UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JUCELIA FREITAS DA SILVA

PROFESSORES INICIANTES E SUA FORMAÇÃO EM ESPAÇOS HÍBRIDOS: FORMEDUC, ESCOLA E COMUNIDADE DO CAMPO

Rondonópolis - MT

2026

JUCELIA FREITAS DA SILVA

PROFESSORES INICIANTES E SUA FORMAÇÃO EM ESPAÇOS HÍBRIDOS: FORMEDUC, ESCOLA E COMUNIDADE DO CAMPO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis-MT (UFR) na Área de Concentração Educação, Linha de Pesquisa: Política, Formação e Prática Educativa como requisito para obtenção parcial do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Albuquerque da Rocha

Rondonópolis - MT

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte
Ficha Catalográfica elaborada de forma automática com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

S586p Silva, Jucelia Freitas da.
PROFESSORES INICIANTES E SUA FORMAÇÃO EM ESPAÇOS HÍBRIDOS: FORMEDUC, ESCOLA E COMUNIDADE DO CAMPO [recurso eletrônico] / Jucelia Freitas da Silva. – Dados eletrônicos (1 arquivo : 147 f., il. color., pdf). – 2026.

Orientador(a): Simone Albuquerque da Rocha.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondonópolis, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2026.
Inclui bibliografia.

1. Professores iniciantes do campo;. 2. Espaços híbridos;. 3. Formação de professor;. 4. Práticas docentes;. 5. Comunidades. I. Rocha, Simone Albuquerque da, *orientador*. II. Título.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: "PROFESSORES INICIANTES E SUA FORMAÇÃO EM ESPAÇOS HÍBRIDOS: FORMEDUC, ESCOLA E COMUNIDADE DO CAMPO"

AUTORA: MESTRANDA **JUCÉLIA FREITAS DA SILVA**

Dissertação defendida e aprovada em **20** de **FEVEREIRO** de **2026**.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. **DOUTORA SIMONE ALBUQUERQUE DA ROCHA** (Presidente Banca/**ORIENTADORA**)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

2. **DOUTORA LINDALVA MARIA NOVAES GARSKE** (Membro Interno)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

3. **DOUTORA RENATA PORTELA RINALDI** (Membro Externo)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO (UNESP)

4. **DOUTOR ADEMAR DE LIMA CARVALHO** (Suplente)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

RONDONÓPOLIS, 20/02/2026.

Documento assinado eletronicamente por **Simone Albuquerque da Rocha**, **Docente - UFR**, em 24/02/2026, às 09:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **Lindalva Maria Novaes Garske**, **Docente - UFR**, em 24/02/2026, às 09:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **Renata Portela Rinaldi**, **Usuário Externo**, em 24/02/2026, às 11:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0634252** e o código CRC **C6777E5E**.

Referência: Processo nº 23853.018456/2025-57 SEI nº 0634252

Carinhosamente, dedico este trabalho, primeiramente, a Deus; a minha família, pelo apoio em todos os momentos; a minha orientadora; e a todos que me inspiraram e me sustentaram durante essa jornada.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por esta conquista em minha vida, por me guiar e me fortalecer durante toda a minha trajetória, pela permissão de tornar um sonho em realidade, que é este mestrado em Educação.

Aos meus pais, José e Lúcia, por todo amor, apoio e incentivo que me proporcionaram durante toda a minha vida, aos meus irmãos Lucinélia e Janderley pelo carinho e companheirismo que foram fundamentais em cada etapa da minha caminhada.

A minha filha Emanuela, que é meu tesouro, por compreender meus momentos de ausência, nos dias incansáveis de leitura e escrita. Seu amor e incentivo foram fonte de força e motivação.

Ao meu esposo, Marcelo, por todo companheirismo principalmente nos frequentes deslocamentos para Rondonópolis, pela motivação durante os estudos, por me ajudar e por caminhar ao meu lado na realização desse sonho.

A minha orientadora, Professora Dra. Simone Albuquerque da Rocha, pelos momentos de aprendizagens, paciência, confiança depositada em meu trabalho, pelas orientações, pela compreensão e pelos sábios conselhos sempre que a procurei para conversar. Gratidão por tudo!

Aos meus amigos, que sempre me incentivaram, em especial, Lizandra e Marcos. Obrigada pela amizade e pela troca de conhecimentos durante essa jornada. À amiga Soili pelo apoio constante e incentivo que contribui nessa trajetória acadêmica.

À Universidade Federal de Rondonópolis (UFR)**,** pelo espaço formativo e pela qualidade acadêmica que sustentou minha formação no curso de Mestrado em Educação.

Ao Grupo de Pesquisa InvestigAção, pelo acolhimento e pelas aprendizagens construídas de forma colaborativa ao longo do percurso formativo.

Às professoras da banca examinadora, Lindalva Maria Novaes Garske e Renata Portela Rinaldi, e ao professor Ademar de Lima Carvalho, pelas valiosas contribuições que fizeram enriquecer esse trabalho. Obrigada!

Aos colegas de sala, que estiveram comigo neste percurso especialmente Lilia, Débora, Telma, Vanuza e Edna a quem agradeço carinhosamente pela parceria, apoio e momentos compartilhados ao longo dessa caminhada.

