



OLHARES

REVISTA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - UNIFESP

ESTRATÉGIAS PARA O ACOLHIMENTO DO PROFESSOR INICIANTE EM ESCOLAS TÉCNICAS: aspectos do início da trajetória docente¹

ESTRATÉGIAS DE ACOGIDA DE DOCENTES PRINCIPIANTES
EN LAS ESCUELAS TÉCNICAS: aspectos del inicio de la trayectoria docente

STRATEGIES FOR WELCOMING BEGINNING TEACHERS IN TECHNICAL SCHOOLS:
aspects of the beginning of the teaching career

Grazielli Teixeira da Rocha Santos
Universidade de Taubaté – UNITAU
grazielli.trsanatos@unitau.br

Cristovam da Silva Alves
Universidade de Taubaté – UNITAU
cristovam.salves@unitau.br

Resumo: O início da trajetória profissional docente é um momento decisivo, que envolve sentimentos como expectativas e inseguranças causadas pelo novo. A descoberta desse universo docente pode ser complexa, distinta do que os professores imaginavam quando ainda eram acadêmicos. O estudo possui como objetivo geral propor estratégias para o melhor acolhimento de professores iniciantes em um Centro de Estudo Tecnológico. A metodologia escolhida foi uma abordagem qualitativa. Esse artigo é parte de uma dissertação de mestrado na qual foram pesquisadas duas escolas de nível médio e técnico, situadas no estado de São Paulo. Sessenta e um professores responderam a três questionários e oito docentes considerados iniciantes, segundo Huberman (1989), ou seja, lecionando há até 3 anos nessa instituição, participaram de um grupo de discussão com 3 encontros. A análise dos dados empregada foi a do materialismo histórico-dialético, baseada em Vygotsky, com base nos Núcleos de Significação (NS) propostos por Aguiar e Ozella (2006, 2013). Neste texto discute-se um Núcleo de Significação intitulado: Estratégias para o acolhimento do docente iniciante em escolas técnicas. Conclui-se que um programa de mentoria pensado para o Centro de Estudo Tecnológico pesquisado cooperaria para um acolhimento do docente inexperiente de modo humanizado, proporcionando-lhe maior segurança.

Palavras-chave: Integração do professor. Integração docente-assistencial. Progressão na carreira docente.

¹ A pesquisa aqui relatada se fundamentou em discussões realizadas com professoras e professores de duas escolas técnicas. Em razão de não poluir o texto optou-se por utilizar os termos professores e docentes sem a distinção de gênero.



Resumen: El inicio de la trayectoria profesional docente es un momento decisivo, que involucra sentimientos como expectativas e inseguridades provocadas por lo nuevo. El descubrimiento de este universo didáctico puede ser complejo, diferente a lo que imaginaban los docentes cuando aún eran académicos. El estudio tiene como objetivo general proponer estrategias para la mejor acogida de los docentes principiantes en un Centro de Estudios Tecnológicos. La metodología elegida fue un enfoque cualitativo. Este artículo es parte de una tesis de maestría en la que se investigaron dos escuelas secundarias y técnicas ubicadas en el estado de São Paulo. Sesenta y un profesores respondieron tres cuestionarios y ocho profesores considerados principiantes según Huberman (1989), es decir, docentes hasta por 3 años en esa institución, participaron de un grupo de discusión con 3 encuentros. El análisis de datos utilizado fue el del materialismo histórico-dialéctico, basado en Vygotsky, a partir de los Núcleos de Significado (NS) propuestos por Aguiar y Ozella (2006, 2013). Este texto discute un Núcleo de Sentido titulado: Estrategias para la acogida de profesores principiantes en escuelas técnicas. Se concluye que un programa de mentoría diseñado para el Centro de Estudios Tecnológicos investigado cooperaría para acoger de forma humana a los docentes sin experiencia, brindándoles mayor seguridad.

Palabras clave: Integración docente. Integración docente-asistencial. Progresión em la carrera docente.

