988), a inserção no espaço escolar gera no professor iniciante um “choque de realidade”. Tal termo se popularizou refletindo sobre a questão de como o docente se depara com diversos problemas relacionados ao contexto escolar em seu primeiro ano de trabalho, como indisciplina dos discentes, tratamento das diferenças e a desorganização do ambiente escolar para acolher o professor iniciante. O autor afirma que se trata de um processo complexo e prolongado.

Os desafios vinculados a esse acolhimento inicial podem gerar marcas na trajetória profissional do professor ou até mesmo fazer com que este docente descontinue sua construção ocupacional e modifique seu caminho.

Segundo Calil e André (2021), os professores iniciantes ao se formarem vão em busca de trabalho nas escolas, disputam vagas em concursos públicos e/ou processos seletivos e acabam ingressando, quer na rede pública, quer em escolas privadas, e entram em colapso ao compreender que não dispõem de uma série de conhecimentos, competências e habilidades que lhes são exigidas na prática profissional, teoricamente adquiridos na vida acadêmica. As lacunas teórico-práticas provocadas no tempo universitário começam a aflorar, levando o docente iniciante às angústias e incertezas de muitas vezes não saber como conduzir as problemáticas que surgem ao longo desse momento.

Darling-hammond e Baratz-snowden (2005, p. 38) apontam que muitos questionamentos assombram o cotidiano do professor iniciante, dentre o quais elas destacam duas perguntas: “O que ensinarei entre tudo o que deveria ensinar? Como posso compreender isso para que o meu entendimento torne o deles possível?” O texto afirma que estas e outras questões permeiam a mente do professor enquanto leciona e, como proposta para o gerenciamento da sala de aula, o texto destaca a necessidade de um conjunto de conhecimentos, ferramentas, práticas, e recursos interrelacionados. De acordo com Veeman (1988), na docência espera-se que um professor iniciante tenha o mesmo desenvolvimento e as mesmas responsabilidades de um docente experiente. Mas como isso é possível, se o professor iniciante por vezes não possui qualquer experiência em sala de aula?

A articulação entre os professores iniciantes e professores considerados experientes é fundamental para o amadurecimento do docente iniciante, por meio de reflexões sobre o papel do professor na sociedade e na sala de aula, conceitos já bem estruturados para o docente que possui uma trajetória profissional consolidada.

Segundo Costa (2021), o professor experiente pode ser entendido como um profissional autônomo, crítico, dinâmico, criativo, que se reconhece como professor e enfrenta os desafios da carreira e conflitos do ambiente escolar de forma segura, ele pode influenciar positivamente o docente iniciante, auxiliando-o a desempenhar um papel decisivo na vida de seus alunos. Reflete-se que o professor com expertise pode saber identificar a necessidade dos colegas iniciantes, mostrando-se capaz de coordenar ações que contribuirão para o desenvolvimento profissional deles, seja propondo discussões da prática, demonstrando metodologias utilizadas, auxiliando-o no planejamento de aulas e métodos de avaliação, enfim, ajudando na organização

e na condução da sala de aula, validando a relação com os pais e responsáveis, com o propósito de buscar resoluções de conflitos com os alunos.

Nóvoa (2009) defende a necessidade de investimentos na fase inicial de inserção profissional dos docentes. O autor considera que esse investimento no acolhimento de professores novos deva ser focado para um projeto consolidado de admissão de profissionais iniciantes, em que os gestores escolares possam ter tempo por meio da disponibilidade de uma carga horária destinada a esse momento e a possibilidade de organização de procedimentos padrões na tentativa de diminuir o sentimento de insegurança e possíveis desistências da carreira profissional de maneira precoce.

Complementando essa questão específica do apoio ao professor iniciante, André (2015) afirma que é importante a efetivação de políticas públicas que auxiliam o docente iniciante, por meio de programas que amparam a formação profissional e que realizem a inserção dos professores iniciantes profissionalmente.

Em sua pesquisa, Coelho (2021) verificou quais as principais dificuldades indicadas por um grupo de docentes iniciantes que lecionam na educação infantil. Constatou-se que diversos professores apontaram uma formação inicial distante da realidade escolar, além de pouca organização e preparo das equipes escolares no acolhimento e no apoio ao docente iniciante.

Lima (2006) reitera que, ao iniciar na profissão, os docentes se deparam com múltiplas dificuldades, que são sentidas por eles de diferentes maneiras. Por vezes, as dificuldades são vistas como ponto de reflexão e transformações, outras vezes são provocadoras de sentimentos fortes, levando-os ao desencanto e/ou à ruptura com a profissão.

No momento em que o professor iniciante interage com o aluno, este percebe os desafios que cercam o processo de desenvolvimento do conhecimento e as diversas formas como cada aluno evolui no processo de aprendizagem. As necessidades são distintas e exigem uma reflexão por parte dos docentes acerca dos ritmos diferentes, características e história de cada discente com o propósito de conseguir êxito na aprendizagem (ANDRÉ et. al, 2017).

Segundo Moretti (2021), vários fatores permeiam o dia a dia dos docentes iniciantes, causando diversas dificuldades, mas a autora considera que o desenvolvimento de práticas contrairá novas competências e reconstruirão outras já existentes, dando consistência ao processo de aprender a ensinar.

Para que tais dificuldades sejam superadas, Papi e Martins (2010) apontam que o encantamento inicial para com a profissão docente está vinculado ao encontro de boas condições de trabalho e às boas relações com os diversos colegas de trabalho, colaboradores e gestores escolares. O desenvolvimento profissional do professor precisa superar as dificuldades

por vezes impostas, superando os obstáculos e inseguranças na busca de uma inserção profissional docente efetiva e saudável, minimizando sofrimento e frustrações.

Diniz (2020), em sua dissertação sobre os percalços e necessidades no caminho do professor iniciante, aponta que os problemas relativos à formação inicial são complexos e que não cabe atribuir culpa a um profissional ou segmento, já que precisamos mobilizar todos os setores e condições para que o acolhimento docente aconteça de maneira satisfatória.

Ao tratarmos especificadamente do professor iniciante que leciona no ensino técnico o quadro se agrava, pois não há a obrigatoriedade de uma formação pedagógica prévia. Ou seja, o docente para ter atribuídas aulas no ensino técnico pode possuir como formação basicamente o ensino superior, visto que a legislação não exige qualquer outra complementação teórica ou experiência profissional.

Mendes (2005) analisa em sua tese de doutorado, a necessidade de uma formação mais profissionalizante a uma parcela da população brasileira, caracterizada aqui como formação de nível técnico. Que objetiva a inserção rápida e/ou permanência no mercado de trabalho, garantindo, assim, uma equidade no sistema educativo ao sujeito que por vezes já possuem o domínio de sua área ou precisam de uma qualificação profissional para ingressar no universo laboral. Os docentes que lecionam no ensino técnico precisam compreender tal logística e desenvolver no aluno competências e habilidades capazes de transformar esse estudante em um cidadão ético, competitivo e capaz. Mas como garantir a qualidade do ensino técnico no Brasil, se o professor responsável pela formação desses profissionais, pode, se quer, não possuir a mínima qualificação para isso?

Não exigir formação inicial pedagógica básica por parte do sistema educacional, na visão desta pesquisante, é um erro grave que reflete diretamente na qualidade dos profissionais técnicos de nível médio em nosso país.

2.3 Inserção profissional docente

O período de inserção profissional de docentes iniciantes compreende uma fase recheada de complexidade e contrariedade.

O docente iniciante traz consigo a sua formação inicial, entretanto, quando ocorre sua inserção profissional, geralmente se sente incapaz. O sentimento de ansiedade do professor iniciante pode bloquear os saberes já assimilados. O docente conhece o contexto em que está inserido, porém o auxílio institucional, principalmente por parte da gestão escolar, é essencial

para que o educador não se perca em meio a esse caminho, visando à transição da condição de educando para educador (LIMA, 2006).

A compreensão de que a aquisição de conhecimento por parte do professor não se restringe a um período específico, como o acadêmico, mas prossegue ao longo da carreira profissional, é entendimento importante por parte do docente, que precisa ser amadurecida pelas instituições de ensino e conseqüentemente refletida nas políticas educacionais, para que assim o professor, em seu caminho inicial, não desanime diante das adversidades e receba apoio e orientação no ambiente de trabalho (ANDRÉ, 2018).

De acordo com Vaillant; Marcelo (2012, p.137), “os programas de inserção devem ser entendidos como uma proposta específica para uma etapa que é distinta, tanto da formação inicial como da formação em atividade”. Corrêa; Portella (2012), em seu estudo, destaca a pouca existência de ações de formação para os professores iniciantes, e dentro dessas pesquisas, mínimos foram os focos em docentes iniciantes bem-sucedidos ou em propostas para facilitar a inserção desse profissional, sendo mais prevalentes os aspectos negativos desse processo. Nesse sentido, André (2015, p. 36) afirma que “as tarefas de melhoria da escola têm de ser realizadas pelo coletivo, em um processo de interação, trocas e colaboração”.

Em um recorte temporal (2001 a 2011), os autores apontam que a busca por trabalhos sobre a inserção profissional do docente iniciante era mínima (CORRÊA; PORTELLA, 2012). O interesse pela temática é recente e vem ganhando os programas de pós-graduação.

Almeida et al (2021), em sua revisão integrativa de literatura sobre ações de apoio, formação e acompanhamento aos docentes em inserção profissional, constatou que algumas pessoas possuem recomendações acerca dessas ações de apoio e formação dos professores iniciantes. Foram destacados no âmbito das políticas públicas: fomentar, recuperar e investir em políticas públicas aos professores iniciantes, favorecendo o aprendizado na docência, refletindo sobre a ação docente e trocas de experiências favorecendo o trabalho coletivo; no âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES) e dos cursos de licenciatura: fortalecer o papel da parceria entre as universidades e escolas públicas de educação básica, por meio da incorporação e incentivos de práticas bem-sucedidas, como a elaboração de grupos de estudos e pesquisa; no âmbito das práticas de formação continuada: estimular o uso das narrativas autobiográficas, desenvolver ações formativas com a utilização de casos de ensino, investir na instituição de grupos colaborativos nas escolas, como prática de estudo coletivo, organização e planejamento das aulas entre pares mais experientes e iniciantes na docência, propiciar interações entre professores experientes e iniciantes como forma de aprendizagem da docência.

As iniciativas efetuadas pelas políticas públicas nacionais, referentes à formação inicial, segundo Diniz (2020), parecem poupar investimentos, esperando resultados diferentes. A autora aponta para a falta de planejamento e preocupação com o setor educacional, principalmente quando tratamos do professor iniciante.

André (2015, p. 37) adverte que “a melhoria da formação continuada é um fator importante no desenvolvimento profissional docente, mas, não o único. Fatores como salário, carreiras, estruturas [...] são igualmente importantes”. Fazendo uma reflexão sobre essa temática, para que a melhoria da qualidade de ensino ocorra com efetividade, é preciso considerar as políticas públicas de apoio ao professor, as condições de trabalho encontradas, questões salariais e de carreira. Em outro trabalho, a autora aponta o encontro no ambiente profissional de condições chamadas facilitadoras ou dificultadoras, podendo ser decisivas para a continuação da carreira deste professor (ANDRÉ, 2018).

Em uma pesquisa, Amorim e Maestrelli (2020) realizaram entrevistas com professores iniciantes sobre os aspectos da inserção profissional docente. Foram apontados alguns aspectos desse trabalho, como: de que maneira o docente iniciante vê a docência; a influência na percepção do papel do professor na escola; os desafios e complicações encontradas nesse período, influenciando os caminhos de superação, que podem advir de situações de isolamento ou até mesmo abandono da profissão, de maneira precoce.

O isolamento do professor no início da docência foi relatado pelo autor Marcelo Garcia (2010), que aponta o isolamento como um dos principais problemas enfrentados pelos docentes e uma das características do trabalho docente, visto que com regularidade esse profissional enfrenta de maneira individual a tarefa de ensinar.

De acordo com André (2018), o isolamento profissional dificulta a socialização do professor iniciante e as múltiplas realidades existentes no ambiente escolar interferem no amadurecimento profissional desse jovem iniciante na profissão, ocasionando incertezas e inseguranças em relação ao seu futuro na carreira docente. São apontados pela autora fatores que podem comprometer o processo de socialização dos professores iniciantes, como: a pouca promoção de relações com outros docentes e familiares dos alunos, o volume de tarefas podendo levar a um esgotamento docente, o número elevado de discentes por sala, o pouco ou nenhum incentivo ao desenvolvimento de novas metodologias, o não reconhecimento do esforço realizado pelo trabalho do professor iniciante e a não existência dos ambientes colaborativos.

De acordo com Marcelo Garcia (1999) o professor, em sua trajetória profissional, passa por quatro fases, sendo estas duas fases que antecedem o momento da docência, que são as

experiências pelas quais o professor passou ainda como alunos, e a própria formação inicial desse docente. A terceira fase, o autor denomina como iniciação e reflete os anos iniciais da profissionalização e aponta como sendo uma fase difícil e com peso significativo na trajetória docente. Já a quarta e última fase é caracterizada como formação permanente, e vincula as atividades que o professor realizará ao longo de seu desenvolvimento profissional como docente.

2.4 Desenvolvimento profissional docente

O conceito de desenvolvimento profissional docente (DPD), conforme explica Fiorentini e Crecci (2013, p. 12), “surgiu na literatura educacional para demarcar uma diferenciação com o processo tradicional e não contínuo de formação docente”. Huberman (2013) aponta, em sua obra, a presença de cinco fases de desenvolvimento profissional que não são vivenciadas sequencialmente por todos os docentes de forma igualitária. Isso ocorre devido a inúmeras variações como a própria formação inicial, o apoio recebido pelos docentes no início de sua trajetória profissional, as histórias que influenciaram a vida dos professores, o contexto e condições em que o docente trabalha.

Almeida et al (2021) descrevem em seu trabalho que não há um consenso entre os autores quanto ao número de fases e sua duração temporal. Contudo, todos os autores admitem que a entrada na carreira é uma fase do desenvolvimento profissional, que traz de aprendizagens e dúvidas.

O domínio de conteúdos e a conclusão de componentes curriculares não podem ser o foco da formação profissional dos professores, nem tão pouco a formação baseada somente nas características pessoais que precisam ser desenvolvidas. Sendo assim, a instituição de ensino precisa compreender que o desenvolvimento profissional docente é um processo integral (ARCAS, 2020), considerando os dois aspectos, de forma associada. Segundo Darlinghammond e Bbaratz-Snowden (2005), o professor principiante, ao iniciar sua trajetória em uma escola, esbarra com um contexto complexo, este necessita saber conteúdos curriculares, modificá-los em saberes pedagógicos, para assim atender às necessidades dos alunos, administrando a sala de aula, adequando-se à cultura do ambiente escolar.

Gatti (2009) afirma que o desenvolvimento profissional docente se dá nas experiências da prática de ensinar, na relação com os colegas de profissão e da gestão escolar, pelo contexto das redes de ensino, e se produz, antes mesmo da formação inicial, construindo-se pelas influências da formação na educação básica. Complementando esse conceito, Tardif (2014, p.

86) afirma que “[...] muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo, em suma, no próprio trabalho”.

Nóvoa (2007) completa que o comportamento do professor é convertido de acordo com o tempo histórico em que ele vive, ressoando no ofício docente e na vida. O desenvolvimento e a formação da profissão possuem um percurso centrado na identidade pessoal e coletiva, influenciado pelo local no qual ele se encontra. Há uma interferência e uma reflexão do ambiente externo na trilha e nas escolhas do educador, bem como de suas questões pessoais e familiares.

O desenvolvimento profissional docente vem sendo estudado ao longo das últimas décadas, com desígnio de responder a uma complexa pergunta, que é: Como o professor aprende a ensinar? Em seu trabalho, Marcelo (2009) aponta que o conceito de desenvolvimento profissional de professores envolve vários conceitos como a formação, o desenvolvimento, a aprendizagem ao longo da vida, cursos e capacitações, no entanto emprega-se a conotação evolução e continuidade, que na visão do autor, supera a justaposição de formação.

Imbernón (2001), em seu estudo sobre o desenvolvimento profissional docente, compreendeu que os docentes apresentam características e desejos de auxiliar pessoas, de fazer a diferença, de cuidar do outro, e isso pode ser transcrito como a inspiração de impactar na vida do discente e de sua comunidade, interferindo em sua evolução como pessoa, apresentando que o aluno pode ser independente do poder político, social e econômico, escrevendo sua própria história por meio de escolhas assertivas no decorrer de sua vida.

Arcas (2020) descreve que a indiferença pela profissão docente e a renúncia, logo nos primeiros anos de trajetória profissional, são temas de destaque nas pesquisas acerca do desenvolvimento profissional docente. Por outro lado, o conceito de expertise vem sendo apontado por Hammond e Bransford (2019) como docentes capazes de uma variedade de atividades sem precisar parar e pensar como realizar, além da capacidade de aprenderem com os outros.

Para Lima (2006), a composição da vida profissional de um professor abrange sua trajetória pessoal, afetiva e acadêmica. O professor, no início da sua carreira, encontra situações para as quais não foi preparado na sua formação profissional, gerando um sentimento de impotência ao julgar que ele deveria saber lidar com tais desafios da atividade.

A aprendizagem ocorre ao longo de toda a vida, mas quando vinculada ao conceito de inovação envolve mudanças de ideias, misturando emoções e valores. A evolução de professores para que se tornem experts capazes de engajar uma aprendizagem eficaz foi citada por Hammond e Bransford (2019), em que três princípios básicos foram apontados, vinculadas

às questões de ensinar e aprender, são eles: os preconceitos com que os professores iniciantes chegam à sala de aula, isso influencia a maneira como aprendem; necessidade de uma base profunda de conhecimento teórico, facilitando assim sua ação sobre ele; e uma abordagem metacognitiva sobre o ensino, ajudando os professores a assumirem o controle de sua própria aprendizagem.

De acordo com Glatthorn (1995, p. 41 apud Villeas-reimers, 2003, p.11), “o desenvolvimento profissional docente é o crescimento profissional que o professor adquire como resultado da sua experiência e da análise sistemática da sua própria prática”. Ao se discutir o desenvolvimento profissional do professor deve-se ter em mente a autonomia do docente em seu trabalho, e o processo de se tornar um professor, que demanda tempo, formação e experiências.

A composição da subjetividade do docente vem de situações vivenciadas na escola, de contrariedades e de relacionamentos desenvolvidos com os pares. Quando refletimos sobre a elaboração da subjetividade do professor iniciante, podemos afirmar que esta é o resultado do acúmulo de experiências na educação, pretensões, valores, compreensões e frustrações que acompanham o desenvolvimento profissional (LOTUMOLO, 2014).

Além do acúmulo de experiências, a concepção de desenvolvimento profissional docente está vinculada à possibilidade de impulsão de ações formativas, que exaltem o contexto de atuação do docente. André (2018) escreve que, ao desempenhar a função professor, fazendo o aluno aprender, o docente aprende a ensinar. A percepção do esforço sendo retribuído com o aprendizado do aluno gera um sentimento de gratidão no professor, confirmando o compromisso com a profissão.

De acordo com Marcelo (2009), o desenvolvimento profissional do professor é compreendido como um processo permanente de formação que compõe atividades e ações planejadas e reflexões da própria prática pedagógica, com o objetivo de modificar e aprimorar a prática docente. A partir desse processo o educador é valorizado como sujeito com suas especificidades e necessidades.

O autor reitera que ocorreram mudanças no conceito de desenvolvimento profissional docente nos últimos anos e que esse conceito evoluiu por meio da emergência de novas características, como: a compreensão de que o docente é um sujeito e aprende de forma ativa; reconhecimento de que os professores aprendem ao longo do tempo relacionando suas experiências. Ele aponta que as experiências mais eficazes de desenvolvimento profissional são aquelas baseadas no contexto escolar e que consideram esse processo como colaborativo, prático e reflexivo (MARCELO, 2009).

Para Oliveira-Formosinho pode-se definir o conceito de desenvolvimento profissional como:

[...] um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 226).

A autora aponta ainda que o desenvolvimento profissional do professor está centrado na escola e na valorização dos espaços de formação, sendo estes formais ou informais, de maneira presencial ou remota, que defendam o papel ativo do docente em uma ação colaborativa, tencionando a inovação educacional para a formação dos educandos de maneira integral (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009).

De acordo com André (2018), é papel dos gestores de políticas públicas o desenvolvimento de programas específicos para docentes iniciantes, estruturando as instituições de ensino para que estas possam desenvolver projetos com o propósito de auxiliar a migração do perfil de estudante a professor. E, além disso, que as políticas públicas sejam construídas considerando a peculiaridade dessa fase de transição, incentivando também os gestores escolares a oportunizar um ambiente de socialização profissional do docente iniciante.

A cultura organizacional e o clima do ambiente escolar se refletem na condução da sala de aula, Darling-Hammond e Baratz-Snowden (2005) apontam que é necessária uma parceria entre cursos de formação e as escolas que integrarão a comunidade de aprendizagem, por meio de uma troca entre docentes experientes e não experientes, expondo experiências, práticas sobre a aprendizagem.

2.5 Educação profissional e tecnológica no Brasil

No Brasil, o primeiro movimento governamental direcionado ao ensino profissionalizante foi por meio da criação do Colégio das Fábricas em 1809, criado pelo então Príncipe Regente, futuro Dom João VI, considerada a primeira escola técnica em território brasileiro (CORDÃO e MORAES, 2020). Seguida pela criação da Escola de Belas Artes, em 1816, que integrava ensino das ciências e desenho para os manuseios mecânicos. (BRASIL, 1999). Ainda de acordo com Cordão e Moraes (2020), em 1830, o Imperador Dom Pedro I, autorizou a implementação de escolas normais a cargo da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional, a fim de desenvolver cursos voltados para a lavoura, indústria e comércio.

Na década de 40, no século XIX, na tentativa de diminuir os índices de criminalidade entre a população jovem brasileira, foram criadas as Casas de Educandos e Artífice, nas capitais da província. Posteriormente, já em 1854, com o objetivo de amparar jovens abandonados, um Decreto Imperial criou estabelecimentos especiais chamadas Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos, com designo de aprenderem formação teórica e prática básica, através do chamado ensino industrial. Boanafina e Otranto (2022) refletem acerca do período pós-revolução industrial, em que a classe produtora da produção industrial, chamada burguesa, necessita de trabalhadores capazes de realizar novos processos, por isso foi necessária uma modificação na formação da classe trabalhadora, qualificando-a de maneira técnica e prática.

Em 1906, o ensino profissional começou a ser vinculado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio por meio de uma política com estímulo ao desenvolvimento do ensino industrial e de comércio agrícola. (BRASIL, 1999). Cordão e Moraes (2020), no livro sobre a educação profissional no Brasil, destacam a importância presidencial de Afonso Pena para a evolução da educação profissional no Brasil, que passou a ser mantida em regime de colaboração entre União e Estados. Nesse mesmo período, o governante criou a Escola Prática de Aprendiz das Oficinas de Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro e outras escolas-oficinas, com o desígnio da formação profissional de ferroviários.

Por meio do Decreto Federal nº 5.241, de 1927, o Brasil instituiu como obrigatório o ensino profissionalizante no país, vinculado às escolas primárias com o intuito assistencial a pessoas desafortunadas, suprimindo também uma necessidade do mercado de trabalho. Nesse mesmo ano, no dia 2 de julho, a Associação Brasileira de Educação (ABE) efetuou sua primeira Conferência Nacional de Educação, evento em que se discutiu do conceito de uma “escola nova”: educação pública, integrada e de qualidade (CORDÃO e MORAES, 2020).

A partir do Decreto Federal nº 20.158/31, o governo estabelece o ensino técnico comercial, em que o Governo Federal estrutura cursos propedêuticos, técnicos e de ensino superior, vinculados à administração e finanças. Posteriormente ao processo de industrialização ocorrido no Brasil, na década de 30, as demandas de profissionais minimamente qualificados foram ampliadas, agora com apoio do conceito de “*Educação como dever do Estado*”, citado na Constituição de 1937, já existente. Tal carta constitucional cita no Artigo 129, as escolas vocacionais ou pré-vocacionais como um instrumento de apoio às classes menos favorecidas e afirma a obrigação do Estado em conjunto com indústrias e sindicatos.

Posteriormente a esse marco para a educação profissional, o apoio do Estado juntamente com entidades especializadas promoveu o surgimento: do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e, em 1946, do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

(SENAC). Boanafina e Otranto (2022), em sua obra, afirma que inicialmente o projeto teve uma resistência pela parte dos empresários, que alegaram que o sistema educacional brasileiro era burocrático e com padrões curriculares rígidos. Mas como o interesse de uma formação de uma mão de obra qualificada era tanto do setor público quanto do privado, a parceria foi estabelecida, com o propósito de formação com o uso de tecnologia, em escala.

Com o crescimento do número de postos de trabalho criados, por conta do processo de urbanização e industrialização no Brasil, a escolarização foi ainda mais incentivada por meio de leis, como a Lei Federal nº 1.076/50 que autoriza os estudantes concluintes do ensino profissionalizante, pudessem continuar seus estudos em nível superior, desde que realizassem exames das disciplinas não estudadas e tivessem o mínimo de conhecimento esperado. No ano de 1961, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024, que equipaleou o ensino técnico profissionalizante ao ensino acadêmico, quebrando paradigmas referentes ao ensino profissional ser estritamente destinado aos pobres.

Até a década de 70, a formação profissional, em sua maioria, consistia em uma qualificação simples, com o objetivo de adaptação aos postos de trabalho, produção de maneira padronizada e em série, como cita o Parecer do Ministério da Educação CNE/CEB Nº 16/99. Somente a partir da década de 80, através de um novo momento econômico do país, com foco no desenvolvimento de novas tecnologias e internacionalização das relações econômicas, gerou-se uma demanda crescente de profissionais especializados e de aprimoramento técnico. A partir da Lei Federal nº 7.044/82, a profissionalização no ensino de segundo grau tornou-se facultativa, o que gerou um movimento rápido por parte das escolas, em sua maioria, de somente oferecer o ensino acadêmico, limitando o ensino profissionalizante a escolas especializadas.

A Resolução nº 4/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico no Brasil e aponta que: *“A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, objetiva garantir ao cidadão o direito ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.”* Conceito historicamente diferente do que a educação brasileira efetuou em anos anteriores, de acordo com Boanafina e Otranto (2022), a história da educação profissional brasileira teve seus fundamentos vinculados em questões econômicas e culturais, não possui como principal propósito os projetos e métodos pedagógicos para formação de um profissional qualificado.

De acordo com o 2º artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 1996: *“A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de*

liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Destacamos também nessa mesma Lei o 39º artigo, a chamada Educação Profissional e Tecnológica, integrando os diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Essa importante legislação brasileira aponta que a educação profissional não substitui a educação básica e que a melhoria na qualidade da educação profissional depende diretamente de uma educação básica de qualidade. Tal adaptação do currículo do ensino médio e da educação profissional tem como objetivo, além de separar relativamente tais conhecimentos, padronizar a carga horária mínima para a educação básica. O termo relativamente foi empregado na frase anterior, pois é importante que o estudante esteja preparado para o mercado de trabalho e conceitos como autonomia, sendo críticos precisam ser trabalhados na educação básica.