Aos professores das diferentes disciplinas, minha profunda gratidão pelo acolhimento, pela dedicação e por compartilharem não apenas saberes, mas experiências. Levo para a vida os ensinamentos e o compromisso com a educação que ajudaram a fortalecer em mim.

À Escola Estadual Santa Elvira, pelo acolhimento e pela parceria estabelecida durante a realização da pesquisa.

Às professoras participantes, que colaboraram com a minha pesquisa pela disponibilidade e generosidade compartilhando suas experiências.

À Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT) pela generosa autorização para a realização da pesquisa na escola e pela concessão da licença para qualificação no mestrado.

Por fim, expresso minha sincera gratidão a todos aqueles que, de alguma maneira, apoiam e contribuem para o meu progresso.

RESUMO

Esta pesquisa, vinculada à Universidade Federal de Rondonópolis, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação (UFR/ICHS/PPGedu) e à Linha de Pesquisa: Política, formação e práticas educativas, se efetiva na rede estadual de ensino em Juscimeira é um município localizado na região Sudeste do estado de Mato Grosso (MT), que por sua vez, faz parte da região Centro-Oeste do Brasil, com enfoque nos professores iniciantes da escola do campo e suas vivências em espaços híbridos de formação, questionando: os professores iniciantes que vivem na comunidade do campo e participam do FormEduc/UFR, experienciaram em sua formação continuada, a articulação entre universidade, escola e comunidade, de modo a se apropriarem de espaços híbridos? Os professores do campo manifestam em suas narrativas haver conexão entre a formação docente, a experiência na/da escola do campo e a comunidade? Ressalta-se que, nesta pesquisa, são considerados iniciantes os professores com até cinco anos de docência. O objetivo da pesquisa foi identificar e analisar o que revelam as narrativas das professoras iniciantes sobre os espaços híbridos de formação docente, a escola do campo e a comunidade e seus reflexos na prática docente. Para tanto, adotou-se a abordagem qualitativa, utilizando-se a análise de conteúdo (Bardin, 2011), envolvendo a articulação entre evidências empíricas e o referencial teórico, propiciando melhor compreensão sobre o objeto de estudo. A construção do corpo teórico do trabalho fundamentou-se em autores que discutem a temática dos professores iniciantes, educação do campo e espaços híbridos de formação, focadamente em Zeichner (2010) e Nóvoa (2007). A produção de dados ocorreu por meio da revisão de literatura, narrativas escritas e orais das professoras iniciantes, rodas conversa, resultados de entrevistas,e diário de campo da pesquisadora. As participantes são duas professoras iniciantes, contratadas na Escola Estadual Santa Elvira, localizada na Comunidade de Santa Elvira, distrito de Juscimeira-MT, que possuíam até cinco anos de experiência na docência, sendo as únicas atuantes nesta condição exigida na pesquisa. Os resultados revelaram o desconhecimento das professoras sobre o que são espaços híbridos, que se manifestaram em diferentes contextos formativos universidade, escola e comunidade, evidenciando a necessidade de uma formação específica sobre espaços híbridos para melhor compreensão das práticas pedagógicas das docentes da escola do campo. As narrativas evidenciaram também, práticas sensíveis às demandas da comunidade e vínculos estabelecidos com os estudantes, ainda que de forma intuitiva e não sistematicamente orientada por concepções teóricas sobre hibridismo formativo. Ficou evidente também, a ausência de políticas públicas de formação de professores do campo, importante para o reconhecimento de que o próprio espaço de vida e formação se articula na prática e trabalho docente.

Palavras-chave: professores iniciantes do campo; espaços híbridos; formação de professor; práticas docentes; comunidades.

ABSTRACT

This research, linked to the Federal University of Rondonópolis, Institute of Human and Social Sciences, Graduate Program in Education (UFR/ICHS/PPGedu), and the Research Line: Policy, training, and educational practices, was conducted within the state education network in Juscimeira, a municipality located in the southeast region of the state of Mato Grosso (MT), which is part of the Central-West region of Brazil. It focuses on beginning teachers at a rural school and their experiences in hybrid training spaces, asking: did the beginning teachers living in the rural community and participating in FormEduc/UFR experience, in their continuing education, an articulation between university, school, and community, enabling them to appropriate hybrid spaces? Do rural teachers express in their narratives a connection between teacher training, their experience in/with the rural school, and the community? It should be noted that, in this research, teachers with up to five years of teaching experience are considered beginners. The research objective was to identify and analyze what the narratives of beginning female teachers reveal about hybrid spaces for teacher training, the rural school, and the community, and their effects on teaching practice. To this end, a qualitative approach was adopted, utilizing content analysis (Bardin, 2011), involving the articulation between empirical evidence and the theoretical framework, allowing for a better understanding of the research object. The construction of the study's theoretical framework was based on authors who discuss the theme of beginning teachers, rural education, and hybrid training spaces, focusing particularly on Zeichner (2010) and Nóvoa (2007). Data production occurred through literature review, written and oral narratives of the beginning teachers, conversation circles, interview results, and the researcher's field diary. The participants were two beginning female teachers, hired at the Santa Elvira State School, located in the Santa Elvira Community, district of Juscimeira-MT, who had up to five years of teaching experience, being the only ones working under this condition required by the research. The results revealed the teachers' lack of knowledge about what hybrid spaces are, which manifested in different formative contexts university, school, and community highlighting the need for specific training on hybrid spaces for a better understanding of the pedagogical practices of rural school teachers. The narratives also evidenced practices sensitive to the community's demands and bonds established with students, albeit intuitively and not systematically guided by theoretical conceptions of formative hybridism. The absence of public policies for the training of rural teachers was also evident, which is important for recognizing that the very space of life and training is articulated in teaching practice and work.