Abstract: The beginning of the professional teaching trajectory is a decisive moment, which involves feelings such as expectations and insecurities caused by the new. The discovery of this teaching universe can be complex, different from what teachers imagined when they were still academics. The study has the general objective of proposing strategies for the best reception of beginning teachers in a Technological Study Center. The methodology chosen was a qualitative approach. This article is part of a master's thesis in which two secondary and technical schools located in the state of São Paulo were researched. Sixty-one professors answered three questionnaires and eight professors considered beginners according to Huberman (1989), that is, teaching for up to 3 years at that institution, participated in a discussion group with 3 meetings. The data analysis used was that of historical-dialectical materialism, based on Vygotsky, based on the Meaning Nuclei (NS) proposed by Aguiar and Ozella (2006, 2013). This text discusses a Nucleus of Meaning entitled: Strategies for welcoming beginning teachers in technical schools. It is concluded that a mentoring program designed for the Technological Study Center researched would cooperate to welcome inexperienced teachers in a humane way, providing them with greater security.

Keywords: Integration of the teacher. Teaching-assistance integration. Progression in the teaching career.

Introdução

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

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

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 estudos frequentes sobre as situações adversas do cotidiano, sendo preciso o apoio de professores experientes para os novatos aprimorarem as práticas de ensino (ANDRÉ, 2018).

O início da trajetória profissional pode ser marcado por momentos difíceis, decorrentes de pouco apoio por parte da comunidade escolar que, por vezes, não realiza um acolhimento do docente iniciante de maneira eficaz, como ocorre na experiência inicial de muitos professores. A sensação de deriva, de se sentir perdido ao iniciar a carreira de professor pode ser uma realidade iminente. A falta de apoio e de direcionamento geram dificuldades que poderiam ser evitadas.

De acordo com André (2018), os programas de desenvolvimento profissional podem ser desenvolvidos nas primeiras vivências dos professores iniciantes, reconhecendo que a formação não se conclui na graduação, o que possibilita que o professor iniciante não se enfraqueça diante das inúmeras dificuldades encontradas nesse período, diminuindo assim a desistência da carreira educacional.

A pesquisa procurou esclarecer como se dá a iniciação na carreira docente e suas consequências – positivas e negativas – para com a profissão, em duas escolas técnicas do Centro de Estudo Tecnológico pesquisado. Esta problemática foi convertida na seguinte indagação: Quais são as ações e práticas que poderiam auxiliar os professores iniciantes no processo de inserção profissional nas Escolas Técnicas do Centro de Estudo Tecnológico?

O estudo teve como objetivo geral propor estratégias para o melhor acolhimento de professores iniciante no Centro de Estudo Tecnológico investigado.

Esse artigo aborda parte de uma dissertação de mestrado em que se pesquisou duas escolas de ensino médio e técnico, ambas situadas na região do Vale do Paraíba paulista. A pesquisa envolveu professores de curso médio e técnico, que lecionam há até três anos, considerados professores iniciantes segundo Huberman (1989). Na primeira etapa da pesquisa, 61 professores responderam a um questionário sociodemográfico, que no final os direcionava a dois outros questionários: um deles voltado aos docentes com até três anos de experiência e outro questionário endereçado aos docentes com experiência superior a este tempo. Dos docentes que responderam ao questionário voltado aos docentes iniciantes, oito aceitaram participar de um grupo de discussão que se estendeu por três encontros.

O estudo aqui apresentado, por envolver seres humanos, foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU) e aprovado pelo número



52242121.9.0000.5501. Os dados recolhidos foram analisados com base nos pressupostos teórico metodológico do materialismo histórico-dialético e na psicologia sócio-histórica em Vygotsky. A análise desses dados foi realizada através dos Núcleos de Significação (NS) propostos por Aguiar e Ozella (2006, 2013). Neste texto, discute-se um dos Núcleos de Significação formados no processo analítico: “estratégias para o acolhimento do docente iniciante em escolas técnicas”.

O grupo de discussão reuniu-se em três encontros. O grupo de discussão, pelo planejamento inicial, seria composto pelos dez primeiros docentes iniciantes que manifestassem interesse em aderir a esta fase da pesquisa. Como anteriormente relatado, tivemos a adesão de oito professores iniciantes. Foram realizados três encontros com o grupo formado.

