

Artigo

O professor iniciante na escola do campo: reflexões sobre os desafios enfrentados

The beginner teacher in the rural school: reflection on the challenges faced

El professor principiante em la escuela del campo: reflexiones sobre los retos enfrentados

Patrícia Mascarenhas dos Santos ¹, Solange Helena Ximenes-Rocha ²

Secretaria Municipal de Educação (SEMED), Santarém-PA, Brasil, Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Santarém-PA, Brasil

Resumo

O artigo discute o ingresso do professor iniciante na escola do campo e reflete sobre como esse cenário de atuação profissional impõe condicionantes ao exercício da docência. É uma pesquisa de natureza qualitativa, que utilizou entrevista semiestruturada e observação não participante como técnicas de coleta de dados. O grupo amostral foi constituído por dois professores recém-formados, um diretor escolar e um coordenador da Secretaria de Educação do município de Santarém, no Pará. O estudo indica que professores iniciantes ingressam na profissão docente em escola do campo não por escolha, mas por falta de oportunidade em escolas urbanas, e revela que eles não conhecem a realidade das escolas em áreas rurais na região amazônica. Aduz que não receberam – nem pela SEMED, nem na escola – cursos de capacitação que os ajudassem a compreender o contexto de sua atuação profissional e destaca o programa PIBID como relevante na etapa formativa, por ajudar a reconhecer o contexto escolar muito antes do estágio supervisionado.

Abstract

The article discusses the entry of the beginner teacher in the rural school and reflects on how this scenario of professional performance imposes conditions on the exercise of teaching. It is a qualitative study that used semi-structured interviews and non-participant observation as a data collection technique. The sample group consisted of two recently graduated teachers, a school director and a coordinator of the education department from the municipality of Santarém in Pará. The study indicates that beginning teachers enter the teaching profession in a rural school not by of choice, but by of opportunity in urban schools and reveals that they do not know the reality of schools in rural areas in the Amazon region. He adds that they did not receive – neither by SEMED, nor at school - training courses that would help them to understand the context of their professional performance and highlights the PIBID program as relevant

¹ Pedagoga na Secretaria Municipal de Educação de Santarém, Mestra em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará. Membro do grupo de estudo e pesquisa “Formação de Professores na Amazônia Paraense”. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-2345-9394> E-mail: ptrcmascarenhas@gmail.com

² Docente titular do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, Doutora em Educação. Coordenadora do grupo de estudo e pesquisa “Formação de Professores na Amazônia Paraense”. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0001-5601-7053> E-mail: solange.rocha@ufopa.edu.br.

in the formative stage, for helping to recognize the school context long before the supervised internship.

Resumen

El artículo analiza el ingreso del profesor principiante en la escuela del campo y reflexiona sobre como este escenario de actuación profesional impone condiciones al ejercicio de la docencia. Es una investigación de naturaleza cualitativa, que utilizó una encuesta semiestructurada y observación no participante como técnicas de recolección de datos. El grupo de la muestra fue constituido por dos docentes recién graduados, un director escolar y un coordinador de la Secretaría de Educación de la municipalidad de Santarém, en el Pará. El estudio indica que los profesores principiantes ingresan a la profesión docente en las escuelas del campo no por elección, sino debido a la falta de oportunidad en las escuelas urbanas, y revela que ellos no conocen la realidad de las escuelas en las zonas rurales en la región amazónica. Agregan que no recibieron – ni por la SEMED, ni en la escuela- cursos de capacitación que los ayudasen a comprender el contexto de su actuación profesional y destaca el programa PIBID como relevante en la etapa de formación, por ayudar a reconocer el contexto escolar mucho antes de la pasantía supervisada.

Palavras-chave: Formação de professores, Professor iniciante, Escola do campo, Amazônia

Keywords: Teacher training, Beginning teacher, Rural school, Amazon.

Palabras clave: Formación de profesores, Profesor principiante, Escuela del campo, Amazonía.

1. Introdução

As motivações que levam os jovens a optar pelo magistério são inúmeras. Aqueles que decidem iniciar um curso de formação de professores são influenciados pela paixão de infância, pela sua origem familiar, por antigos professores, experiências escolares relevantes e positivas e por importante relação afetiva com as crianças (LESSARD; TARDIF, 1996). Com efeito, Cavaco (1999, p. 178) afirma que a escolha está relacionada à teia de relações sociais e culturais construída pelos indivíduos.

Quem inicia os passos na profissão, passa, segundo Huberman (2000, p. 38), a vivenciar fases que para uns são mais fáceis, enquanto para outros se tornam “becos sem saída, momento de arranque, descontinuidades”.

