



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

PATRÍCIA MASCARENHAS DOS SANTOS

O PROFESSOR INICIANTE NA PROFISSÃO DOCENTE NA
ESCOLA DO CAMPO NA AMAZÔNIA

PATRÍCIA MASCARENHAS DOS SANTOS

O PROFESSOR INICIANTE NA PROFISSÃO DOCENTE NA ESCOLA DO CAMPO
NA AMAZÔNIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, como parte dos requisitos para obtenção do título de MESTRE em EDUCAÇÃO.

Linha de pesquisa: História, Política e Gestão Educacional na Amazônia

Orientadora: Profa. Dra. Solange Helena Ximenes Rocha.

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) Sistema
Integrado de Bibliotecas – SIBI/UFOPA**

- S237p Santos, Patrícia Mascarenhas dos
O professor iniciante na profissão docente na escola do campo na Amazônia./ Patrícia Mascarenhas dos Santos. – Santarém, 2019.
187 p. : il.
Inclui bibliografias.
- Orientadora: Solange Helena Ximenes Rocha
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
1. Formação de professores. 2. Professor iniciante. 3. Contexto escolar. I. Rocha, Solange Helena Ximenes, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 371.12098115

PATRÍCIA MASCARENHAS DOS SANTOS

O PROFESSOR INICIANTE NA PROFISSÃO DOCENTE NA ESCOLA DO CAMPO
NA AMAZÔNIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, como parte dos requisitos para obtenção do título de MESTRE em EDUCAÇÃO.

Linha de pesquisa: História, Política e Gestão Educacional na Amazônia
Orientadora: Profa. Dra. Solange Helena Ximenes Rocha.

Aprovada em: ____/____/____

Profa. Dra. Solange Helena Ximenes Rocha
Orientadora (Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA)

Profa. Dra. Maria Aldenira Reis Scalabrin
Examinador Externo (Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA)

Profa. Dra. Tânia Sueli Azevedo Brasileiro
Examinador Interno (Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA)

Profa. Dra. Maria de Fátima Matos de Sousa
Examinador Suplente (Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA)

A Deus, aos meus pais.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de vida e sabedoria, pelas bênçãos concedidas em minha vida.

Aos meus pais Pedro e Maria, pelo amor incondicional, pelo apoio, pelo incentivo nos estudos em todas as etapas vivenciadas por mim. Meus maiores exemplos de vida e de perseverança.

Às Minhas irmãs Nara, Mariléia, Maricélia e Maricilda e ao meu irmão Mário, que durante esse trajeto me ajudaram a ser paciente e a perceber que tudo daria certo, mesmo em momentos familiares tão difíceis.

À Professora Solange Ximenes pelos ensinamentos, pelo incentivo, pelas provocações e pela paciência na orientação do presente trabalho. Obrigada por me permitir ver que posso sempre ir além. Desde a graduação, és exemplo de profissional e de pessoa para mim.

Aos professores colaboradores da minha pesquisa e à gestora da escola, onde desenvolvi o estudo. A participação de vocês foi primordial para a concretização deste trabalho, agradeço imensamente pelas contribuições, pela confiança e pela amizade.

Às professoras Tânia Brasileiro, Aldenira Scalabrim pelas contribuições durante a construção do texto da dissertação.

Às amigas do mestrado e do grupo de pesquisa FORMAZON/UFOPA, Milka e Aparecida, foi importante tê-las nessa caminhada. Os momentos compartilhados nos ajudaram a continuarmos firmes no desenvolvimento da dissertação, nas produções exigidas, mas ficamos bem, apesar de que nem todas as situações terem sido tão favoráveis. Carinhosamente fomos as “*Mosqueteiras da pesquisa*”.

À Tânia Gomes, pelo exemplo de amiga guerreira, sendo mãe, estudante, profissional. Obrigada! Fica também registrado o grupo do mestrado que criamos a partir do quarteto Aparecida, Milka, Patrícia e Tânia: “*As meninas exemplares*”.

Ao grupo de Pesquisa FORMAZON pelas contribuições dada ao texto da dissertação.

À Sheyla e à Rosana. Obrigada pelo carinho e presteza!

Aos colegas do Mestrado pelo aprendizado mútuo.

À minha amiga Pamela e ao Wendel, ora distantes, ora perto fisicamente, sempre presentes, fazendo-me ficar bem quando tudo parecia não dar certo. Muito obrigada!

Aos meus colegas da graduação Aline Rafaela, Soraya e Marlisson, pelas palavras de incentivo e pela comemoração pela conquista realizada.

À Adriana Brito , amizade que conquistei enquanto trabalhava no Programa Escola de Gestores/UFOPA, sua amizade e seu apoio foram muito importantes nesta fase de minha vida.

Ao Professor Vitor e Professora Cyntia Godinho –pela presteza.

À Fundação Amazônia Paraense de Amparo à pesquisa - FAPESPA, por me permitir dedicar integralmente ao desenvolvimento da pesquisa, através da concessão da bolsa de estudo.

Minha gratidão a todos que contribuíram para a conclusão desta etapa acadêmica.

A única missão legítima da investigação educativa consiste em desenvolver teorias da prática educativa, que estejam arraigadas nas experiências concretas dos atores da educação e que tencionem colocar e resolver os problemas decorrentes de tais experiências e situações.

(Car e Kemmis)

RESUMO

A escolha pela docência ao entrar no curso de formação de professores não significa necessariamente a permanência na carreira do magistério. Para quem ingressa na profissão passa a vivenciar fases, que para uns são mais fáceis, enquanto para outros, momento de descontinuidade. A primeira fase de ingresso na profissão é denominada de *entrada na carreira*, onde muitos jovens passam pelo “Choque da realidade” (HUBERMAN, 2000), momento em que ocorre o confronto do que aprendeu na instituição formadora com a realidade vivida em sala de aula, etapa denominada de sobrevivência e descoberta na profissão, que pode tanto motivar o professor iniciante em permanecer na profissão, quanto levá-lo a desistir da carreira. Em países como Espanha e Portugal existem diferentes estudos que analisam esta etapa de ingresso na profissão docente: a influência da formação inicial, do contexto escolar, das características pessoais, dos programas de apoio aos iniciantes na profissão etc. No Brasil, são identificados poucos estudos ainda nessa linha de pesquisa, sendo comprovado, por meio deles, que os jovens professores enfrentam diferentes dificuldades nesta fase, tais como: falta de adaptação ao ambiente escolar, elevada quantidade de alunos em sala de aula, piores horários e turmas na escola, dificuldade para organizar o tempo escolar com o tempo para trabalhar o conteúdo, entre outros. Quando analisado o ingresso do professor iniciante em escolas localizadas na área rural e sem nenhuma experiência na docência a ausência de estudo é maior. Nesse viés, este estudo tem como objetivo: analisar o ingresso do professor iniciante na prática docente na escola do campo no município de Santarém-PA, amparada na pesquisa qualitativa, no estudo bibliográfico e de campo, tendo como *lócus* de pesquisa a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Antônio da Silva Barbosa, localizada na Comunidade Agrícola Serra Grande Vila Nova, região do Eixo Forte do Município de Santarém. Utilizamos a entrevista semiestruturada, a observação não participante e a análise de conteúdo tanto para acesso aos dados da pesquisa quanto para a análise. A amostra de campo está definida com: 2 professores iniciantes na profissão docente, 1 gestor escolar e 1 coordenador da Assessoria das Escolas do Campo – Planalto. Os resultados demonstraram que os professores iniciantes sem experiência na docência e que ingressaram na escola do campo no Município de Santarém, não identificaram a escola do campo como espaço de atuação profissional no curso de licenciatura, devido ausência de discussão e prática pedagógica desse cenário no ambiente acadêmico. Destacam o programa PIBID como relevante na etapa formativa, por permitir um contato maior com a escola, facilitado pela possibilidade de continuarem além de um ano nas atividades do projeto. A escola facilita o seu desenvolvimento profissional quando promove espaço de diálogo, de ajuda mútua entre os profissionais, ao atender suas demandas profissionais. Percebem-se aprendizes na profissão, vendo na prática pedagógica oportunidade para o desenvolvimento profissional. Apesar das dificuldades nesse primeiro ano de atuação profissional, não pensam em desistir da docência, no entanto, visam continuar na profissão, no magistério superior.

Palavras-chave: Formação de professores. Professor iniciante. Contexto escolar. Escola do campo. Amazonia.

ABSTRACT

The choice for teaching while I went into a teaching course did not signify exactly to keep teaching. Whoever is in a profession lives steps, that for some may be easy while for others be stopped. The first step to get into a job is *career entrance*, where many young people pass through a “Reality shock” (HUBERMAN, 2000), a moment that occurs the confrontation of what has been learnt at the university with the reality lived inside classrooms, step known for its survival and discovery of the job itself, which can not only motivate the beginning teacher to keep working but also make this professional give up. In countries such as Spain and Portugal there are different researches analyzing this step into this occupation, directed to observe: the beginning influence at the first moments at university, school context, personal features, and supporting programs for those who have begun the job and etc. In Brazil, there is a little research but there has been a confirmation of young teachers facing different difficulties at this step, such as: lack of adaption to the school environment, too many students in class, worse hours, problems to organize the school time to work the content, lack of support at the school and many other problems. When the beginning teacher entrance is analyzed in the country side and without experience in teaching, the lack of research gets even worse. Therefore, this research has had the goal of probing the beginning teacher entrance into practice in the countryside of Santarém in the State of Pará, supported by qualitative research, in book research as well as field research having the location a school known as Elementary and children municipal school Antônio da Silva Barbosa, at Serra Grande Vila Nova community, in the region of Eixo Forte in Santarém. Semi-structured interviews, the content and non-participant analysis to get access to data were used. The field sample is defined as: 2 beginning teachers, 1 school principal, 1 field- plateau school coordinator. From the research it has been identified that beginning teacher from the countryside of Santarém. The countryside school has not been identified as a space for professional acting due to lack of discussion and practice in the academic context in this scene, for giving a privilege to the urban school instead. One can highlight the PIBID program as being relevant at this formative step, much more than the compulsory school training, for allowing a bigger contact with school which gets easier by the possibility of continuing beyond a year of activities developed inside the project. The school opens a professional development when it provides a dialogue space, mutual help among professional, while attending its demands and help them solve classroom problems related to students as well as filling documents to be given to the school’s secretary and others. One could notice the beginning teachers as this type of professional, learning to be teachers, seeing the pedagogical practice an opportunity to improve and therefore searching for to be teachers similar or better than those ones who also motivated them positively at different steps in school life and observing the practice of teachers with more experience in the countryside. Despite the difficulties felt at the this first year of professional acting, they do not want to quit teaching, they feel committed to Education. However, they do not value basic education as a place for professionalism which can allow continuation of teaching exercise, looking towards University teaching.

Key-words: Teaching formation. Beginner teacher. School context. Countryside school. Amazon.

LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Número de professores por escola e região de atuação (2016).....	104
Tabela 2 – Número de professores por qualificação e região	105

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Área territorial do Município de Santarém – Pará.....	98
Figura 2 - Mapa com a localização das escolas da Região do Planalto	102
Figura 3 - Mapa com localização das escolas da Região de Rios.....	103
Figura 4 - PAE - Eixo Forte	107
Figura 5 - Símbolo e botos da festa do Çairé – Alter do Chão	108
Figura 6 - Escolas Municipais localizadas na região do Eixo Forte	109
Figura 7 - Imagem do ramal de acesso e casas do assentamento na Colônia Agrícola Serra Grande Vila Nova	118
Figura 8 - Imagem das áreas de lazer dos comunitários do Assentamento Vila Nova	121
Figura 9 - Imagens do prédio da Escola Antônio da Silva Barbosa	123
Figura 10 -- Imagem da sala onde funciona a direção da escola, coordenação pedagógica, secretaria da escola, biblioteca e sala dos professores	124
Figura 11 - Imagem da sala de informática e de atendimento aos alunos especiais	125
Figura 12 - Imagem da Cozinha e depósito da escola	126
Figura 13 - Imagem do Banheiro e área de serviço.....	127
Figura 14 - Imagem do Campo da escola	127
Figura 15 - Entrada da comunidade Vila Nova no Ramal Serra Grande (à direita) e entrada do Ramal da Baronesa e Mulata (a esquerda).....	129

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento em Periódicos da Capes – Ano 2016.....	12
Quadro 2 - Saberes docentes	47
Quadro 3 - Campos de saberes docentes.....	48
Quadro 4 - Conhecimentos docentes a serem adquiridos no curso de formação inicial	49
Quadro 5 - Inventario de Problemas de Enseñanza – nivel e dimensión	74
Quadro 6 - Inventario de Problemas de Enseñanza - Problemas más importantes señalada por los profesores principiantes	75
Quadro 7 - Tensões, conflitos, vivenciados pelos professores iniciantes	77
Quadro 8 - Resultado da pesquisa sobre iniciativas de apoio ao professor iniciante no Brasil oferecidas pelas Secretaria Estaduais e Municipais de Educação	85
Quadro 9 - Programas de apoio ao professor iniciante parceria entre universidade e escola.....	86
Quadro 10 - Padrão de lotação conforme disposto na Lei de Gestão	113
Quadro 11 - Número de professores por qualificação - Planalto	116
Quadro 12 - Quantitativo de alunos do Ensino Fundamental	128
Quadro 13 - Relação de servidores da escola	130
Quadro 14 - Perfil dos professores entrevistados.....	134
Quadro 15 - Perfil dos Gestores	136

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação
ATER	Assistência Técnica, Social e Ambiental à Reforma Agrária
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAMs	Centro de Formação e Habilitação do Magistério
EJA	Educação de Jovem e Adultos
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
FMI	Fundo Monetário Internacional
FORMAZON	Grupo de Estudos e Pesquisa Formação de Professores na Amazônia Paraense
HEM	Habilitação Específica ao Magistério
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAE	Projeto de Assentamento Agroextrativista
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIP	Universidade Paulista
USP-SP	Universidade de São Paulo

IDHM

Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

NPD

Núcleo de pessoal e desenvolvimento

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO BRASIL: DA FORMAÇÃO INICIAL AO INGRESSO NA PROFISSÃO DOCENTE	23
2.1 OS CURSOS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA.....	23
2.2 OS MODELOS DOS ATUAIS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	46
2.3 O ESTÁGIO NOS CURSOS DE LICENCIATURA	52
2.4 OS PRIMEIROS PASSOS NA DOCÊNCIA	59
2.5 POLÍTICAS E PROGRAMAS DE APOIO AOS JOVENS PROFESSORES NO INGRESSO À PROFISSÃO DOCENTE	76
2.6 PANORAMA DA ATUAÇÃO DOCENTE NA ESCOLA DO CAMPO NO BRASIL E NO CONTEXTO AMAZÔNICO.....	86
3 O CONTEXTO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE PARA O PROFESSOR INCIANTE NA ESCOLA DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM – PA.....	97
3.1 CARACTERIZAÇÃO SOCIOEDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE SANTARÉM	97
3.1.1 CARACTERIZAÇÃO SOCIOEDUCACIONAL DA REGIÃO DO EIXO FORTE	103
3.1.2 CARACTERIZAÇÃO DA COLÔNIA AGRÍCOLA SERRA GRANDE VILA NOVA.....	114
3.2.3 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ANTÔNIO DA SILVA BARBOSA	118
4 O PROFESSOR INCIANTE NA ESCOLA DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM	129
4.1 PERFIL DOS ENTREVISTADOS	129
4.2 A FORMAÇÃO INICIAL NO CONTEXTO DE INGRESSO À DOCÊNCIA NA ESCOLA DO CAMPO.....	134
4.3 A ESCOLA DO CAMPO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR INCIANTE NA PROFISSÃO DOCENTE... ..	140
4.4 O OLHAR DO PROFESSOR INCIANTE SOBRE SUA ATUAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA DO CAMPO.....	156
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
APÊNDICES	171
APÊNDICE A – MODELO ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSOR (A)...	171
APÊNDICE B – MODELO ROTEIRO DE ENTREVISTA – DIRETOR (A)	173
APÊNDICE C – MODELO ROTEIRO DE ENTREVISTA COORDENAÇÃO SEMED – PLANALTO	175
ANEXO A - MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFESSOR.....	180

ANEXO B - MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - DIRETOR	182
ANEXO C - MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSOR.....	184
ANEXO D - MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - DIRETOR	186

1 INTRODUÇÃO

As motivações que levam os jovens a optarem pelo magistério, bem como a não escolherem esta profissão, são inúmeras. Aqueles que decidem iniciar um curso de formação de professores, em muitos casos, são influenciados segundo Lessard e Tardif (1996) e Tardif e Lessard (2000) pela paixão de infância, pela origem familiar, pela influência de antigos professores, pelas experiências escolares importantes e positivas, pelas importante relação afetiva com as crianças ou ainda por questões sociais e a facilidade de ingresso na profissão (FLORES, 2008), além de outros motivos.

Cavaco (1999) corrobora com Flores (2008), afirmando que a escolha está relacionada à teia de relações sociais e culturais construídas pelos indivíduos, amparada pelo “acaso e circunstâncias, de aspirações e de constrangimentos, de coincidências e decisões” (CAVACO, 1999, p. 178). As relações e situações, nas quais o sujeito se encontra, interferem diretamente nesse processo de escolha pela profissão.

Apesar da escolha pela profissão docente ter um motivo forte aparentemente no início da atuação profissional, algumas situações levam os jovens professores a desistirem do magistério, a perderem o entusiasmo inicial após os primeiros anos em sala de aula, principalmente por desconhecerem o contexto e a dinâmica da escola, além de não se sentirem seguros para trabalharem o conteúdo da disciplina, além da dificuldade em manterem a ordem em sala de aula, entre outros motivos.

Os cursos de formação inicial, nem sempre conseguem abarcar durante o período de formação os conhecimentos e as habilidades necessárias para a atuação profissional docente, e as lacunas são percebidas pelo professor iniciante quando, em sala de aula, vivencia a dinâmica da escola e as diferentes relações estabelecidas no espaço escolar.

Para quem inicia os passos na profissão, passa, segundo Huberman (2000), a vivenciar fases, que para uns se tornam mais fáceis, enquanto para outros se tornam “becos sem saída, momento de arranque, descontinuidades” (HUBERMAN, 2000, p. 38). O autor denomina a fase de ingresso na profissão docente, do segundo ao terceiro ano de ensino, como “entrada na carreira”, relacionada “ao percurso de uma pessoa numa organização e (...) como as características dessa pessoa influencia sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela” (HUBERMAN, 2000, p. 38).

Segundo Huberman (2000), o jovem professor irá passar por dois estágios na fase inicial da carreira: o estágio da sobrevivência e o da descoberta. No estágio da sobrevivência, ocorrerá o choque do real, a vivência do que realmente ocorre no espaço da sala de aula, na escola, “confrontação inicial com a complexidade da situação profissional” (HUBERMAN, 2000, p. 39). Na descoberta, há o momento de realização profissional, por haver a responsabilidade por uma turma de alunos e por fazer parte de um quadro de funcionários, o que desperta o entusiasmo por estar no exercício profissional.

Entre esses dois estágios encontra-se a exploração, fase em que o jovem professor, a partir do reconhecimento do espaço e da dinâmica estabelecida, enfrenta a complexidade do exercício profissional e procura saná-lo, ou irá abandonar a carreira do ensino, por não saber enfrentar tais desafios.

Os autores Cavaco (1999), Tardif (2012), Veenman (1984) e Huberman (2000) também destacam esta como uma fase específica pela qual passa o jovem professor, que poderá influenciar significativamente nas demais fases da carreira, pois é o momento em que serão construídas as primeiras bases para o seu trabalho pedagógico futuro. Caso este não tenha apoio necessário para superar os primeiros desafios exigidos na profissão, que pode ser de “nível pessoal, de classe e institucional” (MARCELO GARCIA, 1991, p. 59), é possível que venha a desistir nos primeiros meses de ensino, o que muito se relaciona com o que Veenman (1984) destaca como o “shock de realidade”¹, confronto do que ele viu e do que imaginou na instituição formadora, com o que ele vivencia agora, no espaço escolar, exercendo de fato a docência.

Em relação ao Brasil, Leone (2012), Pimenta (2012), Papi e Martins (2010), Mariano (2006) e Lima (2004; 2006) entre outros, têm identificado em suas pesquisas, poucos estudos preocupados em analisar o ingresso na carreira docente pelo professor iniciante e poucas políticas educacionais voltadas a esse público.

Os autores chamam atenção para a importância de estudar sobre essa fase, por ser o momento em que serão colocados em prova os conhecimentos e habilidades do jovem professor, o que poderá influenciar significativamente em sua permanência na profissão, e sobre como as políticas educacionais, como os cursos de formação inicial e como a escola têm contribuído no ingresso e na permanência.

¹ Choque de realidade

A escola pública brasileira apresenta em seu contexto muitos questionamentos e contradições na/para a atuação docente, e, quando se passa a olhar dentro da perspectiva da **escola do campo**, muito mais elementos são agregados nessa análise: Dificuldades geográficas, de transporte, de infraestrutura, falta de merenda escolar, classes multisseriadas, professores com baixa qualificação para o trabalho, poucos funcionários na escola, ausência de alojamento para os professores, entre outros condicionantes, o que nos levou a questionar sobre esta situação. **Como é o ingresso do professor iniciante na prática docente na escola do campo? Como a escola do campo influencia no direcionamento da atuação pedagógica do professor iniciante? Como o professor iniciante se percebe atuando na escola do campo?**

Mediante os questionamentos e o cenário identificado, delineamos no presente estudo como problema de pesquisa: **Como ocorre a iniciação à prática docente pelo professor iniciante na escola do campo no município de Santarém?**

Nesse sentido, o objetivo geral do estudo foi: **analisar o ingresso do professor iniciante na prática docente na escola do campo no município de Santarém-PA**. E definimos como objetivos específicos:

1. Identificar como a formação inicial influencia no desenvolvimento profissional docente do jovem professor , atuante na escola do campo;
2. Compreender como a escola do campo direciona a atuação pedagógica do professor iniciante;
3. Verificar como o professor iniciante percebe a sua atuação pedagógica no espaço escolar.

Mariano (2006), em levantamento do estado da arte sobre o professor iniciante, com pesquisa intitulada “A construção do início da docência: Um olhar a partir das produções da ANPED e do ENDIPE”, objetivando analisar o processo de aprendizagem profissional docente, identificou, entre os anos de 1995 a 2004, nos eventos da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED) – grupo de trabalho Formação de professores, e nos eventos do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), o percentual total de somente 0,5% de trabalhos publicados com foco na temática.

Dos 3.221 trabalhos das ANPEDs, somente 6 (seis) estudos realizados nos cursos de pós-graduação se preocuparam em analisar o professor iniciante, como também dos 4. 014 trabalhos apresentados no ENDIPE (1995-2004), somente 18

(dezoito) pesquisas cobriam a temática.

Estudos de Papi e Martins (2008), ao investigarem o estado da arte sobre o professor iniciante com o objetivo de realizar um balanço das bases teórico-metodológicas que sustentam as pesquisas sobre o tema, analisaram os trabalhos apresentados nas ANPEDs entre o ano de 2005 a 2007. Foi identificado um percentual de 5,93% de trabalhos que corresponderam ao total de 14 estudos preocupados em compreender o ingresso na profissão docente pelo professor iniciante, dentre as 236 (duzentos e trezentos e seis) pesquisas disponibilizadas nos três grupos de trabalhos: didática, formação de professores e sociologia da educação.

Apoiadas na pesquisa de Brzezinski (2006), intitulada “Formação de profissionais da educação (1997-2002)” com o objetivo de mapear uma amostra da produção científica discente - teses e dissertações defendidas no período (1997-2002) nos Programas de Pós-Graduação em Educação credenciados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Sócios Institucionais da ANPEd, Papi e Martins (2010, p.38) constataram que “a maioria das pesquisas analisa o professor, focando sua prática pedagógica, a construção de sua identidade, a socialização profissional e as dificuldades encontradas, apontando fragilidade no estudo, mediante ausência de análise sobre a entrada na carreira docente pelo professor iniciante, fase que influencia decisivamente na prática pedagógica do professor no decorrer dos anos, caso este permaneça na docência.

Do total de 742 trabalhos defendidos nesse período (1997-2002), somente 17 pesquisas deram margem para a análise do contexto do professor iniciante, totalizando um percentual de 0,54%, de todos os trabalhos apresentados durante o período investigado.

Em pesquisa realizada do ano de 2000 ao ano de 2010, Leone (2012) realizou levantamento do estado da arte sobre a temática “professor iniciante”, centrando seu levantamento no banco de dados de teses e dissertações da CAPES na área da Educação. De onze cursos de pós-graduação em educação de cinco universidades do Estado de São Paulo: Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade de São Paulo (USP-SP), Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), registrou um percentual de 0,32% de pesquisas sobre a temática, que correspondeu a um total de 23 trabalhos, comparados aos 7.290 títulos consultados.

A autora enfatiza que, mesmo dado o reconhecimento da importância da fase de iniciação na carreira docente, “na constituição do ser professor e do paulatino

aumento das produções científicas relacionadas à temática, ainda são poucas as pesquisas realizadas com/sobre os professores iniciantes no nosso país” (LEONE, 2012, p. 16).

Tendo o esboço das recentes pesquisas brasileiras que analisaram a temática “iniciação à docência”, buscou-se identificar nos trabalhos registrados no banco de dados da CAPES (2016) - maior repositório de teses e dissertações do Brasil, por registrar em seu domínio a maior parte das produções acadêmicas realizadas no país, principalmente das instituições federais e estaduais - pesquisas que direcionassem ou se aproximassem da temática do professor iniciante na escola do campo. Definimos como descritores para realizar o levantamento da pesquisa: *o professor iniciante; professor iniciante na carreira docente; início da docência, iniciação na docência, o professor iniciante em sala de aula, o professor iniciante na escola do campo.*

No total identificamos 78 trabalhos analisando o contexto do professor iniciante. Alguns direcionaram a compreender o ingresso na docência em escola de Educação Básica e outros no ensino superior. Na Educação Básica, visando compreender nas três etapas de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, dando destaque ao ingresso na profissão docente pelo professor iniciante atuante na disciplina de Química, Matemática e ciências, Ciências e Biologia, Língua Portuguesa, Educação Física e Geografia; no nível superior, no curso de Enfermagem e Administração (ver quadro 1).

Quadro 1 - Levantamento em Periódicos da Capes – Ano 2016

DESCRITORES	Total de trabalhos
Professor iniciante	9
Professor iniciante na carreira docente	47
Início da docência	10
Iniciação docente	7
O professor iniciante em sala de aula	4
O professor iniciante na escola do campo	1
Total	78

Fonte: elaborado pela autora (2016) com base em dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)

No levantamento realizado no ano de 2016, foi encontrado um estudo que se aproximou da temática “professor iniciante na escola do campo”. Juliana Pereira de Araújo, na tese intitulada *A docência em uma escola do campo: narrativas de seus professores*, defendida na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) no ano de 2009, teve o objetivo de conhecer como ocorre a constituição da docência na escola do campo.

A pesquisa aconteceu na Escola Municipal do Campo Hermínio Pagotto

localizada na agrovila do assentamento de reforma agrária Bela Vista do Chibarro em Araquara-SP. Participaram da pesquisa quatro professoras, sendo duas professoras lecionando no ciclo I do Ensino Fundamental (primeiro ao quinto ano) e as demais professoras nos anos finais do Ensino Fundamental (sexto ao nono ano), com as seguintes idades: 62 anos, 46 anos, 27 e 26 anos. As formações das professoras eram em nível de graduação e pós-graduação (Mestrado em Educação com graduação em Biologia; Educação Física; Pedagogia), todas concluídas em instituições públicas.

O modo como as professoras chegaram à escola e optaram pela profissão ocorreu mediante aprovação em concurso público. Todas traziam em sua atuação profissional experiência na docência de escolas urbanas, no entanto, tiveram que reaprender a desenvolver sua prática pedagógica no contexto rural, devido à dinâmica escolar ser outra e exigir outra postura.

Araújo (2010, p. 44) identifica que, das quatro professoras participantes do estudo, somente uma havia escolhido a docência, observando a “desvalorização da docência como escolha inicial e sua valorização como única escolha, como desemboque de outras histórias”. Também destacou o choque da realidade vivida por elas, assim como “a insegurança, o medo do desconhecido, o questionamento acerca da escolha da carreira” (ARAÚJO, 2010, p. 45).

Sobre o início da atuação como professora na escola, Araújo (2010) enfatiza que as professoras passaram por “alterações” na prática, nas crenças, sobre os conceitos de reforma agrária, assentamentos, sobre as crianças do assentamento. Alterações “que foram ocorrendo sutilmente, não apenas naturalmente, mas algumas vezes por imposição do próprio contexto e que foram sendo incrustadas durante o processo de constituição da docência” Araújo (2010, p. 46).

Foi identificado que a mudança da prática pedagógica foi sendo alcançada a partir da entrada no processo de ensino em escolas do campo, que ora ocorria por obrigação, ora pela vivência natural que ia se estabelecendo no espaço e na relação com os demais profissionais da escola, pais, alunos, comunidade. A quebra de preconceitos e o melhor reconhecimento da realidade escolar e da população atendida permitiram esse processo de constituição do ser docente nessa escola.

Desse modo, destaca ainda que a atuação pedagógica dos professores do campo é uma prática pouco conhecida, tendo uma margem de reconhecimento a partir de uma história de viés assistencialista, “pouco se sabe sobre seus desafios, suas angústias, suas vitórias, seus caminhos. Menos ainda se sabe sobre os caminhos por eles trilhados na construção de suas práticas docentes, de sua realidade” (ARAÚJO,

2010, p. 25).

Araújo (2010), ao delimitar os sujeitos de pesquisas - professores que já trazem experiências de docência da escola urbana para a escola do campo - se distancia da nossa proposta de investigação, pois buscamos analisar o professor recém-formado que tem suas primeiras experiências profissionais na escola do campo, especialmente aqueles que estão entre o primeiro ao quinto ano de prática docente nessas escolas. No entanto, a autora destaca a necessidade de estudos que busquem compreender o presente contexto e o modo como a profissão docente é vivida e sentida pelos professores no espaço rural.

Nesse viés, traçamos o presente estudo para contribuir com as recentes pesquisas sobre o professor iniciante, no entanto, na perspectiva de quem inicia os passos na docência em escolas do campo, com o objetivo de fomentar mais discussões e análises em torno da temática e de contribuir com ações concretas que facilitem o ingresso dos jovens professores neste espaço.

Trabalhar como professor (a) no contexto da educação em escolas no campo vai exigir uma nova dinamicidade no trabalho em sala de aula, pois muda o espaço geográfico e o grupo social atendido, como enfatiza Costa (2012, p. 129) é “estar atento à particularidade dos sujeitos e seu tempo histórico, ajudando-os em um processo de humanização e nas suas tarefas específicas”, é a busca pela valorização do espaço rural na vida dessas populações, permitindo-lhe reconhecer e assegurar seu desenvolvimento social, cultural, educacional a partir da dinâmica vivida no espaço.

Muitos elementos devem ser colocados em discussão para fomentar mais estudos que possam contribuir significativamente para o desenvolvimento profissional do professor, principalmente no início da sua carreira, no que diz respeito à realidade de atuação em escolas do campo, espaço que possui perspectivas de contextos diferenciados, com necessidades específicas, o que exige, também, um outro olhar sobre e do profissional do ensino.

Neste estudo, acreditamos que o trabalho docente é influenciado pelas diferentes relações que são estabelecidas no espaço da sala de aula, na escola, na comunidade em que se encontra essa escola, além dos conhecimentos teóricos e práticos apreendidos pelos docentes na universidade e nas suas diferentes experiências.

Os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade e a prática do ensino a partir do estágio supervisionado vão constituir-se em dois elementos

formativos que permitirão ao jovem professor direcionar sua atuação pedagógica na perspectiva profissional, em que as experiências anteriores irão ajudar a constituir esse percurso, mas a escola se torna, também, o contexto onde se colocará à prova os conhecimentos adquiridos na formação específica e será fonte de novos conhecimentos e aprendizagens, que permitirão o desenvolvimento profissional docente.

Marcelo (2009b, p. 11), enfatiza que “as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as atividades diárias, realizadas pelos professores”. Sendo a escola, o espaço privilegiado para o desenvolvimento da docência. A prática pedagógica e contato com os demais profissionais, pais e alunos favorecem esse aperfeiçoamento profissional.

Gimeno (1990 apud CONTRERAS, 2012, p. 84), analisando as interações realizadas pelos professores no espaço escolar, colabora com a assertiva, afirmando que:

sua conduta profissional pode ser uma única resposta adaptativa às condições e requerimentos impostos pelos contextos preestabelecidos, mas pode entender-se a partir do ponto de vista crítico como a fonte de interrogações e problemas que podem estimular seu pensamento e sua capacidade para adotar decisões estratégicas inteligentes para intervir nos contextos.

A escola e o espaço da sala de aula irão permitir ao professor desenvolver determinada postura profissional, podendo esta lhe direcionar para uma passividade diante do que ocorre na instituição escolar ou para uma postura de comprometimento com o desenvolvimento educacional dos alunos e sobre seu próprio desenvolvimento profissional, sendo fatores importantes para tal postura profissional: a troca de diálogos com as pessoas que diariamente se encontram na escola, as relações estabelecidas de confiança nesse espaço, a infraestrutura e os recursos pedagógicos, a valorização profissional, o trabalho da gestão.

Para melhor esclarecer sobre alguns termos usados na pesquisa, traçamos brevemente a compreensão dada ao termo “professor iniciante” na profissão docente. O presente termo “caracteriza-se, basicamente, pela passagem de estudante a professor que começa já durante o processo de formação inicial, por meio da realização de atividades de estágio e prática de ensino” (LIMA, 2006, p.10), fase compreendida pelos primeiros anos de ensino que também é denominado por Marcelo Garcia (1991) como fase de iniciação ao ensino.

Priorizamos o termo “iniciante na *profissão* docente” e não “iniciante na

carreira docente”, por considerar que o conceito de profissão é o “resultado de um marco sociocultural e ideológico que influi na prática laboral, já que as profissões são legitimadas pelo contexto social em que se desenvolvem” (MARCELO GARCÍA, 2010, p. 12). E por ser a “etapa correspondente aos primeiros anos de exercício profissional do professor” (MARCELO, 1991 apud MARCELO GARCÍA, 1999, p. 26), “fase de exploração das possibilidades da vida adulta, e de início de uma estrutura estável de vida” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 63), que Levison denominou de *transição* “fase da estabilidade no posto de trabalho para uns e a procura de um novo emprego para outros” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 63).

Carreira, compreendida como etapa em que o jovem professor já se encontrou na profissão e optou por ela e vive o período de busca de ascensão, progressão na área de estudo, indo na contramão do entendimento da pesquisa de que o jovem professor ainda vive momento de instabilidade na profissão, nesta fase.

Para o recém-formado em licenciatura, que se encontra na fase de transição estudante - professor, usaremos, no presente estudo, o termo “professor iniciante” e “jovem professor”, mediante as outras denominações anunciadas anteriormente.

Estamos considerando escolas do campo “aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a população do campo”, definição presente no decreto nº 7.352, artigo 10 inciso II de 04 de novembro de 2010.

Para populações do campo, estamos entendendo como

os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010).

O interesse pela temática nasce por participar do Grupo de Estudo e Pesquisa Formação de Professores na Amazônia Paraense (FORMAZON) desde a graduação (2009), e desenvolver a partir de então, atividades relacionadas a estudos e pesquisas na área da formação de professores e educação do campo.

O grupo, desde 2008, vem contribuindo em conhecimentos científicos sobre a realidade e contexto em que os professores da região de Santarém e municípios vizinhos atuam, tanto aqueles que se encontram na zona urbana e,

principalmente, mapeando o espaço de atuação daqueles que atuam nas escolas do campo, a partir de pesquisas de iniciação científica (graduação) e pós-graduação.

Diante dos estudos realizados no grupo de pesquisa e nos debates ocorridos na disciplina Seminário Integrador I – Docência: concepções e prática, disciplina do Mestrado Acadêmico em Educação (UFOPA), foi possível também trazer à memória momentos vividos em família em torno dos primeiros anos de docência, vividos por meu casal de irmãos: ela recém-formada em Matemática (2013), e ele nos últimos semestres do curso de Geografia no antigo campus da UFPA em Santarém (1996), encarando os dilemas, as dificuldades e a alegria por estarem iniciando na profissão e aprendendo a vencer os desafios exigidos ao dar os primeiros passos na prática docente em turmas de escolas públicas da periferia e de distritos próximos da cidade de Santarém.

O referencial teórico trazido sobre a formação de professores e educação do campo pelo FORMAZON e as análises percorridas no curso do Mestrado nos permitiram identificar os poucos estudos sobre o ingresso na profissão docente pelo professor iniciante no Brasil, e somente 01 (um) estudo que investigou a atuação docente em escolas do campo. Araújo (2010) enfatiza em sua tese que as atuações docentes nas escolas urbanas estão sempre mais presentes nas análises educacionais realizadas no contexto brasileiro, ao contrário da docência realizada em escolas do campo.

Percebemos a necessidade de reconhecer esse espaço como uma das possibilidades de ingresso na profissão docente pelo jovem professor como modo de amenizar o choque da realidade e a desistência de muitos jovens pela profissão. Além de, a partir do estudo, fomentar discussões mais efetivas nos cursos de formação inicial sobre o contexto do início da docência em escolas do campo, pois os cursos de Licenciatura e Pedagogia não abordam esse espaço como o outro espaço de atuação da profissão docente onde o jovem professor pode vir a ocupar assim que concluir a graduação.

Não defendemos na presente pesquisa a ideia de um curso específico para atuação pedagógica docente em escolas do campo, mas a proposta de estar presente nos cursos de formação inicial – Licenciaturas e Pedagogia - disciplinas que direcionem o jovem professor a refletir sobre esse contexto de atuação, ajudando-o a reconhecer, em nível nacional e em nível regional, o espaço de atuação profissional docente que tem no panorama da educação do campo.

Para responder ao problema de pesquisa, optamos pela abordagem da

pesquisa qualitativa, que visa “compreender a realidade e a percepção dos atores em seus modos de atuação [...] que tentam extrair o sentido subjetivo atribuído por indivíduos às suas ações e ao ambiente” (KRUGER, 2010, p. 43).

Essa perspectiva de pesquisa trabalha “com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2012, p. 21), pois “o ser humano é entendido aqui como parte da realidade social, [...] por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.” (op. Cit.).

É uma pesquisa de campo, pois adentrar o ambiente natural, onde os sujeitos da pesquisa se encontram e interagem, permite melhor descrever as relações estabelecidas entre ele e o espaço profissional do qual fazem parte e se comunicam através da dinâmica e rotina que o ambiente proporciona, caracterizando-se também como um estudo de caso, pois “implica que o objeto de estudo seja examinado como único, uma representação singular da realidade, realidade está, multidimensional e historicamente situada” (ANDRÉ, 1984, p. 52).

Os lócus da pesquisa foi a sala de aula do professor iniciante nas atividades docentes na escola do campo, entre o primeiro ao quinto ano de atividades profissionais, a qual Mariano (2009) descreve apoiado pela literatura, sendo o período em que o jovem professor está iniciando na profissão docente.

A entrevista semiestruturada “que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2012, p. 64) e a observação não-participante que “é uma das importantes fontes de informações em pesquisa qualitativa” (VIANNA, 2003, p. 12) onde “ao observador não basta simplesmente olhar. Deve, certamente, saber ver, identificar e descrever diversos tipos de interação e processos humanos” (VIANNA, 2003, p. 12) foram técnicas utilizadas para o levantamento dos dados da pesquisa.

A entrevista foi realizada a partir da temática: formação inicial; dificuldades/problemas com que se defrontam os jovens professores em seu ingresso na profissão docente na escola do campo; o sentimento de pertencer ao grupo profissional e as características dos contextos de trabalho em que os professores iniciantes estão inseridos se revelam facilitadoras e/ou constrangedoras ao ingresso na docência.

A observação não participante na escola e em sala de aula foram encaminhadas na mesma perspectiva dos temas abordados na entrevista, amparados

pelo referencial teórico estudado e pela técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011), permitindo organizar as categorias de análise do estudo: formação docente, professor iniciante, contexto escolar, educação do campo e Amazônia, definidas após apreciação minuciosa do material levantado. Seguiu-se a sequência de análise estabelecida por Bardin (2011) - pré-análise do material, leitura flutuante, definição das primeiras hipóteses e categorias advindas das entrevistas, exploração do material versus sistematização das categorias de estudo e interpretação dos dados analisados a partir do discurso dos participantes da pesquisa fechados no seguinte grupo amostral: dois professores lotados na escola do campo, um gestor escolar da escola do campo onde o professor iniciante estava lotado, coordenação de assessoria escolas do campo – Planalto (SEMED).

As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas seguindo a base teórica de Preti (1999) sobre análise de textos orais. Foram tiradas fotografias do espaço escolar e da sala de aula dos professores participantes da pesquisa e realizado Diário de campo , retratando as observações e impressões percebidas na escola do campo. O grupo amostral é constituído por: 2 (dois) Professores Iniciantes, 1 (um) Gestor Escolar e 1(um) Coordenador da SEMED – Assessoria Escola do Campo Planalto.

O estudo está organizado em cinco seções, sendo que:

Na **primeira seção**, apresentamos a contextualização da temática, com apresentação do problema da pesquisa, os objetivos geral e específico, a metodologia utilizada para responder a questão de estudo, as justificativas que levaram à escolha do tema e a importância do estudo para o campo acadêmico e para a sociedade civil.

Na **segunda seção**, discutimos o referencial teórico que perpassa pelas palavras chaves: formação inicial e estágio curricular supervisionado; professor iniciante e educação do campo. Os autores que subsidiam esta seção são Marcelo (2009), Marcelo Garcia (1999), Flores (2008), Lima (2004; 2006), Papi e Martins (2008, 2010), Mariano (2006), Huberman (2000), Nono (2011), Esteve (1999), Sacristán (1999), Veenman (1984), Cavaco (1995), Tardif (2012), Mizukami (2010), Contreras (2012), que ajudam a compreender e a analisar as fases da profissão docente, as dificuldades vividas pelos professores em início da carreira docente, as perspectivas de desenvolvimento profissional dentro da realidade da escola urbana.

Sobre o contexto da educação do campo: Ghedin (2012), Caldart (2002), Molina (2004), Bezerra Neto e Bezerra (2012), Borges (2012), Hage (2005, 2014), nos permitiram caracterizar a educação do campo no Brasil e no contexto amazônico.

Estudos de Gatti (2009, 2014), Saviani (2009), Tanuri (2000), Marcelo (2009), Nono (2011), Mizukami (2010), Pimenta (2011, 2012) são pontos de destaques nas análises, principalmente no aspecto da formação de professores no Brasil, qualidade do ensino, relacionado à formação dos docentes, o desenvolvimento profissional docente e a escola como *lócus* desta formação.

Na **terceira seção**, ocorre a apresentação do material empírico investigado, a caracterização do local de pesquisa, da comunidade rural onde a escola está localizada, perfil dos sujeitos em análise, a atuação profissional docente do professor iniciante na escola do campo.

Na **quarta seção**, analisamos os dados investigados para fazer uma reflexão das conclusões obtidas a partir da interpretação do material empírico coletado.

Na **quinta seção**, encontra-se a discussão sobre as reflexões realizadas em cada subseção, como também, as contribuições do trabalho para área.

2 INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO BRASIL: DA FORMAÇÃO INICIAL AO INGRESSO NA PROFISSÃO DOCENTE

Os avanços tecnológicos, social, econômico e político, ocorridos nas últimas décadas, têm exigido dos professores conhecimentos e habilidades específicas para responder às novas demandas da sociedade que passa por mudanças histórico-sociais significativas.

No Brasil, as mudanças que ocorrem nesse cenário influenciam significativamente no direcionamento das políticas educacionais implementadas, com destaque aos programas de apoio à formação docente - assim um profissional cada vez mais qualificado para atuar no ensino; nova organização – estrutural, financeira e pedagógica – da educação escolar; indivíduos adaptáveis a mudanças e com habilidades para realizar diferentes tarefas ao mesmo tempo, e entre outras questões.

As políticas implementadas direcionadas aos professores estão na tentativa de responder às demandas que vão além do ensinar e da aparente corriqueira tarefa de facilitar o processo de ensino aprendizagem dos alunos.

Os cursos de Licenciatura e Pedagogia habilitam o profissional da educação para atuar na Educação Básica no país, conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDB) lei nº 9.394, em vigor desde o ano de 1996. Esses cursos passam por diferentes reformas nos seus currículos como modo de direcionar a atuação do professorado brasileiro na tentativa de se adequar às novas perspectivas de ensino implementadas no país e viabilizar de modo significativo as aprendizagens dos alunos nas diferentes regiões do Brasil.

É importante reconhecer essas mudanças para assim compreender o contexto educacional vivido no momento presente, para articular ações mais eficazes no campo educacional, na atuação de quem ingressa na profissão docente.

2.1 OS CURSOS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

A todo profissional são exigidas determinadas competências e conhecimentos para o exercício da profissão, pois o estudo especializado na área de atuação irá direcionar não somente a prática no dia a dia na sua rotina de trabalho, mas ajudar a buscar soluções diante da dinamicidade estabelecida no local da atividade profissional.

Pimenta (2017) destaca que o exercício de qualquer profissão é direcionado sob o prisma da prática e da técnica, considerando que se aprende a fazer algo ou se direciona uma ação a partir da utilização de técnicas com fins operacionais

e para coordenar as próprias ações.

No entanto, chama atenção que na profissão docente, apesar de ter a prática e a técnica como elementos importantes para o desenvolvimento na carreira, é preciso ainda levar em consideração vários fatores que compõem o campo de exercício profissional, como as atividades pedagógicas, a dinamicidade do espaço escolar em meio a sua rotina, as mudanças histórico-sociais e a própria complexidade da atuação docente.

Ao enfatizar a prática e a técnica como exercício presente em toda profissão, a docência sofre dessas influências, Pimenta (2017) nos permite perceber que a qualificação profissional docente passa pelo viés de modelos de formação, no entanto nem sempre a técnica e a prática são capazes de responder isoladamente às demandas exigidas, como também não são consideradas as condições objetivas presentes nas instituições escolares e para efetivação do trabalho docente, o que, segundo Penin (2009), está relacionada à prescrições legais; condições concretas de trabalho em um local; salário; carreira, assim como, as subjetivas, que é a “vivência diária de um profissional no desempenho do trabalho, incluindo as angústias e alegrias nas relações sociais que estabelece – no caso do professor especialmente com os alunos.” (PENIN, 2009, p. 26)

Day (2001, p. 24) corrobora com esse contexto, afirmando que “adquirir as qualificações adequadas para ser professor sempre foi uma condição necessária, embora insuficiente, para se ter êxito como profissional ao longo de toda uma carreira”. Como também afirma Haberman (1989 apud HOLLY, 2013, p. 83) “a preparação dos professores e a sua socialização são influenciadas pelas culturas que entram em competição na sociedade”, havendo certa seleção do que deve ou não ser compreendido, assimilado pelos futuros profissionais da área.

Dos cursos de formação inicial, conforme Pimenta, espera - se (1996, p.75).

que *forme* o professor. Ou melhor que colabore para sua *formação*. Melhor seria dizer que colaborasse para o exercício de sua *atividade docente* (...) espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espere-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários para a compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

Ademais , possibilite adquirir habilidades e capacidades para analisar os

diferentes contextos e dinâmicas existentes no espaço escolar e em sala de aula, e direcionar sua ação pedagógica de modo consciente, a partir de uma teoria educacional e de metodologia que facilitem o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Desse modo, a autorreflexão sobre sua prática e ajudar moldar sua identidade docente.

Quanto as funções exercidas pelos cursos de formação inicial, Marcelo Garcia (1995, p. 77), identifica três papéis básicos decorrentes desta qualificação:

em primeiro lugar, a de **formação** e treino de futuros professores, de modo a assegurar uma preparação consonante com as funções profissionais que o professor deverá desempenhar. Em segundo lugar, a instituição formativa tem a função de **controle da certificação** ou permissão para poder exercer a profissão docente. Em terceiro lugar, e segundo Clark e Marker (1975), a instituição de formação de professores tem a dupla função de ser, por um lado, **agente de mudança** do sistema educativo, mas, por outro, contribuir para a socialização e reprodução da cultura dominante.

É a licença garantida pelo professor para atuar no ensino institucionalizado, mas também é a partir dessa exigência que o governo tem o controle do quantitativo de professores que entram na profissão. As Instituições, possuem grupos cada vez maiores de profissionais especializados nas diferentes áreas de conhecimento e um currículo que determina a sequência e o conteúdo instrucional do programa de formação.

É notória a influência de setores político, econômico, cultural, tecnológico na orientação sobre a formulação dos cursos de formação docente e na organização da oferta da educação. Em relação a essas influências no setor educacional, Day (2013, p. 26) contribui afirmando que

Movidas pela preocupação e necessidade de elevar os padrões de ensino e de melhorar as suas posições nos quadros da economia mundial (reduzindo, ao mesmo tempo, o desemprego), as entidades governamentais, ao longo das duas últimas décadas, têm procurado intervir, de forma mais activa no sentido de melhorar o sistema educativo. A independência financeira e a concordância ideológica tornaram-se actualmente nas duas realidades gémeas para muitas escolas e respectivos professores (Hargreaves, A., 1994:5). A imposição externa do currículo e as inovações administrativas têm sido frequentemente implementadas de forma deficiente e sem consultar os seus actores, conduzindo a períodos de desestabilização, ao aumento do volume de trabalho e a crise de identidade profissional por parte de muitos professores.