Keywords: beginning rural teachers; hybrid spaces; teacher training; teaching practices; communities.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Distrito de Santa Elvira, Juscimeira (MT)……..... 21
Figura 2 - Escola Estadual Santa Elvira…… 22
Figura 3 - Localização entorno da Escola Estadual Santa Elvira…….. 22
Figura 4 - A região Centro-Oeste……. 23
Figura 5 - O Estado de Mato Grosso…… 23
Figura 6 - Mapa do município de Juscimeira- MT……..... 26
Gráfico 1 - Professores iniciantes na escola do campo..... 121
Gráfico 2 - Professores iniciantes em espaços híbridos 2014/2024..... 121
Gráfico 3 - Formação de professores do campo *and* universidade..... 122
Gráfico 4 - Práticas docente *and* saberes comunitários..... 122

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 - Participantes da pesquisa..... 28
Quadro 2 - Pesquisas relacionadas a partir do descritor "Professores iniciantes na escola do campo"..... 84
Quadro 3 - Pesquisas relacionadas a partir do descritor “Professores iniciantes em espaços híbridos”..... 87
Quadro 4 - Pesquisas relacionadas a partir do descritor “Formação de professores do campo *and* universidade”..... 89
Quadro 5 - Pesquisas relacionadas a partir do descritor “Práticas docentes *and* saberes comunitários”..... 92
Quadro 6 - Resumo dos registros no Diário de Campo..... 119
Quadro 7 - Subcategorias de Análise..... 119
Quadro 8 - Síntese dos resultados da Pesquisa..... 120
Tabela 1 - Produções compostas por seis (6) descritores nas plataformas CAPES, BDTD e SciELO de 2014/2024..... 84

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVADEP	Ambiente Virtual de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAPRO	Centro de Formação e Atualização de Professores
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPT	Comissão Pastoral da Terra
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DC	Diário de Campo
E	Registro de Entrevistas
DRE	Diretoria Regional de Educação
EAD	Educação a Distância
Eduvale	Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas do Vale do São Lourenço
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FormEduc	Formação de Educadores
EI	Educação Infantil
GR	Gratificação por Resultados
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
ICHS	Instituto de Ciências Humanas e Sociais
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDH-M	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEdoC	Licenciatura em Educação do Campo
MEC	Ministério da Educação
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
MT	Mato Grosso
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OBEDUC	Observatório da Educação – CAPES/INEP/SECADI

PAEDE	Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência
PAPE	Professor de Apoio Pedagógico Especializado
PHM	Programa Híbrido de Mentoria
PIB	Produto Interno Bruto
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RC	Roda de Conversa
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC-MT	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso
SEMECEL	Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer de Rondonópolis
SciELO	Scientific Electronic Library Online
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFR	Universidade Federal de Rondonópolis
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFT	Universidade Federal de Tocantins
UMinho	Univesidade do Minho

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO **15**
1.1 Contexto da pesquisa **21**
1.2 Lócus da pesquisa **26**
1.3 As participantes da pesquisa **27**

2 MINHA HISTÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL **29**

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES INICIANTES EM MATO GROSSO **32**
3.1 Comunidades do Campo **36**
3.2 A necessária interação entre espaços, saberes e práticas na Educação do Campo **42**
3.3 Professores iniciantes e seu desenvolvimento profissional 44
3.4 Professores iniciantes na escola do campo e a falta de políticas para o exercício da profissão: desafios, abandono e descompassos 50
3.5 Espaços híbridos na formação dos professores do campo **57**
3.6 Desenvolvimento Profissional docente : a articulação entre a formação inicial e a experiência profissional **63**
3.6.1 A importância da comunidade do campo como espaço formativo: saberes locais, práticas docentes e articulação com os espaços híbridos **67**
3.6.2 Escola do campo **73**
3.6.2.1 Escola do campo em Mato Grosso **76**

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS **81**
4.1 O mapeamento **83**
4.2 Procedimentos de produção de dados **94**
4.3 Análise documental **94**
4.4 Questionário **95**
4.5 Entrevista semiestruturada como subsidio para a coleta das narrativas **96**
4.6 Diário de campo **99**
4.7 A Roda de Conversa **102**

5 AS PROFESSORAS INICIANTES DO CAMPO E A COMPREENSÃO DOS ESPAÇOS DA FORMAÇÃO **107**
5.1 Subcategoria 1 - Percepção de espaços híbridos na formação do professor do campo (licenciatura, formação continuada da Seduc, FormEduc, comunidade) **110**
5.2 Subcategoria 2 - Apropriação de espaços híbridos inseridos no planejamento das atividades propostas e no desenvolvimento destas, de modo percebido ou não, pelas professoras **114**
5.3 Análise de dados: algumas considerações **123**

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS **127**

REFERÊNCIAS **132**
ANEXOS **144**
ANEXO I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO **145**
ANEXO II - AUTORIZAÇÃO DO SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MATO GROSSO **147**
ANEXO III- QUESTIONÁRIO PARA DIAGNÓSTICO **148**

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa está vinculada à Universidade Federal de Rondonópolis-UFR, Instituto de Ciências Humanas e Sociais do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFR/ICHS/PPGEdu) e à Linha de Pesquisa do PPGEdu: Política, formação e práticas educativas, tem como objeto de investigação professores iniciantes da escola do campo e suas vivências em espaços híbridos de formação.