Tardif (2012) e Veenman (1984) também destacam a iniciação profissional como uma fase específica pela qual passa o jovem professor. Caso este não tenha apoio para superar os primeiros desafios – que podem ser de

“nível pessoal, de classe e institucional” (Marcelo Garcia, 1991, p. 59) – postos pela profissão, é possível que venha a desistir nos seus primeiros meses de ensino.

No Brasil, Leone (2012), Lima (2004, 2006), Mariano (2012), Papi e Martins (2010) e Pimenta (2012), entre outros autores, têm identificado em suas pesquisas poucos estudos que analisam o ingresso do professor iniciante na carreira docente e poucas políticas educacionais voltadas a esse público.

Quando se analisa o ingresso na profissão docente na escola do campo, a carência de estudos é ainda maior. Uma das poucas pesquisas que ajuda a desvelar esse cenário foi desenvolvida por Araújo (2010), que buscou conhecer o processo da constituição da docência em escola do campo, vivenciado por professores que já traziam a experiência da docência urbana.

Segundo Araújo (2010), a mudança de prática pedagógica foi sendo realizada pelos professores a partir da sua prática no ensino em escolas do campo, o que, muitas vezes, ocorria por obrigação, mas também pela vivência natural que ia se estabelecendo no espaço e na relação com os demais profissionais da escola, com pais, alunos e comunidade. A pesquisadora destaca que a atuação pedagógica dos professores do campo é uma prática pouco conhecida, e seu reconhecimento ocorre prioritariamente a partir de uma história de viés assistencialista.

Visando compreender esse aspecto ainda silenciado na literatura – o ingresso de professores iniciantes em escolas do campo –, desenvolvemos um estudo que objetivou entender o movimento de ingresso na docência em escolas localizadas em áreas rurais na região amazônica. Trazemos neste artigo parte dessa pesquisa que discute o papel da formação inicial no contexto de ingresso do professor iniciante na escola do campo, tendo como local de investigação o município de Santarém-PA.

Optamos pela abordagem da pesquisa qualitativa e o lócus foi a sala de aula do professor iniciante na escola do campo, que estava entre o primeiro e o quinto ano de atividade profissional. A entrevista semiestruturada (Minayo, 2012) e a observação não participante (Vianna, 2003) foram técnicas utilizadas para o levantamento dos dados.

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 e foi elaborado diário de campo, retratando as observações e as impressões relativas à escola do campo.

A análise de conteúdo de Bardin (2011) permitiu organizar as categorias de análise. O grupo amostral foi constituído por dois professores da escola do campo – que identificamos como PEC1 e PEC2 –, um gestor escolar, que passamos a chamar de GEC, e a coordenação de assessoria de escolas da região do planalto da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), que identificamos com a sigla CEC.

Os dados apresentados neste artigo visam contribuir com as recentes pesquisas sobre o professor iniciante visto como o profissional que, sem experiência na prática docente, inicia os passos na docência em escolas do campo. Para isso, o texto está dividido em dois eixos. No primeiro, reflete sobre a formação e a iniciação profissional docente; e, no segundo, problematiza a atuação do professor iniciante e os desafios enfrentados pelos novatos nas escolas do campo na região amazônica. Nas considerações finais, buscamos fomentar mais discussões e análises em torno da temática e contribuir com reflexões que apoiem e deem suporte para o ingresso dos jovens professores no espaço escolar campesino

2. A formação e a iniciação profissional docente

Pimenta e Lima (2017) destacam 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.

Na profissão docente, além da prática e da técnica como elementos importantes para o desenvolvimento na carreira, é preciso levar em consideração as atividades pedagógicas, a dinamicidade do espaço escolar em meio a sua rotina, as mudanças histórico-sociais e a própria complexidade da atuação docente, que, para Penin et al (2009), está relacionada a prescrições legais; condições concretas de trabalho em um local; salário; e carreira. Porém também se vincula a condições subjetivas, que são definidas como 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” (p. 26).

Day (2001, p. 24) afirma 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”.

No Brasil, a criação de cursos específicos para a formação docente vem sendo implementada desde o século XIX, tendo como proposta de modelos preparar o professor para responder às demandas educacionais do País, porém sob o viés do 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 da organização da instrução popular”, vigorando desde então diferentes modelos de cursos, com diferentes períodos de formação e, mesmo, a admissão de professores sem formação adequada, devido à ausência de planejamento, de recursos e pessoal de apoio qualificado para o seu funcionamento.

Ao longo da História houve diferentes propostas de cursos, sistematizadas segundo as demandas de cada período histórico. Todavia, foram tentativas descontinuadas de modelos de formação.