A presença do governo , a partir dos diferentes setores de base na área educacional, insere contextos de contradições na execução do objetivo final na oferta da educação, como também, na formulação dos cursos de formação de professores: à escola, coloca a responsabilidade de uma educação que possibilite a cidadania

básica correlacionada ao resultado da instrução, da educação e do emprego (DAY, 2001); aos professores, a “ interface entre a transmissão do conhecimento, das destrezas e dos valores” (DAY, 2001, p. 16).

Nem sempre as reformas trazem contribuições positivas. Sempre são impostas mudanças numa verticalização que começa de cima para baixo, sem de fato ouvir e considerar as demandas dos profissionais que se encontram no espaço escolar e os seus diferentes contextos de atuação. São demandas direcionadas para o ensino, para os professores com o propósito maior de promover o desenvolvimento do país, no entanto, sem considerar de fato as reais necessidades de educação formal para a população, como também, de formação aos profissionais da educação.

Pimenta (1996), ao considerar que o ato de ensinar é um processo de humanização, direciona a responsabilidade sobre os cursos de formação inicial para uma formação capaz de possibilitar aos jovens professores construir permanentemente seu saber-fazer pedagógico e perceberem o ensino como uma realidade social, capaz de provocar transformações na sociedade, no entanto, para Hargreaves (1994 apud DAY, 2001, p.26 - 27)

À medida que os sistemas externos de monitorização e de avaliação aumentam, através da avaliação do professor, da inspeção escolar e da avaliação externa dos alunos, os docentes percebem uma perda de confiança pública na sua capacidade de proporcionar um bom serviço. Embora os governos tenham introduzido mudanças à níveis e a ritmos diferentes, estas não são, no entanto, opcionais, argumentando-se que fazem parte de uma condição “pós-moderna” que requer flexibilidade política, organizacional, económica, social e pessoal e uma atitude de dar resposta aos novos desafios.

O viés de um processo educacional humanizador se contradiz com uma prática normativa e inflexível imposta pelo governo no contexto escolar, com o discurso de melhorar a oferta da educação como também aumentar a eficiência dos professores a partir, principalmente, da avaliação educacional, que resume em números uma realidade que nem sempre é levada em consideração dentro do planejamento das políticas educacionais que visam a melhoria da oferta da educação.

Jackson (1993 apud DAY, 2001, p.41) no entendimento de um ensino num viés do empreendimento social, contribui nessa análise identificando que

Os professores devem ser encarados, e devem ver-se como pessoas que desempenham papéis fulcrais na sala de aula - não são apenas como técnicos que sabem conduzir discussões ou ensinar destrezas decodificadoras a leitores principiantes, mas como pessoas cuja visão da vida, que inclui tudo o que se passa na sala de aula, terá tanta influência, a longo prazo, como qualquer das suas destrezas técnicas.

Nesse processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional, a valorização pelo profissional como também a auto valorização de estar na profissão deve ocorrer, cabendo aos cursos de formação inicial, segundo Marcelo Garcia (1995, p. 80), contribuir de fato “para que os professores em formação se formem como pessoas, e consigam compreender a sua responsabilidade no desenvolvimento da escola e adquiram uma atitude reflexiva acerca do seu ensino”; formação de cunho mais humano, que o leve a um comprometimento pessoal com o ensino e sua aprendizagem profissional. Permitindo-se perceber como um agente de mudança social e não direcione para um “conformar-se com o modelo do mercado social” como argumenta Day (2001, p. 31).

Mello (2000, p.102) parte da percepção de que a formação inicial dos professores é o “ponto principal a partir do qual é possível reverter a qualidade da educação”. Quanto mais qualificados estiverem os professores e comprometidos com o processo educacional, melhor será o resultado na educação, mas também recebendo os investimentos necessários dado ao setor e o reconhecimento e a valorização dos profissionais.

Para Pacheco (2009, p. 90), a análise está “ligada a uma responsabilidade política, que define e impõe critérios não só para obter a formação, bem como para a entrada na carreira”. A partir do momento que se exige uma formação mínima para atuar no campo educacional, limita-se um número de pessoas a ingressar na profissão. Ao Estado fica a responsabilidade de credenciar as instituições de nível superior tanto da esfera Federal, Estadual, Municipal e Particular para a oferta dos cursos de licenciatura, no entanto, a qualidade da oferta dos cursos também se tornam questionáveis no momento de entrada e permanência na carreira docente.

No Brasil, a criação de cursos específicos direcionados à formação docente, vem sendo implementados desde o século XIX, tendo como proposta de modelos, preparar o professor para responder as demandas educacionais do país, no entanto, sempre direcionado para um viés com base no desenvolvimento econômico e social.

Para Saviani (2009, p. 143), “a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita a organização da instrução popular”, vigorando desde então diferentes modelos de cursos, com diferentes períodos de formação e mesmo à admissão de professores sem formação adequada devido ausência de planejamento, de recursos e de pessoal de apoio qualificado para o seu funcionamento. Segundo o autor, são identificados no Brasil os seguintes modelos de cursos de formação docente, que se correlacionam com determinado

período histórico vivenciado no território brasileiro

1. Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse Período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890 – 1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (SAVIANI, 2009, p.144).

As diferentes propostas de cursos foram sistematizadas de acordo com as demandas de cada período histórico, todavia, foram tentativas de modelos de formação descontinuadas, buscando corresponder de forma direta a organização da instrução popular, que para Tanuri (2000, p. 63) está ligada “à institucionalização da instrução pública no mundo moderno”, que para Colares e Colares (2013) está relacionada com as novas demandas dos processos exigidos no modo de produção.

Em relação ao contexto de implantação das Escolas Normais no país, nota-se que entraram em vigor de maneira lenta nas províncias; não necessariamente o ano de criação foi o ano em que foram instaladas. Algumas delas demoraram mais de quatro anos após sua criação para iniciarem o funcionamento nas capitais das províncias, decorrente da dificuldade em serem mantidas.

Tanuri (2000, p. 65) em estudo realizado, apresenta o seguinte processo de instalação das Escolas Normais no país:

Nos anos que se seguiram à criação da primeira escola normal, a experiência se repetiu em outras províncias, sendo criadas instituições semelhantes: em Minas Gerais, em 1835 (instalada em 1840); na Bahia, em 1836 (instalada em 1841); em São Paulo, em 1846; em Pernambuco e no Piauí, em 1864 (ambas instaladas em 1865); em Alagoas, em 1864 (instalada em 1869); em São Pedro do Rio Grande do Sul, em 1869; no Pará, em 1870 (instalada em 1871); em Sergipe, em 1870 (instalada em 1871); no Amazonas, em 1872, embora já em 1871 tivesse sido criada uma aula de Pedagogia no Liceu; no Espírito Santo, em 1873; no Rio Grande do Norte, em 1873 (instalada em 1874); no Maranhão, em 1874, com a criação de uma escola normal particular, subvencionada pelo Governo; na Corte, em 1874, também com a criação de uma escola normal particular, subvencionada pelo governo, e em 1876 com a criação de uma escola normal pública (instalada apenas em 1880); no Paraná, em 1876; em Santa Catarina, em 1880; no Ceará, em 1880 (instalada em 1884) (Moacyr, 1939a. 1939b. 1940); no Mato Grosso, em 1874 (Siqueira, 1999, p.210); em Goiás, em 1882 (instalada em 1884) (Canezin & Loureiro,

1994, p.28-35; Brzezinski, 1987, p.39; na Paraíba, em 1884 (instalada em 1885) (MELLO, 1956, p.61).

É ressaltado também por Tanuri (2000, p.65), que:

Algumas características comuns podem ser observadas nas primeiras escolas normais aqui instaladas. A organização didática do curso era extremamente simples, apresentando, via de regra, um ou dois professores para todas as disciplinas e um curso de dois anos, o que se ampliou ligeiramente no final do Império. O currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, está limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo. A infra-estrutura disponível, tanto no que se refere ao prédio, como a instalação e equipamento, é objeto de constantes críticas nos documentos da época [...]. Nessas condições, tais escolas foram frequentemente fechadas por falta de alunos ou por descontinuidade administrativa e submetidas a constantes medidas de criação e extinção, só conseguindo subsistir a partir dos anos finais do Império.

As dificuldades das províncias para colocarem as escolas normais em vigor estava relacionada aos recursos financeiros que não eram repassados pelo império. O governo autorizava abertura das escolas, mas deixava sob responsabilidade das províncias as despesas decorrentes do seu funcionamento.

A falta de interesse na profissão docente decorria também da ausência de matrícula nas escolas e, por isso o encerramento do curso, assim como da ausência da compreensão por parte dos professores, além da importância de se obter uma formação específica para atuar no ensino. O período de formação era curto, o currículo básico fazia com que dois professores se organizassem para trabalhar as disciplinas, era exigido o cumprimento de determinada carga horária e disciplinas nos cursos, como também apontados normas a serem seguidas pelos docentes.

Tanuri (2000, p.67) complementa sua análise afirmando que:

A escassez da bibliografia pedagógica brasileira no século passado, quando até mesmo as traduções eram raras, contribui para explicar a reduzida formação profissional das escolas normais nesse período. Pode-se dizer que ao menos no nível das aspirações e nas proporções teórica efervescentes na fase final do regime monárquico, já encontrara o seu lugar a tese de que o professorado merecia preparo regular. À República caberia a tarefa de desenvolver qualitativa e, sobretudo, quantitativamente as escolas normais e de efetivar a sua implantação como instituição responsável pela qualificação do magistério primário.

As escolas normais surgem e se expandem no final da Monarquia e início da República, com a finalidade de ampliar o número de profissionais nas escolas e melhor prepará-los para a sala de aula. No final do século XIX, as mulheres foram admitidas na profissão, função anteriormente permitida somente aos homens.

O ingresso na profissão docente por professores denominados leigos – sem formação para atuar no ensino, foi admitido no Brasil Império, como tentativa de responder à demanda de professores, que só aumentava nesse período, isso devido a abertura de novas escolas e por passar a receber como público a classe popular que, até então, era excluída do direito à educação institucionalizada.

No panorama do desenvolvimento econômico, Libâneo (2007) destaca que

O caráter elitista da educação brasileira fez com que a questão educacional se tornasse um problema apenas com o início do processo de industrialização, na década de 20 do século passado. As reivindicações dos diferentes movimentos sociais pela ampliação do atendimento escolar, o entusiasmo pela educação, geraram as condições para que, em 1932, um grupo de educadores lançasse um manifesto ao povo e ao governo. Conhecido como Manifesto dos pioneiros da Educação nova, esse documento pode ser considerado a primeira tentativa de elaboração de um plano de educação para o País (LIBÂNEO, 2007, p. 153).

O documento escrito pelo Manifesto dos Pioneiros deixava claro que faltaria a eles (nos planos do governo) uma “filosofia da educação e visão científica dos problemas educacionais” e que a nova filosofia da educação deveria adaptar a escola à modernidade sem, no entanto, os problemas econômicos disputarem a primazia com os problemas educacionais. (GHIRALDELLI JR, 2009, p. 42).

Percebe-se que, desde então, houve uma tentativa, por parte dos intelectuais brasileiros, de que o governo viesse tratar a educação com um setor específico dentro do contexto social e que direcionasse para ela as demandas que eram necessárias, pois percebiam que, através do ensino, e com mais pessoas alfabetizadas, vários dos problemas sociais encontrados no país, podiam vir a ser amenizados. E o modo como vinha sendo tratada, como concorrente de outros setores em busca de maiores recursos a serem aplicados para se pensar em uma transformação social mais satisfatória, não daria para de fato sanar a problemática social.

Os cursos de Licenciatura e Pedagogia surgem em 1939, visando à formação dos professores para as escolas secundárias, e se expandiram através do decreto-lei 1.190, de 04 de abril de 1939 (SAVIANI, 2009) para todo o território brasileiro, consolidando também os Cursos Normais que vinham atendendo à formação dos professores para atuarem no ensino primário.

Para Tanuri (2000, p. 68)

A República democrático-representativa e federativa, segundo o modelo constitucional, acabou por assumir a forma de um Estado oligárquico, subordinado aos interesses políticos e econômicos dos grupos dominantes das regiões produtoras e exportadoras de café. Nesse quadro e em função do deslocamento do eixo econômico da região nordeste para a sudeste – já observado desde o final do Império -, o desenvolvimento da educação na

República foi marcado por grandes discrepâncias entre os estados, mesmo porque, nos quadros do federalismo vigente, a União nada fez no terreno da educação popular.

Na vigência da República não houve mudanças nesse panorama na análise de Tanuri (2000, p. 68), o que ocorre foi “uma diminuição de tentativas de análises e de programação educacionais [...] o quadro social, político e econômico da Primeira República pouco favoreceu à difusão do ensino”, vigorando uma educação seguindo os moldes de um grupo interessado em ter a educação como justificativa para viabilizar mudanças de cunho político e econômico, sem o reconhecimento das disparidades educacionais causadas no país.

Segundo Charlot (2013, p. 39), a “maior mudança da escola na época contemporânea ocorre nas décadas de 1960 e 1970”, considerada dentro da cronologia Histórica e Legislativa de Governo no Brasil, entre a quarta e quinta República em suas fases finais.

A ambição escolar nesse período ; se constitui em

construir a escola fundamental, escola de nove anos que começa aos seis anos e vai até os quinze. Prolonga-se a escolaridade obrigatória, abre-se o primeiro segmento do que era ensino e acontece uma massificação da escola, com efeitos de reprodução social, mas também de democratização. (CHARLOT, 2013, p. 39-40)

Com a obrigatoriedade do Ensino Fundamental, abrem-se mais escolas, lança-se em 1961 a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4.024/6, e no ano de 1962 o Plano Nacional de Educação (PNE), tendo como uma das metas: “além de matricular toda a população em idade escolar primária, deve o sistema escolar contar, até 1970, com professores primários diplomados, sendo 20% em cursos regentes, 60% em cursos normais e 20% em cursos de nível pós-colegial” (GHIRALDELLI JR, 2009, p. 105).

Apesar da normatização da Lei e do PNE, a reforma realizada na educação brasileira não surte os efeitos desejados, principalmente por não contemplar satisfatoriamente os problemas que vinham dos outros períodos. A primeira LDBEN e PNE entraram em vigor no país, sem ter garantidas e respeitadas as necessidades pautadas por educadores e pelos movimentos sociais nas discussões no momento ainda de sua elaboração, sendo que em 1964, após dois anos do lançamento do PNE, ele foi extinto após Golpe Militar.

Nesse período, houve mudanças na organização do ensino brasileiro, onde o ensino primário e médio passou a ser denominado de primeiro e segundo graus, a partir dos quais os cursos normais são substituídos pela Habilitação Específica ao

Magistério (HEM), habilitando os professores para atuarem em duas modalidades de ensino, com cargas horárias diferenciadas: até três anos de estudos, para atuarem até a 4 série; com quatro anos de estudo, estariam aptos para atuar até a 6 série do primeiro grau em disciplinas específicas.

Segundo Charlot (2013), o momento de expansão escolar para todo o Brasil ocorreu a partir dos anos de 1980, momento em que ocorre a “reestruturação do sistema capitalista internacional, chamada de globalização e , ainda, a novas lógicas socioeconômicas” (CHARLOT, 2013, p. 42).

No movimento de ordenação dos cursos de formação docente, houve reivindicação a partir de 1980, para mudanças nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, sendo adotado, desde então, a “docência como base da identidade profissional de todos os profissionais do ensino” (SAVIANI, p. 146, 2009), e estabelecido ao curso de Pedagogia o cumprimento de formar profissionais para atuarem na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental, além de atuarem como Coordenador Pedagógico e Gestor escolar.

Apareceu como proposta de cursos voltados à formação de professores os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), lançados pelo Governo Federal no ano de 1982, que, como destaca Saviani (2009), teve um caráter de revitalização das escolas normais que, por causa de seu pouco acesso e falta de políticas educacionais que aproveitassem os professores formados nessas instituições nas escolas públicas, acabou sendo interrompido.

Dando sequência à reforma educacional, surgem os Institutos Superiores e Escolas Normais Superiores, como locais para formação dos profissionais do ensino, e a determinação da exigência da formação em nível superior para todos os professores pela Lei 9.394/96.

Com a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, passou a ser exigido dos profissionais da Educação Básica formação em nível superior em cursos de Licenciatura ou Pedagogia, dando margem para atuar com a formação em nível médio - formação no curso Normal Médio Magistério, até que a meta 15, presente no Plano Nacional de Educação – PNE 2001/2010, fosse realmente efetivada.

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do *caput* do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de

licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Estratégia: 15. 9. Implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da atuação, em efetivo exercício (BRASIL, 2014, 78-80).

O PNE 2001/2010 estabeleceu a criação da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, como modo de, a partir da colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios viabilizar o cumprimento da meta 15, no entanto, não foi possível efetivar durante o prazo de dez anos o que estava previsto no presente Plano.

Com a vigência de um novo Plano Nacional de Educação (2014/2024), o Estado, a partir da colaboração entre os governos (Federal, Estadual e municipal), amplia o prazo para mais uma década com a proposta de elevar a escolaridade de todos os professores brasileiros para o nível superior, visando também a formação na área de conhecimento, relacionada com a disciplina em que atuam.

Dados do Censo Escolar de 2015, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/2016), 24% dos 2,2 milhões de docentes, atuantes na Educação Básica não possuíam nível superior, dessa forma ocorreu um aumento de 10 pontos percentual desde a exigência decretada na Lei 9.394, passando de 68,9%, no ano de 2010, para 76,4% em 2015; e no ano de 2016 (INEP/2017) chegou em 77,5% que correspondem a 1.702,290 professores, no entanto, ainda com disparidades, entre as regiões do país. Nas regiões Norte e Nordeste foi identificado professores atuando na Educação Infantil sem o Magistério; no Ensino Fundamental e Ensino Médio sem formação no ensino superior ou atuando em disciplinas que não correspondem à licença recebida.

A região Norte se destacou com um percentual muito maior de professores sem formação em nível superior do que a região Nordeste, esse resultado pode ter tido como consequência a extensão territorial da região, como também a distribuição geográfica dos municípios, a falta de estruturas adequadas, de programas que cheguem aos municípios como IDH mais baixo, que direcionem a formação dos docentes para o reconhecimento do espaço amazônico, assim como formação que contemple àqueles professores atuantes em escolas localizadas no meio rural, em comunidades bastantes afastadas do centro urbano.

Nos dados gerais, divulgados pelo Inep (2017), foi identificado que nos anos iniciais do Ensino Fundamental estavam atuando 57,8% de professores na disciplina de Língua Inglesa, sem habilitação específica; nos anos finais do Ensino

Fundamental, o pior resultado estava na disciplina de Artes, concentrando o percentual de 68% de professores sem a licença para atuar nessa área de conhecimento.

Em relação ao Ensino Médio, a disciplina Sociologia ocupou o percentual de 74,2% de professores que necessitavam de formação específica para lecionarem na área (Base Senso INEP/ 2017).

No território brasileiro, segundo dados do Censo escolar (2017) foi identificado que do total geral de 84,3% dos professores brasileiros, 2,8% estavam trabalhando em escolas urbanas, 12,9% em escolas rurais e 2,8 atuavam em escolas urbanas e rurais. Dos professores que trabalhavam em escolas localizadas no campo, 30 % deles não tinham ensino superior.

Em análise sobre os cursos de licenciaturas e Pedagogia, Gatti (2009), organiza os cursos no seguinte modo: Licenciatura I - os cursos destinados à formação de professores para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental (Pedagogia, Normal, Superior e similares) e Licenciatura II - os cursos dedicados à formação de professores das disciplinas específicas do Magistério da Educação Básica.

O *lócus* dessa formação são os Institutos de Ensino Superior e universidades, que devem manter:

Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
Programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, MEC, 1996).

Na resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, está previsto que as instituições de ensino superior devem articular a oferta dos cursos de formação inicial e continuada para o exercício na Educação Básica com as políticas de educação implementadas pelo Governo Federal, normativas que asseguram o funcionamento do ensino superior e da oferta da Educação Básica, como também delimita o espaço onde esses profissionais devem exercer a docência, estabelecendo o que se compreende como docência e as dimensões que permeiam a profissão.

Art. 1º § 2º As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico

Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes.

[...]

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, **Educação do Campo**, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

§ 2º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional.

Art. 3º § 3º A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas (BRASIL, resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015 – grifo nosso).

Nas diretrizes dos cursos, além dos níveis normal de Ensino Infantil, Fundamental e Médio – estão presentes as modalidades de Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação à Distância e Educação Escolar Quilombola.

Damos destaque no presente estudo, à modalidade Educação do campo, reconhecida como modalidade de ensino no ano de 2010 com a Resolução nº4/2010/CEB/CNE que homologou as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNE.

É identificado na LDB/96 no artigo 28, que: “na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região” (BRASIL/MEC), como também:

- I- conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II- organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III- adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL/MEC).

As secretarias de educação devem articular políticas que atendam a realidade escolar das populações rurais, estabelecendo diretrizes que contemple o contexto de cada região e localidade, onde as escolas são implantadas, como também, respeitando as necessidades educacionais dos alunos que compõem esse cenário, viabilizando condições para a sua permanência.

Mesmo com a normativa na LDB/1996 para a efetivação da oferta da educação no espaço rural, no viés de adaptação e adequações que na percepção de Munarim (2016) nunca respeitou a diversidade sociocultural desta população, também, nota-se a fragilidade dos cursos de licenciatura na efetivação desse cenário como espaço de atuação profissional.

Poucos alunos, para não dizer a maioria dos licenciados, não analisam esse espaço da educação do campo em sua formação. Não são levados a perceberem a realidade em que vivem as populações no meio rural, as necessidades educacionais de que precisam, e o próprio contexto de atuação docente. Saindo da graduação com a percepção do campo de atuação profissional docente no viés urbano.

A partir dos marcos regulatórios sobre a defesa da educação do campo: Resolução nº 01/2002 CEB/CNE que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e o Decreto nº 7.352/2010, que cria a Política de Educação do Campo e o PRONERA, foi possível implementar diferentes programas direcionado à formação inicial e continuada dos professores:

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária foi criado para enfrentar analfabetismo e elevar os níveis de escolarização de jovens e adultos das famílias beneficiárias dos projetos de assentamento criados ou reconhecidos pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária em todos os níveis de ensino. Ele promove a formação inicial e continuada dos educadores, especialmente com a oferta dos Cursos de Pedagogia da Terra, das Águas e do Campo e de licenciaturas em várias áreas do conhecimento em todas as regiões brasileiras;

Programa Escola Ativa até 2012 atendeu à formação em serviço dos professores de escolas multisseriadas, tendo sido em 2013 substituído pelo Programa Escola da Terra, o qual promove a formação continuada de professores e professoras que atuam nas escolas multisseriadas rurais e quilombolas através de curso de aperfeiçoamento com a utilização da Alternância Pedagógica;

O Programa Projovem Campo Saberes da Terra, que se destina à escolarização da agricultores de 18 a 29 anos que não tenham concluído o Ensino Fundamental, concentra suas ações na formação em nível de pós-graduação lato sensu dos educadores e das educadoras que atuam no programa;

O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo

oferece curso de graduação a professores e professoras das escolas rurais que lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio;

O Programa de Iniciação à Docência para a Diversidade no âmbito do

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência concede bolsas para alunos regularmente matriculados nos cursos de Licenciatura para Educação do Campo, em parceria com a Capes, visando fortalecer a ação de formação inicial desses docentes. (HAGE et al, 2016, p. 152/153).

A partir dos programas “se propõem a ampliar os espaços de formação de educadores como sujeitos históricos sociais, capazes de formar novas gerações com uma perspectiva humanista e crítica” (HAGE et al, 2016, p. 153), visando superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo. Sendo estes programas específicos voltados à realidade de professores que trabalham e moram no campo, como também para o restante dessa população.

Segundo Hage (et al 2016, p, 148), a implementação desses cursos está sendo viabilizadas no interior das universidades

pelo vínculo orgânico que as instituições públicas estabelecem com as lutas dos movimentos sociais e com a sua participação no Fórum Nacional e nos Fóruns Estaduais de Educação do Campo. Esses coletivos têm pautado essa modalidade de educação como um direito a ser assegurado aos sujeitos, como demanda para garantir a formação de profissionais que realizam ações de afirmação das escolas públicas de educação básica e de emancipação dos territórios rurais.

Nesse cenário, os cursos de formação de educadores têm se destacado como uma possibilidade de expansão da educação superior do campo, pressionados pelo número ampliado de professores que atuam nas escolas rurais de educação básica somente com o Ensino Médio e/ou Magistério, sem curso de graduação e/ou licenciatura adequada para as disciplinas específicas.

Para as populações que vivem no meio rural, pouco foi investido em política no Brasil para que pudessem garantir os seus direitos. No setor educacional, foi a partir dos anos de 1980, com a articulação do grupo em defesa da educação do campo denominado “Por uma Educação do Campo” que iniciou a discussão que subsidiou

teórica e politicamente a busca por ações educacionais que considerassem os sujeitos do campo como protagonistas no processo de concepção, elaboração, implementação e avaliação de políticas voltadas para a sua população (KOLLING et al., 1999 apud BEZERRA NETO, 2011, p. 102).

Nesse sentido, as diretrizes, os decretos e os programas que encaminharam a legalidade das ações educacionais com atendimento às populações rurais foram implementadas após anos de lutas e reivindicação por parte dos movimentos sociais com destaque ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), pesquisadores de universidades de renome no Brasil, organismos internacionais (BEZERRA NETO, 2011). Ocorrendo diferentes encontros e formulações de documentos para dar bases políticas para a efetivação de uma

educação que pudesse valorizar os diferentes aspectos que compõem a realidade dos que vivem no meio rural em todo território brasileiro sem os fazer sair desse espaço.

A partir dos documentos oficiais, busca ser garantida, desde a criança pequena ao adulto, a oferta da educação neste cenário, sendo garantidos espaços adequados e que atenda às necessidades educativas de todos, com também a oferta de cursos de licenciatura que atendam à formação para professores com atuação no campo, assim como formação inicial e continuada que assegurem as necessidades presentes nas escolas localizadas no meio rural, capacitação específicas aos gestores e aos profissionais que trabalham nas escolas do campo, além de materiais de ensino que supram as demandas formativas das crianças aos adultos e transportes específicos, ofertados de acordo com a realidade do local onde a escola está localizada.

No panorama da educação do campo, abre-se a perspectiva da oferta do curso de licenciatura específica para a população do campo, chamada Licenciatura do Campo, Cursos de Pedagogia da Terra, das Águas e do Campo e de licenciaturas em várias áreas do conhecimento abrangendo especificamente professores e alunos que estão no meio rural ou interessados em atuar nas escolas neste contexto.

A perspectiva para inserção do discurso e análise sobre a educação do campo não se faz presente nas licenciaturas “comuns”, o que consta e que devem atender as normativas indicadas na resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, onde determina os conhecimentos e competências que devem ser alcançadas pelos futuros professores que atuarão na Educação Básica, cabendo às instituições de ensino superior fazerem as adaptações necessárias que atendam o cenário educacional da região onde se faz presente.

Além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência.

cultura geral e profissional;

conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;

conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;

conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;

conhecimento pedagógico;

conhecimento advindo da experiência. (BRASIL. MEC/CNE, 2002).

Bagagem teórica específica para atuar em determinada área do conhecimento, como também conhecimentos que perpassam as áreas da sociologia,

filosofia, psicologia, pedagogia, história e etc, além dos conhecimentos adquiridos com a experiência.

Ao licenciado fica restrita a prática profissional docente, conforme a área de formação, e que lhe dê suporte para atuar na Educação Básica. O documento chama atenção por ser identificado, em alguns cursos, um estudo teórico mais ligado ao conhecimento científico, sem a abordagem, de fato, dos conteúdos presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que estabeleciam a normatização do ensino das disciplinas na Educação Básica.

Damos ressalva à mudança que ocorreu neste documento após reforma que vem sendo realizada na Educação Básica desde o ano de 2016. O documento passou por alterações e integrado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada pela Resolução CNE/CP Nº 2, em 22 de dezembro de 2017.

No Brasil, a reforma realizada na Educação Básica a partir do ano de 2016, que direcionou a elaboração da BNCC, trata das competências e diretrizes para os currículos da Educação Infantil e Ensino Fundamental e foi enviada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) pelo MEC no mês de março de ano (2018) a base para o Ensino Médio. O documento trata “aquilo que os estudantes devem aprender na Educação Básica, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los.” (MEC/BNCC, 2017, p. 12)

Na organização da Base Comum, o encaminhamento da educação ocorre com foco no desenvolvimento das competências do aluno

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL MEC/BNCC, 2017, p.13)

As principais mudanças ocorridas na Educação Infantil e Ensino Fundamental foram: alfabetizar as crianças até o fim do segundo ano; o conceito de gênero não é mais tratado no conteúdo; a língua inglesa passa a ser o idioma oficial a ser ensinado nas escolas; o ensino religioso se torna optativo, além de outras mudanças.

Das modificações realizadas no currículo da Educação Básica, o Ensino Médio foi o que mais provocou controvérsias. Regulamentas pela Medida Provisória

do Novo Ensino Médio adotada no dia 22 de setembro de 2009, alterada na comissão mista e na Câmara dos Deputados, a MPV 746/2016 foi aprovada no Senado no dia 8 de fevereiro de 2017, sob a forma do Projeto de Lei de Conversão (PLV) 34/2016.

Para o Ensino Médio, as principais mudanças estão relacionadas à expansão da educação integral no prazo de cinco anos, a formação técnica concomitante com a formação de nível médio, a liberdade do aluno na escolha de 40% da carga horária total desta etapa de ensino com disciplinas de seu interesse, permanecendo somente 60% da carga horária total do Ensino Médio, definidas na Base; apenas o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática são obrigatórios nos três anos dessa etapa de ensino; o ensino da língua inglesa é o idioma oficial a ser aprendido na escola; as disciplinas de Artes, Educação Física, Filosofia, Sociologia serão definidas no currículo, a partir do que vier orientado na BNCC.

Com a reforma do Ensino Médio, professores com “notório saber”, profissionais que não possuem formação em Licenciatura, poderão assumir disciplinas escolares a partir da formação de cursos de complementação pedagógica, assegurados na LDB - 9.394/96 a partir da alteração realizada pela lei.

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado (BRASIL, 1996)

Em meio à discussão sobre a reforma do ensino médio, veio ao reconhecimento de toda sociedade brasileira, a defesa por parte de um grupo partidário e por conservadores o projeto “Escola sem Partido”, principalmente a partir do ano de 2015 com o propósito de resguardar o posicionamento neutro dos professores em sala de aula.

Muitos debates estão sendo realizados em torno desse projeto, e os professores estão chamando de Lei da mordaza, devido se sentirem privados dos seus direitos de livre expressão e de cátedra no seu espaço de atuação profissional.

Em meio a esse cenário de reorganização da Educação Básica, tendo influência direta de forças político-partidárias e ideologias de cunho desenvolvimentista no país, questiona-se o papel da universidade e dos cursos de formação docente na formação profissional desses professores, a qualidade da oferta desses cursos, a estrutura dada nas escolas para a concretização de sua atividade profissional, como também, o papel social e político dos docentes.

Não tem como perceber a trajetória do desenvolvimento educacional no

território brasileiro, ligada a estratégias de desenvolvimento socioeconômico dentro de projetos de governo e a dicotomia dada ao papel dos professores importantes e necessários, nesse cenário, no entanto, também desvalorizados.

Percebidos como chave para a concretização de políticas educacionais, visando à melhoria da educação brasileira, no entanto, não tendo voz dentro dessas mesmas políticas implantadas, mesmo quando se dá o espaço para que isso ocorra, não são colocadas dentro da legalidade suas reivindicações.

As mudanças que ocorreram nesses níveis de ensino, direcionaram também alteração na LDB/96 no artigo 62, inciso oito, estabelecendo que: Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, MEC), modificado pela Lei nº 13.415, de 2017. As licenciaturas e o cursos de pedagogia passam , a partir do ano de 2017, terem como referência para a organização dos seus currículos a BNCC, tendo de atender as demandas disciplinares apresentadas nesse documento.

Mobilizou, também, o lançamento da Política Nacional de Formação de Professores com Residência Pedagógica, implementado no dia 18 de outubro de 2017, que compreende “desde a criação de uma Base Nacional Docente até a ampliação da qualidade e do acesso à formação inicial e continuada de professores da Educação Básica” (MEC, 2018) em articulação com os Estados, Municípios, Instituições Formadoras e Conselho Nacional de Educação. A proposta do governo é continuar investindo na qualificação dos professores, visando formação em nível superior em curso de licenciatura e atuação escolar dentro dos limites impostos pelo curso.

Em relação a residência pedagógica, o objetivo é

induzir o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora (BRASIL/MEC, 2018)

O programa de residência pedagógica é uma versão “modernizada” do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) que ainda tem o objetivo de “proporcionar aos discentes, na primeira metade do curso de licenciatura, uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de Educação Básica e com o contexto em que elas estão inseridas”. Os discentes participantes do PIBID têm que se comprometer com magistério na rede pública de Educação Básica (CAPES, 2018).

A diferença entre os programas ocorre devido à residência pedagógica inserir de fato os alunos da licenciatura na rotina de professores com horário normal na escola, enquanto o PIBID permite que os alunos a partir da observação, análise, auxílio ao professor em sala de aula e na aplicação de projetos, conheça a dinâmica nessa vivência, o futuro espaço de atuação profissional.

Nesse breve panorama, identifica-se a existência de propostas de cursos de formação para professores nos planejamentos das políticas executadas pelo Estado, que Höfling (2001, p.31) compreende como “o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade”, no entanto, que resultaram em modelos novos que seguiram trajetórias diferentes das anteriores, com influências de cunho histórico- sociais, ocorridas no país e no mundo e de agentes internacionais como o FMI (Fundo Monetário Internacional) e o Banco Mundial, especificamente a partir dos anos de 1990, financiaram a educação brasileira a partir da articulação de políticas educacionais e pela presença de técnicos que ajudaram adimplir ações no país, no entanto, os modelos que entraram em vigor buscaram responder com urgência as próprias demandas do Estado.

Em relação à formação docente no contexto brasileiro, Gatti (2009, p.11) destaca que:

O suprimento de docentes nas escolas caminha por meio de várias adaptações: expansão das escolas normais em nível médio, cursos rápidos de suprimento formativo de docentes, complementação de formações de origens diversas, autorizações especiais para exercício do magistério a não licenciados, admissão de professores leigos etc.

Colocam sobre o professor abordagens acadêmicas que facilitem de modo aligeirado responder estas demandas, sem de fato olhar as verdadeiras necessidades que se apresentam como demandas relacionadas aos professores, ao ensino, à educação brasileira para aquele momento histórico. No Brasil, pontos que centram as análises e discussões sobre a formação dos professores se dirige em torno das bases conceituais e habilidades a serem desenvolvidas nesse processo de formação, como também ao local onde deve acontecer essa formação.

Atualmente, é questionado o papel da escola na construção das bases teóricas e práticas dos professores e o papel da universidade nessa relação de aprendizagem profissional. Muitos que chegam ao espaço acadêmico já trazem um arcabouço de experiências do contexto escolar na vivência como docentes, como também, encontram-se discentes que ainda irão passar por essa realidade.

É notório, nesse contexto de formação, a presença cada vez maior dos

chamados cursos de formação na modalidade EaD (Educação a distância), ofertada de modo semipresencial ou totalmente sem a exigência de presença física na instituição.

Gatti (2014, p.37) constatou em recente estudo que

Setenta por cento dos cursos de pedagogia são a distância: a proporção para as licenciaturas em matemática é de 61%; em letras, 55%. Verifica-se que entre os concluintes, em 2009, já se constatava que 58% dos formados em pedagogia e 45% dos formados em normal superior fizeram seus cursos a distância. Esses professores trabalharão com crianças em tenra idade e com a alfabetização, o que exige uma formação delicada, um aprendizado de relações pessoais, pedagógicas, didáticas, de formas de linguagem específicas. A modalidade a distância não favorece de forma cabal esse tipo de formação, que implica aspectos psicossociais relacionais. O próprio currículo desses cursos emula o dos cursos presenciais, que não oferecem formação suficiente quanto a metodologias de alfabetização e ao trabalho na educação infantil.

Questionamentos surgem quanto a essa oferta de modalidade de curso, principalmente pela ausência de interação humana. Havendo em muitos casos acompanhamento de tutores sem formação adequada e projeto político pedagógico que não atende de modo razoável as exigências propostas a oferta dos cursos de licenciatura e pedagogia e muito menos as estruturas operacionais básicas à sua realização.

Contudo, Calderhead (1996 apud MIZUKAMI, 2002, p. 48) afirma que

Não se dispõe, até o momento, de um referencial teórico coerente e abrangente, de uma teoria geral de conhecimento sobre a aprendizagem profissional que possa iluminar processos de desenvolvimento profissional de professores de modo a informar o desenho de curso de formação básica e programas de formação continuada.

A elaboração e a implementação dos modelos formativos vão ao encontro de tentativas e erros que, durante todos esses séculos de discussões e análises, têm permitido compreender melhor esse campo de estudo, influenciados diretamente, ou não, pelo Estado na efetivação das propostas, no entanto, Gatti (2014, p. 39) corrobora afirmando que “o que se oferece nesses cursos é apenas um verniz superficial de formação pedagógica e de seus fundamentos que não pode ser considerado realmente uma formação de profissionais para atuar em escolas atualmente”, ainda se perdurando mais erros do que acertos, na formulação dos cursos e principalmente não fazendo com que os estudantes de licenciatura valorizem o espaço da Educação Básica como campo de atuação profissional.

Diante desse contexto de mudanças, repensar a formação de professores, não equivale somente retirar e colocar determinados conteúdo da/na grade curricular dos cursos de formação, ou criar decretos e leis no sentido de normatizar determinado

nível de conhecimento para atuar na profissão ou definir local para a sua realização ou ainda executar projetos como propostas de apoio a essa qualificação, pois como apresenta Charlot (2013) as novas demandas exigidas.

Antes de promover mudanças na educação ou a inserção de pessoal no campo da profissão docente, Flores (2010, p. 185) ressalta que os cursos de formação inicial devem

preparar os futuros professores para trabalharem em escolas em contextos de mudança, o que implica uma reflexão permanente sobre o papel dos professores e sobre o seu profissionalismo e a forma como este é entendido. A literatura neste âmbito sublinha a necessidade de repensar a formação de professores no sentido de responder às exigências e aos desafios cada vez mais complexos que se colocam às escolas e aos professores.

Nesse cenário, Charlot (2013, p. 61) observa que a “sociedade trata o saber como um recurso econômico, mas requer homens globalizados instruídos, responsáveis e criativos”, contudo, buscam-se mudanças de cunho social para o “hoje”, trazendo problemáticas históricas não solucionadas de tempo atrás, acarretando em acúmulos de contradições nos fins educacionais.

Gatti (2014) traz contribuição sobre esse cenário nos permitindo perceber que em si também a universidade precisa se “desamarrar” de ideais políticos que impedem de caminhar para uma formação que vá além do mercado.

Quando se tece o panorama sobre a formação dos professores para a educação básica, através de dados de pesquisa disponíveis, verificamos que o cenário geral não é muito animador (Gatti, Barretto & André, 2011; Diniz-Pereira, 2011; libâneo, 2010; Gatti & Barretto, 2009; Freitas, 2007). Há um acúmulo de impasses e problemas historicamente construídos e acumulados na formação de professores em nível superior no Brasil que precisa ser enfrentado. No foco das licenciaturas, esse enfrentamento não poderá ser feito apenas em nível de decretos e normas, o que também é importante, mas é processo que deve ser feito também no cotidiano da vida universitária. Para isso, é necessário poder superar conceitos arraigados e hábitos perpetuados secularmente e ter condições de inovar. Aqui, a criatividade das instituições, dos gestores e professores do ensino superior está sendo desafiada. O desafio não é pequeno quando se tem tanto uma cultura acadêmica acomodada e num jogo de pequenos poderes, como interesses de mercado de grandes corporações. (GATTI, 2014, p. 36).

As instituições de ensino superior também são responsáveis pelo encaminhamento de diretrizes que visem ao rompimento com políticas que não articulam o compromisso social com a oferta da educação e a preparação dos seus professores no viés da equidade e qualidade. Mas é necessário, como a autora coloca, ter-se a coragem para romper o viés de cultura acadêmica, acomodada diante dos novos desafios educacionais.

Um dos maiores problemas enfrentados no Brasil, especificamente no setor

educacional, está relacionado em buscar solucionar problemas sociais e educacionais com ações corretivas e preventivas e direcionar para essas ações poucos recursos estrutural, financeiro e de pessoal qualificado. Como também, considerar igual as diferenças educacionais e sociais existentes nas regiões Brasileira.

É possível perceber que, desde os primeiros cursos normal de formação docente implantados no país pelas províncias em suas capitais, o Estado não se responsabilizou em mantê-las financeiramente como também em ampará-las com suporte formativo aos professores e que os motivassem em participar, cabendo às províncias a responsabilidade de criá-las e arcar com todas as despesas necessárias, por isso a abertura e o fechamento consecutivo dessas escolas, a aceitação de professores leigos – sem formação para atuar no ensino, péssimas estruturas das escolas públicas, desvalorização do trabalho docente – são problemas que perduram até os dias de hoje.

Para Ghiraldelli Jr (2009, p. 42), “as revoluções políticas nada poderiam fazer de realmente profundo sem o empreendimento de um apoio à educação, pois esta seria, ela mesma, uma ‘reforma social’ que se realizaria com uma ‘ação da escola sobre o indivíduo’”. O autor ressalta a importância de tratar a área educacional como um setor específico dentro do contexto social e que de fato seja direcionado à ela, às demandas e aos recursos a elas necessários.

O movimento de implantação dos cursos de formação docente no Brasil, estão emaranhados à constituição de uma sociedade desenvolvida socioeconômica e culturalmente, para tanto, os modelos de cursos implantados também perpassam pelo viés de atender essas novas demandas, havendo a necessidade de reconhecer que propostas de modelos foram implementados e estão sendo executado no país, como modo de direcionar uma análise e projetar um ideal futuro.

2.2 OS MODELOS DOS ATUAIS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Autores como Tardif (2012), Pimenta (2012), Marcelo Garcia (1999), em seu estudo analisam a perspectiva da construção de diferentes saberes que compõem o processo de desenvolvimento profissional docente nos cursos de formação. Para Tardif (2012, p. 38-39) os “saberes não se reduzem a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações.”

O quadro 2, apresenta os saberes identificados pelo o autor e sua conceituação.

Quadro 2 - Saberes docentes

Os saberes da formação profissional	Os saberes disciplinas	Os saberes curriculares	Os saberes experienciais
São conjuntos de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação). O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação (TARDIF, 2012, p. 36)	São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos. (TARDIF, 2012, p. 38)	Correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, a partir dos quais a instituição escolar caracteriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar (TARDIF, 2012, p. 38)	Os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de <i>habitus</i> e de habilidades de saber-fazer e saber-ser (TARDIF, 2012, p. 38-39)

Fonte: Elaborado pela autora (2017) com base em Tardif (2012).

Para o autor, as ciências humanas e as ciências da educação tomam o professor e o aluno para si como objeto de estudo, com o objetivo de não somente produzir conhecimento, mas direcionar a prática do professor em sala de aula, no espaço escolar.

A partir da prática, diferentes saberes são acrescentados ao saber assimilado na instituição formadora, caracterizando este saber como o primeiro dentro do processo de aprendizagem profissional docente a qual o autor chama de “saberes da formação profissional”, que agrega os “saberes disciplinares” e os “saberes curriculares”, ajudando formatar uma perspectiva de curso, para mais tarde permitir

ao professor analisar os “saberes experienciais”, aqueles conhecimentos adquiridos no contato real com as atividades docentes de sua prática pedagógica.

No processo de organização desses saberes com a sua prática, também será constituída sua identidade profissional que, segundo Dubar (1991 apud TARDIF, 2012, p. 107) é um “construto que remete aos atos de agentes ativos ,capazes de justificar suas práticas e de dar coerência às suas escolhas”. Constituição de uma base própria a partir dos diferentes saberes docentes para articular suas ações em sala de aula, na escola, nas diferentes situações que possa vir a ser sentida no espaço escolar.

Na análise de Pimenta (2012), existem três tipos de conhecimentos que fazem parte do campo de saberes que constitui a aprendizagem docente no curso de formação de professores, chamando-os de saberes: a experiência, o conhecimento e saberes pedagógicos, conforme detalhado no quadro 3, abaixo.

Quadro 3 - Campos de saberes docentes

A experiência	O conhecimento	Saberes pedagógico
Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda a sua vida escolar. (...) também sabem sobre o ser professor por meio da experiência socialmente acumulada, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em escolas precárias; sabem um pouco sobre as representações e os estereótipos que a sociedade tem dos professores, através dos meios de comunicação. Outros alunos já têm atividade docente (...) em outro nível, os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores. (PIMENTA, 2012, p. 21-22)	O terceiro estágio tem a ver com a inteligência, a consciência ou sabedoria. Inteligência tem a ver com a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento; consciência e sabedoria envolvem reflexão, isto é, capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização. (...) A educação escolar, por sua vez, está assentada fundamentalmente no trabalho dos professores e dos alunos, cuja finalidade é contribuir com o processo de humanização de ambos pelo trabalho coletivo e interdisciplinar destes com o conhecimento, numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora (...) Tarefa complexa, pois, a da escola e de seus professores. Discutir a questão dos conhecimentos nos quais são especialistas (história, física, matemática, das línguas, das ciências sociais, das artes...) no contexto da contemporaneidade constitui um segundo passo no processo de construção da identidade dos professores no curso de licenciatura (PIMENTA, 2012, p. 23-25)	Considerar a prática social como o ponto de partida e como o ponto de chegada possibilitará uma ressignificação dos saberes na formação de professores. As consequências para a formação dos professores são que a formação inicial só pode se dar a partir da aquisição da experiência dos formados (ou seja, tomar a prática existente como referência para a formação) e refletir-se nela. O futuro profissional não pode constituir-se seu <i>saber-fazer</i> senão a partir de seu próprio <i>fazer</i> . Não é senão sobre essa base que o saber, enquanto elaboração teórica, se constitui. (PIMENTA, 2012, p. 27-28)

Fonte: Elaborado pela autora (2017) com base em Pimenta (2012).

A autora aponta para o comprometimento do professor com sua formação acadêmica e com a responsabilidade social que no ato de ensinar se faz presente, e aproxime de arcabouços teóricos e práticas capazes de dialogar com a realidade vivida no espaço escolar em suas diferentes realidades social.

Na perspectiva da valorização da experiência como campo de formação profissional, Pimenta (2012) destaca que, ao ingressar no curso de formação inicial, o discente já traz um referencial de conhecimentos acerca do contexto escolar, do trabalho docente, das relações e dinâmicas que na escola estão presentes. Flores (2008, p. 60) corrobora essa assertiva, destacando que “los futuros profesores poseen un conjunto de creencias y de ideales sobre la enseñanza y sobre lo que significa ser profesor que interiorizan a lo largo de su trayectoria escolar”. Não se aprende sobre a profissão docente somente com o ingresso num curso de formação de professores, mas se consegue criar uma imagem a partir do momento da entrada numa instituição escolar ainda quando criança nos seus primeiros anos de estudos.

Pimenta (2012) destaca ainda a importância dos saberes pedagógicos e o conhecimento estarem correlacionado com a experiência da prática vivida antes, durante e após o curso de iniciação à docência. Serem organizado nesse processo de aprendizagem docente de modo que se cruzem no ato formativo, indo na contramão do que se presencia nos atuais cursos de formação – desvalorização de saberes trazidos pelos discentes e da relação deste com os conhecimentos e saberes pedagógicos analisados na instituição formadora.

Sobre os saberes disciplinares e curriculares abordados por Tardif (2012), na perspectiva de Pimenta (2012), amplia-se no panorama das aprendizagens que também são adquiridas a partir das diferentes relações em sociedade, a qual chama de informação, que dependendo do tratamento dado a esse saber no espaço formativo, poderá a vir se tornar conhecimento.

Pimenta apresenta, ainda, a relação dos conhecimentos específicos para o ensino dos conteúdos exigidos na Educação Básica, com as produções de informações e conhecimentos que são criados em sociedade a partir dos vários campos que a compõem - social, político, tecnológico, cultural, econômico. Destaca a importância de ser direcionado, nos cursos de formação, a contextualização dessas informações, sendo que algumas delas são transformadas em conhecimentos, como também desmitificar os conhecimentos científicos de modo que facilite a compreensão por quem está nesse processo de formação: tanto ao professor, como ao aluno da Educação Básica, pois facilitaria “irem construindo a noção de cidadania mundial”, que para Tardif (2012) trata-se da inserção social, crítica e transformadora, na perspectiva

do saber-conhecimento.