A Resolução nº 4/99 do CNE/CEB, em seu 3º artigo, adiciona outros princípios, considerados norteadores para a educação profissional de nível técnico brasileira, como:

- “I - Independência e articulação com o ensino médio;*
- II - Respeito aos valores estéticos, políticos e éticos;*
- III - Desenvolvimento de competências para a laborabilidade;*
- IV - Flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização;*
- V - Identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso;*
- VI - Atualização permanente dos cursos e currículos;*
- VII - Autonomia da escola em seu projeto pedagógico.”*

Na obra de Moll et. al. (2010), discute-se o Decreto nº 5.154 de 2004 e suas contribuições para o debate entre a educação básica e o ensino profissionalizante, a autora reflete sobre a integração das partes e o rompimento da histórica desvinculação curricular. Idealmente o profissional técnico precisa além de possuir seus conhecimentos laborais, necessita conhecer a historicidade e bases científicas vinculadas à sua atividade.

A partir do Artigo 39º da Lei. 11.741 de 2008, foram abrangidos seguintes cursos: *“I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – de educação profissional técnica de nível médio; III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.* Especificadamente o Artigo 36º da Lei citada explica que, a Educação Profissional de nível médio pode ser articulada ao ensino médio ou não, desde que o aluno tenha concluído

do ensino médio anteriormente; de maneira integrada em uma mesma instituição de ensino ou de maneira concomitante em instituições de ensino distintas.

Cavalcante *et al* (2022) compreende em sua obra que a consolidação da prática docente na educação profissional requer a obtenção de diversos saberes, o professor precisa constantemente realizar uma autoavaliação acerca de sua prática profissional e didática, com olhar crítico, a fim de formar indivíduos comprometidos com as transformações sociais. De acordo com Cordão e Moraes (2020), a nova educação profissional, agora independente da educação básica, pleiteia de uma visão global do mercado de trabalho, possuindo diretrizes curriculares centradas no desenvolvimento de competências, na mobilização de saberes, habilidades e conhecimentos e na reflexão sobre questões éticas.

O professor que leciona no ensino técnico necessita dominar novas metodologias de ensino e de recursos tecnológicos, pois lecionará para uma geração com perfil diferenciado, que em maioria, dominam as ferramentas tecnológicas. De acordo com Oliveira *et. al.* a formação desse docente precisa ser um desenvolvimento contínuo, para que o docente possa dominar tais técnicas pedagógicas e intermediar um processo de ensino aprendizado criativo e eficaz, criando assim uma cultura digital, com o auxílio de novos recursos tecnológicos acessíveis às escolas.

Em sua obra, Moll *et al* (2010) aponta como principais desafios da educação técnica profissional: a expansão de escolas técnicas federais, a fim de aumentar a democratização dessa modalidade de ensino; a quebra de paradigma referente à educação profissional não ter como base o estudo científico e ser destinado à uma classe econômica inferior e à necessidade de um maior número de pesquisas especificadamente vinculadas a essa temática. O Plano Nacional de Educação (PNE) vigente 2014-2024, estima na meta 10 que 25% das matrículas de educação de jovens e adultos estejam vinculadas à educação profissional e na meta 11 triplica as matrículas da educação profissional técnica de nível médio com no mínimo 50% de aumento no seguimento.

Segundo Cavalcante *et al* (2022), a educação profissional e tecnológica é comprometida com a formação dos profissionais com autonomia intelectual, ética política e humana, que possui como desafios a serem enfrentados a inserção no mercado de trabalho de seus formandos, para que possam trabalhar com competência, através de condutas éticas, sendo estes agentes de transformações sociais. Os autores complementam apontando uma problemática que a educação profissional, seja ela técnica de nível médio ou superior, encontra no Brasil, é a falta de formação pedagógica e didática prévia dos professores que atuam nessa modalidade. E que

apesar dos docentes possuírem um saber próprio e prático sobre a profissão, é necessária uma formação pedagógica para que não haja uma precarização do ensino.

Além da uma formação pedagógica como base, é fundamental que o docente utilize métodos diversos para estimular a aprendizagem, conforme afirma Oliveira *et al*: “*Então, cabe aos professores repensar o seu modo de conceber o mundo e as coisas num sentido de adaptação aos novos modelos e às metodologias adequadas, usá-los no cotidiano de sala de aula, enquanto ferramentas potencialmente ricas em possibilidades*”. Os autores apontam que é necessário incentivo por parte dos Governos Federais, Estaduais e Municipais, para que a inclusão e universalização dos recursos tecnológicos cheguem às instituições de ensino.

3 METODOLOGIA

A palavra método é derivada do grego *methodos*, formado por *meta*, "para", e *hodos*, "caminho". Poder-se-ia, então, traduzir a palavra por "caminho para" ou, então, "prosseguimento", "pesquisa", segundo Lavelle e Dionne (2008). Os propósitos da pesquisa precisam estar alinhados à escolha dos métodos e dos procedimentos de pesquisa que serão utilizados, sendo parte essencial do estudo.

Visto que o estudo possui como objetivo analisar como se dá o acolhimento dos professores nos cursos de nível médio e técnico no Centro Paula Souza, a metodologia escolhida foi uma abordagem qualitativa. A abordagem qualitativa interpreta ao invés de contabilizar, prefere a revelação em lugar da constatação, e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inimaginável uma conduta neutra do pesquisador (GATTI; ANDRÉ, 2013).

3.1 Participantes

Os participantes da pesquisa são professores do ensino médio e técnico, vinculados a duas escolas técnicas do Centro Paula Souza, localizadas no Vale do Paraíba Paulista.

Foram enviados dois questionários interligados a todos os 138 professores de ambas as escolas técnicas com perguntas fechadas e abertas, sendo que a escola 1 possuía 88 professores e a escola 2 apresentava 50 professores em seu quadro docente. Estimou-se que poderiam aderir ao questionário um percentual de 20% dos participantes, em ambas as escolas, por meio de uma adesão voluntária. Esse propósito foi atingido com veemência, visto que 47% dos professores respondentes da escola 1 e 40% da escola 2 responderam ao questionário. Possivelmente a alta taxa de adesão de professores respondentes dá-se ao fato de que o docente iniciante se interessa pela temática abordada na pesquisa.

O primeiro questionário (apêndice A) caracterizou os docentes de ambas as escolas. No final desse questionário inicial constou uma pergunta sobre o tempo de experiência profissional, a qual visava selecionar os professores iniciantes. Os docentes que assinalaram a opção de que lecionavam há menos de 3 anos, responderam o segundo questionário (apêndice B) e os demais professores, com mais de 3 anos de experiência, responderam um terceiro questionário (apêndice C), porém distinto do questionário dos docentes iniciantes.

Ambos os questionários específicos, aplicados aos docentes iniciantes e aos experientes, respectivamente, tinham como propósito compreender como se deu o processo de acolhimento desse professor no início de sua trajetória docente.

Os professores considerados iniciantes, segundo Huberman (1989), ou seja, os que estão lecionando há até 3 anos nessa instituição de ensino e que haviam respondido aos dois primeiros questionários desta pesquisa: o questionário geral endereçado a todos os participantes e o específico, voltado aos docentes iniciantes, foram convidados para prosseguirem no estudo, participando de um grupo de discussão organizado posteriormente.

O número de participantes relacionou-se à quantidade de docentes que se enquadraram nos padrões necessários desse estudo, sendo o total de oito professores iniciantes que colaboraram com o grupo de discussão, que contou com 3 encontros.

Quadro 9 - Professores participantes da pesquisa

PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA			
ETAPAS	APLICABILIDADES	Nº DE PARTICIPANTES ESCOLA 1	Nº DE PARTICIPANTES ESCOLA 2
Etapa 1	Questionário de caracterização dos participantes	41	20
Etapa 2	Questionário aos professores iniciantes	13	2
	Questionário aos professores experientes	28	18
Etapa 3	Grupos de discussão	7	1

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2022).

3.2 Instrumentos de Pesquisa

Neste trabalho foram utilizados como instrumentos de pesquisa:

3.2.1 Questionário

Questionário, de acordo com Lakatos; Marconi (2003), é um instrumento de coleta de dados, composto por perguntas ordenadas, que são respondidas sem a presença de um entrevistador. O questionário é enviado aos participantes da pesquisa e, após respondido, devolvido ao pesquisador para análise dos dados.

Juntamente com o questionário, o arquivo possuía uma orientação inicial sobre a natureza da pesquisa, sua importância, motivação e necessidade de obter respostas. O desígnio dessa abordagem inicial foi despertar interesse do professor participante, atrair o leitor para que assim ocorresse a devolução de um maior número de respostas, dentro do prazo determinado pelo organizador.

Dentre as vantagens para utilização do questionário podemos apontar principalmente a economia de tempo, possibilidade de atingir um maior número de pessoas, menos risco de distorção por influência do pesquisador, segurança nas respostas, possibilidade de o participante responder no momento mais conveniente e uniformidade na avaliação (LAKATOS; MARCONI, 2003).

3.2.2 Grupo de discussão

Callejo (2001) diferencia os conceitos e aplicabilidades do grupo focal e dos grupos de discussão. Considera que o grupo de discussão possui ênfase na interação do grupo, sendo uma de suas principais características o debate levantado, com objetivos delimitados e um tempo e espaço específico.

A metodologia do grupo de discussão permite a compreensão dos indivíduos a partir de seus discursos sociais, produzidos de maneira coletiva, justificando assim suas ações dentro da escola. O propósito desse grupo é elaborar um pensamento por meio de intercâmbios linguísticos em um discurso social (MEINERZ, 2011).

O método foi escolhido para aplicabilidade nessa pesquisa em virtude das vantagens e discussões que este permite, sendo uma prática que buscou compreender a realidade escolar vivida pelos professores iniciantes.

3.3 Procedimentos para Coleta de Informações/dados

De acordo com Lakatos; Marconi (2003), a coleta de dados é uma etapa da pesquisa que se inicia por meio da aplicação de instrumentos elaborados e das técnicas selecionadas, a fim de efetuar a coleta dos dados previstos. Nessa pesquisa os instrumentos utilizados, que são os questionários e roteiros dos grupos de discussão, foram elaborados pela pesquisadora.

A pesquisa aqui apresentada, por envolver seres humanos, foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU) e aprovada pelo número 52242121.9.0000.5501, que tem o objetivo de defender os interesses dos sujeitos vinculados à pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento do estudo dentro

de padrões éticos. No decorrer de todas as etapas do projeto de pesquisa os princípios éticos foram e serão norteadores.

De acordo com o capítulo III, a Resolução nº 510/2016 do Comitê de Ética e Pesquisa, art. 4º, pag. 5:

“O processo de consentimento e do assentimento livre e esclarecido envolve o estabelecimento de relação de confiança entre pesquisador e participante, continuamente aberto ao diálogo e ao questionamento, podendo ser obtido ou registrado em qualquer das fases de execução da pesquisa, bem como retirado a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ao participante.”

Os participantes da pesquisa tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para que ele fosse devidamente preenchido, sem o qual não poderiam participar da pesquisa. Eles também foram informados sobre os objetivos e finalidades da pesquisa e dos riscos que a pesquisa poderia oferecer a eles por conta da participação, assim como dos benefícios que a pesquisa traria para eles e para a comunidade de forma geral, além das garantias de que se tivessem problemas no decorrer da participação teriam toda a assistência da parte do pesquisador.

Os benefícios consistem no fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem a acolhida e o acompanhamento do professor iniciante no Ensino Médio e Técnico.

O primeiro questionário, sociodemográfico, foi distribuído (por e-mail) a todos os docentes de ambas as escolas (apêndice A). Os participantes, ao final do questionário, responderam uma pergunta sobre o seu tempo de carreira no Centro Paula Souza e mediante as respostas, o Google Forms os direcionou um dos dois segundos questionários: um questionário para conhecer como vem ocorrendo a inserção profissional na carreira docente para professores com 0 a 3 anos de experiência (apêndice B) e, o outro questionário, voltado ao professor experiente (com mais de 3 anos de docência), para obter informações de como se deu a inserção dele na carreira e uma possível relação desse professor experiente com os professores em início de carreira (apêndice C).

O questionário sociodemográfico teve como finalidade a coleta de informações sociais, econômicas, culturais e profissionais com o intuito de qualificar os participantes. Foram coletadas informações como idade, formação inicial, tempo de atuação na docência, possíveis dificuldades e facilidades encontradas nesse processo inicial que permitiram identificar o perfil dos respondentes. O segundo questionário constou de perguntas que possibilitassem refletir sobre os objetivos propostos pela pesquisa, por meio de questões abertas verificando assim a

opinião dos professores sobre os principais desafios encontrados no início da trajetória docente, fatores facilitadores e dificultadores e perguntas fechadas com respostas oferecidas pelo pesquisador.

Ao final do preenchimento do formulário referente aos professores iniciantes constou uma pergunta convidando estes docentes a participarem do grupo de discussão sobre o tema da pesquisa.

Os questionários foram entregues via e-mail através de link via Google Forms, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 1 (anexo C) para os participantes da pesquisa. No TCLE foram explicados o tema, a importância da pesquisa, a não obrigação do preenchimento do questionário, o direito de desistir da pesquisa a qualquer momento, os riscos e benefícios, assim como a ausência de custos para o participante. De acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 166): “o controle na aplicação dos instrumentos de pesquisa é fundamental para evitar erros e defeitos resultantes de entrevistados inexperientes ou de informações tendenciosas”.

Em um segundo momento, constituiu-se o grupo de discussão que foi composto pelos oito primeiros professores iniciantes respondentes do questionário e que manifestaram interesse e disponibilidade em participar, de ambas as escolas. O grupo configurou-se com sete participantes da escola 1 e 1 professor participante da escola 2.

Gatti (2005) sugere que, para o início das reuniões, o pesquisador mediador faça uma apresentação breve sobre o tema e peça para que o grupo também realize uma explanação sobre a temática. Segundo a autora, o moderador esclarece os objetivos da pesquisa e do encontro e como se realizou a seleção dos sujeitos, o método de registro do grupo de discussão e a garantia sobre o sigilo do nome dos envolvidos.

A discussão foi desenvolvida por meio das falas introdutórias dos participantes da pesquisa, com mediação envolvendo as perguntas-chaves já pré-elaboradas por meio de um roteiro.

Como instrumento de coleta de dados foi organizado um roteiro flexível, contendo perguntas norteadoras (anexo D). Foram programados três encontros para debate em grupo com os professores selecionados, sendo dois grupos de discussão, que buscaram por meio do debate de cinco perguntas descritivas em cada encontro, compreender como se deu o processo de inserção profissional do docente, em que condições ocorre essa trajetória inicial e quais os fatores facilitadores e dificultadores desse período inicial, e um terceiro grupo de discussão operativo, contendo três perguntas norteadoras para estimular o surgimento de propostas e

recomendações para as escolas técnicas do Centro Paula Souza acolherem seus professores iniciantes.

Os encontros foram gravados na plataforma Zoom, de modo remoto, e transcritos para interpretação e análise sistêmica dos dados. O grupo de discussão foi organizado a partir da disponibilidade dos participantes do processo inicial da pesquisa. Tais procedimentos de coleta de dados foram estruturados dessa forma em decorrência do período pandêmico, em decorrência do Sars-CoV-2.

A plataforma utilizada para a realização do grupo de discussão efetuou a gravação da imagem e voz dos participantes. De acordo com Gatti (2005), durante a gravação de áudio, o pesquisador deve utilizar dois meios de gravação. Por esse motivo foi utilizado o aplicativo Teams mutuamente, garantindo a captação de todas as informações.

Foi encaminhado aos docentes participantes dos grupos de discussões o termo de autorização de uso de imagem (anexos F e G) e voz (anexos H e I), dependendo da escola em que lecionavam.

A análise dos discursos, especificadamente dos grupos de discussões de acordo com Rodríguez Victoriano (2003), foi realizada em dois níveis, sendo a análise textual: buscando significações do texto produto na reunião, e análise contextual: que considera as condições sociais dos participantes.

3.4 Procedimentos para Análise de Informações/ Dados

Após a aplicação do questionário aos participantes, os dados foram inicialmente tabulados e, com a realização dos dois grupos de discussão e de um grupo de discussão operativo, foi feita a transcrição de todo o processo de discussão e submetida à análise com base no método materialismo histórico-dialético e na psicologia sócio-histórica de Vigotsky, utilizando nesse processo os Núcleos de Significação propostos por Aguiar e Ozella (2006). Após a análise dos dados com base nos núcleos de significação, interlaçando as pesquisas correlatas com os resultados obtidos, foi realizada a elaboração de uma proposta para o Centro Paula Souza, especificadamente entregue às escolas envolvidas na pesquisa, contendo os resultados apontados pela pesquisa e propostas com recomendações discutidas no grupo de discussão operativo sobre o acolhimento do professor iniciante nas escolas de nível médio e técnico do Centro Paula Souza.

A proposta da análise empregada é a do materialismo histórico-dialético, baseada em Vygotsky. Resolve-se pelo uso dessa metodologia em razão de seu emprego frequente no grupo de estudos sócio-históricos do qual participo, vinculado ao Mestrado Profissional em Educação Profissional pela Universidade de Taubaté. A Psicologia Sócio-histórica, segundo Bock (2015, p. 29-30), pressupõe “que o fenômeno psicológico se desenvolve ao longo do tempo”, de modo que “o fenômeno psicológico: não pertence à Natureza Humana; não é preexistente ao homem; reflete a condição social, econômica e cultural em que vivem os homens”.

A Psicologia Sócio-histórica, idealizada a partir do método materialista-histórico-dialético, concebe o homem como um ser único e histórico, formado na relação social e histórica que advém da interação de muitos aspectos da historicidade, das relações sociais como um todo e da ideologia. É importante acentuar que “a noção básica da Psicologia Sócio-histórica é a historicidade, o que significa ter como ponto de partida a concepção de que todos os fenômenos humanos são produzidos no processo histórico de constituição da vida social” (BOCK; GONÇALVES, 2009, p. 138).

O trabalho de Vygotsky é extremamente complexo e teve como intenção a elaboração de uma psicologia que analise os problemas na prática do ser humano. Este autor possui uma vasta produção acadêmica, gerando assim múltiplas interpretações e aplicações.

No Brasil, o pensador é muito conhecido, principalmente nas áreas de psicologia, sociologia, filosofia e educação. O conceito de sua teoria é caracterizado como o elemento intermediário de um processo que se torna mediador na relação de um indivíduo com o meio em que ele se encontra. Segundo Rego (1995), apesar do conhecimento tardio e incompleto de sua obra, Vygotsky é hoje considerado um dos mais importantes psicólogos do seu século. É significativa a influência e repercussão que a obra vygotskiana vem provocando na psicologia e na educação, não só no Brasil como em outros países ocidentais.

Para Vygotsky, o desenvolvimento psicológico humano somente pode ser entendido se forem analisados os processos sociais e culturais dos quais ele emerge, uma vez que, segundo o autor, a aprendizagem consiste num processo que permite ao sujeito adquirir conhecimentos e habilidades a partir de suas interações com o meio social no qual está inserido. Vale destacar que, nestas interações, a mediação assume um papel de extrema relevância (PEDROSO, 2019). O pensador constata que a formação dos conceitos pode ser considerada um processo imaginativo, uma vez que se dirige para a resolução de determinado problema que se coloca para o pensamento (VYGOTSKY, 2001).

Segundo Molon (1995), o pensador é fortemente influenciado pelas ideias de Marx e Engels, pela dialética de Hegel, pelo evolucionismo de Darwin, pela filosofia de Espinosa e pelas ideias de Pierre Janet, entre outros pensadores. De acordo com Lucci (2006, p. 6):

É a partir das ideias desses autores que Vygotsky formou sua base de entendimento de que: a) a psicologia é uma ciência do homem histórico e não do homem abstrato e universal; b) a origem e o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores é social; c) há três classes de mediadores: signos e instrumentos; atividades individuais e relações interpessoais; d) o desenvolvimento de habilidades e funções específicas, bem como a origem da sociedade são resultantes do surgimento do trabalho – este entendido como ação/movimento de transformação – e que é pelo trabalho que o homem, ao mesmo tempo em que transforma a natureza para satisfazer as suas necessidades, se transforma também; e) existe uma unidade entre corpo e alma, ou seja, o homem é um ser total.

Prestes (2014) aponta que a trajetória acadêmica das obras de Vigotsky no Brasil, assim como obras de seus colaboradores e alunos, teve início no fim dos anos 1970. Seus estudos estão presentes no mundo inteiro, editados e publicados em vários idiomas. De acordo com Pedroso (2019), na perspectiva de Vygotsky, o aspecto mais essencial que distingue a ferramenta psicológica da ferramenta técnica é que aquela dirige a mente e o comportamento, enquanto a ferramenta técnica é dirigida para produzir uma ou outra série de mudanças no próprio objeto.

Vygotsky dedicou seus estudos às chamadas funções psicológicas superiores, sendo o modo de funcionamento psicológico tipicamente humano caracterizado pela memória voluntária, imaginação e planejamento. São considerados mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas que geram possibilidades ao indivíduo de independência em relação às características do momento presente (REGO, 1995).

O método materialista histórico-dialético, é considerado um método de esclarecimento da realidade e visão de mundo, é um instrumento para o conhecimento da realidade, no caso, a realidade educacional (PIRES, 1997).

De acordo com Frigotto (2001) o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. Este se constitui numa espécie de intermediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais. Essas discussões contribuem para a formação de professores que se preocupam com a humanização do ensino, o desenvolvimento do aluno de maneira integral, preparando-o para uma realidade mais concreta.

O modo dialético de pensar não procura nos objetos de sua investigação essências eternas, fixas e independentes. Se há uma essência na realidade objetiva ou subjetiva, esta é

dinâmica, contraditória e relacional (SCHAEFER, 1985). Ele permite que a transformação de uma realidade independentemente de qual seja ela. Sobre o método, Pires (1997) afirma que:

O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade (PIRES, 1997, p. 87).

O método apresenta grandes contribuições aos educadores, como auxílio na tarefa de compreender o fenômeno educativo, que diz respeito à necessidade lógica de descobrir, nos fenômenos, a categoria mais simples (o empírico) para chegar à categoria síntese de múltiplas determinações (concreto pensado) (PIRES, 1997).

A construção como proposta metodológica dos núcleos de significação tem como intenção instrumentalizar o pesquisador na perspectiva sócio-histórica, evoluindo no processo de compreensão das significações, vinculada na realidade do sujeito que se relaciona e se socializa (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

Segundo Rey (2003, p. 207), “a ação dos sujeitos implicados em um espaço social compartilha elementos de sentidos e significados gerados dentro desses espaços, os quais passam a ser elementos da subjetividade individual”.

As principais características da produção de informações para posterior análise através dos núcleos de significação apontadas por Aguiar e Ozella (2006) são: entrevistas consistentes e amplas evitando inferências desnecessárias; entrevistas recorrentes, ou seja, a cada leitura o entrevistado é consultado no sentido de eliminar dúvidas, aprofundar colocações e permitir uma análise profunda de sentidos e significados; utilização de um plano de observação no processo de entrevistas, constatando indicadores não verbais pareando discursos.

Aguiar e Ozella (2006) destacam que após as transcrições, as primeiras leituras nos permitem organizar pré-indicadores para construções de núcleos de significação futuros. Tais pré-indicadores são gerados em grande número e compõem um quadro amplo para organização dos núcleos, sendo que a filtragem dos pré-indicadores se baseia na verificação de sua importância para o domínio do objetivo do estudo. Em uma segunda leitura, será realizado um processo de aglutinação dos pré-indicadores pela similaridade, contraposição e complementaridade, que permite caminhar aos indicadores e posteriormente aos futuros núcleos de significação. Vigotsky (1998) aponta a aglutinação das falas como a fundição de diversas palavras em uma única palavra, sendo que a nova palavra não dá a ideia de complexidade, mas indica os elementos de uma ideia.

Os núcleos de significação e sua proposta metodológica não se referem apenas em determinar os elementos de cada etapa, como pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação, mas fundamentar os conceitos do método histórico-dialético a fim de guiar o pesquisador na análise dos discursos, interpretação e construção dos sentidos e significados.

De acordo com Aguiar e Ozella (2013, p. 308), “os núcleos de significação expressam o movimento de abstração que, sem dúvida, contém o empírico, mas pela negação, permitindo o caminho em direção ao concreto”. A construção interpretativa vem dos núcleos de significação por meio da compreensão dos significados, aqui atribuídos ao propósito dessa pesquisa.

Os núcleos de significação se configuram, portanto, como um procedimento metodológico que pode contribuir para um significativo avanço na qualidade das explicações sobre o processo de constituição de sentidos e significados. (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 73).

Os núcleos de significação são primordiais para compreender os resultados da pesquisa, a sua utilização consente a sumarização das questões mais significativas no início da trajetória docente. Aguiar e Ozella (2013) destacam que os núcleos de significação são construídos com o objetivo de sintetizar as mediações constitutivas do sujeito, constituindo o sujeito no modo de pensar, agir e sentir. Estes devem expressar os aspectos essenciais do sujeito, superando os pré-indicadores e indicadores, sendo entendidos como um momento superior de abstração e articulação.

A análise dos núcleos de significação se inicia por meio de um processo intranúcleos evoluindo para uma articulação internúcleos, explicitando semelhanças e contradições entre os discursos (AGUIAR; OZELLA, 2013). Nesta pesquisa, utilizou-se apenas a análise intranúcleos.

De acordo com Aguiar, Soares e Machado (2015), apesar da sistematização dos núcleos de significação (pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação) esse processo não pode ser compreendido como uma sequência obrigatória e sim um processo dialético, em que os pesquisados podem deixar de lado alguns princípios, como entender que as significações constituídas pelo sujeito não são produções estáticas, mas que se transformam na atividade da qual o sujeito participa.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Investigou-se como os professores iniciantes significam o processo de inserção profissional na docência, buscando compreender como se dá a inserção inicial dos professores iniciantes de nível médio e técnico, vinculados ao Centro Paula Souza. O estudo analisou em que condições se dá esse ingresso e quais os fatores facilitadores e dificultadores desse processo, além de apresentar às escolas participantes uma proposta com recomendações baseadas nos resultados das entrevistas e grupos de discussão realizados nessa pesquisa, com ações práticas e sugestões sobre o acolhimento de professores iniciantes.

4.1 Questionários

Entre os meses de março e abril do ano de 2022, realizou-se a aplicação dos três questionários aos professores participantes da pesquisa, sendo estes empregados em duas escolas técnicas situadas no Vale do Paraíba. Os docentes tiveram acesso ao documento elaborado no Google Forms, enviado via e-mail dos professores que lecionam em ambas as ETECs, pelos diretores das escolas parceiras. Ao abrir o questionário, o docente teve acesso ao TCLE, aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UNITAU, em que os professores efetuaram a leitura do texto e assinalaram a opção que significava ciência do conteúdo deste documento. Todos os docentes participantes da pesquisa, de ambas as escolas, se manifestaram de acordo com o termo apresentado.

O documento continha, de maneira integrada três questionários, sendo um formulário inicial para caracterização dos professores participantes que contribuíram para o trabalho e um segundo questionário para o qual o professor era direcionado, de acordo com a resposta da última pergunta do questionário de caracterização, que era: Qual a sua experiência profissional como professor?

O objetivo desse direcionamento foi justamente encaminhar o docente, considerado iniciante, a questionamentos específicos sobre a sua experiência inicial, e o docente experiente, ou seja, com mais de três anos de docência no CPS ou em outra instituição de ensino, a relembrar como se deu o início de sua trajetória docente. Ambos os segundos questionários, isto é, o questionário direcionado ao professor iniciante e o questionário direcionado ao professor experiente, possuíam perguntas de reflexão sobre fatores facilitadores e dificultadores

do início da vida profissional docente, desafios encontrados nesse período, possíveis ajudas necessárias ou não nessa etapa, e quais os procedimentos que deveriam ter sido realizados, na opinião do professor, durante o seu acolhimento no CPS.