Os encontros do grupo de discussão foram gravados na plataforma Zoom, de modo remoto e transcritos para interpretação e análise sistêmica dos dados. O grupo de discussão foi organizado a partir da disponibilidade dos participantes do processo inicial da pesquisa. Tais procedimentos de coleta de dados foram estruturados dessa forma em decorrência do período pandêmico que vivemos na atualidade, em decorrência do Sars-CoV-2. As discussões nos encontros foram conduzidas mediante roteiro organizado no planejamento da pesquisa.

Após a realização dos encontros, procedeu-se a transcrição de todo o processo de discussão e o conteúdo obtido foi trabalhado na perspectiva analítica dos Núcleos de Significação propostos por Aguiar e Ozella (2006). A Psicologia Sócio-histórica, segundo Bock (2015, p. 29-30), pressupõe “que o fenômeno psicológico se desenvolve ao longo do tempo”, de modo que ele “não pertence à Natureza Humana; não é preexistente ao homem; reflete a condição social, econômica e cultural em que vivem os homens”.

Aguiar e Ozella (2006) destacam que, após as transcrições, as primeiras leituras nos permitem organizar pré-indicadores para construção dos futuros núcleos de significação. Tais pré-indicadores são gerados em grande número, contendo os sentidos e significados manifestados pelos participantes sobre as situações discutidas e compõem um quadro amplo para organização dos núcleos, sendo que a filtragem dos pré-indicadores se baseia na verificação de sua importância para o domínio do objetivo do estudo. Em uma segunda leitura, realiza-se a aglutinação dos pré-indicadores pela similaridade, contraposição e complementaridade, o que permite formar um conjunto de indicadores e, posteriormente, os futuros núcleos de significação. Vygotsky (1998) aponta a aglutinação das falas como a fundição de diversas palavras em uma única palavra, sendo que a nova palavra não dá a



ideia de complexidade, mas indica os elementos de uma ideia. O pensador constata que a formação dos conceitos pode ser considerada um processo imaginativo, uma vez que se dirige para a resolução de determinado problema que se coloca para o pensamento (VYGOTSKY, 2001).

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

A iniciação profissional docente: dilemas e possibilidades

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

No início da carreira profissional, o docente encontra dificuldades que podem ser sanadas com o auxílio da gestão escolar e de outros professores considerados *experts*. Nóvoa (2006) expõe a necessidade do cuidado com os professores iniciantes como um dos maiores desafios da 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”.

A difícil decisão de permanecer ou não na carreira docente pode se dar pela 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, trata-se de um período de aprendizagens rápidas e intensas, que podem traumatizar e, contraditoriamente, despertar no professor a necessidade de sobreviver na profissão (HUBERMAN, 2013). 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.



Tardif (2005) afirma que o início da trajetória docente está vinculado à socialização do professor no ambiente escolar, o que muitos pesquisadores apontam como “choque de transição” ou ainda “choque de cultura”, relatada como diversa e profunda realidade do exercício profissional. Os desafios vinculados a esse acolhimento inicial podem gerar marcas na trajetória profissional do professor ou até mesmo fazer com que esse docente descontinue sua construção ocupacional e modifique seu caminho.

Para Calil e André (2021), os professores iniciantes, ao se formarem, vão em busca de trabalho nas escolas, disputam vagas em concursos públicos 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 produzidas 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.

Os saberes profissionais desenvolvidos entre o primeiro e o terceiro ano de profissionalização docente determinam a iniciação da carreira. Tardif (2005) qualifica esse período como crítico, pois o docente traz consigo experiências anteriores e realiza reajustes mediante as dificuldades detectadas em suas primeiras experiências profissionais. 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 docente na sociedade e na sala de aula, conceitos já bem estruturados para o docente que possui uma trajetória profissional consolidada.

De acordo com 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. 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 deve ser focado para um projeto consolidado de admissão de profissionais iniciantes, no qual os gestores escolares possam dispor de tempo para apoiar institucionalmente os iniciantes na sua entrada na profissão docentes.