O saber perpassa pelo reconhecimento das diferentes fontes de informação conforme Pimenta, como também em poder a partir dessas informações, mediante a necessidade, transformá-las ou não em conhecimentos, bem como, usar na praticidade do dia a dia os conhecimentos científicos que, até então, são entendidos como distante por aqueles que não fazem pesquisa.

Marcelo García (1999) aponta quatro perspectivas de conhecimentos que devem ser apreendidas pelos futuros professores no curso de formação inicial, destacando-os como: o conhecimento psicopedagógico, o conhecimento do conteúdo, o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento do contexto, como identificado no quadro 4.

Quadro 4 - Conhecimentos docentes a serem adquiridos no curso de formação inicial

Conhecimento psicopedagógico	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento didático do conteúdo	Conhecimento do contexto
Refere-se ao conhecimento relacionado ao ensino, com a aprendizagem acadêmica, tempo de espera, ensino em pequenos grupos, gestão de classe, etc. (MARCELO GARCIA, 1999, p. 86).	Conjuntamente com os conhecimentos pedagógicos, os professores têm de possuir conhecimentos sobre a matéria que ensinam (MARCELO GARCIA, 1999, p. 87).	Tem a ver com o domínio que o professor tem dos paradigmas de investigação em cada disciplina (MARCELO GARCIA, 1999, p. 87).	Diz respeito ao local onde se ensina, assim como a quem ensina (MARCELO GARCIA, 1999, p. 91).

Fonte: Elaborado pela autora (2017) com base em Marcelo Garcia (1999).

O autor chama a atenção para a importância de o professor adquirir, além dos conteúdos específicos das disciplinas a serem ensinados, conhecimentos metodológicos que de fato o ajude a perceber a melhor forma de apresentar o conteúdo aos alunos. Além disso, o reconhecimento do espaço escolar e sobre os alunos que estão em sala de aula, pois podem lhes garantir melhor interação com o processo de ensino aprendizagem e sobre o próprio desenvolvimento profissional no espaço escolar.

É perceptível, entre os autores, a preocupação por uma organização curricular nos cursos de formação de professores que atenda as experiências profissionais pelas quais os professores já passaram na escola, fazendo relação com os referenciais teóricos embasados no contexto escolar, nos alunos e das condições viáveis para realização do trabalho docente, permitindo análise capaz de direcionar

novos conhecimentos sobre a prática docente. Destacam a importância dos conhecimentos pedagógicos, curricular, de conteúdo, do contexto escolar e realidade histórico-social se fazerem presentes nos cursos de formação.

Saviani (2009, p.151), ao analisar os cursos implementados no Brasil, identifica a presença de dois modelos de formação: “aquele centrado nos conteúdos culturais-cognitivos e aquele referido ao aspecto pedagógico didático”.

Essa divisão ocorre principalmente pelo modo como os currículos estão organizados: os ditos conteúdos culturais-cognitivos estariam presentes nos cursos de licenciatura específica para uma área de ensino como, por exemplo, para o ensino da disciplina de Matemática, da Língua portuguesa, da História, da Geografia etc. , e o pedagógicodidático, voltado para o curso de pedagogia, tendência de formação mais humana e pedagógica do professor. Estando na raiz do problema “dois aspectos indissociáveis da função docente: a forma e o conteúdo” (SAVIANI, 2009, p.151).

Em análise, Mizukami (2002) constata também dois modelos de formação docente, no entanto, destacando de modelo da racionalidade técnica e da racionalidade prática.

O modelo da racionalidade técnica a vê como momento pro excelência da formação profissional, no qual se dá a apropriação do conhecimento profissional a ser aplicado à futura atuação.

O modelo da racionalidade prática (...) diz respeito a um espaço de formação em que o futuro professor tem oportunidade de refletir constantemente sobre os problemas e a dinâmica gerados por sua atuação cotidiana. (MIZUKAMI, p. 19/20, 2002)

No viés da racionalidade técnica discute a formação do professor, tendo como base apreensão de conhecimentos científicos – a técnica, para direcionar a atuação pedagógica no espaço escolar. Contradizendo a esse modelo, a racionalidade prática busca fornecer elementos teóricos que viabilize ao docente, reflexão das experiências vividas no campo da profissão, dando flexibilidade ao seu processo de aprendizagem, que não depende exclusivamente de técnicas adquiridas na instituição formadora, mas de leituras que contextualizem as mudanças que ocorrem nesse espaço e influenciem na sua ação pedagógica.

Para Diniz-Pereira (2014), além das tendências da técnica e da Prática, existe a proposta no viés da Racionalidade Crítica aos modelos de cursos, apesar de ainda, assim como o modelo da racionalidade prática, encontrar certa resistência e contradição em sua aplicabilidade nos espaços formativos.

O autor destaca em subdivisões as tendências identificadas em cada um dos modelos de curso:

1. Na **racionalidade técnica**, são identificados

I – Modelo de Treinamento de Habilidades Comportamentais – o “objetivo é treinar professores para desenvolverem habilidades específicas e observáveis” (AVALLOS, 1991; TATTO, 1999 apud DINIZ- PEREIRA 2014, p. 36);

II – Modelo de Transmissão – o “conteúdo científico e/ou pedagógico é transmitido aos professores, geralmente ignorando as habilidades da prática de ensino” (AVALLOS, 1991 apud DINIZ- PEREIRA 2014, p. 36) ;

III – Modelo Acadêmico tradicional – “o conhecimento do conteúdo disciplinar e/ou científico é suficiente para o ensino e que aspectos práticos do ensino podem ser aprendidos em serviço” (ZEICHNER,1983; LISTON e ZEICHNER,1991; TABACINICK e ZEICHNER,1991 apud DINIZ - PEREIRA 2014, p. 36).

2 Na **racionalidade prática**, são identificados:

I – Modelo Humanístico – os “professores são os principais definidores de um conjunto particular de comportamentos que eles devem conhecer a fundo” (ZEICHNER,1983; TATTO,1999 apud DINIZ- PEREIRA, 2014, p. 38);

II – Modelo de ensino como ofício – “o conhecimento sobre ensino é adquirido por tentativa e erro por meio de uma análise cuidadosa da situação imediata (TATTO,1999 apud DINIZ- PEREIRA, 2014, p. 38) e;

III – Modelo orientado pela pesquisa – o “propósito é ajudar o professor a analisar e refletir sobre sua prática e trabalhar na solução de problemas de ensino e aprendizagem na sala de aula” (TABACHNICK; ZEICHNER,1991 apud DINIZ- PEREIRA, 2014, p. 38); e

3 Na **racionalidade crítica**, são identificados:

I – Modelo Sócio-reconstrucionista – “concebe o ensino e a aprendizagem como veículos para a promoção de uma maior igualdade, humanidade e justiça social na sala de aula, na escola e na sociedade” (LISTON; ZEICHNER,1991 apud DINIZ- PEREIRA, 2014, p. 40);

II – Modelo emancipatório ou Transgressivo – “concebe a educação como expressão de um ativismo político e imagina a sala de aula como um local de possibilidade, permitindo o professor construir modos coletivos para ir além dos limites, para transgredir (HOOKS, 1994 apud DINIZ- PEREIRA, 2014, p. 40) e;

III – Modelo Ecológico Crítico – “a pesquisa-ação é concebida como um meio para desnudar, interromper e interpretar desigualdades dentro da sociedade e, principalmente, para facilitar o processo de transformação social” (CARSON; SUMARA,1997 apud DINIZ-PEREIRA, 2014, p 40-41).

Percebe-se que os modelos que orientam a formulação dos cursos de formação de professores perpassam pela valorização da técnica, a qual daria suporte para atuação docente, percebida como fundamentais para melhor direcionar a prática do professor; como também o viés que valoriza as experiências vivenciadas no espaço escolar pelos professores, sendo destacado como a base para a construção de novos saberes. Contudo, também se identifica o aspecto que valoriza a práxis na atuação docente, isto é, “atitude (teórica e prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Portanto, não basta conhecer e interpretar o mundo teoricamente, é preciso transformá-lo (práxis)” (PIMENTA, 2017, p. 38). Vivência da teoria e da prática numa relação mútua de aprendizagem podendo concretizar uma base mais sólida nesta formação, capaz de promover mudanças no ensino, na prática pedagógica, na escola e na sociedade.

Identificam-se modelos de formação específicas que nem sempre são totalmente puros na aplicação das ações pedagógicas nos espaços escolares, assim como também nos espaços formativos. Podendo apresentar certo discurso na teoria, mas, quando encaminhados para a efetivação da ação pedagógica, acontecem sobre outras perspectivas, como é identificado por Gatti (2014, p. 39):

Os estudos dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura mostram que há um idealismo perceptível nas suas proposições, mas as ideias não se concretizam na formação realmente oferecida, e teorias e práticas não se mostram integradas.

Ainda ocorrendo no Brasil, conforme a autora, dicotomia entre teoria e prática, prevalecendo uma em detrimento da outra, não ocorrendo essa integração a qual Pimenta (2017) denomina de Práxis. Assim como, não tendo coerência na escolha por uma concepção teórica e pedagógica na elaboração de seus projetos formativo com a aplicabilidade prática dos profissionais em formação, são identificadas também contradições.

Na sequência, analisamos o contexto do estágio nos cursos de formação docente como modo de identificar contribuições e falhas no momento de ingresso dos jovens professores em seu contexto de atuação profissional – a escola.

2.3 O ESTÁGIO NOS CURSOS DE LICENCIATURA

O estágio curricular supervisionado está presente na grade curricular dos cursos de licenciatura como componente obrigatório a ser realizado antes do término do curso, como meio de propiciar ao discente do curso de licenciatura a aproximação

com o contexto escolar - local de trabalho docente e da sua prática pedagógica.

Das 2.800 horas mínimas exigidas para a conclusão do curso de licenciatura e 3.2000 no curso de Pedagogia, das quais 400 horas devem abranger a prática como componente curricular e 1.800 horas devem tratar dos conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, devem ser destinadas 400 horas ao estágio curricular supervisionado, e que “se consolide a partir do início da segunda metade do curso, como coroamento formativo da relação teoria-prática e sob a forma de dedicação concentrada” (PARECER CNE/CP 28/2001).

Na resolução CNE/CP 01/2002, no Artigo terceiro, estão previstas algumas atividades a serem realizadas nos cursos de formação inicial, visando garantir o cumprimento da realização do estágio curricular supervisionado.

Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situação-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

§ 3º o estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola da educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

Os sistemas de ensino devem possibilitar às instituições formadoras a realização dos estágios nas escolas de Educação Básica, sem que haja o encurtamento e nem o oferecimento em precárias condições para esta realização, podendo ocorrer em um tempo mais concentrado, no entanto, não em dias subsequentes, isto é, ao mesmo tempo em que são realizadas as aulas normais do curso.

A realização do estágio, também, está prevista para ocorrer nas escolas localizadas no campo, mas com a observação das condições necessárias para sua realização, já que esse procedimento vai exigir um planejamento maior tanto para as instituições de ensino superior, como para as escolas.

A obrigatoriedade da realização das 400 horas destinadas ao estágio supervisionado é dada pela importância do momento na aprendizagem e no desenvolvimento profissional do discente, dada a oportunidade da reflexão e da

aplicabilidade da prática docente mediante as teorias/conteúdos apreendidos na instituição formadora.

O acompanhamento deve ser contínuo entre o formador da universidade e o professor da escola, pois “supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário” (PARECER CNE/CP 28/2001).

A situação contextualizada ajuda no reconhecimento do local de atuação profissional docente, sendo “um componente fundamental na construção da identidade do professor, ultrapassando a visão tecnicista” (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 20), tornando um momento de aprendizagem e questionamentos sobre os conhecimentos, habilidades necessárias, como também, sobre as condições dadas no espaço escolar para à sua efetivação.

É o encontro da universidade com a escola, como também o entrelaçamento da teoria com a prática, que provocam reflexões que “devem ultrapassar o plano da competência, no sentido de aprender a refletir, e se posicionar com um caminho para a compreensão dos problemas e necessidades, dando sentido às ideias, à teoria” (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 20). A partir da vivência escolar, olhar a dinâmica do espaço, poder refletir sobre as interações realizadas e perceber como os conhecimentos propiciados no curso estão lhe assegurando entrar no exercício da profissão, no entanto, além da reflexão e da possibilidade de articular o que se está aprendendo no curso de formação com o que se vivencia na escola, favorecer a construção de propostas que venham contribuir para melhorar as interações no ambiente escolar e a atuação pedagógica do professor.

O encontro com a escola deve ser o encontro com o lugar do aprender a ser professor e assumir-se como profissional da educação, no entanto,

Na maioria das vezes, os estagiários não têm clareza da dinâmica do estágio, do funcionamento institucional da escola, o que farão nela, qual o seu papel, os limites e o alcance de sua atuação. Do outro, o professor e a escola sentem-se igualmente “perdidos”, e, na ausência de um planejamento conjunto com a instituição formadora, terminam por se pautar no modelo convencional de observação, participação e regência, sem uma análise contextualizada (PIMENTA, 2012, p. 65).

Pimenta (2012) ressalta a importância de a instituição formadora ter um diálogo mais próximo com a escola e planejarem conjuntamente esse momento de ir *in loco* do discente, definindo melhor o que realmente deve ser analisado e vivenciado no contexto escolar, buscando atender as demandas que são exigidas no desenvolvimento de conhecimentos/saberes e habilidades mais necessárias para o

momento de ingresso na profissão docente.

Os conhecimentos e as atividades que constituem a bases formativa dos futuros professores têm por finalidade permitir que estes se apropriem de instrumentos teóricos e metodológicos para a compreensão da escola, dos sistemas de ensino e das políticas educacionais. Essa formação tem por objetivo preparar o estagiário para a realização de atividades nas escolas, com os professores nas salas de aula, bem como para o exercício de análise, avaliações e crítica que possibilite a proposição de projetos de intervenção a partir dos desafios e dificuldades que a rotina do estágio nas escolas revela. (PIMENTA, 2011, p. 102)

É importante o contato com a escola, porque é a partir dela que o licenciando irá ampliar seu questionamento quanto à prática pedagógica que deve ser exercida futuramente por ele, sobre as condições que são oferecidas para o exercício da docência, indagar sobre a formação recebida, e outros questionamentos que poderão ser feitos mediante o contato com a sala de aula, o contexto escolar. Muitas situações podem ser melhor planejadas para direcionar a prática docente após essa vivência do estágio.

Pimenta (2011, p. 103) destaca que

O estágio como reflexão das práxis possibilita aos alunos que ainda não exercem o magistério aprender com aqueles que já possuem experiência na atividade docente. No entanto, a discussão dessas experiências, de suas possibilidades, do porquê de darem certo ou não, configura o passo adiante à simples experiência. A mediação dos supervisores e das teorias possui papel importante nesse processo.

Daí a importância do estágio não ser percebido como mais uma das etapas a serem cumpridas no curso, mas sim, passar por um planejamento que facilite essa integração e interação na escola entre o estagiário e o professor, assim como entre o professor da instituição formadora com o professor da escola, sendo levadas em consideração, nesse planejamento, situações que devem ser anotadas como importantes e necessárias, como também aquelas que realmente devem ser sentidas e vivenciadas por quem está em seu primeiro contato com a escola, amparado por um arcabouço teórico.

Sobre os cursos de formação inicial, na ótica do estágio curricular, Pimenta (2012, 15-16) ainda ressalta que

pesquisas (Piconez, 1991; Pimenta, 1994; Leite, 1995) têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdo e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gestar uma nova identidade do profissional docente.

Ao não ser bem planejado e executado essa etapa formativa aos futuros professores, não será possível alcançar os objetivos propostos com o estágio e muito menos propiciar que ele “geste” uma identidade profissional, conforme destaca Barreiro e Gebran (2006, p. 20)

a identidade do professor é construída no decorrer do exercício da sua profissão, porém, é durante a formação inicial que serão sedimentados os pressupostos e as diretrizes presentes no curso formador, decisivos na construção da identidade docente.

É no contato com a escola que a identidade do professor ganha uma estrutura mais clara, mas é nos cursos de formação inicial que serão desenvolvidos os primeiros traços desse formato que, com o passar dos anos de experiência e conhecimentos adquiridos com a prática, vai se desenvolvendo, acerca disso, Marcelo (2009, p. 11) percebe como sendo

a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu eu profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional.

A identidade profissional emerge como mecanismo que facilita a sua atuação docente, permitindo reconhecer um jeito próprio de conduzir o seu processo de ensino e de aprendizagem na sala de aula, como também escolher os conhecimentos que lhe ajudem a direcionar melhor a prática pedagógica.

No entanto, também sendo importante nesse processo a execução de “boas políticas para as competências que vão precisar durante sua longa, flexível e variada trajetória profissional” (MARCELO, 2009b, p.111), como também “a sociedade necessita de bons professores, cuja prática profissional cumpra os padrões profissionais de excelência que assegure o compromisso do respeito ao direito que os alunos têm de aprender” (MARCELO, 2009, p.111).

A implementação de políticas educacionais que assegure sua formação, como também favoreça um espaço adequado à execução de sua atividade profissional e lhe garanta valorização profissional também a partir do salário recebido, pode propiciar profissionais mais comprometidos com o ensino e com o seu processo de aprendizagem profissional sendo possível alcançar resultados mais satisfatórios.

A formação inicial é a base para o ingresso na profissão docente, por isso, formação primeira para direcionar o desenvolvimento do ser professor que para

Mizukami (2010, p.16) deve ser *continuum* e tendo como elo de passagem nessas diferentes fases à reflexão, pois

obriga a considerar a necessidade de estabelecimento de um fio condutor que vá produzindo os sentidos e explicitando os significados ao longo de toda a vida do professor, garantindo, ao mesmo tempo, os nexos, entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas. A *reflexão* é vista aqui como elemento capaz de promover esses nexos.

No entanto, ser *continuum*, mas amparado numa escola que busca estratégias de diálogo e trocas de experiências entre os profissionais envolvidos na dinâmica do processo de ensino aprendizagem.

Marcelo (2009a, p. 11) contribuiu na reflexão, direcionando para um “processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional”. É preciso um amadurecimento pessoal e profissional, propiciado pela reflexão, numa atitude de questionamento, indagações e busca de soluções. Um processo que pode ocorrer em nível coletivo ou individual no espaço escolar, lugar onde ocorre tanto experiências formais e informais, quanto de ensino.

Apesar de a escola, quase sempre, ser idealizada como lugar onde somente os alunos aprendem e os professores ensinam, é também o local onde, “não apenas os professores aprendem, como aprendem, aliás, aquilo que é verdadeiramente essencial: *aprendem a sua profissão*” (DOMINGUES, 2014, p. 65). Colaborando com a reflexão, Sacristán (1999, p.70) destaca que, “a sala de aula não é somente um lugar para ensinar, mas também de aprendizagens para o docente: as influências informais na socialização são [...] mais eficazes do que os cursos de formação”.

Valorizar a escola como o espaço – *locus* dessa aprendizagem e de formação contínua faz-se necessário, principalmente, no momento tão importante na vida desses futuros profissionais, no qual podem, a partir da vivência do estágio, começar a traçar seu perfil profissional, como também não se descobrirem como professores. Essa aproximação com a escola pode amenizar o choque de realidade e o abandono da profissão.

Dentro do campo de atuação docente, Feiman (1983 apud GARCIA, 1999, p.25/26) destaca quatro fases “no aprender a ensinar” pelo professor, que não estão relacionadas como formação de professores, mas como “problemática diferenciada em relação a objetivos, conteúdos, metodologia, a ser aplicado na formação de professores”, pelas quais os professores em algum momento podem se encontrar.

1. Fase de pré-treino
Inclui as experiências prévias de ensino que os candidatos a professor viveram, geralmente como alunos, os quais podem ser assumidas de forma acrítica e influenciar de um modo inconsciente o professor.
2. Fase de formação inicial. É a etapa de preparação numa instituição específica de formação de professores, na qual o futuro professor adquire conhecimento pedagógicos e de disciplinas acadêmicas, assim como realiza as práticas de ensino.
3. Fase de iniciação
Esta é a etapa correspondente aos primeiros anos de exercício profissional do professor, durante os quais docentes aprendem na prática, em geral através de estratégias de sobrevivência.
4. Fase de formação permanente
Esta é a última fase referida por Feiman, e inclui todas as atividades planejadas pelas instituições ou até pelos próprios professores de modo a permitir o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento do seu ensino.

Em cada uma das fases identificadas ocorre a necessidade de um olhar diferenciado quanto aos conhecimentos que melhor permitiriam ao professor se desenvolver profissionalmente. Necessidades específicas que muito tem a ver com as experiências em sala de aula.

Na perspectiva da atuação enquanto professor, Huberman (1999) destaca sete fases em que o professor se encontra ao entrar no exercício da profissão docente, que não necessariamente venha vivenciar todos e nem na ordem descrita: 1º fase - A entrada na carreira: que compreende o segundo e terceiro ano de atuação docente. A vivência da fase da sobrevivência e da descoberta na profissão; 2º fase - A fase de estabilização – trata-se da escolha subjetiva pela profissão, compreendendo um período de oito a dez anos, no mínimo; 3º fase A fase de diversificação - é o momento de lançar-se em novas experiências pessoais no ensino. Estão na profissão mais motivados, dinâmicos; 4º fase - Pôr-se em questão – fase de questionamento sobre sua carreira, situa-se dos 35 aos 50 anos; 5º fase - Serenidade e distanciamento afetivo, dos 45 aos 55 anos, ocorre a lamentação pelo período de atividades; 6º fase - Conservantismo e lamentações, compreendendo a faixa dos 50 aos 60 anos de idade, marcadas por queixas sobre a profissão, os alunos, a escola etc.; e a 7º fase – Desinvestimento – os professores, nesta fase, se assumem como pessoas, mais do que professores, maior reflexão mas sem exigências no exercício profissional.

Dentre as sete fases categorizadas por Huberman (1999), é possível perceber que estão todas correlatadas com os anos dedicados à profissão e às experiências sentidas durante a sua prática pedagógica, influenciada pelos diferentes contextos vivenciados em sociedade e as diferentes dinâmicas do contexto escolar.

O desenvolvimento de uma carreira é assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para

outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades (HUBERMAN, 1999, p. 38).

Olhar a escola a partir dos cursos de formação inicial é visualizar a grande necessidade de articular os diferentes conhecimentos produzidos, tanto na universidade quanto na escola, e necessários ao desenvolvimento profissional docente que abarca diferentes necessidades formativas e fases vivenciadas. Conhecimentos que podem eficazmente produzir uma melhor compreensão sobre a docência, como também viabilizar estudos que melhor analisem os contextos que envolvem o desenvolvimento do ser professor nesse espaço.

É importante reconhecer a dinâmica do espaço escolar, mas não somente aqueles que estão presentes no contexto urbano, pois a escola no contexto rural existe como espaço de atuação profissional docente e necessita de professores que, além de qualificados para o exercício docente, também compreendam a dinâmica que presente.

Na subseção a seguir, discutimos os primeiros passos na docência pelo professor recém-formado, revelando como ele percebe o espaço escolar e as diferentes sensações e sentimentos que se revelam nesse momento de ingresso na profissão.

2.4 OS PRIMEIROS PASSOS NA DOCÊNCIA

Todo começo é difícil! Nem sempre sabemos o que nos espera no caminho que começamos a percorrer...

O início da carreira docente também não é simples – como pode parecer aos “não iniciados”. Antes de nos tornarmos professores, fomos estudantes durante cerca de doze anos, o que nos leva a pensar que conhecemos, muito, a profissão na qual ingressamos.

Conhecemos? Sim, mas talvez não muito, porque o nosso novo papel nos faz vivenciar novas situações e experiências. Teremos, agora, de executar tarefas e assumir responsabilidades que nos eram desconhecidas quando estávamos “do lado de lá” da situação. (MARIANO, 2006, p. 17).

O diálogo apresentado por Mariano (2006) permite adentrar no caminho do iniciante na profissão docente, visualizar as mudanças de atividades quando estudante para professor e o processo que se encontra nesse rito de passagem.

Do “lado de lá”, ainda no papel de estudante em sala de aula, a rotina escolar é organizada dependendo do horário da aula – ter que chegar na escola e estar pontualmente em sala de aula; ter um caderno e caneta para fazer as anotações dos conteúdos das disciplinas e explicação do professor; quando deixado exercício para ser feito em casa, no mínimo trazer respondido para o dia marcado; preocupar-

se com as avaliações e provas etc. Estando “do lado daqui”, como professor, é encontra-se diante de alunos na expectativa de que ele inicie ou não a aula, mesmo ele tendo chegado cedo na escola; ter que ensinar determinado conteúdo que anteriormente rendeu “boas” horas de planejamento didático e pedagógico; saber lidar com as mudanças de comportamento, humor dos alunos e outras situações que, como alunos, achamos que é normal para um professor que estudou para estar ali.

Muitas situações a partir da vivência escolar como aluno podem permitir julgar que sabemos tudo sobre a profissão docente, mesmo para aqueles mais curiosos que, ainda nos primeiros anos de vida escolar, são instigados a assumir a docência como profissão para a vida.

Para quem iniciou os passos na profissão, certamente, traz marcas do primeiro ano de entrada na escola para assumir determinada turma de alunos, da disciplina trabalhada, da relação com os demais professores, equipe técnica, pais, gestores, local em que a escola era localizada; dos sentimentos, dificuldades, vitórias vivenciadas no primeiro ano de atividade docente.

Ao iniciar as atividades, seja em qual for a profissão, é comum ocorrer “boa dose” de ansiedade misturada com a felicidade por ter chegado o grande dia de finalmente se assumir como profissional, e a insegurança por estar diante do que pode colocar em prova os anos de estudos.

Na profissão docente não é diferente, no entanto, a ansiedade sentida pelos professores nos primeiros dias de aula pode levá-los a criar ameaças que nem sempre existem, mas são interpretadas assim, devido à aparição das primeiras dificuldades em sala de aula que levam automaticamente a compreendê-las como ameaçadoras, isto porque, “para a maioria deles, é a primeira vez que devem enfrentar a responsabilidade de uma classe assumindo as consequências de seus próprios erros” (ESTEVE, 1999, p. 134).

Estar em sala de aula como professor é estar consciente sobre quais resultados são esperados do ensino na área de conhecimento que está sobre sua responsabilidade, como também de outras atividades que serão colocados para si, principalmente, porque passa a fazer parte não só de um grupo de professores daquela escola, sobre aquela direção, mas da comunidade em que a escola está integrada.

Monteiro (2006) destaca que “a escola não é só a sala de aula e os alunos: ela é cenário em que atuam e se relacionam professores, funcionários, administradores e pais”, configurado por inúmeras forças que o professor deve aprender a lidar ao mesmo tempo.

Mariano (2006) compara a iniciação à docência a uma peça de teatro, composta em três atos, nos quais, no primeiro ato ocorre o choque com a realidade – transição de estudante a professor, no segundo ato a sobrevivência – “a atuação frente ao espelho nos obriga a olhar para o mais íntimo de nós [...] nos propor questões como: o que estamos fazendo aqui?... Por que estamos passando por tudo isso?... Suportaremos?” (MARIANO, 2006, p, 20) E no terceiro ato, a descoberta – “o que descobrimos, ao tempo da sobrevivência? Descobrimos o prazer de atuar, de nos sentirmos parte integrante de um elenco que faz o espetáculo acontecer.” (MARIANO, 2006, p, 21).

A cada dia, no cenário da sala de aula, relações e diálogos são traçados que mesmo que exista o reconhecimento do cenário e dos demais personagens, cenas inesperadas surgem, exigindo rápidas improvisações e criatividade, mas que devem dar uma boa sequência na cena e, não necessariamente seguir a sequência dos atos.

Domingues (2014, p. 66) afirma que:

[...] é na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais.

Comparado a uma peça de teatro, esse início à docência, apresentado por Mariano (2006), não necessariamente segue a ordem apresentada dos três atos, Huberman (2000) usa o termo “entrada na carreira” e denomina os atos de fases. Sendo a fase do “estádio de sobrevivência” e de “descoberta” que se intercede pelo tema global da “exploração”. A fase da sobrevivência “traduz o que se chama vulgarmente o ‘choque do real’, que é a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional” (p. 39), que Lima (2006, p. 91) também apresenta como “o frio na barriga, desespero, às vezes até pavor, diante de situações das quais não temos a menor ideia de como vamos nos sair!”; a fase da descoberta se “traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade” (HUBERMAN, 2000, p. 39), que Lima (2006, p. 96) corrobora afirmando que:

apesar de todo o nosso sofrimento, passamos a fazer parte de um corpo profissional; experimentamos a sensação de responsabilidade por algo que é “nosso”; temos a nossa própria turma de alunos; somos amadas por eles; aprendemos tão interessantes coisas, a partir de variadas fontes (nossos alunos, nossos colegas, nossa formação e tantas coisas...).

E entre essas duas fases, encontra-se a exploração que “pode ser sistemática ou aleatória, fácil ou problemática, concludente ou enganadora. No caso concreto do ensino, a exploração é limitada por parâmetros impostos pela instituição” (HUBERMAN, 2000, p. 39).

O professor iniciante experimenta várias sensações, sentimentos, desajuste profissional nos seus primeiros passos na docência. O choque do real, por identificar que muitas situações vivenciadas agora como professor não haviam sido percebidas por ele enquanto discente, se foram, não daquele modo, se descobrindo agora por um momento perdido, perplexo ao ver que não estava preparado para lidar com determinada situação. Mas também, é o momento para desenvolver novos conhecimentos que irão permitir melhorar a sua atuação em sala de aula, e lhe aperfeiçoar profissionalmente.

Sobre o contexto, Nono (2011, p. 22), a partir de estudos de Tardif e Raymond (2000), destaca que:

o confronto com a realidade força os professores novatos a questionar a visão idealista que possuem sobre a profissão docente; distanciados dos conhecimentos acadêmicos e mergulhados no exercício da profissão, passam a reajustar suas expectativas e percepções anteriores, vindo a situar melhor os alunos, suas necessidades, carências, etc.

Van Maanen e Shein (1979 apud MARCELO, 2009c, p. 07) destacam que a fase de iniciação à docência é a fase que representa:

el ritual que ha de permitir transmitir la cultura docente al profesor principiante (los conocimientos, modelos, valores y símbolos de la profesión), la integración de la cultura en la personalidad del propio profesor, así como la adaptación de éste al entorno social en que lleva a cabo su actividad docente. Dicha adaptación puede ser fácil cuando el entorno sociocultural coincide con las características del profesor principiante. Sin embargo, tal proceso puede ser más difícil cuando debe integrarse a culturas que le son desconocidas hasta el momento de empezar a enseñar.

A entrada na carreira docente é o início do ensino no espaço da sala de aula, mas que nem sempre é um espaço reconhecível. É a fase na qual o iniciante entra na passagem do estudante para professor, ingressando geralmente na profissão logo após o término do curso. É o contato real com as normas e rotinas da escola e sua cultura, que pode ser um fator que facilite ou dificulte sua vivência na escola. Caso a cultura vivenciada no cotidiano escolar coincida ou se aproxime da realidade vivenciada anteriormente pelo professor, isto é, da situação socioeconômica da família, contato com a realidade cultural do local, rotinas de atividades etc., há maior possibilidade desse ingresso na docência ter consequências positivas e, portanto, a

permanência nela.

Marcelo Garcia (2008) usa o termo “estranho” e “imigrante” para designar essa fase de enculturação escolar pelo qual passa o professor iniciante

El profesor principiante es un extraño que a menudo no está familiarizado con las normas y símbolos aceptados en la escuela o con los códigos internos que existen entre profesores y alumnos. En este sentido, los profesores principiantes parecen recordar a los inmigrantes que abandonan una cultura familiar para moverse a un lugar atractivo y la vez repelente (COLLIS; WINNIPS apud MARCELO GARCIA, 2008, p. 17).

É um processo de adaptação à nova realidade, que vai exigir um tempo que não será possível, pois as atividades escolares lhe cobrarão que se adapte o mais rápido possível ao novo lugar. Adaptação que pode ser facilitada pelas motivações que o ambiente positivamente lhe proporciona, como também pelas dificuldades de aceitar a realidade vivenciada.

Fase que pode ganhar novos conhecimentos profissionais a partir das contradições vividas na instituição de ensino, da descoberta do encontro com a docência e sua exploração, como também “ocasionar o estabelecimento de rotinas e certezas cristalizadas sobre a atividade de ensino que acompanharão o professor ao longo de sua carreira” (NONO, 2011, p. 19), pois durante o início de suas atividades docentes, continua dando formato no seu estilo de atuação profissional.

O início na carreira docente, também, torna-se um momento considerado difícil, porque o iniciante precisa buscar organizar em sua prática os diferentes conhecimentos adquiridos na instituição formadora, na instituição escolar e em sala de aula, ocorrendo, em muitas situações, dificuldades em analisá-los, confrontá-los e desenvolvê-los em novas aprendizagens.

Las principales tareas con que se enfrentan los profesores principiantes son: adquirir conocimientos sobre los estudiantes, el currículo y el contexto escolar; diseñar adecuadamente el currículo y la enseñanza; comenzar a desarrollar un repertorio docente que les permita sobrevivir como profesor; crear una comunidad de aprendizaje en el aula, y continuar desarrollando una identidad profesional. Y el problema es que esto deben hacerlo en general cargados con las mismas responsabilidades que los profesores más experimentados (MARCELO, 2009c, p. 6).

A carga de informações, conhecimentos, mais as responsabilidades exigidas para o iniciante nas atividades escolares, são as mesmas exigidas para os professores que já estão há mais tempo na carreira, dificultando a sistematização desses novos conhecimentos e aprendizagens, como também o acompanhamento de modo mais eficiente do desenvolvimento de suas atividades com a turma,

consequentemente, do processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos.

A rotina, normas, valores, condutas fazem parte da cultura da escola que é constituída a partir das interações entre os diferentes sujeitos que aí se encontram e a comunidade a qual a escola faz parte. O modo como ocorrem as interações, que Marcelo Garcia (1999) denomina de socialização, é que vai permitir ao sujeito adquirir os “conhecimentos e as competências sociais necessárias para assumir um papel na organização” (VAN MAANEN; SHEIN, 1979 apud MARCELO GARCIA, 1999, p. 115), além de propiciar o seu desenvolvimento profissional e melhor interiorizar a dinâmica da rotina que está imbricada na escola.

Mizukami (2000), em seus estudos, destaca a importância de comunidade de aprendizagem na escola como modo de facilitar o desenvolvimento profissional de todos que se fazem presente no espaço escolar, sendo um modo também de facilitar essa inserção profissional do professor iniciante no ambiente.

Considerando que os professores necessitam de tempo e espaço mental – que deveriam ser assegurados institucionalmente e pelas políticas públicas de educação – para se desenvolverem profissionalmente (McDiarmide, 1995), a escola, enquanto local de trabalho, assume importância considerável na promoção do desenvolvimento profissional de seus participantes (professores, corpo técnico-administrativo, alunos, famílias, comunidades), o que pode reverter em benefícios para a escola e para os processos de ensino-aprendizagem nela realizados.

Para tanto, é importante que o sistema ou instituição educacional se perceba como uma organização que aprende, adotando uma dinâmica tal que acompanhe e propiciem mudanças em função das suas necessidades e de seus objetivos (MIZUKAMI et al, 2000, p.101

Promover momentos de troca de experiências profissionais, no contexto escolar, revela-se um espaço propício para garantir o desenvolvimento profissional de todos os que estão na escola, mas para que ocorra esse momento é necessário a escola se perceber como uma comunidade aprendiz, disposta a dialogar com seus problemas como também encarar seus desafios de frente, apostando em projetos que deram bons resultados na instituição.

Para o professor iniciante que ingressa numa escola que dialoga, que está interessada em ouvir seus dilemas da sala de aula, sugestão de atividades para serem desenvolvidas na escola, encontra um espaço que lhe dá segurança para enfrentar os desafios desses primeiros anos de atuação profissional que, apesar de difícil, recebe apoio não somente pedagógico, didático, metodológico, mas também afetivo.

Marcelo (2009b), ao destacar a importância de o professor criar comunidade de aprendizagem, direciona a análise também sobre a necessidade das instituições educacionais perceberem a importância do aprendizado mútuo entre seus

profissionais e de serem uma organização de aprendizes, destacado por Mizukami (2000).

Para Nono (2011, p. 37); “a criação destes espaços representaria mais que a criação de um espaço de colaboração entre professores, a possibilidade de reconhecimento público dos conhecimentos profissionais docentes, inclusive [...] aos principiantes”, pois a socialização de suas ideias, também, é ao iniciante uma barreira ao ingresso na profissão, todavia, não lhes são dadas tantas oportunidades, entre os professores veteranos de apresentar seu ponto de vista, sugerir novas ideias diante da rotina da escola, como também segurança para expor suas dificuldades e pedir ajuda para solucioná-los.

Sobre o contexto ainda podemos notar as contribuições de Corsi (2006, p. 62-63) afirmando que:

As dificuldades com as quais os professores se deparam ao se iniciar na profissão são diversas e são sentidas por eles de diferentes maneiras, às vezes como ponto de reflexão, de mudanças, outras como desencadeadoras de sentimentos fortes, chegando ao desencanto e até mesmo ao rompimento com a profissão. Alguns elementos são relevantes neste processo, tais como o contexto de atuação, o apoio dos pares e do pessoal da administração da escola, as características pessoais, de formação e a experiência. Como apontam Tardif e Raymond (2000), os saberes docentes são plurais e os fundamentos do ensino são, a um só tempo, existenciais, sociais e pragmáticos.

Como se percebe, a entrada na carreira docente não ocorre de forma igual para todos. Para uns, pode motivar a continuar na docência, para outros, causar grandes transtornos que provoquem o abandono da profissão, por isso o modo como a instituição o recebe e está presente nesse momento de ingresso na sala de aula, influência na decisão, assim como, a formação recebida e sua personalidade.

Porém Alarcão e Roldão (2014) chamam atenção que, mesmo que o início na profissão docente seja o momento em que o agora professor tenha que reorganizar o que foi idealizado na instituição formadora com a realidade em que vive na escola, e que, caso exista apoio externo que o ajude a fazer essa passagem, é necessário “estar-se atento ao risco de uma socialização modelizante e uniformizante que asfixia a criatividade e a personalidade”, isto é, este apoio externo deve acontecer de modo que venha contribuir, de fato, no direcionamento de um desenvolvimento pedagógico criativo, capaz de proporcionar análises para o iniciante que mobilize suas aprendizagens de modo dinâmico e produtivo, que tenha a sua percepção, sua personalidade e o seu tempo para fazer mudanças.

Os autores ainda elencam as dificuldades sentidas pelos jovens

professores e onde essas dificuldades são encontradas dentro da rotina escolar vivida por eles. As dificuldades são originadas e encontradas em questões como:

científico-pedagógica (gestão do ensino, problemas de indisciplina e desmotivação, diferenciação de ritmos de aprendizagem, gestão do currículo, relacionamento com os alunos, avaliação), burocrática (conhecimento da legislação, dos regulamentos, do funcionamento da escola, diversidade de tarefas e tempo para as gerir, assunção de cargos sem preparação), emocional (autoconhecimento, autoestima e autoconfiança, isolamento, angústias, gestão das dimensões pessoal e profissional), social (identidade e identificação profissional, relacionamento com os colegas, desconhecimento das regras de conduta, relacionamento com os encarregados de educação). É habitual falar-se em resolução das dificuldades por tentativa e erro neste período em que aos saberes aprendidos na formação inicial é preciso dar uma orientação prática e contextualizada. No estudo de Alves (2001) sobressaem as dificuldades de natureza relacional, com os alunos e os colegas mais velhos. O mesmo autor refere um estudo de Breuse et al. (1984) em que os professores consideram fundamentais, no seu acompanhamento/formação, as atividades práticas ligadas às metodologias, ao estudo dos programas e à iniciação de um melhor conhecimento de si e dos outros, o que, na nossa opinião, evidencia o carácter acional e inter e intrapessoal da profissão de professor (ALARCÃO; ROLDÃO, 2014, p. 111).

As dificuldades dos professores iniciantes, segundo os autores, centram-se em questões científico-pedagógica, burocrática, emocional e social. É identificado como mais relevante nessas dificuldades, a relação com os alunos e professores com mais idade, pois eles mesmo percebem a importância de terem um acompanhamento e encontro formativo como modo de ajudar na condução das atividades e na sua relação com a profissão e com os demais profissionais da escola.

Veeman (1984 apud MARCELO GARCIA, 1991) em estudo que analisa o contexto dos Estados Unidos, Alemanha Ocidental, Inglaterra, Holanda, Austrália, Canadá, Áustria, Suíça e Finlândia sobre a iniciação à profissão docente identificou vinte e quatro problemas vividos pelos professores iniciantes e enumerou conforme o grau de dificuldade encontrada por eles:

1. Disciplina de la clase; 2. Motivación de los estudiantes; 3. Tratar las diferencias individuales; 4. Valorar el trabajo de los estudiantes; 5. Relaciones con los padres; 6. Organización del trabajo de la classe; 7. Insuficiencia de materiales; 8. Tratar los problemas de los alumnos individualmente; 9. Carga docente pesada debido al insuficiente tiempo de preparación; 10. Relaciones con los colegas; 11. Planificación de las lecciones; 12. Utilización eficaz de diferentes métodos de enseñanza; 13. Conocimiento de las normas y las costumbres de la escuela; 14. Determinar el nivel de aprendizaje de los estudiantes; 15. Conocimiento del contenido a enseñar; 16. Carga del trabajo burocrático; 17. Relaciones con el director; 18. Inadecuada equipación del centro; 19. Tratar con los estudiantes lentos; 20. Tratar con los estudiantes de diferentes culturas y procedencia humilde; 21. Utilización eficaz de los libros de texto y guías del profesor; 22. Falta de tiempo libre; 23. Inadecuado asesoramiento y apoyo; 24. Elevado número de alumnos. (VEEMAN, 1984, apud MARCELO, 1991, p. 17).

Esses problemas estão entre as fases de preocupação identificado por Veeman (1984), e são problemas comuns vividos entre os professores que estão ingressando na profissão docente. Sendo que a maior preocupação destacada entre os problemas vivenciados pelos professores iniciantes está relacionada à disciplina da turma, e a considerada como menor preocupação é o elevado número de alunos na sala de aula.

Flores (2008) destaca que a quantidade de estudos relacionados aos primeiros anos de ensino é vasta e direcionada sob diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, e que, na última década a investigação está ocorrendo, principalmente, sobre o processo de tornar-se professor a partir do ingresso na profissão pelo professor iniciante.

Entre os estudos realizados, ressalta a pesquisa de Vonk (1983), Vonk e Schras (1987) na Holanda; Vera (1988) e Marcelo Garcia (1991) na Espanha; Bullough (1989 e 1992), Bullough e Baughman (1993 e 1995), Bullough e Baughman (1997), Karge, Sanddlin e Young (1993) e Hebert e Worthy (2001) nos Estados Unidos; Flores (1997/ 2000/ 2002/ 2004a e 2006), Silva (1997), Couto (1998), Alves (2001), Braga (2001), Oliveira (2004), Faria (2006) e Silva (2007) em Portugal; Bennett e Carré (1993), Tickle (1994), Calderhead e Shorrock (1997) e Hardy (1999) na Inglaterra; Olson e Olsorne (1991), Hargreaves e Jacha (1995), e Goddard e Foster (2001) no Canadá; Cooke e Paug (1991) de Hog-Kong; Nimno, Smith, Grove, Courtney e Elard (1994) na Austrália.

A maior parte dos estudos aponta uma experiência ruim e as vezes traumática no início da atividade docente, devido questões como: receberem as mesmas responsabilidades de professores que estão há mais tempo no exercício profissional; haver uma forte expectativa para que desenvolvam um bom trabalho pedagógico; falta de apoio dos colegas e da equipe da escola; terem que se ver na situação de assumirem as consideradas “piores” turmas e os “piores” horários na escola, entre outros motivos.

Marcelo Garcia (1991) aponta três perspectivas teóricas que estão direcionando os estudos de ingresso do professor iniciante na docência. São elas: preocupações dos professores, aspecto cognitivo e cultura escolar.

A primeira perspectiva centra os estudos nas preocupações que são vivenciadas pelos iniciantes, nela são identificados três níveis de preocupação que influenciam no desenvolvimento profissional do jovem professor; a segunda direciona a análise sobre a perspectiva totalmente cognitiva, cujo aprender a ensinar passa pelo processo de amadurecimento na profissão; e na terceira perspectiva, analisa-se as

influências sociais e culturais da profissão docente no ingresso na carreira.

Simon Veenman (1984 apud MARCELO GARCIA, 1991) destaca, em seu estudo, que no quesito “preocupações” os professores passam por três fases ou etapas no início à docência, chamando-as de “etapas evolutiva de preocupaciones de los profesores”: na 1º fase: a sobrevivência pessoal; na 2º fase: situação de ensino propriamente dito; na 3º fase: preocupação dirigida aos alunos.

se pueden identificar tres etapas diferenciadas de preocupaciones de los profesores. La primera etapa tiene que ver con preocupaciones por la supervivencia personal. Se caracteriza por ser una fase en la que el profesor busca fundamentalmente mantenerse el rol de profesor, conseguir el control de la clase, y agradar a los alumnos. La segunda etapa está caracterizada por preocupaciones del profesor hacia la situación de enseñanza propiamente dicha, es decir, preocupaciones sobre los materiales y métodos de enseñanza, sobre el dominio de destrezas en situaciones didácticas. Por último, la tercera fase representa ya una preocupación dirigida en este caso hacia los alumnos, hacia su aprendizaje, a responder a sus necesidades sociales y emocionales. (VEENMAN, 1984 apud MARCELO, 1991, p. 11).

A preocupação gira em torno do papel de professor e da relação que deve ter com os alunos para manter o controle da turma e tê-los próximos; como também, da escolha de materiais, métodos, modo de falar com eles e habilidades didática necessárias para facilitar a aprendizagem deles; e ainda, a preocupação quanto ao significado social e emocional dos conhecimentos, das aprendizagens adquiridas na aula, na vida dos alunos.

Na segunda perspectiva de análise do desenvolvimento do professor iniciante, subsidiada pela teoria cognitiva-evolutiva, Sprinthall (1983 apud MARCELO GARCIA, 1991), supõe que o desenvolvimento humano decorre da consequência das mudanças da organização do pensamento das pessoas, mudanças que representam nova forma de perceber o mundo.

Desde esta perspectiva se concibe al profesor como un aprendiz adulto, y a la formación del profesorado como el proceso mediante el cual los docentes llegan a adquirir niveles conceptuales elevados y complejos. Se asume por tanto que las personas con un desarrollo cognitivo elevado "funcionan de forma más compleja, poseen un repertorio de destrezas más amplio, perciben los problemas con mayor profundidad, y pueden responder de forma más precisa y empática a las necesidades de los demás" (VEENMAN, 1984, p. 162).

Siguiendo este enfoque los profesores principiantes se diferenciarán entre sí por su capacidad de procesamiento de información, y ello será lo que determine en parte su éxito o fracaso durante el periodo de iniciación a la práctica. En este sentido los programas de iniciación deberán hacer hincapié en potenciar las habilidades intelectuales de los profesores principiantes (MARCELO GARCIA, 1999, p. 12)

Nessa perspectiva, os professores são pessoas que, mesmo na idade

adulta, continuam aprendendo e o seu desenvolvimento formativo ocorre em diferentes níveis conceituais, chegando ao elevado e ao complexo. Aqueles que possuem um desenvolvimento cognitivo elevado têm maiores habilidades e, conseqüentemente, percebem em maior profundidade os problemas e sabem melhor resolvê-los.

Nessa ótica, os professores são analisados conforme suas habilidades de elaborarem as informações, que podem lhes direcionar tanto ao sucesso, quanto ao fracasso. Quanto mais amadurecido intelectualmente o iniciante estiver, melhor saberá lidar com o ingresso na profissão, daí a importância de as instituições formadoras trabalharem de modo que despertem suas habilidades intelectuais.

Sobre a terceira perspectiva, o professor iniciante é percebido pelo modo que interage, denominado como “Socialización del Profesor”, nesse aspecto é analisado o modo como interagem com os alunos e demais profissionais da escola, com a cultura escolar e com as diferentes dinâmicas que cercam a profissão docente.

A partir dessa abordagem é fácil supor que o professor principiante se deve integrar num processo de aprendizagem, adquirir conhecimentos que lhe servirão para transmitir uma cultura e os valores dessa cultura, interiorizando-os na própria personalidade. Por último, o professor deve se adaptar ao meio onde tem de exercer a sua função, para as necessidades que apresenta e poder responder com eficácia às exigências desse meio. Mas o processo de socialização não deve ser entendido como unidirecional. Rhoads (1993) salienta que o processo de socialização tem de ser assumido como um processo de adaptação mútua entre organização e o indivíduo, onde ambos os contextos se acomodam, e em alguns casos se enfrentam, para gerar novas situações (MARCELO GARCIA, 1999, p. 115).

