

INFLUÊNCIAS DO ACOLHIMENTO AOS PROFESSORES INICIANTE: ASPECTOS DO INÍCIO DA TRAJETÓRIA DOCENTE



Graziéli Teixeira da Rocha Santos



EDITORA CONHECIMENTO LIVRE

Graziéli Teixeira da Rocha Santos

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

1ª ed.

Piracanjuba-GO
Editora Conhecimento Livre
Piracanjuba-GO

1ª ed.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Santos, Graziéli Teixeira da Rocha
S237I INFLUÊNCIAS DO ACOLHIMENTO AOS PROFESSORES INICIANTEs: aspectos do
início da trajetória docente
/ Graziéli Teixeira da Rocha Santos. – Piracanjuba-GO

Editora Conhecimento Livre, 2024

92 f.: il

DOI: 10.37423/2024.edcl986

ISBN: 978-65-5367-518-6

Modo de acesso: World Wide Web

Incluir Bibliografia

1. acolhimento-docente 2. inserção-profissional 3. professores-iniciantes I. Santos, Graziéli
Teixeira da Rocha II. Título

CDU: 370

<https://doi.org/10.37423/2024.edcl986>

O conteúdo dos artigos e sua correção ortográfica são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

EDITORIA CONHECIMENTO LIVRE

Corpo Editorial

MSc Edson Ribeiro de Britto de Almeida Junior

MSc Humberto Costa

MSc Thays Merçon

MSc Adalberto Zorzo

MSc Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

PHD Willian Douglas Guilherme

MSc Andrea Carla Agnes e Silva Pinto

MSc Walmir Fernandes Pereira

MSc Edisio Alves de Aguiar Junior

MSc Rodrigo Sanchotene Silva

MSc Wesley Pacheco Calixto

MSc Adriano Pereira da Silva

MSc Frederico Celestino Barbosa

MSc Guilherme Fernando Ribeiro

MSc. Plínio Ferreira Pires

MSc Fabricio Vieira Cavalcante

PHD Marcus Fernando da Silva Praxedes

MSc Simone Buchignani Maigret

Dr. Adilson Tadeu Basquerote

Dra. Thays Zigante Furlan

MSc Camila Concato

PHD Miguel Adriano Inácio

MSc Anelisa Mota Gregoleti

PHD Jesus Rodrigues Lemos

MSc Gabriela Cristina Borborema Bozzo

MSc Karine Moreira Gomes Sales

Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares

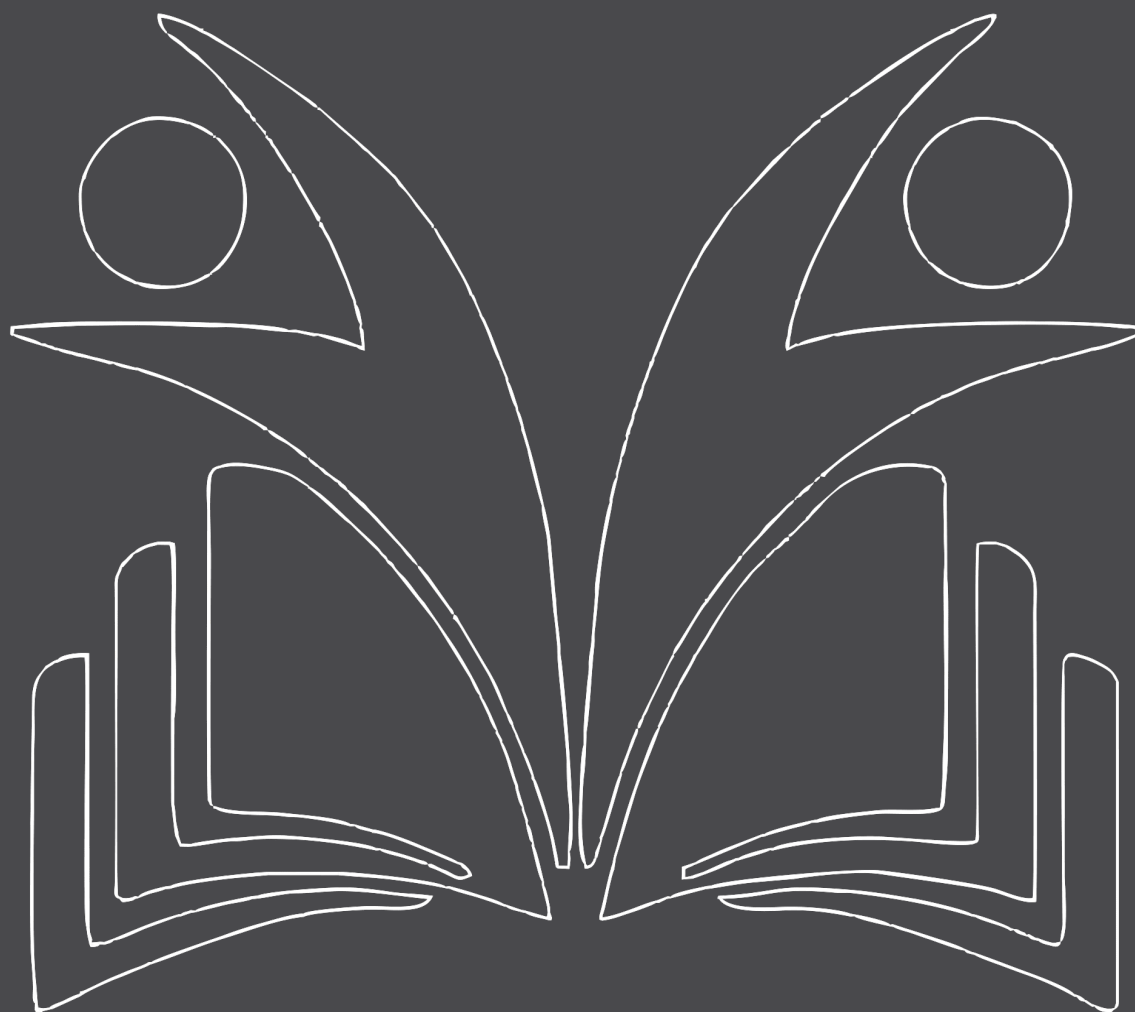
MSc Pedro Panhoca da Silva

MSc Helton Rangel Coutinho Junior

MSc Carlos Augusto Zilli
MSc Euvaldo de Sousa Costa Junior
Dra. Suely Lopes de Azevedo
MSc Francisco Odecio Sales
MSc Ezequiel Martins Ferreira
MSc Eliane Avelina de Azevedo Sampaio
MSc Carlos Eduardo De Oliveira Gontijo
MSc Rainei Rodrigues Jadejiski
Dr. Rodrigo Couto Santos
Dra. Milena Gaion Malosso
PHD Marcos Pereira Dos Santos



10.37423/2024.edcl986



Dedico esta obra à minha família, que sempre esteve presente apoiando minha trajetória pessoal e profissional.

SIGLAS UTILIZADAS

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

SOBRE A AUTORA

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.

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 avó 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.

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.

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.

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.

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, suponho que isso aumentou as minhas chances de ingressar no ensino superior.

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.

PRÓLOGO

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 e distinta do que os professores imaginavam quando ainda eram acadêmicos.

Nesse contexto, esta obra tem como objetivo analisar a inserção inicial dos professores no Ensino Médio e nos cursos técnicos no Centro Paula Souza. 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.