As significações dos professores iniciantes: uma abordagem possibilitada pela análise dos dados

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 a partir de um instrumento, baseando-se daí a nossa análise.

A utilização dos Núcleos de Significação cimentou a análise desse estudo, fundamentando pelo trabalho de Aguiar e Ozella (2006). 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 desses professores iniciantes e de suas primeiras experiências como docente. Aguiar e Ozella (2013) destacam que o ponto de partida na compreensão dos sentidos está apoiada no empírico, indo além das aparências e da descrição dos fatos. Para entender o objeto de estudo e sua historicidade faz-se necessária uma reflexão metodológica acerca de algumas categorias importantes na perspectiva histórico-cultural 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 foram a historicidade, a mediação, a totalidade e as significações.

Os discursos nem sempre são semelhantes. Constatamos contradições e diferenças na percepção do acolhimento desse professor iniciante no Centro de Estudo Tecnológico pesquisado, o que enriqueceu a análise, a partir de vários argumentos que se entrelaçam com familiaridades e diferenças. No percurso analítico, 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. De acordo com Aguiar; Soares; Machado:

são os indicadores que permitem ao pesquisador avançar em direção ao processo da síntese, isto é, dos sentidos constituídos pelo sujeito. É esse processo que culmina na terceira etapa dessa proposta metodológica, a construção dos núcleos de significação (2015, p. 68-69).

Esse movimento analítico resultou em nove indicadores. O movimento seguinte nesta pesquisa foi a elaboração de núcleos de significação, que segundo Magalhães, “são sínteses, complexas, repletas de movimento, representam a produção continuada de significações da realidade estudada” (2021, p, 353). Neste último movimento, após todo o esforço



teórico-metodológico, chegou-se a três Núcleos de Significação, que condessam todas as conexões, compreendidas a partir das falas dos professores iniciantes. Dentre esses núcleos de significação, discutiremos neste artigo o núcleo “Estratégias para o acolhimento do docente iniciante em escolas técnicas”.

Esse núcleo de significação foi constituído pelos sentidos e significados – as significações que os docentes iniciantes deixaram transparecer nas falas por eles enunciadas, tanto nos encontros do grupo de discussão, quanto em questões abertas do questionário. Esses trechos de falas e enunciados escritos desvelaram as mediações que esses professores empreenderam em suas relações nos contextos escolares ao colocarem à prova seus conhecimentos pedagógicos, em parte, oriundos de suas experiências como estudantes, uma vez que nos cursos técnicos, possuir licenciatura não é condição para o início da docência. Também mediarão as situações vividas no início da carreira com a historicidade de seus itinerários de vida e de suas experiências e foram impelidos, nesse novo ambiente relacional, a lidarem, conscientes ou não, com o conjunto de variáveis que marcam a totalidade das exigências postas pela prática educacional.

O professor 8, participante do grupo de discussão, ao responder à provocação de como vê o acolhimento do docente iniciante no Centro de Estudo Tecnológico, sugeriu uma estratégia para um melhor acolhimento ao docente iniciante: “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”.

Não existe um programa de inserção nas escolas estudadas? Para responder essa indagação, durante um dos encontros do grupo de discussão, questionou-se se era de conhecimento dos participantes, se havia um programa de inserção voltado para professores iniciantes no Centro de Estudos Tecnológicos. Todos responderam que não. Em seguida questionou-se a existência de estratégias nesses centros para receber professores iniciantes, obtendo-se a negação da existência de estratégias desse tipo. Contudo, os participantes do grupo passaram a comentar sobre consequências da inexistência ou da presença de programas e estratégias de recepção aos iniciantes. Seguem algumas falas sobre esse tema:

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

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

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

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



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

As falas dos docentes possibilitam inferir a significação que o apoio da coordenação, da direção e até mesmo de professores experientes, nos primeiros dias e meses do início da carreira docente, seria capaz de lhes proporcionar. Possivelmente, poderiam mediar melhor suas expectativas, às vezes elevada em relação à realidade escolar, frente às dificuldades e aos desafios impostos pela prática pedagógica. Poderiam reduzir os erros cometidos (Professor 1) e quem sabe, aprender com eles. Encontrar um porto seguro para esclarecer dúvidas (Professor 2). Reduziriam dificuldades burocráticas inerentes aos registros da atividade educativa. Em suma, esses professores, no diálogo que mantiveram no debate proporcionado pelo grupo de discussão, com base na totalidade das relações que experimentam no contexto de suas práticas, possibilitam desvelar as significações deles para possíveis consequências de um melhor acolhimento no início de sua entrada na profissão docente.