Nesta análise, o autor parte do entendimento de que o desenvolvimento na profissão docente parte diretamente da relação com o contexto escolar, pois este influencia diretamente no perfil de profissional que irá se desenvolver no espaço, como também no modo como esse novo profissional poderá contribuir na escola, apontando que deve ocorrer um processo mútuo de aprendizagem e adaptação, garantindo o desenvolvimento de ambos.

Tardif (2012) destaca a existência de três fases pelas quais os professores em início da carreira docente, vivenciam:

A primeira fase, na transição do idealismo para a realidade, é marcada pela reunião formal de orientação que ocorre vários dias antes do início do ano letivo – trata-se de um rito de passagem da condição de estudante à de professor [...] A segunda fase corresponde à iniciação no sistema normativo informal e na hierarquia das posições ocupada na escola – o grupo informal de professores inicia os novatos na cultura e no folclore da escola. Diz-se claramente aos novatos que devem interiorizar esse sistema de normas. Os novatos são também inteirados a respeito do sistema informal de hierarquia

entre os professores [...] Finalmente, a terceira fase está ligada à descoberta dos alunos “reais” pelos professores. Os alunos não correspondem à imagem esperada ou desejada: estudioso, dependentes, sensíveis às recompensas e punições, desejosos de aprender (TARDIF, 2012, p. 82).

Desde a reunião formal de apresentação do novo professor para os demais profissionais na escola, a enculturação escolar por parte desse e demais funcionários na escola e a descoberta dos alunos reais, o professor iniciante vive um momento de tensão interior por descobrir a verdadeira face do ser docente e do contexto de atuação.

Segundo Nono (2011, p 20):

o processo de iniciação na docência implica considerar, de maneira dinâmica e interativa, elementos de pelo menos três âmbitos: pessoais (relativos ao próprio professor iniciante); formativo (referentes a seu processo e instituição de formação) e de prática profissional (referentes ao exercício da profissão, considerando-se a instituição escolar em que atua.)

Esses três aspectos, pessoal, formativo e de prática profissional, se inter-relacionam nesse processo de aprendizagem e decisão pela profissão, implica em determinado comprometimento ou desinteresse, facilidade ou dificuldade de permanecer ou não na área.

Analisando os diferentes momentos e situações, sentimentos que os professores podem estar vivendo no início da profissão docente, Huberman (1999, p. 38) destaca

o desenvolvimento de uma carreira é assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades.

Podemos observar nos estudos dos autores que o professor iniciante entra em uma fase que faz parte de outro processo de aprendizagem profissional, que pode lhe direcionar a escolher em continuar na profissão ou a optar em romper com ela. E que os aspectos pessoais, formativo e de prática profissional se farão presentes nessa passagem do estudante para o profissional que, principalmente, a prática pedagógica lhe permitirá identificar os alunos reais que estão nas escolas e as normas que estão presentes no contexto escolar. Surgindo daí determinadas preocupações que causarão interferências no seu comprometimento na escola, com a turma, com seu processo de ensino, aprendizagem e enculturação escolar.

No estudo “Aprender a enseñar: um estúdio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes” Marcelo Garcia (1991), identifica diferentes níveis e dimensões de problemas destacados pelos iniciantes na profissão docente,

como também reelabora o Inventário de Problemas de Ensino, produzido por Jordell em 1985 que, considera como problema enfrentado pelos jovens professores quando 33% ou mais dos professores sujeitos participantes da pesquisa destacam nas falas os mesmos problemas, como grandes dificuldades vividas no espaço da escola, em sala de aula.

O quadro 5 (destacado na página 72) são identificados os problemas relatados pelos professores iniciantes a partir do nível de classe e nível pessoal com as seguintes dimensões: ensino, planejamento, avaliação, meios e recursos, tempo, relação com os alunos, relação com os pais, relação com os colegas e trabalho e relação com o diretor em relação ao nível de classe, e de afirmação e ambiente, relacionado ao nível pessoal.

Quadro 5 - Inventario de Problemas de Enseñanza – nivel e dimensión

Nivel de classe	Nivel pessoal
<p>1. Dimensión Enseñanza: mantener una adecuada organización en classe; organizar algunas actividades en classe (teatro, trabajo, en grupo, etc.); motivar a los alumnos em las tareas escolares; explicar las lecciones a los alumnos; introducir nuevas actividades de enseñanza- aprendizaje; ser creativo al enseñar; elegir libro de texto; conocer a qué nivel presentar los contenidos; saber en qué contenidos hacer mayor hincapié; cometer errores de contenido cuando estoy explicando; no tener suficiente conocimiento de las/s asignatura/s que enseñó (MARCELO GARCIA, 1999, p. 69).</p> <p>2. Dimensión Planificación: decidir cuándo contenido enseñar; programar una lección para um día; programar para um período de tiempo más prolongado; organizar el trabajo de la classe. (MARCELO GARCIA, 1999, p. 70).</p> <p>3. Dimensión Evaluación: conocer lo que los alumnos han aprendido em otros cursos; hacer exámenes; evaluar el nivel de aprendizaje de los alumnos; conocer si mi enseñanza es eficaz (MARCELO GARCIA, 1999, p. 72).</p> <p>4. Dimensión Medios y Recursos: utilización de medios de enseñanza (diapositivas; vídeo; periódicos); tener suficiente información sobre como localizar materiales didácticos; tener suficiente información sobre las normas y rutinas de la escuela; escasaz de materiales didácticos en la escuela; escasez de departamentos y zonas de lectura em la escuela. (MARCELO GARCIA, 1999, p. 72).</p> <p>5. Dimensión Tiempo: no tener suficiente tiempo libre para dedicar a los alumnos; encontrar tiempo para preparar materiales; encontrar tiempo para ler libros y revistas profesionales; encontrar tiempo para estar con la familia y amigos (MARCELO GARCIA, 1999, p. 73).</p> <p>6. Dimensión Relaciones con los alumnos: tratar a los alumnos de forma diferenciada e individualizada; saber si agrado a los alumnos; entablár contato personal con los alumnos; tener que ser más estricto con los alumnos de lo que gostaria; encontrar rechazo por los alumnos cuando llevo a cabo métodos nuevos; problemas de disciplina com alumnos o grupos de alumnos; no tener suficiente información sobre los alumnos y su ambiente familiar (MARCELO GARCIA, 1999, p. 75).</p> <p>7. Dimensión Relaciones con los Padres: Relaciones con los padres; encontrar indiferencia en los padres; encontrar resistencia o ascepticismo en los padres cuando se intenta llevar...; desacuerdos em las relaciones con los padres (MARCELO GARCIA, 1999, p. 76).</p> <p>8. Dimensiones Relaciones con los Colegas: cooperar con los compañeros; tener oportunidad/tiempo para hablar con los compañeros; sentirse poco integrado en la escuela y entre los compañeros; desacuerdos con los compañeros (MARCELO GARCIA, 1999, p. 77).</p> <p>9. Dimensión Condiciones de Trabajo y Relaciones con el Director: Despertar ascepticismo o resistencia en los compañeros o el director cuando...; haber encontrado condiciones de trabajo más deficiles que otros profesores...; desacuerdo en las relaciones con el director del centro; elevado número de (MARCELO GARCIA, 1999, p. 78). alumnos en classe</p>	<p>1. Dimension Personal: definir mi papel como profesor; mantener mi vida apartada de la escuela; estar preocupado por la enseñanza diária (MARCELO GARCIA, 1999, p. 78).</p> <p>2. Dimensión Entorno: distancia de la escuela con respecto a mi domicilio; entablar relaciones nuevas con el entorno de la escuela; limitaciones de la localidad de trabajo respecto de actividades culturales...; calidad del alojamiento (MARCELO GARCIA, 1999, p. 79).</p>

Fonte: Elaborado pelo autora (2017) com base em Marcelo Garcia (1991)

Marcelo Garcia (1991) organiza os problemas enfrentados pelos jovens professores em níveis e dimensões como modo de facilitar sua análise visando identificar os principais problemas entre os problemas vividos pelos jovens professores nesse momento de ingresso na carreira docente.

No quadro 06, está presente a lista dos principais problemas vividos pelos

iniciantes e estão organizados conforme a ordem sentida: dos maiores aos menores. Segue o quadro.

Quadro 6 - Inventario de Problemas de Enseñanza - Problemas más importantes señalada por los profesores principiantes

1.	Estar pressionado por el tiempo en el que hay que cubrir los contenidos;
2.	Elevado número de alunos en clase;
3.	Escascez de materiales didácticos en la escuela;
4.	Encontrar tiempo para leer libros y revistas profesionales;
5.	Escascez de departamentos y zonas de lectura en la escuela;
6.	Conocer se mi enseñanza es eficaz;
7.	Problemas de disciplina com alumnos/grupos de alumnos;
8.	Distancia de la escuela con respecto a mi domicilio;
9.	No tener suficiente información sobre alumnos y su ambiente familiar;
10.	Tener insuficiente información sobre como localizar materiales diácticos;
11.	Encontrar tiempo para preparar materiales;
12.	Encontrar rechazo por los alumnos cuando empleo métodos desacostumbrados; Motivar a los alumnos en las tareas escolares;
13.	Tratar a los alumnos de forma diferenciada e individualizada;
14.	Ser criativo al enseñar e;
15.	Conocer lo que los alumnos han aprendido em otros cursos.

Fonte: MARCELO GARCIA, 1991, p. 80-81

É observado no estudo de Marcelo que o maior problema identificado pelos professores iniciantes está em organizar o tempo em sala de aula para que seja possível repassar todo o conteúdo planejado para aquele dia, recaindo sobre eles muita pressão. E o menor problema está relacionado ao tratamento individual aos alunos e à identificação das aprendizagens alcançadas em turmas anteriores.

Os dados permitiram concluir que os cursos de formação inicial deveriam, principalmente, direcionar à formação dos iniciantes para a dimensão didática e organizacional: para as “motivações dos alunos; disciplina e gestão da classe; métodos de ensino; avaliação dos alunos; ambiente geral e relação com os colegas; Planejamento” (MARCELO GARCIA, 1995. p. 67.)

Fazendo relação com a perspectiva de estudo de Tardif (2012) sobre os saberes na formação docente, esses saberes seriam organizados na perspectiva dos saberes curriculares e disciplinares; no estudo de Pimenta (2012) sobre o saber conhecimento e o saber pedagógico e para Marcelo Garcia (1999) perpassariam pelo conhecimento psicopedagógico, do conteúdo, didático do conteúdo e o do contexto.

Para os professores participantes da pesquisa, os problemas identificados pelos professores do sexo masculino foram diferentes dos problemas relatados pelos professores do sexo feminino. O autor destaca que a indisciplina foi o maior problema relatado pelas professoras iniciantes, enquanto que para os professores foi o número elevado de alunos na turma (MARCELO GARCIA, 1991, p. 213). Entretanto, ambos os problemas identificados estão relacionados à manter o controle da classe. Se os

alunos são indisciplinados, ou se estão em um número muito grande na sala de aula, compromete a organização e aplicação das atividades no espaço, exigindo maior planejamento e controle.

O nível de atuação profissional também influenciou no modo de perceber tais problemas: Os professores com atuação no Ensino Médio - Formação em Bacharelado e Formação Profissional - enfatizaram principalmente a preocupação com a quantidade de conteúdo a ser trabalhado no pouco tempo que eles tinham para ensinar, enquanto os professores atuantes na Educação Geral Básica (EGB) se preocupavam mais em ter informações sobre os alunos e seu ambiente familiar.

Marcelo Garcia enfatiza no estudo que o professor iniciante aprende a ensinar enquanto ele ensina e são considerados aprendizes da profissão mais do que profissionais prontos após a conclusão do curso de formação inicial, sendo um continuum esse processo de aprendizagem após a graduação. O autor percebe a necessidade da realização de estudos na perspectiva sobre o primeiro ano de ensino, como também, no desenvolvimento e avaliação de programas de formação de apoio ao professor iniciante.

Lima (2006), ao investigar o contexto brasileiro, confirma o que a literatura vem identificando como problemas e preocupações vivenciados nessa fase de inserção na profissão docente pelos jovens professores. O resultado das pesquisas que tiveram sobre sua orientação no período de 2002 ao ano de 2005 (dissertações e teses), junto ao Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade de São Carlos, identificou a solidão, o trato com os pais, aprendizagem dos alunos, manutenção da disciplina, aprendizagem com os alunos e com os pares, formação acadêmica, afeto e o acolhimento aos alunos, as escolhas para melhor direcionar a prática pedagógica e o relacionamento entre os alunos, pais e profissionais da escola como tensões que, de certo modo, angustiavam os professores em seus primeiros anos de atuação profissional.

O quadro 7 (na página 75) apresenta essas tensões e conflitos vividos pelos jovens professores.

Quadro 7 - Tensões, conflitos, vivenciados pelos professores iniciantes

1. **Solidão** - uma das causas do mal-estar. E esse sentimento, até de um certo abandono, é agravado pela fala ou pelo pouco apoio institucional dado às professoras nesse período (LIMA, 2006, p. 91);
2. **Pais dos alunos** - é interessante notar que aqui também aparece o *choque da realidade*, repr - esentado pela diferença que há entre o que se aprende na formação inicial (*os pais têm de participar da escola*) e o jeito como isso ocorre. E aí entra a importância da mediação institucional da escola, tanto na definição clara do papel e do lugar da participação dos pais (via Projeto Político Pedagógico), quanto no apoio direto às professoras em situações como essas (LIMA, 2006, p.93);
3. **Aprendizagem dos alunos:** "Campeã" das dificuldades sentidas pelos iniciantes. Está presente, de uma maneira ou de outra, com mais ou com menos intensidade (LIMA, 2006, p.93)
4. **Manutenção da disciplina** - Aparece aqui como a outra das "campeãs" de dificuldades. E, quando a indisciplina toma conta da turma e a professora perdem controle da situação e, conseqüentemente, isso atrapalha a aprendizagem dos alunos, aí "vale tudo". Vale até acionar estratégias tidas por elas como absurdas, porque contrariam o referencial teórico no qual acreditam [...] ainda, as dificuldades das professoras estejam relacionadas ao tipo de agrupamento de alunos que recebem (LIMA, 2006, p.94);
5. **Aprender com nossos alunos** – [...] podemos aprender com nossos alunos, contando que saibamos dar valor aos "recados" que eles nos mandam (LIMA, 2006, p. 97);
6. **Aprendizagem com os pares** – mesmo sem o suporte institucional, as professoras mostraram que buscaram apoio em colegas, fossem elas mais experientes ou não (LIMA, 2006, p.97);
7. **Formação acadêmica** – atestam o valor da formação, tanto pelas teorias aprendidas, quanto pela influência dos educadores que conheceram – e com quem conviveram, ao longo do processo (LIMA, 2006, p.98);
8. **Afeto e acolhimento aos alunos** – especialmente os oriundos de classes menos favorecidas [...] não de um tipo de afeto piegas, mas de um afeto que é sinônimo de comprometimento social ou o que talvez se pudesse chamar de *amor qualificado* (LIMA, 2006, p.98);
9. **Trajetória pessoal** – [...] ligações que faz entre sua origem familiar e as práticas pedagógica (LIMA, 2006, p.99);
Fazer escolhas – em maior ou menor grau e intensidade, são capazes de promover alterações na situação (LIMA, 2006, p. 99).

Fonte: Elaborado pela autora (2017) com base em Lima (2006)

A fase de iniciação à profissão docente perpassa por um período de aprendizagens e amadurecimento pessoal e profissional; desilusão e comprometimento pela profissão; de desistência e reafirmação pela carreira; de choque mas também de descobertas, que são influenciadas pela formação inicial recebida na instituição de ensino superior, o contato com a escola ainda nesse processo formativo e o acompanhamento recebido ao ingressar na docência no espaço escolar, daí a importância de programas de apoio ao ingresso do jovem professor no espaço escolar, discussão que será discorrida em sequência no estudo.

Na próxima subseção, analisamos as políticas e programas de apoio aos jovens professores e como se tem efetivado no Brasil.

2.5 POLÍTICAS E PROGRAMAS DE APOIO AOS JOVENS PROFESSORES NO INGRESSO À PROFISSÃO DOCENTE

Marcelo Garcia (2008), a partir do estudo realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE/2005), destaca a elevação do abandono da profissão docente nos últimos anos, ocorrida principalmente pelos professores que estão iniciando na profissão, e sendo apontando como uma das principais causas desse abandono a negligência quantos aos problemas e dificuldades vividos pelos professores iniciantes nessa fase.

Aponta também que o abandono acontece em maior escala quando o jovem professor inicia suas atividades em escolas afastadas do centro urbano, espaço com menores condições sociais, econômicas, e cultural.

El abandono es particularmente alto em escuelas de zoha desfavorecidas, suponiendo un alto coste social y personal. Por eso se ha convertido en una prioridad política reducirlo. Aun cuando los profesores principiantes no abandonem la enseñanza, un comienzo com dificultades en su carrera docente puede reducir su confianza, en la profesión y puede que los alumnos y las escuelas se resientan (MARCELO GARCIA, 2008, p. 18).

Mas vale ressaltar que a desistência pela profissão sofre influências também por causa da insatisfação pela remuneração do trabalho, que apresenta baixos salários pagos, problemas de indisciplina dos alunos, a falta de apoio no espaço escolar e poucas oportunidades para participar e tomar decisão (MARCELO GARCIA, 2008, p. 16). Quando os professores seguem na profissão, mesmo em meio a muitas dificuldades, prosseguem realizando suas atividades pedagógicas sem se sentirem confiantes e passando insegurança sobre o resultado do seu trabalho à comunidade escolar.

André (2012, p. 115), ao analisar o documento da OCDE (2006), resalta que “as taxas de evasão do magistério em diversos países tendem a ser mais altas nos primeiros anos de atividade profissional, declinando à medida que aumenta o tempo de profissão”, e deixa claro que o início na docência é muito exigente e desafiador, mas conforme o professor vai se adaptando à realidade ou sabendo dialogar com ela, o desejo do abandono vai diminuído, o que tem muito a ver com o envolvimento em sua atividade laboral.

Marcelo Garcia (2008) aponta que países como Bélgica, Suíça, Hungria, Finlândia, Dinamarca e Irlanda estão encontrando sérias dificuldades em incorporar docentes na disciplina de tecnologia, matemática, ciências e idiomas no ensino secundário. Tendo que aceitar, em muitos casos, professores com baixa qualificação,

ampliar o número de alunos na turma, e outras situações.

Daí a importância de valorizar o ingresso na profissão docente, não permitindo que o jovem professor assuma turmas em escolas muito complexas e nos piores horários, como vem mostrando a literatura, horário já recusado pelos professores veteranos. Assim como o médico recém-formado não assume sozinho a realização de uma cirurgia de grande complexidade e nem o arquiteto sozinho executa a construção de um grande edifício, ao professor recém-formado deve ser evitado em turmas e horários considerados mais complexos no início de suas atividades docentes, além de receber apoio que lhe permita melhor conviver/conhecer o espaço escolar e os sujeitos, para melhor direcionar o ensino sobre a área de conhecimento por ele assumido e se desenvolver profissionalmente de modo menos conflituoso (MARCELO GARCIA, 2008).

Para Marcelo Garcia (1999, p.113):

a iniciação é uma atividade na qual a escola enquanto unidade desempenha um papel fundamental como serviço de apoio aos professores principiantes. Contudo [...] outros sistemas podem estar implicados no desenvolvimento de programas de iniciação profissional dos professores, tais como a universidade, centros de formação, etc.

Por isso , além da escola e da instituição formadora, defende-se a implementação de programas de apoio específico ao professor iniciante com o objetivo de amenizar os problemas/dificuldades sentidas por eles na fase de ingresso na carreira e, também, o abandono da profissão ,porque possui relação direta com esses impasses.

“Aterriza como puegas” é o termo usado por Marcelo Garcia (2008) para definir a situação em que o iniciante se encontra, na maioria das vezes, quando chega à escola, devido à ausência de apoio no espaço escolar e de outras instituições, tendo por isso que “ingressar de qualquer jeito” e “agir de qualquer forma”, justamente porque há uma forte pressão sobre ele quanto ao ensino, direcionando assim suas atividades a partir de tentativas e erros.

Faz-se necessário, segundo o autor, a implementação de políticas ou programas de apoio à formação inicial ou em serviço que os ajude a “pousar” com mais tranquilidade no espaço escolar, tornando-se o “elo imprescindível que deve unir a formação inicial ao desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 119).

A implementação de políticas ou programas de apoio ao professor iniciante pode minimizar a desistência pela profissão, como também tornar-se proposta de uma

etapa distinta entre a formação inicial e a formação em serviço, com o objetivo de reconhecer que “os professores principiantes terminaram há pouco tempo o seu período de formação e que necessitam ainda de supervisão e de apoio semelhantes ao que receberam na fase de estudantes” (HULING-AUSTIN, 1990 apud MARCELO GARCIA, 1999, p. 119).

Sobre o planejamento e a implementação de políticas e programas de apoio ao professor iniciante, André (2012, p. 116) colabora afirmando que

reconhecer que a formação para a docência não se encerra na conclusão dos cursos de licenciatura, mas deve prosseguir ao longo da carreira, é um passo importante para que o iniciante não desanime diante das dificuldades e possa buscar os instrumentos e apoios necessários, sejam eles colegas mais experientes, ex-professores da universidade, ações oferecidas na escola ou em outros espaços formativos. Mas essas iniciativas não podem depender de vontade pessoal nem se limitar ao âmbito individual.

Torna-se, assim, fundamental que esses apoios estejam disponíveis e, nesse aspecto, a grande responsabilidade é dos órgãos gestores da educação, aos quais cabe conceber programas ou criar condições para que as escolas possam desenvolver projetos que favoreçam a transição de estudante a professor. É importante que sejam especialmente desenhados para a inserção profissional, momento que se diferencia da formação inicial e continuada, pelas suas peculiaridades, de fase de transição, de integração na cultura docente, de inserção na cultura escolar, de aprendizagem dos códigos e das normas da profissão. Cabe ainda aos órgãos gestores da educação inserir os programas de inserção à docência num plano mais amplo de desenvolvimento profissional para que as ações formativas tenham continuidade após o período probatório.

O relatório da OCDE (2006) identificou que, dos 25 países que participaram do estudo, somente 10 países apresentaram programas que atendessem aos iniciantes na carreira docente: “Austrália (alguns estados), Coreia do Sul, França, Grécia, Inglaterra, País de Gales, Irlanda do Norte, Japão e Suíça. Na Escócia, a participação fica a critério do professor e a grande maioria participa. Em 6 países a iniciação fica a critério das escolas e em 8 países não há programas formais” (ANDRÉ, 2012, p. 117).

Na América Latina, a Argentina, o México, o Chile e, recentemente, a Colômbia são países que vêm se preocupando com o ingresso na profissão docente e passam a implementar programas de atendimento a esses novos profissionais. Programas como residência docente, recursos pedagógicos aos professores na escola, ingresso profissional a recém-graduados, sistema de indução, que propõe a figura do mentor na escola, estes são “professores com experiência, com uma avaliação positiva de sua atividade docente, que atuem na mesma escola que o iniciante e que tenham recebido formação adequada para a tarefa a ser desempenhada” (ANDRÉ, 2012, p. 115), ou de caráter informal e voluntário, como está

sendo desenvolvido na Colômbia:

os professores das Escolas Normais Superiores atuam como tutores dos seus egressos em um modelo do tipo colegial em que os mais experientes ajudam os principiantes. É uma espécie de apadrinhamento profissional, cujo vínculo se estabelece pela boa vontade. (ANDRE, 2012, p. 117).

Marcelo Garcia (1999) aponta três componentes imprescindíveis que devem fazer parte dos programas de iniciação à docência: conceito de ensino e formação; seleção do conhecimento que se considera adequado ao jovem professor e as estratégias formativas que facilitam a aprendizagem.

Em relação ao último componente – estratégia formativa- o autor destaca algumas das atividades que podem ser desenvolvidas nos programas de iniciação como meio de facilitar esse processo de desenvolvimento profissional. Segue abaixo:

- Materiais escritos sobre as condições de trabalho e as normas da escola;
- Reuniões e visitas prévias;
- Seminários sobre o currículo e ensino eficaz;
- Sessões de treino por professores mentores e outro pessoal de apoio;
- Observações por supervisões, colegas, ou grupos e/ou gravações em vídeo dos professores principiantes nas classes;
- Entrevistas de acompanhamento com observadores;
- Consultas a professores com experiências;
- Apoio, assessoria por professores mentores;
- Oportunidade para observar outros professores (ao vivo ou em gravação);
- Redução do tempo/carga docente para os professores principiantes e/ou mentores;
- Reuniões de grupo de professores principiantes;
- Criação de situações de ensino em equipe;
- Cursos específicos para professores na universidade;
- Publicações para professores principiantes. (MARCELO GARCIA, 1999, p. 119-120)

Em seus estudos, Marcelo Garcia (1991 e 2008) salienta que a proposta de implementação de programas de apoio ao iniciante pode minimizar a desistência pela profissão como também o choque da realidade. André (2012) colabora com a assertiva, apontando a necessidade e a importância de que esses programas existam a partir da iniciativa de órgãos gestores, mas que a escola se sinta amparada em desenvolver essas atividades de apoio aos professores iniciantes. Percebe que iniciativas individuais não resultariam em ações comprometidas com a melhoria da atuação e do desenvolvimento profissional para quem está na fase de ingresso na docência, é necessário um comprometimento por parte das diferentes esferas governamentais.

Os programas, até então analisados, não possuem um perfil único de encaminhamento de conceitos e de atividades a serem desenvolvidas, mas variam de

acordo com as necessidades e condições existentes no país para serem executados. Se fazem presentes nos programas existentes: conceito de ensino e formação, estrutura curricular e metodológica. A base de qualquer programa com o objetivo de ser implementado ou que busque funcionar no mínimo das condições viáveis para a sua execução.

Conforme investigação realizada por Marcelo Garcia (2008), existem poucos países investindo em estudos nessa primeira fase de ingresso na carreira docente, conseqüentemente, poucos criando políticas e implementando programas de apoio aos jovens professores.

No caso do Brasil, André (2012), analisou a realidade de 19 (dezenove) secretarias de educação, sendo 6 (seis) estaduais e 13 (treze) municipais em cinco regiões do país, embasado no estudo de Davis, Nunes e Almeida (2011) com pesquisa intitulada **Formação continuada de professores: Uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros: Relatório de pesquisa**, com o foco na investigação sobre as políticas de formação continuada dos docentes a partir de ações implementadas por órgãos gestores de todas as regiões do país.

Foram identificados, nos dados obtidos na pesquisa, não somente a escassa atenção voltada ao estudo e tema do professor iniciante, como também programas destinados a atender prioritariamente os jovens professores nos estados e municípios analisados, como se pode constatar na citação abaixo:

Os achados da pesquisa de Davis, Nunes e Almeida (2011) sinalizam aspectos fundamentais a serem considerados no delineamento de políticas de formação continuada, como um processo de formação dos formadores; a definição de ações formativas de longa duração, voltadas aos coletivos escolares, para fortalecer o profissionalismo docente, e centradas nas questões da prática cotidiana; o acompanhamento dos professores após a participação nas ações formativas; a articulação das políticas de formação continuada com outras políticas que envolvem os docentes; e a existência de um sistema de avaliação da formação. A pesquisa não localizou programas destinados especialmente aos professores iniciantes nos estados e municípios estudados (ANDRE, 2012, p. 119).

Observa-se, a partir dos estudos, que, no Brasil, o direcionamento da criação de políticas educacionais, amparando a execução de programas de formação continuada aos professores, ocorre principalmente no viés da melhoria da prática docente e de seu profissionalismo, correlacionados com outros programas com o mesmo objetivo e tendo por trás uma ferramenta de avaliação dessa formação.

O resultado do estudo, sobre a investigação acerca do levantamento das políticas docentes do Brasil, com o título da pesquisa **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte (2011)**, permitiu Gatti, Barreto e André (2011) incluírem a análise

sobre a investigação de proposta de programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil (ANDRÉ, 2012).

Um dos critérios utilizados foi pegar como base o resultado da pesquisa de Davis, Nunes e Almeida (2011), como também incluir realidades de Estados e Municípios que não haviam participado da pesquisa realizada anteriormente.

Segue abaixo os demais critérios utilizados na escolha dos Estados e Municípios participantes na pesquisa:

Os critérios para escolha dos estados e municípios em que seriam realizados os estudos de campo foram os seguintes: 1. representatividade regional, ou seja, foi selecionada uma Secretaria Estadual de Educação de cada região do país, que não tivesse sido alvo de pesquisas similares; 2. relevância, inovação ou abrangência da proposta, ou seja, foram selecionados estados ou municípios que desenvolviam uma gestão distintiva no apoio ou valorização do trabalho docente; 3. inclusão de estados ou municípios que tivessem proposta curricular apoiada em sistema apostilado de ensino. A decisão de incluir Secretarias com propostas curriculares apoiadas em sistemas apostilados de ensino deveu-se ao interesse em verificar suas relações com a autonomia do docente. (ANDRE, 2012, p. 119).

Observamos que os outros critérios, utilizados para a seleção da região e secretarias de educação à pesquisa, estiveram relacionadas àquelas regiões a que pertenciam as secretarias de educação as quais desenvolviam programas específicos de apoio aos professores, como também ligadas a sistemas apostilados, isto é, reúnem material de ensino padronizado e condensado. A importância da ausência em participação de pesquisa com investigação semelhante se remete pela possibilidade da não influência do resultado dos dados da pesquisa anterior sobre os programas que estas secretarias já vinham desenvolvendo, podendo ser identificados ainda a origem e aos objetivos primeiros de tais programas.

Participaram da pesquisa, cinco estados das 5 (cinco) regiões do Brasil; para cada região foram escolhidos 2 (dois) municípios, totalizando 5 (cinco) Secretarias Estaduais e 10 (dez) Secretarias Municipais, escolhidos no total geral 15 (quinze) estudos de caso.

Foi identificado conforme citação de André (2012) que

em alguns dos estados e municípios brasileiros, iniciativas de apoio ao professor iniciante. Em dois municípios pode-se identificar não só ações, mas uma nítida política de acompanhamento aos professores que ingressam na carreira, o que nos parece muito promissor, pois são iniciativas recentes, que, ao se tornarem conhecidas, podem estimular outros gestores a desenvolver ações similares, adaptadas a seus contextos específicos e em consonância com a história da política educacional local.

Um tipo de iniciativa direcionada aos professores iniciantes, localizada durante a realização do trabalho de campo, foi a promoção de ações formativas, sob a forma de cursos, seminários, discussões, no momento de ingresso na carreira, acopladas aos concursos públicos. (ANDRE, 2012, p. 121).

No quadro 8 são ilustrados os resultados obtidos da pesquisa realizada por André (2012), quanto as iniciativas das secretarias de educação de apoio aos professores iniciantes no Brasil.

Quadro 8 - Resultado da pesquisa sobre iniciativas de apoio ao professor iniciante no Brasil oferecidas pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação

Secretarias Estaduais	Secretarias Municipais
<p>Estado do Espírito Santo - os professores que se inscrevem para o concurso público de ingresso na carreira passam por uma seleção de duas etapas, uma das quais é um processo de formação de 60 horas, com conferências sobre temas atuais de educação, estudo de textos, discussões e oficinas pedagógicas sobre questões da prática docente e trocas coletivas em grupos ou em plenárias. Só após essa fase se submetem a uma prova eliminatória. (ANDRE, 2012, p.121)</p>	<p>Município de Jundiá - os professores iniciantes têm 30 dias de capacitação, antes de entrar em sala de aula, mas já recebem salário. A capacitação é realizada por especialistas de duas fundações contratados especialmente para esse fim (ANDRE, 2012, p.122).</p>
<p>Estado do Ceará - também houve, em 2009, uma modificação no concurso de novos ingressantes: foram duas provas eliminatórias, uma teórica e uma prática, após o que o candidato participou de um curso de capacitação, organizado em cinco módulos, oferecido na modalidade de educação a distância (ANDRE, 2012, p.121)</p>	<p>Município de Sobral - programa de formação em serviço especialmente desenhado para os professores que ingressam na rede de ensino. Regulamentado na lei municipal n. 671, de 10 de abril de 2006, o programa consiste em uma experiência de formação e aprimoramento da prática pedagógica, considerada fundamental no desempenho profissional dos professores (ANDRE, 2012, p.122).</p>
	<p>Município de Campo Grande - ...não se trata somente de suprir lacunas de sua formação inicial, mas também inseri-los na Política de Educação de Qualidade adotada pela Secretaria, ou seja, conhecer a estrutura do órgão central, a competência de cada setor, esclarecer como funciona o sistema de ensino de Campo Grande, apresentar os documentos e as políticas que nortearão sua vida profissional (ANDRE, 2012, p. 123)</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2017) baseado em André (2012).

Além das iniciativas de origem das Secretarias Estaduais e Municipais, o estudo de André (2012, p.125) identificou programas de parcerias entre universidade e escola, com a proposta de “oferecer melhor preparo aos futuros docentes, favorecendo sua inserção no magistério”.

Os programas identificados pelo autor, foram: o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, de Bolsa Alfabetização e Bolsa ao estagiário de Pedagogia (Ver quadro 9, a seguir).

Quadro 9 - Programas de apoio ao professor iniciante parceria entre universidade e escola

Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid	Bolsa Alfabetização	Bolsa ao estagiário de Pedagogia
<p>A criação do Pibid, no âmbito da Capes, tinha a intenção de formar profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação.</p> <p>Um diferencial nesse programa é a concessão de bolsas não só a alunos e professores das universidades, mas também a professores de escolas públicas que acompanham as atividades dos bolsistas no espaço escolar, atuando assim como formadores no processo de iniciação à docência, em articulação com o formador da universidade. (ANDRÉ, 2012, p. 125)</p>	<p>Criado em 2007 pelo governo do Estado de São Paulo, destina-se a estudantes de licenciatura, que sob supervisão de professores universitários atuam em escolas da rede estadual de ensino.</p> <p>Os bolsistas auxiliam os professores regentes na alfabetização e, além disso, devem realizar um projeto de investigação, voltado à experiência vivida na escola, com a supervisão do orientador da universidade e do professor regente. O relato da investigação é apresentado à escola que recepcionou o estudante, à universidade que o orientou e à Secretaria de Educação, que criou o programa, com o objetivo de articular conhecimentos da universidade e da escola (ANDRÉ, 2012, p. 126)</p>	<p>é o que introduz estagiários de Pedagogia nas classes de 1º ano das escolas municipais de Jundiá. O estudante bolsista permanece na classe o ano inteiro como auxiliar do professor. Em 2011, a Secretaria Municipal de Educação de Jundiá estabeleceu convênio com três cursos de Pedagogia da cidade.</p> <p>A Secretaria paga R\$600,00 por aluno para a IES, com o compromisso de ter um professor seu coordenando o trabalho com 20 alunos. O aluno recebe R\$500,00 e os R\$100,00 restantes são repassados para o professor. Assim, o professor da IES recebe R\$2.000,00. Os alunos também recebem vale-transporte. Como a Secretaria tem interesse que esse estagiário permaneça na rede, ela oferece capacitação e certificado que contam pontos para concurso (ANDRÉ, 2012, p.126)</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2017) com base em André (2012)

Esses três programas inserem os alunos da Licenciatura e Pedagogia no contexto escolar na condição de estagiário, auxiliando diretamente nas atividades do professor, como também na elaboração de projetos com propostas que auxiliem no desenvolvimento das atividades em sala de aula.

Sendo muito importante para a efetividade dos fins propostos pelos programas o acompanhamento direto tanto do professor da universidade, como do professor na escola, de modo que sejam percebidas as dificuldades como também as habilidades dos iniciantes à carreira.

Sobre os programas executados pelas secretarias de educação e parceria entre universidade e escola, André (2012) ressalta que:

devem ser valorizados e ampliados para diferentes regiões do país porque constituem excelentes alternativas para superar o distanciamento que historicamente se observa entre os espaços da formação e do exercício profissional. Além disso, auxiliam os estudantes a se identificarem com a profissão e favorecem a inserção na docência.

As políticas de apoio aos professores iniciantes, observadas em poucos municípios brasileiros, merecem toda a atenção dos órgãos públicos, responsáveis pela gestão da educação, porque podem ser reproduzidas e adaptadas a outros contextos, vindo a contribuir para diminuir as taxas de abandono e para manter os bons professores na profissão (ANDRE, 2012, p. 127).

Apesar das iniciativas realizadas pelas secretarias de educação e parceria entre universidade e escola serem propostas promissoras, André (2012) enfatiza no estudo, a importância de uma política nacional de apoio aos professores iniciantes, pois esta asseguraria a criação de políticas regionais e locais em todo território brasileiro, como também a efetivação de um sistema de formação de formadores, que em alguns países (Chile, México, Argentina e outros) estão usando a denominação mentores, conforme explicitado anteriormente .

O autor também destaca que, apesar da pouca implementação de propostas na maioria dos Estados e Municípios brasileiros, os gestores percebem a necessidade de ter políticas que favoreçam o acompanhamento aos professores que estão iniciando na carreira docente, mesmo não sendo possível visualizar de que modo poderiam assistir os professores iniciantes nessa fase da docência.

Observa que as propostas dos programas valorizam o contexto local, trazendo abordagens que contemplam aquela região, suas especificidades e necessidades, enfatizando como algo muito importante na implementação dos programas, mas chama atenção sobre a necessidade da realização de avaliações das ações formativas que sejam descentralizadas do viés das avaliações sistêmicas ainda muito presentes nas instituições.

Em relação à efetivação dos programas de apoio aos professores iniciantes, Gatti (2014) apoiada em estudo (ANDRADE, 2011; APARÍCIO, 2011; GATTI, 2013; ANDRÉ, 2013) observa que além desse apoio de reconhecimento do espaço de atuação profissional docente – na escola, o programa ajuda a efetivar a permanência pela escolha na docência.

Pesquisas mostram que programas dirigidos especificamente para qualificar a formação inicial de professores nas instituições de ensino superior (IES), como o programa de fomento da Capes-Pibid (Programa de Iniciação à Docência) ou Bolsa Alfabetização do Estado de São Paulo, trazem resultados positivos, estimulando estudantes a escolherem à docência e nela permanecerem, e valorizando esses cursos no interior das instituições que os acolhem e implementam. (GATTI, 2014, p. 34)

Nota-se a importância e o peso que tais programas estão tendo no momento da escolha e permanência na profissão docente pelos jovens professores, consequência do reconhecimento do espaço docente e sua dinâmica, mediante à percepção das dificuldades do papel a ser exercido na Educação Básica pelo professor. Momento de refletir, mas também de agir como futuro docente, criando bases profissionais mais concretas.

Na discussão em seguida, apresentamos o contexto da escola do campo como espaço também de atuação e desenvolvimento profissional docente do professor que inicia seus passos na carreira do magistério.

2.6 PANORAMA DA ATUAÇÃO DOCENTE NA ESCOLA DO CAMPO NO BRASIL E NO CONTEXTO AMAZÔNICO

Para Sousa (2006, p. 34) “a história da educação pública é muito recente no Brasil e nela a educação das minorias. Quando a educação se torna pública, vêm os manuais prontos, com conteúdos, metodologias e respectivas ideologias”, buscando romper o viés de que a população rural merece somente a educação que o Estado acha que deve ofertar, não respeitando suas especificidades e necessidades educacionais etc., mas o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terras (MST), juntamente com outros movimentos e educadores no Brasil, surge com a proposta de não somente lutar para uma educação que ocorra nos assentamentos e para o campo, mas por um proposta de educação para o povo, “aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais” (SOUSA, 2006, p. 35).

Por causa da ausência de acesso às políticas educacionais voltadas para as populações que vivem no meio rural, houve a necessidade deles mesmos se organizarem em busca de reivindicar esse acesso, mas que também valorizasse a especificidade social, cultural, político, religioso dos diferentes grupos que vivem neste cenário, que se modifica conforme a região do país.

Para Bezerra Neto (2011) existe uma rica variedade cultural, imbricada por tradições populares, carregada por reivindicações à melhoria social, econômica, cultural das populações camponesas, onde a educação vem sendo o elo que fortalece a luta por todas as outras necessidades que são sentidas por esses grupos.

Hage (2016, p. 05) também afirma que

a Educação do Campo tem sido compreendida enquanto estratégica para o desenvolvimento sócio-econômico do meio rural, resultado das mobilizações

dos movimentos sociais do campo e da apresentação por parte desses sujeitos coletivos de proposições e práticas inovadoras, sintonizadas com as especificidades que configuram a diversidade sócio- territorial do campo no Brasil.

que Ainda corroborando com os autores acima, Caldart (2002, p.26) anuncia

um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento *por uma educação do campo* é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. *No*: o povo tem direito a uma educação no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Percebemos que a educação para a população campesina se torna o ponto chave para que outras reivindicações sejam realizadas no meio rural. As reivindicações começam a partir da própria percepção e luta dos grupos e movimentos sociais que vivem nesse meio, visando o cumprimento dos seus direitos de cidadãos brasileiros, sem que haja imposições de políticas que contradigam as suas realidades.

Bezerra Neto e Bezerra (2011) aponta que, segundo dados divulgados pelo IBGE no ano de 2006, a população do campo era a parte social com o menor índice escolar do Brasil, e essa falta de estudo lhe trazia muitas consequências quanto à valorização dos seus direitos, à permanência na terra e acesso a uma moradia digna, como também à aquisição de um ambiente escolar que respeitasse aquela realidade.

Segundo os dados, em 2006 (IBGE, 2009), 39% dos produtores agropecuários eram analfabetos ou foram alfabetizados, porém não haviam frequentado a escola e 43% deles tinham o Ensino Fundamental incompleto. Esses percentuais correspondiam à cerca de 80% dos rurais brasileiros, o que indicava o baixo nível de escolaridade desses trabalhadores. Do total de produtores rurais, 8% apresentavam Ensino Fundamental completo, 7% haviam cursado o Ensino Médio ou Técnico e somente 3% possuíam nível superior.

Como podemos observar, os dados indicam que os níveis de escolaridade são menores nas áreas rurais em relação à cidade. Di Pierro (s.d) demonstra que a falta de instrução e de estudo do homem do campo contribuíram para intensificar a marginalização e a pauperização das condições de vida desses trabalhadores. Segundo a autora, outro fator contribui para esse baixo rendimento escolar: o ensino oferecido à população tende a ser desarticulado da realidade rural, o que costuma aumentar os índices de evasão escolar dessa população, diminuindo o nível de escolaridade dos trabalhadores rurais (BEZERRA NETO; BEZERRA, 2011, p.103).

Dados atuais sobre esse contexto (INEP/2016) indicam que no meio rural ainda permanece o menor número de matrículas realizadas, conseqüentemente, mantém-se o índice de pessoas não escolarizadas.

Do total geral de matrículas realizadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental no ano de 2016, alcançou-se o número de 15.346.008 matrículas, 12.889.032 corresponderam a matrículas executadas em escolas da cidade e 2.456.976 a escolas localizadas na zona Rural (BRASIL, 2016). Nas etapas finais do Ensino Fundamental foi registrado o total geral de 12.242.897 matrículas, cujos números 10.792.371 corresponderam à escola da zona urbana, enquanto 1.450.526 no meio rural. Em relação ao Ensino Médio, o estudo destaca a efetivação de 8.131.988 matrículas realizadas no Brasil, das quais 7.775.050 matrículas aconteceram em escolas urbanas, enquanto 356.938 em escolas localizadas no meio rural (BRASIL, 2016). No total, em percentagem, o meio rural correspondeu nos anos iniciais do Ensino Fundamental somente a 16,1% de matrículas efetivadas em todo o Brasil, comparado aos 83,9% em matrículas realizadas em escolas urbanas. Nos anos finais do Ensino Fundamental, correspondeu a 11,5% de matrículas em comparação a 88,5% em escolas da cidade, e no Ensino Médio a percentagem chegou a 4,39% em relação a 95,6% na escola urbana (BRASIL, 2016).

É possível identificar que o agravante na oferta da Educação Básica no meio rural encontra-se principalmente na oferta do Ensino Médio. Para àqueles que conseguem concluir o Ensino Fundamental, ocorre de a única solução ser o deslocamento para o centro urbano como modo de dar continuidade ao Ensino Médio, ou como primeira e última opção, buscar ultrapassar as distancias existentes entre as escolas anexas, que ofertam essa etapa de ensino, e a comunidade onde moram.

Ocorre que a não oferta da última etapa da Educação Básica em comunidades rurais seja decorrente da ausência de quantidade de alunos para fechar a turma, percentual exigido pelas Secretarias de Educação que determinam a quantidade mínima para manter turmas funcionando, além de algumas, sofrerem pela ausência de escola.

Bezerra Neto (2012, p. 18) afirma:

para a população do campo o sistema educacional sempre foi ainda mais perverso, permitindo a existência de prédios escolares miseráveis, professores leigos e muitas vezes voluntários, pouco ou quase nenhum investimento em recursos pedagógicos, infraestrutura inadequada e, sem falar, que muitas vezes a manutenção dessas escolas ficava a cargo dos próprios professores ou do fazendeiro. Com essas condições de oferecimento educacional, a possibilidade de ingresso em ensino superior era quase

impossível, tanto pela pouca oferta de vagas, quanto pelo limitado conhecimento transmitido nas escolas rurais e nos anos de escolaridade, que não permitiam sequer a ilusão a esse público concorrer às vagas universitárias.

À população do campo no Brasil por muito tempo foi negada a educação, ou se tem tido acesso a ela, como destaca Caldart (2002, p.34), a partir de um “processo de dominação e de degradação das condições de vida dos sujeitos do campo”, também identificado por Arroyo (2007) a partir da palavra *adaptação*, que nas políticas públicas é tratada como o *outro lugar* segundo o autor, e esse tipo de implementação de política que ocorre em contramão do que realmente se necessita no espaço e para as populações do meio rural, provocando, segundo Fernandes (2004 apud BORGES, 2012, p.108), tais consequências:

Falta de infraestrutura necessária e de docentes qualificados; Falta de apoio a incentivos de renovação pedagógica; Currículo e calendário escolar alheios à realidade do campo;
 Em muitos lugares atendida por educadores com visão de mundo urbano, ou com visão de agricultura patronal; na maioria das vezes estes profissionais nunca tiveram uma formação específica para trabalhar com essa realidade;
 Deslocamento das necessidades e das questões do trabalho do campo; Alheia a um projeto de desenvolvimento;
 Alienada dos interesses dos camponeses, dos indígenas, dos trabalhadores, das trabalhadoras, de seus movimentos e suas organizações;
 Estimuladora do abandono do campo por apresentar o urbano como superior, moderno, atraente;
 Em muitos casos, trabalhando pela própria destruição, é articuladora do deslocamento dos alunos para estudarem na cidade, especialmente por não organizar alternativas de avanços das séries em escolas do próprio meio rural.

Ocorrendo mera adaptação dos serviços públicos ofertados, do que realmente dando solução às problemáticas existentes no lugar, tendo com isso graves consequências sobre a vida de quem busca ter acesso a esses direitos na comunidade onde mora. No aspecto educacional, influenciando na ausência de merenda escolar, de sala de aula digna para estudar, inexistência de atendimento de transporte escolar, e não acesso a materiais pedagógicos etc.

Ademais, a ausência de infraestrutura e apoio por parte da Secretaria de Educação, de profissionais com formação adequada trabalhando nas escolas, favorecem as situações que os estudos mostram (HAGE, 2014, 2017; CALDART, 2002) como a defasagem de professores sem formação atuando nas escolas do campo, e quando identificado com a qualificação em nível superior, existe a dificuldade de nem todos permanecerem nas escolas dessas comunidades.

A escola do campo, apesar de ainda não se apresentar efetivamente nos cursos de licenciatura e pedagogia como um campo de atuação profissional docente,

é um espaço onde os jovens professores podem iniciar a vida profissional, podendo ocorrer a desistência da profissão, devido ainda estarem aprendendo e reconhecendo a docência e seu dinamismo. Serem desconhecedor da dinâmica da vida rural e escola rural, pois em algumas situações os jovens professores assumem turmas nesse contexto por ausência unicamente de oportunidade para atuar na cidade.

Na resolução nº 2 de 1 de julho de 2015, que normatiza o cumprimento do estágio supervisionado nos cursos de Licenciatura e Pedagogia, há possibilidade de realização do estágio em escolas do campo, no entanto, devido à ausência de suporte que possibilite aos professores formadores encaminharem e acompanharem os acadêmicos nessas escolas e as unidades educacionais em receber, direcionar e dar efetividade à atividade do estágio, é raro existir sua realização nesse contexto. Dessa forma, os jovens professores passam a conhecer a escola rural, em sua parte, somente no momento de assumir determinada turma nessa realidade, ocorrendo o que Venman (1984) vem denominado de “shok realidad” e Marcelo Garcia (1999) no contexto de “ateriza como pueas”.

Como também, ao comparar o jovem professor a um imigrante que deixa sua cultura familiar para se inserir a outra que pode ser atrativa ou não, Marcelo Garcia (2008), nos permite também comparar o iniciante na profissão docente na escola do campo como esse estrangeiro inserido, muitas vezes, em outra cultura escolar e outro grupo social diferenciado dos padrões vividos até então por ele. Mesmo quando conhecedor da realidade, o papel a ser exercido agora como professor, o contexto escolar pode lhe fazer sentir como um imigrante, exigido-lhe mudanças quanto à sua postura, ideologia, atuação profissional.