Uma diferença importante entre os dois segundos questionários, foi que o professor considerado iniciante foi convidado, por meio de uma última pergunta, a participar de um grupo de discussão sobre o acolhimento docente no Centro Paula Souza. Encontros que foram agendados no formato online, para debate do tema.

4.2 Análise dos questionários

4.2.1 Caracterização das escolas

Foi realizada uma busca por informações nas secretarias das escolas de ensino médio e técnico selecionadas vinculadas ao CPS, presencialmente, a fim de verificar a quantidade de professores atuantes e iniciantes nessas instituições de ensino. A pesquisa foi realizada mediante autorização das escolas participantes (anexos A e B).

A escola 1 está situada em uma cidade de médio porte no Vale do Paraíba Paulista e possuía o total de 88 professores, dos quais, 10 docentes foram considerados iniciantes, ou seja, possuíam menos de 3 anos de experiência, representando aproximadamente 11% da população estudada. Participaram da pesquisa, entre docentes iniciantes e experientes, cerca de 41 professores, ou aproximadamente 47% dos docentes que lecionavam nessa escola técnica.

A escola 1 foi criada em 1969, pertencendo à Secretaria da Educação, oferecendo o 1.º grau em extinção, o Magistério e os Cursos Técnicos em Mecânica e Enfermagem. Após, sob a jurisdição da Divisão de Supervisão e Apoio ao Ensino Técnico continuou a oferecer o Ensino Técnico, mais uma vez retornou à Secretaria da Educação e, em 1994, foi incorporada ao Centro Paula Souza.

Atualmente, a escola 1 possui o Ensino Médio integrado ao Técnico, em que o aluno permanece em período integral no ambiente escolar. Oferece seis cursos distintos: Desenvolvimento de Sistemas, Mecânica, Itinerário Formativo em Ciências Biológicas, Logística, Marketing e Nutrição e Dietética; e Ensino Técnico no período noturno não vinculado ao Médio, com nove cursos. São eles: Enfermagem, Administração, Edificações, Gastronomia, Informática para Internet, Logística, Marketing, Nutrição e Mecânica.

A escola 2 está situada em uma cidade de médio porte do Vale Paraíba Paulista, possuindo 57 professores, dos quais sete ou 12,28% são considerados iniciantes. Participaram

da pesquisa, entre docentes iniciantes e experientes, 20 professores da escola 2, totalizando aproximadamente 35% da população total.

A escola 2 iniciou suas atividades no ano de 2009 como extensão de uma outra Escola Técnica de uma cidade próxima, chamada classe descentralizada. Atualmente possui o Ensino Médio integrado ao Técnico, em que o aluno permanece em período integral no ambiente escolar e conta com seis cursos: Administração, Marketing, Serviços Jurídicos, Informática para Internet, Logística, Segurança do Trabalho. E Ensino Técnico no período noturno, não vinculado ao Médio, com os cursos: Administração, Logística, Segurança do Trabalho, Serviços Jurídicos e Transações Imobiliárias.

4.2.1.1 Caracterização dos participantes

a. Sexo

Na primeira pergunta, questionou-se qual era o sexo dos participantes. Como opções os professores possuíam: feminino, masculino ou prefiro não informar. Na análise das respostas constatou-se que na escola 1, 56,1% dos docentes se intitularam do sexo feminino e 43,9% como masculino e na escola 2, 35% dos professores se intitularam do sexo feminino e 65% como masculino. Nenhum dos professores optou pela alternativa prefiro não informar, totalizando assim 100% das respostas.

Souza (2007) retrata que o ensino é importante nicho de mercado para as mulheres. A autora analisa em seu estudo a População Economicamente Ativa (PEA) no Brasil e destaca que embora os homens sejam maioria dentro dessa população, o mercado de trabalho em ensino é um importante espaço para as mulheres, que são maioria. Pressupõe-se que a maior porcentagem de professoras mulheres que lecionam na escola 1, dá-se à presença do curso técnico em enfermagem nesta escola, ressonando a feminização da enfermagem. Já escola 2, esse nicho de trabalho não é evidente, por conta de a escola possuir cursos em que o campo de trabalho é predominantemente masculino, refletindo na maior proporção de professores desse sexo.

b. Idade

Na segunda questão, elaborada sem alternativas, o professor respondeu qual a sua idade. Diversas idades foram apontadas, sendo que o professor participante mais novo, que leciona na escola, 1 possui 28 anos e o professor com a idade mais avançada, com as mesmas

características, possui 70 anos. Já na escola 2, o professor mais novo possui 33 anos e o docente com a idade mais avançada possui 61 anos.

Em uma análise mais detalhada da escola 1: 4 professores, equivalendo a 10% dos docentes participantes da pesquisa possuem menos de 30 anos de idade, 11 professores ou 27% se enquadram na faixa etária entre os 30 e os 39 anos, 13 participantes ou 32% possuem entre 40 e 49 anos, 8 pessoas ou 19% do total declararam possuir entre 50 e 59 anos e 5 professores ou em termos de porcentagens 12% relataram possuir mais do que 60 anos. Referente à escola 2: nenhum professor possui menos de 30 anos, 12 professores equivalente a 60% dos participantes se enquadram na faixa etária entre 30 e 39 anos, 4 docentes ou 20% possuem entre 40 e 49 anos, 3 professores ou 15% do total declararam possuir entre 50 e 59 anos e 1 professor possui mais de 60 anos, equivalente a 5%.

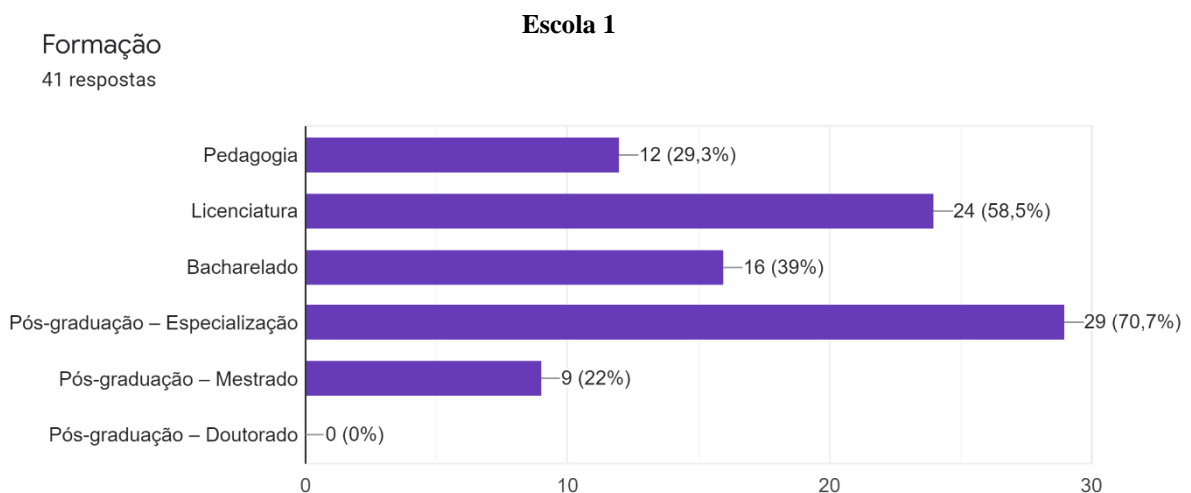
Em relação à faixa etária, a maior parte dos professores de ambas as escolas possuem idades entre 30 e 50 anos, o que permite inferir tratar-se de pessoas que experimentaram, por tempo considerável, não só as adversidades como as oportunidades de superação de obstáculos nas diversas áreas da vida privada, social e profissional. Esta característica etária preponderante, associada com a heterogeneidade – pessoas mais novas e pessoas acima dos cinquenta anos, permite o estabelecimento de interações diversas entre eles.

Outra análise que podemos realizar é de que, dentro do professorado estudado 31% na escola 1 e 20% na escola 2 possuem mais de 50 anos, o que nos permite apresentar a hipótese de que com a elevação da idade mínima realizada pela Reforma da Previdência Social pelo regime na qual os docentes são contratados, pela Consolidação das Leis de Trabalho (CLT), elevou o tempo de permanência dos professores nas escolas técnicas do CPS. Essa constatação também foi verificada por Souza (2007) ao comparar a PEA brasileira, incluindo a classe do professorado.

c. **Formação**

Na terceira pergunta, a pesquisadora solicitou aos participantes que respondessem qual a sua formação profissional. As alternativas possíveis eram: pedagogia, licenciatura, bacharelado, pós-graduação especialização, pós-graduação mestrado ou pós-graduação doutorado. Nesta questão havia a possibilidade de o participante assinalar mais de uma alternativa, devido à possibilidade deste possuir mais de um curso de formação profissional. Vejamos agora em gráfico:

Gráfico 1 - Nível de formação dos participantes da escola 1

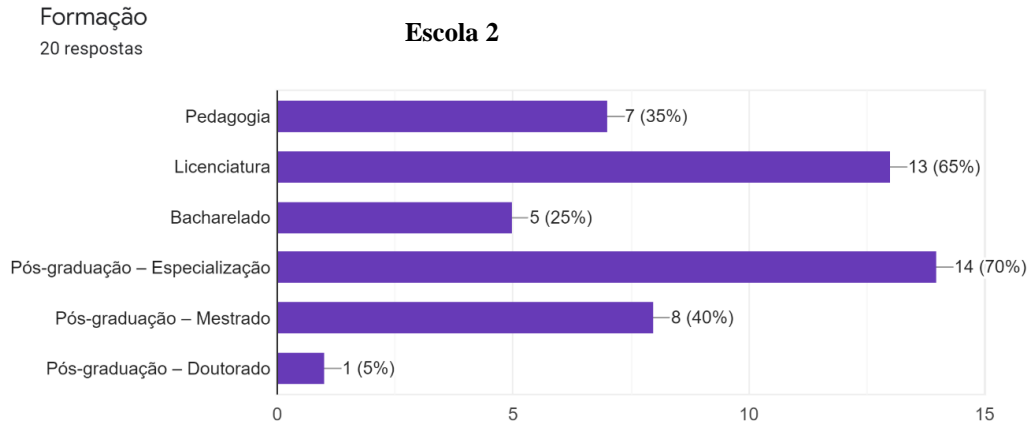


Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2022).

Ao analisar os dados, verificou-se que na escola 1 a maioria dos professores possui como grau máximo de formação a especialização, possuindo poucos mestres atuantes na instituição de ensino estudada e nenhum doutor no corpo docente. Menos da metade da amostra de professores participantes possui o curso de pedagogia em sua formação.

Na escola 2, verificou-se um aumento expressivo no número de mestres que lecionam na escola e o aparecimento discreto de professores doutores atuantes. Comparativamente o questionário revelou que ocorreu também um aumento na porcentagem de professores que possuem o curso de pedagogia em sua formação, já o número de docentes que possuem especialização foi igual ao da escola 1. A seguir o gráfico representativo dessa questão, referente à escola 2:

Gráfico 2 - Nível de formação dos participantes da escola 2



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2022).

d. **Área de formação**

Ao questionar a área de formação dos participantes da escola 1 obtivemos respostas variadas. As áreas mais citadas foram: Enfermagem, com 11 respostas, correspondendo a 26,8% dos participantes, Informática, com 7 respostas, correspondendo a 17,07% dos participantes, Nutrição, com 4 docentes num percentual de 9,75% dos participantes e empatados com 7,31%, equivalendo a 3 professores com respostas igualitárias tivemos as seguintes áreas de formação: Engenharia, Administração e Letras. Com menores porcentagens tivemos também apontadas as áreas: Gestão, Ciências Biológicas, Matemática, Edificações, Arquitetura, Comunicação Social, Geografia, Marketing e Direito.

A alta porcentagem de professores enfermeiros na escola 1 ocorre devido à presença do curso Técnico em Enfermagem nessa unidade educacional. Este curso possui algumas singularidades já que apresenta uma duração de 2 anos, sendo 6 meses mais longo que a maioria dos cursos técnicos como Nutrição, Administração, Marketing, Logística etc. e possui uma carga horária maior que todos os outros cursos técnicos que a escola possui, devido aos estágios obrigatórios em hospitais e outros campos vinculados à saúde.

De acordo com Schwartzman (2014), a maior área de formação técnica no Brasil e no Estado de São Paulo é vinculada ao eixo ambiente e saúde, predominantemente relacionada à formação profissional técnica dos cursos de enfermagem, que também é a principal área de formação no setor privado. Essa realidade reflete os dados apresentados pela escola 1, que possui como principal curso técnico, o de enfermagem.

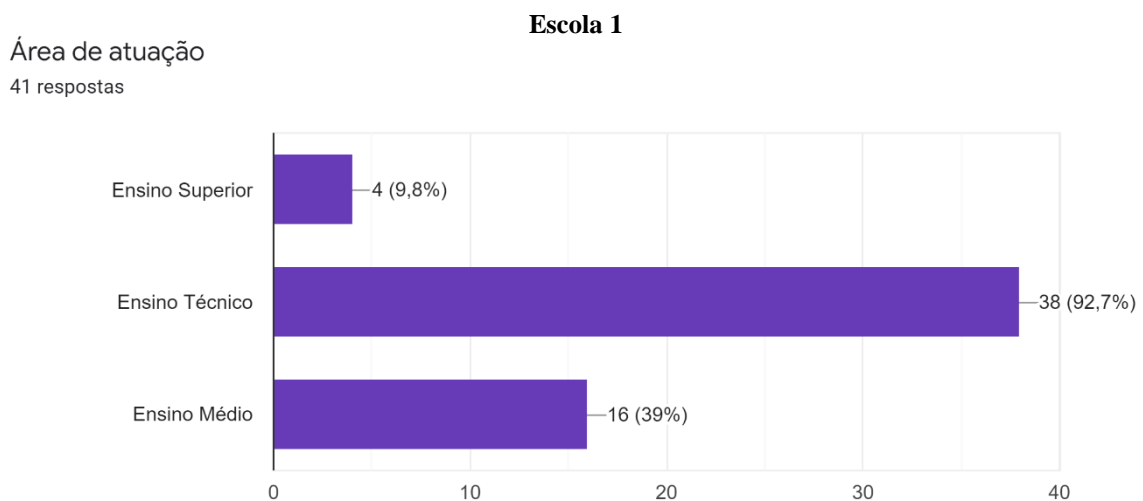
Na escola 2, encontramos uma maior diversidade de formações dos professores, sendo 20% em Administração, 10% em História e em Biologia, e somando outros 12 cursos de maneira igualitária com 5%, totalizamos 100% da amostra, tais cursos são: Física, Química, Educação Física, Direito, Marketing, Matemática, Educação Artística, Engenharia, Informática, Enfermagem, Gestão e Letras.

De acordo com Freitas (2010), há carências na definição legislativa referente à necessidade formativa dos professores que lecionam na educação profissional de nível médio técnico. O Centro Paula Souza se destaca no ensino dessa modalidade educacional, pois há aproximadamente vinte anos realiza formações pedagógicas com o objetivo de melhoria contínua na formação docente, tanto iniciante quanto experiente. O que reflete na qualidade do ensino ao discente, que recebe uma educação capaz de fazê-lo atuar no mercado de trabalho com aptidão.

e. **Área de atuação**

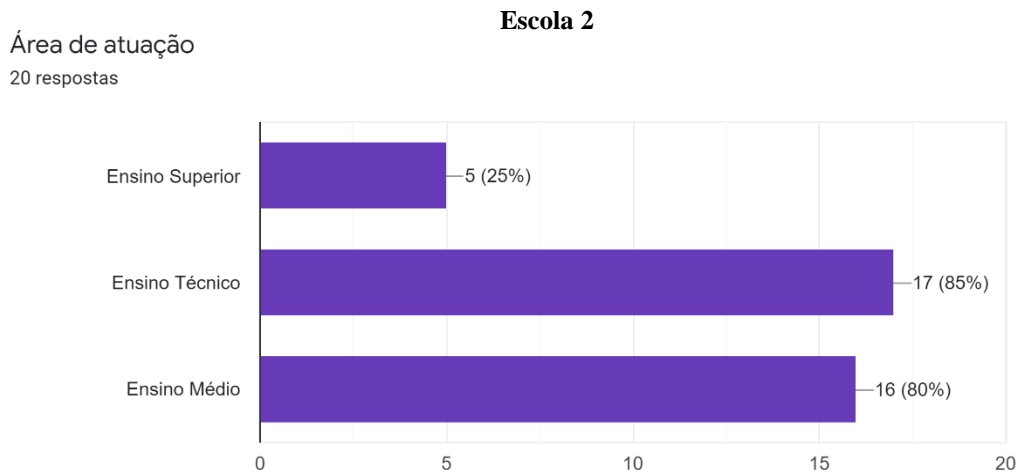
Na quinta pergunta para caracterização dos professores participantes da pesquisa, perguntou-se qual a área de atuação, dentro da docência, em que cada professor lecionava. Como opções o questionário possuía: ensino superior, ensino técnico ou ensino médio. O professor poderia assinalar mais de uma alternativa, já que havia a possibilidade de o docente lecionar em diversas áreas. Segue o gráfico representativo das escolas 1 e 2:

Gráfico 3 - Área de atuação dos participantes da escola 1



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2022).

Gráfico 4 - Área de atuação dos participantes da escola 2



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2022).

Devido à característica de ambas as escolas, que possuem Ensino Técnico e Ensino Médio integrado ao Técnico, percebeu-se que alguns docentes lecionam em ambos os ambientes e ainda professores que lecionam em escolas de nível superior em período alternativos, que podem ser instituições de caráter particular ou até mesmo Faculdades de Tecnologia, estas também vinculadas ao grupo de ensino Centro Paula Souza.

O questionário revelou uma diferença entre a escola 1 e 2, referente ao índice de atuação no ensino superior, exteriorizando um número maior de docentes vinculados à escola 2 que lecionam nessa categoria, provavelmente devido ao número mais elevado nessa escola de mestres e doutores, dado constatado em pergunta anterior.

f. **Situação funcional**

Na sexta pergunta, investigou-se qual a situação funcional, no Centro Paula Souza, do professor participante. Como alternativa ofertou-se duas possibilidades: contrato por tempo determinado ou contrato por tempo indeterminado. Essa nomenclatura é utilizada especificadamente no Centro Paula Souza, em que o professor pode lecionar por até 1 ano com contrato por tempo determinado, sendo prorrogado por mais 1 ano. Após esse período, obrigatoriamente o docente é desligado na instituição, podendo retornar em outra ocasião com um tempo mínimo de intervalo de 6 meses. O professor caracterizado como contratado por tempo indeterminado, como o próprio conceito diz, não possui um período de contratação específico, podendo se manter na instituição escolar enquanto houver aulas livres a este docente.

Entre os 41 participantes da pesquisa referentes à escola 1, cerca de 30 professores ou 73,2% dos participantes são contratados por tempo indeterminado e 11 professores, equivalendo a 26,8% dos participantes são contratados por tempo determinado, pelo Centro Paula Souza.

Dentre os 20 professores que participaram da pesquisa, referentes à escola 2, averiguou-se que 85% dos docentes são contratados por tempo indeterminado e 15% por tempo determinado.

Constatou-se um número grande de professores considerados temporários em ambas as escolas, com maior proporção na escola 1, provavelmente por ser uma escola maior. Isso reflete na qualidade da educação, visto que o docente que se preocupa com a estabilidade no futuro, não se sente estimulado para demandar o seu tempo em capacitações e aperfeiçoamento docente, devido à insegurança causada pelo sistema de contratação, gerando um sentimento de “não lugar” ou “não pertencimento” na rede de ensino estudada, o que é considerado nocivo ao seu desenvolvimento profissional. O professor que possui contrato por tempo determinado não possui um plano de carreira específico, pois não há a certeza de novos vínculos com o Centro Paula Souza. Comparativamente com os dados referentes ao número de professores iniciantes, em ambas as escolas, a maioria dos professores contratados por tempo determinado, são docentes iniciantes.

g. **Inserção no Centro Paula Souza**

Como sétima pergunta, questionou-se como ocorreu a inserção do docente no Centro Paula Souza. Dentre as opções havia: a inserção por meio de processo seletivo ou inserção por meio de concurso público. Como resultado da escola 1 verificou-se que 27 professores, equivalendo a 65,9% dos participantes tiveram a sua inserção a partir de um concurso público, e 14 docentes, equivalendo a 34,1% dos docentes participantes tiveram a sua inserção, no Centro Paula Souza, a partir de um processo seletivo.

Já na escola 2, 65% dos professores tiveram a sua inserção como docentes no Centro Paula Souza por meio de um concurso público e 35% por meio de um processo seletivo.

Encontramos dados semelhantes em ambas as escolas estudadas, isso mostra que a maioria dos professores que lecionam nesses ambientes atualmente, adentraram no CPS por meio de um concurso público. Por outro lado, esse dado pode estar vinculado ao fato de que os docentes que são contratados a partir de concurso público possuem estabilidade de carreira, prolongando sua permanência no CPS, já os professores contratados por processo seletivo, só podem lecionar nas escolas por até dois anos, gerando uma rotatividade desses profissionais

com tal categoria de contratação, estagnando o número de professores contratados por processo seletivo.

h. Razão pela docência no Centro Paula Souza

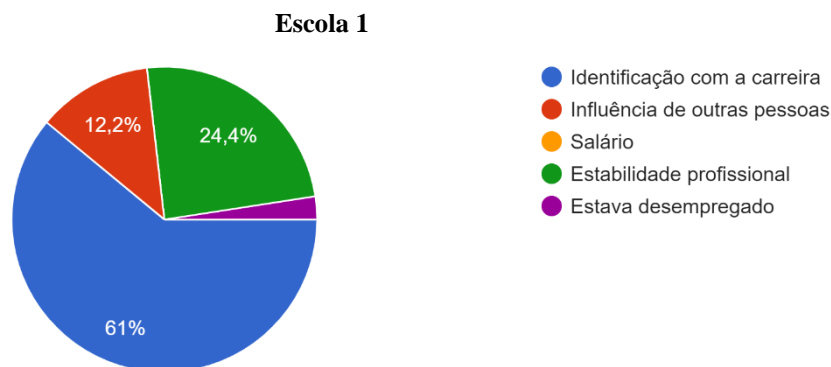
Na oitava pergunta, a pesquisante procurou compreender qual a principal razão que levou o docente a lecionar no Centro Paula Souza. Havia cinco opções como alternativas, sendo que o professor só poderia assinalar uma das alternativas como sendo a principal razão. As opções eram: identificação com a carreira, influência de outras pessoas, salário, estabilidade profissional ou outros motivos, opção em que o docente poderia escrever o motivo de seu ingresso no Centro Paula Souza.

Dentro das respostas encontradas na escola 1, 61% dos professores participantes da pesquisa apontaram que a razão pela qual escolheu a docência no Centro Paula Souza foi a identificação com a carreira, 24,4% escolheram a opção estabilidade profissional como principal razão, 12,2% relatam ter ingressado por influência de outras pessoas, e 2,4% o que remete a 1 professor escolheu a alternativa outros motivos, e escreveu como resposta que “*estava desempregado*” e por esse motivo ingressou como docente no CPS.

Gráfico 5 - Principal razão para a escolha da docência no CPS na escola 1

Qual a principal razão que levou você à docência no Centro Paula Souza?

41 respostas



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2022).

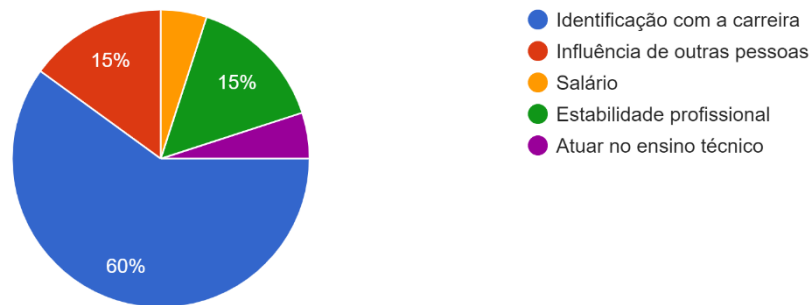
Referente à escola 2, a principal razão que levou os professores a trabalharem no CPS foi a identificação com a carreira, assim como na escola 1. Em segundo lugar, como respostas, encontramos um empate entre a estabilidade profissional e a influência de outras pessoas. Um professor optou pelo item salário e outro professor assinalou outra razão e escreveu: “*atuar no ensino técnico*”.

Gráfico 6 - Principal razão para a escolha da docência no CPS na escola 2

Escola 2

Qual a principal razão que levou você à docência no Centro Paula Souza?

20 respostas



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2022).

Chama a atenção da pesquisa o fato de que pouquíssimos professores optaram pela alternativa salário como a principal razão pela qual ingressaram como docentes no CPS. Isso demonstra a opinião dos docentes que lecionam nas escolas estudadas, o que pode revelar uma baixa remuneração dos professores das escolas técnicas vinculadas à rede.

Refletindo sobre questões salariais e recursos destinados às escolas Paula Souza, questionamos a não vinculação do grupo à Secretaria da Educação Estadual e sim à Secretaria de Desenvolvimento Econômico do Estado.

i. **Experiência profissional como professor**

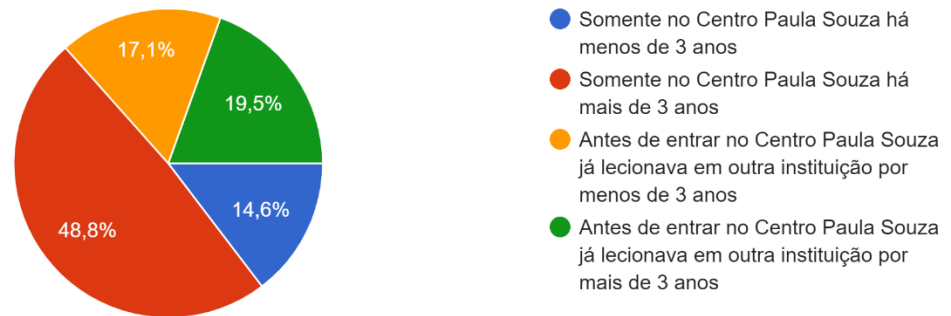
Na nona e última pergunta que remete à caracterização dos participantes, questionou-se qual seria a experiência profissional dos professores participantes. As opções disponíveis no questionário eram: somente no Centro Paula Souza há menos de 3 anos, somente no Centro Paula Souza há mais de 3 anos, antes de entrar no Centro Paula Souza já lecionava em outra instituição por menos de 3 anos, antes de entrar no Centro Paula Souza já lecionava em outra instituição por mais de 3 anos.

Após análise dos resultados da escola 1, constatou-se que 48,8% dos docentes lecionam somente no Centro Paula Souza há mais de 3 anos, 19,5% antes de entrar no Centro Paula Souza já lecionavam em outra instituição por mais de 3 anos, 17,1% antes de entrar no Centro Paula Souza já lecionavam em outra instituição por menos de 3 anos e 14,6% lecionam somente no Centro Paula Souza há menos de 3 anos.

Gráfico 7 - Experiência profissional dos participantes da escola 1

Qual a sua experiência profissional como professor?