Estudos sobre Educação do Campo apontam que os desafios enfrentados pelos professores iniciantes nesse ambiente são ainda mais complexos do que para aqueles que atuam em áreas urbanas. A falta de preparo adequado na formação inicial, que geralmente não considera as particularidades do campo, resulta em um choque de realidade ao se depararem com a realidade escolar. Além disso, o isolamento geográfico, a falta de apoio pedagógico e a precariedade de recursos e infraestrutura complicam ainda mais a situação.

Segundo Garske e Cunha (2012, p. 20), a negligência enfrentada pela escola rural é evidente nas condições de trabalho, que variam desde a falta de estrutura física adequada até a constante escassez de recursos pedagógicos.

Muitos desses professores lidam com turmas multisseriadas, compostas por alunos de diferentes idades e níveis de aprendizagem, sem ter recebido formação específica para lidar com essa diversidade.

Arroyo, Caldart e Molina (2004) destacam a carência de abordagens pedagógicas que incorporem as especificidades do campo como base fundamental.

A necessidade de conciliar um currículo padronizado com a valorização dos saberes locais e da cultura camponesa também se mostra como um desafio constante, exigindo sensibilidade cultural e habilidades de mediação. A ausência de políticas públicas eficazes para a formação continuada específica para o campo agrava essas fragilidades, limitando o desenvolvimento profissional e a implementação de práticas pedagógicas contextualizadas.

Oliveira e Rocha (2022) esclarecem que o início da carreira docente tem sido, para muitos professores, um período difícil, marcado por angústia e desafios diante dos enfrentamentos que o estudante, e agora professor, encontra em seu caminho. Mas, se esta realidade é difícil para o professor da zona urbana, ela se torna duplamente complexa para o professor do campo, uma vez que enfrenta os desafios de ser iniciante e assumir aula em classes multisseriadas e por desconhecer totalmente a realidade do campo. No entanto, se o iniciante já é do campo, a questão é amenizada pela familiaridade com o espaço e as relações

ensino-aprendizagem.

Em seu trabalho, os professores iniciantes encontram dificuldades, sentem-se inseguros, pois, muitas vezes, não recebem apoio dos demais profissionais, aqueles considerados experientes, para amenizar as suas angústias e superar essas dificuldades, contribuindo para seu desenvolvimento profissional.

De acordo com Huberman (1995), o início da carreira docente é caracterizado por uma sensação de fragilidade e a necessidade de orientação. Neste contexto, o apoio dos colegas e da equipe gestora da escola desempenha um papel fundamental na construção da confiança, do bem-estar do professor, sendo promissor para uma boa prática e construção da identidade profissional do professor iniciante.

A falta de disciplinas específicas sobre a docência no campo e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos cursos de formação inicial, especialmente em Pedagogia, reflete um currículo que se concentra nas realidades urbanas e negligencia os saberes das comunidades do campo. Isso deixa os professores iniciantes despreparados para atuar de forma contextualizada. Em estados como Mato Grosso, com uma extensão 903.357 km2, onde o agronegócio tem grande influência, a falta de preparo se soma às pressões curriculares focadas na produtividade, na desvalorização dos conhecimentos tradicionais e no esvaziamento das áreas rurais.

Nesse cenário, a escola do campo pode seguir a lógica dominante ou se tornar um espaço de resistência, valorizando os saberes comunitários e fortalecendo a identidade camponesa. A criação de espaços de formação docente que combinem conhecimentos acadêmicos e comunitários surge como uma alternativa para construir uma educação do campo crítica, culturalmente sensível e comprometida com a transformação social.

A deficiência na formação inicial dos professores não se limita aos que entram na educação do campo, mas revela uma lacuna estrutural nas licenciaturas, que costumam preparar para um modelo idealizado de escola e aluno, distante da realidade diversificada das salas de aula brasileiras. Isso prejudica a atuação dos docentes em situações como a inclusão de pessoas com deficiência ou neurodivergências, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o próprio campo, que exige abordagens específicas.

Ao ignorar essas questões, a formação inicial não só compromete a preparação técnica, mas também o compromisso ético e político do professor com a inclusão e a justiça social.

A simples adoção de modelos de práticas docentes aprendidos durante a formação não é garantia de sucesso para os professores, especialmente em ambientes educacionais complexos e diversificados, como nas escolas do campo.

Ao replicar esses modelos sem considerar a realidade local e sem dialogar com a comunidade, corre-se o risco de afastar ainda mais a escola do seu entorno, ignorando os saberes, culturas e necessidades específicas.

Em vez de apenas reproduzir métodos prontos, a formação docente deve capacitar os professores a desenvolverem suas próprias práticas, embasadas em teoria e construídas a partir de uma análise crítica da realidade e do diálogo com os envolvidos no processo educativo.

Sem formação continuada nas escolas e nas redes de ensino, que propicie espaços de estudos, discussões e reflexões da prática docente, de modo a suprir as lacunas existentes, fica o licenciado, egresso da Pedagogia, na crise inicial da docência.