As significações dos professores sobre o apoio ao iniciante na profissão permitem considerar a pertinência da formação continuada, desde o início na profissão docente. Imbernón (2009) discute, em sua obra sobre as novas tendências da formação permanente dos professores, e afirma que a formação continuada, seja voltada ao professor iniciante, ou não, precisa ser repensada, deixando de lado a padronização dos cursos já praticados, colocando o professor como protagonista de sua formação, gerando transformações não somente no desenvolvimento profissional do docente, mas na aprendizagem dos alunos.

O último encontro do grupo de discussão teve como objetivo promover o debate entre os docentes participantes sobre propostas e recomendações para favorecer e contribuir com o acolhimento de professores iniciantes nas escolas do Centro de Estudos Tecnológicos. Pretendeu-se produzir junto ao grupo informações que permitissem desvelar as significações desses professores sobre propostas e ações com potencial favorecedor para com a prática docente inicial dos docentes novatos na instituição. Sete desses professo-



res citaram a integração como a principal ação que as escolas técnicas poderiam realizar. Em relação a esse aspecto, debateu-se sobre orientações administrativas, metodológicas e burocráticas. Também foi citado pelo professor 1, em uma reflexão juntamente com a mediadora, sobre a nomeação de um professor mentor. O acompanhamento de aulas de um professor veterano foi citado pelo professor 8. Ambas as ideias teriam como propósito auxiliar os docentes iniciantes no princípio de sua trajetória profissional. Nóvoa (2006, p.14) aponta que: “se não formos capazes de construir formas de integração, mais harmoniosas, mais coerentes, desses docentes, nós vamos justamente acentuar, nesses primeiros anos de profissão, dinâmicas de sobrevivência individual”.

A fala do professor 1 sobre a relevância da presença de um mentor acompanhando o iniciante revela a significação que uma mentoria tem para esse participante. Possivelmente, esse participante vê nesse apoio a mediação para lidar com as situações adversas que ele experimentou sozinho em suas experiências iniciais na docência. As contradições de suas posturas, agora refletidas dialeticamente, poderiam ter encontrado outras possibilidades de desfechos caso tivesse contado com relações de mentoria.

Marcelo Garcia (1999) descreve o trabalho do professor mentor (chamado por ele como *coaching* ou supervisão profissional) com base no aconselhamento, por meio de críticas construtivas de preferência no ambiente escolar. Villani (2002) completa que o professor intitulado mentor deve possuir algumas habilidades para apoiar o docente inexperiente, dentre elas destacamos o saber ouvir, o saber ensinar, o entusiasmo e a sinceridade. Um docente com saberes reconhecidos, experiente, formador, que ajuda o docente em início de carreira e que também irá aprender esse novo papel, através da troca cooperativa (MARCELO E VAILLANT, 2017).

Mas como o professor 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; processo de ensino-aprendizagem; reflexões conjuntas sobre sua prática e questões externas à escola, com foco no aumento da autoconfiança do professor iniciante. Tais questões foram apontadas pelos docentes iniciantes tanto ao responderem ao questionário, quanto nos encontros do grupo de discussão.

Contraditoriamente, nas significações dos professores participantes, tal apoio mostrou-se acontecer nas escolas estudadas, não oficialmente, mas de maneira solidária e em pequenas proporções. Vale frisar que essa iniciativa poderia ser melhor organizada a partir de um apoio profissional pensado e estruturado para esse fim.