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. Entre os principais fatores facilitadores apontados pelos professores iniciantes, citamos o apoio de professores experientes, a identificação com ser professor, a oferta de formação continuada e a busca pessoal dos participantes pelo aprimoramento pedagógico. Por outro lado, os fatores dificultadores identificados foram a baixa valorização financeira do trabalho dos professores, condições de trabalho inadequadas, precarização e não atualização da grade curricular, não acolhimento do docente iniciante gerando dificuldades burocráticas e o relacionamento entre aluno e professor.

Como produto desta pesquisa, foi desenvolvido um guia em forma de *e-book* orientativo, com informações importantes para os professores iniciantes do Centro Paula Souza, buscando facilitar a inserção do docente iniciante nesta instituição.

Graziéli Rocha

Taubaté, 2024.

CAPÍTULO 1

DA INSERÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR INICIANTE

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. 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.

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).

O 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 acolher de maneira adequada os docentes iniciantes para que estes consigam estimular seus alunos, sem tantas incertezas e

insegurança no início de sua trajetória profissional, que pode ser marcado por momentos difíceis, decorrentes do reduzido apoio por parte da comunidade escolar.

DO LÓCUS E DA DELIMITAÇÃO DA PESQUISA: UM POUCO DA HISTÓRIA DO CENTRO PAULA SOUZA

Esta pesquisa verificou como se dá a inserção inicial dos professores iniciantes em escolas de nível médio e técnico. Sua relevância repousa no fato de haver escassas pesquisas 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.

A pesquisa foi realizada em uma rede de escolas de ensino médio e técnico pertencentes ao Centro Paula Souza, aplicada em duas escolas circunscritas a uma região específica, o Vale do Paraíba, envolvendo professores de curso médio e técnico considerados experientes e docentes que lecionam há até três anos na instituição, 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; 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 para o 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 pesquisadora lecionar em uma das escolas envolvidas. A segunda escola escolhida fica localizada há aproximadamente 33 km da primeira e foi escolhida 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). No entanto, 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.

O PROBLEMA DE PESQUISA

A pesquisa se interessou especificamente em saber como ocorre a iniciação na carreira docente em duas escolas técnicas do Centro Paula Souza e suas consequências – positivas e negativas – para a profissão. Barbosa (2020) destaca que a permanência ou a desistência da carreira profissional docente é influenciada pelo período de inserção na escola, que o autor classifica como fundamental.

A partir da constatação de que as escolas técnicas do Centro Paula Souza não contam com um programa de acolhimento para os professores iniciantes, partiu-se da hipótese de que devido a essa falta de acolhimento esses docentes possivelmente apresentem dificuldades em sua trajetória inicial profissional, o que levou às questões norteadoras:

- Que fatores facilitam ou dificultam a inserção profissional dos iniciantes nas Escolas Técnicas do Centro Paula Souza?
- Que ações e práticas que poderiam auxiliar os professores iniciantes em sua inserção profissional nas Escolas Técnicas do Centro Paula Souza?