É identificado que além das grandes dificuldades de infraestrutura e materiais e acompanhamento pedagógico por parte das Secretarias de Educação, ainda existe a dificuldade de professores atuando sem qualificação e aqueles que são lotados com formação nas áreas de conhecimento exigido, na primeira oportunidade que surgem para atuarem em escolas da cidade pedem transferência, sendo destinada as horas/aulas dessas disciplinas vagas, em sua maioria, aos professores recém-formados que, em muitos casos, não reconheceram a escola do campo como espaço de atuação profissional e desconhecem o dinamismo e a especificidades da escola, que vai ter sua especificidade própria apesar de possuir uma dinâmica de organização igual para todas as escolas de Educação Básica do país.

Nas as diretrizes operacionais no artigo 2º, parágrafo único, é identificado que:

a
i
d
e
n
t
i
d
a
d
e
d
a
e
s
c
o
l
a
d
o
c
a
m
p
o
é
d
e
f
i
n
i
d
a
p
e
l
a
s
u
a
v
i
n
c
u
l
a
ç
ã
o
a
q
u
e
s
t
õ
e
s
i
n
e
r
e
n

tes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

A escola do campo possui uma identidade própria que deve ser respeitada e valorizada, como também os saberes que trazem uma historicidade de seus povos que devem ser associadas às práticas que valorizem esse contexto na escola, pois, como aponta Bezerra Neto e Bezerra (2011, p.105) “a escola é um espaço privilegiado para manter viva a Memória dos povos, valorizando saberes e promovendo a expressão cultural onde está inserida”, nesse sentido, Caldart (2004, p. 36) colabora afirmando que “a escola tem uma tarefa educativa fundamental, especialmente na formação das novas gerações; e a escola pode ser um espaço efetivo de fazer acontecer a Educação do Campo [...]”.

A escola é o espaço privilegiado para manter viva a memória, facilitar a valorização de saberes tradicionais e a expressão cultural da população que nela se encontra, como aponta Caldart (2011, p. 36) “às raízes da mulher e do homem do campo, que se expressam em culturas distintas, e perceber os processos de interação e transformação”, onde o fazer docente deve direcionar as aprendizagens formais valorizando a especificidade dessa localidade e população.

Caldart (2002, p.35) observa que

construir uma escola do campo significa pensar e fazer a escola desde o projeto educativo dos sujeitos do campo, tendo o cuidado de não projetar para ela o que sua materialidade própria não permite; trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais; combinar estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo..., prestando atenção às tarefas de formação específicas do tempo e do espaço escolar; pensar a escola desde o seu lugar e os seus sujeitos, dialogando sempre com a realidade mais ampla e com as grandes questões da educação, da humanidade. (CALDART, 2002, p. 35).

Pois, como colabora Molina (2004, p. 40):

A escola socializa a partir das práticas que desenvolve; por meio do tipo de organização do trabalho pedagógico que seus sujeitos vivenciam e das formas de participação que constituem seu cotidiano. São as ações que revelam as referências culturais das pessoas, educandos e educadores. E é trazendo à tona estas referências que elas podem ser coletivamente recriadas e reproduzidas.

Dessa forma, surge a necessidade da criação de políticas educacionais que atendam a realidade da escola do campo, localizada em diferentes contextos brasileiro, pois mesmo localizadas em área rural ou situada em área urbana, atendendo predominantemente a população do campo, esse espaço se diferencia conforme a região do país.

Além do mais a articulação do trabalho pedagógico com os saberes e cultura desses povos, busca direcionar melhoria para esse espaço e sua população, no entanto, sem retirar a identidade e sua historicidade, sendo importante e necessário que o professor esteja em sintonia com a realidade do local, em sintonia com as relações que são estabelecidas no espaço escolar e na comunidade, pois como aponta Caldart (2004, p. 37)

Compreender o lugar da escola na educação do Campo é compreender o tipo de ser humano que ela precisa ajudar formar e como pode contribuir com a formação dos novos sujeitos sociais que vêm se constituindo no campo hoje. A escola precisa cumprir a sua vocação universal de ajudar no processo de humanização das pessoas e com as tarefas específicas que pode assumir nesta perspectiva. Ao mesmo tempo é chamada a estar atenta à particularidade dos processos sociais do seu tempo histórico e ajudar na formação das novas gerações de trabalhadores e de militantes sociais.

Portanto, segundo Pimenta (2005 apud BORGES, 2012, p.110) espera-se que o professor

mobilize os conhecimentos da teoria associados à didática a compreensão do ensino como realidade social, desenvolvendo [...] a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, construir e transformarem os seus saberes-fazer docentes, em um contínuo de construção de suas identidades como professores.

Por isso, a importância dos cursos de formação serem planejados e executados de modo a entrelaçar os conhecimentos específicos da área de estudo, como também dialogar com os diferentes contextos de atuação profissional, assegurando, como enfatiza Barreiro e Gebran (2006, p.20) “ações mais comprometidas com o processo educativo”.

Especificamente, olhando a região Norte, será identificado um leque de contextos de atuação profissional docente, com “uma diversidade que se manifesta nas mais diferentes esferas, tanto na natureza quanto na sociedade.” (COLARES, 2012, p. 20).

Oliveira (2011, p. 13) elenca como populações que vivem no espaço amazônico os

ribeirinhos, assentados, quilombolas, extrativistas, indígenas, agricultores familiares, colonos e entre outros. São populações que convivem por meio de uma teia complexa de relações sociais, culturais e territoriais. Essa teia, podemos dizer que é formada pela conjugação de relações que são diversas e singulares aos territórios do campo com aquelas que são comuns à totalidade social. (OLIVEIRA, 2011, p. 143).

São povos que moram em áreas de assentamento, de igapó, de

manguezal, de campo, de rios, de florestas e outros. Povos com culturas diferente e anseios diferentes, com uma realidade específica para viver que, no entanto, relacionam-se com os outros espaços e grupos sociais.

Espaço que tem passado, nos últimos anos, por um acelerado processo de ocupação e desvalorização do conhecimento cultural. “Sabe-se que a cultura de uma região é construída historicamente pelo conjunto dos homens e mulheres que nela habitam” (FONSECA et al, 2014, p. 8), sendo por isso apontado por Oliveira (2011) a necessidade de implementação de políticas de Educação do Campo nesses territórios em sintonia com a diversidade socioterritorial, permitindo assim o desenvolvimento moral, político e social desses sujeitos.

Investigando o contexto do Estado do Pará em relação à oferta da educação do campo, Hage et al (2015), a partir dos dados do MEC/INEP (2011), identificou que “30% da população do Pará reside no campo (**2.407.700 pessoas**) (IBGE, 2011), dos quais somente 28,43 % acessam a escola no ambiente em que vivem, pois existem somente **685.264** pessoas matriculadas nas escolas do meio rural” (HAGE et al, 2015, p. 05).

Há uma longa distância de demanda e a realidade de atendimento à educação do campo claramente expressa nas estatísticas oficiais. Nelas podemos ver que o total de sujeitos que estudam no campo (**685.264**) na Educação Básica. **55.540** (8,1%) são crianças que possuem entre 0 a 5 anos e estudam na pré-escola, em turmas próprias de educação Infantil, ou nas escolas “isoladas”, unidocentes, multisseriadas existentes nas pequenas comunidades. No Ensino Fundamental estudam **448.719** (65,48%) são crianças e adolescentes que possuem 6 e 14 anos. Encontram-se, ainda **181.005** (26,41%) pessoas com 15 anos ou mais matriculados nas escolas do meio rural no Ensino Fundamental do primeiro ao nono ano, no Ensino Médio, na EJA, no Ensino Modular, na Multissérie, em turmas ou escolas isoladas, anexas, pólos nucleares que se localizam nas comunidades rurais, nos distritos ou sede dos municípios. Os índices de evasão, repetência e distorção idade série são muito elevados, por isso encontramos esses estudantes em todos os anos da Educação Básica (MEC/INEP, 2013). Segundo dados da Coordenação de Educação do Campo do MEC, extraídos do Censo Escolar de 2013, existem atualmente 3.488 escolas multisseriadas no Estado do Pará, as quais representam 42,01% das escolas localizadas no campo. Nelas estudam 199.487 estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os quais representam 58% do total dos estudantes dessa etapa de ensino no Estado (HAGE et al, 2015, 6-7).

Quando Hage (et al, 2015) destaca a diferença de demanda para a realidade da população que ainda precisa ser assistida pelas políticas implementadas pelo governo, remete-se às populações que vivem nesses povoados afastados, mas também das comunidades rurais com mais referências, sendo aquelas consideradas mais próximos da zona urbana.

O Estado do Pará apresenta uma diversidade geográfica grande entre seus

municípios, enquanto em alguns lugares, como no município de Belém, sua capital, algumas populações precisam se deslocar em canoas e entre manguezais para chegar às escolas. Municípios como Santarém que, apesar de ser destacado em seu território com região de rios, é identificado também por abranger regiões de cerrado e várzea. Observa-se a diversidade de território, como também de população que vive nessas localidades. Nelas são encontradas algumas comunidades rurais inseridas no contexto urbano, no entanto, consideradas comunidades do campo, pelo tipo de trabalho manufaturado realizado por sua população.

No contexto escolar, são identificadas, também na região Norte, escolas com a oferta da educação em classes multisseriadas, aquela em que um professor é responsável por uma turma de alunos que se encontram em ano/serie diferenciado.

Corrêa (2005), baseado em falas de professores que trabalham com essa modalidade de ensino em município da Região Norte, caracteriza essa modalidade como “um grande problema”, em decorrência

da quantidade de séries reunidas para trabalhar num mesmo espaço-e-tempo; de idades bastante diferentes numa mesma sala de aula; da sobrecarga de trabalho e da baixa remuneração; de não haver uma metodologia específica para trabalhar com essas escolas e classes multisseriadas etc (CORRÊA, 2005, p. 147)

No entanto, na percepção de Hage (2005, p. 57), apesar de identificar como não sendo a solução mais adequada a essas populações para o acesso à educação escolarizada, as escolas multisseriadas

oportunizam às populações do campo terem acesso à escolarização no lugar em que vivem, em sua própria comunidade, fator que poderia contribuir significativamente para a permanência dos sujeitos no campo e para a afirmação de suas identidades culturais, não fossem todas as mazelas que envolvem a dinâmica educativa efetivada nessas escolas.

Além de toda questão de demanda escolar, presente no meio rural, ainda entra em debate, o modelo de ensino que poderia vir facilitar o processo de ensino aprendizagem desses grupos, pois, na aplicabilidade de políticas educacionais a essa população se contradizem ações como do multiano – antiga multissérie, não sendo o programa mais viável, no entanto, necessário, devido a pouca quantidade de alunos matriculados em determinadas comunidades, fazendo com que a secretaria de educação contrate um percentual pequeno de professores para trabalhem com mais de um nível de ensino numa mesma classe. Cenário em que muitos professores ainda poderão vir adentrar após a conclusão do curso de licenciatura ao ingressarem na

prática docente na escola do campo no contexto Amazônico.

No Município de Santarém, localizado no Oeste do Estado do Pará, compreendendo uma área de 17.898.389 km² (IBGE 2016) contendo uma população de 294.447 habitantes (IBGE 2016), a SEMED organiza a oferta dessa modalidade de ensino a partir das 8 (oito) sub-regiões que fazem parte da sua territorialidade. Cada uma delas se destacando por contextos geográficos específicos e movimento cultural próprio que enriquece a cultura local da cidade. As regiões que formam o município de Santarém são: Região da Curuá-una; Eixo Forte; Santarém-Cuiabá; Várzea; Arapiuns; Arapixuna; Lago Grande e Tapajós, habitados por povos indígenas, negros, caboclos, seringueiros, agricultores, fazendeiros, cearenses, assentados e outros; prevalecendo áreas de florestas (densa de Terra Firme, aberta com Cipoal, aberta com Palmeiras), cerrado e várzea.

Na perspectiva de buscarmos analisar o processo de ingresso do professor iniciante na profissão docente em escolas do campo com mais aprofundamento, centramos o olhar sobre a atuação profissional de dois professores em uma escola do campo na região do Eixo forte. Região situada na Rodovia Estadual Everaldo Martins (PA457), onde, tanto na margem direita quanto da esquerda, se localizam ramais que dão acesso às comunidades, além disso, a rodovia se destaca como importante rodovia que liga o município de Santarém ao distrito de Alter-do-chão, referência turística da região.

Região considerada mais próxima da zona urbana, porém com uma população que vive ainda a partir da agricultura familiar e artesanato, atividades tipicamente rurais. A escola em que os professores iniciantes, colaboradores do estudo atuavam, fica localizada na Comunidade Agrícola Vila Nova do Serra Grande, situada à margem esquerda da Rodovia Everaldo Martins (PA-457), com acesso a partir do ramal Serra Grande que fica a 2 quilômetros da Rodovia, ou a partir do ramal do ecológico, distância de 1 quilômetro e meio após sair da PA.

Seção 3 desse trabalho, estaremos caracterizando nosso local de estudo e o perfil dos participantes da pesquisa.

3 O CONTEXTO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE PARA O PROFESSOR INCIANTE NA ESCOLA DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM – PA

Definir um local de estudo e um objeto de pesquisa é delimitar espaço para um olhar mais aprofundado sobre determinada realidade. O Brasil possui um campo imenso de possibilidades de estudo sobre a realidade da educação do campo, possuindo cada uma delas especificidades próprias.

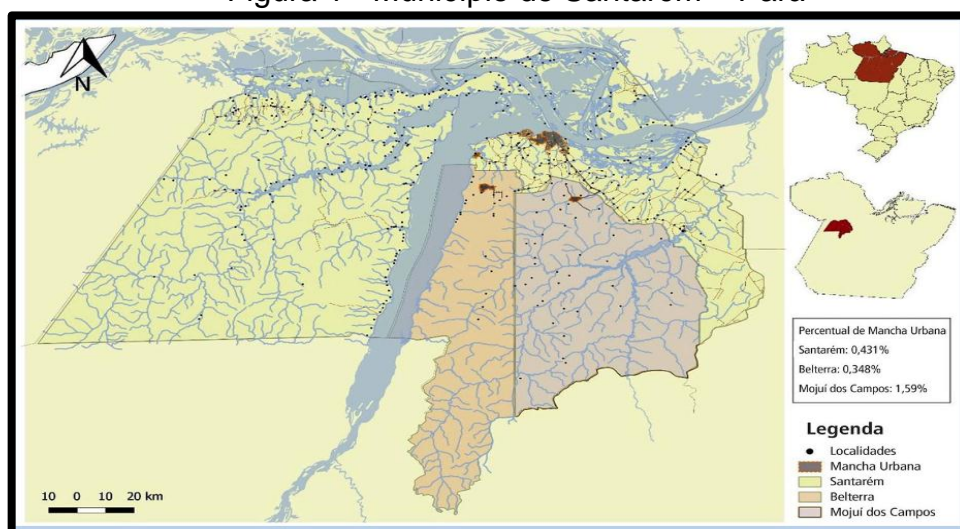
Em virtude disso, no presente estudo, centramos o olhar sobre a realidade da Região Amazônica, mais precisamente sobre o Estado do Pará, com um olhar mais específico sobre o Município de Santarém, buscando identificar e analisar o seu modo de organizar o contexto das escolas do campo e direcionar a atuação dos professores iniciantes nessas escolas.

3.1 CARACTERIZAÇÃO SOCIOEDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE SANTARÉM

A cidade de Santarém, conhecida como a Pérola do Tapajós, é a terceira cidade mais populosa do Estado do Pará, localizada na Mesorregião do Baixo Amazonas, no Oeste do Estado do Pará, segundo o Índice de Desenvolvimento Municipal (IFDM/2016), entre as melhores cidades do Estado para morar, alcançando a 8ª posição do *ranking* geral.

Na figura 1 abaixo, é possível visualizar a localização do município de Santarém e sua formação geográfica.

Figura 1 - Município de Santarém – Pará



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2018).

O município é uma das fortes potências turísticas do Estado do Pará, principalmente por suas belezas naturais formadas por praias, cachoeiras, florestas,

lagos, é favorecido pelo clima que prevalece durante todo o ano, o quente e úmido. Sua economia é baseada na pesca, na produção madeireira, na agricultura familiar e na pecuária.

O acesso à cidade ocorre por via fluvial, através dos rios Tapajós e Amazonas, rodoviário pela BR163 (Cuiabá Santarém) e BR-230 (Transamazônica), como também aéreo, acesso pelo Aeroporto Internacional Maestro Wilson Fonseca, através das companhias LATAM, Azul, Gol e avião de pequeno porte.

A cidade é banhada pelos rios Tapajós, com águas azul-esverdeada e Amazonas, de águas barrentas, encontrando-se em frente à cidade sem se misturarem, sendo uma das atrações turísticas do município.

A cidade de Santarém é destacada no estudo do Índice de Desenvolvimento Municipal (IFDM/2017) na área educacional como um polo universitário, por abrigar em seu território, conforme pesquisa realizada pelo Instituto de Gestão e Tecnologia da Secretaria Municipal de Planejamento e Desenvolvimento (SEMDE/2016), 16 (dezesesseis) instituições de nível superior, com a oferta de 69 (sessenta e nove) cursos tanto na modalidade presencial como semipresencial. O quantitativo de instituições identificadas no município lhe dá a segunda colocação de município do Estado do Pará com o maior quantitativo de Instituições de Nível Superior; a primeira colocação pertence à da cidade de Belém, capital do Estado.

Entre as instituições instaladas no município destacam-se três instituições públicas: Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Instituto Federal do Pará (IFPA) e Universidade Estadual do Pará (UEPA); e entre as particulares: Faculdades Integradas do Tapajós/Universidade da Amazônia (FIT/UNAMA), Centro Universitário Luterano de Santarém (ULBRA), Instituto Esperança de Ensino Superior (IESPES), Universidade Vale do Acaraú (UVA), Faculdade de Educação Teológica Lógos (FAETEL), Escola Superior de Teologia e Filosofia do Brasil (ESTESIB), Centro Universitário Internacional (UNINTER), Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Universidade Norte e Paraná (UNOPAR), Pontifícia Universidade Católica (PUC - somente o curso de teologia), Universidade Paulista (UNIP) e Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINO). Os cursos ofertados estão nas áreas da educação, saúde, engenharias e jurídica.

Em relação à oferta da educação básica pública, o município de Santarém consta com 47 (quarenta e sete) escolas de nível médio sobre jurisdição do Estado (SEDUC), 35 (trinta e cinco) sede, 9 (nove) anexos e 3 (três) estabelecimentos de ensino especial (Núcleo avançado de Ensino Supletivo - NAES que desde o ano de

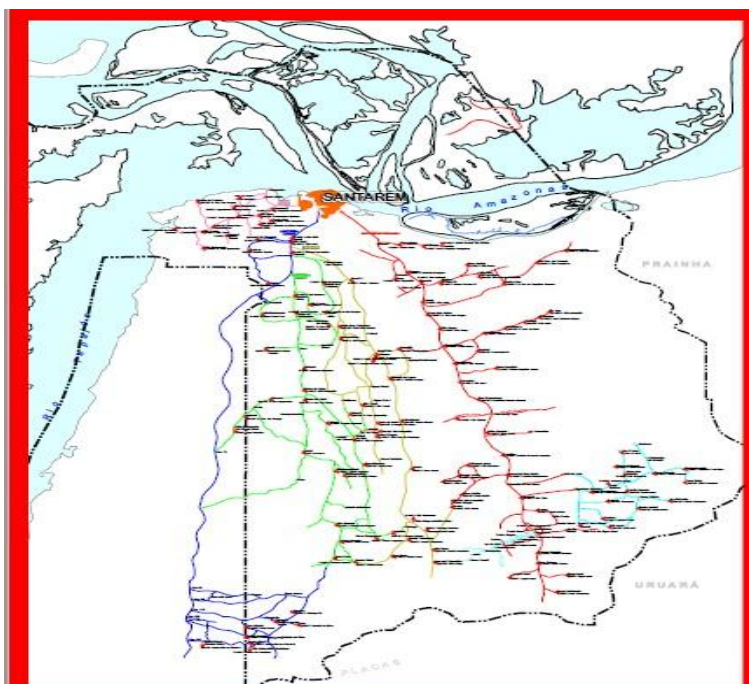
2014 passou a ser denominado de Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEEJA; Unidade Educacional Especializada Dr. José Tadeu Duarte – UEES- Educação Especial e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, com atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais).

Na oferta da Educação Infantil e Ensino Fundamental sobre a custódia da Secretaria Municipal de Educação de Santarém (SEMED), são 410 escolas, das quais 85 (oitenta e cinco) estão localizadas na zona urbana e 283 (duzentos e oitenta e três) na área rural. Atendendo um quantitativo de 59.975 (cinquenta e nove mil novecentos e setenta e cinco) alunos, dos quais 34.758 (trinta e quatro mil, setecentos e cinquenta e oito) frequentavam escolas da cidade e 25.217 (vinte e cinco mil, duzentos e dezessete) estavam em escolas do campo (NPD/Coordenação de Estatística/2016). É diagnosticado que as escolas do campo são em sua maioria no município, no entanto, atendendo um número bem menor que o público de alunos da cidade.

A SEMED organiza o atendimento escolar por localização, sendo: área urbana e rural. Na zona rural possui duas assessorias com o objetivo de melhor atender as escolas do campo. As regiões atendidas pela assessoria de Campo – Planalto, agrega as Regiões da BR Curuá-uma, Eixo Forte, Santarém-Cuiabá, Santarém Jabuti e Rio Mojú; a assessoria de Campo – Rios agrega escolas da região do Arapiuns; Arapixuna; Lago Grande, Tapajós e Várzea.

Na figura 2, é ilustrado o mapa com a localização das escolas da região do Planalto.

Figura 2 - Mapa com a localização das escolas da Região do Planalto



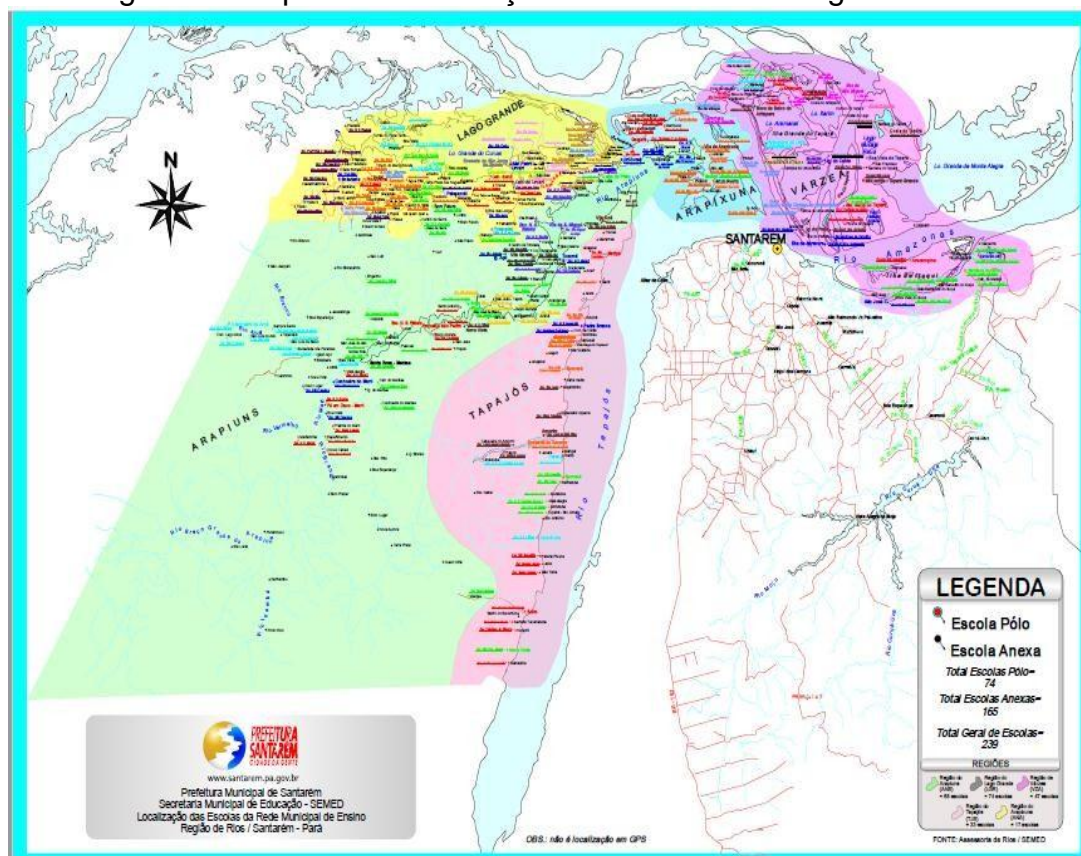
Fonte: SEMED (2016).

Conforme descrito no mapa (figura 2), é possível identificar a localização das regiões pelas cores utilizadas: na cor rosa ,destaca-se a região do Eixo forte (área delimitada deste estudo); no Azul escuro, região Santarém – Cuiabá; na cor vermelho, a região Santarém Curuá-una; na cor verde, Santarém Jabuti; e na cor verde limão, Rio Moju.

Em relação às escolas sob coordenação da assessoria do campo – Rios, apresentam-se as seguintes regiões:

1. Arapiuns – na cor verde limão;
2. Lago grande – na cor amarelo;
3. Tapajós – cor rosa;
4. Arapixuna – na cor azul, e
5. Várzea – cor lilás, conforme figura 3, destacada abaixo.

Figura 3 - Mapa com localização das escolas da Região de Rios



Fonte: SEMED (2016).

São identificadas áreas específicas de atendimento escolar que a SEMED de Santarém tem sob sua responsabilidade. Sendo importante ressaltar que em cada uma delas se apresentam territórios habitados por povoados típicos.

A SEMED organiza um calendário escolar na tentativa de facilitar o

atendimento escolar a essas populações. Para as escolas implantadas na região de rios, obedece ao tempo da estiagem (agosto a janeiro), quando o rio alaga comunidades e escolas, ficando as aulas suspensas entre o mês de fevereiro a julho período em que ocorre a cheia do rio.

O horário escolar do meio rural é diferenciado da área urbana. As escolas de algumas dessas comunidades dependem diretamente do horário em que o coletivo urbano passa na comunidade, ficando o horário de entrada e saída organizados conforme o da empresa do transporte público ,para facilitar a chegada e ida dos professores na escola e para a cidade e dos alunos que moram em outras comunidades.

Quando existe o acesso ao transporte escolar (ônibus, lancha, bajara, rabeta e outros), a distância percorrida diariamente pelos alunos que moram em comunidades vizinhas para chegar a comunidade onde funciona a escola é em alguns casos cerca de 5km, pois nem todas as escolas do município têm acesso ao transporte escolar ou quando têm, falta gasolina para o seu funcionamento, manutenção no transporte para continuar em funcionamento, transporte adequado para o transporte de criança e até mesmo motorista habilitado, entre outras questões.

Conforme dados do Relatório Parcial da oferta de transporte escolar, merenda escolar e infraestrutura das escolas do campo da Região Oeste do Pará (2017, p. 07), podemos constatar que

no Município de Santarém, aproximadamente 33% das escolas do campo são beneficiadas pelo transporte escolar e o número de alunos que utilizam o mesmo é reduzido se comparado ao total de discentes do campo, podemos observar que aproximadamente 22% dos alunos do campo utilizam o transporte. Acredita-se que os demais discentes residem próximos as unidades escolares, um dado a ser considerado importante, haja vista que, em muitos casos os alunos que residem em áreas rurais necessitam se deslocar longas distâncias para ter acesso à educação.

Em relação ao número de professores vinculados à rede de ensino público municipal no ano de 2016, na tabela 1 abaixo, é possível identificar o seguinte quantitativo:

Tabela 1 - Número de professores por escola e região de atuação (2016)

Região	Cidade	Arapians	Arapixuna	Lago Grande	Planalto	Tapajós	Várzea	Total Geral
Nº de escolas	85	70	15	75	91	32	42	410
Nº de professores	1.104	252	57	293	505	141	154	2.506

Fonte: NPD - Coordenação de Estatística (2016).

Para o quantitativo de 410 escolas localizadas no município no ano de 2016, foi identificado um número de 2.506 professores, sendo que na área rural se concentrava 325 escolas, para 1.402 professores lotados na região de Rios e Planalto (NPD - Coordenação de Estatística/2016).

As escolas localizadas no campo no município de Santarém se apresentam de dois modos: bons prédios construídos em alvenaria ou madeira, com ventiladores, carteiras, quadro branco ou lousa verde, merenda, transporte escolar, gasolina para esse transporte, materiais pedagógicos etc, disponibilizados com mais frequência pela SEMED e ficando em áreas próximas à zona urbana; há também barracão coberto de palha, cavaco ou mesmo de telha amianto, construídos através da mobilização dos comunitários. Quanto mais distante do centro urbano, mais se perde a qualidade quanto à infraestrutura e atendimento escolar.

Guimarães (2012) caracteriza a Rede Municipal de Ensino do município de Santarém como prioritariamente rural, devido, principalmente, à oferta do Ensino Fundamental funcionar, em sua maioria, em escolas localizadas na zona rural, apesar do número de alunos ser menor que da cidade.

Quanto ao nível de escolaridade dos professores atuando na rede nesse mesmo ano, foram identificados 131 (cento e trinta e um) professores com o magistério - normal médio, dos quais 97 (noventa e sete) desses professores estavam atuando nas escolas do campo e 34 (trinta e quatro) professores atuando nas escolas da cidade (NPD - Coordenação de Estatística/2016).

Na tabela 2 abaixo, é detalhada essa realidade.

Tabela 2 - Número de professores por qualificação e região – 2016

Região	Magistério	Estudos adicionais	L. Plena		Pós-graduação		Total
			C	I	C	I	
Planalto	13	0	344	88	53	1	505
Lago Grande	33	0	167	80	13	0	293
Arapuans	29	0	132	85	5	1	252
Arapixuna	6	0	33	6	11	1	57
Tapajós	9	0	73	56	3	0	141
Várzea	7	0	97	37	12	1	154
Total	97	0	846	552	97	10	1.402
Cidade	34	1	895	62	110	2	1.104
Total Geral	131	1	1.741	414	207	12	2.506

Fonte: NPD/Coordenação de Estatística, 08/11/2016

Na região do Planalto Santareno, foram identificados 344 (trezentos e quarenta e quatro) professores com a formação completa em licenciatura plena; 88 (oitenta e oito) professores no ensino superior em licenciatura plena, no entanto, ainda em processo de formação e 13 (treze) com o magistério (NPD - Coordenação de Estatística/2016).

Do total geral de professores com Formação em Licenciatura Plena, nas escolas do campo foram identificados 846 (oitocentos e quarenta e seis) professores com essa formação e 895 (oitocentos e noventa e cinco) professores com essa escolaridade que atuavam na cidade. Dos professores que apresentavam formação incompleta foram identificados 352 (trezentos e cinquenta e dois) nas escolas do campo, para 62 (sessenta e dois) professores lotados na cidade.

Na sequência do estudo, abordaremos a contextualização da Região do Eixo Forte, comunidade que pertence a instituição escolar, onde o estudo foi realizado.

3.1.1 CARACTERIZAÇÃO SOCIOEDUCACIONAL DA REGIÃO DO EIXO FORTE

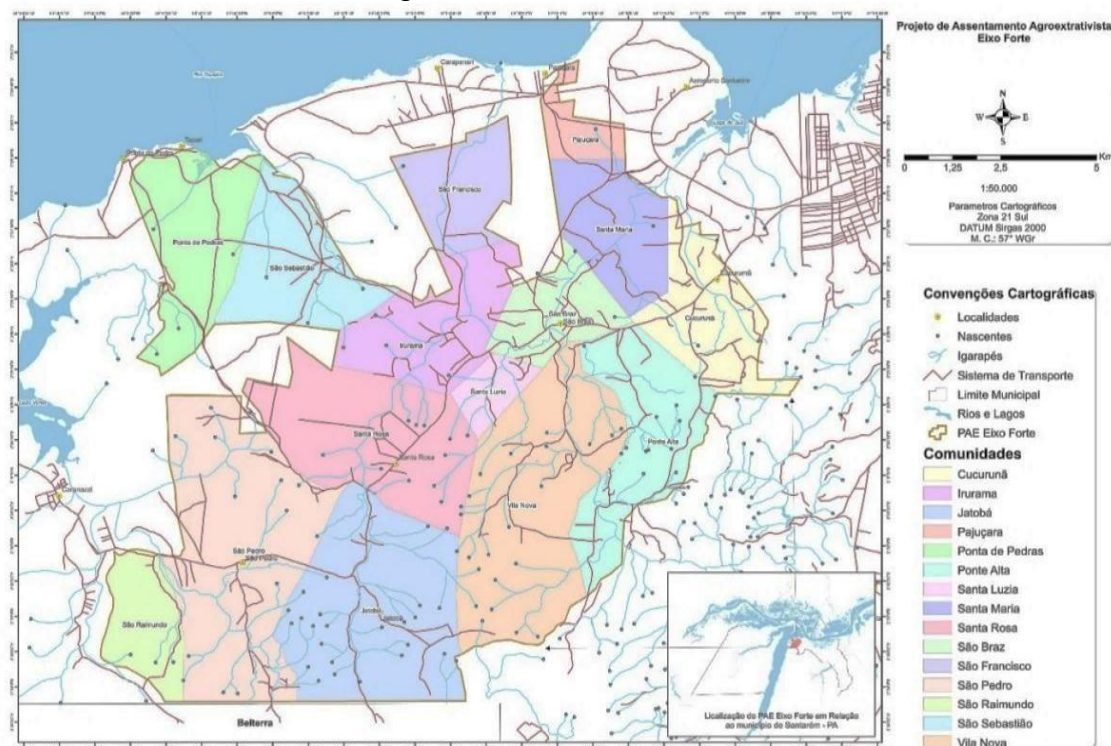
Entre a Rodovia Estadual Everaldo Martins (PA 457), que liga a cidade de Santarém ao distrito de Alter-do-chão, fica localizada a Região do Eixo forte. Região pertencente ao Projeto de Assentamento Agroextrativista (PAE) vinculado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

Fazem parte da região 15 (quinze) comunidades rurais com aproximadamente 800 famílias assentadas, que dependem principalmente da agricultura familiar, do artesanato e do turismo de base comunitária² para sobreviverem, apesar de apresentar, em algumas comunidades, o início de atividade comercial.

As comunidades que formam a região do Eixo Forte são Cucurunã, Irurama, Jatobá, Pajuçara, Ponta de Pedras, Ponte Alta, Santa Luzia, Santa Maria, Santa Rosa, São Brás, São Francisco, São Pedro, São Raimundo, São Sebastião e Vila nova. O mapa ilustrado na figura 4 na página em seguida, nos permite visualizar a localização de cada uma das 15 (quinze) comunidades que fazem parte da região do Eixo Forte e a localização da região em relação a cidade de Santarém.

² Turismo de base comunitária (TBC), metodologia de trabalho que almeja a melhora de condições de vida das comunidades que optam por esta atividade como estratégia. (Disponível em www.revistas.usps.br>rta>article).

Figura 4 - PAE - Eixo Forte



Fonte: CONSULTE Projeto Agrícola - ATES/INCRA (2017).

Desde abril do ano de 2015, as famílias assentadas cadastradas na relação dos beneficiários (RB) do INCRA, no Projeto de Assentamento Extrativista (PAE) Eixo Forte, vem recebendo assistência técnica pela CONSULTE, organização contratada pelo INCRA, após vencer processo de licitação, com o objetivo de dar assistência técnica e extensão rural aos comunitários, na tentativa de favorecer o desenvolvimento das comunidades do assentamento a partir do agroextrativismo e da agroecologia: atividade agrícola, o cultivo de árvores frutíferas, a pesca e outras, mas assegurando uma exploração consciente dos recursos naturais e uso defensivo deles, ajudando na conservação do meio ambiente; além de possibilitar a geração de renda para as famílias e comunidades. Mesmo as famílias que não estavam cadastradas na RB, lista das famílias beneficiadas entregue pelo INCRA à empresa, participavam dos cursos promovidos nas comunidades (PAE, 2017).

A CONSULTE, em parceria com as Associações Comunitárias, tem trabalhado com os produtos que já eram fabricados nas comunidades, no entanto, apresentando alternativas que facilitem a produção em maior quantidade e qualidade, a partir de cursos e oficinas de capacitação, focando na necessidade de cada comunidade, pois elas apresentam especificidades próprias que variam da atividade do turismo, como é o caso da comunidade de Ponta de Pedras, para a agricultura

familiar e do artesanato produzido na comunidade do Cucurunã. Os festivais realizados nas comunidades têm sido um dos projetos desenvolvidos entre a empresa e as comunidades, no entanto os cursos e oficinas são elaborados também com base nas demandas levantadas junto às visitas técnicas às famílias.

Em relação as atividades que vem sendo desenvolvidas nas comunidade, destacam-se os festivais, onde cada comunidade promove ressaltando o que mais se destaca na área, como por exemplo, o Festival da Farinha, do Artesanato, do Caju, do Tacacá, da Galinha Caipira, do Cupuaçu, Açaí, Charutinho e outros.

Além dos festivais, ganham cada vez mais destaque no cenário municipal, as praias da Vila de Alter do Chão, Ponta de Pedra, Pajuçara e outros, como também, balneários presentes, como por exemplo, na Comunidade de São Brás, que fazem da região do Eixo Forte uma das mais procuradas para entretenimento dos Santarenos e turistas que visitam a cidade, justificado pelo acesso facilitado pela PA 457 e seus ramais, que apesar de serem constituídos de areia, saibro, barro, permitem chegar às comunidades que adentram às margens da Rodovia Estadual Everaldo Martins.

É destacada também nessa região a Festa do Çairé, que ocorre no Distrito de Alter do Chão há mais de 300 anos , essa festa a cada ano mobiliza a população não somente do Município de Santarém, mas de cidades vizinhas, ganhando visibilidade nacional. O festival agrega rituais religiosos e a disputa do Boto Tucuxi e Boto Cor de Rosa , considerado o lado profano da festa..

Na figura 5 abaixo, é possível visualizar o símbolo da festa e os botos: Tucuxi e cor de Rosa.

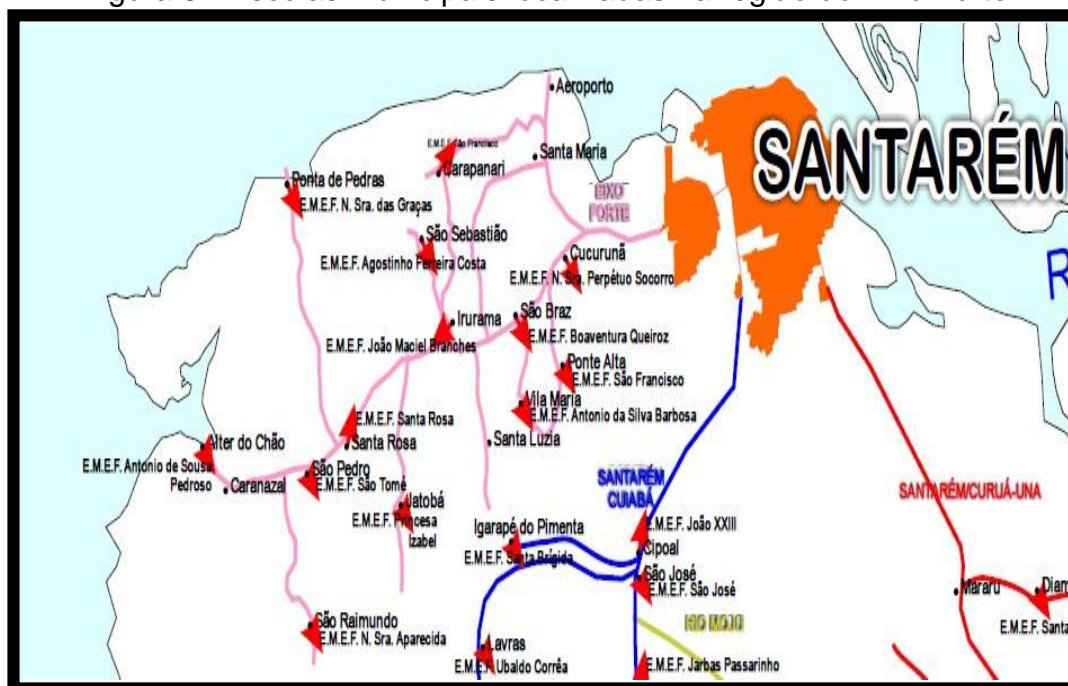
Figura 5 - Símbolo e botos da festa do Çairé – Alter do Chão



Fonte: www.google.com.br

Em relação ao aspecto educacional, entre as 15 (quinze) comunidades pertencentes a Região do Eixo Forte, é possível identificar no mapa disponibilizado pela Secretaria de Educação no ano de 2016 (figura 06), 13 (treze) escolas vinculadas à rede municipal, sendo entre elas identificadas escolas anexas com a oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Figura 6 - Escolas Municipais localizadas na região do Eixo Forte



Fonte: SEMED (2016)

Comparando informações recebidas desse ano (2016) com o documento disponibilizado pela Coordenadora de Assessoria das Escolas do Campo – Planalto, no ano de 2017, percebemos um total de 17 (dezesete) escolas presentes na região, organizadas como escolas anexas, conforme identificado no quadro 10.

Quadro 10 - Escola Municipal Região do Eixo Forte

Escola Polo	Escola anexo	Comunidade	Nº de alunos
1.Nossa Senhora do Perpetuo Socorro		Cucurunã	495
	N. Sra. Nazaré	Pajuçara	89
	Santa Maria	Santa Maria	40
2.Boa Ventura Queiroz		São Braz	326
	N. Sra. Das Graças	Ponta de Pedras	36
	N. Sra. Aparecida	São Raimundo	9
	Princesa Isabel	Jatobá	7
	Santa Rosa	Santa Rosa	39
3.Antônio da Silva Barbosa		Vila Nova	120
	São Tomé	São Pedro	49
	São Francisco	Ponte Alta	28
4.Maria do Rosário Barbosa		Irurama	121
	Agostinho Ferreira Costa	São Sebastião São Francisco	26
	São José	Carapanari	56
5. Sagrado Coração de Jesus		Alter do Chão	24
6.Irmã Doroty Maestang		Caranazal	98
	Escola da Floresta	Alter do Chão	
7.Antonio de Sousa Pedroso (Escola Indígena)	Dom Macedo Costa	Alter do Chão	60
Total geral de alunos			1.623

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base em SEMED – Assessoria Escola do Campo – Planalto (2017)

Conforme a coordenadora desta Assessoria, o quadro 10 apresenta a organização das escolas municipais na Região do Eixo Forte, permaneceram distribuídas dessa maneira (escola polo e anexas, como também quantidade de alunos) até o ano de 2017, seguindo uma nova organização a partir do ano de 2018, devido algumas mudanças internas da SEMED.

Ainda segundo a coordenadora, nenhuma escola foi aberta ou fechada durante esse período na região, a pergunta foi direcionada a ela, devido identificar estudo (HAGE, 2015) mostrando a ocorrência de fechamento de escolas na área rural na Região Amazônica, devido principalmente o baixo quantitativo de alunos em determinadas comunidades, como alegação das Secretarias de Educação de que não existe demanda de alunos para que a escola fique em funcionamento.

No total geral, segundo dados prestados por essa coordenação (2018), foram atendidos 1.623 alunos em toda a região do Eixo Forte.

No caso do município de Santarém, a coordenadora da Assessoria das Escolas do Campo – Planalto, informou que é seguida a normatização da SEMED através da recente portaria 001/2016, que dispõe sobre os Procedimentos de Matrícula das Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Santarém, cujo artigo 7ª,

identifica como casos específicos as escolas do Campo, nas Regiões de Rios e Planalto, por isso a efetivação de que:

1. Para abertura de novas turmas de 6º ano do Ensino Fundamental, 1ª e 3ª etapa da EJA se faz necessário um número mínimo de 20 alunos matriculados por classe, observando as possibilidades de continuidade das séries seguintes e o não esvaziamento das escolas do entorno;
2. Para continuidade de matrículas das classes de 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental e 4ª Etapa da EJA, somente com o número mínimo de 10 alunos. Situações fora desta possibilidade serão avaliadas pela Secretaria Municipal de Educação, por meio das Equipes Técnicas.
3. Para a formação e abertura de turmas nas Comunidades Indígenas e Quilombolas, serão consideradas as leis específicas destas modalidades, tais como: Resolução Nº 03/99-CNE, Resolução Nº 07/09 CME/STM e Portaria nº 009/2015 (SEMED, 2016)

Anterior a esse artigo, foi identificado na portaria 001/2016, no artigo 5º o número específico direcionado ao quantitativo de alunos em turmas na Educação Infantil, na primeira e segunda etapa do Ensino Fundamental e de respeito as outras modalidades de ensino, no âmbito geral de matrículas que devem ocorrer no Município. Segue abaixo, o que consta no artigo:

ART. 5º O número de alunos matriculados por turma será de:

- I. Educação Infantil Pré-escola I e II – 25 alunos
- II. Ensino Fundamental 1º e 2º ano – 25 alunos
- III. Ensino Fundamental 3º ao 5º ano – 35 alunos
- IV. Ensino Fundamental 6º ao 9º ano – 40 alunos
- V. Educação de Jovens e Adultos 1ª a 4ª etapa – 40 alunos
- VI. Alfabetização Se Liga e Acelera Brasil – 25 alunos
- VII. Turmas multisseriadas – 20 alunos
- VIII. Turmas com alunos inclusos no máximo 10% do número total de alunos da classe, considerando as potencialidades e peculiaridades de cada aluno. Resolução Nº 400/10/05 CEE (SEMED, 2016).

Damos ressalva de que é obrigatória a oferta do ensino escolar nas suas diferentes etapas de ensino no meio rural, independente se existe uma demanda específica ou não de alunos, como também para o funcionamento da escola. Aos alunos deve ser garantida a alimentação e o transporte escolar como modo de garantir sua permanência na escola.

Não foi possível obtermos um número exato de professores atuantes nas escolas da região do Eixo Forte no ano de 2017, conforme justificativa da coordenadora, devido ausência de um sistema informatizado de lotação, e realizar o levantamento, conforme palavra da coordenadora, “nós fazemos de cabeça” (AEC, 2018, p. 3). Sendo repassada a estimativa somente em relação aos professores contratados pela SEMED que estiveram ligados à rede até o dia 31 de dezembro de

2017, alcançando a totalidade de 31 (trinta e um) professores, número considerado pequeno por ela, devido a maioria serem professores efetivos (concursados). Também informou que os professores lotados nessa região possuíam carga horária em várias escolas “tem professores aqui que a gente não consegue reunir um dado real ainda, porque ele é 100 horas aqui, tem horas lá... em outro lugar, e a gente não consegue ainda...” (AEC, 2017, p.03).

Alguns professores possuíam horas/aulas em mais de duas escolas, correndo o risco de serem contados nos levantamentos realizado pela SEMED mais de uma vez, informação já constatada em estudo de Mascarenhas (2012) que investigou a Formação Docente no Município de Santarém do ano de 2009 ao ano de 2010, e obteve um número muito expressivo de docentes vinculados à Secretaria Municipal de Educação com o quantitativo de 4.300 professores, tendo como uma das conclusões desse percentual, a contagem de mais vezes dos mesmos professores nos dados organizados pela própria SEMED, percebendo que apesar de ter um setor de estatística responsável para sistematizar os dados educacionais do Município, ainda persiste o erro. O que dá a entender, quando a coordenadora fala sobre a dificuldade de precisar dados referentes aos professores lotados na região das escolas do Planalto, é que não há um trabalho conjunto entre o setor de RH, assessorias responsáveis pela lotação dos professores nas escolas e do setor de estatística na sistematização dos dados, como se cada setor ficasse responsável por aquelas demandas específicas, não sendo repassadas informações que são importantes para as três assessorias na elaboração de suas atividades, como também, para estudiosos da área da educação, e para a própria SEMED.

Em relação ao processo de lotação desses professores naquela região, a coordenadora nos informou que

a maioria deles já estavam na rede, poucos são novatos, eu só não sei te precisar quantos[...] eles já terminaram o ano letivo no ano de 2016 e se teve a necessidade deles, já permaneceram no seu local [...] então[...] até o ano passado eles vinham por indicação da comunidade, juntamente escolar e local ou pela análise dos currículos que eles começam a entregar desde dezembro do ano anterior, aí nós vamos juntando aqui. Aí no Planalto, nós só fazemos uma única pergunta, se tem disponibilidade total. E se tiver a qualificação, dependendo da necessidade nós efetuamos o contrato, mas a maioria deles, 90% permaneceu de 2016 para 2017. Esse ano (2018) que vai ter um diferencial que vai tá sendo construído um processo seletivo (AEC, 2017, p. 5).

Existia até o ano de 2017, a contratação dos professores via indicação da comunidade, pelos gestores, como também, a partir do processo de análise dos

currículos deixados pelos professores na SEMED. No ano de 2018, devido impugnação do Ministério Público Estadual sobre a Secretaria de Educação do Município, devido não realizar há mais de 10 anos concurso para a efetivação do quadro de funcionários da rede, foi obrigada executar um processo seletivo para contratação dos professores para o ano letivo de 2018, visando a publicidade, a impessoalidade, a legalidade e moralidade nesse ato, este ocorreu no mês de fevereiro do mesmo ano.