Gadotti (2011) entende que

> A formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas. A nova formação permanente, segundo essa concepção, inicia-se pela reflexão crítica sobre a prática (Gadotti, 2011, p. 41).

É primordial que os professores sejam sujeitos ativos em sua formação, questionando sua prática e considerando as especificidades da sua realidade, tendo suportes necessários para superarem os desafios nela encontrados. Para tanto, se isso não foi contemplado na formação inicial, uma vez que são raras as propostas de pedagogia do campo, apesar de ser Mato Grosso, a formação continuada seria o espaço ideal para tais ações.

A Universidade Federal de Rondonópolis (UFR) reconhece a falta de preparo de muitas redes de ensino e políticas públicas educacionais em atender às necessidades dos professores iniciantes. Por isso, mantém um projeto de formação continuada para os docentes recém-formados da região sul de Mato Grosso, há 13 anos, incluindo aqueles que trabalham no campo. Esse projeto visa oferecer acompanhamento, diálogo, reflexão e prática compartilhada, fundamentais para o início da carreira docente.

Trata-se do projeto aprovado no OBEDUC/CAPES/INEP/SECADI de 2013 a 2017, intitulado “Egressos da Licenciatura em Pedagogia e os desafios da prática em narrativas: a universidade e a escola em um processo interdisciplinar de inserção do professor iniciante na carreira docente”. O projeto do Observatório da Educação (OBEDUC) contou com os pesquisadores Simone Albuquerque da Rocha e Rosana Maria Martins, da UFR, Evandro Ghedin, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Teresa Sarmento, da Universidade

do Minho (UMinho), Portugal.

O projeto da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) foi concluído em 2017, no entanto, a pedido das redes de ensino e das escolas, continua até os dias atuais, com o nome de FormEduc. Nesses 12 anos, não incluía, ainda, a discussão específica sobre espaços híbridos, quando desenvolvia a formação com os professores iniciantes, graduandos, mestrandos, professores e coordenadores da rede pública e do campo. Há na proposta formativa a metodologia pesquisa-formação e contando com projeto colaborativo, posto que as ações se dão em atuação tripartite entre escola, redes e universidade.

A partir do convívio com os iniciantes, por meio da escuta atenta aos seus desafios, angústias, dificuldades e indecisões, as pesquisas dos mestrandos e trabalhos de conclusão de curso de graduandos, partiam das observações junto aos professores. O FormEduc consiste em espaço fértil de pesquisa acerca do professor e coordenador iniciantes em Rondonópolis e região. Isto porque no FormEduc os iniciantes constroem a agenda de estudos de modo a atender suas necessidades formativas e as reflexões se vivificam em cada reunião, porque parte deles a pauta das discussões.

Zeichner e Liston (1996) evidenciam que:

> De acordo com Dewey, reflexão não consiste em uma serie de passos ou procedimentos para serem usados por professores. Mais do que isso, ela é uma forma integrada de perceber e responder a problemas, uma forma de ser professor. Ação refletiva envolve, também, mais do que solução-de-problemas por procedimento lógico e racional. Reflexão envolve intuição, emoção e paixão, e não é algo que pode ser acondicionado em pacotes, como um programa de técnicas para professores usarem (Zeichner; Liston, 1996, p. 9).

É importante que os professores sejam sujeitos ativos em sua formação, questionando sua prática e considerando as especificidades da sua realidade, tendo suportes necessários para superarem os desafios nela encontrados. A respeito da pedagogia do campo, Caldart (2004b) comenta que ainda há

> [...] muitos desafios para se consolidar como proposta formativa, especialmente em regiões marcadas pelo agronegócio, como o estado de Mato Grosso. Nesses contextos, são escassas as iniciativas que valorizam os saberes e modos de vida camponeses na formação docente (Caldart, 2004b, p. 201).

Em Mato Grosso, um estado eminentemente agrícola, a educação do/no campo não é compreendida em seu espaço de vida e formação.

Ao impor currículos uniformes, avaliações em larga escala e pacotes pedagógicos pré-fabricados, essa abordagem comercializa a educação, permitindo que empresas de materiais, plataformas e consultorias ofereçam soluções "universais" para contextos diversos, como apontado por Freitas (2018).

Essa uniformização tira a autonomia dos professores, desvia o foco da educação como um direito social e ignora as culturas e identidades específicas, impactando de maneira negativa as escolas do campo, indígenas, quilombolas e das periferias urbanas.

Nesses contextos, os conhecimentos e necessidades locais são ignorados em favor de um modelo educacional que prioriza indicadores em vez de promover a emancipação dos indivíduos.

A educação no campo no Brasil enfrenta um desafio significativo a falta de políticas públicas consistentes e estruturadas que garantam uma formação adequada aos profissionais que atuam nesses territórios.

Mesmo com leis como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996) e a Política Nacional de Educação do Campo (MEC, 2002; 2007) que preveem atenção especial, a implementação dessas diretrizes é prejudicada pela falta de recursos, centralização administrativa e falta de continuidade na formação dos professores.

Como aponta Caldart (2006), é essencial que a formação dos professores que atuam no campo integre conhecimentos acadêmicos e comunitários, respeitando a diversidade cultural e territorial.

Sem políticas eficazes e formação contínua, os professores acabam isolados, reproduzindo modelos de ensino genéricos que não se adequam à realidade local, o que acaba por distanciar a escola da comunidade.