Em análise contemporânea sobre os cursos de licenciaturas e Pedagogia no Brasil, Gatti e Barreto (2009, p. 257) advogam a necessidade de uma “verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação”, pois, segundo as autoras, a formação docente para a educação básica deve partir do contexto da prática e “[...] agregar a este os conhecimentos selecionados como valiosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes”.

A preocupação com o contexto da atuação profissional docente também está presente na legislação educacional. A título de ilustração e remetendo à educação do campo, o artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), reforça a necessidade de que os sistemas de ensino promovam as adaptações necessárias para adequar a oferta de educação básica às populações camponesas. A LDB reivindica a adequação de conteúdos curriculares, metodologias e organização escolar própria à natureza do trabalho no meio rural.

As secretarias de educação devem articular políticas que atendam à realidade escolar das populações rurais, estabeleçam diretrizes que contemplem o contexto de cada região e localidade em que as escolas são implantadas e respeitem as necessidades educacionais dos alunos que compõem esse cenário, viabilizando condições para a sua permanência na escola.

A dificuldade em estabelecer essa estreita vinculação entre o contexto das práticas e a formação docente revela, nos cursos de licenciatura, uma fragilidade que aumenta, quando se volta o olhar para a escola do campo. A formação do professor apenas recentemente tem considerado a escola do campo como espaço de atuação profissional. A própria legislação, ao propor adaptação e adequação de conteúdo, desconsidera a diversidade sociocultural da população ali residente (Munarim, 2016).

Poucos licenciandos refletem sobre esse espaço da educação do campo em sua formação. Na verdade, a maioria dos estudantes parece não se preocupar com esse segmento de ensino: não analisam a realidade em que vivem as populações no meio rural, as necessidades educacionais que apresentam, ou o próprio contexto de atuação docente.

Dessa forma, os jovens professores passam a conhecer a escola do campo, via de regra, no momento de assumir determinada turma no espaço rural, ocorrendo o que Veenman (1984) vem denominando de “*shok realidad*”³ e Marcelo Garcia (1999) tem chamado de “*ateriza como puedes*”⁴.

Assim, o professor iniciante experimenta várias sensações, diversos sentimentos e certo desajuste profissional nos seus primeiros passos na docência. Descobre o choque do real, por identificar que muitas das situações vivenciadas agora como professor não haviam sido percebidas por ele enquanto discente.

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” provocando reajustes em suas expectativas e percepções anteriores à entrada na carreira.

³ Tradução nossa: Choque de realidade.

⁴ Tradução nossa: Pousa como você pode.

Van Maanen e Shein (1979 apud Marcelo Garcia, 2009, 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 enseñar⁵.

A entrada na carreira docente é o contato real com as normas e a rotina da escola e sua cultura, o que pode ser um fator que facilita ou dificulta sua vivência na escola. Caso a cultura experienciada no cotidiano escolar coincida com a realidade vivida pelo professor ou se aproxime dela, há maior possibilidade de esse ingresso na docência ser positivo e, conseqüentemente, de permanecer na profissão.

Marcelo García (2008) usa os termos “estranho” e “imigrante” para designar essa fase de enculturação escolar pela qual passa o professor iniciante.

Constata-se que o início na carreira docente se torna difícil, também, porque o iniciante precisa organizar, em sua prática, os diferentes conhecimentos: da instituição formadora, da unidade escolar e da sala de aula, porém tem dificuldades em analisá-los, confrontá-los e desenvolvê-los em novas aprendizagens.

A rotina, as normas, os valores, fazem parte da cultura da escola, que é constituída a partir das interações entre os sujeitos que aí se encontram. O modo como ocorrem as interações, processo ao qual Marcelo García (1999) denomina de “socialização”, é que vai permitir ao professor adquirir os “conhecimentos e as competências sociais necessárias para assumir um papel

⁵ O ritual que deve permitir que a cultura de ensino (conhecimentos, modelos, valores e símbolos da profissão) seja transmitida ao professor iniciante, que haja a integração da cultura na própria personalidade do professor, bem como a adaptação do professor ao ambiente social em que realiza sua atividade de ensino. Essa adaptação pode ser fácil quando o ambiente sociocultural corresponde às características do professor iniciante. No entanto, esse processo pode ser mais difícil quando você precisa se integrar a culturas desconhecidas até o momento em que começa a ensinar (tradução livre da primeira autora).

na organização” (Van Maanen; Shein, 1979 apud Marcelo García, 1999, p. 115).

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).

Os aspectos pessoal, formativo e de prática profissional se inter-relacionam nesse processo de aprendizagem e decisão pela profissão, que implica em determinada facilidade ou dificuldade de permanecer ou não na área.

Marcelo García (1991) lista os principais problemas vividos pelos iniciantes e organiza-os de acordo com a dificuldade sentida. O Quadro 1 apresenta essa organização.