Marcelo e Vaillant (2017, p. 1229) citam as principais características de programas de indução considerados eficientes, são elas: “metas claramente articuladas, recursos financeiros, apoio do diretor da escola, mentores experientes, formação de professores mentores e redução da carga horária de professores iniciantes e mentores”. Tiba (2022) também escreveu, em sua dissertação, a respeito da autonomia profissional, que o professor iniciante almeja que o professor mentor efetue um acompanhamento individualizado do docente inexperiente com o intuito de minimizar os dilemas enfrentados, fornecendo meios ao inexperiente a partir de sua experiência profissional, para uma transição menos problemática de seu início de carreira.

Refletindo sobre as significações dos participantes sobre a “integração” vê-se que eles entendem ser a integração uma ferramenta capaz de ampará-los nesse momento crucial da carreira docente (iniciante), diante das possibilidades para esclarecer dúvidas iniciais aumentar o pertencimento ao grupo e lhes proporcionar um certo grau de respaldo sobre suas decisões e escolhas.

O sentimento de desamparo e abandono, citado pelos participantes, reporta a significação relacionada com sentimentos vividos por eles nessa fase da vida profissional. Sendo parte desses problemas decorridos da inexperiência profissional da ausência ou de poucos conhecimentos sobre prática pedagógica, eles apontam que programas de formação continuada e acompanhamento de suas ações poderiam ter efeitos positivos.

Ao serem questionados, em um dos encontros do grupo de discussão, se havia necessidade de mudanças atitudinais no processo de acolhimento do professor iniciante, o professor 7 citou em sua resposta: “acredito que tem que haver um trabalho em conjunto”. A chamada participação coletiva é tida como oposição ao individualismo. Pode ocorrer em situações de trabalho, por meio da cooperação ou da colaboração, ou em processos formativos nos quais:

[...] um 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).

Além da importância da participação coletiva, Moriconi et al (2017, p.35). destacam, com base em evidências da literatura, que:

[...] mais importante do que a participação de professores de um grupo previamente existente, seria a garantia de apoio e de interação entre os professores participantes e/o entre os participantes e formadores, ou seja, de colaboração profissional”.



André (2015), em sua pesquisa com foco nas políticas de formação continuada, especificadamente a professores iniciantes, citou as principais ações de formação continuada reveladas na literatura: palestras, oficinas, seminários, cursos de curta duração presenciais ou a distância. Segundo a autora, essas iniciativas são vinculadas às secretarias de educação (estaduais e municipais) ou mediante contratos pactuados com instituições privadas, universitárias ou de pesquisa.

Outra significação manifesta pelos participantes diz respeito ao sentimento de “solidão”. Cassão e Chaluh (2018) destacaram marcas de alteridade presentes no início do exercício profissional docente e como essas marcas afetam a construção do ser professor. A marca principal traduz-se na solidão do trabalho do professor. A dificuldade em estabelecer parcerias reflete-se na construção e no desenvolvimento coletivo, que pode ser solucionado com estímulos e oportunidades proporcionadas pela equipe gestora. De acordo com Boto (2022), vários tipos de colaboração profissional estão presentes 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 sujeito estar inserido, fazer parte e contribuir com um grupo de profissionais que mutuamente trocam experiências, saberes, estratégias, que estão abertos ao diálogo, às reflexões e à exposição de sucessos e fracassos, em que há lugar para a empatia, o diálogo, a ajuda, o apoio, as opiniões divergentes e um exercício conjunto e ininterruptamente investigativo, reflexivo e propositivo.

Em síntese, o conjunto de significações dos participantes da pesquisa considerados como professores iniciantes revelam as necessidades que o grupo apresentou e ainda tem para enfrentar sobre os desafios da entrada na carreira docente, no caso aqui tratado, em especial na docência, em cursos técnicos, para os quais as exigências de entrada na função estão relacionadas exclusivamente com a experiência profissional na área em que atuarão. Tiba (2022) conclui, em sua pesquisa, que durante o período de iniciação dos docentes é coerente e fundamental o apoio de colegas e/ou formadores que possam assisti-los e orientá-los, para que a falta de experiência não induza à desistência desse profissional à carreira.