Essas questões permitiram estabelecer os objetivos de pesquisa, sendo o

OBJETIVO GERAL

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

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.

CAPÍTULO 2

A CARACTERIZAÇÃO DO PROFESSOR INICIANTE

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

O início da carreira profissional do professor iniciante, também chamado de fase da indução de acordo com Huberman (2013), marca a entrada na escola, após a conclusão de uma formação inicial.

No início da 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 iniciante não possui maturidade vinculada aos anos de experiência, que ainda não ocorreu, gerando assim sentimentos como insegurança, levando a uma imaturidade profissional provisória. 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.

De acordo com 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).

A reflexão a respeito das condições de trabalho do professor iniciante precisa 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 consequentemente 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.

Os desafios vinculados ao 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 os quais 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.

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 e 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.

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 de transformações, outras vezes provocam sentimentos fortes, levando ao desencanto e/ou à ruptura com a profissão.

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) 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 o ensino superior, visto que a legislação não exige qualquer outra complementação teórica ou experiência profissional.

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. 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).

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 destacam 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.

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).

O isolamento do professor no início da docência foi relatado por 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.

Para Garcia (1999) o professor, em sua trajetória profissional, passa por quatro fases, sendo 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.

CAPÍTULO 3

A PESQUISA EM AÇÃO

Visto que o estudo tem 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).

Os participantes 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.

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.

Neste trabalho foram utilizados como instrumentos de pesquisa questionário e grupo de discussão focal.

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.

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. 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 a comunidade de forma geral, além das garantias de que se tivessem problemas no decorrer da participação teriam toda a assistência de parte do pesquisador.

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.

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.

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 remotos foram gravados na plataforma Zoom 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 análise dos discursos, especificadamente dos grupos de discussões, foi realizada em dois níveis, sendo a análise textual, buscando significações do texto produto na reunião, e a análise contextual, que considera as condições sociais dos participantes.

PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DE 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).

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). 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.

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.

Aguiar e Ozella (2006) destacam que, após as transcrições, as primeiras leituras 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 sua filtragem 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 por similaridade,

contraposição e complementaridade, que permite caminhar aos indicadores e posteriormente aos futuros núcleos de significação.

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. São construídos com o objetivo de sintetizar as mediações constitutivas do sujeito, constituindo o sujeito no modo de pensar, agir e sentir.

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.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

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. O documento elaborado no *Google Forms*, foi enviado via e-mail aos professores que lecionam em ambas as ETECs, pelos diretores das escolas parceiras.

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 foi: 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 apresentavam 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 o primeiro e os dois demais 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.

ANÁLISE DOS DADOS DOS QUESTIONÁRIOS

CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS

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.

Atualmente, a Escola 1 oferece 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.

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.

CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

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.

IDADE

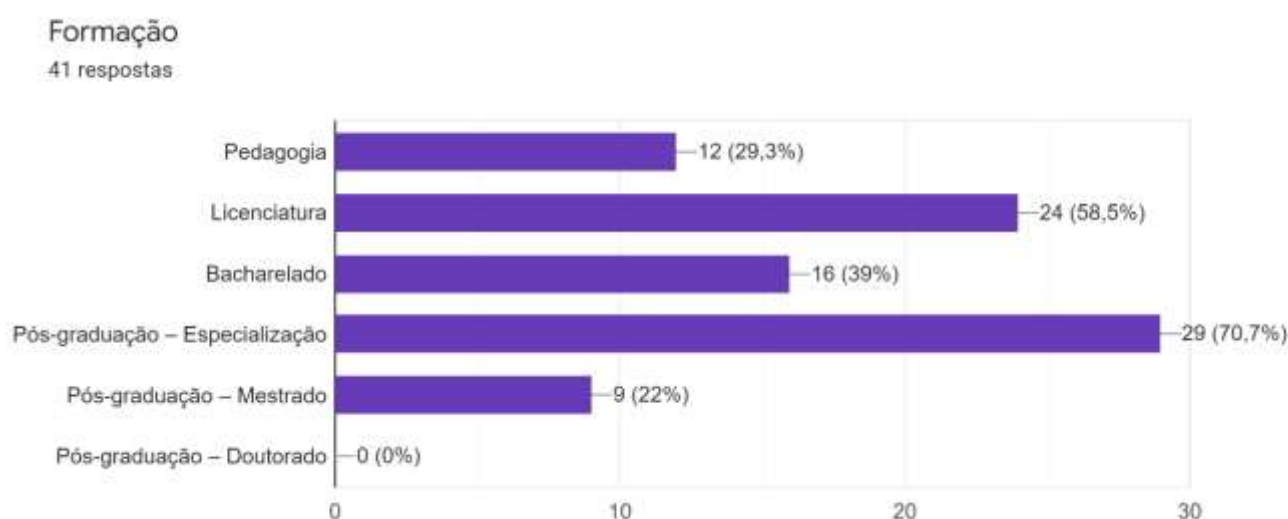
Em relação à faixa etária, a maior parte dos professores de ambas as escolas têm idades entre 30 e 50 anos, o que permite inferir tratar-se de pessoas que experimentaram, por tempo considerável, não só as adversidades como as oportunidades de superação de obstáculos nas diversas áreas da vida

privada, social e profissional. Essa característica etária preponderante, associada com a heterogeneidade – pessoas mais novas e pessoas acima dos cinquenta anos, permite o estabelecimento de interações diversas entre eles.