Quadro 1 - 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 alumnos en clase;
3. Escasez de materiales didácticos en la escuela;
4. Encontrar tiempo para leer libros y revistas profesionales;
5. Escasez 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 didácticos;
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 creativo al enseñar e;
15. Conocer lo que los alumnos han aprendido en otros cursos. ⁶

Fonte: Marcelo García (1991, p. 80-81)

⁶ 1. Ser pressionado pelo ritmo no qual o conteúdo deve ser ensinado; 2. Grande número de alunos na classe; 3. Escassez de material didático na escola; 4. Encontrar tempo para ler livros e revistas profissionais; 5. Escassez de salas específicas para leitura na escola; 6. Saber que seu ensino é eficaz; 7. Problemas disciplinares com estudantes / grupos de estudantes; 8. Distância da escola ao meu endereço; 9. Não ter informações suficientes sobre alunos e seu ambiente familiar; 10. Não dispor de informações suficientes sobre como localizar materiais de ensino; 11. Encontrar tempo para preparar materiais; 12. Encontrar rejeição pelos alunos, ao usar métodos incomuns; motivar os alunos em tarefas escolares; 13. Tratar os alunos de maneira diferenciada e individualizada; 14. Ser criativo ao ensinar; e 15. Conhecer as aprendizagens dos alunos em outros cursos. (Tradução livre da primeira autora).

Para Marcelo García, os cursos de formação inicial devem direcionar a formação dos professores para a dimensão didática e organizacional, em que os iniciantes encontram maiores dificuldades.

Estudos desenvolvidos em diferentes países: na Holanda, por Vonk e Schras (2006); na Espanha, por Vera Vila (1988) e Marcelo Garcia (1991); nos Estados Unidos, por Bullough e Baughman (1993), além de outros estudos, apontam uma experiência ruim e, às vezes, traumática no início da atividade docente, em razão dos seguintes aspectos: os docentes iniciantes recebem as mesmas responsabilidades de professores que estão há mais tempo no exercício profissional; há uma forte expectativa para que desenvolvam um bom trabalho pedagógico; falta apoio dos colegas e da equipe da escola; defrontam-se com a necessidade de assumir as consideradas “piores” turmas e os “piores” horários na escola, entre outros motivos.

A opção pelo exercício profissional em contexto rural envolve, além dos aspectos aqui explicitados, dificuldades geográficas, de transporte, de infraestrutura, problemas com a merenda escolar, classes multisseriadas, professores com baixa qualificação para o trabalho, poucos funcionários na escola, ausência de alojamento para os professores, entre outros condicionantes.

Tendo em vista tais ponderações, na próxima seção problematizaremos a atuação do professor iniciante e os desafios enfrentados pelos novatos nas escolas do campo na região amazônica.

2. Os desafios do professor iniciante na escola do campo em contexto amazônico

2.1 – Conhecendo os professores novatos e a equipe de apoio

Os professores participantes da pesquisa tinham formação no ensino superior, concluído na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), e estavam em fase de conclusão de curso de pós-graduação. Atuavam em turmas dos anos finais do ensino fundamental com mais de uma disciplina, conforme mostra a Quadro 02.

Quadro 02 - Perfil dos professores entrevistados

Prof.	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)	1.º ano de atuação profissional	1.º ano	Língua Portuguesa e Língua Inglesa
PEC2	28 anos	Licenciatura em Geografia/História	UFOPA	Especialização em Gestão Escolar (em andamento)	1.º ano de atuação profissional	1.º ano	Geografia, História e Estudos amazônicos

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Para serem efetivados como docentes, PEC 2 passou pela seleção de currículo realizada pela SEMED e o professor PEC1 foi indicado por um gestor escolar à diretora da escola. Eles foram contratados pela SEMED na condição de professores temporários e lotados na escola da Comunidade Vila Nova. Não foi dada aos professores a opção de ocupar uma vaga em escola da área urbana, onde residiam.

Os 16 km percorridos diariamente entre a cidade e a comunidade representavam um cansaço extra para os professores. Embora não considerassem a distância longa, a rota que o ônibus fazia da comunidade até o perímetro urbano era muito desgastante, pois a estrada de areia e barro não favorecia uma viagem confortável, e no inverno ficava muito escorregadia, oferecendo perigo de acidentes.

Eles estavam em seu primeiro ano de atuação profissional docente. O professor PEC2 teve contato com o referencial teórico relativo ao contexto da escola do campo no curso de Licenciatura em Geografia/História, mas o material não abordou a atuação docente nesse espaço.