É possível perceber também, a partir da fala da coordenadora, que o principal critério para a efetivação do contrato de professores para atuarem em escolas do Campo – Planalto, até 2017, principalmente para aquelas escolas mais distante da área urbana, era a disponibilidade integral do interessado, logo em seguida, ter formação na área de conhecimento em que havia a demanda.

Em relação ao número de professores a serem contratados pela rede, como também dos demais servidores da escola, é seguido o que consta na Lei de Gestão , efetivada a partir de uma portaria. A Portaria 0003/2015 dispõe sobre a definição de padrão mínimo de escolas e forma de provimento de recursos humanos, como também, a Resolução Nº 01 de 05 de março de 2009 do CME/STM/PA, que dispõe sobre os casos excepcionais de lotação de professores nas escolas do Campo (Rios e Planalto).

No quadro 11, é identificado o padrão de lotação dos servidores, os critérios usados para a classificação das escolas como módulo I, II, III, IV e V, considerando como ponto chave para a colocação de cada uma das escolas na presente ordem, a quantidade de alunos.

Quadro 11 - Padrão de lotação conforme disposto na Lei de Gestão

MÓDULOS/Nº DE ALUNOS SERVIDORES	MÓDULO I	MÓDULO II	MÓDULO III	MÓDULO IV	MÓDULO V
	100 a 300 alunos	301 a 600 alunos	601 a 800 alunos	801 a 1000 alunos	A partir de 1001 alunos
DIRETOR	1	1	1	1	1
VICE-DIRETOR			1	1	1
PEDAGOGO	1	2	2	2	3
SECRETÁRIO	1	1	1	1	1
AGENT. ADMINISTRATIVO	1	2/3	3/4	4/5	6
SERVENTE	2/4	4/6	6/8	8/10	10
PORTEIRO	1	1	1	1	1
VIGIA	2	2	2	2	2

Fonte: SEMED, 2015.

Segundo a coordenadora, na área rural a quantidade de alunos muda muito, decorrendo de escolas polos se tornarem escolas anexas, como ocorreu com a Escola Irmã Doroty no ano de 2017, ficando com a quantidade de alunos abaixo de 100 (ver quadro 9), no entanto, caso seja acrescentado mais alunos durante o período letivo, existe a possibilidade de ser realizado um processo de eleição para a escolha do diretor para a escola. Também faz ressalva de modo que em escolas anexas caso sejam identificados somente 7 alunos – Escola Princesa Isabel na comunidade do Jatobá e 9 alunos – Escola Nossa Senhora Aparecida na comunidade São Raimundo (ver quadro 9) - anexos da Escola Boa Aventura Queiroz que funciona na comunidade São Braz, serão desativadas porque “não tem como o município ter um professor[...] sete alunos[...] no que sete alunos ganham no ano, não paga o salário de um mês do professor. (AEC, 2017, p. 5).

Devido a isso, os 7 (sete) alunos da comunidade Jatobá e 9 (nove) alunos da comunidade de São Raimundo terão que ser transferidos para a escola mais próxima dessas comunidades que, quando observado no mapa de localização das comunidades do eixo forte (Figura 5) ou a localização das Escolas Municipais na Região (figura 7), é identificado que, para a comunidade de São Raimundo as duas comunidades próximas que ofertam a modalidade de ensino fica na vila de Alter do Chão e São Pedro, e para a comunidade do Jatobá, as comunidades de Santa Rosa e Irurama. Comunidades consideradas próximas às comunidades de São Raimundo e Jatobá, no que se refere a menor distância de km em relação as outras escolas localizadas na região do Eixo Forte, no entanto, se não houver um transporte escolar que busque esses alunos em suas comunidades, irá influenciar grandemente na permanência deles na escola.

A coordenadora também destaca a realidade de turmas de multi-ano, onde ficam alunos com vários anos de estudo na mesma sala, por conta da dificuldade de completar a totalidade de discente (conforme a portaria) no mesmo ano de estudo. Ressaltou essa realidade nos dando um exemplo da possível organização de turma: “25 alunos do 1º ano geralmente tem três do primeiro ano na matrícula, dois do segundo, sete do terceiro ano [...]” (CEC, 2017, p. 6).

Nesta organização de turmas multi-ano, a efetivação da lotação dos professores obedece ao que consta na Portaria nº 004/2016 no artigo 2, inciso VII e artigo 3, conforme texto abaixo:

VII - Os casos excepcionais de lotação de professores nas escolas do Campo (Rios e Planalto) deverão obedecer a Resolução Nº 01 de 05 de março de

2009 do CME/STM/PA.

ART. 3º Após processo de lotação, obedecidas às prioridades conforme estabelecidos no art. 1º e incisos I e II desta portaria e, caso haja carência na Zona Urbana e no Campo, a SEMED tomará as medidas necessárias para sanar tais situações (SEMED, 2016)

Na Resolução Nº 01 de 05 de março de 2009 do CME/STM/PA consta que, nos casos de carência na zona Rural, poderão ser contratados no suporte pedagógico – graduados em pedagogia; na Educação infantil – graduados plenos em Pedagogia, Curso Normal Superior com Habilitação em Educação Infantil, portadores de diploma do Ensino Médio ou com a validade Normal Magistério (em caso de extrema carência); Educação Especial – do 1º ao 4º ano: Pedagogia, Curso Normal Superior em Licenciatura Plena, Ensino Médio Normal ou Curso de Magistério, 6º ao 9º ano: Língua Portuguesa – universitários que comprovem no histórico escolar que foi cursado a presente disciplina podendo assumir a carga horária de 180h/a (se referindo ao CEFET), alunos no último semestre de pedagogia ou até o sexto semestre concluído.

Nos documentos que efetivam a formação dos docentes para sua contratação na rede de acordo com as etapas de ensino, percebe-se uma margem para que professores ainda entrem no sistema municipal com a escolaridade no ensino médio tendo como base no que consta na LDB/96; mesmo havendo poucos professores lotados nessa condição na SEMED ainda é possível encontrar professores atuando em escolas do campo, conforme dados de 2016 (tabela 2).

No estudo realizado por Mascarenhas (2012) foi identificado naquele período (2009/2010), 1.609 (mil seiscentos e nove) professores lotados nas escolas do Planalto, sendo que 988 professores possuíam somente o normal médio, de 621 (seiscentos e vinte e um) com escolaridade no ensino superior.

Nos dados obtidos pela SEMED (NPD/Coordenação de Estatística, 2016), foi identificado na região do Planalto, 13 (treze) professores com magistério e 344 (trezentos e quarenta e quatro) professores com formação em licenciatura plena e 88 (oitenta e oito) com formação no ensino superior incompleta, totalizando no ano de 2016, 505 (quinhentos e cinco) professores lotados nessa região, conforme demonstrado no quadro 12, abaixo.

Quadro 12 - Número de professores por qualificação - Planalto

REGIAO	MAGISTERIO	L.PLENA		TOTAL
		C	I	
PLANALTO	13	344	88	505

FONTE: NDP/Coordenação de Estatística, 2016

O que se percebe dos dois dados obtidos pela SEMED (2009/2010, 2016) foi a diminuição do número de professores lotados para essa região como também do nível de escolaridade no normal médio de quem está atuando nessas escolas.

Sobre os aspectos relacionados a estadia desses professores na comunidade, material pedagógico, estrutura das escolas, a coordenadora nos informa que:

Existe essa dificuldade, em algumas comunidades. Professores tem que alu... eles se juntam grupos para fazer aluguel de casas, porque tem comunidades que não tem casa do professor, mas tem comunidade que tem casa do professor. Claro que a realidade de vida lá na comunidade e aqui na cidade é muito diferente, por exemplo, eu tenho uma região aqui que é a Curuá: uma III, que dificilmente a gente não tem problemas o ano inteiro. Eu tenho a região da Curuá: uma que eu divido em três: Curuá: uma I, todo mundo que ir porque é bem aqui, vai e volta todo dia; Curuá: uma II, você já vai e pode voltar todo final de semana; Curuá: uma III você vai para passar o mês. É aqui que eu tenho muitos problemas de adaptação do servidor na comunidade, porque, tipo assim, eu sou acostumado com uma vida urbana [...] eu vou pra comunidade onde tem: dificuldade de energia, dificuldade de transporte para eu ir e vim, eles deixam família aqui, é uma despesa, vão pra lá é outra despesa, então eu tenho uma escola aqui, um anexo das escolas daqui, que é do Guaraná que durante o ano a gente tem uma mobilidade muito grande de saída de professores. Que eles vão passam dois meses e voltam, e ai pedem para sair, ai a gente corre nos currículos procura aqueles que dizem assim que topam tudo, liga, olha surgiu uma vaga assim, assim, você está interessado, venha aqui, traga a sua documentação para a gente dar uma verificada [...] então essa é a minha região assim (risos) que é o ano todinho que eu encontro muitas dificuldades (CEC, 2017, p. 7-8).

A falta de adaptação dos professores nas escolas do campo ocorre principalmente quando a comunidade é muito distante da zona urbana. Subentendendo-se da fala da coordenadora que os professores lotados para essa região são professores que já possuem a cultura escolar urbana, aceitando em muitos casos a proposta de lecionar em escolas mais afastadas da cidade devido não ter outra proposta de trabalho na rede, por isso, quando se deparam com a realidade da escola, da comunidade, não conseguem cumprir o ano letivo, havendo abandono muitas vezes, já no segundo mês de atividade. Isso perpassa sim pela influência da sua hospedagem na comunidade, a despesa financeira que tem em decorrência dessa mudança, a falta de conforto, segurança e outros.

As visitas nas escolas da região ocorrem conforme descrito abaixo pela coordenadora:

nós temos aqui nas nossas regiões um dia de visita, que eu enquanto coordenadora vou num conjunto de escolas. Dependendo da distância a gente faz uma naquele dia onde a gente vai e fica mais um tempo, e a outras que a gente faz na passagem (CEC, 2017, p.7).

Sobre a percepção da coordenação sobre a realidade das escolas do

campo no Município de Santarém e proposta de trabalho lançado pela secretaria, nos aponta que:

Olha eu sempre tenho dito que minha experiência é pequena, tá fazendo hoje um ano, né? [...] entrei em dois de janeiro de 2017, hoje é 2 de janeiro de 2018. É, levar a educação do campo é um desafio muito grande, né? Mas também esse desafio traz muito aprendizado. Como é um dos, das várias experiências sentida: é como as pessoas se organizam nas comunidades, o valor que elas dão para essa vida, é o contato pessoa com pessoa, é assim... muitas experiências ricas onde o professor se expira de uma forma muito bonita, o conteúdo com a vida da comunidade, tornando assim... o trabalho da sala de aula uma vivência mais prática para o aluno, mais significativa, onde ele possa obter melhores resultados de aprendizagem. Mas por hora, também nós enfrentamos muitas dificuldades, muitas dificuldades nas regiões mais distantes, quanto ao acompanhamento pedagógico, quanto a permanência desse servidor, com melhores condições, então nós enfrentamos essas dificuldades, mas esse desafio a gente tenta todos os dias é... organizar da melhor maneira possível [...] agora em 2018 nós vamos fazer uma organização onde o nosso foco pedagógico possa ser mais intenso nas nossas escolas, onde nós possamos realmente dar mais, a oferecer mais esse suporte pedagógico, mais momentos de estudos, mais momentos de orientação com a equipe gestora das escolas, porque nós encontramos essa dificuldade de estar com esse pessoal, porque agora quem vai permanecer na rede? Somente os efetivos, então a intenção da nossa secretaria, da nossa Secretária de Educação, através do Prefeito de Santarém é que esse trabalho pedagógico, ele seja mais amplo junto as escolas e nós já estamos começando desde hoje (CEC, 2017, p. 9)

A SEMED, a partir das Assessorias das Escolas do Campo – Planalto e Rios - está direcionando um trabalho com o objetivo de atender as demandas existentes na região e que, apesar de existir um planejamento na perspectiva de responder a elas, são encontrados impasses como no acompanhamento pedagógico, na formação continuada dos professores, na assistência dos professores que trabalham em áreas mais afastadas do centro urbano, e na própria necessidade de abordar com o professores e gestores o contexto das escolas localizadas no meio rural no município.

3.1.2 CARACTERIZAÇÃO DA COLÔNIA AGRÍCOLA SERRA GRANDE VILA NOVA

Da Comunidade de São Braz, entrando a margem esquerda da Rodovia Dr. Everaldo Martins, no Ramal Serra Grande, há o acesso à Colônia Agrícola Serra Grande Vila Nova, viagem que dura em média 35 minutos dependendo das condições da estrada, distância de 4 km da rodovia.

Figura 7 - Imagem do ramal de acesso e casas do assentamento na Colônia Agrícola Serra Grande Vila Nova



Fonte: Arquivo da autora, 2018

O ramal Serra Grande, que dá acesso a comunidade de Vila Nova, possui duas ladeiras que quando em dias chuvosos dificulta a entrada do ônibus na comunidade, devido à mistura da lama barreada com a terra, ocorrendo deslizamento na estrada que em sua maior parte é nivelada, no entanto, encontrado alguns desníveis (buraco) na estrada, que em dias chuvosos ficam cobertos de lama. No verão, se vê a poeira deixada pelos veículos no ramal.

O acesso à comunidade ocorre principalmente através da frota de ônibus da empresa Eixo Forte com o mesmo nome da comunidade, que faz frota também nas localidades próximas.

A partir do time do futebol a Comunidade que antes era conhecida como Serra Grande ou Igarapé-Açu, constituiu-se de fato como Comunidade, mesmo somente com a presença de cinco famílias, que moravam distantes uma das outras e um grupo de jovens que se organizavam para participar do jogo de futebol na Comunidade de São Braz, sendo que, em um dos torneios realizados nessa comunidade, eles foram impedidos de jogar e resolveram a partir daí se organizar e fazer um campo de futebol na comunidade (onde hoje atualmente funciona a escola). Chamaram novos jovens para integrar o time, o qual deram o nome de Vila Nova - nome referente a um time de futebol, pertencente a cidade de Goiânia no Goiás, que um dos integrantes ouviu no rádio.

Com a vinda de novos jovens e muitos deles constituindo família e passando a morar na comunidade, o número de pessoas na comunidade foi aumentando. Entre os anos de 1978 a 1979 a comunidade passou a ser chamada de Vila Nova, devido o destaque do time de futebol nos torneios, com aproximadamente 20 (vinte) famílias.

Atualmente, segundo informação dada por uma das lideranças da comunidade, a mesma é composta por 270 (duzentas e setenta) famílias, sendo que 50 (cinquenta) moram no centro da comunidade e a outra parte espalhada entre o Ramal da Baronesa, Ponte Alta, Tira Ressaca, campo da Infraero, entrada do CTT (Centro de Treinamento de Tiro), áreas, segundo a comunitária, pertencentes à Comunidade de Vila Nova.

O Senhor Isidoro dos Santos (um dos primeiros moradores da comunidade) foi um dos responsáveis em implantar o time de futebol, como também, em reivindicar a escola para a comunidade junto com a senhora Concilda, sendo ela a primeira professora da comunidade, que logo no início da atividade escolar, ajudava na alimentação das crianças juntamente com as famílias, e juntos se organizaram para a construção do primeiro barracão de palha onde passou a funcionar a escola.

No ano de 1972, a escola foi registrada pela SEMED, que passou a lotar professores para trabalharem nela. Também tinha uma pessoa da própria comunidade que ficava responsável pela merenda, mantida pelos comunitários.

Atualmente, algumas famílias trabalham com a agricultura familiar na comunidade, no entanto, um número de 20 (vinte) famílias trabalhando diretamente, outras se empenham na plantação de plantas frutíferas e medicinais (macaxeira, mandioca, cará, cupuaçu, castanha, açaí, óleo de andiroba e outros), além do artesanato.

No festival que é realizado na comunidade todos os anos, ocorre a apresentação desses produtos, e uma diversidade deles. Representantes da comunidade viajaram ao Paraná, no evento realizado pelo CTT, levando o artesanato da comunidade e sendo muito aceito pelos paranaenses; participaram também, na comunidade da Comunidade do Cucurunã com a amostra de um vestido feito de cipó e sementes, também foi bastante elogiado.

É destacada a presença do CONSULTE/INCRA na região, onde vem, a partir dos projetos implementados e oficinas de capacitação realizados aos comunitários, favorecendo o desenvolvimento da comunidade e beneficiando as famílias, principalmente aquelas que são associadas. Os recursos do Governo

Federal destinados às áreas assentadas estão chegando para as comunidades do Eixo Forte, devido à consolidação da Federação do Eixo Forte, composta pelas Associações de cada comunidade da região desde o ano de 2005, fortalecendo o Projeto de Assentamento em registro no INCRA e podendo se ter acesso aos recursos que são destinados a essas áreas, onde nos últimos anos puderam ter acesso a partir de projetos de incentivo à criação de galinha, manipulação de remédio, plantação de mandioca e pomar que se insere dentro do projeto maior chamado de Fomento Mulher, o valor recebido de R\$ 3.300 (três mil e trezentos reais) para a implantação do projeto na comunidade, assim como, ao crédito inicial no valor de R\$ 5.000 (cinco mil reais) a R\$ 8.000 (oito mil reais).

As lideranças da comunidade dão a ressalva de que se sentem tratados realmente como assentados pelo governo federal, devido ter acesso aos créditos que são destinadas a essas áreas, como também estarem fiscalizando os recursos que são destinados a elas.

Antes da organização da federação e acesso aos recursos destinados às áreas de assentamentos, os comunitários viviam dos seus próprios recursos, que no início da comunidade sobreviviam da produção da farinha. Nesse período, muitas delas se deslocaram para a cidade devido à dificuldade de se manterem na comunidade e ainda ter que investir do pouco que tinham na agricultura.

As atividades religiosas entre as igrejas, como também entre as associações presentes nessas comunidades (São Braz, Cucurunã), fazem com que haja maior parceria entre elas, “conexão” (termo usado pela liderança da comunidade) para realizar as atividades da comunidade.

Atualmente a comunidade enfrenta entre os jovens a presença de uso de drogas, que influencia diretamente no comportamento deles na continuação da vida escolar. A ausência de espaços de lazer é visível na comunidade, tendo somente como referência os dois campos de futebol, a sede do grupo de futebol e sede da Associação comunitária. A seguir na figura 8, é identificando esses lugares na comunidade.

Figura 8 - Imagem das áreas de lazer dos comunitários do Assentamento Vila Nova



Fonte: Arquivo da autora, 2017

Entre as reivindicações da comunidade junto ao poder público municipal, está a implantação da quadra coberta e iluminada e um mini posto de saúde, pois a comunidade depende do atendimento de saúde da Comunidade São Braz, mas caso alguém dependa de atendimento médico na Vila Nova, a equipe de saúde da comunidade de São Braz tem que entrar em contato com a equipe de Alter do chão. A comunidade conta atualmente com duas agentes de saúde para orientar, acompanhar e fazer trabalhos preventivos a saúde dos comunitários.

Na comunidade, funciona a Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio da Silva Barbosa, única escola da comunidade, que será caracterizada na próxima subseção.

3.2.3 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ANTÔNIO DA SILVA BARBOSA

Instalada na Comunidade Agrícola Serra Grande Vila Nova no ano de 1985, comunidade localizada a 16 Km da cidade de Santarém – Região do Eixo Forte - a Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio da Silva Barbosa funciona sob jurisdição do Poder Público Municipal via Secretaria Municipal de Educação de Santarém. Está identificada no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP com o código 15011909, regulamentada a ofertar as etapas de Ensino Infantil e Fundamental I e II, nos turnos matutino e vespertino.

O início das atividades na escola esteve sob responsabilidade técnico-administrativa da Escola Municipal Boa Aventura Queiroz situada na Comunidade de São Braz, devido ser implantada na região como escola anexa, por isso, não recebendo a autorização específica de funcionamento mesmo após ter crescido a demanda de alunos e ocorrido a escolha de diretor para assumir a administração técnica e pedagógica da unidade.

Desde o final do primeiro semestre do ano de 2011, a escola funciona como escola polo na Região do Eixo Forte, tendo sob sua responsabilidade duas escolas anexas: Escola Municipal São Francisco, localizada na comunidade de Ponte Alta e Escola Municipal São Tomé, na comunidade de São Pedro. Atendendo alunos dessa área, como também de outras comunidades próximas do assentamento, além dos comunitários da própria comunidade.

Os alunos atendidos são de origem familiar de agricultores que dependem da atividade da agricultura familiar, do extrativismo, como também, de benefícios mantidos pelo governo federal: Bolsa família, Bolsa verde e outros.

O prédio da escola é construído de alvenaria, coberto de telha de barro, com piso de cimento, prédio entregue pela SEMED com quatro salas de aula, secretaria, cozinha, depósito de alimentos, sanitários; como também, possui duas salas de aula construídos via mobilização dos moradores e direção, devido ao aumento da demanda de alunos. A água é fornecida por meio do poço artesiano e a energia elétrica é abastecida via rede pública.

A figura 9 mostra os prédios entregue pela SEMED e as salas de aulas, construída via mobilização escolar e comunidade.

Figura 9 - Imagens do prédio da Escola Antônio da Silva Barbosa



Fonte: Arquivo da autora, 2017

As duas salas de aulas construídas fora do padrão MEC são de madeira, uma totalmente fechada por esse material, outra fechada somente por esteiras - manta feita de palha. Ambos os espaços são cobertos com telha de fibrocimento e no chão piso grosso. Nesses espaços funcionava a turma do oitavo e nono ano, as turmas com o menor número de alunos da escola.

Uma das salas de aula do prédio construído pela SEMED foi improvisada como secretaria da escola, como também, de sala para a direção da escola, para a coordenação pedagógica, e ainda, de biblioteca e sala dos professores. Na figura 10, é identificada a sala com esta organização dos demais espaços citados.

Figura 10 — Imagem da sala onde funciona a direção da escola, coordenação pedagógica, secretaria da escola, biblioteca e sala dos professores



Fonte: Arquivo da autora, 2017

A sala, possui uma divisão ao meio feita pelos armários que do lado onde funcionava o atendimento da direção, da auxiliar administrativa, secretária e pedagoga ficavam guardados os documentos da escola, e do outro lado, armário onde os professores podiam guardar seus pertences pessoais e estantes onde eram arrumados os livros e mural de avisos. No centro da sala, com o funcionamento da biblioteca e a sala dos professores, ficavam duas mesas próximas, coberta por uma toalha, ao redor com seis cadeiras, espaço onde os professores podiam fazer suas refeições.

A sala que antes era destinada à aula foi improvisada para atender essa demanda da escola, devido a sala construída para os trabalhos da secretaria ser um

espaço pequeno, não favorecendo um ambiente com o mínimo de conforto para a realização das atividades das quatro funcionárias, como também guardar os documentos e equipamentos da escola. Da ausência de um espaço dentro do prédio entregue pela SEMED para guardar os livros didáticos que no caso seria a biblioteca, assim como para uso dos professores, houve a necessidade de fazer essa adaptação no lugar.

A sala da secretaria, espaço entregue no prédio pela SEMED, foi destinada para o funcionamento da sala de informática e atendimento aos alunos especiais. Segue Figura 11, identificando o espaço.

Figura 11 - Imagem da sala de informática e de atendimento aos alunos especiais



Fonte: Arquivo da autora, 2017

A sala de informática era equipada no ano de 2017 com 5 (cinco) computadores, 1 (uma) impressora e 1 (uma) central de ar. Não havia acesso à rede de internet, como também recurso para manter os equipamentos funcionando, quando ocorria problema neles, em alguns casos, quando fosse coisa pequena para resolver, a gestora promovia eventos na escola para angariar recursos e mantê-los funcionando.

A professora que dava atendimento aos alunos especiais levava seu próprio notebook como material de apoio as suas aulas, e atendia nesse período, 5 (cinco) alunos.

A seguir na página 120, há imagem da cozinha da escola compartilhada com o depósito, onde eram guardados os alimentos recebidos da SEMED para a merenda dos alunos.

Figura 12 - Imagem da Cozinha e depósito da escola



Fonte: Arquivo da autora, 2017

Como utensílio de copa/cozinha em uso na escola, foi identificado: 1 (um) fogão industrial, 1 (uma) geladeira e 1 (um) freezer.

Em relação ao banheiro, eram instalados quatro banheiros com fossa, sendo 1(um) para os meninos, 1(um) para as meninas, 1 (um) destinado aos alunos com deficiência física – usado como depósito naquele ano, e 1 (um) banheiro para os professores. Havia também uma área de serviço. Na imagem 13, e identificado esse espaço.

Figura 13 - Imagem do Banheiro e área de serviço



Fonte: Arquivo da autora, 2017

A escola ainda contava com um campo para a realização das atividades de educação física dos alunos, espaço que a diretora tinha em parte como projeto para beneficiar os alunos e a comunidade, a construção da quadra coberta, que naquele ano só estava aguardando a liberação do recurso pela SEMED, devido o MEC a partir do FNDE, ter concedido a liberação do recurso para a construção da quadra e mais duas salas de aula. Segue imagem dessa área.

Figura 14 - Imagem do Campo da escola



Fonte: Arquivo da autora (2017).

Em relação à quantidade de alunos matriculados no ano de 2017, na educação infantil havia 18 alunos, sendo 9 (nove) alunos no Pré I e 9 (nove) alunos no Pré II. No Ensino Fundamental, no geral havia 102 alunos, distribuídos entre o Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II, descrito no quadro 13:

Quadro 13 - Quantitativo de alunos do Ensino Fundamental

Ano escolar	Nº de alunos
1 Ano	7
2 Ano	13
3 Ano	08
4 Ano	12
5 Ano	12
6 Ano	17
7 Ano	13
8 Ano	12
9 Ano	08
Total	102

Fonte: Estatística por faixa etária SEMED, 2017

Totalizando no geral 120 alunos matriculados na escola, sendo 55 (cinquenta e cinco) do sexo masculino, e 47 (quarenta e sete) do sexo feminino, distribuídos tanto no turno matutino, no horário das 7h30min. às 11h30min. como no vespertino, iniciando às 12h30min e encerrando o último tempo às 17h30min.

A escola tinha acesso a 1 (um) ônibus escolar, no entanto, funcionando no ano de 2017 somente no horário da manhã, priorizando o atendimento aos alunos

menores. Isso ocorreu devido, segundo a diretora da escola, consequência da troca de governo¹. Os alunos do turno da tarde, dependiam do coletivo urbano, sendo que para aqueles que moravam em locais onde a linha do ônibus Vila Nova não passava, tinham que fazer o percurso a pé. Segue depoimento da gestora da escola, falando sobre esse contexto:

O transporte escolar é só daqui, tem um ônibus específico só pra cá, ele vinha de manhã e à tarde durante o dia, só que agora este ano com a troca de governo, ficou só pela manhã [...] só que já foi dado entrada de novo, com uma nova licitação para voltar o funcionamento a tarde [...] por isso que as crianças maiores pegam o ônibus da linha, ou seja, os que mora pra ir oh! ... o ônibus não passa contramão, né? Eles vão embora andando e é longe professora, é longe! (GEC, 2017, p. 02)

Mesmo com a demanda de alunos para o funcionamento do ônibus no horário da tarde, no ano de 2017 os alunos que estudavam nesse turno dependiam da linha de ônibus urbana para chegarem na escola, isso para aqueles que tinham condições de pagar a passagem cobrada, outros aguardavam parentes buscarem na escola de moto ou bicicleta, e outros ainda vinham e retornavam a pé mesmo, isso devido não apresentarem nenhuma das duas situações anteriores descritas.

No dia 27 de setembro de 2017 (em uma quarta-feira, na saída do último tempo escolar), a pesquisadora teve oportunidade de conhecer esse trajeto da escola ao Ramal da Mulata e Baronesa, áreas onde três alunos moravam. O ônibus da escola tinha que retornar para a cidade para abastecer e fazer outros ajustes, com isso, a diretora pediu para que o motorista levasse esses três alunos e os professores que iam retornar para o centro urbano; o percurso do ônibus entre o trajeto da escola e o ramal onde os alunos moravam foi de 4 km.

Segue na figura 15, imagem do Ramal Serra Grande (a direita), ramal que leva à Escola Antônio da Silva Barbosa - da entrada na comunidade de Vila Nova à escola - se faz um percurso de 2km; e o Ramal da Baronesa e Mulata (a esquerda) ramal que os três alunos moravam.

Para esse lado do ramal (Ramal da Baronesa e Mulata), o ônibus urbano não fazia rota, tendo que os comunitários dessa área se deslocarem para a entrada da Comunidade de Vila Nova para ter acesso a frota de ônibus Vila Nova da empresa Eixo Forte.

¹No ano de 2016 ocorreu eleição municipal, saindo do comando da cidade o ex-Prefeito Alexandre Von e ganhando a eleição o Dr. Nélio Aguiar, atual prefeito da cidade.

Figura 15 - Entrada da comunidade Vila Nova no Ramal Serra Grande (à direita) e entrada do Ramal da Baronesa e Mulata (a esquerda)



Fonte: Arquivo da autora, 2017

Em relação ao número de servidores lotados na escola, foi identificado neste ano o total de 18 profissionais, como é descrito função, quantidade e formação escolar, no quadro 14 abaixo:

Quadro 14 - Relação de servidores da escola

Função	Quantidade	Formação educacional
Diretora	1	Licenciatura em Pedagogia
Coordenadora pedagógica	1	Licenciatura em Pedagogia
Secretária escolar	1	Técnico em secretariado escolar
Auxiliar de secretaria	1	Ensino médio
Professores	10	Magistério normal e Licenciatura
Auxiliar operacional de conservação	4	Ensino médio
Total	18	

Fonte: Escola Antônio da Silva Barbosa, 2017

Antes de assumir a gestão da Escola Antônio da Silva Barbosa, a gestora foi responsável junto com a direção da Escola localizada na Comunidade do Cucurunã, pela administração da escola anexa São Francisco, funcionando na comunidade Ponte Alta, onde reside. Na escola São Francisco, a professora tinha mais de vinte anos de trabalho como professora.

Após eleição realizada no final do ano de 2017, a diretora foi reeleita ao segundo mandato na gestão da escola Antônio da Silva Barbosa.

Em relação ao recebimento de recursos federal para a manutenção da escola, acompanhamento da assessoria da escola do campo – Planalto (SEMED) - nas atividades da unidade, sobre a vinda de alimentos para a merenda dos alunos, sobre a presença das famílias na escola no envolvimento de suas atividades, existe

certa dificuldade em manter um apoio mais próximo desses diferentes sujeitos com a escola, relação que se esbarra na falta de compromisso por parte do governo como também, de certo modo, dos familiares dos alunos com as atividades que vêm sendo desenvolvidas na escola.

Pelo lado do governo, a prioridade nem sempre é dada às escolas localizadas no campo. Quanto mais afastadas do centro urbano, maiores são as dificuldades do encaminhamento dos recursos necessários ao seu funcionamento, e em relação aos pais dos alunos não se fazem tão presentes nessa relação, não acompanham e nem incentivam os filhos no estudo.

Devido à ausência de recursos, a gestão, professores, corpo técnico da escola, na maioria das vezes tiravam do seu próprio recurso financeiro, dinheiro para promoverem eventos na escola com o objetivo de arrecadarem fundos visando a compra ou o conserto de materiais que influenciam diretamente no desenvolvimento de suas atividades na escola, como também faziam coleta de dinheiro para a compra do café, do açúcar, do biscoito, para garantirem sua merenda na escola e almoço, já que todos que iam trabalhar no turno da tarde, almoçavam na escola. Quando não faziam a coleta, levavam seu próprio lanche e almoço.

Em relação ao número de professores que atuavam na Escola Antônio da Silva Barbosa, todos tinham a escolaridade no ensino superior e em fase de conclusão de pós-graduação (mestrado e especialização). Alguns trazendo uma carga de experiência escolar de outras unidades educacionais tanto de escolas da zona urbana como escolas da área rural, como também aqueles professores em seu primeiro ano de atividade profissional - objeto de análise do nosso estudo.

Foram identificados 2 (dois) professores na condição de iniciantes na profissão docente na escola. Tinham formação no ensino superior, concluídos na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), atuando nos anos finais do ensino fundamental, assumindo mais de uma disciplina na escola.

Os professores além da graduação estavam em fase de conclusão de curso de pós-graduação. O professor com formação em Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Inglesa, estava em andamento no curso Mestrado Acadêmico em Educação na UFOPA, com ingresso na turma de 2017. O professor formado em Licenciatura em Geografia/História estava cursando a Especialização em Gestão Escolar em uma instituição particular, tendo experiência na área da saúde como técnico de enfermagem.

Os dois professores não possuíam nenhuma experiência na docência a não

ser aquelas vivenciadas dentro das atividades da UFOPA, a partir do Programa Prodocência e o estágio obrigatório. Moravam na parte sul do centro urbano da cidade de Santarém, considerada por eles, não tão distante da escola.

Foram contratados pela SEMED na condição de professores temporários, sendo lotados na escola, devido não terem outra opção para atuarem na rede municipal de ensino, que não fosse na área rural.

Na seção 4, analisaremos o contexto de atuação desses dois professores iniciantes na escola do campo no município de Santarém, estabelecendo pontes com o referencial teórico em discussão. Traçando uma linha de análise a partir das categorias traçadas, sendo elas: Formação Inicial, contexto escolar, desenvolvimento profissional, escola do campo, Amazônia. Caracterizando e dando apontamentos nessa fase de início na profissão docente em escolas do campo na Amazônia.

4 O PROFESSOR INICIANTE NA ESCOLA DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM

O estudo tem como objetivo compreender o ingresso do professor iniciante na escola do campo no município de Santarém, com intuito de promover novas discussões sobre a temática e direcionar ações que venham facilitar o ingresso do professor iniciante no espaço escolar, como também sua permanência na profissão.

4.1 PERFIL DOS ENTREVISTADOS

Para identificarmos os professores iniciantes na profissão docente na escola do campo, objeto de estudo da nossa pesquisa, foi realizado inicialmente contato com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) por meio de ofício (anexo E), com intuito de realizarmos o levantamento das escolas consideradas do campo no Município de Santarém, daí o recebimento das informações sobre as duas assessorias de apoio às Escolas do Campo – Planalto e Rios- e recebimento da autorização para entrarmos em contato com a gestão dessas escolas. Na SEMED, não foi possível identificarmos a partir dos documentos dos professores lotados na rede pelas assessorias, aqueles que estavam até os primeiros cinco anos de atividades docente, período definido no estudo como iniciantes na profissão, baseado no referencial levantado por Mariano (2006).

Após esse contato inicial com a SEMED, organizamo-nos para iniciarmos as visitas nas escolas do campo, no entanto, como o espaço amostral das escolas da área rural é muito extensa no município de Santarém, delimitamos uma ordem de prioridade para encontrarmos os professores, iniciando o levantamento nas escolas localizadas na Região do Eixo forte, região localizada na PA 457 ou Rodovia Estadual Everaldo Martins, com quinze comunidades rurais e dezessete escolas em funcionamento.

Na primeira escola visitada na região do Eixo Forte, localizada na Comunidade do Cucurunã, identificamos três professores na condição que queríamos e fomos informados pela gestão dessa escola de que na escola da Comunidade do Vila Nova possivelmente estaríamos encontrando mais dois professores que atendiam ao mesmo perfil. Totalizando naquele momento cinco professores, cujos números eram almejados para realização do estudo.

Após conversa com os diretores e entrega e recebimento dos ofícios (anexo

F, G) e dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A, B, C, D), seguindo a exigência presente na Resolução 510/2009, que normatiza a comissão de ética e os critérios que devem ser seguidos para o desenvolvimento de pesquisa científica envolvendo seres humanos .

Dos cinco termos deixados com os professores para lerem junto com o roteiro de entrevista, recebemos de volta somente quatro documentos assinados de livre participação na pesquisa, quais sejam:

1. Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Nossa Senhora do Perpétuo Socorro na Comunidade do Cucurunã, dois professores, um do sexo masculino e outro do sexo feminino, com formação em Licenciatura em Matemática (UFOPA), em seu terceiro ano de atuação profissional docente e professor formado em Licenciatura em música (Universidade Federal do Estado do Pará - UEPA), em seu primeiro ano de atuação como professor.
2. Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Antônio Silva Barbosa, na Comunidade Agrícola Serra Grande Vila Nova, dois professores do sexo masculino, formados em Licenciatura em Letras com habilitação em Inglês (UFOPA), em seu primeiro ano de atuação profissional docente e em Licenciatura Geografia/História (UFOPA), também no primeiro ano de atuação docente.

O professor que não aceitou participar do estudo possuía contrato temporário na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, com formação em andamento no curso de Pedagogia em uma instituição particular. Na escola, atuava com a turma do 2ª ano do Ensino Fundamental e alegou ser uma turma muito agitada e grande, encontrando, portanto, dificuldades de participar do estudo, mesmo após conversa sobre a importância de sua participação na pesquisa.

No início do projeto, tínhamos a proposta de selecionar pelo menos um professor por cada uma das oito regiões definida pela SEMED como escolas do campo em Santarém, mas devido ao tempo que levaria para realizar o deslocamento para as comunidades e analisar os dados recolhidos, decidimos não continuar com o mesmo campo de análise e quantidade de sujeitos. Redefinindo no máximo para cinco professores, estando todos presentes na mesma região de atuação que conforme encontrados, seria esse o local como espaço e sujeitos de pesquisa.

Dentre os cinco professores, quatro tinham aceitado participar do estudo na região do Eixo Forte, por isso decidimos permanecer nas escolas da Comunidade de Vila Nova e Cucurunã para realizar a pesquisa.

Após o exame de qualificação, o trabalho passou por uma nova redefinição do campo amostral e espaço de pesquisa, sido definida a partir de então, a Comunidade de Vila Nova por se caracterizar segundo os avaliadores, em comparação a outra comunidade, mais com características rural, permanecendo, a partir daí, somente a Escola Municipal Antônio da Silva Barbosa e os dois professores que haviam aceitado participar do estudo nessa escola.

O quadro 15 abaixo, identificamos os professores iniciantes na profissão docente, atuando na escola.

Quadro 15 - Perfil dos professores entrevistados

Professor	Idade	Formação Inicial	IES	Pós-graduação	Experiência na docência	Tempo de serviço na escola	Disciplina ministrada
PEC1	27 anos	Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Inglesa	UFOPA	Mestrado Acadêmico em Educação (em andamento)	Primeiro ano de atuação profissional	Primeiro ano	Língua portuguesa e Língua Inglesa
PEC2	28 anos	Licenciatura em Geografia/História	UFOPA	Especialização em Gestão Escolar (em andamento)	Primeiro ano de atuação profissional	Primeiro ano	Geografia, História e Estudos amazônicos

Fonte: Elaborado pela autora, 2017

A formação das letras na sigla PEC significa: Professor escola campo, usado o número 1 e 2 para manter a distinção entre ambos. Os dois professores foram lotados na escola através de contrato temporário, havendo possibilidade de ser renovado, após avaliação de suas atividades na escola após o encerramento do ano letivo.

Os professores PEC1 e PEC2 estavam no seu primeiro ano de atuação profissional docente na escola e não haviam tido nenhuma experiência na universidade para a realização de suas atividades acadêmicas com escola que não fosse a urbana. O professor PEC2, havia tido contato com referencial teórico sobre o contexto das escolas do campo no curso de Licenciatura em Geografia/História; o Professor PEC1 trazia arcabouço da experiência escolar vivida nos seus anos

escolares (todo o Ensino Fundamental e o primeiro ano do Ensino Médio) ,tendo estudado em escolas localizadas no campo – região de várzea, à margem do rio, no Município de Santarém.

Para serem lotados na escola tiveram que deixar seus currículos na SEMED, e a contratação ocorreu via indicação de um gestor para a gestora na escola da Comunidade Vila Nova, situação envolvendo o professor PEC1. No caso do professor PEC2, a primeira escola apresentada estava localizada na Região do Rio Arapiuns, mas na semana em que viajaria para a referida localidade , a SEMED informou-o de que estava faltando professor de História na escola da comunidade do Vila Nova, pedindo-lhe então para ser lotado nessa escola mais próxima da cidade.

O professor PEC1 estava conciliando as aulas do mestrado com as aulas a serem cumpridas na escola, tendo que sair uma hora antes de terminar a aula do curso em alguns dias da semana para a ir para o trabalho, pois o ônibus da comunidade passava 11h15min no ponto de ônibus próximo à universidade. Quando não ia de ônibus, pegava carona com o professor PEC2 de carro ou moto, viagem que demorava de 30 a 40 minutos, dependendo das condições da estrada. Dava aula nas turmas do Ensino Fundamental II todos os dias da semana, somente no horário da tarde.

O professor PEC2, durante a semana, não tinha atividades na escola nos dias de quarta-feira, atuava nas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, fazia curso de pós-graduação em Gestão Escolar numa instituição particular, na metade do ano conseguiu vaga para trabalhar também numa escola particular da cidade com a disciplina Geografia, em um cursinho preparatório para o Enem.

Quando chegaram à escola para se apresentarem à gestão, no caso do professor PEC1, foi apresentado à equipe técnica e a professores durante um velório que estava ocorrendo naquela manhã na comunidade. Situação bem curiosa, nunca imaginada ser vivida em seu no primeiro contato com a escola, mas se sentiu acolhido entre os demais profissionais.

Considerava a estrutura da escola razoável, achando o espaço da escola amplo, no entanto, sem a quantidade de salas suficientes, trabalhando com quatro turmas, tendo somente três salas com o padrão MEC, funcionando a turma do 9º ano (considerada a turma menor que tinha que trabalhar) no barracão construído pelos comunitários e gestão escolar.

Não achava a escola tão distante do centro urbano, por isso também, achava curioso não funcionar o serviço de telefonia e outros serviços na comunidade.

Com o professor PEC2, o dia foi considerado mais calmo, ocorrendo a apresentação dele aos demais funcionários da escola, como também sobre a estrutura da unidade e as demandas dos alunos e escola. No início das atividades na escola ia de carro, mas passando a ir de moto e algumas vezes de ônibus, devido a estrada do ramal não estar em boas condições, ocasionando-lhe mais despesas ao usar o transporte próprio para chegar a comunidade. Para ambos os professores a ida de ônibus para a comunidade era tranquila, no entanto, o retorno para a cidade se tornava cansativo devido ter que aguardar o ônibus depois da aula, as vezes mais de meia hora após o término das atividades, como também devido a viagem ser considerada longa do ramal até a saída para a PA 457, levando até 40 minutos ou mais ,dependendo da situação da estrada.

Em relação á gestora da escola e coordenadora da SEMED, usamos os termos GEC e CEC, significando: Gestora Escola Campo – GEC e Coordenadora Escola Campo – CEC. Segue abaixo no quadro 16, perfil dos gestores.

Quadro 16 - Perfil dos Gestores

Gestora	Formação Inicial	Pós-graduação	Experiência como gestora	Tempo de serviço na escola
GEC	Licenciatura em Pedagogia	Especialização em Gestão escolar	7 anos	5 anos
CEC	Licenciatura em Pedagogia		1 ano	1 ano

Fonte: Elaborado pela autora, 2017

A diretora da Escola Antônio da Silva Barbosa assumiu as atividades da escola no ano de 2011, sendo que no ano de 2013 ocorreu o processo de eleição para a escolha de diretor, permanecendo na função garantindo a sua permanência na gestão da escola. A importância de tê-la como participante da pesquisa é devido nos dar a possibilidade de perceber como a gestão escolar participa e dá condições para que o professor iniciante se desenvolva em suas atividades na escola, nesse momento de iniciação à profissão docente.

A participação da coordenadora de Assessoria das Escolas do Campo – Planalto foi importante por ajudar a perceber como a SEMED a partir das assessorias direcionam o apoio aos professores que são lotados nessas escolas e perceber se a secretaria tem um olhar diferenciado para aqueles professores recém- formados e lotados na rede municipal de ensino, assumindo turmas em escolas do campo. A

coordenadora estava em seu primeiro ano de atuação na assessoria das escolas do campo – Planalto na SEMED.

4.2 A FORMAÇÃO INICIAL NO CONTEXTO DE INGRESSO À DOCÊNCIA NA ESCOLA DO CAMPO

Nos últimos anos no Brasil, tem se questionado muito sobre a importância de os professores brasileiros alcançarem a formação em nível superior como modo de dar mais qualidade no ensino ofertado, sendo considerado que, quanto mais qualificado estiver esse profissional, melhor será o resultado do seu ensino, conseqüentemente o resultado nas avaliações educacionais.

Quando se passa a olhar professores atuando nas escolas do campo no território brasileiro é possível identificar que a grande maioria ainda tem somente o Ensino Médio ou o Normal médio magistério, encontrando professores atuando em áreas bem distantes do centro urbano, enfrentando muitas dificuldades em concluir o ensino superior em Licenciatura, como também atuando em disciplinas sem a devida licença (HAGE, 2016).

No cenário estudado no Município de Santarém, é identificado que os dois professores que atuavam na escola do campo na Comunidade de Vila Nova, além da formação em Licenciatura que os habilitava assumirem turmas no anos finais do Ensino Fundamental, tinham pós-graduação na área da educação, no entanto, a formação inicial, não os permitiu analisar o contexto da escola do campo, como espaço de atuação profissional. Sendo destacado principalmente pelos dois professores que a participação no PIBID foi o maior espaço de aprendizagem docente.

Durante o período da graduação eu tive algumas experiências em sala de aula, primeiramente eu atuei no PIBID que é o Programa de Iniciação à Docência do governo federal da CAPES, e durante os cinco anos que eu passei na universidade, quatro anos atuando nesse projeto, nós atuávamos em escolas públicas do município com uma grande diferença, na área urbana, onde a gente encontra uma série de dificuldades além das dificuldades encontradas na escola do campo, só que assim, a universidade em si ela não prepara o graduando, o discente para chegar numa sala de aula com trinta, trinta e cinco alunos, na escola do campo a gente ainda tem uma [...] ainda tem umas situações que são mais fáceis de lidar, como por exemplo, as salas não são super lotadas, então nós temos uma [...] gran [...], uma facilidade maior do que as escola da cidade, mas sendo que, voltando a tua pergunta a universidade não prepara, não adianta dizer que ela prepara porque não prepara, porque há uma disparidade muito grande entre o que é ensinado na universidade, o que é ensinado na escola regular, é muito longe, é muito distante as duas realidades, primeiro, os conteúdos. Aí vai de uma boa formação de disciplinas voltadas a didática, só que respondendo à pergunta em si a universidade não prepara. Você tem que buscar novos, outros métodos e metodologias para se adequar a realidade de ensino principalmente o ensino público no Norte (PEC2, 2017, p.1)

As vivências do PIBID já nos possibilitaram esse contato com a sala de aula, é outro público certamente, nós trabalhávamos com o ensino médio, participei pouco do PIBID, mas do pouco que participei consegui vivenciar. Aí os estágios também nos proporcionaram uma certa vivência com a sala de aula, um contato pelo menos com o ambiente escolar, e agora essa prática com a prática docente me possibilitou conhecer, aprofundar muito mais (PEC1, 2017, p.13)

Da fala dos professores é possível identificar o que Gatti (2009, 2014), Pimenta (2011, 2017) já vem destacando, em seus estudos, sobre a distância existente entre o que é ensinado na universidade e o que é vivido no espaço escolar. Formação que, mesmo discutindo as problemáticas existentes e direcionando a ação pedagógica dos professores a partir de bases teóricas, não consegue trazer para o espaço universitário os dilemas e o cenário do que é vivido diariamente por milhares de professores em escolas brasileiras.

O resultado da análise das autoras remete para um olhar de aproximação da universidade mais com o contexto da escola urbana e não necessariamente com o espaço das escolas localizadas em áreas rurais. Existe lacuna entre a formação dada pela universidade e a prática docente no espaço escolar, no entanto, sendo o cenário da escola urbana mais presente nas análises e atividades realizadas dentro dos cursos de licenciaturas.

O contexto da sala urbana se configura como o espaço privilegiado de análise da atuação profissional docente nos cursos de formação de professores, situação já assinalada por Araújo (2010).

Da fala dos professores iniciantes, é também possível perceber que não foram preparados para o ingresso na profissão docente, não somente pela ausência de determinado conteúdo na formação, mas pelo próprio desconhecimento da dinâmica e organização da escola, sendo ela rural ou urbana. O professor PEC2 destaca certa facilidade de atuar na sala da escola do campo, devido à presença de um número pequeno de alunos quando comparado ao contexto da sala urbana, no entanto, essa realidade é contestada pelo Professor PEC 1, devido à falta de interesse dos alunos, além da indisciplina, ou seja, o comportamento de alguns dos alunos não corresponde a sua expectativa.

O curso de formação de professores é percebido mais como a licença para atuar na Educação Básica, dando “pinceladas” de conhecimentos para ingressar na profissão, assumindo a formação continuada como a etapa para o professor adquirir os conhecimentos e as habilidades para atuar de fato na docência, como também na

prática em sala de aula.