41 respostas



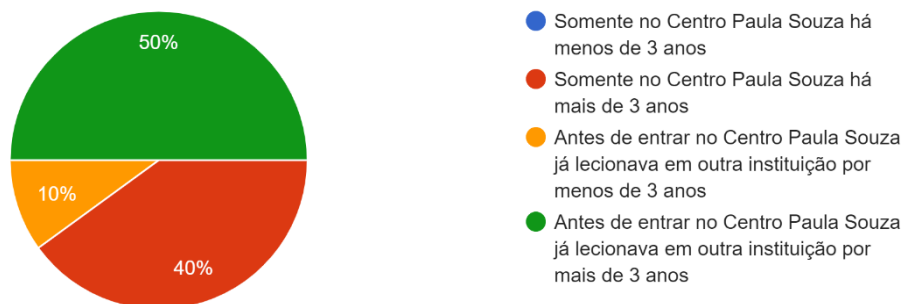
Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2022).

Na escola 2, constatamos que 40% dos docentes participantes da pesquisa lecionam no CPS há mais de 3 anos; 10% destes já lecionavam em outra instituição de ensino por menos de 3 anos o que equivale a 2 professores, estes docentes foram classificados como iniciantes, pois o tempo de experiência, independente da escola na qual esses lecionavam, era menor que 3 anos; 50% lecionavam em outra instituição antes de entrar no CPS há mais de 3 anos e nenhum professor lecionava somente no CPS há menos de 3 anos.

Gráfico 8 - Experiência profissional dos participantes da escola 2

Qual a sua experiência profissional como professor?

20 respostas



Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2022).

4.2.1.2 Perguntas aos professores iniciantes

Após o docente responder as 9 perguntas iniciais, referentes à caracterização do sujeito, caso ele possuísse menos de 3 anos de experiência como professor, caracterizado então como professor iniciante, ele era direcionado a um questionário secundário específico, a fim de investigar como se deu o início de sua trajetória profissional. Nove perguntas envolviam o questionário, veremos agora as respostas.

a. **Desafios encontrados**

A primeira pergunta teve como propósito verificar quais os principais desafios que o professor iniciante encontrou no princípio de sua trajetória como docente. A pergunta não possuía alternativas e obtivemos 13 respostas na escola 1. Após a análise das respostas, verificou-se que os professores apontaram 5 principais desafios, sendo eles: o apoio de outros professores e da coordenação, manifestado por 6 professores, equivalendo a 46,15% das respostas; a adequação às normas da instituição, citada por 3 professores o que remete a 23,08% das respostas; gestão dos alunos, relatado por 3 professores, equivalendo a 15,38% das respostas; outra dificuldade encontrada foi a falta de estrutura da escola, citada por 1 professor ou 7,69% das respostas e o material institucionalizado para apoio as aulas, que foi apontado por 1 professor, sendo 7,69% das respostas. Vygotsky (1998) aponta a aglutinação das falas como a fundição de diversas palavras em uma única palavra, sendo que a nova palavra não dá a ideia de complexidade, mas indica os elementos de uma ideia.

Destaco quatro respostas que chamaram a atenção da pesquisante, como desafios encontrados pelos professores iniciantes da escola 1, no início de sua trajetória docente: *“apoio para entender como lançar notas e fazer o plano de curso”*, *“orientação da direção, prazos e informações”*, *“me inserir no ambiente, isto é, conhecer o funcionamento da unidade, bem como as responsabilidades de cada setor”* e *“apoio dos demais docentes e coordenação”*. Ao analisar tais respostas, constata-se que o apoio aos professores iniciantes dentro da escola 1 pode ser melhorado, pois, questões básicas burocráticas referentes à ação profissional não estão claras a esses profissionais.

Referente à escola 2, dois aspectos foram apontados pelos docentes iniciantes, como desafios encontrados, são eles: *“o uso de metodologias diferenciadas no ambiente de aula”* e a *“burocracia”*, correspondendo a 50% cada aspecto.

b. **Fatores facilitadores**

Na segunda pergunta foi solicitado aos professores iniciantes que apontassem fatores facilitadores nesse início de trajetória docente. A pergunta não possuía alternativas e 13

professores da escola 1 responderam à questão, porém dentro das respostas alguns docentes apontaram mais de um fator facilitador, totalizando 17 respostas, as quais foram reunidas em oito grupos de respostas.

O fator facilitador mais citado foi o acolhimento, repetido 5 vezes, equivalendo 27,77% das respostas; em seguida temos o apoio de professores experientes, destacado por 4 professores iniciantes, gerando 22,22% das respostas; o apoio da coordenação também foi citado por 3 participantes, o que remete a 16,66% das respostas. Além desses principais aspectos ainda tivemos o material escolar sendo considerado um fator facilitador por dois professores, ou 11,11% dos participantes da pesquisa, e com uma resposta obtivemos quatro aspectos distintos, sendo 5,55% cada, são eles: orientações quanto à normatização da instituição, infraestrutura da escola, treinamento intensivo e orientações pedagógicas.

Destaco a resposta de dois professores iniciantes, da escola 1: *“A disposição de colegas e coordenadores em ajudar e facilitar nosso início de jornada”* e *“o apoio dos coordenadores tem sido fundamental, e a estrutura oferecida”*. Depreende-se que a infraestrutura da escola, na visão dos professores, pode ser compreendida como fator facilitador ou como um desafio e que o acolhimento docente na escola ° 1, na visão de alguns professores, quando acontece é um fator facilitador importante no início da trajetória docente. De acordo com Vygotsky, o processo de desenvolvimento e de aprendizado se influenciam mutuamente, logo, quanto mais aprendizagem mais desenvolvimento e vice-versa. Podemos refletir sobre esse posicionamento visto que quando o docente iniciante aprende com o professor experiente ele se desenvolve (LUCCI, 2006).

Em um segundo momento aponta-se mais duas falas de professores iniciantes da escola 1, indicadas como fatores facilitadores no início da trajetória docente: *“a recepção realizada pela Equipe de Nutrição”* e *“a coordenadora e o desejo de fazer diferença na vida dos alunos”*. Analisamos que o acolhimento dentre os diversos cursos oferecidos pela escola estudada pode estar sendo realizado de maneira diferente, visto que alguns professores relataram um bom processo inicial, aumentando a segurança do docente iniciante em educar o aluno. Segundo Vygotsky (2003), na educação atual não é importante sobrecarregarmos o discente com uma gama de conteúdos complexos e sim fazer com que esse aluno tenha aptidão de adquirir conhecimentos. Esse entendimento é vital para o professor iniciante, e pode ser compreendido melhor a partir da transmissão de experiências entre as gerações docentes.

Referente à escola 2, os aspectos apontados como fatores facilitadores pelos 2 professores iniciantes participantes foram: *“apoio da direção e coordenação e a experiência no mercado de trabalho na área de atuação”* e *“pessoal disposto a ajudar”*.

Em ambas as escolas se nota um acolhimento realizado na informalidade, dependendo quase que exclusivamente da prestatividade e disposição de colegas experientes para compreensão da rotina escolar.

c. **Fatores dificultadores**

Na terceira pergunta realizada aos professores iniciantes, questionaram-se quais os fatores que os professores consideravam dificultadores no início da trajetória docente. A pergunta não possuía alternativas e na escola 1, 13 professores responderam à questão, porém dentro das respostas alguns docentes apontaram mais de um fator dificultador, gerando assim 15 respostas no total, as quais foram organizadas em 8 grupos de respostas.

As respostas da escola 1 foram bem diversas, o fator dificultador “falta de apoio ou acolhimento” foi o mais citado dentre as respostas, indicado por 4 participantes, representando o percentual de 26,66%; como a segunda resposta mais citada tivemos 3 fatores dificultadores empatados com 2 indicações cada, são eles: “informações desconstruídas ou falta de informações”; “falta de orientações pedagógicas e falta de material didático ou bibliografia”, compondo 13,33% das respostas cada aspecto. Comparativamente com a escola básica, local na qual o professor iniciante possui o livro didático como instrumento básico de apoio, no ensino técnico, o docente conta apenas com a matriz curricular do curso no qual irá lecionar, documento este que professor consulta para compreender quais temáticas necessita trabalhar nos componentes curriculares a ele atribuídos. Outros fatores descritos foram: “educação dos alunos”, “mudanças constantes nos horários das aulas” e “equipamentos ultrapassados”. Todas essas dificuldades foram citadas por um professor participante da pesquisa, equivalente a 6,66% cada resposta.

Destaca-se a fala de quatro docentes que escreveram como fatores dificultadores, na escola 1: *“sabotagem de colegas mais velhos”, “falta de apoio e acolhida da Etec”, “a insegurança e falta de colaboração dos colegas”, “mudanças constantes no horário e principalmente nos cursos técnicos e cursos técnicos integrados ao médio, a falta de material didático disponível” e “informações desconstruídas”*. Conforme explica Rego (1995), um dos principais pontos da teoria de Vygotsky é de que: “a complexidade da estrutura humana deriva do processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas relações entre a história individual e social”, pode-se inferir que possivelmente, o docente da primeira fala viveu uma história individual, referente ao seu processo inicial de trajetória como professor, traumática, expondo no questionário além do não apoio dos professores mais experientes, mas a frustração desse período.

Ao analisar a segunda fala, constata-se que a escola necessita de um projeto para melhor integração destes professores em fase inicial de carreira, incluindo os professores experientes nesse processo através do compartilhamento de experiências, afinal a fala do professor relata uma falta de acolhida e apoio por parte da escola. Durante a análise da terceira fala, em que o docente expõe sua insegurança ao lidar com esse processo do início da carreira profissional e a falta de colaboração dos colegas, traz-se a visão de Vygotsky (2003) de que o pensamento sempre é acompanhado de movimentos reprimidos, com uma pronúncia embrionária de palavras. Esse professor que exteriorizou sua insatisfação em uma curta frase, passa ou passou dificuldades nesse momento inicial, que se não sanadas pode diminuir sua expectativa sobre a atuação profissional, levando a um possível abandono da profissão, por falta de apoio.

As mudanças frequentes de horários, possivelmente, podem ter relação a outros vínculos dos professores, constatado pela caracterização dos participantes, em que diversos docentes atuam em outras instituições. A fala que cita informações desencontradas, constata um canal de informações falho na escola estudada, que prejudica alguns docentes. Conforme pressupõe Vygotsky, o ser humano transforma a si mesmo, para atender suas necessidades básicas (REGO 1995), quando o professor não é bem compreendido ou não possui suas expectativas e necessidades sanadas, ele pode modificar-se e, até mesmo se sentir desestimulado quanto a sua profissão.

Referente à escola 2, os fatores dificultadores apontados foram: “*O engajamento dos alunos durante as aulas*” e “*planos didáticos e burocracia*”. É preocupante a situação levantada pelos docentes iniciantes da escola 2, como não ou baixo engajamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. É essencial que o discente compreenda seu papel na escola, a falta de interesse no que lhe é ensinado pode estar vinculado aos índices alarmantes de evasão escolar, vastamente divulgados na escola técnica. Colocar o aluno como protagonista do seu próprio conhecimento é encargo do professor. Citamos algumas possíveis condutas que contribuem nesse processo, como: o uso de metodologias ativas, a criação de uma atmosfera agradável entre alunos e professores, a participação do aluno durante os ensinamentos e a compreensão das questões sociais que a comunidade escolar está envolvida.

d. **Visão sobre o início da carreira profissional**

Na quarta pergunta, a pesquisadora questionou como o professor iniciante estava considerando o início de sua carreira profissional como professor. Havia quatro alternativas possíveis: satisfatório, parcialmente satisfatório, parcialmente insatisfatório ou insatisfatório. Somente duas respostas, na escola 1, foram assinaladas pelos professores iniciantes,

encontramos 76,9% dos docentes considerando o início de sua carreira profissional como professor satisfatória e 23,1% dos docentes como parcialmente satisfatória.

Os docentes iniciantes da escola 2 optaram por uma alternativa, obtendo assim 100% das respostas como parcialmente satisfatório, o início da carreira profissional como professor.

e. Por que dá parcial insatisfação ou insatisfação com o início da carreira profissional?

Na quinta pergunta os professores que optaram pelas alternativas: parcialmente insatisfatório ou insatisfatório, na pergunta anterior, poderiam explicar o porquê de sua escolha. Como nenhum docente escolheu tais alternativas, teoricamente essa pergunta não teria respostas, mas dois professores a responderam. Pressupõe-se que a falta de interpretação foi o motivo pelo qual ocorreu esse equívoco. Outra hipótese levantada foi a de que os dois docentes gostariam de ter assinalado tais alternativas, mas se sentiram desconfortáveis de alguma forma ou não analisaram bem as alternativas. Levantamos essa hipótese devido aos apontamentos realizados por estes nas respostas descritivas sobre como o professor iniciante considerava o início de sua trajetória docente e por quê. Esses docentes deram as seguintes respostas: “*se tivesse sido orientada melhor, teria rendido mais*” e “*a instabilidade e o desligamento após dois anos de serviço prestado*”.

Mas porque a instabilidade profissional é um problema vivido pelos professores do Centro Paula Souza? Segundo Schwartzman (2014), o CPS é uma autarquia pública com características do setor privado. Os docentes são contratados por aula, em regime da CLT. Na visão desta pesquisante esse formato esbarra na dificuldade do professor em manter dois vínculos empregatícios e, ainda assim, dedicar-se à sua evolução acadêmica como docente.

Desde a emenda constitucional 19/1998 (BRASIL, 1998), permite-se que a contratação de trabalhadores do setor público, incluindo os professores, possa ocorrer a partir de outros meios, que não o Regime Estatutário Único, no qual os trabalhadores possuíam um vínculo.

Nenhum professor da escola 2 respondeu essa pergunta, pois não ocorreu a opção pelas alternativas parcialmente insatisfatório ou insatisfatório.

f. Ajuda no início da trajetória profissional

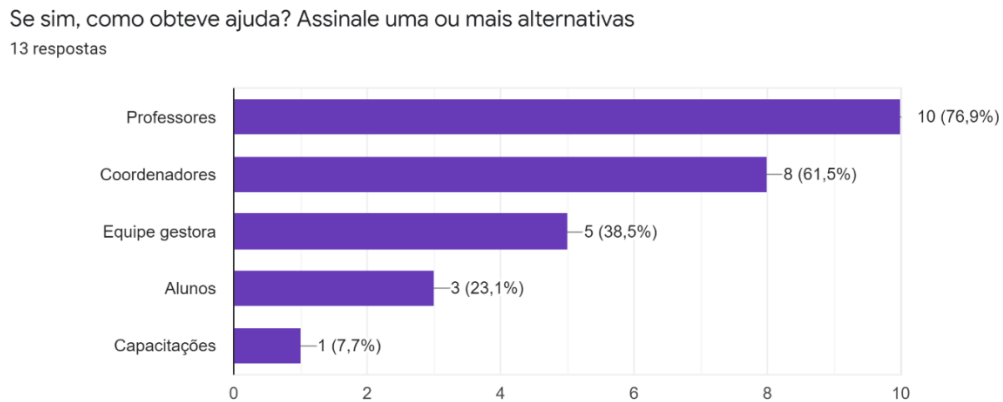
Na sexta questão, a pesquisante perguntou se o professor iniciante precisou de ajuda nesse início de trajetória profissional como docente. As alternativas possíveis eram: *sim*, *precisei de ajuda* e *não necessitei de ajuda*. Como respostas da escola 1 e da escola 2 percebemos que 100% dos professores participantes da pesquisa necessitaram de ajuda no início

de sua vida profissional como professor, confirmando a necessidade desse estudo, visto que o docente vai evoluindo profissionalmente dependendo de situações consideradas facilitadoras, que ajudam no seu desenvolvimento profissional.

g. **Como obteve ajuda**

A sétima questão complementava a sexta pergunta, à qual o professor poderia assinalar uma ou mais respostas sobre como obteve ajuda nesse início da docência. As alternativas possíveis eram: professores, coordenadores, equipe gestora, alunos e/ou capacitações. Obtivemos como respostas, na escola 1 que 76,9% dos professores iniciantes obtiveram ajuda de outros professores; 61,5% obtiveram ajuda dos coordenadores; 38,5%, da equipe gestora; 23,1%, dos alunos e 7,7% a partir de capacitações. Já na escola 2, obtivemos um empate nos itens: professores e coordenadores, sendo que as alternativas: equipe gestores e alunos, também foram citadas, com menor porcentagem.

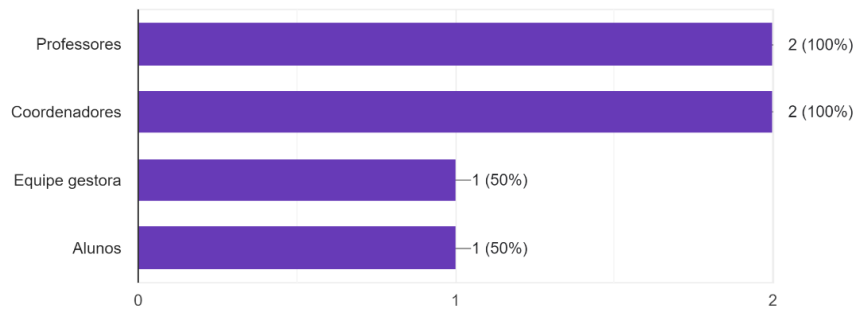
Gráfico 9 - Como o participante obteve ajuda na escola 1



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2022).

Gráfico 10 - Como o participante obteve ajuda na escola 2

Se sim, como obteve ajuda? Assinale uma ou mais alternativas
2 respostas



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2022).

Ao analisar os dados, observa-se que ocorre o auxílio maior por parte dos professores considerados provavelmente experientes, do que da equipe gestora ou dos coordenadores, que possuem esse importante papel de acolhimento aos professores no início da carreira docente. A quase não citada ajuda de capacitações, chamou a atenção desta pesquisadora, visto que poderia ser um recurso interessante no acolhimento do professor iniciante. Um momento de troca de experiências, apresentação de recursos disponíveis na escola e explicação sobre metodologias ativas que poderiam ser utilizadas no processo de ensino-aprendizado.

h. **Opinião de como deveria ser o acolhimento de um docente iniciante**

Na oitava pergunta, o docente iniciante poderia escrever, em sua opinião, como deveria ser o acolhimento de um professor que está no início de sua carreira profissional, no Centro Paula Souza. A pergunta não possuía alternativas e obtivemos 13 respostas na escola 1.

Ao analisar os dados coletados, 7 principais condutas foram apontadas pelos professores iniciantes, como procedimentos que deveriam ser realizados para um acolhimento de um docente no Centro Paula Souza, são eles: integração do professor, empatia por parte dos servidores, apoio da equipe gestora, capacitações, acolhimento institucional, apresentação de um plano de carreira mais claro e explicação de procedimentos metodológicos e burocráticos. Os temas mais citados foram a necessidade de um momento de integração desse professor que está iniciando a sua carreira profissional e a apresentação de procedimentos metodológicos e burocráticos que esse docente irá utilizar, como o sistema escolar e como elaborar o plano de trabalho docente. Destacam-se três falas docentes para reflexão: *“Integração com certeza!!! Quando iniciamos no Centro Paula Souza falta acolhimento por conta de todos, a questão dos sistemas utilizados remotamente ninguém explica e o professor acaba tendo que se virar, a*

coordenadora pedagógica fala que está à disposição, mas mal responde mensagem quando aparecem as dúvidas, quem nos ajuda acaba que são alguns professores.”, “Apresentação total do PC (plano de curso) e PTD (Plano de Trabalho Docente) preenchido, sugestões de metodologias adequadas ao curso.” e “Um plano de carreira mais claro. Apesar de sabermos que nosso contrato é por tempo determinado, é notável entre os jovens professores a expectativa de abertura de um concurso público para indeterminar. Nesse sentido, vejo que estamos no escuro sobre isso, nunca sabemos de nossa vida no próximo semestre.”

Referente aos participantes da escola 2, um participante citou a necessidade de um “suporte burocrático” e destaca-se a pontuação de um participante que escreveu: “uma integração não somente do funcionamento da escola, mas também dos processos didáticos adotados”.

A partir das falas destacadas acima, compreende-se que os professores que se iniciam no caminho da docência no Centro Paula Souza, precisam de momento integrativo com a participação da equipe gestora e de professores experientes, para se sentirem seguros para a prática profissional. Esse sentimento de deriva, de se sentir perdido em meio a tantos deveres não bem compreendidos, pode levar o professor iniciante a desistir da carreira. É dever da escola e da equipe gestora promover o acolhimento desse profissional integrando-o com os docentes experientes.

i. Participação em um grupo de discussão

Na nona e última questão, realizada neste questionário, aos professores iniciantes de ambas as escolas, perguntou-se se estes docentes participantes desta etapa da pesquisa gostariam de integrar um grupo de discussão sobre o acolhimento do docente iniciante no Centro Paula Souza, para o qual seriam agendados alguns encontros online para discussão do tema.

Dos 13 docentes iniciantes que participaram deste questionário na escola 1, 11 assinalaram a opção: sim tenho interesse, equivalente a 84,6%; e 2 professores optaram pela alternativa: não tenho interesse, equivalente 15,4% dos professores. Referente à escola 2, 100% dos participantes indicam interesse na participação do grupo de discussão.

4.2.1.3 Perguntas aos professores experientes

a. Desafios encontrados

A primeira pergunta realizada após a caracterização dos professores experientes foi relacionada aos principais desafios encontrados por eles no início de suas trajetórias como docentes. Nesse caso, os professores experientes necessitavam remeter a sua memória e refletir sobre como se deu esse início da sua vida profissional, apontando os principais desafios enfrentados por ele à época. Obtivemos 28 respostas e 31 desafios distintos apontados pelos professores experientes. Após a análise das respostas escritas pelos professores, a pesquisante agrupou tais informações em 4 grandes desafios que integram todos os aspectos citados, o desafio mais citado por parte dos docentes experientes foi a gestão dos alunos com 7 respostas, equivalente a 21,87%. Em seguida, tivemos dois desafios com 6 respostas cada, são eles as práticas pedagógicas e a falta de informações burocráticas, equivalente a 18,75% cada; a seguir tivemos como desafio o domínio da sala de aula que na visão dos professores experientes vem com a aquisição de experiência, ele foi descrito por 5 docentes ou 15,62% dos participantes. Outros desafios foram citados, porém por poucos professores, como a ambientação ao sistema educacional, citada por 3 professores ou 9,37% dos participantes, e 5 desafios todos citados por um professor isoladamente, equivalente a 3,12% cada. Foram eles: insegurança, lecionar várias disciplinas ao mesmo tempo, lidar com o entusiasmo, ausência de treinamentos e a falta de orientação pela equipe gestora da unidade escolar.

A mesma pergunta foi realizada aos professores iniciantes da escola 1. Após análise das duas respostas, constatou-se que os docentes experientes apontaram uma diversidade maior de fatores considerados desafiadores no início da trajetória profissional docente. Outra análise realizada pela pesquisadora é que os desafios “gestão dos alunos” e a “falta de orientação pela equipe gestora”, foram os únicos aspectos citados pelos dois grupos estudados (professores iniciantes e professores experientes).

Referente à escola 2, obtivemos 18 respostas sendo 19 desafios encontrados pelos professores experientes. Aglutinamos em 3 principais desafios, são eles: o suporte pedagógico, citado por 7 professores, equivalente a 36,84%; a burocracia, citada por 4 participantes, gerando o equivalente a 21,05% e a acolhida ou ambientação local apontada por 3 professores, ou 15,78%. Outros quatro aspectos foram citados: o deslocamento até a escola, com 10,52%, o material didático, representando 5,26%; a substituição em área diferentes do conhecimento, com 5,26% e a pouca importância da disciplina ministrada com 5,26%.

b. Fatores facilitadores

Na segunda pergunta, questionaram-se os professores experientes sobre quais fatores consideravam facilitadores no início da trajetória docente. Vinte e oito docentes experientes da

escola 1 responderam a esta pergunta apontando 32 fatores que consideraram facilitadores, refletindo sobre o início da sua vida profissional como professores. Dentro de todos os fatores apontados, agrupamos os dados encontrados em 5 grupos, sendo estes: a experiência técnica na área em que leciona, fator apontado por 6 professores, correspondendo a 18,75% das respostas; o acolhimento, citado por 6 participantes, equivalente a 18,75% das respostas; o apoio de professores experientes apontado por 6 docentes, equivalente a 18,75%, o apoio da coordenação/gestão, citado por 3 professores ou 9,37% e o ânimo devido ao início da carreira profissional, descrito por 3 professores, equivalente a 9,37% das respostas.

Outros fatores foram descritos pelos professores experientes como facilitadores, em menores proporções, são eles: a infraestrutura, citada por 2 professores, equivalente a 6,25% das respostas; e mais 6 fatores, todos citados uma única vez, compondo 3,12% cada, são eles: o número de aulas disponíveis, a didática, a identificação com a profissão, treinamento, material escolar e nada. Quando comparamos as respostas dos professores iniciantes com os professores experientes, verificamos que os aspectos: acolhimento, apoio dos professores experientes, apoio da coordenação/gestão, material escolar, infraestrutura e treinamento, foram citados por ambos os grupos.

Um dos participantes, ao responder a questão sobre fatores facilitadores na sua iniciação como docente, utilizou a palavra “*nada*”. Possivelmente esse docente não se recorda de nenhum fator que tenha facilitado o processo inicial de sua carreira como docente. Outra resposta destaca foi: “*o diálogo constante com colegas que se encontravam em situações parecidas com o que eu vivenciei em meu início de carreira*”, reafirmando a necessidade de compartilhamento de informações e de vivências entre professores iniciantes e experientes.

Ao analisar os dados da escola 2, 18 professores responderam a esta pergunta e apontaram 5 principais fatores facilitadores. São eles: o apoio pela coordenação com 33,33%; a identificação com a carreira/entusiasmo 27,77% das respostas; o apoio de outros professores foi descrito por 22,22% dos participantes; o apoio da gestão escolar apontado por 11,11% dos docentes e a disponibilidade de horários, com 5,55% das respostas. Destaca-se inicialmente a fala de um professor: “*Relacionamento com os colegas de trabalho, muito aprendizado*”. Essa fala permite refletir como a influência de outros professores, experientes, é determinante para os professores iniciantes. Vincula-se essa questão a uma fala de outro professor: “*Empatia de alguns colegas de trabalho.*” A palavra empatia está vinculada a um componente afetivo. Pressupõe-se que a ajuda ao docente iniciante não pode ser realizada apenas por afeição, mas sim por meio de uma rede de apoio estruturada, capaz de proporcionar segurança a esse professor, no início de sua trajetória.

c. **Fatores dificultadores**

Na terceira pergunta, realizada aos professores experientes, assim como para os professores iniciantes, questionou-se sobre os fatores dificultadores que ocorreram no início da sua trajetória como professores. Obtivemos 28 respostas na escola 1, apontando 33 fatores dificultadores. Após a análise de todos os fatores dificultadores citados, aglutinamos estes em 10 grupos. São eles: a falta de experiência, fator dificultador apontado por 9 docentes (27,27%); a falta de apoio da equipe escolar, citada por 7 professores experientes (21,21%); em terceiro lugar, dois fatores foram apontados cinco vezes cada um: a não compreensão do sistema escolar e o desinteresse dos alunos, o que remete a 15,15% cada. Ainda houve outros seis fatores descritos, sendo o salário inadequado citado por 2 docentes (6%) e 5 fatores que foram citados por 1 professor cada, correspondendo a 3% das respostas: nivelamento dos alunos, dificuldade em conciliar outros empregos, atribuição por pontuação, pouca infraestrutura e carga horária excessiva de trabalho.