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.

Gráfico 1 - Nível de formação dos participantes da Escola 1



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022).

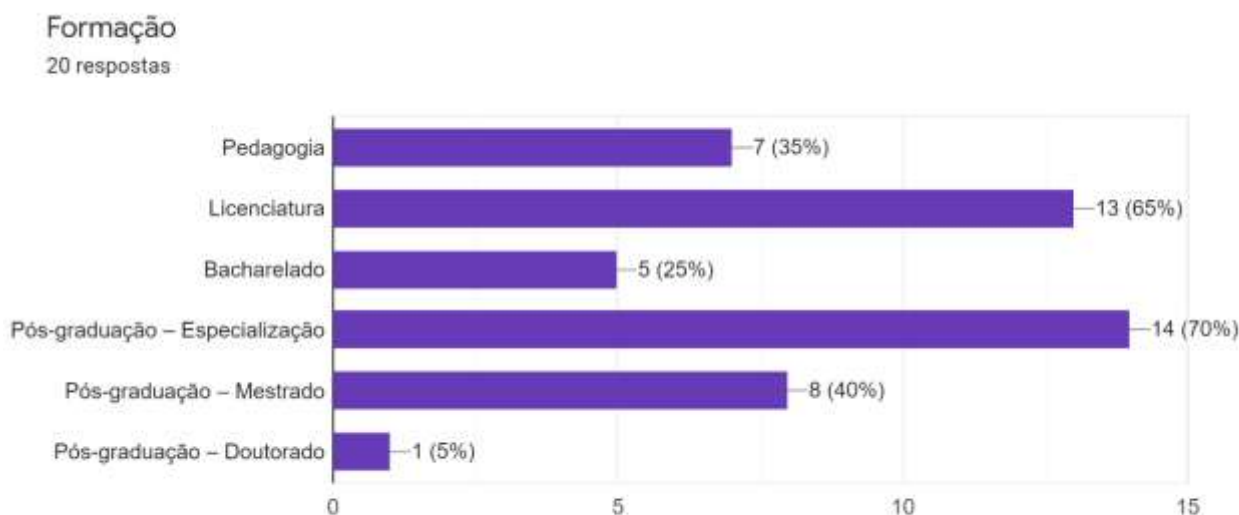
ESCOLA 1

A análise dos dados informa que na Escola 1 a maioria dos professores tem 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: elaborado pela pesquisadora (2022).

ESCOLA 2

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.

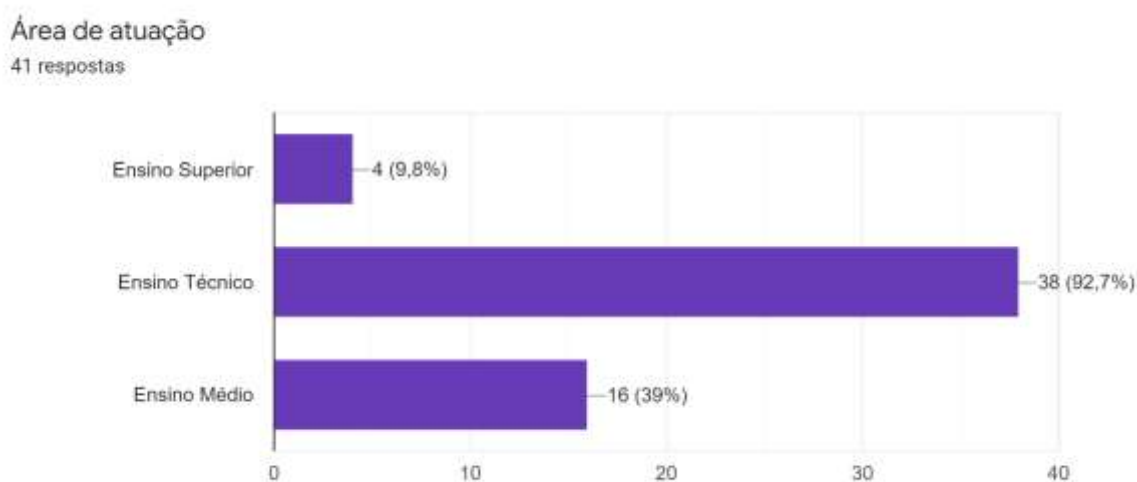
Na Escola 2, encontramos uma maior diversidade de formações dos professores, sendo 20% em Administração, 10% em História e em Biologia, e somando outros 12 cursos de maneira igualitária com 5%, totalizamos 100% da amostra, tais cursos são: Física, Química, Educação Física, Direito, Marketing, Matemática,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