Considerações Finais

Com base nas significações dos professores participantes dessa pesquisa e discutidas no núcleo apresentado nesse artigo podemos pressupor que o início da carreira profissional docente é um momento importante na trajetória profissional. É um tempo de apreensões, de incertezas, de experimentações e de solidão, em que dificuldades e facilidades se fazem presentes. Entende-se, em decorrência das significações dos participantes, que o apoio



aos docentes iniciantes, seja por programas pensados para essa finalidade, seja pelo apoio de docentes experientes, seja pelo acompanhamento da equipe gestora, poderia ter reduzido as dificuldades que eles vivenciaram nessa fase inicial de suas trajetórias profissionais.

Com base em Vygotsky (2003), podemos pressupor que o professor precisaria aprender a ser um organizador do ambiente social, das situações de ensino-aprendizagem e não agir como um transmissor de conhecimentos fragmentados. Para que o docente iniciante tenha essa visão prática e compreenda a sua nova responsabilidade, faz-se necessária a elaboração de um programa de acolhimento, evitando desistências de docentes nos anos iniciais de trabalho.

Ações voltadas aos docentes iniciantes no Brasil são escassas e os poucos estudos sobre essa população estão concentrados nos anos iniciais e finais do ensino fundamental. As pesquisas pouco olham para os docentes iniciantes do ensino técnico.

Não foram encontrados programas de acolhimento ao professor iniciante no sistema ao qual estão ligadas as escolas técnicas pesquisadas. Apesar da presumível burocracia para a criação estruturada de tal programa nesse sistema de ensino recomenda-se, com base na análise do núcleo de significação aqui discutido e nos outros que compuseram a dissertação de mestrado, o desenvolvimento de estratégias/programas que apoiem os professores iniciantes nesse período, proporcionando maior segurança ao docente das escolas técnicas da rede.

Ficou ainda evidenciado no presente estudo a importância da equipe gestora das escolas técnicas investigadas. Apesar de não possuir um programa estruturado de acolhimento aos docentes iniciantes, apoiava essa população em sua inserção na escola (LIBÂNEO, 2004).

Retornando ao objetivo desta pesquisa, as significações dos professores participantes da pesquisa desveladas pelos núcleos de significações apontaram para determinadas estratégias de acolhimento voltadas para a integração, mentoria, acompanhamento por docentes experientes da própria escola, acompanhamento pela equipe gestora, formação continuada e trabalho colaborativo. Essas estratégias não são novas em programas de indução docente. A literatura da área já as apresenta e discute sua pertinência (NÓVOA, 2009; ANDRE, 2015; ANDRE e CALIL, 2021; CASSÃO, 2018; MARCELO GARCIA, 2010; MARCELO GARCIA e VAILLANT, 2017; MORICONI et. al., 2017; TIBA, 2022; VILLANI, 2002), ofertando uma razoável base teórica sobre estratégia já testada, informações com potencial para fundamentar programas de acolhimento ao docente iniciante, tanto nessa rede de escolas técnicas, quanto em outras escolas e redes preocupadas em oferecer melhores condições de acesso a carreira docente.



Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sérgio. **Núcleos de significação como instrumento para a apresentação da constituição dos sentidos**. Psicologia: ciência e profissão, junho, 2006. Acesso em: 11 nov. 2022.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sérgio. **Apreensão dos sentidos**: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. Ver. Bras. Est. Pedag., v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr, 2013. Acesso em: 4 out. 2022.

ANDRÉ, Marli. **Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil**. Educação Unisinos, v. 19, n. 1, p. 34-44, jan.-abr. 2015. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2015.191.03/4570>. Acesso em: 12 mar. 2022.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo **Professores iniciantes**: egressos de programas de iniciação à docência. Revista Brasileira de Educação. V. 23, p.1-20, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/BY5fzpxPtrsBp5gbhXYJcfj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 7 fev. 2022.

BOCK, Ana Mercês Bahia.; GONÇALVES, Maria das Graças Marchina; FURTADO, Odair. **Psicologia Sócio-histórica: Uma perspectiva crítica em Psicologia**. 6ª ed. São Paulo, Cortez Editora, 2015. Acesso em: 14 jul. 2021.