Destaca-se a fala de alguns professores: *“A falta de tempo de todos dentro da escola, salários desanimadores, carga horária de trabalho pesada e alunos desinteressados em aprender”*, *“falta de infraestrutura, atual sistema com base pedagogia de Paulo Freire que não funciona”* e *“compreender todo o sistema escolar, lidar com indisciplinas e resistência de outros docentes quanto à aplicação de novas ideias nos cursos”*. O primeiro professor citado manifestou em sua fala um descontentamento com o retorno financeiro que a profissão traz, além de citar o desinteresse dos alunos em sala de aula. Um docente citou a pedagogia de Paulo Freire, que na visão dele não funciona. Essa posição expressada pelo professor, possivelmente pode ter por base o desconhecimento aprofundado do pensamento do autor citado, assim como por realmente discordar da pedagogia freiriana.

Na escola 2, notou-se a indicação de um razoável conjunto de fatores dificultadores apontados pelos participantes. O percentual de 27,77% deles citou a falta de experiência como principal fator dificultador. Esse fator dificultador foi o mais citado entre os participantes dessa escola; 16,66% citaram a dificuldade de relacionamento com os alunos e 11,11% elegeram a burocracia, mesmo percentual daqueles que professores que não apontaram fatores dificultadores.

Novamente observam-se dificuldades relacionadas ao relacionamento professor-aluno. Mas quem são os alunos que cursam ensino médio e técnico no Centro Paula Souza? De acordo com Schwartzman, a maioria dos alunos ingressantes em tais modalidades de ensino possui

renda familiar de um a dois salários-mínimos e buscaram qualificação para ingressar no mercado de trabalho.

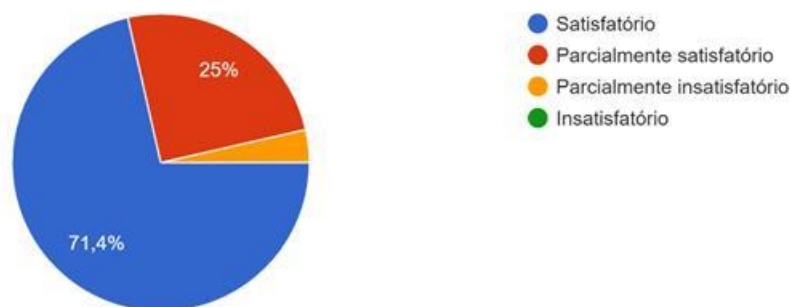
A opção “outros fatores” foi citada como menor proporção, sendo: falta de recursos da escola, poucas aulas disponíveis para atribuição, dificuldades de locomoção à escola e sistema de avaliação do Centro Paula Souza. Destaca-se a fala de um professor experiente que fez o seguinte relato: *“Falta de experiência com situações de conflitos.”* Sem dúvida a falta de experiência pode contribuir para o surgimento de problemas, inclusive as relações conflituosas com alunos, mas o compartilhamento de informações e de situações já vividas por professores experientes, poderia auxiliar o docente iniciante a lidar melhor com situações conflitantes. Reforçamos a necessidade de troca entre esses dois profissionais.

d. **Visão sobre o início da carreira profissional**

Na quarta pergunta, questionou-se como o professor experiente considera o início de sua carreira profissional como professor. Foram disponibilizadas 4 alternativas e como resultados verificou-se que na escola 1: 71,4% dos participantes consideraram o início de sua carreira profissional satisfatório; 25%, parcialmente satisfatório; 3,6%, parcialmente insatisfatório e nenhum docente optou pela alternativa insatisfatório. Segue o gráfico referente a essa pergunta:

Gráfico 11 - Visão sobre o início da carreira profissional na escola 1

Como você considera o início de sua carreira profissional como professor?
28 respostas



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2022).

Quando comparamos as respostas dos professores iniciantes com os professores experientes da escola 1, percebemos que ambas foram semelhantes até em porcentagens. A

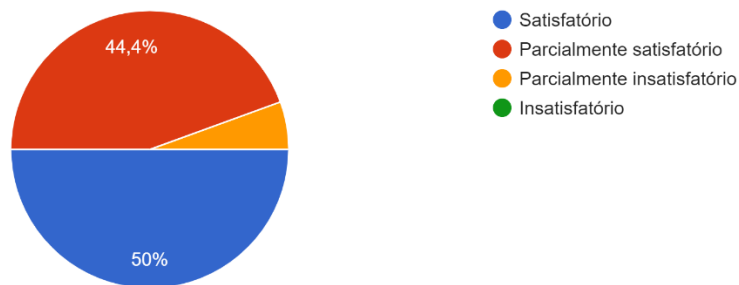
especificação é que na perspectiva de um professor experiente, a visão sobre o início de sua carreira profissional como professor foi parcialmente insatisfatório.

Com relação aos professores experientes da escola 2, notamos que o percentual de professor satisfeitos diminuiu para 50%, comparativamente com os professores iniciantes da mesma escola.

Gráfico 12 - Visão sobre o início da carreira profissional na escola 2

Como você considera o início de sua carreira profissional como professor?

18 respostas



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2022).

e. O porquê da parcial insatisfação ou insatisfação com o início da carreira profissional

Na quinta pergunta procuramos entender por que se dá a insatisfação referente ao início da carreira profissional. Essa pergunta era destinada aos professores que assinalaram as alternativas: parcialmente insatisfatório e insatisfatório na pergunta anterior sobre o início da carreira profissional. Obtivemos uma resposta na escola 1, que foi: *“porque em muitas situações eu me via sozinha, sem orientação, apenas com prazos e cobranças a cumprir”*. Ao analisar a fala desse professor experiente, percebe-se uma falta de acompanhamento por parte da equipe de gestão escolar, que garantisse, assim, segurança ao docente nos processos iniciais vivenciados por ele como professor do Centro Paula Souza. Já na escola 2, quatro professores responderam esta pergunta e foram citadas a inexperiência, a falta de orientações e direcionamentos no início profissional como professor.

f. Procedimento que deveriam ser adotados no acolhimento de um docente iniciante

Ao perguntar quais os procedimentos que deveriam ser adotados pelas escolas técnicas do Centro Paula Souza para melhor acolhimento de um docente iniciante em início de carreira,

obtivemos, na escola 1, 24 respostas dos professores experientes, das quais 30 procedimentos foram apontados. Constatamos que 26,66% dos professores experientes citaram as orientações burocráticas; 26,66% integração; 20% apontaram para a necessidade de apresentação das dependências da escola e 16,66% a apresentação do professor iniciante a outros professores. Em menores proporções obtivemos ainda 6,66% apontando a ajuda para compreensão do material didático; 3,33%, um professor, explicação sobre como as aulas são preparadas.

Destacaremos algumas respostas a seguir, um professor respondeu: *“Minimamente apresentação do plano de curso, apresentação formal aos colegas de trabalho, orientação técnica quanto a dinâmica da sala de aula e recursos de apoio disponível”*. Percebe-se que este docente classifica corretamente como mínimo os procedimentos que acha necessário para adaptação de um professor iniciante.

Um segundo professor escreveu: *“explicar como as aulas são preparadas e dadas”*, esta resposta denota um déficit, provavelmente na formação pedagógica, visto que os docentes não conseguem iniciar seu trabalho sem dúvidas sobre a preparação do material que será utilizado e sobre a própria dinâmica que uma sala de aula envolve. É explícito o apelo desse docente iniciante! Reflete o déficit na formação pedagógica do professor e a não obrigatoriedade dessa preparação aos docentes que lecionam em escolas técnicas do centro de estudo pesquisado.

Em uma terceira resposta, um docente apontou: *“o docente deveria conhecer todas as dependências da escola, todos os seus direitos e obrigações e a coordenação pedagógica e de curso deveriam fazer algumas reuniões com o novo professor ofertando materiais que o auxiliem a usar metodologias diferenciadas no ensino”*. O professor experiente responsável por essa resposta possui a consciência da importância de orientar um professor em início de carreira, citando ainda o ensino de metodologias diferenciadas a esse docente, com o objetivo de facilitar a mediação entre conhecimentos e alunos. A última resposta citada foi: *“ser recebido e orientado de forma mais clara sobre as regras e procedimentos da escola, bem como ser apresentado aos demais professores para que se sinta acolhido e conhecido pelos demais professores”*. A apresentação e similaridade com outros docentes é essencial no acolhimento a professores iniciantes.

Na escola 2, analisamos 14 respostas com 5 diferentes vertentes apontando como procedimentos que deveriam ser adotados aos professores iniciantes. O acolhimento na instituição escolar (42,85%) foi a principal opção dos docentes, seguida por orientações da coordenação com 28,57%. A integração foi apontada como uma alternativa para 21,42% e

7,14% dos docentes citaram um programa de mentoria para o que docente iniciante se familiarize com o ambiente escolar.

g. **Ajuda no início da trajetória profissional**

Questionamos se os professores experientes receberam ajuda no início de sua trajetória profissional. Duas alternativas foram disponibilizadas: *sim, necessitei de ajuda e não necessitei de ajuda*. Observamos que, na escola 1, 82,1% dos professores experientes precisaram de ajuda e 17,9% dos docentes relataram que não recorreram a essa alternativa no início de sua trajetória profissional.

Em relação aos professores experientes da escola 2, 94,4% dos docentes necessitaram de ajuda no início da trajetória profissional, conforme gráfico abaixo. Diferentemente dos professores iniciantes da escola 1, onde 100% destes citaram que precisaram de ajuda no início da trajetória profissional.

Visto essa real necessidade, porque não proporcionar um apoio de qualidade a esse profissional iniciante, em meio a tantas dúvidas incertezas que a sala de aula produz?

Gabardo e Hobold (2005) apontam que para compreender como se dá o acolhimento/ inserção do professor iniciante e em que condições de trabalho isso ocorre, precisamos analisar de que maneira o apoio de outros professores experientes e da equipe escolar ocorre, prioritariamente da equipe pedagógica ou da ausência destes.

Quando efetuamos uma reflexão a respeito das condições de trabalho do professor iniciante precisamos levar em conta a qualidade de vida. Silva (2020, p. 61) caracteriza a qualidade de vida no trabalho docente como um: “*fenômeno que necessita de intervenção emergencial*”, que vem obtendo visibilidade nos estudos científicos. Esse contexto remete não somente à estrutura que o professor encontrará na escola, mas às múltiplas atribuições desse profissional que requer um desdobramento em múltiplas funções.

h. **Como obteve ajuda**

Os docentes que optaram pela alternativa referente à necessidade de ajuda no início da vida profissional, eram questionados sobre como obtiveram esse auxílio. Quatro alternativas foram disponibilizadas: professores, coordenadores, equipe gestora e alunos. Como os professores poderiam assinalar mais de uma alternativa, obtiveram-se os seguintes dados da escola 1: 75% dos professores tiveram ajuda de outros professores; 60,7% por meio de coordenadores; 28,6% por meio da equipe gestora e 14,3% por meio dos alunos. Cerca de 4

professores escreveram opções diferentes das citadas pelos pesquisadores, como: o auxílio a partir da leitura, da mãe ou não obtiveram ajuda.

Referente à escola 2, constatamos um leve aumento no auxílio dado pelos coordenadores com 72,2% e com esse mesmo índice está a ajuda de outros professores. A equipe gestora também foi citada por mais vezes, referenciada por 55,6% das respostas; além do apoio dos alunos que obteve um índice de 33,3%. Somente dois professores optaram pela alternativa outros, sendo que um citou que não necessitou de ajuda e um segundo docente escreveu a seguinte resposta: “*na base da tentativa*”.

i. Auxílio de docentes experientes a outros professores

Questionou-se, nessa pergunta, se o professor experiente já havia auxiliado outro professor, em início de carreira. Em ambas as escolas estudadas o índice de professores que já havia auxiliado docentes iniciantes é alto, sendo na escola 1, 89,3% e na escola 2, um índice ainda mais expressivo, com 94,4%. Apesar de o Centro Paula Souza não possuir um programa organizado de acolhimento e integração desse docente iniciante, percebe-se que em algumas escolas ocorre um auxílio voluntário de outros professores, de maneira informal, em pares, na tentativa de amparo aos profissionais iniciantes.

j. Aspectos auxiliados

A última pergunta do questionário, aplicado aos professores experientes de ambas as escolas, estava vinculada à pergunta anterior. Questionando o docente que respondeu positivamente, ou seja, já havia em algum momento ajudado um professor iniciante, em quais aspectos esse auxílio havia sido prestado. Analisamos 25 respostas da escola 1 e 18 da escola 2. Os professores da escola 1 apresentaram 31 aspectos no total, vejamos os principais. Os dois aspectos mais citados foram auxílio na burocracia, com 25,80% das respostas, igualmente seguido pelo auxílio em questões pedagógicas, com 25,80%. Outros pontos mencionados foram o auxílio de dúvidas, com 19,35%, a ajuda na realização de atividades, com 16,12%, no contato com os alunos, representando 6,45% e a apresentação da rotina da escola com 6,45%.

Na escola 2, observamos aspectos semelhantes citados, com distribuições diferentes. No total foram apontados 24 aspectos de auxílio a docentes iniciantes, sendo o aspecto majoritariamente apontado, com 25% das respostas, o auxílio na parte burocrática, assim como na escola 1. Em segundo lugar, com muita semelhança, na escola 2 ficou o auxílio a aspectos pedagógicos com 20,83%. Um novo aspecto foi citado nessa escola que foi a recepção acolhedora aos docentes iniciantes, com 16,66% das respostas. Também foram citados o auxílio

de dúvida com 16,66%, o contato com os alunos por 12,5%, a apresentação da rotina da escola representando 4,16% e a mentoria com 4,16%. Esta última, a mentoria, não foi citada na escola anterior.

As semelhanças indicam que os professores das escolas técnicas possuem dúvidas nos mais diversos aspectos, caracterizadas pela falta de um programa eficiente de integração.

4.3 Grupo de discussão

Como parte da coleta/produção de dados/informações nesta dissertação, realizaram-se três encontros do grupo de discussão nos meses de julho e de agosto de 2022. Oito participantes fizeram parte do grupo de discussão, destes sete vinculados a escola 1 e um vinculado a escola 2, todos considerados professores iniciantes, lecionando atualmente no Centro Paula Souza. Devido à incompatibilidade de horário, nem todos os professores envolvidos conseguiram participar de todos os encontros dos grupos de discussão.

Os encontros foram mediados pela pesquisadora, que realizou perguntas norteadores sobre o acolhimento docente no Centro Paula Souza, fatores facilitadores e dificultadores da trajetória inicial docente e condições de trabalho. No último encontro do grupo de discussão, considerado este um grupo operacional, os participantes e a pesquisante debateram ações, propostas e recomendações para favorecer e contribuir com o acolhimento do professor iniciante no Centro Paula Souza.

4.4 Análise

Conforme referimos anteriormente na revisão de literatura desta dissertação, consideramos a compreensão de que a totalidade em que estamos inseridos, segundo Vygotsky, contém as características desse todo. Para a análise dos dados, partimos das falas dos professores iniciantes, participantes dos grupos de discussão, buscando a significação das palavras.

Os participantes e suas falas refletem a sociedade. A interpretação dos sentidos e significados a partir de um discurso, além de representar a história dos sujeitos envolvidos, constrói significações das exposições através de um instrumento, baseando-se daí a nossa análise.

A utilização dos Núcleos de Significação cimentou a análise desse estudo, fundamentando-se pelos trabalhos de Aguiar e Ozella. A análise foi realizada entrelaçando as falas dos participantes nos diferentes encontros, produzindo sínteses de maneira coerente, que

representem a individualidade e subjetividade dos discursos destes professores iniciantes e de suas primeiras experiências como docente no Centro Paula Souza.

Segundo Aguiar e Ozella (2013) destaca que o ponto de partida na compreensão dos sentidos está apoiado no empírico, indo além das aparências, da descrição dos fatos. Entendendo o objeto de estudo e sua historicidade, faz-se necessária uma reflexão metodológica acerca de algumas categorias importantes na perceptiva sócio-histórica de Vygotsky. A utilização de categorias na análise permite ao pesquisador o desenvolvimento de um processo dialético, compreendendo o sujeito como ser social.

As categorias teórico metodológicas elencadas nessa dissertação como centrais são: a historicidade, a mediação, a totalidade e as significações.

Como primeira categoria estudada desse método, evidenciamos a historicidade. O ser humano é um ser histórico, cheio de movimento e transformação. Aguiar e Ozella (2013, p. 302) explica historicidade da seguinte maneira: *“Tal categoria nos permite olhar para a realidade e pensá-la em movimento e, mais do que isso, apreender seu movimento”*.

Severino (2002), em sua obra, elabora o pensamento de que o conhecimento do mundo que cerca o ser humano depende da sua história de vida, assim como para Vygotsky que pressupõe que a aprendizagem é entrelaçada às questões histórico-culturais.

O início da análise dessa pesquisa deu-se mediante às transcrições das gravações dos encontros dos grupos de discussão realizados e do estudo de tais falas, refletindo sobre o local e o contexto no qual esse professor iniciante estava inserido e suas dificuldades no início de sua trajetória docente. As releituras realizadas conduziram o desenvolvimento deste trabalho, no qual foi possível compreender a historicidade dos sujeitos e encontrar familiaridades e sentidos nas declarações. Ponderar sobre a categoria historicidade reflete o pensamento de que o ser humano faz a história e que a história é produto dessa ação, influenciada pelo todo. Magalhães (2021) aponta que: *“a historicidade é essencial para compreensão de todas as relações que ocorrem no seio de produção”*. Tal categoria, assim como os discursos analisados nessa pesquisa, possui contradições e refletem o movimento das construções humanas.

Considerando o tema da pesquisa, as facilidades e dificuldades encontradas pelos professores iniciantes, as experiências exitosas e as dúvidas desse solitário caminho, realizaram-se reflexões geradas pela mediação das falas dos grupos de discussão. A categoria mediação, aqui utilizada, possui um aspecto organizador, ela dá acesso às informações, regatando processos ainda não levantados. Ela não possui a função apenas de ligar informações. Segundo Severino (2002), a mediação relaciona objetos e situações entre si gerando um

elemento concreto. A mediação estabelece comunicação entre os seres humanos, se relacionando a outras categorias, como a totalidade, refletindo um todo em movimento.

A categoria totalidade é vital para consciência do inteiro, muitas vezes o próprio sujeito objeto do estudo não conhece a totalidade de suas experiências, não associando um fato à sua historicidade. Kosik (1976, p. 42) explica que: *“a compreensão da totalidade significa não só que as partes se encontram em uma relação interna de interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado”*.

A construção da noção do todo social vem com a integração das partes, articulando-as de maneira estruturada. Magalhães (2021) explica que a totalidade permite enxergar o todo em que cada elemento está inserido, sendo o ser social uma totalidade de si mesmo. Kosik (1976) considera que cada recorte estudado revela o todo em que está contido.

Realçamos também a categoria significações, que apresenta destaque nesta pesquisa. Aprender o processo de subjetividade do sujeito não é simples, pois mistura diversos aspectos, dentre eles o afetivo. Rey (2003) escreve que o pensamento é um processo psicológico, não só por seu caráter cognitivo, mas por seu sentido subjetivo, pelas significações e emoções que nele articulam.

A partir dessa compreensão, iniciando-se assim, a seleção de pré-indicadores, que são significações importantes dessa categoria, retratadas nos discursos dos participantes, incluindo o desta pesquisadora, os significados são, portanto, produções históricas e sociais (AGUIAR; OZELLA, 2013 p. 304).

Os discursos nem sempre são semelhantes, constatamos contradições e diferenças na percepção do acolhimento desse professor iniciante no Centro Paula Souza, isso enriquece a nossa análise, a partir de vários argumentos que se entrelaçam com familiaridades e diferenças. Realizada a análise, as falas foram organizadas em 97 pré-indicadores (Apêndice F).

A associação dos pré-indicadores gera de maneira mais condensada, o que chamamos de indicadores. Trata-se de uma organização, uma categorização, não endurecida, mas sim reflexiva. Estabelecer conexões é uma prática determinante no modelo de análise proposto. De acordo com Aguiar; Soares; Machado (2015, p. 68-69): *“são os indicadores que permitem ao pesquisador avançar em direção ao processo da síntese, isto é, dos sentidos constituídos pelo sujeito. É esse processo que culmina na terceira etapa dessa proposta metodológica, a construção dos núcleos de significação”*. Tal exercício gerou 9 indicadores, categorizados.

O último movimento desta pesquisa é a elaboração de núcleos de significação, que segundo Magalhães (2021) *“são sínteses, complexas, repletas de movimento, representam a produção continuada de significações da realidade estudada”*. Neste último movimento, após

todo o esforço teórico-metodológico, apresentamos três Núcleos de Significação, que condensa todas as conexões, compreendidas a partir das falas dos professores iniciantes. A seguir, os três Núcleos de Significação organizados pela investigação:

1	O professor iniciante e os obstáculos de sua trajetória.
2	Fatores facilitadores do início profissional docente.
3	Estratégias para o acolhimento do docente iniciante em escolas técnicas.

Cada NS sintetiza a compreensão da dimensão subjetiva explorada. A seguir, apresenta-se o movimento de análise e os esclarecimentos sobre os três Núcleos de Significação, relacionando-os com as falas dos professores iniciantes participantes da pesquisa e com os autores em embasam essa dissertação.

5 ANÁLISE INTRANÚCLEOS

5.1 O Professor iniciante e os obstáculos de sua trajetória

Um obstáculo que chamou a atenção desta pesquisante apontado pelos professores iniciantes e experientes que lecionam em ambas as escolas estudadas, foi o fato de que praticamente nenhum docente participante da pesquisa, relata ter iniciado sua carreira profissional no Centro Paula Souza pelo fator remuneração. Isso foi observado a partir de uma pergunta localizada no questionário de caracterização dos participantes, em que se indagou qual a principal razão pela qual o professor iniciou sua carreira no CPS. Havia algumas alternativas e a questão salarial praticamente não foi citada.

Fiala (2017) aponta em seu estudo que, à oposição a outras instituições estaduais de educação, o Centro Paula Souza nunca teve autonomia financeira, devido ao seu orçamento não estar vinculado aos percentuais da secretaria de educação [...] apenas em 2008 o plano de carreira e contratação aos docentes desse grupo foi constituído pela lei complementar nº 1.044/2008, visando a aumentos salariais e a uma parcial estabilização e progressão na carreira, pelo regime CLT.

De acordo com a meta 20 do PNE (2014-2024), o governo federal deveria aumentar o investimento público em educação pública, o equivalente a 10% do Produto Interno Bruto (PIB) até o final do decênio de vigência do plano. CPS não desfruta de tal recurso, o que pode ser uma das razões pelas quais a sua sustentação financeira seja tão frágil.

Historicamente, no final da década de noventa, a emenda constitucional nº19/1998 teve como propósito criar semelhanças entre o setor privado e o público, diminuindo a estabilidade dos profissionais a nível federal e estadual, que possuíam um regime jurídico único, o estatutário, vinculando o professorado e os diferentes servidores públicos, ao regime CLT. Segundo Souza et. al. (2013) a ênfase dessa historicidade era a flexibilização de contratos, mas percebe-se como objetivo a diminuição de custos, a permissão de exoneração de servidores públicos, a criação de contratos precários e a contratação por tempo determinado ou em caráter emergencial.

Os professores experientes respondentes dessa pesquisa, de escolas diferentes, citaram em um segundo momento os termos “*baixos salários*” e “*falta de valorização financeira*”, na qual se referiam a um fator dificultador no início da sua trajetória docente nas escolas técnicas

do Centro Paula Souza. De acordo com Souza et. al. (2013, p. 162): “*O trabalho no campo do ensino exige forte regularidade no seu desenvolvimento, as atividades são determinadas tanto pelo conteúdo (aulas propriamente ditas) como pelo espaço (escolas).*” O que contrapõe com o atual modelo da legislação trabalhista brasileira que permite contratos precários e flexíveis, ocasionando um sentimento de instabilidade aos professores. Encontramos na literatura semelhanças sobre a importância da valorização docente, no trabalho de Gatti (2012, p. 90): “*Discute-se e se busca a valorização dos docentes como fator importante seja em relação à motivação desses profissionais, seja quanto ao reconhecimento de seu papel central nos processos educativos escolares*”.

Conforme referido anteriormente, o fator instabilidade foi citado em uma justificativa escrita por um docente ao assinalar a alternativa: “*parcialmente insatisfatório*”, quando questionado como havia sido o início da sua carreira profissional como professor no CPS. Segundo Schwartzman (2014), o contrato por aula permite que o docente esteja vinculado ao mercado de trabalho privado, o que na visão desse autor é bem visto, já que o ensino técnico necessita de experiência profissional para ser ministrado. Por outro lado, o fato de que para ser contratado como docente no CPS e lecionar em cursos técnicos profissionalizantes não ser pré-requisito o fator experiências profissionais anteriores na área em que o professor irá atuar, deixa em dúvida se o regime CLT é o mais indicado para contratação de professores, visto que estes por muitas vezes, não se dedicam exclusivamente à carreira docente, por conta da instabilidade profissional que o regime gera.

Quando olhamos para a caracterização dos professores participantes dessa pesquisa, notamos o reflexo desse modelo de contratação, em que na escola 1, mais de 34% dos professores atuantes são contratados por tempo determinado e na escola 2, o valor remete a 15%. Tais docentes possuem um contrato com duração de 1 ano, podendo ser prorrogado por mais 1 ano, no máximo. Apesar de a maioria dos contratos serem realizados por tempo indeterminado, a permanência no emprego, mesmo por essa modalidade, não é garantida, pois o formato de contratação dos docentes é vinculado ao número de aulas existentes. O que, segundo Souza (2007), constrói relações de trabalho baseadas na insegurança, pois não há garantia alguma de manutenção do emprego.

Além do fator remuneração, o baixo financiamento destinado às escolas técnicas reflete em outros aspectos, como nas condições de trabalho do professor. Conforme o professor 3, participante do grupo de discussão relatou. O docente sentiu falta de uma estrutura mínima na escola 1 para integrar o conteúdo elaborado previamente que estava em seu computador aos alunos. O professor 7, nesse mesmo grupo de discussão explicou aos outros participantes que

a escola 1 possui pouquíssimos computadores e que a maioria permanece frequentemente em manutenção. Três professores citaram que compraram materiais como cabos de computadores para lecionar nas escolas técnicas estudadas. A não estabilidade da internet também foi citada por uma docente, que relatou ter dificuldades em realizar novas metodologias com os alunos por conta dessa problemática.

O Plano Nacional de Educação (2011-2021) pouco retrata sobre as melhorias das condições de trabalho dos docentes como infraestrutura, salários, jornada de trabalho ou número de alunos por aula. Quando olhamos aos questionários realizados nessa pesquisa, a temática condições de trabalho também foi explanada. Os professores iniciantes, apresentaram argumentos semelhantes, citando equipamentos ultrapassados, sendo isso considerado como um fator dificultador. Os professores experientes também relataram dificuldades próximas, citando a falta de infraestrutura das escolas estudadas. Veeman (1988) já citava como alguns dos principais problemas vividos pelo professor em início de carreira a insuficiência de materiais e recursos, o trabalho burocrático, equipamento escolar inadequado e a falta de apoio e orientação. Diniz (2020), em sua pesquisa correlata, constatou problemas semelhantes nos relatos dos professores iniciantes. Esses participantes admitem que as condições de trabalho nas quais são impelidos, desgastam e dificultam o seu percurso.