O Programa PIBID é destacado pelos professores iniciantes como um importante programa no processo de formação docente, pois a partir dele foram inseridos no contexto escolar, refletindo sobre as nuances que fazem parte da prática docente, reconhecendo as dinâmicas presentes no espaço escolar mesmo sendo somente o contexto da escola urbana, muito antes do estágio obrigatório. É mais destacado nas falas dos professores iniciantes do que o próprio estágio, etapa obrigatória na formação de professores, dado como coroamento formativo da relação teoria-prática (CNE/CP 28/2001), momento de reconhecimento do espaço de atuação profissional, como de aprendizagem docente.

É destacado na fala do professor PEC2, que

durante o estágio, eu pude ver, visualizar a dificuldade que é, dos meus colegas que não eram do PIBID, tendo o primeiro contato em sala de aula no estágio, aonde nós passamos por três estágios: estágio I, que é o estágio de observação; o estágio II, que é o estágio de regência ensino fundamental e médio e o estágio III, na educação de jovens e adultos. E quando os meus colegas que nunca tinham tido contato com a sala de aula, chegaram no estágio [...] era aluno se tremendo, era aluno nervoso, era aluno que dominava o conteúdo na universidade, mas na hora de passar, de botar em prática em sala de aula, não conseguia, simplesmente travava, é uma grande, um grande auxílio na formação dos docentes, né? Nos alunos de graduação esta experiência que o PIBID pode proporcionar a nós que fomos bolsistas porque, os alunos que não foram bolsistas chegavam, como alguns colegas já me relataram crus em sala de aula, é um ambiente totalmente diferente e o ambiente que causa medo a sala de aula, o primeiro impacto causa medo (PEC2, 2017, p. 2).

O ingresso na profissão docente não é fácil, como é relatado pelo professor PEC 2, causando medo, insegurança, reações identificadas por Marcelo Garcia (1991, 2008, 2016), Lima (2006), Huberman (2000) nos seus estudos. Momento que, se não houver apoio para expor seus medos, insegurança, como também, receber ajuda em como trabalhar o conteúdo e direcionar a relação com os alunos em sala de aula, pode lhe causar bloqueio no seu desenvolvimento profissional. Desse modo, o PIBID se tornou para o professor PEC2 a oportunidade de reconhecimento do espaço escolar e da atividade docente, amenizando o choque de realidade ao entrar em contato com as atividades obrigatórias do estágio, podendo ser considerado como uma indicação de uma boa política implementada, que visa aprimorar as competências dos licenciados durante ainda o processo formativo, como assinalada por Marcelo (2009b) do que é necessário nesse processo de desenvolvimento profissional.

Em relação ao contexto da escola do campo, como espaço de atuação

profissional, foi possível identificar na fala do professor PEC2 entendimento sobre o contexto dessas escolas e o modo como de fato deveria estar funcionando nesse espaço. Identificado por ele a diferença de análise entre o que deveria ser escola do campo e o que é a escola no campo, denominações que possuem contexto e significado diferentes nos estudos de Caldart (2004), Molina (2004), Arroyo (1999) e outros autores

aquilo que a gente vê na universidade é uma coisa muito superficial, que a gente encontra na [...] é totalmente diferente quando você chega na escola do campo. Primeiro, porque é difícil encontrar uma escola do campo, é muito difícil aqui na nossa região [...] nós temos escolas no campo, que é as escolas que trabalham as temáticas como todas as outras escolas, voltadas aos PCNs, voltadas a Diretrizes curriculares, mas as diretrizes comuns e estas escolas não englobam a educação do campo, as práticas do campo, como por exemplo, muitas escolas que estão localizadas no campo não trabalham a educação ambiental da forma que deveriam ser trabalhadas, como por exemplo, a agricultura familiar, que é uma prática muito corriqueira, muito presente na nossa região, principalmente, nas escolas mais afastadas da área urbana que são comunidade que trabalham a agricultura familiar para a subsistência (PEC2, 2017, p. 3).

Discussão academicamente, em sala de aula. Tanto é que o primeiro contato que eu tive com uma escola do campo foi na elaboração do meu projeto de conclusão de curso, a qual eu trabalhei numa escola quilombola, distante 45 km da área urbana aqui do município (PEC2, 2017, p. 2).

Ademais, é perceptível na fala do professor PEC1 o desconhecimento do que seria uma escola do campo e como deveria ocorrer o seu funcionamento, mesmo tendo vivido parte de sua escolarização nesse contexto.

Não, por acaso eu não sabia que era do campo. Certa vez teve uma seleção na universidade, acho que foi pro curso de graduação para a escola do campo, tinha a ver com as escolas do campo, mas eu ... apesar de vir do interior né, da parte de várzea, eu não tenho muito essa noção do que seja escola do campo, do que está associado a uma escola do campo, se é só localização geográfica ou se a escola tem que ter determinada característica, mas de fato, eu não sabia que nossa escola era uma escola do campo (PEC 1, 2017, p. 5).

É possível identificar que durante a discussão acadêmica e posteriormente ter desenvolvido seu trabalho de conclusão de curso de graduação em escola rural, o professor PEC2 conseguiu adquirir conhecimentos em relação a escola do campo no curso de Licenciatura em Geografia/História, facilitando sua compreensão e mesmo ajudando a perceber diferenças que poderiam vir ser de fato vivenciadas nas escolas rurais, como modo de facilitar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos dessas localidades. Permitindo-nos perceber, em sua fala, que o que ocorre nas escolas localizadas no campo são pequenas adaptações do contexto urbano, situação

assinhalada por Arroyo (2007) quando identifica que as políticas implementadas, visando atender essa realidade, trata a escola do campo como o “outro lugar”, a partir da palavra adaptação.

Enquanto que o professor PEC1, apesar de ter vivenciado parte da sua vida escolar na área rural, não tinha o entendimento do que realmente se caracterizaria como escola do campo e muito menos conseguiu identificar a escola em que estava trabalhando como escola rural. Não foi apontada contribuição do curso de Licenciatura em Letras habilitação em Língua Inglesa da contextualização do espaço de atuação profissional docente do professor de português e inglês, também no contexto da escola rural.

Outro aspecto a ser identificado é ausência de identidade do professor PEC1 com a área rural. A vivência escolar nesse cenário não o permitiu introduzir um olhar mais profundo ou talvez o comprometimento com esta realidade, não percebendo que sua prática docente está no início, e existem necessidades específicas para atuar nesse espaço, no entanto, há a necessidade de se adaptar ao contexto, aos alunos, pois há no estágio a referência da consolidação da atuação docente.

Eu penso que não muito. Eu estou tentando lembrar das nossas vivências do estágio que não foram tão distantes assim, não tinha tanta diferença. Claro, que a gente precisa adaptar a nossa ... conteúdo, a nossa linguagem, talvez os alunos lá do Vila Nova eles apresentam uma certa especificidade que os alunos da cidade certamente apresentariam outra, mas eu acho que de modo geral acaba sendo a mesma prática. Posso estar errado porque eu de fato não tenho experiência na sala de aula assim, além do estágio dentro da escola da cidade, mas eu não percebo assim, hipoteticamente, não percebo. (PEC2, 2017, p. 6).

Quando autores como Caldart (2002, 2004), Arroyo (1999), Molina (2004), se apresentam como defensores de políticas educacionais para a escola do campo, como também de cursos de graduação específicos para professores atuarem nessas escolas, é para valorizar a identidade de quem mora na área rural com intuito de que as práticas educativas colaborem para o desenvolvimento do espaço e dessa população, sem cometer aculturação ou desvalorização do que nessas comunidades já está constituído. No entanto, se não ocorrer dentro dos cursos de licenciaturas e Pedagogia um direcionamento para analisar o contexto da escola rural como espaço de ingresso na profissão docente, maiores equívocos podem ser causados no desenvolvimento escolar dessa população, como também no desenvolvimento profissional de quem ingressa na docência nessas escolas.

A escola, como é enfatizada por Bezerra Neto e Bezerra (2011), é um

espaço privilegiado para manter e promover a memória, saberes e a cultura de determinado espaço, por isso os professores possuem responsabilidade em manter um diálogo entre o saber escolarizado e o saber que vem de uma tradição, da cultura presente em escolas de comunidades rurais.

Quando direcionamos o olhar sobre a percepção da coordenação da SEMED, em relação aos professores que estão iniciando na profissão docente na escola do campo, do papel da formação inicial, além de sua permanência nessas escolas, obtivemos a seguinte fala:

na verdade o que a gente tem observado de alunos, professores que acabam não permanecendo é a falta de conhecimento metodológico mesmo ... ainda vou te relatar alguns que a gente tem observado que nos preocupam: são graduados que tem dificuldade de escrever, dificuldade de ortografia e MUITO grande. Professor do primeiro ao quinto, com uma letra que nem a gente consegue entender, dificuldade metodológica do professor que ele deveria trazer esse potencial, já teria que ter da sua formação e ampliar no decorrer da sua prática, só que a gente encontra, vivencia essas dificuldades (CEC, 2017, p. 7).

Podemos inferir da fala da coordenadora sobre a importância da formação inicial para o ingresso à prática docente, no entanto, sendo indicada por ela possíveis falhas dessa formação no aspecto metodológico e didático, além de conhecimentos e habilidades que poderiam ser acrescidos e melhorados com início da prática docente, mas que, no entanto, devido falhas trazidas dessa formação, e possivelmente anterior a ela – Educação Básica- resultam numa prática mais debilitada, dificultando ainda mais o exercício docente nesse contexto.

E para quem inicia à docência nessas escolas, segundo a coordenadora da SEMED, a desistência se remete a uma ausência de base mais consolidada dos conhecimentos a serem ensinados.

Na percepção da diretora da escola, os recém-formados possuem uma ótima oportunidade quando ingressam na escola assim que concluem o curso de licenciatura, devido estarem “fresquinho”, e terem recebido no estágio a base para ingressar nas atividades docentes.

Professora, porque assim oh, muitas das vezes o que está entrando tem mais vontade, a gente sente que tem uma experiência grande principalmente por quem passa por um estágio, ele já vem [...] olha o professor PEC2 e o PEC1, poxa eles estão com o queijo e a faca na mão, eles estão fresquinhos na escola, eles terminaram e já pegando turmas para trabalhar, né? Então essa experiência deles é muito boa quanto que eu tenho professora aqui, professora, tenho uma professora aqui do 4 ano, do 2º ano, poucos alunos, é da comunidade, mas pense numa menina para me dar dor de cabeça, e ela já vem trabalhando desde aqui, e ela já vem trabalhando e não quer mudar!

(GEC, 2017, p. 2)

Para Pimenta (2017, p. 36) “a finalidade do estágio é propiciar ao aluno uma *aproximação à realidade* na qual atuará”, no entanto, quando direcionado sobre a atuação docente na escola do campo, os alunos da licenciatura raramente são levados a vivenciarem essa realidade. Da fala da diretora da escola, é possível identificar que, somente por terem vivenciado o estágio no curso, já asseguraria a esses professores estarem ingressando no campo profissional. A oportunidade de ingresso permitiria terem mais facilidades de dar bons resultados no exercício docente, por estarem os conhecimentos ainda muito vivos na memória, e poderem com isso, ter a “a faca e o queijo na mão”, isto é, os conhecimentos e habilidades do que são necessários para atuarem profissionalmente.

Ainda em relação ao término da graduação e ingresso na profissão docente, é destacado pela diretora como bom, devido serem mais adaptáveis às exigências da escola, dando menos trabalho do que professores atuantes há mais tempo na escola. E percebemos a aceitação do professor iniciante aos direcionamentos dados pela diretora em relação a sua atuação, devido não terem uma maior referência para discutirem ou discordarem da diretora e mesmo por quererem garantir sua permanência na escola.

4.3 A ESCOLA DO CAMPO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR INICIANTE NA PROFISSÃO DOCENTE

Como já assinalado por Bezerra Neto e Bezerra (2011), Borges (2012), Souza (2006), Ghedin (2012) e outros autores, a escola do campo tem uma necessidade específica de organização e de proposta pedagógica, que as políticas de governo em muitas situações não contemplam, sendo a mais autoritária e de submissão do campo (MOLINA, 2004).

No que diz respeito à realidade de Santarém, podemos constatar que existe um planejamento na SEMED cuja proposta é atender a essas escolas a partir das duas assessorias criadas – Planalto e Rios.

No aspecto de acompanhamento aos professores que estão iniciando na profissão docente nessas escolas, a coordenação da assessoria Planalto, nos informou que

na verdade, o acompanhamento é feito através da escola, porque todas[...] todas as nossas escolas em sua grande maioria têm um pedagogo [...] mas

assim, o servidor é contratado, né? Não existe uma prova metodológica, até porque nós não temos como fazer isso, por conta do tempo, e aí o que ocorre, se ele não produz o diretor informa na lotação lá, como foi [...] todo ano a escola traz uma avaliação dizendo como foi o trabalho do servidor. Se foi regular, se foi insuficiente, se foi satisfatório, ou se não foi [...] se foi insatisfatório, ele já está desligado no dia trinta e um e não retorna mais (CEC, 2017, p. 7).

Compreende-se através da fala da coordenadora que somente quem deve fazer o acompanhamento das atividades dos professores nas escolas é o pedagogo, pois é ele quem está lotado na maioria das escolas do município e recebe como atribuição específica para sua atuação profissional, sendo também sua competência, não havendo necessidade, portanto, de fazer um acompanhamento direto ou apoiar aos professores na execução das suas atividades na escola durante o ano letivo. A avaliação final das suas atividades na escola, realizada pela direção, é que vai lhe permitir permanecer ou não na escola, assumindo a disciplina.

No aspecto sobre a formação continuada para os professores que estão lotados na região, informou que

uma vez no mês, a partir do momento que começa o ano letivo, esses professores contratados são cadastrados então uma vez no mês eles vem para essa formação. Nós temos essa que é o nosso ponto forte, a formação através do PNAIC. Aí nós temos, através da SEMED outras que as assessorias promovem a cada mês, as reuniões pedagógicas do foco para diretor e pedagogo da escola, onde cada período, cada reunião dessa é discutido uma temática [...] e esses servidores voltam para fazer, levar essa discussão para as escolas [...] todo mês, todo ano tem um calendário, esse ano nós tivemos aqui, aqui dos gestores, a cada mês, tá? Ai cada período desse, é feito um estudo e isso aqui é um convênio que a gente tem com o Instituto Ayrton Senna, que ele dá todo esse assessoramento pedagógico para gente, e cada período nós temos uma temática de estudo, voltada para as necessidades que a gente colhe nas nossas visitas das escolas, o que é apreendido [...] então como é o nosso elo de formação pedagógica com os nossos professores é através dessa sistemática (CEC, 2017, p.8).

É identificado na SEMED a inexistência de um programa de formação continuada destinada aos professores da rede, a não ser aqueles ofertado a nível nacional como o Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), atendendo especificamente os professores que trabalham com a disciplina de Língua Portuguesa e de Matemática.

A coordenadora da Assessoria das Escolas do Campo – Planalto, ressalta que o trabalho de formação continuada aos professores deve ser realizado pelos pedagogos nas escolas, mediante as discussões realizadas no curso de formação

continuada, organizado para eles e para os diretores das escolas, ocorrendo uma vez ao mês, com uma temática específica, como por exemplo, citada pela coordenadora “o processo de gestão e o desenvolvimento profissional da escola”, temática realizada no ano de 2017.

Ocorre também formação entre as próprias assessorias, visando colocar nos debates dentro das temáticas, levadas para o estudo, situações vividas no contexto escolar, como modo de sanar possíveis dificuldades encontradas pelos gestores, pedagogos e professores nas escolas rurais, assim como estudo sobre os dados educacionais no que diz respeito à leitura e à escrita dos alunos, recolhidos pelas assessorias no final do ano.

É identificada também a presença de programas de apoio à formação dos gestores, como o ofertado pelo Instituto Ayrton Senna em parceria com a SEMED, voltado mais especificamente, segundo a coordenadora, para um trabalho de assessoramento pedagógico. É um tipo de formação com material todo definido, só no ponto de ser executado no contexto institucional, tendo uma abordagem mais de cunho avaliativo/estatístico.

Sobre a relação da comunidade na escola e da relação da comunidade com o trabalho dos professores na escola, destaca

geralmente as comunidades, a comunidade está muito integrada com a escola, aí no contexto dessa integração, surge algumas dificuldades de entrosamento entre a escola e a comunidade, e quando isso ocorre, uma vez ou outra, geralmente a liderança da comunidade, ou o diretor da escola procura suas assessorias para pontuar essas dificuldades, por exemplo, o que mais ocorre mesmo é a falta de entendimento entre o diretor e a comunidade em si, mas geralmente a comunidade participa muito das atividades da escola, muito, muito mesmo, inclusive quando é pra indicação de servidores que já são formados dentro da própria comunidade, a maioria das vezes existe um diálogo entre o presidente, eles fazem reunião na comunidade, elenca os nomes e a comunidade escolhe aquele que tem o perfil pra trabalhar ali, e quando não existe esse entendimento aí, chega até aqui com a gente, e a gente procura sempre na verdade não interferir, não determinar, na maior parte das vezes nós procuramos encaminhar aquela situação de forma que exista esse entendimento entre eles, porque eles vão estar ali duzentos dias convivendo (CEC, 2017, p.8-9).

A relação da comunidade com a escola é considerada muito relevante, havendo um peso muito grande no momento da escolha de servidores para serem lotados na unidade escolar, principalmente quando na comunidade existe a presença de comunitários formados na área, podendo ocorrer nesse processo desentendimento entre direção escolar e comunidade, no entanto, há situação em que a assessoria não

interfere, deixando com que eles tomem a melhor decisão para a comunidade.

No que diz respeito relação comunidade e professores da escola, destaca que

às vezes é uma questão muito pessoal que acaba interferindo lá no profissional, na comunidade, porque uma coisa é certa, a comunidade exige dos professores que são moradores daquela comunidade, todo um perfil profissional. É diferente aqui no Eixo Forte porque eles vão e voltam, ele não tem vida lá na comunidade enquanto morador, por exemplo, na minha Curuá: Uma III eles são moradores, então lá eles tem que participar da vida religiosa, da social, da esportiva [...], é bem desafiador para o professor que aceitar trabalhar nessas comunidades, primeiro porque é totalmente diferente você está aqui e passar o mês todinho aqui (CEC, 2017, p.9).

A comunidade exige do professor postura profissional, situação em que muitas vezes pode gerar conflitos na relação, havendo interferência na vida pessoal do professor sobre a profissional. Para os professores que não são moradores daquela região, mas residem nela devido sua atuação profissional, a comunidade acha importante que esses profissionais participem nos eventos religiosos, esportivo, na vida social daquele lugar, onde também são dadas responsabilidade para ele.

E possível identificar diferença dessa relação entre um professor que atua em escolas numa região mais próxima da cidade, como no caso da Região do Eixo Forte, onde os professores podem ir e voltar para a cidade caso residem na zona urbana, e os professores que trabalham em comunidades localizadas como por exemplo, na Região do Curuá: uma III - Comunidade de Serra Grande, Limão Grande, Nova Esperança, Serra Moisés, Poço Branco, Nova Aliança, Pau D'Arco, Nova Vitória, Palmas do Ituqui, Santo André, Patos do Ituqui, Santarém Miri, Igarapé Seco e Santana do Ituqui, comunidades que além de serem distantes da zona urbana, enfrentam problemas de acesso ao transporte público.

Sobre a percepção da Diretora da escola, na perspectiva da relação escola e comunidade, temos a seguinte situação

a senhora precisa ver na reunião a baixaria de tantas mães sabem[...] elas exigem, elas cobram sabe! olha da gora falei para o Josué, Josué leva um bingo, pede cinco reais do teu pai pro bingo da nossa festa. Que festa professora? Eu disse, a festa junina, aí tu pedes. Não, professora, ele não quer. Olha ficou de cada família, dar cinco reais no bingo, e 15 de coleta. E nós funcionários vamos dar os prêmios, né? São 11 prêmios, vamos dar. Aí, ele disse assim, pra quê é esse dinheiro? Eu disse pra manter a escola, né? Aí ele veio aqui. Josué, olha pede cinco reais do teu pai, porque quando tu chega aqui tem banheiro limpo e é comprado detergente. Ah, mais o governo dá! Não, você está muito enganado, o governo dava, porque não veio mais recurso. Professora, não está dando mais recurso... Olha aquelas vendas nas escolas né [...] então que o a gente vai fazer? Vamos fazer as nossas festas

e vamos parar com as vendas, né? (GEC,2017, p.8)

A diretora percebe os pais muito mais disponíveis para exigir da escola determinadas ações e resultados a colaborar nas atividades realizadas pela escola, quando houve a necessidade de ela quase suplicar ao aluno para que levasse o bingo da festa junina para o pai, embora já houvesse sido acordado em reunião que cada família ficaria com um.

As escolas do campo geralmente necessitam de uma demanda maior para ter acesso a melhor infraestrutura, material didático-pedagógico, merenda escolar, transporte escolar (ARROYO, 1999, 2015; HAGE 2016, 2017), sendo recorrente a realização de bingos, venda de chopinho, gincana etc, como modo de manter um recurso que assegure encaminhar as pequenas atividades na escola, ações questionadas junto ao Ministério Público Estadual e impugnado devido encobrir situação que deveria ser assistida pela SEMED, responsável pelo oferta da Educação Infantil e Ensino Fundamental públicos no município, com recursos advindos do Governo Federal, deixando sobre os funcionários e os pais a responsabilidade de suprirem as possíveis demandas da escola, na comunidade do Vila Nova essa assistência recai muito mais sobre os funcionários.

Conforme palavra da diretora, a SEMED nem sempre se faz presente através de sua assessoria nessas escolas:

este ano a gente não teve uma visita ainda deles, e já vai findar o semestre né? Não tivermos, aí ... eu cobrei da nossa coordenadora pedagógica. Que eu fui lá segunda feira cobrei... quando você vai lá? Não, professora eu vou lá, mas porque eu estou muito..., mas eu vou lá. Eu estou precisando de você lá na escola. Não se preocupe não, que a gente vai, e aí... (GEC, 2017, p. 3).

Assinalando ausência da SEMED nesse acompanhamento das atividades desenvolvidas na escola, como também das possíveis demandas encontradas aí, sendo justificado pela coordenadora da SEMED como falta de visita à escola, as outras demandas desta assessoria.

Sobre as atividades dos dois professores iniciantes na escola, temos a seguinte fala da diretora, destacando: metodologia e recursos usados por eles, contato com os pais dos alunos, realização de atividades solicitadas por ela.

o bom é porque eles chegam e falam. Eu pedi pra eles no início do ano, fazem um diagnóstico desses alunos e me passam, eles fizeram e é onde a gente está percebendo que está rendendo e a dificuldade com o material didático, né professora, porque nós não temos pra, coitados, eles já se viram, cada uma traz seu material, né? (GEC, 2017, p. 3)

olha só uma coisa muito boa que ele, eles adotam na sala de aula, é o computador, o slai [...] data show, sabe, que é uma novidade, né? É uma aula muito boa, nós não tínhamos data show, mas com sacrifício nós compramos uma data show para melhorar o aprendizado dos alunos (GEC,2017, p.3).

É, porque assim oh, quando a gente precisa conversar com os pais, eles trazem de lá, oh professora a gente precisa conversar com o pai desse aluno, e a gente já manda chamar, pra conversar, E graças a Deus, não temos, nós não temos esse ano problema com professores, tipo assim, comunidade professores, comunidade escolar que eu falo, aquele que participa da escola. Quando, até o ano passado, nós tivemos um aí com um professor, mas graças a Deus ele foi embora (GEC,2017, p.4)

E eles já saíram daqui da escola, nós já levamos eles ali onde tem o igarapezinho [...] então, a gente, desde que eu entrei aqui, sempre a gente trabalhou, na coleta de lixo, é levar panfleto, mas nós já [...] esse ano a gente focou mais na escola sustentável, na escola d'água (GEC,2017, p.5)

É possível perceber um espaço aberto ao diálogo entre gestão e professores, havendo respeito nessa troca e apoio mútuo, no entanto, existem dificuldades pela falta de materiais didáticos e pedagógico para auxílio nas aulas dos professores, tendo eles que “se virarem”, conforme palavra da diretora, e levar cada um o seu material.

Para trabalhar os conteúdos da disciplina, utilizam o computador, o *Datashow* como recurso de apoio às aulas, disponíveis na escola, e que ,segundo a diretora, são tecnologias que facilitam o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, por isso a mobilização para a compra dessas tecnologias para a unidade escolar.

Os professores se sentem à vontade para expor dificuldades em relação ao comportamento dos alunos, quando entram em contato com os pais, não existindo barreiras na relação entre os dois professores iniciantes e os pais dos alunos, como já ocorrido em outros anos.

Destaca a saída dos professores da escola para a execução do projeto Escola D'água, cuja dinâmica era levar os alunos até o igarapé, o manancial da comunidade, conscientizando-os da necessidade de preservar, como também fazendo com que eles fossem os portadores dessa conscientização aos moradores da comunidade, percebendo a disponibilidade dos professores de realizarem aulas fora da instituição e valorizando aspectos dentro da comunidade nas aulas.

No entanto, na sequência da fala da diretora é perceptível que, os professores iniciantes encontram na escola da comunidade do Vila Nova um espaço onde ,de certa forma, devem se responsabilizar com atividades que vão além do ensinar:

Eu digo, olha quem entra aqui nessa escola, tem que ser tudo, tem que fazer tudo. De tudo tem que fazer um pouco, né? (GEC,2017, p.8)

Subentende-se que o professor tem que ser dinâmico, adaptável a diferentes situações e tarefas, não havendo possibilidades para dizer que não sabe, que não pode ou que não quer. Deixando claro que o professor vai ter que fazer, vai ter que assumir determinadas atividades e função na escola, além das atividades em sala de aula, mas é também possível perceber que o diálogo pode gerar conflitos em determinadas situações, os iniciantes na profissão docente aceitam porque de certa forma dependem de uma relação boa para conseguir desenvolver um trabalho melhor e por estarem num processo de aprendizagem e desejosos de permanecerem na escola.

Na perspectiva dos professores iniciantes conseguimos resgatar as seguintes falas sobre o contexto da escola nesse processo de desenvolvimento profissional.

1. Apoio na escola

Eu sempre falava, estou começando agora então me ajude, então por parte docente, por parte da gestão eu tive um bom acompanhamento, uma boa convivência, pessoal e profissional. O corpo pedagógico, a coordenadora pedagógica, meu caso, me ajudou muito, com muita paciência. Professor é assim, é assado, tá? nós vamos por aqui neste caminho, então foi uma experiência que ela seria drástica se não tivesse um acompanhamento pedagógico da qual eu tive e graças a isso no início foi ruim, como eu ti falei, mas depois que tive essa orientação da secretaria, da direção e da coordenação pedagógica deu pra organizar e entregar tudo bunitinho (PEC2, 2017, p. 4).

Eles são bem solícitos, tanto a pedagoga, a secretaria, mesmo a diretora, quando a gente apresenta alguma dificuldade, é, eles sempre nos socorrem nessas circunstâncias. Na entrega de nota não me passou pela cabeça que eu tinha que apresentar as faltas dos alunos, no primeiro bimestre entreguei só a nota numa folha normal, só as notas. Lá um dia depois da entrega das primeiras notas, a gente tava conversando e ai tocaram nesse assunto e *eu como assim, tenho que entregar as faltas?* Pronto, eu não sabia! Ai depois no final do diário foi inclusive, a gente imprimiu, depois eu tinha visto todas as informações, mas na hora de entregar a nota, as vezes tem correria né, a gente tem determinado dia para entregar pra SEMED e passou isso, e eu inclusive acabei entregando um dia depois, que eu esqueci de levar as notas, mas pronto foram, bem solícitos para os marinheiros de primeira viagem (PEC1, 2017, p. 6).

Não só naquele primeiro momento, mas sempre que surge alguma coisa, não sei se nova, mas que surge algo diferente de que talvez ela não tenha lembrado de repassar pra gente [...] mas especialmente uma turma que tem um pouco de defasagem de idade e talvez por conta disso o professor que era antes de mim na língua portuguesa ela teve alguns problemas e ela

achava que ele não queria, já não tinha motivação para trabalhar com a turma ou alguma coisa assim, de modo mais, digamos assim, negativo foi o que ela mais chamou atenção pra esse fato e sugeriu muitas coisas como trabalhar com os alunos, nesse sentido, mas especificamente por conta dessa defasagem de idade/série que tem nessa turma específica (PEC1, 2017, p. 6)

Os professores iniciantes encontravam no espaço escolar apoio para enfrentar as dificuldades encontradas no desenvolvimento de suas atividades na escola. Esse apoio vem da diretora da escola, dos professores, da pedagoga, do pessoal da secretaria, não sendo um dos problemas vividos pelos iniciantes na profissão docente, identificados por Marcelo Garcia (1991), sendo caracterizado na *dimensão relação com os colegas de trabalho*, e *solidão* por Lima (2006).

Os referidos professores se sentem à vontade para expor suas dificuldades, como também para receber ajuda que LIMA (2006) identifica como *aprendizagem com os pares* em seu estudo. Também se pode notar certo relaxamento do jovem professor em alguns momentos, como por exemplo, no esquecimento de entregar o documento na secretaria, mas também, sem muita tensão nisso, devido ao processo de confiança atingido entre ambos.

As falas dos professores relatam as dificuldade para o preenchimento do diário de classe durante o primeiro semestre. Podia não ser complicado para os professores mais experientes, no entanto, teria sido trágico, conforme palavra do professor PEC2, se não tivessem recebido apoio dos pares na escola e nem compreensão desta dificuldade por eles.

Conforme fases na profissão docente destacado por Huberman (2000), esta estaria entre a descoberta e estágio de sobrevivência. E por terem identificado tal dificuldade e buscado ajuda ou receberem de modo positivo determinados comentários, visando melhorar sua atuação profissional na escola, facilitou a passagem por ela, permitindo-lhes se sentirem mais seguros nas possíveis descobertas, na exploração das aprendizagens que podem ser propiciadas nessa fase.

É identificada falha da formação inicial nessa aproximação e reconhecimento dos documentos que sistematizam o trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula, e que devem ser devolvidos na secretaria da escola, esse aprendizado poderia ser vivenciado no estágio e percebido nas aulas de didática.

Da observação realizada na escola, no aspecto da interação e apoio profissional entre os funcionários, foi percebido pela autora, um ambiente bom para o

diálogo, mesmo em alguns momentos havendo certo desacordo na proposta de direcionar determinadas atividades na escola, mas buscava-se reencontrar o equilíbrio na discussão. Ocorria ajuda mútua entre os professores e apoio técnico da escola, acontecendo no momento do almoço, no intervalo para a merenda, assim como no término da aula, havia espaço para a conversa sobre algumas situações ocorridas naquele dia, além de assuntos fora do cotidiano escolar. Percebia-se um clima bom, no ambiente de trabalho e fora dele (momento da espera do ônibus, por exemplo).

2. Quantidade de alunos em sala de aula versus indisciplina e falta de interesse dos alunos

Na escola do campo a gente ainda tem umas situações que são mais fáceis de lidar, como por exemplo, as salas não são superlotadas, então nós temos uma, uma gran[...] uma facilidade maior do que as escolas da cidade. (PEC2, 2017, p. 1)

Numa sala por exemplo, que nós temos tu já vistes que nossas turmas não são grandes né, numa sala que tem treze alunos, por exemplo, nós temos dois ou três que estão prestando atenção no que a gente está tentando passar. Ainda que sejam aqueles assuntos que eles não percebiam uma aplicação prática, uma aplicação imediata do que a gente está passando, mas de certa forma eles vão, eles sabem que vão sentir falta disso mais na frente, mas ali naquele momento eles não dão a mínima, é bastante frustrante pra gente, já tive vontade de desistir, mas é toda todo esse nosso envolvimento com a educação, não só na parte da graduação, mas agora com a pós graduação e formação que nós tivemos lá em Portugal, tudo caminha para a área da educação (PEC1, 2017, p. 6)

A indisciplina escolar é mais difícil, mas a indisciplina é gerada por vários fatores a qual eu coloco a questão familiar o principal..... Nós temos alunos que desrespeita o professor, alunos que enfrentam o professor.....alunos que brigam em sala de aula com outros alunos, alunos que faltam por N motivos (PEC2, 2017, p. 12)

E foi um festival de palavrões naquele dia ... e eu fui fazer ocorrência fiz quase uma folha de ocorrência e terminei a ocorrência dizendo que não tinha mais paciência, nem saco para descrever as atrocidades que aconteceram naquela aula (PEC1, 2017, p. 10).

É identificado que na escola da Comunidade do Vila Nova a quantidade de alunos era pequena, sendo que a maior turma da escola tinha a quantidade de dezessete alunos, que era na turma do 6º ano. Para o professor PEC2, era uma quantidade de alunos boa para trabalhar em sala de aula em comparação com turmas da escola da cidade, apesar da indisciplina de alguns alunos, no entanto, não sendo tão positiva assim para o professor PEC1, devido menos da metade dos alunos da

sala de aula, se mostrarem interessados em aprender o que estava sendo repassado por ele. Chegando a ser frustrante e desmotivador continuar ali, no entanto, o envolvimento com a educação o faz repensar e redirecionar esse desinteresse dos alunos, como também o seu comprometimento com a profissão.

Conseguimos assimilar que, mesmo tendo um quantitativo de alunos pequena em sala de aula, nem sempre significa ter um espaço bom na interação entre o processo de aprendizagem e interesse dos alunos. Que depende sim, do modo como o professor conduz sua prática pedagógica através dos diferentes saberes assimilados (TARDIF, 2012; PIMENTA 2012; MARCELO GARCIA, 1999), como também, das suas atitudes pessoais (MARCELO GARCIA, 1991; NONO, 2011), frente a determinadas situações que ocorrem nesse espaço.

Marcelo Garcia (1991) identifica como problemas enfrentados pelos iniciantes a indisciplina e o elevado número de alunos em sala de aula. Na escola rural em estudo, é identificado que a indisciplina dos alunos não condiz com sala de aula que possui um número pequeno de discente. Mesmo diante de uma turma pequena de alunos, o professor iniciante pode sentir dificuldades para dar sua aula no contexto rural.

Lima (2006) destaca que a *manutenção da disciplina* dos alunos em sala de aula é dada como campeã entre as dificuldades sentidas pelos professores iniciantes, assim como é identificado por Marcelo Garcia (1991) a dificuldade em manter os alunos motivados em realizar suas atividades escolares remete-se a falta de interesse em querer aprender, essas são dificuldades sentidas pelos dois professore na escola rural.

Na observação das aulas dos dois professores iniciantes, foi possível identificar diferença no modo como trabalhavam o conteúdo e desinteresse da maioria dos alunos. A dinâmica do professor PEC2 era andar no espaço da sala de aula, apresentando o conteúdo e lançando perguntas aos alunos, principalmente para aqueles que se mostravam distante daquele espaço e fazendo bagunça, como também, advertindo-os em dados momentos e ameaçando-os, caso não se comportassem, de que os levaria para a direção. Sempre eram um ou dois alunos que faziam com que os demais deixassem de prestar atenção à aula. Minha presença em sala de aula não interferiu nessa relação já estabelecida entre professor e aluno.

O professor PEC1 se mantinha mais próximo à mesa de apoio na sala, ensinava o conteúdo em sua maior parte do tempo de frente para os alunos, próximo ao quadro de aula, em alguns momentos lhes dirigindo perguntas. Quando percebia

desinteresse, barulho de alguns alunos na sala, continuava sua aula normalmente, não dando tanta atenção para isso, quando aquilo passava do seu limite os advertia, os colocavam em outro lugar em sala de aula, ou mandava para a direção e usava o livro de ocorrência.

Cada professor tem seu modo de conduzir as atividades e dificuldades em sala de aula, não considerando certo ou errado determinadas posturas, mas direcionando para o que Marcelo (2009) vem chamando de elaboração das primeiras e significativas impressões da identidade profissional. Cada um procurava se adaptar àquela realidade, e a partir da interação e do diálogo como os demais funcionários da escola, além dos saberes adquiridos na formação inicial, são importantes para o desenvolvimento de sua prática pedagógica.

3. Relação professor x aluno

Nesse aspecto, é possível identificar da fala do professor PEC1 algumas diferenças nessa relação, não no tratamento, mas de os perceber no espaço da sala de aula, na escola. Relação com os alunos interessados em aprender versus aqueles que não têm interesse no conteúdo da disciplina; relação com os alunos menores versus relação com os mais “crescidinhos”; e relação fora do contexto professor e aluno. Sendo ressaltado que existe uma relação boa entre todos, mas nem por isso ocorre a inexistência de alguns conflitos e contradições nessa relação.

Eu não tenho assim dificuldade de contato com os alunos, eu até tenho um contato bem bacana com todos eles... a maioria deles que tem dúvidas, chegam até a gente, mas tem aqueles que de fato são mais largados, podemos dizer assim, que não tem muito interesse, mas tirando essa parte de interesse, nosso relacionamento é muito bom entre professor e aluno é bem tranquilo. Aqueles alunos mais crescidinhos parecem que não tem essa barreira professor aluno pra eles. Eles tratam a gente como os colegas deles, mas também não é uma coisa que a gente vai se estressar, eu digo, eu não vou me estressar, porque se a gente der muita atenção, eu acho que é o que eles querem pra fazer com que a coisa não flua ali. Tirar nossa atenção mesmo, porque tem vezes que a gente entra na sala, a sala tá pegando fogo e aí eu deixo como está, vou vendo até onde eles vão, é claro que tem coisas que a gente não pode é deixar passar em branco. Quando é preciso a gente chama atenção sim, nós temos caderno de ocorrência em todas as turmas (PEC1, 2017, p. 10).

Assim, tirando a relação de professor aluno, eles são bons sujeitos, entendeu, sempre que a gente tem atividade de limpeza na escola que a gente pede, eles colaboram, eles participam, mas tem essa questão que é esse desinteresse pela aprendizagem, que de certa forma acaba atrapalhando a relação professor aluno. Porque parece que eles não percebem, não existe essa relação. Já tratam a gente pelo nome, chamam a gente por tu, não que

eu tenha problemas com isso, não, não tenho, mas é sempre falo pra eles que devemos nos adequar a ambientes, assim como a gente adequa a nossa roupa ao ambiente, assim como a gente adequa nossa fala ao ambiente, a gente adequa nossa postura, e isso são coisas que não serve só pra dentro da escola, mas serve para todos os ambientes que frequentar (PEC1, 2017, p. 11).

O professor PEC1 se sente incomodado com os alunos mais crescidos e que não se mostram tão interessados na aprendizagem em sala de aula, por talvez ter a imagem da turma ideal: alunos comportados, interessados no estudo, esforçados, que obedecem ao professor e o respeitam, não comprometendo a relação, mas gera um conflito entre o ideal e o real (TARDIF, 2012, VEENMAN, 1984, HUBERMAN, 2000, SILVEIRA, 2009) de aluno e relação com eles: como seria bom que todos eles fossem interessados, chamassem-no de professor, e se adequassem aos espaços e a pessoas de modo respeitosa.

Sendo identificada certa contradição nessa relação, quando ele comenta: “tirando a relação de professor aluno, eles são bons sujeitos” (PEC1, 2017, p. 11); “tirando essa parte de interesse, nosso relacionamento é muito bom entre professor e aluno, é bem tranquilo” (PEC1, 2017, p. 10); permitindo-nos compreender que o professor iniciante somente conseguiria ter uma relação de fato boa com os alunos maiores e desinteressados nas aulas fora do espaço da sala de aula, assim também esses alunos com o professor.

Quando ele afirma que “mas tem essa questão de que é esse desinteresse pela aprendizagem, que de certa forma acaba atrapalhando a relação professor aluno. Porque parece que eles não percebem, não existe essa relação” (PEC1, 2017, p. 11). Dando um indicativo de que essa troca interpessoal é comprometida ou mesmo não existindo quando se esbarra na questão da falta de interesse dos alunos, sendo portanto, um grande problema enfrentado por ele com esses alunos, pois a relação é menos conflitante com os alunos menores, que interagem em sua aula, que de certo modo correspondem a sua expectativa de *aluno*.

Para o professor PEC2 que não entra em detalhes quando comenta sobre essa questão, parece não seguir certo padrão de comportamento ou talvez seja mais realista com a fase (biológica, psicológica, emocional, afetiva e social) que estão vivendo determinados alunos, mas relação que se torna desmotivadora quando percebe certa indisciplina e desrespeito com sua pessoa, pois se sente comprometido com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Eu chamo meus alunos de filhão, filhona e de querer ensinar, de eles

aprenderem, só que tem aqueles dias que você se desmotiva por uma indisciplina, por uma resposta atravessada de um aluno (PEC2, 2017, p. 12).

Para o professor PEC1 a falta de interesse dos alunos nas aulas pesa na relação professor aluno, que para o professor PEC2 é a indisciplina, sendo duas situações presenciadas pela autora ao observar as aulas dos dois professores iniciantes; essa situação gera ansiedade, estresse, raiva, descontentamento, insegurança no modo de se dirigir aos alunos, de modo a não provocar para o restante da turma um sentimento ruim ou de medo da pessoa dele.

Tal situação era vivenciada nas turmas do 6^a e do 7^a ano, cujos professores com mais experiência no ensino também se queixavam na sala dos professores, nos corredores da escola, na espera do ônibus.

4. Tempo da aula, conteúdo da disciplina e avaliação da aprendizagem

Em relação a esse aspecto destacamos a seguinte fala do professor iniciante na escola do campo

Quando tem as duas aulas juntas é mais prático. Quando é uma aula só, é mais difícil, a gente tem essa dificuldade de condensar ali alguma coisa, porque não dá pra fazer muita coisa em quarenta minutos, a gente começa a fazer uma atividade quando vê já acabou o tempo. Eu acho que... e ainda temos aquela situação que é preciso diminuir o tempo, trinta minutos só pra ensaios da festa junina, desde maio estamos trabalhando [...] o segundo bimestre tivemos uma dificuldade maior ainda do que o primeiro, por conta dessa diminuição que nós tivemos ainda do tempo, especialmente as aulas que eram de trinta minutos, quando era uma aula só, não conseguíamos fazer absolutamente nada (PEC1, 2017, p. 12).

É observada dificuldade do professor em trabalhar o conteúdo da disciplina com o tempo da aula, existindo facilidade maior quando segue dois tempos de aula em horários seguidos, pois somente com um tempo que é de quarenta minutos na escola, sentia que não dava para desenvolver uma boa aula, situação bem pior, quando era reduzido para trinta minutos, por causa dos ensaios das danças para a festa junina da escola, que começaram em maio.

No entanto, segundo o professor, esse tempo não era sentido tanto pela pressão de cumprir um cronograma dos conteúdos para aquela série/ano, mas, sim, especificamente por causa do processo de aprendizagem das crianças e adolescentes. Os quarenta minutos de aula, e muito menos os trinta, eram suficientes para trabalhar o conteúdo de modo mais eficaz para que os alunos pudessem de fato

assimilar e conseguissem contextualizá-lo.

foi uma orientação da diretora assim, nosso objetivo não é dar conta do conteúdo programático, mas é fazer com que os alunos percebam bem aquilo que nós conseguimos passar e que até é muito interessante, plausível enquanto a diretora toma essa atitude. Eu até tento reorganizar meu conteúdo programático, nós fizemos, tivemos que entregar o conteúdo programático a partir do que a SEMED manda pra gente, como não tenho experiência ainda pra isso, basicamente só copiei e coleí o que a SEMED mandou, mas enquanto eu estou trabalhando eu vou mexendo na ordem dos conteúdos, eu vou tentando inserir ou tirar coisas que eu não acho interessante pra aquele momento, mas que talvez sirva para um outro momento, eu vou trocando de lugar, eu vou tentando reorganizar pra ficar mais prático pra gente ir estudar coisas que estejam logo ali relacionado ... mais próximo, né (PEC1, 2017, p. 6).

Segundo o professor PEC1, não existia pressão para ser cumprido o cronograma da disciplina para determinada turma devido a própria diretora exigir que o foco fosse maior em fazer com que os alunos conseguissem de fato assimilar aquele conteúdo trabalhado, avaliado como algo muito relevante, no entanto, caso aqueles conteúdos exigidos para aquele determinado ano não fossem ensinados, não seria ausência para o próximo ano que podia implicar numa defasagem de conhecimento para esses alunos e gerar um problema para o próximo professor, caso não fosse ele?

Talvez, o fato de não ser exigido o cumprimento do cronograma dos conteúdos da disciplina para determinada turma, diminuía a pressão do professor iniciante em ter que, além disso, buscar também estratégias que facilitassem a apresentação do conteúdo, para uma turma com poucos alunos, no entanto, menos da metade se mostrava interessada em aprender o conteúdo da disciplina.

Outra dificuldade era ter que assumir duas turmas no mesmo horário, devido ausência de professor na escola, tendo que se reverter entre uma turma e outra, escolhendo um aluno para copiar no quadro o conteúdo da disciplina e manter a ordem e aprendizagem das duas turmas.

No dia vinte e sete de setembro do ano de dois mil e dezessete, ocorreu esse fato. O professor PEC1 estava na turma do sexto ano, trabalhando a disciplina Português - pronomes pessoais, de tratamento e demonstrativo - continuação do assunto da aula anterior, quando a secretária da escola o chamou na porta da sala e pediu para que passasse conteúdo para o sétimo ano, pois dois professores naquele dia tinham faltado e eles estavam sem aula. Era possível ouvir dessa turma o barulho de gritos, de batida de cadeira, na parede da sala, de vozes dos alunos no corredor. Essa turma era a considerada a mais difícil por todos os professores da escola. Nessa

tarde, não estava a diretora e nem a pedagoga.

O professor teve que assumir essa turma também, deixando algumas orientações para os alunos do sexto ano e atividade no caderno. Quando chegou na sala do sétimo ano, as cadeiras das salas estavam todas espalhadas, alunos sentados no braço dela, falando alto, chamando palavra de baixo calão para alguns colegas. O professor esperou para que eles pudessem notar a presença dele, mas não adiantou muito, teve que chamar atenção principalmente de dois alunos que se atreviam em rebater o que ele dizia. Nessa turma tinha que trabalhar a disciplina Inglês, mas só conseguiu entrar no conteúdo, após fazer ocorrência no livro da turma e ter pedido para uns dos alunos saírem da sala.

Entre um tempo e outro das disciplinas tinha que sair da sala para ir a outra turma chamar atenção dos alunos, pois vozes altas e batidas na parede vinham das salas que ficavam ao lado, isso quando se ausentava de uma delas. Como o professor se sentiu no final dessas aulas? Totalmente desgastado, frustrado e meio chateado. E afirmou que dias como aquele, sentia totalmente perdida a aprendizagem dos alunos, sem nenhum rendimento das aulas, fora o desgaste emocional e físico que se notava no momento da conversa com ele após as aulas.

Marcelo (1991), indica no seu estudo que o estar pressionado pelo tempo para cumprir os prazos dos conteúdos é o problema mais vivido pelos professores iniciantes, sendo destacado como o primeiro da lista do inventário. Para o professor iniciante do nosso estudo, o problema não era somente em ter que se organizar para repassar os conteúdos da disciplina no tempo determinado, mas principalmente pelo resultado dessa aprendizagem. Sentindo-se frustrado em alguns momentos por perceber o tempo curto ou por ainda não ter conseguido adquirir uma estratégia pedagógica que facilitasse o melhor uso desse tempo, mediante as outras situações que ocorriam em sala de aula e roubava o tempo que era destinado ao ensino.

Devido à inexperiência do professor iniciante para avaliar sobre os conteúdos propostos pela SEMED para determinado ano/serie, mantinha o que vinha sendo apresentado no conteúdo programático da secretaria, fazendo alterações na ordem de repassar os conteúdos na sala, aproximando aqueles que podiam facilitar o processo de aprendizagem dos alunos.

Em relação ao conteúdo ligado ao contexto de escolas implantadas no meio rural, o professor PEC2 afirma que:

é uma dificuldade muito grande trabalhar os conteúdos, digamos da grade curricular que o município dispõe para essas crianças que já tem uma

deficiência política muito grande em termos educacionais, socioeconômicos e tudo mais (PEC2, 2017, p. 4)

Nota-se que a SEMED seguia a orientação dada pelos DCNs para a organização do cronograma dos conteúdos para a Educação Básica, sem levar muito em consideração a diferença do contexto escola urbana e rural, tornando-se mais difícil ainda para o professor iniciante trabalhar o conteúdo e contextualizar com a realidade dos alunos, esbarrando também, na própria carência educacional dessa população, indicada pelo professor PEC2, causada pela ausência de políticas voltadas a essa realidade, diagnóstico destacado nos estudos de Caldart (2002) e outros autores.

No aspecto avaliação, destacamos a seguinte fala do professor iniciante

É desesperador, porque chega na hora das avaliações, por exemplo, a gente tem muitas provas em branco às vezes, dos alunos e quando respondem não se dão o trabalho de ler, vão marcando qualquer coisa, vão escrevendo qualquer coisa e, não estão nem aí pra aquilo, é muito difícil! (PEC1, 2017, p. 6)

A dificuldade de perceber a assimilação do conteúdo, através das avaliações dos alunos, leva o professor iniciante ao desespero. Como não conseguem ler ao menos para responder? Por que marcam qualquer coisa na prova?