Portanto, é crucial a implementação de políticas duradouras e sensíveis às particularidades do território, que fortaleçam a atuação dos professores e promovam uma educação culturalmente relevante, emancipatória e socialmente justa.

O Estado de Mato Grosso, conhecido por sua vasta extensão territorial e diversidade sociocultural, enfrenta desafios decorrentes das contradições presentes no cotidiano das comunidades do campo, que combinam tradições locais com a influência do agronegócio. A formação dos professores ainda carece de abordagens pedagógicas específicas voltadas para a realidade do campo.

Com frequência, a formação inicial dos docentes não leva em consideração as particularidades das escolas do campo, perpetuando modelos urbanos de ensino pouco adaptados aos contextos locais.

Diante desse cenário, as professoras que iniciam suas carreiras no campo enfrentam desafios para desenvolver práticas pedagógicas que estejam organizadas com os conhecimentos e valores das comunidades em que atuam.

Tendo iniciado minha docência em escola do campo, defini meu projeto de pesquisa sobre o tema, posto que eu era uma professora iniciante. Em virtude do meu interesse, leituras e estudos sobre o tema, fui convidada pela minha orientadora para participar da pesquisa interinstitucional em 2024, composta por 14 instituições, sob a coordenação de Júlio Emílio Diniz Pereira, intitulada: "A construção de 'Espaços Híbridos' na formação de professores da Educação Básica no Brasil (CNPq)".

O projeto desta dissertação teve aprovação do Comitê de Ética segundo o parecer nº 5.982.276 da UFR/PPGEdu, da banca da disciplina do Seminário de Pesquisa I e II, indicando alterações, já concluídas, e conta com análise e autorização da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc-MT). Após a aceitação da direção da escola e autorização para o desenvolvimento da pesquisa, foram contatados os professores participantes, que deram sua anuência ao projeto e responderam ao questionário, fornecendo, assim, os dados para traçar o seu perfil.

A questão-problema consiste em: os professores iniciantes que vivem na comunidade do campo e participam do FormEduc/UFR, experienciaram em sua formação continuada, a articulação entre universidade, escola e comunidade, de modo a se apropriarem de espaços híbridos? Os professores do campo manifestam em suas narrativas haver conexão entre a formação docente, a experiência na/da escola do campo e a comunidade?

Partindo da questão enunciada, o objetivo geral é identificar e analisar o que revelam as narrativas das professoras iniciantes sobre os espaços híbridos de formação docente (FormEduc), a escola do campo e a comunidade e seus reflexos na prática docente.

Como objetivos específicos, enuncio:

- Compreender, a partir das narrativas das professoras iniciantes, possibilidades e limites para a docência na educação do campo;
- Investigar como essas profissionais percebem a articulação em suas práticas (ou falta dela) entre os conhecimentos construídos na formação contínua (FormEduc/UFR), na escola e na comunidade do campo, destacados como a formação em ambientes de aprendizagem híbridos;
- Analisar a influência da comunidade e dos saberes locais nas práticas educativas das professoras iniciantes e de que forma estas contribuem na formação de espaços híbridos.

A pesquisa se desenvolveu com a técnica da análise de conteúdo de Bardin (2011), por considerar providencial este tipo de pesquisa, contribuindo com procedimentos sistemáticos de produção/recepção de conteúdos das mensagens. A análise de conteúdo foi essencial para organizar e interpretar os dados. Ela permitiu identificar categoria e subcategorias e relacionar as narrativas das professoras iniciantes com a teoria, levando em conta a complexidade da escola do campo e dos espaços híbridos de formação.

1.1 Contexto da pesquisa

A pesquisa aborda a região Centro-Oeste do Brasil, composta por Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Goiás e Distrito Federal, que tem se destacado como a de maior crescimento populacional do país nos últimos anos, com uma taxa média anual de 1,23%, mais que o dobro da média nacional (IBGE, 2023d).

Mato Grosso, o terceiro maior estado do país em extensão territorial, possui uma população estimada em 3.836.399 habitantes em 2024, com baixa densidade demográfica (IBGE, 2024). Com um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) de 0,736 em 2021, classificado como alto, Mato Grosso ainda se posiciona de forma intermediária no ranking nacional (PNUD, 2022), sendo sua economia fortemente baseada no agronegócio, com destaque para a produção e exportação de soja, grãos e pecuária, impactando significativamente os modos de vida urbanos e rurais (Embrapa, 2021; Sebrae, 2023).

O foco do estudo está na Escola Estadual Santa Elvira, localizada no distrito rural de Santa Elvira, em Juscimeira-MT, um município da microrregião de Rondonópolis, localizado na região Sudeste do estado de Mato Grosso (MT), situada na região Centro-Oeste do Brasil.

Figura 1 - Distrito de Santa Elvira, Juscimeira (MT)

Fonte: Portal da Prefeitura Municipal de Juscimeira (2025).[1]

[1] Disponível em: https://www.juscimeira.mt.gov.br/ver-distritos/20/16/Distro-Santa-Elvira---Juscimeira-MT/ Acesso em: 29 jun. 2025.

Figura 2 - Escola Estadual Santa Elvira

Fonte: Gestão escolar (2025).