O Professor PEC1 trazia arcabouço da experiência escolar vivida como estudante em todo o Ensino Fundamental e no primeiro ano do Ensino Médio em escolas do campo na região de várzea⁷ no Município de Santarém.

⁷ A margem do rio.

O perfil da diretora da escola e da coordenadora da SEMED é descrito no Quadro 03 a seguir.

Quadro 03 - Perfil dos Gestores

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

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

A diretora assumiu as atividades na escola no ano de 2011 – por indicação da comunidade. No ano de 2013 foi eleita e continuou na gestão da escola, tendo sido reeleita no ano de 2017. É importante tê-la como participante da pesquisa, pois nos possibilita perceber como a gestão escolar concebe e mobiliza a entrada de professores iniciantes na escola.

A participação da coordenadora de Assessoria da Escola do Campo – Planalto nos ajudou a verificar como a SEMED, a partir das assessorias, direciona o apoio aos professores que são lotados nessas escolas.

2.2 Os desafios da docência na escola do campo

Na perspectiva de analisar a iniciação para a docência na escola do campo, centramos o olhar sobre os desafios vivenciados pelos dois professores da comunidade de Vila Nova na região do Eixo Forte, distante 16 km da cidade de Santarém-PA.

O município, favorecido pelo clima quente e úmido que prevalece durante todo o ano, é uma das fortes potências turísticas do estado do Pará, principalmente por suas belezas naturais formadas por praias, cachoeiras, florestas, lagos. Sua economia é baseada na pesca, na produção madeireira, na agricultura familiar e na pecuária.

Guimarães (2012) caracteriza a Rede Municipal de Ensino do município de Santarém como prioritariamente rural, porque a oferta do ensino fundamental se faz, principalmente, em escolas localizadas no campo, apesar de o número de alunos ser menor que na área urbana.

A estrutura física da rede escolar poderia ser dividida em dois grupos: as escolas situadas em comunidades localizadas mais próximas da área urbana têm prédios construídos em alvenaria ou madeira, com ventiladores, carteiras, quadro branco, merenda e transporte escolar com oferta regular; aquelas localizadas em áreas mais afastadas funcionam em barracões cobertos de palha ou de cavaco, são erguidas pelos moradores da comunidade e têm o funcionamento e o abastecimento, muitas vezes, dependentes da mobilização dos comunitários ali residentes.

Entre as 15 comunidades pertencentes à Região do Eixo Forte, é possível identificar 13 escolas vinculadas à rede municipal, sendo que, entre elas, algumas são anexas, com a oferta da educação infantil e do ensino fundamental.

A ausência de um banco de dados sistematizado que agregue informações atualizadas sobre toda a rede de ensino dificulta o acesso a importantes estatísticas, como número exato de professores que atuam na região do Eixo Forte, sua qualificação e tempo de serviço. Segundo as palavras da própria coordenadora, “nós fazemos de cabeça” (Cec, 2018, p. 3).

Ela informou, ainda, que os professores lotados nessa região possuíam carga horária em várias escolas, o que contribui para a dificuldade de sistematizar as informações quanto à carga horária docente (Cec, 2017, p.03).

Em relação ao processo de lotação dos professores nas escolas do campo, a coordenadora destacou que há poucos professores novatos e revelou as práticas comuns na ocupação dos cargos de docência no município: a indicação, a disponibilidade e o currículo mínimo para atender a demanda:

a maioria deles já estavam na rede, poucos são novatos[...] eles já terminaram o ano letivo [...] e se teve a necessidade, 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. 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. (Cec, 2017, p. 5)

Tais costumes perpetuam as históricas desigualdades entre as escolas do meio urbano e as do meio rural, o que reforça a necessidade de uma

política de valorização para o magistério que considere as especificidades da atuação docente na escola do campo.

Outra questão pontuada pela coordenadora diz respeito a um aspecto muitas vezes desconhecido pelo professor iniciante, qual seja: na maioria das vezes, a atuação docente se dará em classes multisseriadas (Hage, 2011). Esse é um modelo de organização predominante nas escolas do campo na região amazônica, segundo o qual estudantes de diferentes séries são agrupados em uma mesma sala, sob a regência de único professor.

Para trabalhar nas escolas do campo, aqueles docentes que não têm residência fixa na comunidade acrescentam, ao rol de novas demandas, a busca por uma acomodação.