ÁREA DE ATUAÇÃO

Na quinta pergunta para a caracterização dos professores participantes da pesquisa, perguntou-se qual a área de atuação do docente. Como opções o questionário possuía: Ensino

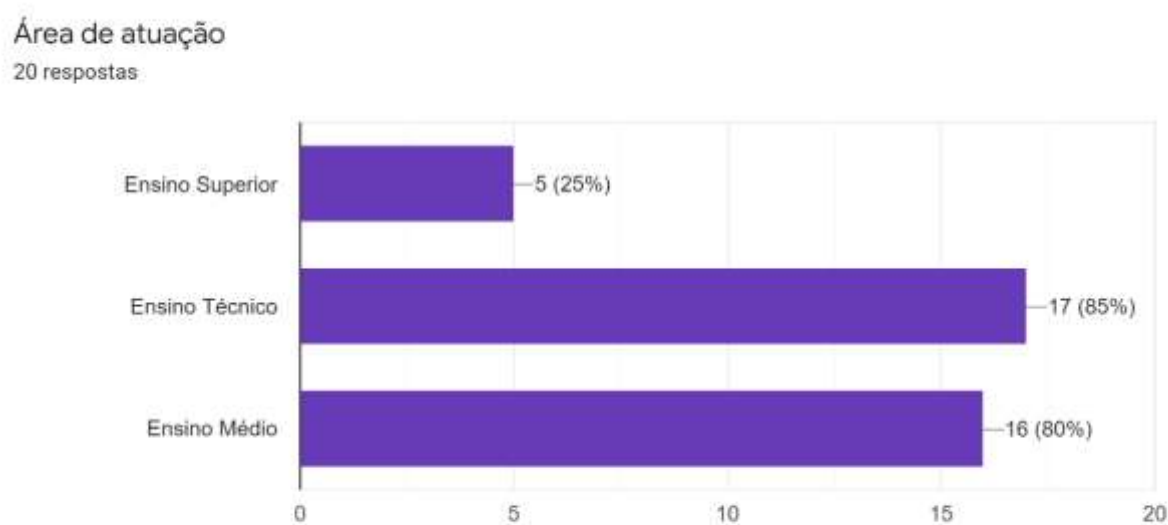
Superior, Ensino Técnico ou Ensino Médio. O professor poderia assinalar mais de uma alternativa, já que havia a possibilidade de o docente lecionar em diversas áreas.

Gráfico 3 - Área de atuação dos participantes da Escola 1



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022).

Gráfico 4 - Área de atuação dos participantes da Escola 2



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022).

ESCOLA 1

ESCOLA 2

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.

SITUAÇÃO FUNCIONAL

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. Entre 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. 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.

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.

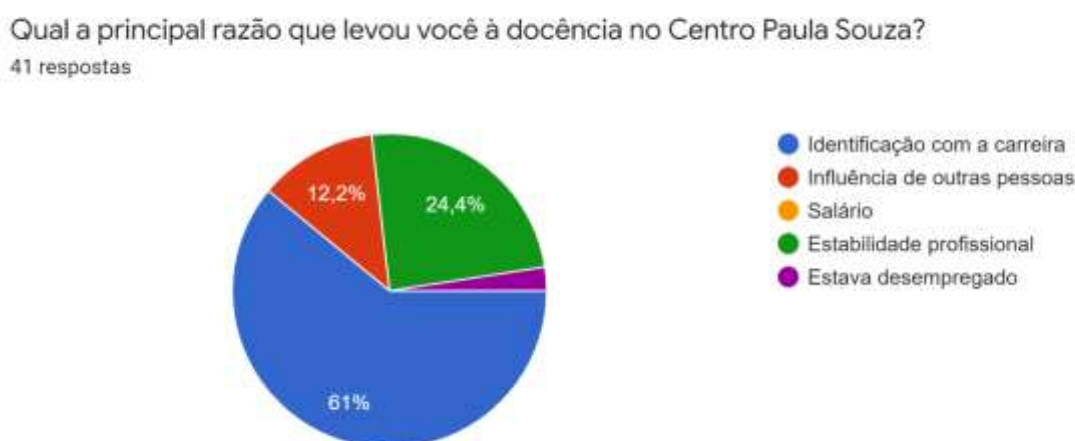
Encontramos dados semelhantes em ambas as escolas estudadas, isso mostra que a maioria dos professores que lecionam nesses ambientes atualmente, adentraram no CPS por meio de um concurso público. Por outro lado, esse dado pode estar vinculado ao fato de que os docentes que são contratados a partir de 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.