Figura 3 - Localização da Escola Estadual Santa Elvira

Fonte: IBGE (2025); Google Satélite (2025).[2]

Com uma população estimada de 11.620 habitantes, em 2024, Juscimeira possui uma densidade demográfica de 5,01 hab./km², com a maioria da população vivendo em áreas urbanas (IBGE, 2024). O IDH-M municipal foi de 0,714 em 2010, com indicadores destacados de longevidade, renda e educação (PNUD, 2013).

Culturalmente, Mato Grosso apresenta uma grande diversidade étnica, com a maioria da população se identificando como parda (IBGE, 2023c). Em Juscimeira e comunidades como Santa Elvira, há uma forte presença de saberes rurais tradicionais, festas locais e cooperativas informais de economia solidária, influenciadas pela cultura camponesa e pelo modo de vida do campo (Santos, 2017; Lima, 2019).

O Centro-Oeste é uma das cinco regiões brasileiras estabelecidas pelo IBGE em 1969, composta por Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e o Distrito Federal, onde está localizada Brasília, a capital do país e a cidade mais populosa da região. Com uma área de 1.606.403,506 km², o Centro-Oeste é a segunda maior região do Brasil em extensão territorial, sendo ligeiramente maior que o Estado do Amazonas ou a Região Nordeste.

[2] Imagem criada com recurso do Google Satélite com base nos dados do Intituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mt/juscimeira.html Acesso em: jun. 2025.

Apesar disso, é a região menos povoada e tem a segunda menor densidade populacional, o que resulta em áreas urbanas concentradas e vastos espaços com baixa presença humana. Com 467 municípios, é a segunda região com menos cidades, ficando atrás apenas da Região Norte.

O Centro-Oeste é a única região do Brasil que faz fronteira com todas as outras, sendo, ao mesmo tempo, a mais interiorana e a única sem litoral. Em relação ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), ocupa o terceiro lugar entre as regiões brasileiras, com 0,758 em 2021. Apresenta o maior Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* entre as cinco regiões, de 1,1 trilhão de reais, ocupando o quarto lugar, atrás do Sudeste, Sul e Nordeste, devido a sua menor população em comparação com as outras regiões.

Figura 4 - A região Centro-Oeste

Fonte: Wikipedia.[3]

Figura 5- O Estado de Mato Grosso

Fonte: Wikipedia.[4]

[3] Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Regi%C3%A3o_Centro-Oeste_do_Brasil Acesso em: 10 dez. 2025.

[4] Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Regi%C3%A3o_Centro-Oeste_do_Brasil Acesso em: 10 dez. 2025.

Mato Grosso é uma das 27 unidades federativas do Brasil, localizada na Região Centro-Oeste. Com uma extensão territorial de 903.207,050 km², é o terceiro maior estado do país, sendo um pouco menor que a Venezuela. Dividido em 142 municípios, o maior em extensão territorial é Colniza, com 27.946,126 km², enquanto o menor é São Pedro da Cipa, com 344,05 km². Sua capital é Cuiabá, com uma população de mais de 3,6 milhões de habitantes, representa cerca de 1,8% da população brasileira, sendo o segundo estado mais populoso da Região Centro-Oeste e o décimo sexto mais populoso do Brasil.

Mato Grosso é subdividido em 18 regiões geográficas imediatas, agrupadas em cinco regiões geográficas intermediárias. Seus limites são os estados do Tocantins e Goiás a leste e sudeste, Mato Grosso do Sul ao sul e sudoeste, Amazonas e Pará ao norte, e Rondônia e Bolívia a oeste e noroeste, respectivamente. A Região Metropolitana do Vale do Rio Cuiabá, com uma população superior a 1 milhão de habitantes, é a única região metropolitana do Estado. Seu atual governador é Mauro Mendes.

A história de Mato Grosso remonta aos povos indígenas Bororós, Parecis, Paiaguás, Caiapós, Guaicurus e Guaranis. A partir da segunda metade do século XVII, com a chegada das bandeiras paulistas e, posteriormente, a descoberta de ouro em 1718, a região vivenciou um aumento no povoamento. A economia de Mato Grosso tem grande destaque no setor primário, sendo o maior produtor nacional de commodities como soja, milho e algodão.

Além da produção agrícola, Mato Grosso é conhecido por sua rica biodiversidade, incluindo o Pantanal, a maior planície alagada do planeta. O Estado também possui um patrimônio histórico, cultural e gastronômico diversificado. Com indicadores sociais, econômicos e ambientais distintos, Mato Grosso se destaca como o décimo segundo estado com maior PIB e o quarto maior PIB *per capita* do país, mas também enfrenta desafios, como altas taxas de mortalidade infantil, homicídios e desmatamento na Amazônia Legal.

A história de Juscimeira remonta aos anos 1950, quando as primeiras famílias se estabeleceram às margens do Rio Areia, atraídas pela extração de diamantes e pela fertilidade do solo.

Inicialmente conhecida como Garimpos, a localidade foi rebatizada como Juscelândia, em 1964, em homenagem ao ex-presidente Juscelino Kubitschek. Paralelamente, a família de José Cândido de Lima fundou o povoado de Limeira, que também cresceu rapidamente com a chegada de migrantes.

Com o passar do tempo, os dois núcleos urbanos se uniram, originando o nome Juscimeira, uma combinação de Jusci (de Juscelândia) e Meira (de Limeira). A consolidação

do município foi marcada pela construção de uma escola municipal, em 1969, e da Igreja de São Bom Jesus, em 1970, símbolos que fortaleceram a união das duas comunidades.