Professores se juntam em grupos para fazer aluguel de casas, porque tem comunidades que não 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-Una III, que dificilmente a gente não tem problemas o ano inteiro. Eu tenho a região da Curuá-una que eu divido em três: Curuá-una I, todo mundo quer ir porque é bem aqui, vai e volta todo dia; Curuá-Una II, você já vai e pode voltar todo final de semana; Curuá-Una 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 aí pedem para sair, aí a gente corre nos currículos procura aqueles que dizem assim que topam tudo. (Cec, 2017, p. 7-8)

A falta de adaptação dos professores à dinâmica de organização das escolas do campo, as dificuldades com transporte, o distanciamento da família, a moradia precária, entre outros fatores, leva ao abandono da escola. Os professores que são lotados nessas comunidades e moram na área urbana aceitam a proposta de lecionar, mas, à medida que as dificuldades vão emergindo e a falta de apoio para lidar com elas se esvai, acabam desistindo da vaga.

Para enfrentar esses desafios, o principal suporte dos professores está na formação inicial oferecida pela universidade. Na intenção de

compreender a importância dessa formação no contexto de ingresso do professor iniciante na escola do campo, optamos por montar um quadro com a síntese das falas dos participantes do estudo. Essa organização visa dar maior fluidez ao texto e oferecer uma visão geral dos elementos apresentados pelos entrevistados no espaço delimitado pela formatação deste artigo.

Quadro 04 – Voz dos participantes da pesquisa sobre a formação inicial

Professor iniciante	Gestor escolar	Coordenação SEMED
<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, um contato pelo menos com o ambiente escolar.</p> <p>2. Eles são bem solícitos, tanto a pedagoga, a secretária, mesmo a diretora, quando a gente apresenta alguma dificuldade, é, eles sempre nos socorrem nessas circunstâncias. (Pec1, 2017, p.13)</p> <p>1. Durante os cinco anos que eu passei na universidade, quatro anos atuando no projeto PIBID, nós atuávamos em escolas públicas do município com uma grande diferença, na área urbana.</p> <p>2. A universidade em si ela não prepara o graduando.</p> <p>3. As salas não são superlotadas, então nós temos uma facilidade maior do que na escola da cidade.</p> <p>4. 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. Quando os meus colegas que nunca tinham tido contato com a sala de aula, chegaram no estágio</p>	<p>1. Muitas vezes quem 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? (Gec, 2017, p.2)</p> <p>2. Essa experiência deles é muito boa, enquanto que eu tenho professora aqui [...] tenho uma professora aqui do 4º ano, do 2º ano, com poucos alunos, é da comunidade, mas pense numa menina para me dá dor de cabeça, e ela já vem trabalhando tempos e não quer mudar! (Gec, 2017, p.2)</p> <p>3. 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)</p> <p>4. E a dificuldade com o material didático, porque nós não temos. Coitados, eles já se viram, cada uma traz seu material, né? (Gec, 2017, p. 3)</p>	<p>1. Falta de conhecimento metodológico.</p> <p>2. São graduados que têm dificuldade de escrever, dificuldade de ortografia é muito grande.</p> <p>3. Professor do primeiro ao quinto, com uma letra que nem a gente consegue entender.</p> <p>4. Ele deveria trazer esse potencial da sua formação [...] e ampliar no decorrer da sua prática, só que a gente encontra, vivencia essas dificuldades (Cec, 2017, p. 7).</p>

<p>[...] era aluno 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 um grande auxílio na formação dos docentes.</p> <p>5. 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. (Pec2, 2017, p.1)</p>		
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

É possível identificar no Quadro 04, o que Gatti e Barreto (2009) e Pimenta e Lima (2017) destacam em seus estudos. As autoras refletem sobre a distância que existe entre o que é ensinado na universidade e o que é vivido no espaço escolar, a ponto de PEC2 expressar que a universidade não prepara o graduando para a docência na escola do campo.

Essa situação já havia sido assinalada por Araújo (2010), para quem o contexto da sala urbana se configura como o espaço privilegiado de análise da atuação profissional docente nos cursos de formação de professores.

As experiências no contexto escolar são diferentes para cada professor e são vivenciadas e percebidas de modos diferentes. Um exemplo disso é a facilidade que PEC 2 tinha em atuar na sala da escola do campo, pois reconhecia que a presença de poucos alunos facilitava o trabalho. Por outro lado, PEC 1 discordava, pois enfrentava a falta de interesse dos alunos nos estudos e a indisciplina. Ainda que tivesse tido vivência como aluno em sala de aula em escolas do campo, PEC 1 parecia pouco lançar mão dessa experiência para sua prática pedagógica.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é destacado pelos professores iniciantes como um importante programa no processo de formação inicial, que permitiu aos graduandos inserir-se no contexto escolar, refletir sobre a prática docente, reconhecer um pouco da

dinâmica e da rotina da escola, mesmo no contexto urbano, muito antes do estágio supervisionado.