RAZÃO DA OPÇÃO PELA DOCÊNCIA NO CENTRO PAULA SOUZA

Na oitava pergunta, a pesquisadora procurou compreender qual a principal razão que levou o docente a optar por lecionar no Centro Paula Souza. Havia cinco opções como alternativas, sendo que o professor só poderia assinalar uma alternativa. 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 opção pela docência no CPS na Escola 1



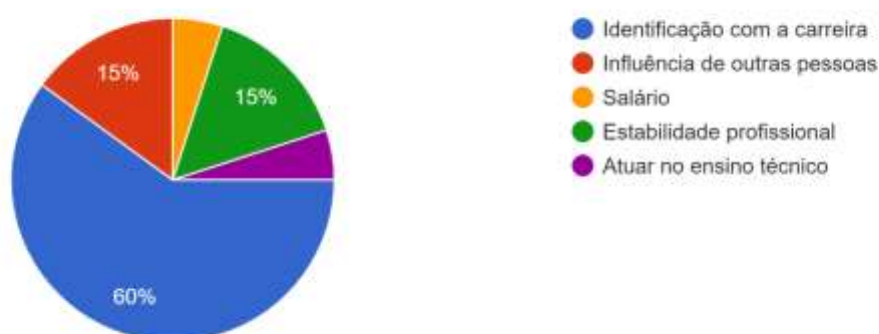
Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022).

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

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

20 respostas



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022).

Chama a atenção 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.

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,

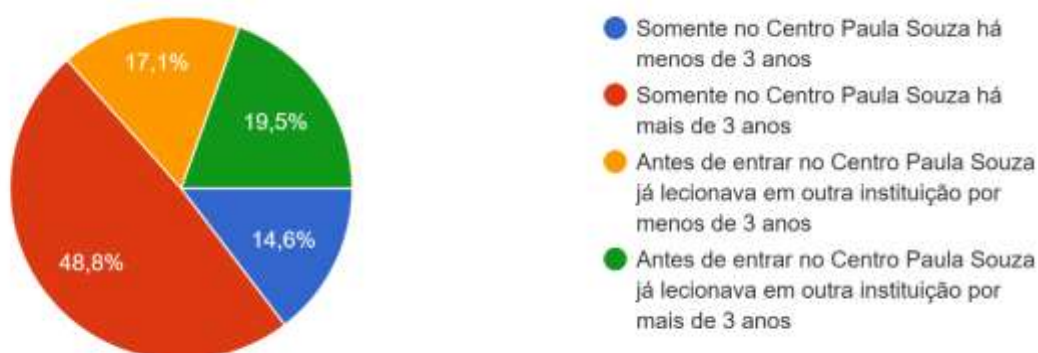
- somente no Centro Paula Souza há mais de 3 anos,
- antes de entrar no Centro Paula Souza já lecionava em outra instituição por menos de 3 anos,
- antes de entrar no Centro Paula Souza já lecionava em outra instituição por mais de 3 anos.

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



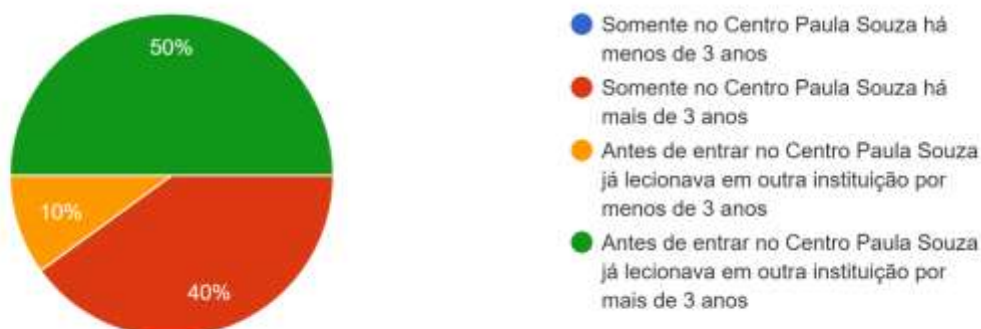
Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022).

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: elaborado pela pesquisadora (2022).

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.

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.

Destacam-se quatro respostas que chamaram a atenção da pesquisadora, 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.

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.

Destacam-se 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.

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.

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 desencontradas 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, na qual o professor iniciante conta com 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 desencontradas”*. 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.

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.

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 pesquisadora 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.

AJUDA NO INÍCIO DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

Na sexta questão, a pesquisadora 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.