O resultado das avaliações se torna momento de tensão ,pois busca-se compreender o porquê desse resultado olhando a falta de interesse dos alunos, a indisciplina deles e outras situações vivenciadas em sala de aula, com a sua maneira de estar ensinando o conteúdo nesse contexto.

5. Material pedagógico usado de apoio as aulas

No que diz respeito ao material disponibilizado para ser usado pelos professores na escola é enfatizado pelo professor iniciante a questão abaixo descrita:

Duas salas possuem quadro a pincel, duas salas, das quatro salas, duas são quadro a pincel, e duas a quadro a giz [...] eu não uso giz, eu não uso giz, que eu acho uma coisa muito retrograda, isso remonta lá na década de oitenta, década de noventa. Só que eu não uso, só que eu compenso, a gente faz utilização do Datashow, a gente faz utilização do livro didático, e quando tem algo que precisa ser inscrito no quadro, já aconteceu de algumas vezes, das turmas trocarem de sala (PEC2, 2017, p. 6).

Em relação à estrutura física das salas de aula é indicada pelo professor

iniciante a diferença da estrutura entre as quatro salas de aulas da escola, enquanto em duas havia quadro branco a ser usado com pincel, duas ainda tinha o quadro verde com o uso do giz, algo considerado retrógrado pelo professor iniciante.

Material especificamente para ser usado nas aulas de Geografia e História, como mapa, globo terrestre, bússola, não havia na escola, chegando a fazer doação desses materiais para a instituição.

Na fala da diretora em conversa sobre esse contexto, foi destacada:

a dificuldade com o material didático, né professora, porque nós não temos pra Coitados, eles já se viram, cada uma traz seu material, né? (GEC, 2017, p. 3)

Os professores tinham que levar o material a serem usados de apoio às aulas. Na escola somente era disponibilizado o Datashow, o livro didático e notebook. Havia também uma impressora, usada para tirar cópia das atividades a serem repassados aos alunos, e tinham que dar certo valor à secretaria da escola pelas cópias tiradas.

A escassez de materiais didático na escola está entre os problemas vivenciados pelos professores iniciantes no estudo de Marcelo Garcia (1999).

4.4 O OLHAR DO PROFESSOR INICIANTE SOBRE SUA ATUAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA DO CAMPO

Ao verificar como o professor iniciante percebe sua atuação pedagógica na escola do campo, foi possível identificar os seguintes aspectos de sua fala: tenta adaptar o conteúdo da disciplina ao contexto da escola rural, mesmo que encontre certa dificuldade para fazer isso; tem como referência a prática de seus antigos professores na condução de suas atividades em sala de aula, como também, lembrando do que vivenciou no estágio; identifica na formação inicial e continuada caminhos para conduzir sua atuação profissional, como também, identifica na prática docente momento de aprendizagem profissional.

Eu tento na medida do possível [...] levar os conhecimentos, e claro que adaptando a nossa realidade lá, que tu já conheces um pouco, levando aquilo que a gente viu nas nossas aulas, também na parte de estágio que o professor falava bastante da questão do texto, da abordagem com o texto, sair daquela questão que se via muito quando se trabalhava muito com a gramática normativa, então sair da questão da palavra, da frase e tratar mais especificamente o texto, é claro que a gente deve dar conta de um

determinado conteúdo programático, né? Mas sempre que eu levo dentro do conteúdo programático eu tento trazer o texto e trabalhar a partir do texto, não usar o texto como pretexto, como tem se dito, mas certamente que a gente faz aquela análise, busca fazer aquela análise do que o texto está trazendo e claro a gente tem que passar por aquelas questões que o programa da disciplina pede, uma vez que os alunos vão ser avaliados depois em cima desses conteúdos, mas certamente que toda essa formação influencia e com certeza vai influenciar, certamente que vai mudar alguma coisa no decorrer da nossa formação e vai mudar também nossa prática docente né? Sempre buscando a melhor forma de levar para o aluno aquilo que a gente já aprendeu na universidade e fazer com que eles vislumbrem outros horizontes (PEC1, 2017, p. 4).

Olha, a gente tenta, a gente trabalha, a gente luta, fatores negativam essas nossas tentativas e esses fatores que negativam são, eu coloco em questão aqui na tua pesquisa, que são principalmente a dificuldade familiar. Nós professores enquanto educadores nós procuramos todas as maneiras, diversas estratégias, para tentar aproximar o aluno, pra tentar aproximar o conteúdo que é, que nós mesmos elaboramos, é baseado nas diretrizes que o município, que o governo federal disponibiliza e a realidade dos alunos. Então, quando a gente fala de geografia, a gente trabalha com algumas categorias, e uma delas a qual eu trabalho muito, muito em quantidade, vai chegar a qualidade um dia, que é o lugar, que a gente parte do lugar para poder entender o global, que é do local para o global, esse é uma pratica muito, muito importante para você trabalhar, e eu percebo que o professo está sozinho, a escola está sozinha nisso (PEC2, 2017, p. 5)

Os professores iniciantes, quando procuraram se perceber na prática em sala de aula, trouxeram à memória momentos vivenciados na graduação e buscaram traçar um perfil de atuação profissional ao apresentarem o modo de conduzir suas atividades em sala de aula.

Percebem que a formação (inicial e continuada) recebida lhes dá suporte para conduzir suas atividades, mas que esta poderá ser modificada conforme sua prática pedagógica em sala de aula. Conforme mais experiência adquirida, será traçado um caminho pedagógico e didático para sua atuação profissional, como identificado na fala do professor PEC1.

a prática docente me possibilitou conhecer, aprofundar muito mais (PEC1, 2017, p.13)

Os iniciantes se sentem comprometidos com o processo educacional de seus alunos, apesar de esbarrarem com a falta de interesse e indisciplina.

Apesar das dificuldades, da falta de interesse dos alunos a gente tem tentado ultrapassar esses obstáculos e tentar outros meios de chegar até esses alunos e fazer com que eles sintam essa necessidade de ter, de conhecer, isso que a gente tá tentando levar para eles [...] (PEC1, 2017, p. 5).

A indisciplina escolar, a indisciplina ela é gerada por vários fatores a qual eu coloco o fator familiar o principal (PEC2, 2017, p. 7).

a gente tenta levar um conteúdo bacana pra chamar atenção deles, mas são poucos aqueles que correspondem as nossas expectativas e a ainda mesmo que a gente leve muita coisa nova e tente sair daquela mesmice, daquele tradicionalismo, ainda assim tem aqueles alunos não querem muito saber do que a gente tá tentando repassar [...] é frustrante pra ser sincero contigo é bastante frustrante, porque, de uma sala por exemplo, que nós temos como, tu já vistes que nossas turmas não são grande, né? imagina uma turma que tem treze alunos por exemplo, temos dois ou três que estão prestando atenção no que a gente está tentando passar (PEC1, 2017, p. 4).

Ao mesmo tempo em que o professor iniciante se sente comprometido e busca motivar os alunos nos estudos, também se sente frustrado, desmotivado, devido sentir dificuldade em conduzir situações que tem mais a ver com o tipo de relação que deveria ter com eles, na escolha do tipo de comportamento, atitudes adotadas, que poderiam facilitar, melhorar o interesse e comprometimento dos alunos com o seu processo de aprendizagem escolar.

Encontra na observação e na troca de experiência da prática de professores que atuam há mais tempo na escola da comunidade de Vila Nova, a referência a seguir, que o ajude a perceber a melhor maneira de conduzir suas atividades.

Nós buscamos inclusive essa relação com os professores, até porque como a agente tá chegando, precisa conhecer bem o ambiente, conhecer como eles trabalham pra gente perceber se é justamente, nós é precisamos trabalhar como eles ou devemos, é, trazer aquilo que a gente viu na academia, melhorar de alguma forma o aprendizado dos alunos (PEC1, 2017, p. 2).

Em relação aos primeiros meses de atividade docente, professor PEC1, afirma de não ter sentido grandes dificuldades.

Não tive grandes dificuldades com relação a esse primeiro contato. De fato, é o primeiro ano que eu estou trabalhando na sala de aula (PEC1, 2017, p. 2)

Discurso que se contradiz ao decorrer de sua fala ao buscarmos perceber mais minuciosamente seu primeiro ano de ingresso na profissão docente.

Em relação ao observação não participante na escola e em sala de aula, constatamos também seguinte situação:

1. Formação inicial:

Conteúdo da disciplina:

- Os professores tinham a base do conhecimento do conteúdo a ser aplicado;
- Havia planejamento, levavam o caderno onde tinha o plano de aula;
- Utilizavam recursos da internet para aprimorar a dinâmica das aulas;
- Havia a preocupação de usar recursos da realidade amazônica nos conteúdos trabalhados.

Metodologia:

- Pesquisa;
- Recursos tecnológicos (quadro branco, notebook, tablet, Datashow, livro didático)
- Trabalho em grupos, mas também individual;
- Troca de informação entre os professores.

2. Contexto escolar

- A escola possui um padrão mínimo de conforto, em comparação a outras escolas em funcionamento na área rural;
- Nas salas de aula não funcionavam todos os ventiladores e muitos deles faziam barulho no momento da aula, tornando-se um ambiente quente e ruidoso;
- Nem sempre as carteiras ficavam enfileiradas, isso devido à inquietação de alguns alunos, onde aparentemente podia ser julgada como bagunça;
- Percebia-se um ambiente pedagogicamente decorado nos corredores e nas salas de aula, no entanto, alguns já rabiscados e rasgados;
- A escola favorecia para quem trabalhava no horário da tarde almoçar na unidade, contanto que levassem seu almoço.

3. Atuação profissional

- Aparentemente não se incomodavam com minha presença na sala, mas sentiam um desconforto quando os alunos estavam conversando demais e não prestavam atenção na aula;
- Buscavam interagir com os alunos a partir do direcionamento de perguntas sobre o conteúdo ou tirando dúvida deles. Aqueles alunos que não prestavam atenção na aula, o professor acabava deixando de lado não se importando muito e quando esses alunos ultrapassavam o limite levava para a direção;
- Quando um dos professores teve que assumir aula em outra turma devido ausência do professor da disciplina, percebi certa aflição, e ele mesmo relatou no fim das aulas que não rendia em nada a aula daquele dia, nem todos copiavam do quadro o conteúdo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor iniciante enfrenta diferentes dificuldades ao ingressar na profissão docente. Dificuldades que são influenciadas pela formação inicial recebida, pelo modo de se adaptar na instituição escolar e por suas características pessoais, relacionadas através da forma como interage mediante as diferentes situações vivenciadas no ambiente e com as pessoas que nele se encontram.

Marcelo Garcia (1999), Huberman (2000), Lima (2006) e outros autores assinalam diferentes dificuldades sentidas pelo iniciante ao ingressar na escola, que estão referendadas à organização do tempo escolar com o conteúdo da disciplina, isolamento na instituição escolar, falta de apoio da equipe técnica da escola e professores, indisciplina e falta de interesse dos alunos, dificuldades em se adaptar às normas da unidade educacional, falta de entendimento com os pais, além da dificuldade em repassar os conteúdos da disciplina.

Na perspectiva de professores, que ingressam assim que concluem o curso de licenciatura em escola localizada na área rural, podemos perceber dificuldades semelhantes com aquelas que são vivenciadas pelos professores que ingressam na escola da cidade, no entanto, podemos assinalar que na escola do campo, o número de alunos em sala de aula são bem menores quando comparado à escola urbana, onde não necessariamente significa para aquele professor, em seu primeiro ano de atuação profissional, facilidade no exercício docente.

Isso ocorre devido à falta de interesse e de disciplina da maioria dos alunos em sala de aula, da dificuldade de conduzir suas aulas mediante interrupções causadas por alguns deles por estar falando alto, apelidando e usando palavra de baixo calão aos colegas de turma e até mesmo ao professor, por criar ruídos com objetos da sala de aula como a cadeira, como modo de tirar atenção dos demais alunos da aula e da própria concentração do professor no conteúdo da disciplina, visando chamar atenção para si, que também pode ser identificado como certo problema que deve ser analisado.

Comportamentos que os professores consideram estar relacionados principalmente pelo convívio em um contexto familiar conturbado de alguns desses alunos, e o acesso à drogas ilícitas.

Nem sempre os pais da comunidade se mostram interessados em acompanhar o desenvolvimento educacional dos seus filhos, como também o próprio crescimento enquanto pessoa, deixando sobre a escola, sobre os professores a

responsabilidade de educar e de formar pessoas e cidadãos.

O aspecto da indisciplina, a falta de interesse no estudo pela maior parte dos alunos da escola, como também comportamento violento de alguns alunos na fase da adolescência, são as principais dificuldades vivenciadas pelos dois professores iniciantes na escola do campo, causando-lhes frustração e estresse em sua atuação profissional, no entanto, sendo amenizados, por encontrarem apoio profissional e pessoal por parte da direção e professores da escola no desenvolvimento de suas atividades, como também, na resolução de suas dificuldades em sala de aula.

Apesar de a escola não ter infraestrutura e material de apoio pedagógico que ajude os docentes na condução das aulas, mas por terem uma boa relação com os demais profissionais da escola, ajuda-os a manterem motivados e criar estratégias pedagógicas que visem facilitar essa carência.

Pelo fato de serem percebidos pela diretora da escola como aqueles professores recém-formados, estando ainda com o conteúdo fresquinho da disciplina na mente e competência e habilidade profissional para assumirem esse compromisso na escola, são lhes dirigidas atividades, além da regência em sala de aula, outras como assumir a coordenação de projetos pedagógicos na escola e de outras atividades na unidade de ensino.

No estudo de Vasconcelos (2012), investigando a precarização do trabalho docente na escola do campo, foi constatado que a falta de infraestrutura na escola como também a falta de recursos pedagógicos, violência e acúmulo de atividade pelo professor, pode lhes levar ao *Burnout*, que segundo Esteve (1999) se caracteriza como um estresse ocupacional levando à exaustão em relação à atividade desenvolvida na escola e as condições que lhes são dadas.

Situação amenizada na escola do campo da comunidade de Vila Nova pela boa relação profissional entre os professores iniciantes e demais funcionários da escola, aspecto que se diferencia dos demais estudos quando investiga a iniciação à docência, que apresenta o isolamento e a desvalorização dos iniciantes na escola pelos demais profissionais, como também pela condição razoável da escola, onde se observa em estudo como por exemplo de HAGE (2010) no qual a maioria das escolas do campo apresentam infraestrutura bem pior, se comparada à dada aos professores que lecionam na escola da comunidade de Vila Nova.

A escola busca se inserir nas atividades da escola, no entanto, a comunidade não consegue participar e nem dar apoio aos eventos que são realizados

na escola, devido às datas dos eventos sempre coincidirem com o da unidade escolar.

A Secretaria de Educação do Município de Santarém não percebe que deve ser dado ao professor iniciante e que ingressa na escola do campo um atendimento diferenciado, assim como à direção da escola. Devendo o iniciante se inserir na mesma rotina, outro fator é a falta de acompanhamento dos demais professores.

Para a pesquisadora, também iniciante na profissão docente, o que chamou atenção, durante os dias em que esteve acompanhando os dois professores iniciantes na comunidade de Vila Nova, foi o dia em que o professor PEC 1 teve que assumir disciplinas em duas salas ao mesmo tempo, não estando na escola nem a diretora e nem a pedagoga. Senti com o professor angústia, falta de habilidade e mesmo de conhecimentos pedagógicos e de psicologia para direcionar o ensino em duas turmas, onde alunos adolescentes não facilitavam a convivência, o ensino.

Vivi a tensão do professor iniciante da disciplina e achei muito injusto isso acontecer, justamente no dia em que nem diretora e pedagoga estavam na escola, discordando da atitude tomada pelo pessoal de apoio da secretaria, sobrecarregando o professor PEC1, no entanto, infelizmente é situação que pode ocorrer na escola e em qualquer dia da semana, devido ser a escola um ambiente de rotina, mas também de imprevisto.

A relação com os demais professores também me chamou atenção, o ambiente apesar de apresentar o estresse decorrente das atividades na escola, era um ambiente em que podia ser notado o riso dos professores, a conversa, a reclamação, ajuda mútua nas atividades. Isso favorece sentir-se motivado, sentir-se comprometido, apesar de todas as dificuldades sentidas na escola.

Aquela ideia de que ter poucos alunos em sala de aula vai favorecer o professor dar uma boa aula também foi desmistificado da minha concepção, conflito também vivenciado por um dos professores. Isso pode estar relacionado com a falta de habilidade pessoal e profissional e mesmo de conhecimentos pedagógicos e didáticos.

REFERENCIAS

ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. **Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução.** Form. Doc., Belo Horizonte, v. 06, n. 11, p. 109- 126, ago./ dez. 2014. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>, acesso em 12 de dezembro de 2016.

ANDRÉ, Marli. **Políticas e Programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil.** Disponível em CADERNOS DE PESQUISA v.42 n.145 p.112-129 jan./abr. 2012.

_____, Marli. **Estudo de caso: seu potencial na educação.** Cad. Pesq., (49) : 51-54, maio 1984.

ARAÚJO, Juliana Pereira de. **A docência em uma escola do campo: narrativas de seus professores/** Juliana Pereira de Araújo. – São Carlos: UFSCAR, 2010. Disponível em: <<https://www.repositorio.ufscar.br>>ufscar>, acesso em 16 de agosto de 2016 às 16:24 min.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **A educação básica e o movimento social do campo. Articulação Nacional por uma educação campo.** Coordenação da Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo Representante de: UNICEF, Unb, UNESCO, MST, CNBB. 1999.

_____. **Políticas de formação de educadores(as) do campo.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007 157 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>, acesso em 14 de janeiro de 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo** / Laurence Bardin; tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. -- São Paulo: Edições 70, 2011.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas, 1952 -. **Prática de ensino e estágios supervisionados na formação de professores** / Iraíde Marques de Freitas Barreiro, Raimunda Abou Gebran. – São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 20 de julho de 2016.

_____. DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

_____. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

_____. PARECER CNE/CP 28/200. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

_____. Notas estatísticas censo escolar 2016. Brasileira – DF/ Fevereiro de 2017.

BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. Educação do campo: referenciais teóricos em discussão. IN: **Educação do campo em discussão: subsídios para o programa escola ativa** / Luiz Bezerra Neto, Maria Cristina dos Santos Bezerra (organizadores). São José : Premier, 2011.

BORGES, Heloisa da Silva. Educação do campo como processo de luta por justiça social. IN: **Educação do campo: epistemologia e práticas** / Everaldo Ghedin, (organizador). – 1. ed. – São Paulo : Cortez, 2012.

BRZEZINSKI, Iria. **Formação de profissionais da educação (1997-2002)** / Coordenação e organização Iria Brzezinski; colaboração: Elsa Garrido. – Brasília : Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Formação de profissionais da educação (1997-2002). Disponível em: www.publicacoes.inep.gov.br, acesso em 23 de junho de 2017.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção do projeto político pedagógico da educação do campo. IN: **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo** / Mônica Castagna Molina e Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus (organizadoras). Brasília, DF: Articulação Nacional “Por um educação do campo”, 2004.

_____. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. IN: **Educação do campo: identidade e políticas** / Edgar Jorge Kolling, Paulo Cerioli, osfs e Roseli Salete Caldart (organizadores). Brasília, DF: articulação nacional Por uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por uma Educação do Campo, n.º 4.

CAVACO, Maria Helena. O ofício do professor: o tempo e as mudanças, in: NÓVOA, A (Org.) **Profissão professor**. Lisboa: Porto, 1999, p.155-177.L

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber às práticas educativas / Bernard Charlot – 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2013. – (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos)

COLARES, Anselmo Alencar. Educação na Amazônia: articulações entre o singular e o plural. IN: **Formação de professores: pesquisas com ênfases na escola do campo** / Solange Helena Ximenes-Rocha, Maria Lília Imbiriba Sousa Colares. – Curitiba, PR: CRV, 2012.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores** / José Contreras ; Tradução Sandra Trabuco Valenza ; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. – 2 ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

CORSI, Adriana Maria. Dificuldades de professores iniciantes e condições de trabalho nas escolas. IN: **Sobrevivência no início da docência** / Emília Freitas de Lima

(Organizadora); Adriana Maria Corsi... [et al.]. – Brasília: Liber Livro Editora, 2006. 104p.

COSTA, Lucinete Gadelha. A educação do campo em uma perspectiva da educação popular. IN: **Educação do campo: epistemologia e práticas**/ Evandro Ghedin, (organizador). – 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

DAVIS, Claudia L, F. **Formação continuada de professores**: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios, / Claudia L. F. Davis, Marina Muniz R. Nunes, Patrícia C. Albiéri de Almeida, Ana Paula Ferreira da Silva, Juliana Cedro de Souza, - São Paulo: FCC/DPE, 2012.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Tradutora Maria Assunção Flores. Ed. Porto Editora – 2001. Título da edição original: *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. C.Day,1999.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola** / Isaneide Domingues. – 1. Ed. – São Paulo.

ESTEVE. José M. **O mal-estar docente**: A sala de aula e a saúde do professor. Bauru, SP. EDUSC, 1999.

_____. Mudanças sociais e função docente. IN: **Profissão professor** / NÓVOA, António (org.). Porto Editora, Portugal, 1999.

FEIMAN-NEMSER, Sharon. From preparation to practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. Disponível: <http://hdl.handle.net/10192/33196>, acesso em 18 de fevereiro de 2017, às 14:53.

FLORES. Maria Assunção. La investigación sobre los primeros años de enseñanza. IN: **El profesorado principiante inserción a la docencia**. / Carlos Marcelo (organizador). Primera edición – Diciembre de 2008.

FONSECA. Maria de Jesus da Conceição Ferreira *et al.* Saberes necessários para inclusão de temas amazônicos no contexto escolar. IN: **Temas amazônicos no contexto escolar**. / Maria de Jesus da Conceição Ferreira Fonseca, Saiara Conceição de Jesus da Silva (Orgs.). – 1. ed. – Belém: Universidade do Estado do Pará. Núcleo de Estudos em Educação Científica, Ambiental e Práticas Sociais e Educação, 2014.

GATTI, Bernadete Angelina. BARRETO. Elba Siqueira. **Professores do Brasil**: Impasses e desafios / Coordenado por Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. – Brasília: UNESCO, 2009.

GHEDIN, Evandro. Perspectivas sobre a identidade do educador do campo. IN:**Educação do campo: epistemologia e prática** / Evandro Ghedin, (organizador). – ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira** / Paulo Ghiraldelli Jr. – 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

GUIMARÃES, Waldenira Santos. Políticas públicas de educação do campo e

formação de professores. IN: **Formação de professores: pesquisas com ênfase na escola do campo** / Solange Helena Ximenes-Rocha, Maria Lília Imbiriba Sousa Colares. – Curitiba, PR: crv, 2012.

HAGE, Salomão. **Educação do campo, legislação e implicações na gestão e nas condições de trabalho de professores das Escolas multisseriadas**. Disponível em <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0481.pdf>,> Acesso em 23 de junho de 2016.

_____. Movimento de educação do campo na Amazônia paraense. 37º Reunião Nacional da ANPED – 04 A 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <www.anped.org.br/trabalho-gt03-3952>. Acesso em 14 janeiro de 2017.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e Políticas (Públicas) Sociais**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br>, acesso em 14 de janeiro de 2017.

HOLLY, Mary Louise. Investigando a vida profissional dos professores: Diários biográficos. IN: **Vidas de professores**. Autores: Antônio Nóvoa, Michael Huberman, Ivor F. Goodson, Mary Louise Holly, Maria da Conceição Moita, José Alberto M. Gonçalves, Maria Madalena Fontoura, Miriam Bem-Peretz. Organização de: Antônio Nóvoa. Porto: Porto Editora, 2013.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. IN: NÓVOA, A. (Org) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

KRUGER, Heinz-Hemann. A relevância dos métodos de pesquisa na Alemanha. IN: **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. Wivian Weller, Nicolle Pfaff, (Organizadoras). – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

KULLOK, Maísa Gomes Brandão. **As exigências de formação do professor na atualidade**/Maísa Gomes Brandão Kullo. – Maceió: EDUFAL, 2000.56p.

LEONE, Naiara Mendonça. **A inserção no exercício da docência necessidade formativos de professores em seus anos iniciais** / Naiara Mendonça Leone. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira**: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educação e pesquisa [1517-9702] Libâneo, José yr:2012 vol:38 iss:1 pg:13 – Disponível <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>, acessado em 14.05.2016.

_____. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização** / José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi - 4. ed. - São Paulo: Cortez, 2007. - (Coleção Docência em Formação / Coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta)

LIMA, Emília de Freitas. **Sobrevivências no início da Docência** / Emília Freitas de Lima (organizadora); Adriana Maria Corsi... [et al.]. – Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

_____. Sobrevivência no início da docência: que recados elas nos deixam? ...
 IN: **Sobrevivência no início da docência** / Emília Freitas de Lima (Organizadora);
 Adriana Maria Corsi... [et al.]. – Brasília: Liber Livro Editora, 2006. 104p.

_____. **A construção do início da docência**: reflexões a partir de pesquisas
 brasileira. Educação. v.29, n.2, p.85-98, 2004. Santa Maria. Disponível em:
<http://www.ufsm.br/revista>.

MARCELO, Carlos. **Desenvolvimento Profissional Docente**: passado e futuro.
 Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 08, pp. 7 - 22. 2009a. Consultado em 15 de
 maio de 2016, em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.

MARCELO, Carlos. **A identidade docente**: constantes e desafios. Form. Doc., Belo
 Horizonte, v.01, n.01, p. 109 – 131, ago. /dez, 2009b. Disponível em
<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>, acesso em 18 de outubro de 2016 às
 14:42.

_____. Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios.
 Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, Vol. 13, Núm. 1,
 abril -sin mes, 2009c, pp. 1-25 Universidad de
 Granada España. Disponível em:
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56711733002>, acesso em 10
 de janeiro de 2017.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de Professores** – Para uma mudança
 educativa. Autor: Carlos Marcelo Garcia. Tradutor: Isabel Narciso. Editora: Porto:
 Porto Editora, 1999.

_____. **APRENDER a enseñar**: un estudio sobre el proceso de socialización
 de profesores principiantes /Carlos Marcelo Garcia. - Madrid: Centro de Publicaciones
 del Ministerio de Educación y Ciencia: C.I.D.E., 1991.

_____. Políticas de inserción a la docencia: De eslabón perdido a piente
 para el desarrollo profesional docente. IN: **El profesorado principiante inserción
 a la docencia.** / Carlos Marcelo (organizador). Primera edición – Diciembre de 2008.

_____. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na
 investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os
 professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.51-76.

_____. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da
 experiência**. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 02, n.03, p. 11-49, agos/dez 2010.
 Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>, acesso em 23 de
 setembro de 2016 às 16:20.

MARIANO, André Luiz Sena. **A construção do início da docência**: um olhar a partir
 das produções da ANPED e do ENDIPE / André Luiz Sena Mariano. – São Carlos:
 UFSCar, 2006, p.142. Disponível em: . Acesso em 28 de agosto de 2016 às 15:45.

_____. O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas. IN: **Sobrevivência no início da docência** / Emília Freitas de Lima (Organizadora); Adriana Maria Corsi... [et al.]. – Brasília: Liber Livro Editora, 2006. 104p.

_____. A formação de professores e o início da docência: reflexões a partir da racionalidade crítica. IN: **Aprendizagem da docência: reflexões sobre os cursos de formação, a inserção profissional e as recentes pesquisas na área** / Maria Lília Imbiriba Sousa Colares; Solange Helena Ximenes-Rocha (orgs.). - - Curitiba: Editora CRV, 2009.

MELLO, Guiomar Namó. **Formação inicial de professores para a educação básica uma (re)visão radical**. Disponível em www.scielo.br/scielo, acesso em 23 de abril de 2017 às 17hs. 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. IN: **Pesquisa social: teoria, método e criatividade** / Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (Organizadora). 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (org). **Desenvolvimento profissional da docência**: analisando experiências de ensino e aprendizagem. Pro-posições-vol. 1 nº 4 [31] março 2000. Disponível em: periodicos.sbu.unicamp.br/article/view. Acesso em 23 de setembro de 2016 às 9:10 hs.

_____. **Escola e aprendizagem da docência**: Processos de investigação e formação. Maria da Graça Nicoletti Mizukami; Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali; Claudia Raimunda Reyes. Elisabeth Márcia Martucci, Emília de Freitas de Lima; Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi. Roseli Rodrigues de Mello. São Carlos, 2010. UFSCAR - Editora da Universidade Federal de São Carlos.

MOLINA, Mônica C; JESUS, Sonia M. S. A de. **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma educação do Campo, 2004.

MONTEIRO, Hilda Maria. Eu não sabia o que agora sei...: Tornando públicas as minhas histórias secretas. IN: **Sobrevivência no início da docência** / Emília Freitas de Lima (Organizadora); Adriana Maria Corsi... [et al.]. – Brasília: Liber Livro Editora, 2006. 104p.

NONO, Maévi Anabel. **Professores iniciantes**: o papel da escola em sua formação / Maévi Anabel Nono. Porto Alegre: Mediação, 2011.

OLIVEIRA, Maria M. de. HAGE, Salomão A. M. **A socioterritorialidade da Amazônia e as políticas de educação do campo**. IN: em Ver a Educação, v. 12, n.1, p. 141-158, jan./jun.2011.

PACHECO, José Augusto. **Formação inicial e continuada**: a articulação fragmentada. Revista Educação e Cidadania. Porto Alegre, ano 11, n. 11, p. 85-98, 2009.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; Martins, Pura Lúcia Oliver. **As pesquisa sobre professores iniciantes**: algumas aproximações. Educação em Revista / Belo

Horizonte / v.26/ p. 36-56/ dez. 2010. Disponível em: www.scielo.br > pdf > educ, acesso em 20 de novembro de 2016.

_____. **O desenvolvimento profissional de professores iniciantes e as pesquisas brasileiras.** Disponível em: pdf, acesso 24 de janeiro de 2017.

PENIN, Sofia. Profissão docente: pontos e contrapontos/ Sonia Penin, Miguel Martinez; Valéria Amorim Arantes (org.). – São Paulo: Sumus, 2009. – (Coleção pontos e contrapontos).

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente** / Selma Garrido Pimenta (org.). – 8. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Estágio e docência / Selma Garrido Pimenta, Maria Socorro Lucena Lima; revisão técnica José Cerchi Fusari, - 8. ed – São Paulo: Cortez, 2017. – (Coleção docência em formação. – Série saberes pedagógicos).

_____. Formação de professores – saberes da docência e identidades do professor. R.Fac. Educ., São Paulo, V.22, n,2, p,72-78, julho/dez. 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br>.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Professores Princiپiantes no Brasil:** questões atuais. Acervo online: Artigo do Congresso Internacional sobre Professores Princiپiantes e inserção profissional docente. Disponível em: congressoprinc.com.br, acesso em 13 de janeiro de 2017.

SACRISTÁN, I. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores: IN: Nóvoa, António (org.) **Profissão professor.** Porto editora, Portugal, 1999.

SANTAREM, SEMED. Relatório Secretaria Municipal de Educação - SEMED/2015. Santarém – Pará. Janeiro de 2016.

_____. Plano Municipal de Educação 2004 / 2013. Santarém - Pará. Novembro de 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores:** aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação V.14 n. 40 Jan./abr. 2009

SCHIPPLIN, Anne. **Análise do discurso em educação: um exemplo do ensino de filosofia.** IN: Metodologia da pesquisa qualitativa em educação Teoria e Prática / Vivian Weller, Nicolle Pfaff, (organizadoras). Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação.** Mai/Jun/Jul/Ago 2000 Nº 14. Disponível em:

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional** / Maurice Tardif. 14. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no

magistério. **Educação e Sociedade**: revista quadrimestral de Ciências da Educação/Centro de Estudo Educação e Sociedade (CEDES), Campinas, n. 73, p. 209-244, 2000.

VEENMAN, Simonn. Perceived Problems of Beginning Teachers. Review of Educational Research Summer, 1984, Vol. 54, No. 2, Pp. 143-178. Disponível em: journals.sagepub.com/doi/pdf, acesso em 24 de janeiro de 2017 às 15:49.

VIANNA, Heraldo Marellim. **Pesquisa em educação**: a observação / Heraldo Marellim Vianna. – Brasília: Plano Editora, 2003. XXp. (Série Pesquisa em Educação, v. 5).

XIMENES-ROCHA. Solange Helena; *Et al.* Aprendizagem de professoras leigas na escola do campo. IN: **Aprendizagem da docência: reflexões sobre os cursos de formação, a inserção profissional e as recentes pesquisas na área** / Maria Lília Imbiriba Sousa Colares, Solange Helena Ximenes- Rocha, (orgs.). – Curitiba: Editora CRV, 2009.

_____. Modelos de formação docente: reflexões propositivas. IN: **Política educacional e formação de professores** / Andréia da S. Quintanilha, Antônio Carlos Maciel, Tânia S. Azevedo Brasileiro (orgs.). São Carlos: Pedro & João Editores; Porto Velho: EDUFRO. 2009. 328p.

APÊNDICES

APÊNDICE A – MODELO ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSOR (A)

1. Perfil do Professor

Sexo: () Feminino () masculino

Idade: _____

Tempo de serviço: _____

Vínculo: () temporário () efetivo

Tempo de Trabalho na escola:

 Modalidade de ensino que atua na escola:

 () Ensino Regular () Práticas educativas

2. Formação acadêmica

Graduação: _____

Ano de Conclusão: _____

Instituição: () Pública () Privada

Pós-Graduação: _____

Ano de conclusão: _____

Instituição: Pública () Privada ()

1. O curso lhe preparou para atuar como professor na escola campo? Algum momento foi possível analisar o contexto dessas escolas? Você chegou a ler algo sobre a realidade das escolas do campo antes de entrar em atuação? Você pode falar sobre isso?
2. Em relação ao preenchimento de diário de classe, plano de aula, organização de escrita no quadro, o retorno que deve ser dado aos documentos na secretaria da escola, você sente ou sentiu alguma dificuldade em fazê-los?

3. Atuação Profissional

1. Você poderia me contar como foi o seu primeiro dia de aula, foi nessa comunidade, nessa escola? Qual foi série/ano?
2. O percurso que você faz da cidade para a escola, te leva a um cansaço físico, você acha que acaba influenciando no seu trabalho em sala de aula?
3. Você poderia falar sobre o motivo que o/a levou a iniciar a docência na escola?

4. O que você destaca como mais marcante nesses primeiros anos de docência na escola do campo, poderia falar um pouco sobre isso?
5. Você se espelha em alguém para a realização do seu trabalho docente?
6. O que você destaca como mais fácil dentre esse período de início da docência, podias comentar?
7. O que você destaca como mais difícil dentre esse período de início da docência, podia falar um pouco a respeito?
8. Você já parou para pensar sobre a sua atuação profissional? Do como você se sente em sala de aula, da sensação que é entrar para dar aula e ao ouvir o som da campainha sinalizando o fim da aula, poderias falar um pouco sobre isso?
9. Você chegou a participar de **cursos de formação continuada** promovida pela SEMED ou pela escola? Caso sim, esse curso contribuiu para a sua atuação enquanto professor/a atuante na escola do campo? Caso não, qual a sua opinião a respeito dessa questão?
10. Qual a sua percepção quanto à valorização profissional?
11. Você sugere alguma ação para acolher os professores iniciantes na carreira docente na escola do campo?
12. Você já pensou em desistir da carreira? Se sim, por que? Senão, quais as razões?
13. Você já tinha como um dos seus objetivos profissionais atuar na escola do campo?

4. Relação com a gestão da escola e demais funcionários e pais

1. Você poderia falar sobre a relação em que foi estabelecida entre você e a gestão da escola, professores, pais, alunos e demais funcionários? É uma relação fácil, ou você encontra alguma dificuldade?

5. Contexto escolar

1. Como é a realidade da escola quanto a estrutura física e material pedagógico disponível para o seu uso?

6. Relação com a comunidade

1. Como você descreve a relação em que foi estabelecida entre você e a comunidade em que pertence a escola?

APÊNDICE B – MODELO ROTEIRO DE ENTREVISTA – DIRETOR (A)

1. Perfil do Diretor

Sexo: () Feminino () masculino

Idade: _____

Tempo de serviço: _____

Vínculo: () eleição () indicação

Tempo de Trabalho na escola:

2. Formação acadêmica

Graduação: _____

Ano de Conclusão: _____

Instituição: () Pública () Privada

Pós-Graduação: _____

Ano de conclusão: _____

Instituição: Pública () Privada ()

3. Contexto escolar

1. A escola participa dos eventos promovidos pela comunidade?
2. A comunidade participa dos eventos da escola? Qual o significado da comunidade para a escola?
3. As famílias se preocupam com o desenvolvimento educacional dos seus filhos? De que modo?
4. Você faz distinção entre o professor que está iniciando na profissão docente e o professor com mais experiência na escola? Qual o seu entendimento de professor iniciante?
5. Existe preocupação da direção quanto ao professor que está iniciando suas atividades na profissão docente na escola? Se sim, como? Se não, por quê?
6. Como você percebe o professor iniciante em suas atividades, eles têm mais dificuldade/facilidade para desenvolver o trabalho pedagógico? Eles apresentam demandas diferenciadas dos professores que já estão mais tempo trabalhando na profissão e na escola? Caso sim, quais? Caso não, quais razões no seu ponto de vista?
7. Há algum tipo de formação continuada para quem está iniciando na profissão docente na escola? Se existe, qual? Como ocorre a programação dessas

formações? Caso não, quais as razões?

8. O professor iniciante costuma apresentar questionamentos quanto a realidade/contexto escolar, se apresentam, quais?
9. Enquanto diretor (a) da escola, existe alguma programação organizada pela SEMED, que direcione a sua formação continuada para atuar na escola do campo?

APÊNDICE C – MODELO ROTEIRO DE ENTREVISTA COORDENAÇÃO SEMED – PLANALTO

1. As escolas localizadas nessa região são consideradas do campo? Por que?
2. Quantas escolas estão cadastradas nessa região na Secretaria Municipal de Educação de Santarém?
3. Quantos alunos estão efetivamente matriculados nessa região?
4. Qual o quantitativo de professores que estão atuando nessa região?
5. Existe um critério de seleção para a escolha dos professores para atuar nessas escolas?
6. Tem como identificar as áreas de formação desses professores?
7. É possível identificar aqueles professores que estão iniciando a carreira como docente nessas escolas? Se é possível identificar, qual o critério?
8. Existe uma preocupação da coordenação quanto a entrada do professor que está em início da carreira docente, nessas escolas? Quais?
9. Existe proposta de formação continuada para esses professores que estão atuando nessas escolas. Se existe, qual? Como ocorre a programação dessas formações?
10. Os professores que atuam nessa região costumam apresentar questionamento quanto a realidade escolar dessa região. Se apresentam, quais? Tem como identificar quem são esses professores: se aqueles que estão iniciando a docência ou aqueles que já possuem mais de cinco anos de experiência na profissão?
11. E os gestores recebem formação para atuarem nessa região? Eles apresentam à coordenação indagações dos professores quanto a realidade

ANEXO A - MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFESSOR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: O professor iniciante na escola do campo na Amazônia Paraense

Pesquisadora: Patrícia Mascarenhas dos Santos (UFOPA – 2016206004)

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Solange Helena Ximenes Rocha

**Professor (a) da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
Nossa Senhora do Perpétuo Socorro.**

Prezado (a) professor (a),

Está sendo realizada a pesquisa intitulada **O professor iniciante na profissão docente na escola do campo na Amazônia Paraense**, coordenada pela mestrandia em Educação **Patrícia Mascarenhas dos Santos / UFOPA – ICED - PPGE**. A pesquisa tem como foco o ingresso do jovem professor na escola do campo, com o propósito de identificar como a formação inicial, o contexto escolar e percepções próprias do jovem professor influenciam no seu desenvolvimento profissional docente nesse espaço.

Para realizar esta pesquisa será necessário fazer o registro das ações da pesquisa em registro de fotografias, filmagens e gravações. O conteúdo registrado será mantido sob sigilo, e os dados finais da pesquisa, colocados à sua disposição (inclusive com cópia), sendo resguardada a sua identidade e o direito de imagem obedecendo aos termos éticos de pesquisa. Salienta-se que este TCLE está em duas vias: uma ficará com a pesquisadora e a outra com você. Ressalta-se que sua participação não envolverá qualquer tipo de despesa e não deverá se sentir na obrigação de participar de todas as ações da pesquisa.

CONTATOS:

UFOPA – PPGE/ICED – Desde já me coloco à disposição: Endereço: UFOPA- ICED- PPGE– Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Avenida Marechal Rondon, s/n -

Caranazal, CEP 68040-070. Terceiro Piso Prédio H. Santarém, Pará. Telefone 2101-3643. www.ufopa.edu.br/ppge.

- **Pesquisadora:** End. Pessoal: Avenida Curuá:una, 2553, Livramento, CEP – 68020-650, Santarém – PA. Tel (93) 991258728; e-mail: ptrcmascarenhas@gmail.com, para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários durante todo o transcorrer da pesquisa e agradeço a sua colaboração.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Após esclarecimentos pela pesquisadora, acerca da natureza da pesquisa, aceito participar da mesma:

Nome do (a) participante:

_____ ; Data: ____/10/2017.

(Assinatura do (a) participante).

RESPONSABILIDADE DA PESQUISADORA:

Declaro ter cumprido as exigências necessárias na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento ao participante. Responsabilizo-me pela utilização do material coletado nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

_____ ; Data: ____/10/2017.

(Assinatura da pesquisadora - mestranda da UFOPA-ICED- PPGE).

Santarém, 09 de outubro de 2017.

ANEXO B - MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - DIRETOR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: O professor iniciante na escola do campo na Amazônia Paraense

Pesquisadora: Patrícia Mascarenhas dos Santos (UFOPA – 2016206004)

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Solange Helena Ximenes Rocha

Diretor da Escola Municipal de Educação Infantil Ensino e Fundamental Nossa Senhora do Perpétuo Socorro.

Prezado Diretor,

Está sendo realizada a pesquisa intitulada **O professor iniciante na profissão docente na escola do campo na Amazônia Paraense**, coordenada pela mestrandia em Educação **Patrícia Mascarenhas dos Santos / UFOPA- ICED- PPGE**. A pesquisa tem como foco o ingresso do jovem professor na escola do campo, com o propósito de identificar como a formação inicial, o contexto escolar e percepções próprias do jovem professor influenciam no seu desenvolvimento profissional docente nesse espaço.

Para realizar esta pesquisa será necessário fazer o registro das ações da pesquisa em registro de fotografias, filmagens e gravações. O conteúdo registrado será mantido sob sigilo, e os dados finais da pesquisa, colocados à sua disposição (inclusive com cópia), sendo resguardada a sua identidade e o direito de imagem obedecendo aos termos éticos de pesquisa. Salienta-se que este TCLE está em duas vias: uma ficará com a pesquisadora e a outra com você. Ressalta-se que sua participação não envolverá qualquer tipo de despesa e não deverá se sentir na obrigação de participar de todas as ações da pesquisa.

CONTATOS:

UFOPA – PPGE/ICED – Desde já me coloco à disposição: Endereço: UFOPA- ICED- PPGE– Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Avenida Marechal Rondon, s/n - Caranazal, CEP 68040-070. Terceiro Piso Prédio H. Santarém, Pará. Telefone 2101-3643. www.ufopa.edu.br/ppge.

- **Pesquisadora:** End. Pessoal: Avenida Curuá:una, 2553, Livramento, CEP – 68020-650, Santarém – PA. Tel (93) 991258728; e-mail: ptrcmascarenhas@gmail.com, para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários durante todo o transcorrer da pesquisa e agradeço a sua colaboração.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Após esclarecimentos pela pesquisadora, acerca da natureza da pesquisa, aceito participar da mesma:

Nome do (a) participante:

_____ ; Data: _____/10/2017.

(Assinatura do (a) participante).

RESPONSABILIDADE DA PESQUISADORA:

Declaro ter cumprido as exigências necessárias na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento ao participante. Responsabilizo-me pela utilização do material coletado nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

_____ ; Data: _____/10/2017.

(Assinatura da pesquisadora - mestranda da UFOPA-ICED- PPGE).

Santarém, 09 de outubro de 2017.

ANEXO C - MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSOR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: O professor iniciante na escola do campo na Amazônia Paraense

Pesquisadora: Patrícia Mascarenhas dos Santos (UFOPA – 2016206004)

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Solange Helena Ximenes Rocha

Professor da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Silva Barbosa

Prezado professor,

Está sendo realizada a pesquisa intitulada **O professor iniciante na profissão docente na escola do campo na Amazônia Paraense**, coordenada pela mestrandia em Educação **Patrícia Mascarenhas dos Santos / UFOPA – ICED - PPGE**. A pesquisa tem como foco o ingresso do jovem professor na escola do campo, com o propósito de identificar como a formação inicial, o contexto escolar e percepções próprias do jovem professor influenciam no seu desenvolvimento profissional docente nesse espaço.

Para realizar esta pesquisa será necessário fazer o registro das ações da pesquisa em registro de fotografias, filmagens e gravações. O conteúdo registrado será mantido sob sigilo, e os dados finais da pesquisa, colocados à sua disposição (inclusive com cópia), sendo resguardada a sua identidade e o direito de imagem obedecendo aos termos éticos de pesquisa. Salienta-se que este TCLE está em duas vias: uma ficará com a pesquisadora e a outra com você. Ressalta-se que sua participação não envolverá qualquer tipo de despesa e não deverá se sentir na obrigação de participar de todas as ações da pesquisa.

CONTATOS:

UFOPA – PPGE/ICED – Desde já me coloco à disposição: Endereço: UFOPA-ICED-PPGE– Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da

Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Avenida Marechal Rondon, s/n - Caranazal, CEP 68040-070. Terceiro Piso Prédio H. Santarém, Pará. Telefone 2101-3643. www.ufopa.edu.br/ppge.

- **Pesquisadora:** End. Pessoal: Avenida Curuá:una, 2553, Livramento, CEP – 68020-650, Santarém – PA. Tel (93) 991258728; e-mail: ptrcmascarenhas@gmail.com, para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários durante todo o transcorrer da pesquisa e agradeço a sua colaboração.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Após esclarecimentos pela pesquisadora, acerca da natureza da pesquisa, aceito participar da mesma:

Nome do (a) participante:

_____ ;Data: ____/10/2017.

(Assinatura do (a) participante).

RESPONSABILIDADE DA PESQUISADORA:

Declaro ter cumprido as exigências necessárias na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento ao participante. Responsabilizo-me pela utilização do material coletado nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

_____ ;Data: ____/10/2017.

(Assinatura da pesquisadora - mestranda da UFOPA-ICED- PPGE).

Santarém, 09 de outubro de 2017.

ANEXO D - MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - DIRETOR**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título da pesquisa: O professor iniciante na escola do campo na Amazônia Paraense

Pesquisadora: Patrícia Mascarenhas dos Santos (UFOPA – 2016206004)

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Solange Helena Ximenes Rocha

Diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio da Silva Barbosa

Prezada Diretora,

Está sendo realizada a pesquisa intitulada **O professor iniciante na profissão docente na escola do campo na Amazônia Paraense**, coordenada pela mestranda em Educação **Patrícia Mascarenhas dos Santos / UFOPA- ICED- PPGE**. A pesquisa tem como foco o ingresso do jovem professor na escola do campo, com o propósito de identificar como a formação inicial, o contexto escolar e percepções próprias do jovem professor influenciam no seu desenvolvimento profissional docente nesse espaço.

Para realizar esta pesquisa será necessário fazer o registro das ações da pesquisa em registro de fotografias, filmagens e gravações. O conteúdo registrado será mantido sob sigilo, e os dados finais da pesquisa, colocados à sua disposição (inclusive com cópia), sendo resguardada a sua identidade e o direito de imagem obedecendo aos termos éticos de pesquisa. Salienta-se que este TCLE está em duas vias: uma ficará com a pesquisadora e a outra com você. Ressalta-se que sua participação não envolverá qualquer tipo de despesa e não deverá se sentir na obrigação de participar de todas as ações da pesquisa.

CONTATOS:

UFOPA – PPGE/ICED – Desde já me coloco à disposição: Endereço: UFOPA- ICED- PPGE– Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Avenida Marechal Rondon, s/n - Caranazal, CEP 68040-070. Terceiro Piso Prédio H. Santarém, Pará. Telefone 2101-3643. www.ufopa.edu.br/ppge.

- **Pesquisadora:** End. Pessoal: Avenida Curuá:una, 2553, Livramento, CEP – 68020-650, Santarém – PA. Tel (93) 991258728; e-mail: ptrcmascarenhas@gmail.com, para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários durante todo o transcorrer da

pesquisa e agradeço a sua colaboração.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Após esclarecimentos pela pesquisadora, acerca da natureza da pesquisa, aceito participar da mesma:

Nome do (a) participante:

_____ ;Data: ____/10/2017.

(Assinatura do (a) participante).

RESPONSABILIDADE DA PESQUISADORA:

Declaro ter cumprido as exigências necessárias na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento ao participante. Responsabilizo-me pela utilização do material coletado nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

_____ ;Data: ____/10/2017.

(Assinatura da pesquisadora - mestranda da UFOPA-ICED- PPGE).

Santarém, 09 de outubro de 2017.