De acordo com Huberman (2013), as descobertas e a perspectiva de sobrevivência pelo professor iniciante no início de sua trajetória profissional, possibilitam que ele suporte as dificuldades causadas pelo choque de uma realidade não imaginada. Vincula-se essa problemática a uma fala da professora 4, participante do grupo de discussão, que ao responder um questionamento sobre os desafios e dificuldades encontrados no início da trajetória docente, apontou a precarização e não atualização da grade curricular como o grande obstáculo no desenvolvimento dos alunos. Moraes (2022) aponta que o crescente empobrecimento dos currículos escolares, sem fundamentação teórica científica imprescindível para a compressão crítica da realidade social é decorrente de reformas educacionais federais e estaduais impostas. A docente explica que não segue integralmente a grade indicada pelo Centro Paula Souza e faz isso para que os alunos possuam informações mais atualizadas. A significação da deficiência curricular esbarra na dualidade de seguir as bases curriculares propostas que, na visão dos professores participantes, não supre as necessidades do mercado de trabalho ou atualizar o currículo para ele atribuído.

Dado semelhante foi identificado no questionário destinado a professores iniciantes, especificamente na pergunta que questiona os principais desafios encontrados na trajetória inicial como docente. Destaca-se a fala de dois professores, que lecionam em escolas diferentes,

sendo que ambos apontaram o material institucionalizado de apoio para as aulas como principal desafio encontrado no início de sua vida profissional. Em outra pergunta realizada a professores iniciantes, em que se questionava fatores dificultadores nesse mesmo período, foi encontrado como problema a falta de bibliografia acessível. Olhando para os professores experientes foi apontado por uma docente como fator dificultador: “*seguir roteiros e conteúdos pré-fixados pela instituição*”.

Outro obstáculo unanimemente citado, tanto em questionários quanto nos grupos de discussão, foi o não acolhimento docente do professor iniciante nas escolas técnicas no CPS. Nenhum participante dos grupos de discussões conhece a presença de um programa de inserção e acolhimento a professores iniciantes no CPS. Contraditoriamente, a totalidade relatou que por mais que tenham sido bem recebidos nas escolas técnicas, sentiram falta de uma: “*integração*” ou como citado por um professor: “*um sistema de recepção de professores novatos*”. Classificamos o acolhimento citado como raso, visto que os participantes se contradisseram, se houve ou não o acolhimento por parte das escolas estudadas de maneira satisfatória. A boa vontade dos funcionários e da equipe gestora sempre foi citada, mas de maneira desorganizada, o que faz com que as informações se percam e o docente iniciante acabe por passar dificuldades desnecessárias, que seriam sanadas com informações mais claras. Talvez seja por isso que 50% dos professores experientes da escola 2, ao serem questionados como deu-se o início de sua carreira profissional como professor, optaram por alternativas como parcialmente satisfatório ou parcialmente insatisfatório, esse dado também aparece na escola 2, porém em menor proporção, contemplada por 28% dos docentes experientes.

Veeman (1988) propõe em sua obra um apoio aos professores iniciantes por parte de professores experientes, principalmente no primeiro ano de docência. Esse mesmo aspecto foi citado por Darling-Hammond (1999 apud MARCELO GARCÍA; VAILLANT, 2012) ao explicar que em outras profissões o processo de aprendizagem envolve a supervisão de um colega experiente e na docência os docentes são deixados à própria sorte.

Ainda dentro do obstáculo relacionado ao mau acolhimento dos docentes iniciantes, percebemos uma desproporcional quantidade de respostas citando as dificuldades burocráticas encontradas por essa população. Foram citados os sistemas que ambas as escolas técnicas adotam para chamadas e lançamento de notas como fatores dificultadores e como principal desafio encontrado no início da trajetória profissional. O fator burocracia ou a falta de informações burocráticas foi largamente apontado tanto por docentes iniciantes como experientes. Que significações podem estar atreladas a esses relatos? O processo ensino-aprendizagem já é tão complexo, o professor lida em seu cotidiano com diversas especificidades

relacionadas a inúmeros fatores aqui já descritos. Percebemos a eminente sensação de deriva, de se sentir perdido em meio a tantos processos não vivenciados anteriormente e não descritos pelas equipes gestoras.

Ao olharmos os grupos de discussões realizados esse fato se manifesta, sendo que todos os oito professores participantes alegaram que precisaram de ajuda de colegas ou de coordenadores para conseguir realizar seus deveres administrativos, mesmo com a recepção realizada por ambas as escolas, permaneceram com muita dificuldade sobre sistemas. Essa totalidade foi marcada pelas seguintes falas:

“foi o que eu tive mais dificuldade no começo” (professor 1)

“foi muito desafiador” [...]eu pensei em desistir” [...] eu precisei muito de ajuda (professor 3),

“burocracia também, de todo o sistema, de como tudo isso funciona, eu também achei um pouco desafiador” (professor 4)

“faltava um pouco de instrução” (professor 5).

“dificuldade na parte burocrática” (professor 6).

“sobre a parte burocrática [...] em relação a isso realmente eu não tive uma participação efetiva da gestão (professor 7).

Esse movimento observado pode ser um retrato do todo, visto que as escolas técnicas do Centro Paula Souza, não possuem uma metodologia padronizada de acolhimento a professores iniciantes e o apoio acontece na informalidade. De acordo com Huberman (2013), o início da carreira é uma etapa do desenvolvimento profissional marcada por embates, tentativas e falhas, determinante para a continuidade ou não da profissão.

Na pesquisa de Cassão e Chaluh (22) constatou-se através dos encontros realizados em um grupo de discussão com professores iniciantes o: *“amargo gosto das relações humanas”*, termo citado pelos autores para definir o sentimento de solidão vivenciado pelos docentes iniciantes participantes do estudo correlato, no início de sua trajetória profissional. Outros assuntos em evidência foram a falta de apoio dos colegas e da equipe gestora, dado também encontrado nesta pesquisa.

Como último obstáculo, citamos a dificuldade encontrada em sala de aula, por parte dos professores iniciantes, é com relação aos alunos, seja por questões de relacionamentos ou de didática. O professor possui o papel fundamental de mediador, tal mediação está relacionada a inúmeros aspectos como desenvolvimento dos alunos, resolução de conflitos, inclusão e construção de autonomia. De acordo com Príncipe (2017), se para um docente experiente, lidar

com transformações é complexo, o que dirá de um professor que acaba de concluir a licenciatura.

Marcelo García e Vaillant (2012) relatam que nas formações iniciais a teoria e a prática não se complementam, havendo uma tendência de fragmentação de conteúdo. Para que o docente realize a gestão da sala de aula e suas contradições, é necessário que este possua conhecimento pedagógico e não somente do conteúdo a ser ministrado. A atual não obrigatoriedade da formação pedagógica do docente iniciante para adentrar no ensino técnico, reflete na qualidade da relação entre professor e aluno, dificulta que o professor tenha um olhar de transformação social em seu trabalho e que compreenda o verdadeiro papel da educação. Shulman (2014) cita que: “*o ensino é, essencialmente, uma profissão que exige formação acadêmica. O professor é um membro da comunidade acadêmica*”. Em sua pesquisa, Sales e Araújo (2018) apontam que é necessário um acompanhamento formativo no período de inserção profissional de um docente iniciante.

O professor que não detém uma formação básica como docente possui maiores dificuldades em lidar com as adversidades da sala de aula e pode com maior frequência não compreender os processos da escolarização e de crescimento humano e profissional. Na literatura encontramos apontamentos semelhantes, de acordo com a pesquisa correlata de Diniz (2020), na qual menciona que o professor iniciante precisa idealmente transformar seu conhecimento teórico em pedagógico e prático, além de compreender as relações interpessoais envolvendo seus alunos.

Ao pensar nas historicidades desses alunos, refletimos que a origem social baixa dos discentes pode estar vinculada às dificuldades explanadas pelos professores estudados nessa pesquisa, visto que as bases tecnológicas estudadas nos diferentes cursos proporcionados pelas Etec são complexas, diferentemente de todo o ensino já visto anteriormente.

De acordo com o PNE (Brasil, 2014), há necessidade de formação inicial e continuada para professores de diferentes modalidades de ensino (metas 15 e 16), incluindo a educação profissionalizante, com o propósito de melhorar a qualidade do ensino técnico para os alunos que lhe procuram. Mas por que isso não é exigido antes do ingresso na vida educacional? O Brasil tem número de professores suficientes para o cumprimento dessa exigência?

Fato esse é demonstrado na coleta de dados desta pesquisa, visto que, em ambas as escolas, pouco mais do que 50% dos docentes possuem licenciatura e cerca 30% pedagogia. O ensino técnico não é somente a transmissão de conhecimentos específicos, mas sim a formação de profissionais contextualizados, que possuam a capacidade de articular teoria e prática. Por isso é importantíssima a formação básica pedagógica dos profissionais que almejam adentrar o

universo do ensino. Shulman (2014) explica que a base do conhecimento do professor deve lidar com os propósitos da educação e de métodos e estratégias adotadas para educar.

5.2 Fatores facilitadores do início profissional docente.

Analisaremos agora os fatores facilitadores, apontados pelos professores participantes da pesquisa, ao iniciarem suas vidas profissionais como docentes. Um aspecto citado diversas vezes, considerado como um pré-indicador, foi o apoio efetuado por professores experientes, coordenação ou equipe gestora. Quando questionado como havia sido o primeiro dia como docente no CPS, o professor iniciante 1 fez o seguinte relato: *“Para mim foi bem tranquilo, porque a minha coordenadora me ajudou bastante, me auxiliou em tudo que precisei”*. O professor 2 em um encontro do grupo de discussão apontou que: *“Com relação ao meu acolhimento, eu sinceramente tive uma excelente receptividade com relação às orientações, tanto pelas coordenadoras como das outras colegas professoras”*, assim como Professor 8: *“A coordenação de curso e colegas professores me nortearam nos procedimentos da escola”*. Ferreira et. al. (2017) escreve que quando a equipe escolar oportuniza trocas e trabalha com foco no coletivo, o reflexo é visto no processo de ensino aprendizagem, nas práticas pedagógicas, no clima e nos relacionamentos interpessoais.

No questionário realizado a professores iniciantes, em ambas as escolas, encontramos respostas semelhantes quando perguntamos a esses professores que fatores eles consideravam facilitadores no início de sua trajetória como docente, como: apoio de professores mais antigo ou experientes e da direção e/ou coordenação. A mesma pergunta foi realizada a professores considerados experientes. Em ambas as escolas, encontramos respostas similares, mas em menor proporção. Contradizendo a fala de alguns docentes que consideraram o acolhimento das escolas estudadas como falho e superficial, conforme apontado no núcleo discutido anteriormente. A contradição é uma característica comum ao ser humano.

Chama a atenção nos dados produzidos, que os professores experientes respondentes citaram outro fator determinante, não citado pelos professores iniciantes e que na opinião destes facilitou o processo de inserção na vida profissional como professor, que foi a identificação com a profissão. Destaco algumas respostas como: *“Se identificar na docência”*, *“Identificação com a área”*, *“Entusiasmo”*, *“Desenvolver pessoas para o nosso país”*, *“Determinação e querer fazer a diferença”*, *“O gosto por aprender e transmitir conhecimento aos outros”*, *“Amor pela profissão”*. De acordo com Huberman (1995), que conceituou a fase da descoberta, o entusiasmo inicial faz com que o docente iniciante apresente um sentimento de satisfação

pessoal ao ingressar na vida profissional. Podemos reafirmar esse significado analisando as falas em um dos encontros do grupo de discussão realizado por esta pesquisadora.

Outro fator mencionado foi a realização de formação continuada, como podemos notar na fala do professor 5: “[...] eu acho que a coordenadora pedagógica da época, ela tinha um maior contato com os novos docentes. E ela, pelo que eu recordo, ela desenvolvia até os treinamentos”. A figura da coordenadora pedagógica como responsável por uma formação continuada a esses professores iniciantes foi apontada como um apoio importante, tal personagem efetuava mediação entre a equipe gestora e os docentes ingressantes. Bioto (2022) descreve que as práticas de formação continuada centradas na figura do professor é um modo clássico de aprimoração de saberes e práticas docentes, apesar de no Brasil serem raras as iniciativas institucionais ou políticas de acompanhamento a docentes iniciantes (PRÍNCEPE, 2017).

Em sua pesquisa, André (2015) aponta que a formação continuada é um processo significativo no desenvolvimento profissional docente, mas não é o único. A autora cita outros fatores considerados importantes nesse aspecto como carreira, salário e estrutura. Schubert (2018), em seu trabalho, cita o conhecimento pedagógico necessário pelo docente que forma profissionais de diferentes seguimentos e entende o processo formativo como contínuo e evolutivo no desenvolvimento profissional do professor. De acordo com Shulman (2014) existem esforços para uma reforma educacional, em que a preparação de professores é realizada em pelo menos cinco anos de educação superior e a organização e implantação de programas de indução e tutoria a novos professores.

Segundo Bioto (2022) o bem-estar docente é vinculado ao aumento do significado de eficácia e é fruto do compartilhar e do colaborar entre os professores. Podemos citar a fala do professor 7, em encontro do grupo de discussão, semelhante ao raciocínio da pesquisadora citada, o docente relatou que tinha uma amizade pessoal com o coordenador do curso na qual ele começou a lecionar e com professores e que isso facilitou o seu ingresso na vida docente. De acordo com Aguiar e Ozella (2013) o ser humano revela em sua expressão a sua historicidade social, ideologia e relações sociais, o que o torna singular e histórico. As relações pessoais descritas pelo professor 7 nos permite olhar para a realidade e refletir sobre a direção que a sua trajetória profissional tomou mediante a sua história.

Em um outro momento do grupo de discussão, o mesmo docente fez o seguinte relato: “[...] fui acompanhando outras aulas de outros professores para pegar um pouco de experiência, na forma, na forma de lidar classe”. Ferreira et. al. (2017) em seu estudo correlato com professores iniciantes de Ensino Infantil e Fundamental de uma rede de ensino no interior

paulista, descreve que as respostas apontadas pelos professores participantes de seu estudo, demonstram o quanto é significativo aprender com educadores mais experientes, pois estes os ajudam a sanar dúvidas, transpor as incertezas e inquietações.

Essa linha foi apontada igualmente pelo professor 3 quando questionado em um encontro como estava sendo os primeiros meses e anos como docente, relatou que: “[...] *eu tive uma pessoa que me ajudou muito e que me ajuda até hoje. Essa pessoa, essa professora que está há mais tempo na Etec, ela fazia chamada de vídeo comigo, ela gravava vídeo de como eu iria fazer*”. O professor 1, em um outro encontro do grupo de discussão efetuou uma fala semelhante: “*Também, tenho um professor que me ajuda muito, desde o início foi quem me ajudou, com tudo, a questão de atribuição, NSA, PDT*”. De acordo com André et. al. (2017) em um estudo realizado através de grupos de discussão com professores egressos do curso de Pedagogia, os docentes que obtiveram apoio pedagógico pelos professores mais experientes, gestores ou coordenadores classificaram esse apoio como algo importante, já os participantes que não contaram com tal suporte se sentiram órfãos em momentos de dificuldade.

Em uma pergunta realizada no questionário desta pesquisa, aos professores iniciantes e experientes, questionou-se como esses docentes obtiveram ajuda no início de sua trajetória profissional. Os professores possuíam algumas alternativas como ajuda dos professores, coordenadores, equipe gestoras ou alunos, sendo que o participante poderia assinalar mais de uma alternativa, caso necessitasse. Independentemente da escola estudada e do tempo de trabalho como docente no CPS, os resultados foram semelhantes. Verificou-se que a maior ajuda, na opinião dos professores participantes, deu-se por parte de outros professores e da coordenação. Bioto (2022) acredita que a construção do trabalho do professor é apoiada no coletivo, através de dúvidas, perspectivas, desafios, medos, esperanças e dificuldades que devem ser colocadas em pauta.

Apesar da pouca autonomia das escolas estaduais vinculadas ao Centro Paula Souza referentes à organização de currículos e elaboração de projetos específicos a professores iniciantes (o que acabam dificultando o desenvolvimento profissional do professor em início de carreira), nota-se que a maioria das iniciativas e condutas que possam auxiliar esse percurso são norteadas pela boa vontade de outros, essa perspectiva foi considerada um pré-indicador pela pesquisadora. Observamos esse aspecto em alguns relatos, como o do professor 3: “[...] *a gente acaba dependendo da boa vontade de alguém*” e o do professor 7: “*A nível de gestão, tem uma pessoa especial que sempre me ajuda com algumas dificuldades e sempre o explica com muita clareza algumas coisas, mas não há um procedimento para isso está limitado à boa vontade.*”

Ambos os relatos foram citados durante encontros do grupo de discussão. De acordo com Villani (2002) diversos professores que permaneceram após os dois primeiros anos de profissional, declaram que possuíram um professor mentor ou colega mais experiente que realizou um auxílio incentivador. Diniz (2020) aponta em sua pesquisa que a equipe escolar que trabalha através de uma perspectiva colaborativa, se apoiando, com responsabilidades compartilhadas, parece estar em um caminho favorável, estimulando um sentimento de pertencimento entre as partes.

Durante a aplicabilidade do segundo questionário, específico aos professores experientes, questionou-se se esse docente auxiliava ou se já havia auxiliado outro professor em início de carreira profissional. Aproximadamente 90% dos professores experientes, de ambas as escolas estudadas, responderam sim. Caso a resposta fosse positiva, o docente experiente poderia indicar em quais aspectos realizou tal auxílio. A partir dessa totalidade, constatarem-se múltiplas ópticas, como: apoio a dúvidas, apoio no preenchimento de documentos, disponibilização de material. Destacam-se algumas falas:

“Eu sempre me ofereço para explicar sobre questões do processo de avaliação de ensino, sobre prazos e questões funcionais, disponibilizo materiais e exponho como eu executo algumas práticas didático pedagógicas”.

“Em diversos aspectos, mas principalmente sobre metodologias na sala de aula e dicas úteis para lidar com o cotidiano escolar. Além disso, auxílio na operação de softwares, montagem de equipamentos e uso de computadores, elaboração de PTD e documentos diversos da unidade”.

“A preparar uma aula”.

“Como preparar aulas e atividades para avaliação”.

“Mentoria quanto à metodologia de ensino e aprendizagem”.

“Apresentei algumas práticas pedagógicas que o professor poderia utilizar, e também disponibilizei material que já tinha preparado sobre os temas em questão”.

São escassos os estudos que mapearam as políticas referentes ao acompanhamento de professores iniciantes no Brasil. Gatti, Barretto e André (2011) pontuaram em sua pesquisa poucas iniciativas. Como exemplos pelas autoras, destaca-se o programa realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Sobral (CE), regulamentado por uma lei municipal nº 671, de 10 de abril de 2006, em que os docentes iniciantes obrigatoriamente participam de formações; o programa de iniciação organizado pela Secretaria de Educação Municipal de Campo Grande (MS), que propõe capacitações e acompanhamento dos docentes iniciantes e o aqui já citado programa de Mentoria da UFSCAR, em que professores considerados experientes e bem sucedidos auxiliam no desenvolvimento profissional dos docentes iniciantes. Ferreira et.

al. (2017) citam algumas outras iniciativas estaduais e municipais como: o Estado do Espírito Santo que promoveu um curso aos professores iniciantes, antes de realizarem o processo seletivo para iniciar sua trajetória docente; ou na vertente municipal, Jundiaí (SP) proporcionou uma formação por trinta dias antes dos professores iniciantes adentrarem as salas de aula.

Em sua revisão integrativa Almeida, Reis, Gomboeff e André (2020) estudaram pesquisas que tratassem a respeito de professores iniciantes. As autoras constataram um consenso acerca da necessidade das redes de ensino (como o Centro Paula Souza) investir em programas de acolhimento específicos a professores iniciantes.

Alguns professores durante o grupo de discussão relataram ter buscado ou que pretendem buscar o que chamamos de um aprimoramento pedagógico para facilitar seu trabalho como docente, visto que uma parcela destes professores não possui embasamento pedagógico para iniciar na docência, devido a não obrigatoriedade do curso de Licenciatura ou Bacharelado. Ressalta-se a fala do professor 5, que apontou o início da sua trajetória como docente sendo: *“uma experiência maravilhosa [...] só aprimorei os meus conhecimentos, me levou a estudar bem mais [...] é algo muito gratificante”*.

A Resolução CNE/CEB 02/97 dispõe programas especiais de formação pedagógica a professores que possuem ensino superior e desejam atuar no magistério. O propósito é suprir a falta de professores habilitados na escola. Freitas (2010, p. 38) em sua pesquisa sobre a formação de professores para a educação tecnológica, específica ao Centro Paula Souza, reforçou a ideia de que:

“A formação do professor da educação profissional não deve concentrar-se somente na experiência mesmo que sofisticada com uso de tecnologia, pois é necessário o conhecimento pedagógico para lidar com a parte burocrática do ensino, criar relacionamentos entre o conteúdo e a vida real e estabelecer uma relação com o aluno”.

A autora completa que uma parte dos docentes que lecionam na educação profissional de nível médio no Brasil é fruto do mercado de trabalho, não existindo como base de uma formação pedagógica (FREITAS, 2010). Segundo André *et al* (2017) é fundamental a realização de programas de inserção focados em docentes iniciantes, que permitam o acompanhamento e a capacitação dessa população, a fim de diminuir o peso das tarefas, com o propósito de estimular os professores a se envolverem em projetos formativos. De acordo com Tardif (1999), o movimento de profissionalização docente depende do desenvolvimento de características a fim de edificar o conhecimento e desenvolver competências para a formação do professorado.

5.3 Estratégias para o acolhimento do docente iniciante em escolas técnicas.

Apresentaremos a análise de manifestações dos professores iniciantes do CPS apresentadas nos questionários e no grupo de discussão.

O professor 8, participante do grupo de discussão, ao responder à pergunta: como o participante vê o acolhimento do professor iniciante no CPS, sugeriu uma estratégia para um melhor acolhimento ao docente iniciante, em seu comentário: *“Seria bom se tivesse um grupo de integração, uma semana de integração. Que nós tivéssemos algum colega nos acompanhando, nos orientando [...]. O que falta ali são as informações chegarem até a gente.”* (professor 8).

Mas realmente não existe um programa de inserção nas escolas estudadas? Para responder essa pergunta, durante um grupo de discussão questionou-se se era de conhecimento dos professores iniciantes participantes do grupo de discussão, se havia um programa de inserção para professores iniciantes no CPS. Todos responderam que não. Em seguida questionou-se a existência de estratégias por parte do CPS para receber professores iniciantes, todos os participantes responderam que não existia. Posteriormente, durante o mesmo encontro questionou-se se a presença de um programa de recepção de professores novatos ou se a ausência dele tinha influência para os docentes do Centro Paula Souza. As principais respostas foram:

“Eu acredito que sim, até porque muitas coisas que a gente acaba errando no início poderiam ser corrigidas”. (professor 1)

“Acredito que seria bem interessante, para sanar as dúvidas logo no começo e facilitar no decorrer das aulas sem maiores problemas [...]” (professor 2).

“Creio que sim, [...] você saber com quem você deve falar dependendo do assunto, já ajudaria muito. Mesmo que não fosse um programa digamos completo, algo que ajudaria muito é saber com quem fala para cada problema que você tem, então com certeza um programa dessa natureza ajudaria bastante.” (professor 7).

“Seria interessante sim, a gente conseguiria até dar início às aulas mais rápido. Porque nós perdemos muito tempo às vezes, entendendo o sistema, toda a plataforma.” (professor 8)

O primeiro ano como professor é caracterizado como um período de descobrimento, adaptação, transição, aprendizagem. Os docentes necessitam adquirir conhecimentos sobre o conteúdo, os discentes e o ambiente escolar, sem se esquecer de continuar desenvolvendo uma identidade profissional (MARCELO, 2010). Ferreira et. al. (2017), acreditam que a criação e a garantia de um espaço de troca de experiências surgem como uma ação para ajudá-los no processo de aprendizagem da docência no início da carreira. Segundo Tardif (2005), o saber

docente é decorrente da diversidade de saberes pedagógicos, práticos, disciplinares e curriculares. A integração destes alicerçam a construção da identidade profissional do professor iniciante.

Imbernón (2009) afirma em sua obra sobre as novas tendências da formação permanente dos professores que a formação permanente do docente, seja iniciante ou não, precisa ser repensada, deixando de lado a padronização dos cursos já praticados, colocando o professor como protagonista de sua formação, gerando transformações não somente no desenvolvimento profissional do professor, mas na aprendizagem dos alunos.

Durante o último encontro do grupo de discussão, chamado esse grupo de operacional, pois permite que os docentes reflitam sobre ações, propostas e recomendações para favorecer e contribuir com o acolhimento do professor iniciante no Centro Paula Souza, discutiu-se quais ações as escolas de ensino médio e técnico do CPS poderiam ter que facilitassem o processo inicial de trajetória docente. A maioria dos professores citou a integração como a principal ação que as escolas técnicas poderiam realizar, inserindo esse docente iniciante aos poucos no contexto escolar. Dentro desse aspecto, debateu-se sobre orientações administrativas, metodológicas e burocráticas. Orientações que poderiam minimamente apresentar o plano de curso, como funciona a dinâmica da sala de aula, quais são os recursos disponíveis, amparando o trabalho do professor iniciante que atualmente encontra-se à deriva. Essas orientações, se fornecidas aos docentes iniciantes, possivelmente proporcionara a eles mais tempo para se envolverem com questões relevantes, como o engajamento dos alunos na sala de aula.

Também foi citado pelo professor 1, em uma reflexão juntamente com a mediadora, a nomeação de um professor mentor e o acompanhamento de aulas de um professor veterano foi citado pelo professor 8. Ambas as ideias têm como propósito auxiliar os docentes iniciantes no princípio de sua trajetória profissional.

Marcelo Garcia (1999) descreve o trabalho do professor mentor (chamado por ele como *coaching* ou supervisão profissional) com base no aconselhamento, por meio de críticas construtivas de preferência no ambiente escolar. Villani completa que o professor intitulado mentor deve possuir algumas habilidades para apoiar o docente inexperiente, dentre elas destacamos o saber ouvir, o saber ensinar, o entusiasmo e a sinceridade. Um docente com saberes reconhecidos, experiente, formador, que ajuda o docente em início de carreira e que também irá aprender esse novo papel, através da troca cooperativa (MARCELO E VAILLANT, 2017).

Mas como o professor, titulado mentor pode contribuir com o professor iniciante? Villani (2002) cita ações consideradas de apoio, que poderão ser realizadas pelo professor

mentor, como: motivação e apoio emocional, principalmente em situações adversas; explicação sobre a rotina escolar e suas peculiaridades; dúvidas técnicas, diversamente citadas na aplicabilidade desse trabalho; processo de ensino-aprendizagem; reflexões conjuntas sobre sua prática e questões externas à escola, com foco no aumento da autoconfiança do professor iniciante. Indiretamente, tal apoio já é realizado nas escolas estudadas não oficialmente, de maneira solidária e em pequenas proporções. Vale frisar que essa iniciativa pode ser melhor organizada a partir de um apoio profissional organizado, assim como os mentores também precisam de um momento de formação.

Marcelo e Vaillant (2017, p. 1229) citam as principais características de programas de indução considerados eficientes, são elas: *“metas claramente articuladas, recursos financeiros, apoio do diretor da escola, mentores experientes, formação de professores mentores e redução da carga horária de professores iniciantes e mentores”*.

Tiba (2022) escreve em sua dissertação, a respeito da autonomia profissional que o professor iniciante almeja e reflete e que o professor mentor efetua um acompanhamento individualizado do docente inexperiente, com o intuito de minimizar os dilemas enfrentados, fornecendo meios através de sua experiência profissional. Um programa de mentoria pensado para o CPS cooperaria para um acolhimento do docente inexperiente mais humanizado.