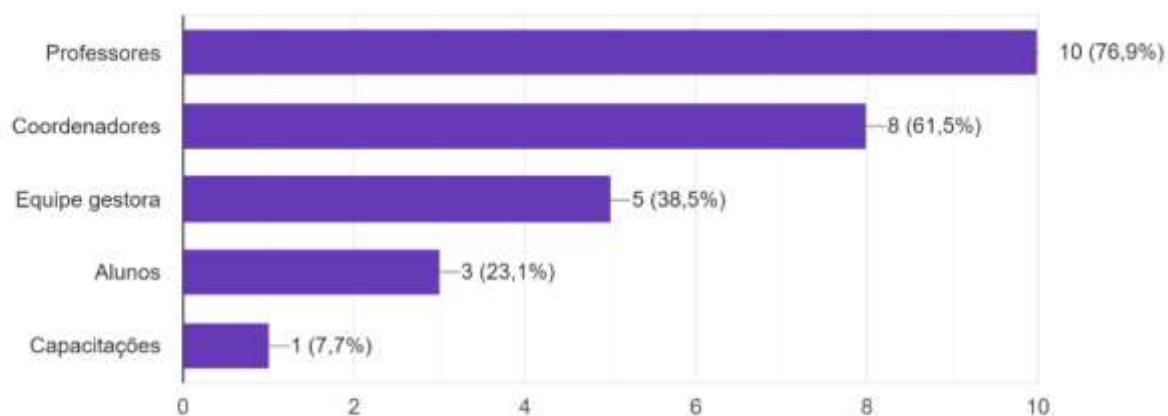
COMO OBTIVE AJUDA

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

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

13 respostas

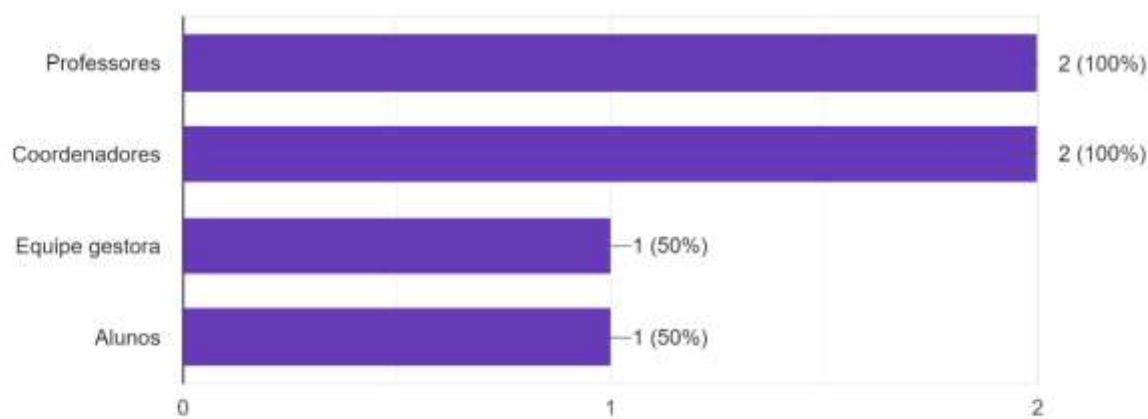


Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Gráfico 10 - Como o participante obteve ajuda na Escola 2

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

2 respostas



Fonte: Elaborado 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.

OPINIÃO SOBRE 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 burocráticas 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.

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.

PERGUNTAS AOS PROFESSORES EXPERIENTES

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 pesquisadora 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%.

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.

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 buscam 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.

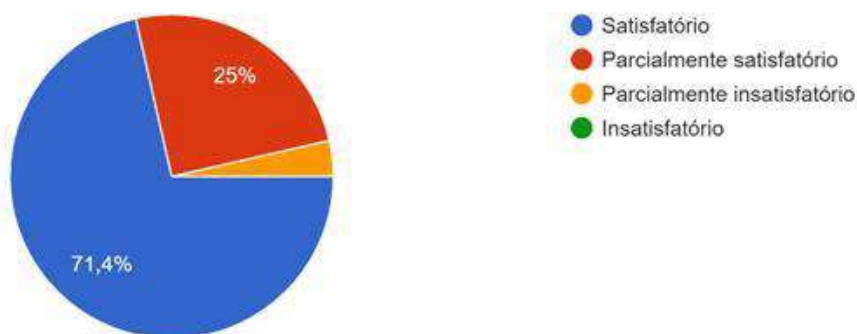
VISÃO SOBRE O INÍCIO DA CARREIRA PROFISSIONAL

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: Elaborado pela pesquisadora (2022).

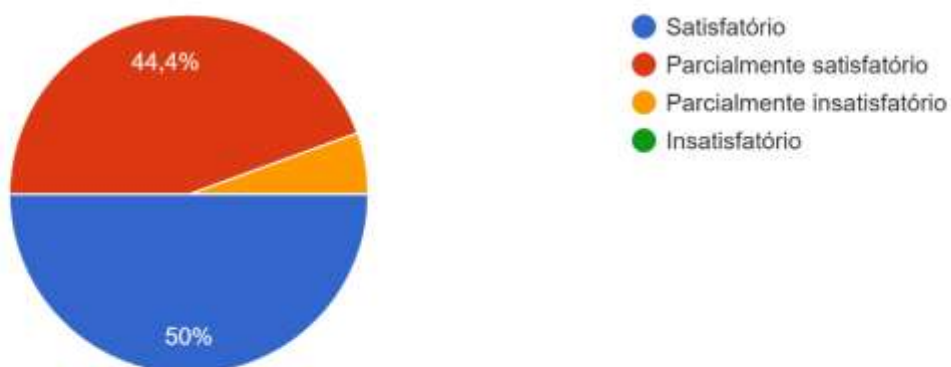
Quando comparamos as respostas dos professores iniciantes com os professores experientes da Escola 1, percebemos que ambas foram semelhantes até em porcentagens. A especificação é que na perspectiva de um professor experiente, a visão sobre o início de sua carreira profissional como professor foi parcialmente 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: Elaborado pela pesquisadora (2022).

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.

PROCEDIMENTO QUE DEVERIAM SER ADOTADOS NO ACOLHIMENTO AO 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.

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.