Nos alunos de graduação esta experiência que o PIBID pode proporcionar a nós que fomos bolsistas... porque, os alunos que não foram bolsistas chegavam crus em sala de aula, como alguns colegas já me relataram. É um ambiente totalmente diferente, é um ambiente que causa medo (a sala de aula), o primeiro impacto causa medo (Pec2, 2017, p. 2).

Na percepção da diretora da escola, os recém-formados possuem uma ótima oportunidade quando ingressam na escola assim que concluem a graduação, por estarem com o conhecimento acadêmico “fresquinho”. Ela demonstrou confiar no trabalho dos novatos e atribuiu ao estágio papel de destaque na constituição da base de prática para ingressar na docência.

Podemos inferir, da fala da coordenadora da SEMED, a importância atribuída à formação inicial para o ingresso na prática docente. Entretanto, foram indicadas por ela possíveis falhas na formação, no que diz respeito aos aspectos metodológicos e didáticos, e ainda na aprendizagem de etapas anteriores ao ingresso no ensino superior.

3. Considerações finais

Na perspectiva de professores em fase de iniciação à docência que ingressam em escola do campo assim que concluem o curso de licenciatura, identificam-se dificuldades semelhantes àquelas que são vivenciadas pelos professores que ingressam na escola da cidade; no entanto, podemos assinalar duas grandes questões: infraestrutura e apoio nas situações pedagógicas.

A infraestrutura da escola pesquisada – construção em alvenaria e de madeira, coberta de telha de barro e de amianto; salas de aula com quadro branco e quadro verde, com ventiladores, embora em duas não funcionassem todos; carteiras para os alunos, mesa e cadeira para os professores; equipe técnica e de apoio – se diferencia da realidade que Hage (2011) destaca como existente na maioria das escolas do campo na Amazônia, pois elas não apresentam infraestrutura mínima para o ensino.

O menor número de alunos em sala de aula pode representar um fator positivo; todavia, se a turma for multisseriada, o professor será exposto a um

modelo de gestão de sala para o qual não foi preparado durante o curso de formação inicial. Há ainda casos de indisciplina e violência que contrariam a visão ingênua de que esses comportamentos não teriam lugar na escola do campo.

Os professores relataram muita dificuldade para lidar com esses aspectos no cotidiano do fazer pedagógico. A falta de interesse pelos estudos e o comportamento violento de alguns alunos na fase da adolescência são as principais dificuldades vivenciadas pelos dois professores, o que lhes causa frustração e estresse.

Por outro lado, esses fatores são amenizados pelo apoio profissional e pessoal que recebem da direção e de professores da escola para o desenvolvimento de suas atividades e para a resolução de suas dificuldades em sala de aula. Esse aspecto se diferencia dos demais estudos que investigam a iniciação à docência (Flores, 2008; Marcelo García, 1999), que identificam o isolamento e a desvalorização dos iniciantes na escola por parte dos demais profissionais.

Pelo fato de serem percebidos pela diretora da escola como novos profissionais e, por isso, mais dispostos para o serviço, são atribuídas a eles atividades além do ensino, como, por exemplo, a coordenação de projetos pedagógicos na escola.

No estudo de Siade (2018), investigando a precarização do trabalho docente na escola do campo, foi constatado que a falta de infraestrutura e de recursos pedagógicos, a violência e o acúmulo de atividade pelo professor podem levá-los ao *burnout*, que, segundo Esteve (1999), caracteriza-se como um estresse ocupacional.

A SEMED de Santarém, bem como a diretora da escola, não vê necessidade de ser dispensado, ao professor iniciante e que ingressa na escola do campo, tratamento diferente do oferecido aos demais professores. Para eles, o iniciante deve se inserir na mesma rotina e realidade dos demais professores.

André (2012) evidência, em seu estudo, a necessidade de maior atenção e investimento em capacitação, suporte e acompanhamento aos iniciantes pelas secretarias municipal e estadual; e de políticas e programas de incentivo pelo governo federal.

Os programas de apoio à formação docente, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), facilitam o ingresso do iniciante na escola, pois permite-lhe reconhecer, bem antes do estágio supervisionado, o contexto escolar e ajuda a colocar em prática conhecimentos teóricos adquiridos na universidade.

Tais fatores demonstram a importância da ampliação de estudos que desvelem a realidade do fazer docente do iniciante na escola do campo. Há necessidade ainda de uma efetiva política pública de valorização dos professores novatos, que reconheça as especificidades inerentes ao contexto de atuação ocupacional e busque atender às demandas de formação e de apoio profissional.