Refletindo sobre a chamada “integração” (diga-se de passagem classificada, como um pré-indicador nesta pesquisa), ampara parcialmente os docentes nesse momento crucial da carreira do professor (iniciante), visto que esclarece as dúvidas iniciais, em um curto período. Acredita-se que o sentimento de desamparo e abandono citado pelos participantes só será sanado por uma educação continuada, um programa de acompanhamento voltado para esse docente, que segundo Huberman é considerado iniciante lecionando há até 3 anos na instituição de ensino. Durante esse período outros questionamentos surgirão, podendo estes ser metodológicos, pedagógicos, burocráticos ou administrativos.

Durante uma pergunta realizada em um encontro do grupo de discussão, questionou-se se há necessidade de mudanças atitudinais, no processo de acolhimento do professor iniciante. O professor 7 citou em sua resposta: *“acredito que tem que haver um trabalho em conjunto”*. A chamada participação coletiva é tida como o contrário da participação individual, ou seja, trata-se de um grupo de professores de uma mesma escola, etapa de ensino, departamento/disciplina ou série que participam ativamente e conjuntamente de uma experiência de formação continuada em oposição a uma participação individual de professores em uma conferência ou workshop, por exemplo (MORICONI et al., 2017, p.34).

Além da importância da participação coletiva, o autor destaca também, com base em evidências da literatura, que “[...] mais importante do que a participação de professores de um grupo previamente existente, seria a garantia de apoio e de interação entre os professores participantes e/o entre os participantes e formadores, ou seja, de colaboração profissional” (MORICONI et. al., 2017, p.35).

Cassão e Chaluh (2018) em seu estudo destacaram marcas de alteridade presentes no início do exercício profissional docente e como afetam a construção do ser professor, como a solidão do trabalho do professor. A dificuldade em estabelecer parcerias reflete na construção e no desenvolvimento coletivo, que pode ser solucionado com estímulos e oportunidades proporcionados pela equipe gestora.

De acordo com Bioto (2022), vários tipos de colaboração profissional são indicados como existentes nas iniciativas bem-sucedidas: ajuda para abordar problemas cotidianos, intercâmbios docentes, grupos de estudo, oficinas colaborativas, observação de práticas com *feedback*, trabalhos e projetos em conjunto. O que, em suma, caracteriza a colaboração profissional é o estar inserido, fazer parte e contribuir com um grupo de profissionais que mutuamente trocam experiências, saberes, estratégias, que estão abertos ao diálogo, reflexões, a exposição de sucessos e fracassos, em que há lugar para a empatia, o diálogo, a ajuda, o apoio, opiniões divergentes e um exercício conjunto e ininterruptamente investigativo, reflexivo e propositivo.

Nóvoa (2006, p.14) aponta que: *“se não formos capazes de construir formas de integração, mais harmoniosas, mais coerentes, desses professores, nós vamos justamente acentuar, nesses primeiros anos de profissão, dinâmicas de sobrevivência individual”*. André (2015) em sua pesquisa com foco nas políticas de formação continuada, especificadamente a professores iniciantes, citou as principais ações de formação continuada reveladas na literatura: palestras, oficinas, seminários, cursos de curta duração presenciais ou a distância. Segundo a autora, as iniciativas citadas são vinculadas às secretarias de educação (estaduais e municipais) ou mediante contratos pactuados com instituições privadas, universitárias ou de pesquisa. Tiba (2022) conclui em sua pesquisa que durante o período de indução dos professores iniciantes é coerente e fundamental o apoio de colegas e/ou formadores que possam assisti-los e orientá-los, para que a falta de experiência não induza a desistência desse profissional à carreira.

Refletindo sobre a realidade das escolas técnicas do Centro Paula Souza, momentos como reuniões pedagógicas e planejamentos podem ser períodos cruciais para troca de experiências entre professores experientes e iniciantes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As informações produzidas na coleta dados, desvelou significações dos professores participantes de que o início da carreira profissional docente é um momento importante e decisivo na trajetória profissional. Em relação ao objetivo específico desta pesquisa, que pretendia identificar fatores apontados pelos professores iniciantes como facilitadores ou dificultadores da sua iniciação na docência e construir práticas de acolhimento em conjunto com os participantes para os professores iniciantes, notou-se que esses participantes, entenderam haver nas Escolas Técnicas da instituição estudada, fatores facilitadores e dificultadores para com suas práticas no período de inserção profissional na docência. Dentre os principais fatores facilitadores apontados pelos professores iniciantes, citamos: o apoio de alguns professores experientes; a identificação com a identidade de ser professor; a promoção de algumas formações continuadas realizadas em uma das escolas estudadas e a busca pessoal dos professores participantes pelo aprimoramento pedagógico. De outro lado, os fatores dificultadores identificados foram: a baixa valorização financeira dos professores; condições de trabalho inadequadas; a precarização e não atualização da grade curricular; o não acolhimento do docente iniciante gerando dificuldades burocráticas e o relacionamento entre aluno e professor.

Entende-se que o apoio na inserção dos docentes no início da trajetória profissional por professores experientes e pela equipe gestora é essencial. As significações dos participantes em relação a esse apoio, pressupõe efetivas possibilidades de troca de conhecimentos e vivências sobre a sala de aula, apoiado neste estudo. Vygotsky (2003) cita que o professor precisa se transformar no organizador do ambiente social e não agir como um transmissor de conhecimentos fragmentados. Para que o professor iniciante tenha essa visão e compreenda a sua nova responsabilidade, a elaboração de um programa de acolhimento voltado para ele no Centro Educacional pesquisado poderia apoiar essa fase de carreira docente, evitando desistências de docentes nos anos iniciais de trabalho.

Um estudo da Fundação Carlos Chagas, que analisa estratégias de ensino exitosas para educação continuada, incluindo professores considerados iniciantes, aponta que: a observação de professores iniciantes por parte de professores experientes e o consequente feedback; as mentorias e coaching; discutir em educação continuada a elaboração de novos materiais e novas estratégias de ensino que serão desenvolvidas em sala de aula; a revisão do trabalho de estudantes, revendo respostas e soluções para as dificuldades encontradas e discussões ou

apresentações realizadas pelos professores sobre questões relacionadas ao programa, são possibilidades interessantes em práticas de acolhimento a professores iniciantes (MORICONI, et. al. 2017).

A prática colaborativa emergiu nas significações dos professores participantes como estratégias com potencial a lhes favorecer no período de iniciação profissional. Consideramos a iniciativa do município de Sobral (CE) estudada por Calil e André (2021), como uma evidência exitosa dessa significação. A estrutura e funcionamento desse programa indica uma preocupação com o trabalho colaborativo, dividindo os encontros de formação em momentos de estudo, troca de experiências, estudo da matriz e do material didático, dentre outros. Tal iniciativa apresenta possibilidade de adoção no centro de formação profissional pesquisado por conta de sua organização administrativa, curricular e normativa comum ao conjunto de escolas que o constitui.

Retomando os núcleos de significação da pesquisa, um aspecto foi citado dentre os fatores facilitadores e de mesmo modo, contraditoriamente, foi referido entre os fatores dificultadores para o início da trajetória do docente iniciante: o apoio realizado por professores experientes e equipe gestora. O fato desse aspecto ser citado por ambas as vertentes revela a significação que tal apoio vem sendo realizado nas escolas estudadas, mas talvez não na proporção ideal, não de maneira generalizada e organizada.

A respeito do objetivo específico: verificar a significação que um programa de recepção de novatos, ou a ausência dele, teve ou tem para os docentes do Centro Paula Souza, constatase que essa ajuda parcial que o professor iniciante obtém, reflete uma totalidade dentro do centro de ensino estudado. Tal fração possui relação com o todo, visto que as escolas técnicas pertencentes ao Centro Paula Souza, não possuem um programa oficial de inserção de professores iniciantes.

A mediação realizada pelos professores experientes e pela equipe gestora, mesmo com características altruístas, auxilia o docente iniciante e leva a significação de que a comunidade escolar, ao redor do professor inexperiente entende, que ele precisa primeiramente aprender a ensinar, e com essa visão o auxilia no processo de formação profissional. A busca pelo aprimoramento pedagógico citado pelos professores iniciantes como fator facilitador no início da carreira profissional é uma necessidade, pelo fato do centro de estudo pesquisado não exigir noções pedagógicas para o ingresso na vida profissional docente, o que reflete os aspectos citados como dificultadores nesse estudo, dentre eles citamos: o áspero relacionamento entre professor e aluno e o diversamente citado, obstáculo burocrático. Reflete-se que o docente iniciante, sem qualquer experiência pedagógica, não detém os conhecimentos consistentes

sobre o sistema educacional brasileiro, especialmente em relação ao ensino técnico, logo terá maiores obstáculos nesse início de trajetória, o que pode aumentar a chance de desistência.

Paralelamente a essa dificuldade, o CPS possui como plano de carreira uma metodologia em que o docente é classificado através de uma pontuação numérica decrescente vinculada a atribuição de aulas, levando em conta dentre outros fatores, como os conhecimentos adquiridos. Essa estrutura de classificação, incentiva todos os professores a buscar cursos de especializações e aprimoramentos em suas áreas, mas não obrigatoriamente com estrutura pedagógica, o que pode ampliar o currículo dos docentes, porém muitas vezes, não com o conhecimento realmente necessário para facilitar a sua vida profissional.

Em relação ao papel da equipe gestora das escolas que compõem a instituição pesquisada, vinculando ao objetivo específico desta investigação, de refletir sobre as condições de exercício profissional vividas pelos ingressantes no início do processo de ensino, as significações dos participantes indicaram práticas de gestão voltadas ao acolhimento do docente inexperiente. Tais práticas, apesar de não possuir como base um programa estruturado, nas significações desses professores apoiava parte de suas vulnerabilidades através de uma socialização, disponibilizando melhores condições de trabalho, acesso à tecnologia e apoio em partes de suas dificuldades, o que contribui para redução das dificuldades iniciais na carreira docente. De acordo com Libâneo (2004), o gestor escolar possui como responsabilidade a busca por condições de trabalho que facilitem o desenvolvimento profissional do docente, propiciando uma formação reflexiva em coletividade.

Gobato (2020) aponta em sua tese que a formação continuada pode ocorrer em diversos locais, sendo este a escola ou não, presencialmente ou a distância, com troca em pares ou individualmente. A autora enfatiza que o docente é responsável por sua própria formação, refletindo sobre o seu papel e sua prática, mas para isso é necessário o mínimo de estrutura oferecida. Ela sugere na pag. 51, como apoio a essa estrutura o: “*deslocamento da universidade para a escola*”, valorizando e compartilhando o conhecimento científico na prática docente. De acordo com Marcelo e Vaillant (2017) programas de acolhimento a professores inexperientes, quando bem implementados, parecem ser exitosos e aumentam o contentamento do docente, diminuindo a possibilidade de evasão.

Ações voltadas aos professores iniciantes no Brasil são raras e os estudos para essa população tem maior frequência nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, sendo pequeno o volume de pesquisas referentes ao ensino técnico. A cerca do objetivo de analisar como se dá a inserção inicial dos professores nos cursos de nível médio e técnico no Centro Paula Souza, é perceptível a falta de um programa de acolhimento ao professor iniciante,

específico às escolas técnicas. Apesar de toda a burocracia para a criação estruturada de tais programas, indica-se que as escolas técnicas do Centro Tecnológico pesquisado desenvolvam estratégias que esclareçam e facilitem esse período, trazendo maior segurança do docente iniciante. Esses programas de apoio ao iniciante precisam contar com o mínimo de estrutura integrativa, com protocolos abordando questões burocráticas da organização e das normativas do sistema. Também tal iniciativa precisaria contar com itinerários de formação continuada, especialmente internos, voltamos a integração, ao trabalho colaborativo, a mentoria, etc.

Em relação ao produto técnico desta dissertação, elaborou-se um Guia de Acolhimento a Professores Iniciantes. Destinado aos docentes das escolas técnicas estudadas e a outras escolas técnicas que compartilham dessa problemática, com o propósito de aglutinar em um mesmo material, informações e documentos importantes a esses professores, facilitando assim o início de sua trajetória profissional. Sugerimos a utilização desse guia, como material de apoio em formações continuadas destinadas especificadamente a professores iniciantes, facilitando o processo inicial de docência nestas instituições de ensino.

O Guia de Acolhimento a Professores Iniciantes possui orientações sobre o que é o Centro Paula Souza; sua missão, visão e valores; de maneira sintética quem foi o professor Antônio Francisco de Paula Souza, que deu nome ao Centro Estadual de Educação; informações sobre programa NSA (Novo Sistema Acadêmico); explicação sobre o Manual de Integração do Centro Paula Souza, Regimento Comum das Escolas Técnicas, WebSai, e-mail institucional e PTD (Plano de Trabalho Docente).

Salienta-se a necessidade de maiores estudos que analisem essa temática. A literatura estudada e os dados encontrados nesta pesquisa apontam que a proposta de formação continuada específica a professores iniciantes, pode ser um caminho favorável, no que diz respeito à batalha de distanciar o docente iniciante do descontentamento relacionado à nossa atividade profissional.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. **Núcleos de significação como instrumento para a apresentação da constituição dos sentidos**. Psicologia: ciência e profissão, junho, 2006.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. **Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação**. Ver. Bras. Est. Pedag., v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr, 2013.
- AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. **Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações**. Cadernos de Pesquisa v.45 n.155 p.56-75 jan./mar. 2015.
- ALMEIDA, P. C. A.; REIS, A. T.; GOMBOEFF, A. L. M.; PASSOS, L. F. **Ações de apoio, formação e acompanhamento aos docentes em inserção profissional: o que dizem as pesquisas produzidas entre 2010-2020**. CONGRESSO VIRTUAL,7, Professorado Principiante e Inducción a la Docencia – Professores Iniciantes e Indução ao Ensino, 2021.
- AMORIM, M. B.; MAESTRELLI, S. R. P. **O isolamento docente e seus condicionantes no início da docência em ciências**. Dossiê: Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas. Revista Eletrônica de Educação, v.14, 1-23, jan./dez., 2020.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência**. Revista Brasileira de Educação. V. 23, p.1-20, 2018.
- ANDRÉ, M.; CALIL, C.G.M.A.; MARTINS, F.P.; PEREIRA, M.L.A. **O papel do outro na constituição da profissionalidade de professores iniciantes**. Revista Eletrônica de Educação, v.11, n2, p.505-520, jun./ago. 2017.
- ANDRÉ, M. **Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil**. Educação Unisinos, v. 19, n. 1, p. 34-44, jan./abr. 2015.
- ANDRÉ, M. **Memorial instrumento de investigação sobre o processo de constituição da identidade docente**. Contrapontos, volume 4, n. 2, p. 283-292, Itajaí, maio/ago. 2004. Acesso em: maio 2021.
- ARCAS, K. C. M. **Professores iniciantes no ensino fundamental: um estudo sobre a inserção profissional docente**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – UNITAU, Taubaté, 2020.
- BARBOSA, M. R. **Professores iniciantes na educação infantil: acolhida e acompanhamento**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – UNITAU, Taubaté, 2020.
- BIOTO, P. A. **Pressupostos teóricos da investigação sobre formação de professores**. Boletim de Conjuntura (BOCA), v. 12, n. 34, p. 25-36, 2022.
- BOANAFINA, A.; OTRANTO, C. R. **Da consciência à docência: desafios da educação profissional no Brasil**. Appris Editora, 2022.

BOCK, A. M.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. **Psicologia Sócio-histórica: Uma perspectiva crítica em Psicologia**. 6ª ed. São Paulo, Cortez Editora, 2015.

BOCK, A. M. B. et al. **Psicologia Sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 4ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 02/1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Brasília: CNE/CEB, 1997. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf.

BRASIL. **Constituição** (1988). Emenda constitucional nº 19, de 4 de julho de 1998.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília.

CALEJO, J. El. **Grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación**. Barcelona, Ed. Ariel, 2001.

CALIL, A.M.G.; ANDRÉ, M.E.D.A. **La Política de Formación de Sobral/CE: un trabajo de corresponsabilidad institucional**. PARADIGMA,[S. l.], v. 42, n. e2, p. 65-87, 2021.

CALVACANTE, I. F.; HENRIQUE, A. L. S.; NASCIMENTO, F. L. S.; NASCIMENTO, J. M. **Formação de professores para a educação profissional: entre memórias e práticas**. Natal, Editora Instituto Federal Rio Grande do Norte, 2022.

CASSÃO, P. A. CHALUH, L. N. **Da solidão do trabalho docente à necessidade do trabalho coletivo na escola: relatos de professores iniciantes**. Revista de Educação, PUC-Campinas, v.23, nº2, 2018.

COELHO, E. O. **Necessidades formativas de professores iniciantes na educação infantil**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – UNITAU, Taubaté, 2021.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016.

CORDÃO, F. A.; MORAES, F. **Educação profissional no Brasil: síntese histórica e perspectivas**. Editora Senac, São Paulo, 2020.

CORRÊA, P; M.; PORTELLA, V. C. M. **As pesquisas sobre professores iniciantes no Brasil: uma revisão**. Olhar de professor, Ponta Grossa, n. 15(2), p. 223-236, 2012.

COSTA, F. R. **As significações de professores dos anos iniciais da educação básica sobre o PNAIC**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – UNITAU, Taubaté, 2020.

DARLING-HAMMOND, L.; BARATZ-SNOWDEN, J. (Eds.) **A good teacher in every classroom: preparing the highly qualified teachers our children deserve**. The National Academy of Education. Committee on Teacher Education. San Francisco: John Wiley & Sons, 2005.

DINIZ, T. M. **Os percalços e necessidades no caminho do professor iniciante.** Dissertação (Mestrado em Educação: formação de formadores) Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

DUBAR, C. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FERREIRA, A. D. P. CALIL, A. M. G. C. PINTO, J. A. SOUZA, M. A. **A inserção profissional sob o olhar dos professores iniciantes:** possibilidades de implantação de políticas públicas. Educação, Porto Alegre. 40, n. 3, p. 431-439, set.- dez. 2017.

FIALA, D. A. S. **A política de expansão da Educação Profissional Tecnológica de Graduação Pública no Estado de São Paulo (2000-2007)** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

FIORENTINI, D; CRECCI, V. **Desenvolvimento Profissional DOCENTE:** Um Termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação? Formação Docente, Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 11-23, jan-jun. 2013.

FREITAS, A. de. **A formação de professores para a educação profissional técnica de nível médio:** a experiência do Centro Paula Souza. Dissertação (Mestrado em Tecnologia: Gestão, Desenvolvimento e Formação). Ceeteps, São Paulo, 2010

GABARDO, C. V. HOBOLD, M. S. **Professores iniciantes:** acolhimento e condições de trabalho. Atos de Pesquisa em Educação, Blumenau, v.8, n.2, p. 530-549, 2013.

GALZERANI, M. C. **O almanaque, a locomotiva da cidade moderna:** campinas, décadas de 1870 e 1880. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, São Paulo, 1999.

GARCIA, M. C. **Desenvolvimento profissional:** passado e futuro. Sísifo — Revista das Ciências da Educação, Lisboa: Universidade de Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009, p. 7-22.

GATTI, B. A. ANDRÉ, M. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil.** Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GATTI, B. A. ANDRÉ, M. **Formação de professores:** condições e problemas atuais. Revista Brasileira de Formação de Professores, v. 1, n. 1, p. 90-102, maio 2009.

GATTI, B. A. ANDRÉ, M. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2011. 300p.

GLASENAPP, D. HOBOLD, M. S. **Acompanhamento e ações de apoio oferecidas aos professores iniciantes no contexto escolar.** Roteiro, Joaçaba, v. 44, n. 3, p. 1-24, set./dez, 2019.

HAMMOND, L. D. BRANSFORD, J. **Preparando os professores para um mundo em transformação.** Porto Alegre: Penso, 2019.

HUBERMAN, M. **On teachers careers:** once over light, with a broad brush. *International Journal of Educationa Research*, v.13, n. 4, 1989, pp. 347-62.

HUBERMAN, M. **O Ciclo de vida profissional dos professores.** in NOVOA, A. (org.) *Vidas de professores.* Portugal: Porto Editora, 2013, p. 31-61.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. Coleção Questões da Nossa Época, nº 77.2. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

IMBERNÓN F. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. São Paulo, Cortez Editora, 2009.

KLAUSNER, S. **Adulthood and Aging.** New York, 1973.

KOSIK, K. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1976.

LAVILLE, C. DIONNE, J. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Artmed, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola:** teoria e prática. 5ed. Revisada e ampliada. Goiânia, GO: Alternativa, 2004.

LIMA, E. F. **Sobrevivências no início da docência.** Brasília: Líber Livro, 2006.

LIMA, E. F. **A construção do início da docência:** reflexões a partir de pesquisas brasileiras. *Revista de Educação*, vol.29, n.2, jul/dez, 2004.

LOTUMOLO, T. E. **Professores iniciantes:** como compreender o seu trabalho? Dissertação (Mestrado): Universidade Federal de São Carlos, 2014.

LUCCI, M. A. **A proposta de Vygotsky:** a psicologia socio-histórica. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 10, 2 (2006).

MAGALHÃES, L. O. R. **A dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da pesquisa-trans-formação.** Tese (Dourado em Educação: Psicologia da Educação). São Paulo, PUCSP, 2021.

MAIA, F. J. **A significação do estágio supervisionado para licenciados e docentes iniciantes.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – UNITAU, Taubaté, 2020.

MARÇAL, M.; KLEIN, E. S.; PINHEIRO, M. Â. de M.; SADALLA, A. M. F. de A.; PRADO, G. do V. T. **Escritas de professores:** trilhas narrativas para tornar-se um professor-pesquisador. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, 12(1), 2009. p. 75-94.

MARCELO, C. **Desenvolvimento Profissional Docente:** passado e futuro. *Revista de Ciências da Educação.* Nº 8, jan./abr., 2009.

MARCELO GARCÍA, C. **O Professor Iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência.** Formação Docente. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, Autêntica, Belo Horizonte, v. 03, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Tradução de Isabel Narciso. Porto: Portugal, 1999.

MARCELO GARCÍA, C.; VAILLANT, D. **Ensinando a Ensinar:** As quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

MARCELO GARCÍA, C.; VAILLANT, D. **Políticas y programas de inducción en la docencia en Latino América.** Cadernos de Pesquisa, v. 47, n. 166, p. 1224-1249, 2017.

MARCONI, M. A. LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5ª Edição, São Paulo: Atlas, 2003.

MEINERZ, C. B. **Grupos de discussão uma opção metodológica na pesquisa em educação.** Educação Real, Porto Alegre, v. 36, n.2, p. 485-504, 2011.

MENDES, L. O. **Políticas públicas e a pedagogia das competências na educação profissional: a trajetória do ensino profissionalizante de nível técnico no Brasil e no Estado de São Paulo.** Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2005.

MENINO, S. E. PETEROSSI, H. G. FERNANDEZ, S. A. F **Quarenta anos de Centro Paula Souza:** revisitando o ambiente-tecnológico e econômico de sua evolução. In: WORKSHOP DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA DO CENTRO PAULA SOUZA, IV. Anais do... São Paulo: Ceeteps, 2008.

MENINO, S. E. PETEROSSI, H. G. **Educar para a tecnologia.** Revista Científica da FAI, FAI, Santa Rita do Sapucaí, v. 10, p. 38-45, 2010.

MIOLINO, E. A. **Formação continuada e acolhimento de professores da educação infantil a partir de narrativas docentes.** Dissertação (Mestrado Profissional). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2020.

MIRA, M. M. Romanowski, J. P. **Processos de inserção profissional docente nas políticas de formação:** o que documentos legais revelam. Acta Scientiarum. Maringá, v. 38, n. 3, p. 283-292, July-Sept., 2016.

MOLL, J. et. al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo:** desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOLON, S. I. **A questão da subjetividade e da constituição do sujeito nas reflexões de Vygotsky.** São Paulo, Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1995.

MORAES, C. S. V.; REIS, E. D.; ALENCAR, F. **Educação profissional paulista e relações público-privadas na política curricular:** Centro Paula Souza (1995-2018). Revista Brasileira Educação 27, 2022

MORETTI V. M. **Possibilidades de ações da gestão escolar para a inserção profissional dos professores dos anos iniciais.** Dissertação (Mestrado): Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2021.

MORICONI, G. M. et al. **Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências.** São Paulo: FCC, 2017.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. Nada substitui o bom professor.** Palestra proferida no Sindicato dos Professores de São Paulo, São Paulo: 2006.

NÓVOA, A. **Imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. **Vidas de professores.** Portugal: Porto Editora, 2007.

OLIVEIRA, I. S.; SALES, E. R.; ALVES, R. M. **Educação profissional tecnológica: desafios e reflexões sobre os impactos do contexto.** IFPI: Teresina, 2018.

PAPI, S. O. G.; MARTINS, P. L. O. **As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 39-56, dez, 2010.

PÉREZ-GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PEDROSO, A. P. F. **A Teoria Sócio-Histórica de Vygotsky e o Papel da Cultura no Desenvolvimento Humano: considerações a Respeito da aprendizagem escolar na perspectiva dos educandos jovens e adultos.** Revista Interdisciplinas Sular. Ano 2, nº 1, abril/2019.

PINTO, J. A. **Professores iniciantes da rede municipal de ensino são José dos campos: inserção, desafios e necessidades.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – UNITAU, Taubaté, 2016.

PIRES, M. F. C. **O materialismo histórico-dialético e a Educação.** Interface: Comunicação, Saúde, Educação, v.1, n.1, 1997.

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R.A. **Memorial de formação – quando as memórias narram a história da formação. Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações.** Campinas-SP: Alínea, 2005, v. 1, p. 45-60.

PRESTES, Z. R. **80 anos sem Vygotsky e a arqueologia de sua obra.** Revista Eletrônica de Educação. V. 8, n. 3, p. 5-14, 2014.

PREZOTO, M. A. de G. **O pensamento estratégico e as instituições de ensino superior tecnológico: a experiência do Centro Paula Souza.** Dissertação (Mestrado em Tecnologia: Gestão, Desenvolvimento e Formação). Ceeteps, São Paulo, 2009.

PRINCEPE, L. M. **Condições de trabalho e desenvolvimento profissional de professores iniciantes em uma rede municipal de ensino.** Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da

Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

RAMON, N. B. **Sentidos e significados atribuídos a extensão universitária pelo professor iniciante.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

REGO, T. C. **Uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico cultural da educação.** Vozes, 1995.

REY, F. L. G. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural.** São Paulo. Thomson, 2003.

RIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional.** In: FAZENDA, I. (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 7ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RODRÍGUES VICTORIANO, J. M. **Los discursos sobre el medio ambiente em la Sociedad Valenciana.** Valenciana: Universitat de Valencia, 2003.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. **Desafios da formação de professores iniciantes.** Páginas de Educación. V. 6, nº1, 2013.

SALES, M. A. ARAÚJO, G. C. **Um desafio paradoxal: o olhar de professores iniciantes sobre a inserção profissional na prática docente.** Colloquium Humanarum., Presidente Prudente, v. 15, n. 3, p.17-28 jul/set, 2018.

SCHAEFER, S. **A lógica dialética: um estudo da obra filosófica de Caio Prado Júnior.** Porto Alegre: Movimento, 1985.

SCHUBERT, M. M. **Desenvolvimento profissional docente: trajetórias de professores com formação inicial na educação a distância e que atuam na docência superior presencial.** Dissertação de Mestrado. Programa de pós-graduação em Educação e Ciências, Artes e Letras. Universidade Regional de Blumenau, 2018.