CALIL, Ana Maria Gimenes; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo André. **La Política de Formación de Sobral/CE**: un trabajo de corresponsabilidad institucional. PARADIGMA, [S. l.], v. 42, n. e2, p. 65-87, 2021. Disponível em: <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/1051/944>. Acesso em: 26 set. 2022.

CASSÃO, Pamela Aparecida. CHALUH, Laura Noemi. **Da solidão do trabalho docente à necessidade do trabalho coletivo na escola**: relatos de professores iniciantes. Revista de Educação, PUC-Campinas, v.23, nº2, 2018. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/3863/2607>. Acesso em: 26 set. 2021.

COSTA, Fátima Roseni. **As significações de professores dos anos iniciais da educação básica sobre o PNAIC**. 2020. 121 páginas. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Taubaté (UNITAU), Taubaté, 2020. Disponível em: <https://mpe.unitau.br/wp-content/uploads/dissertacoes/2020/Fatima-Roseni-da-Costa.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2021.

FERREIRA, Andreia Dias Pires; CALIL, Ana Maria Gimenes; PINTO, Joseane Amâncio; SOUZA, Mariana Aranha de. **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. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/26148/16542>. Acesso em: 29 ago. 2022.

HUBERMAN, Michael. **On teachers careers**: once over light, with a broad brush. International Journal of Educationa Research, v.13, n. 4, 1989, pp. 347-62. Acesso em: 12 maio 2021.
HUBERMAN, Michael. **O Ciclo de vida profissional dos professores** in NOVOA, A. (org.) Vidas de professores. Portugal: Porto Editora, 2013, p. 31-61. Acesso em: 15 jun. 2021.



IMBERNÓN Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo, Cortez Editora, 2009. Acesso em: 8 set. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática.** 5ed. Revisada e ampliada. Goiânia, GO: Alternativa, 2004. Acesso em: 1 nov. 2021.

MAGALHÃES, Luciana de Oliveira Rocha. **A dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da pesquisa-trans-formação.** 2021. 608 páginas. Tese (Dourado em Educação: Psicologia da Educação). São Paulo, PUCSP, 2021. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/23706/2/Luciana%20de%20Oliveira%20Rocha%20Magalh%C3%A3es.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2021.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro.** Revista de Ciências da Educação. Nº 8, jan/abril, 2009. Disponível em: http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf. Acesso em: 14 jul. 2021.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Tradução de Isabel Narciso. Porto: Portugal, 1999. Acesso em: 17 set. 2021.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **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. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/234007470_O_professor_iniciante_a_pratica_pedagogica_e_o_sentido_da_experiencia. Acesso em: 28 ago. 2022.

MARCELO GARCÍA, Carlos; VAILLANT, Denise Elena **Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica.** Cadernos de Pesquisa, v. 47, n. 166, p. 1224-1249, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/yHHMMHyY7TnCtkZFGCQrsKP/?lang=es#:~:text=Los%20programas%20de%20inducci%C3%B3n%20a,proceso%20de%20convertirse%20en%20docente>. Acesso em: 14 jul. 2022.

MORICONI, Gabriela. et al. **Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas (FCC), 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/issue/view/340/169>. Acesso em: 19 maio 2021.

NÓVOA, António. **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. Acesso em: 6 jun. 2022.

NÓVOA, António. **Imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009. Acesso em: 6 jun. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 5ª edição, 2005. Acesso: 17 maio 2021.



TIBA, Aline Massako Murakami. **Processos de tornar-se mentora**: um estudo de caso sobre uma participante do programa híbrido de mentoria da UFSCAR. 2022. 121 páginas. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/16978/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20-%20ALINE%20MASSAKO%20MURAKAMI%20TIBA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 dez. 2022.

VILLANI, Susana. **Mentoring programs for new teachers**: models of Induction and Support. Thousand Oaks, California: Corwin Press, 2002. Acesso em: 1 set. 2022.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1998. Acesso em: 6 jun. 2021.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Acesso em: 21 jul. 2021.

Recebido em: 06/02/2023

Aceito em: 24/09/2023