Referências

- ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio ao professor iniciante no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n.145, p.112-129, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000100008>. Acesso em: 18 mar 2019.
- ARAÚJO, Juliana Pereira de. **A docência em uma escola do campo**: narrativas de seus professores. 2010. 171 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <<https://www.repositorio.ufscar.br/ufscar>>. Acesso em: 16 ago. 2016.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BULLOUGH, Robert; BAUGHMAN, Kerrie. Continuity and change in teacher development: first year teacher after five years. **Journal of Teacher Education**, v. 44, n. 2, March/April 1993. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022487193044002003>. Acesso em: 12 dez. 2016.
- 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 jul. 2016.
- CAVACO, Maria Helena. O ofício do professor: o tempo e as mudanças, in: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. Lisboa: Porto, 1999. p.155-177.
- DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Tradução Maria Assunção Flores. Porto: Porto Editora, 2001. Título da edição original: *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. C.Day,1999.
- ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde do professor. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

FLORES, Maria Assunção. La investigación sobre los primeros años de enseñanza. In: MARCELO GARCÍA, Carlos (Org.). **El profesorado principiante: inserción a la docencia**. Barcelona: Octaedro, 2008.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GUIMARÃES, Waldenira Santos. Políticas públicas de educação do campo e formação de professore. In: XIMENES-ROCHA, Solange Helena; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. **Formação de professores: pesquisas com ênfase na escola do campo**. Curitiba, PR: Editora CRV, 2012.

HAGE, Salomão. **Educação do campo, legislação e implicações na gestão e nas condições de trabalho de professores das escolas multisseriadas**. ANPAE. 25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. São Paulo. SP. 26 a 30 de abril de 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0481.pdf>> Acesso em: 23 jun. 2016.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

LEONE, Naiara Mendonça. **A inserção no exercício da docência: necessidades formativas de professores em seus anos iniciais**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

LESSARD, C.; TARDIF, M. **La profession enseignante au Québec (1945-1990). Histoire, système et structures**. Montreal: Presses de l'Université de Montréal, 1996.

LIMA, Emília de Freitas. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileira. **Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p.85-98, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3841>. Acesso em: 12 fev.2017.

LIMA, Emília de Freitas. **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livros, 2006.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes**. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia: C.I.D.E., 1991.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto-Portugal: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Políticas de inserción a la docencia: De eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente. In: MARCELO GARCÍA, Carlos (Org.). **El profesorado principiante: inserción a la docencia**. Barcelona: Octaedro, 2008.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Los comienzos en la docencia: un profesorado con Buenos principios. **Profesorado – Revista de Currículum y Formación de Profesorado – Universidad de Granada, España**, v. 13, n. 1, p. 1-25 abr. 2009. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56711733002>. Acesso em: 10 jan. 2017.

MARIANO, André Luiz Sena. A aprendizagem da docência no início da carreira: qual política? Quais problemas? **Revista Exitus**, v. 2, n. 1, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/67>. Acesso em 23 jan. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MUNARIM, Antônio. Educação do campo e LDB – uma relação quase vazia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 493-506, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 10 abr. 2017.

NONO, Maévi Anabel. **Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, p. 36-56, dez. 2010. Disponível em: [www.scielo.br > pdf > educr](http://www.scielo.br/pdf/edur). Acesso em: 20 nov. 2016.

PENIN, Sonia; MARTÍNEZ, Miguel; ARANTES, Valéria Amorim. Entre pontos e contrapontos. In: **Profissão docente: pontos e contrapontos**. São Paulo: Sumus, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).

PRETI, Dino (Org.). **Análise de textos orais**. 4. ed. São Paulo: Humanitas Publicações; FFLCH-USP, 1999. (Projetos paralelos, v. 1).

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** (online), v.14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em : https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782009000100012&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 12 fev. 2017.

SIADE, Aline Rafaela de Vasconcelos; XIMENES-ROCHA, Solange Helena. A escola do campo e a precarização do trabalho docente. **RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, v. III, n. 04, p. 107-124, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://costalima.ufrjr.br/index.php/RTPS/article/view/288>. Acesso em: 18 mar. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VEENMAN, Simonn. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, v. 54, n. 2, p. 143-178, Summer 1984. Disponível em: [journals.sagepub.com>doi>pdf](http://journals.sagepub.com/doi/pdf). Acesso em: 24 jan. 2017.

VERA VILA, Julio. **El profesor principiante**. Valencia: Promolibro, 1988.

VIANNA, Heraldo Marellim. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003. (Série Pesquisa em Educação, v. 5).

VONK, J. H. C.; SCHRAS, G. A. From beginning to experienced teacher: a study of the professional development of teachers during their first four years of service. **European Journal of Teacher Education** (online), v. 10, n. 1, p. 95-110, 2006. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0261976870100111>. Acesso em: 23 jan. 2020.

Enviado em: 01/07/2020

| Aprovado em: 21/06/2022