SCHWARTZMAN, S. **O Centro Paula Souza e a educação profissional no Brasil.** In: NEGRI, B.; TORRES, H. G.; CASTRO, M. H. G. Educação Básica no Estado de São Paulo: avanços e desafios. São Paulo: Seade/FDE, 2014.

SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história.** São Paulo, Olho d'Água, 2002.

SHULMAN L. S. **Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma.** Cadernos Cenpec. São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014.

SILVA, J. B. F.; SILVA, M. A. R.; RODRIGUES, W. **Qualidade de vida e trabalho docente no ensino superior: uma relação antagônica.** Revista desafios v. 7, n. Especial- 4, 2020.

SOUZA, A. N. **Professores, trabalho e mercado.** Caderno CRH, v. 20, p. 47-55, 2007.

SOUZA A. N. et. al. **Plano Nacional da Educação (PNE):** questões desafiadoras e embates emblemáticos. Brasília, DF: Inep, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 5ª edição, 2005.

TARDIF, M. **A profissionalização do ensino passados trinta anos:** dois passos para frente, três passos para trás. Educação & Saúde, jun, 2013.

TARDIF, M., LESSARD, C. LAHAYE, L. **Os professores face ao saber:** esboço de uma problemática do saber docente. Teoria & Educação, 1991, pp. 215-233.

TIBA, A. M. M. **Processos de tornar-se mentora:** um estudo de caso sobre uma participante do programa híbrido de mentoria da UFSCAR. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

VAILLANT, D. MARCELO, C. **Ensinando a Ensinar:** as quatro etapas de uma aprendizagem. 1º ed. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

VARGAS, A. R. **Gestão escolar no processo de inserção de professores iniciantes no trabalho docente.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

VEEMAN, S. **El Proceso de llegar a Ser Profesor:** un análisis de la formación inicial, 1988. in. A. VILLA (coord.), Problemas e Perspectivas de la Funcion Docente, Madrid, Narcea.

VILLANI, S. **Mentoring programs for new teachers:** Models of Induction and Support. Thousand Oaks, California: Corwin Press, 2002.

VILLEAS-REIMERS, Eleonora. **Teacher professional development:** an international review of the literature. Paris: International Institute for Educational Planning (IPE). ISBN: 92-803-1228-6. UNESCO, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

APÊNDICE A – Questionário de caracterização dos participantes

Sexo: _____ Idade: _____

1- Formação:

- Pedagogia
- Licenciatura em _____
- Bacharelado em _____
- Pós-graduação – Especialização
- Pós-graduação – Mestrado
- Pós-graduação – Doutorado

2- Área de atuação: _____

3- Situação funcional:

- Contrato por tempo determinado
- Contratado por tempo indeterminado

4- Como se deu a sua inserção no Centro Paula Souza?

- Processo seletivo
- Concurso público

5- Qual a principal razão que levou você à docência no Centro Paula Souza?

- Identificação com a carreira
- Influência de outras pessoas
- Salário
- Estabilidade profissional

6- Qual a sua experiência profissional como professor?

- Somente no Centro Paula Souza, há menos de 3 anos
- Somente no Centro Paula Souza, há mais de 3 anos
- Antes de entrar no Centro Paula Souza já lecionava em outra instituição por menos de 3 anos
- Antes de entrar no Centro Paula Souza já lecionava em outra instituição por mais de 3 anos

APÊNDICE B – Questionário aos professores iniciantes

- 1- Quais os principais desafios que você está encontrando no início da sua trajetória docente?
- 2- Aponte fatores que você considera facilitadores nesse início de sua trajetória docente?
- 3- Aponte fatores que você considera dificultadores nesse início de sua trajetória docente?
- 4- Como você está considerando o início de sua carreira profissional como professor?
- () Satisfatório
- () Parcialmente satisfatório
- () Parcialmente insatisfatório
- () Insatisfatório
- Por quê?
- 5- Você necessitou de ajuda nesse início de trajetória profissional como docente?
- () Sim, necessitei de ajuda
- () Não necessitei de ajuda
- 6- Se sim, como obteve ajuda? Assinale uma ou mais alternativas.
- () Professores
- () Equipe gestora
- () Alunos
- () Outros _____
- 7- Em sua opinião, quais os procedimentos que deveriam ser realizados durante o acolhimento de um docente em início de carreira?
- 8- Você aceitaria participar de um grupo de discussão sobre o acolhimento do docente iniciante no Centro Paula Souza? Serão agendados posteriormente três encontros online para discussão do tema.
- () Sim, tenho interesse
- () Não tenho interesse

APÊNDICE C – Questionário aos professores experientes

- 1- Quais os principais desafios encontrados no início da sua trajetória docente?
- 2- Aponte fatores que você considera facilitadores no início de sua trajetória docente?
- 3- Aponte fatores que você considera dificultadores no início de sua trajetória docente?
- 4- Como você considera o início de sua carreira profissional como professor?
() Positivo
() Negativo
Por quê?
- 5- Quais os procedimentos que deveriam ser realizados durante o acolhimento de um docente em início de carreira?
- 6- Você necessitou de ajuda no início de trajetória profissional como docente?
() Sim, necessitei de ajuda
() Não necessitei de ajuda
- 7- Se sim, como obteve ajuda? Assinale uma ou mais alternativas.
() Professores
() Equipe gestora
() Alunos
() Outros _____
- 8- Você auxilia ou já auxiliou um professor em início de carreira profissional? Em quais aspectos?

APÊNDICE D – Roteiros dos grupos de discussão

ORIENTAÇÕES:

Explicar o que é um grupo de discussão: Não há certo ou errado, isso não é uma avaliação, irei ouvir as opiniões.

A identidade dos participantes será preservada, por isso poderão escolher um nome ou número para se identificarem ao longo da discussão.

Serão utilizados dois meios de gravação (plataforma Teams e Zoom) para absorver todos os detalhes das discussões, por isso cada participante deve falar de maneira separada, um de cada vez.

Antes de cada fala, o participante deve se identificar para viabilizar a transcrição.

A pesquisante irá fazer anotações das falas para viabilizar a audição e a transcrição.

Eixos Norteadores do Grupo de Discussão 1

Acolhimento dos docentes iniciantes no Centro Paula Souza	Check list
<p>Relate como foi o seu primeiro dia como docente no Centro Paula Souza? Algum fato te marcou nesse momento?</p>	() Apontamento de fatos marcantes no primeiro dia de trajetória inicial.
<p>Como você vê o acolhimento do professor iniciante dentro das escolas técnicas do Centro Paula Souza?</p>	() Ineficaz, ineficiente, inexistente.
<p>É de seu conhecimento a presença de um programa de inserção para o acolhimento de professores iniciantes no Centro Paula Souza?</p>	() O CPS não possui um programa de inserção de professores iniciantes.
<p>Existe nas escolas técnicas do Centro Paula Souza estratégias para receber docentes iniciantes?</p>	() Citação de possíveis estratégias de acolhimento.

Um programa de recepção de professores novatos ou a ausência dele tem influência para os docentes do Centro Paula Souza?	() Influências positivas e negativas da presença de um programa de recepção de professores iniciantes.
--	---

Eixos Norteadores do Grupo de Discussão 2

Fatores facilitadores e dificultadores	Check list
<p>Como tem sido sua experiência neste início da carreira docente?</p> <p>Quais os principais desafios e dificuldades que tem encontrado?</p> <p>Você necessitou de ajuda, em algum momento, nesse início de trajetória profissional? Em quais situações necessitou de auxílio?</p> <p>Durante as primeiras experiências como docente, você identifica algum procedimento realizado pela escola, por professores ou por profissionais vinculados à gestão escolar, que considere facilitador?</p>	<p>() Relatos de experiências iniciais marcantes aos professores.</p> <p>() Apontamento de dificuldades incluindo o pouco acolhimento escolar.</p> <p>() Apresentação de possíveis atitudes benevolentes.</p> <p>() Exposição de possíveis docentes mentores, auxílio por parte da coordenação/ gestão escolar.</p>
Condições de Trabalho	Check list
As condições para o exercício profissional docente, dos professores iniciantes no Centro Paula Souza são favoráveis?	() Indicativo de condições favoráveis ou desfavoráveis.

Eixos Norteadores do Grupo de Discussão Operativo 3

Ações, propostas e recomendações	Check list
<p>Você acredita que há necessidade de mudanças atitudinais no processo de acolhimento do professor iniciante? Quem necessita mudar?</p> <p>Quais ações as escolas de ensino médio e técnico do Centro Paula Souza poderiam ter que facilitassem o processo inicial da trajetória docente?</p> <p>Dê sugestões práticas que agreguem para a inclusão dos docentes iniciantes, por parte dos coordenadores/ gestores escolares?</p>	<p>() Apontamento de mudanças por todos envolvidos nesse processo.</p> <p>() Auxílio por meio de outros professores e outras ações facilitadoras.</p> <p>() Sugestões criativas dos docentes participantes do grupo que poderiam ser realizadas pelos coordenadores/ gestores escolares.</p>

ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA DE INSTITUIÇÃO/ DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA 1



TERMO DE ANUÊNCIA DE INSTITUIÇÃO/ DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA 1

Eu Leonardo Meirelles Alves na qualidade de responsável pela Etec Prof. José Sant'Ana de Castro autorizo a realização da pesquisa intitulada **AS INFLUÊNCIAS DO ACOLHIMENTO DE PROFESSORES INICIANTES: aspectos do início da trajetória docente a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora Grazielli Teixeira da Rocha Santos com o objetivos: verificar como se dá a inserção inicial dos professores nos cursos de nível médio e técnico do Centro Paulo Souza, identificar se as escolas técnicas do Centro Paula Souza possuem um programa de inserção de professores, analisar como se dá a inserção dos professores de nível médio e técnico no Centro Paulo Souza, refletir sobre as condições de exercício profissional vividas pelos egressos no início do processo de ensino, identificar fatores apontados pelos professores iniciantes facilitadores ou dificultadores da sua iniciação na docência, verificar a significação que um programa de recepção de novatos ou a ausência dele, teve ou tem para os docentes do Centro Paula Souza.**

DECLARO ciência de que esta instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e que apresenta infraestrutura necessária para a realização do referido estudo. Autorizo a participação dos professores da referida escola para o preenchimento de um questionário e participação de dois grupos de discussão, ambos de maneira não presencial.

Assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, no período de 2021 a 2022.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos da Resolução CNS nº 510/2016 e suas complementares, comprometendo-se o/a mesmo/a a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética da Universidade de Taubaté - CEP/UNITAU para a referida pesquisa.



Cruzeiro, 23 de Agosto de 2021.

Leonardo M. Alves

Assinatura

Leonardo Meirelles Alves

Diretor da Etec Prof. José Sant'Ana de Castro

ANEXO B – TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO/ DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA 2



GOVERNO DO ESTADO
DE SÃO PAULO

TERMO DE ANUÊNCIA DE INSTITUIÇÃO / DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA 2

Eu, Diego de Magalhães Barreto, na qualidade de responsável pela Etec Padre Carlos Leônico da Silva, autorizo a realização da pesquisa intitulada **AS INFLUÊNCIAS DO ACOLHIMENTO DE PROFESSORES INICIANTE S**: aspectos do início da trajetória docente a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora Graziéli Teixeira da Rocha Santos com os objetivos: verificar como se dá a inserção inicial dos professores nos cursos de nível médio e técnico do Centro Paulo Souza, identificar se as escolas técnicas do Centro Paula Souza possuem um programa de inserção de professores, analisar como se dá a inserção dos professores de nível médio e técnico no Centro Paulo Souza, refletir sobre as condições de exercício profissional vividas pelos egressos no início do processo de ensino, identificar fatores apontados pelos professores iniciantes facilitadores ou dificultadores da sua iniciação na docência, verificar a significação que um programa de recepção de novatos ou a ausência dele, teve ou tem para os docentes do Centro Paula Souza.

DECLARO ciência de que esta instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e que apresenta infraestrutura necessária para a realização do referido estudo. Autorizo a participação dos professores da referida escola para o preenchimento de um questionário e participação de dois grupos de discussão, ambos de maneira não presencial.

Assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, no período de 2021 a 2022.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do(a) pesquisador(a) aos requisitos da Resolução CNS nº 510/2016 e suas complementares, comprometendo-se o/a mesmo/a a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética da Universidade de Taubaté - CEP/UNITAU para a referida pesquisa.

Lorena, 27 de agosto de 2021

Diego de Magalhães Barreto
Diretor da Etec Padre Carlos Leônico da Silva

ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para preenchimento do questionário sociodemográfico 1

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa: *As influências do acolhimento de professores iniciantes: aspectos do início da trajetória docente*, sob a responsabilidade da pesquisadora Graziéli Teixeira da Rocha Santos. Nesta pesquisa pretendemos verificar como se dá a inserção inicial dos professores nos cursos de nível médio e técnico no Centro Paula Souza por meio do preenchimento de um questionário.

Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os benefícios consistem no fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem a acolhida e o acompanhamento do professor iniciante no Ensino Médio e Técnico. Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final dele, quando das conclusões do estudo. Os riscos possíveis que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão sentir-se desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, por meio do questionário o qual, para essa pesquisa, conterà perguntas abertas e fechadas.

Entretanto para evitar que ocorram danos, as perguntas abertas permitem ao pesquisado responder livremente, usando linguagem própria e emitindo opiniões; já as perguntas fechadas são as que o sujeito de pesquisa escolhe umas opções pré-definidas pelo pesquisador. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. Caso haja algum dano ao participante será garantido ao mesmo, procedimentos que visem à reparação e o direito a buscar indenização.

Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo, fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de serem informados a respeito dos resultados parciais e finais da

Rubrica do pesquisador:

pesquisa, para isto, a qualquer momento do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de suas dúvidas nem receberá qualquer vantagem financeira.

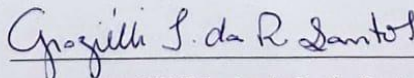
A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos participantes, sendo os dados coletados via e-mail através de questionários elaborados via google forms. Da mesma forma fica aqui esclarecido que a participação no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento pela sua participação no mesmo, ficando excluídas as indenizações legalmente estabelecidas pelos danos decorrentes de indenizações por danos causados pelo pesquisador.

O Sr.(a) receberá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr.(a) não será identificado em nenhuma fase da pesquisa e nem em publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a). Para qualquer outra informação o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o pesquisador por telefone (12) 98831-1835 (obs: caso necessite, autorizo a ligação a cobrar), e-mail: grazielli_teixeira@hotmail.com.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep.unitau@unitau.br.

O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 510/16.



Grazielli Teixeira da Rocha Santos

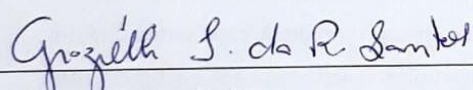
Consentimento pós-informação

Eu, _____, portador do documento de identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa **“AS INFLUÊNCIAS DO ACOLHIMENTO DE PROFESSORES INICIANTEs: ASPECTOS DO INÍCIO DA TRAJETÓRIA DOCENTE”**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e me retirar da mesma sem prejuízo ou penalidade.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 2021.

Assinatura do (a) participante



Assinatura da pesquisadora

ANEXO D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a participação do grupo de discussão 2

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa: *As influências do acolhimento de professores iniciantes: aspectos do início da trajetória docente*, sob a responsabilidade da pesquisadora Graziéli Teixeira da Rocha Santos. Nesta pesquisa pretendemos verificar como se dá a inserção inicial dos professores nos cursos de nível médio e técnico no Centro Paula Souza por meio da participação em três grupos de discussão.

Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os benefícios consistem no fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem a acolhida e o acompanhamento do professor iniciante no Ensino Médio e Técnico. Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final dele, quando das conclusões do estudo. Os riscos possíveis que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão sentir-se desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador.

Entretanto para evitar que ocorram danos, a discussão será desenvolvida através das falas introdutórias dos participantes da pesquisa, com mediação envolvendo as perguntas-chaves já pré-realizadas através de um roteiro flexível, contendo de três a cinco perguntas norteadoras, dependendo do grupo de discussão. Serão programados três encontros para discussão em grupo com os professores selecionados, sendo estes encontros gravados na plataforma Teams e transcritos para interpretação e análise sistêmica dos dados. O grupo de discussão será organizado a partir da disponibilidade dos professores participantes do processo inicial da pesquisa, duas escolas selecionadas, localizadas no Vale do Paraíba paulista.

Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. Caso haja algum dano ao participante será garantido ao mesmo, procedimentos que visem à reparação e o direito a buscar indenização.

Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo, fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem

Assinatura do pesquisador
Graziéli

qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de serem informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa, para isto, a qualquer momento do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de suas dúvidas, nem receberá qualquer vantagem financeira.

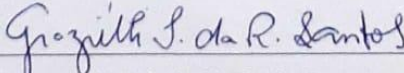
A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos participantes, e os grupos de discussão ocorrerão remotamente, pela plataforma Teams. Da mesma forma fica aqui esclarecido que a participação no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento pela sua participação no mesmo, ficando excluídas as indenizações legalmente estabelecidas pelos danos decorrentes de indenizações por danos causados pelo pesquisador.

O Sr.(a) receberá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr.(a) não será identificado em nenhuma fase da pesquisa e nem em publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a). Para qualquer outra informação o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o pesquisador por telefone (12) 98831 – 1835 (obs: caso necessite, autorizo a ligação a cobrar), e-mail: grazielli_teixeira@hotmail.com.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br

O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 510/16.


Grazielli Teixeira da Rocha Santos

Consentimento pós-informação

Eu, _____, portador do documento de identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa **“AS INFLUÊNCIAS DO ACOLHIMENTO DE PROFESSORES INICIANTE: ASPECTOS DO INÍCIO DA TRAJETÓRIA DOCENTE”**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e me retirar da mesma sem prejuízo ou penalidade.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, de _____ de 2021.

Assinatura do (a) participante

Grazielli S. da R. Santos

Assinatura da pesquisadora



ANEXO E – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM 1

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu _____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora **Graziéli Teixeira da Rocha Santos, residente na Rua José Biassino de Luca nº 33, Vila Paulo Romeu, tel (12) 98831-1835**, do projeto de pesquisa intitulado **AS INFLUÊNCIAS DO ACOLHIMENTO DE PROFESSORES INICIANTEs: aspectos do início da trajetória docente, realizado na Etec Prof. José Sant’Ana de Castro, localizada na Rua Dr. Othon Barcelos nº1 - Centro, Cruzeiro – SP, tel (12) 3144-1207** a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. **O projeto tem como objetivo verificar como se dá a inserção inicial dos professores nos cursos de nível médio e técnico do Centro Paulo Souza, analisar como se dá a inserção dos professores de nível médio e técnico no Centro Paulo Souza, refletir sobre as condições de exercício profissional vividas pelos ingressantes no início do processo de ensino, identificar fatores apontados pelos professores iniciantes como facilitadores ou dificultadores da sua iniciação na docência e construir práticas de acolhimento em conjunto com os participantes para os professores iniciantes e verificar a significação que um programa de recepção de novatos, ou a ausência dele, teve ou tem para os docentes do Centro Paula Souza. Os benefícios consistem no fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem a acolhida e o acompanhamento do professor iniciante no Ensino Médio e Técnico. Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os**

Rubrica do pesquisador: *Graziéli*

principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final dele, quando das conclusões do estudo. Os riscos possíveis que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão sentir-se desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, por conta da participação no grupo de discussão. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

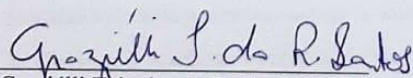
Cabe ressaltar que a utilização das imagens será realizada de forma a assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros. Sempre que os achados da pesquisa puderem contribuir para a melhoria das condições de vida da coletividade, os mesmos serão comunicados às autoridades competentes, bem como aos órgãos legitimados pelo Controle Social, preservando, porém, a imagem e assegurando que os participantes da pesquisa não sejam estigmatizados. Em qualquer momento da pesquisa você poderá decidir retirar o seu consentimento e deixar de participar da mesma.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto na Resolução do CNS nº 510/2016.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3624-1657, e-mail: cep.unitau@unitau.br.

Autorizo a utilização das imagens:

- () Com tarja preta sobre os olhos
 () Sem tarja preta sobre os olhos


 Grazielli Teixeira da Rocha Santos

_____, ____ de ____ de 20__

 Participante da Pesquisa

ANEXO F – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM 2



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu _____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora "**Graziéli Teixeira da Rocha Santos, residente na Rua José Biassino de Luca nº 33, Vila Paulo Romeu, tel (12) 98831-1835, do projeto de pesquisa intitulado AS INFLUÊNCIAS DO ACOLHIMENTO DE PROFESSORES INICIANTEs: aspectos do início da trajetória docente, realizado na Etec Padre Carlos Leônico da Silva, localizada na Avenida Doutor Epitácio Santiago nº 199 - Centro, Lorena - SP, tel (12) 3157-8787** a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. **O projeto tem como objetivo verificar como se dá a inserção inicial dos professores nos cursos de nível médio e técnico do Centro Paulo Souza, analisar como se dá a inserção dos professores de nível médio e técnico no Centro Paulo Souza, refletir sobre as condições de exercício profissional vividas pelos ingressantes no início do processo de ensino, identificar fatores apontados pelos professores iniciantes como facilitadores ou dificultadores da sua iniciação na docência e construir práticas de acolhimento em conjunto com os participantes para os professores iniciantes e verificar a significação que um programa de recepção de novatos, ou a ausência dele, teve ou tem para os docentes do Centro Paula Souza. Os benefícios consistem no fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem a acolhida e o acompanhamento do professor iniciante no Ensino Médio e Técnico. Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os**

Rubrica do pesquisador: *Graziéli*

principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final dele, quando das conclusões do estudo. Os riscos possíveis que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão sentir-se desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, por conta da participação no grupo de discussão. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

Cabe ressaltar que a utilização das imagens será realizada de forma a assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros. Sempre que os achados da pesquisa puderem contribuir para a melhoria das condições de vida da coletividade, os mesmos serão comunicados às autoridades competentes, bem como aos órgãos legitimados pelo Controle Social, assegurando que os participantes da pesquisa não sejam estigmatizados. Em qualquer momento da pesquisa você poderá decidir retirar o seu consentimento e deixar de participar da mesma.

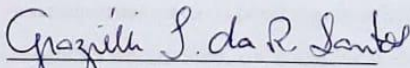
Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto na Resolução do CNS nº 510/2016.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3624-1657, e-mail: cep.unitau@unitau.br.

Autorizo a utilização das imagens:

- () Com tarja preta sobre os olhos
 () Sem tarja preta sobre os olhos

_____, ____ de ____ de 20__


 Grazielli Teixeira da Rocha Santos

 Participante da Pesquisa

ANEXO G – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE VOZ 1



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE VOZ

Eu _____, CPF _____, RG _____,

depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso da minha voz e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora **Grazielli Teixeira da Rocha Santos**, residente na Rua José Biassino de Luca nº 33, Vila Paulo Romeu, tel (12) 98831-1835, do projeto de pesquisa intitulado **AS INFLUÊNCIAS DO ACOLHIMENTO DE PROFESSORES INICIANTEs: aspectos do início da trajetória docente, realizado Etec Prof. José Sant'Ana de Castro, localizada na Rua Dr. Othon Barcelos nº1 - Centro, Cruzeiro – SP, tel (12) 3144-1207** a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. **O projeto tem como objetivo verificar como se dá a inserção inicial dos professores nos cursos de nível médio e técnico do Centro Paulo Souza, analisar como se dá a inserção dos professores de nível médio e técnico no Centro Paulo Souza, refletir sobre as condições de exercício profissional vividas pelos ingressantes no início do processo de ensino, identificar fatores apontados pelos professores iniciantes como facilitadores ou dificultadores da sua iniciação na docência e construir práticas de acolhimento em conjunto com os participantes para os professores iniciantes e verificar a significação que um programa de recepção de novatos, ou a ausência dele, teve ou tem para os docentes do Centro Paula Souza. Os benefícios consistem no fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem a acolhida e o acompanhamento do professor iniciante no Ensino Médio e Técnico. Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os**

Rubrica do pesquisador: *Grazielli*

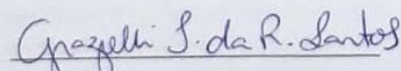
principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final dele, quando das conclusões do estudo. Os riscos possíveis que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão sentir-se desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, por conta da participação no grupo de discussão. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Cabe ressaltar que a utilização das falas e voz será realizada de forma a assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros. Sempre que os achados da pesquisa puderem contribuir para a melhoria das condições de vida da coletividade, os mesmos serão comunicados às autoridades competentes, bem como aos órgãos legitimados pelo Controle Social, preservando, porém, a imagem e assegurando que os participantes da pesquisa não sejam estigmatizados. Em qualquer momento da pesquisa você poderá decidir retirar o seu consentimento e deixar de participar da mesma.

Ao mesmo tempo, libero a utilização da minha fala, voz e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto na Resolução do CNS nº 510/2016.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3624-1657, e-mail: cep.unitau@unitau.br.

() Autorizo a utilização da minha voz:

_____, ____ de ____ de 20____


Grazielli Teixeira da Rocha Santos

Participante da Pesquisa

ANEXO H – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE VOZ 2



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE VOZ

Eu _____, CPF _____, RG _____,

depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso da minha voz e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora **Graziéli Teixeira da Rocha Santos, residente na Rua José Biassino de Luca nº 33, Vila Paulo Romeu, tel (12) 98831-1835**, do projeto de pesquisa intitulado **AS INFLUÊNCIAS DO ACOLHIMENTO DE PROFESSORES INICIANTES: aspectos do início da trajetória docente, realizado na Etec Padre Carlos Leoncio da Silva, localizada na Avenida Doutor Epitácio Santiago nº 199 - Centro, Lorena - SP, tel (12) 3157-8787** a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. **O projeto tem como objetivo verificar como se dá a inserção inicial dos professores nos cursos de nível médio e técnico do Centro Paulo Souza, analisar como se dá a inserção dos professores de nível médio e técnico no Centro Paulo Souza, refletir sobre as condições de exercício profissional vividas pelos ingressantes no início do processo de ensino, identificar fatores apontados pelos professores iniciantes como facilitadores ou dificultadores da sua iniciação na docência e construir práticas de acolhimento em conjunto com os participantes para os professores iniciantes e verificar a significação que um programa de recepção de novatos, ou a ausência dele, teve ou tem para os docentes do Centro Paula Souza. Os benefícios consistem no fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem a acolhida e o acompanhamento do professor iniciante no Ensino Médio e Técnico. Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final dele, quando das conclusões do estudo. Os riscos possíveis que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão sentir-se desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, por conta da participação no grupo de discussão. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.**

Rubrica do pesquisador:

Graziéli

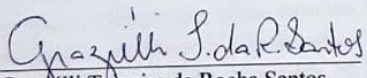
Cabe ressaltar que a utilização das falas e voz será realizada de forma a assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros. Sempre que os achados da pesquisa puderem contribuir para a melhoria das condições de vida da coletividade, os mesmos serão comunicados às autoridades competentes, bem como aos órgãos legitimados pelo Controle Social, assegurando que os participantes da pesquisa não sejam estigmatizados. Em qualquer momento da pesquisa você poderá decidir retirar o seu consentimento e deixar de participar da mesma.

Ao mesmo tempo, libero a utilização da minha fala, voz e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto na Resolução do CNS nº 510/2016.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3624-1657, e-mail: cep.unitau@unitau.br.

() Autorizo a utilização da minha voz:

_____, ____ de ____ de 20__


Grazielli Teixeira da Rocha Santos

Participante da Pesquisa