COMO OBTIVE 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”*.

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.

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.

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 norteadoras 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 pesquisadora debateram ações, propostas e recomendações para favorecer e contribuir com o acolhimento do professor iniciante no Centro Paula Souza.

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”*.

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.

A construção da noção do todo social vem com a integração das partes, articulando-as de maneira estruturada. Realçamos também a categoria significações, que apresenta destaque nesta pesquisa. Apreender o processo de subjetividade do sujeito não é simples, pois mistura diversos aspectos, dentre eles o afetivo. 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.

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. 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.

CAPÍTULO 5: ANÁLISE INTRANÚCLEOS

O PROFESSOR INICIANTE E OS OBSTÁCULOS DE SUA TRAJETÓRIA

Um obstáculo 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 aumentos salariais e 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 explanou 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.

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. 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.

Ainda quanto ao 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.

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.

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. 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 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.

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”*.

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”.

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.

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”.*

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.

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

Durante a aplicação 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, constataram-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.

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.

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.

ESTRATÉGIAS PARA O ACOLHIMENTO DO DOCENTE INICIANTE EM ESCOLAS TÉCNICAS.

Apresentamos 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).

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.

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.

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 trata-se de grupo de professores de uma mesma escola, etapa de ensino, departamento/disciplina ou série que participam ativa 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).

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.

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.

REFLEXÕES FINAIS

As informações produzidas na coleta dados desvelaram 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, constata-se 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.
- 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.
- ANDRE, 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.
- 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.
- 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.
- CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016.
- 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.

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.

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.

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.

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 Education 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.

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

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.

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.

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.

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

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.

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.

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

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.

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.

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.

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.

VAILLANT, D. MARCELO, C. Ensinando a Ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem. 1ª 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.

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

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 INICIANTE

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?

7- 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 pesquisadora 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
Relate como foi o seu primeiro dia como docente no Centro Paula Souza? Algum fato te marcou nesse momento?	() Apontamento de fatos marcantes no primeiro dia de trajetória inicial.
Como você vê o acolhimento do professor iniciante dentro das escolas técnicas do Centro Paula Souza?	() Ineficaz, ineficiente, inexistente.
É de seu conhecimento a presença de um programa de inserção para o acolhimento de professores iniciantes no Centro Paula Souza?	() O CPS não possui um programa de inserção de professores iniciantes.
Existe nas escolas técnicas do Centro Paula Souza estratégias para receber docentes iniciantes?	() 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
Como tem sido sua experiência neste início da carreira docente? Quais os principais desafios e dificuldades que tem encontrado? Você necessitou de ajuda, em algum momento, nesse início de trajetória profissional? Em quais situações necessitou de auxílio? 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?	() Relatos de experiências iniciais marcantes aos professores. () Apontamento de dificuldades incluindo o pouco acolhimento escolar. () Apresentação de possíveis atitudes benevolentes. () Exposição de possíveis docentes mentores, auxílio por parte da coordenação/ gestão escolar.
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
Você acredita que há necessidade de mudanças atitudinais no processo de acolhimento do professor iniciante? Quem necessita mudar? Quais ações as escolas de ensino médio e técnico do Centro Paula Souza poderiam ter que facilitassem o processo inicial da trajetória docente? Dê sugestões práticas que agreguem para a inclusão dos docentes iniciantes, por parte dos coordenadores/ gestores escolares?	() Apontamento de mudanças por todos envolvidos nesse processo. () Auxílio por meio de outros professores e outras ações facilitadoras. () Sugestões criativas dos docentes participantes do grupo que poderiam ser realizadas pelos coordenadores/ gestores escolares.

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.

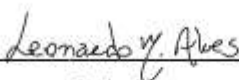
Assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, no período de 2021 a 2022.

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.



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 Leônicio da Silva, 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 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 Leônicio 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 Grazielli 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, conterá 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: *Grazielli*

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.

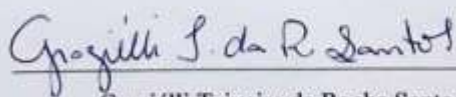
A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos participantes, sendo os dados coletados via e-mail através de questionários elaborados via google forms. Da mesma forma fica aqui esclarecido que a participação no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhum 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 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

Grazielly S. da R. Santos
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 Grazielli 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 da pesquisadora

Grazielli

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.

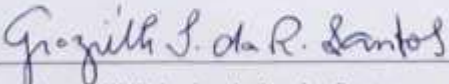
A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos participantes, e os grupos de discussão ocorrerão remotamente, pela plataforma Teams. Da mesma forma fica aqui esclarecido que a participação no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento pela 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

Grazieli S. da R. Santos
Assinatura da pesquisadora

INFLUÊNCIAS DO ACOLHIMENTO AOS PROFESSORES INICIANTE: ASPECTOS DO INÍCIO DA TRAJETÓRIA DOCENTE



conhecimentolivre.org/home



contato@conhecimentolivre.org



[editoraconhecimentolivre](https://www.instagram.com/editoraconhecimentolivre)

Graziéli Teixeira da Rocha Santos



EDITORA CONHECIMENTO LIVRE