O distrito de Juscimeira foi oficializado em 1976, mas sua independência política só foi conquistada em 10 de dezembro de 1979, com a sanção da Lei Estadual nº 4.148 pelo governador Frederico Campos.

A instalação oficial do município ocorreu em 7 de fevereiro de 1981, e em março de 1982, Daniel Matheus Barbosa, um dos descendentes dos pioneiros, assumiu como o primeiro prefeito eleito. Além da sede, o novo município incorporou os distritos de São Lourenço de Fátima, Irenópolis e Santa Elvira, abrangendo uma área de aproximadamente 2.796 km².

A população de Juscimeira foi contabilizada em 11.480 habitantes no último Censo realizado pelo IBGE, em 2022. A cidade é caracterizada como de pequeno porte e possui um perfil econômico diversificado, com destaque para os setores da agricultura, pecuária, indústria e turismo. Além disso, Juscimeira conta com atrativos naturais, como balneários de águas termais e cachoeiras, que contribuem para o desenvolvimento do turismo local.

Segundo os dados do Censo Demográfico de 2010 do IBGE e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de Juscimeira atingiu a marca de 0,714, colocando-o na categoria de Desenvolvimento Humano Alto. Entre as diferentes dimensões que compõem o índice, a longevidade foi a que mais se destacou, com um índice de 0,842, seguida por renda (0,678) e educação (0,637).

No período de 1991 a 2010, o município apresentou um crescimento significativo no IDHM, passando de 0,431 para 0,714, o que representa um aumento de 65,66%. Em comparação, o Estado de Mato Grosso evoluiu de 0,493 para 0,727, um crescimento de 47%. Apesar de ter começado com índices mais baixos, Juscimeira teve um avanço mais acelerado, especialmente na dimensão educação, que registrou um aumento de 0,439 pontos, seguida por longevidade e renda.

Em termos de classificação nacional, em 2010, Juscimeira ocupava a 1.486ª posição entre os 5.565 municípios brasileiros. Esses dados refletem um processo contínuo de melhoria nas condições de vida da população, embora ainda existam desigualdades, principalmente no acesso à educação e na distribuição de renda.

Figura 6 - Mapa do Município de Juscimeira - MT

Fonte: Portal Mato Grosso.[5]

O distrito de Santa Elvira foi criado pela Lei nº 3.763, de 29 de junho de 1976. O nome "Santa Elvira" deriva, provavelmente, de uma homenagem a uma pessoa chamada Elvira, esposa de seu Osvaldo, que seria responsável pelas terras existentes no distrito de Santa Elvira, primeiro morador da região, naquela época.

A comunidade mantém suas tradições, inclusive a festa em homenagem à padroeira Nossa Senhora do Carmo, realizada há mais de 40 anos, em 13 de julho, com missa, procissão, churrasco e atividades, sendo um evento importante tanto para moradores quanto visitantes.

O distrito de Santa Elvira, vinculado ao município de Juscimeira (MT), possui cerca de 1.219 habitantes, conforme dados oficiais do Censo de 2022, (IBGE, 2023a).

Santa Elvira representa uma comunidade com raízes agrícolas e fortes tradições religiosas; ao longo dos últimos 40 anos, vem conquistando ganhos importantes em infraestrutura, saúde e direitos territoriais.[6]

1.2 Lócus da pesquisa

O cenário escolhido para esta pesquisa é a Escola Estadual Santa Elvira, localizada no Distrito de Santa Elvira, em Juscimeira, localizado na região Sudeste de Mato Grosso e situada na região Centro Oeste do Brasil. Fundada em 1974 e mantida pela Seduc-MT, a escola oferece

[5] Disponível em: https://portalmatogrosso.com.br/mapa-do-municipio-59/ Acesso em: 02 dez. 2025.
[6] Disponível em: https://www.juscimeira.mt.gov.br/historia/; https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mt/juscimeira.html; e https://pt.wikipedia.org/wiki/Juscimeira Acesso em: 05 dez. 2025.

ensino em tempo integral para alunos do Ensino Fundamental e Médio. A instituição atende a uma comunidade rural com características socioeconômicas distintas.

Muitos estudantes vivem em fazendas e assentamentos próximos, se deslocando diariamente através de transporte escolar. A escola desempenha um papel fundamental como espaço de sociabilidade, cultura e convivência comunitária, indo além do aspecto pedagógico.

É uma comunidade com pouco poder aquisitivo, cujas famílias sobrevivem trabalhando em profissões como: caminhoneiros, frentistas de postos de gasolina, empregadas domésticas, pequenos produtores agrícolas, pecuaristas, comerciantes, trabalhadores braçais, servidores públicos, diaristas e beneficiários do programa Bolsa Família.

A escola atende um total de 130 estudantes, dos quais 54 recebem o benefício, representando aproximadamente 41,54% do corpo discente. Grande parte dos alunos é de moradores de fazendas e assentamentos localizados próximos ao Distrito, que a ele se deslocam por meio de transporte escolar.

A infraestrutura da escola inclui salas de aula, biblioteca, refeitório, quadra esportiva coberta, entre outros espaços. Além disso, projetos como a horta escolar, Educarte e clubes estudantis reforçam a integração entre conhecimentos escolares e comunitários. O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola destaca a gestão democrática, o protagonismo dos alunos e a parceria com a comunidade.

1.3 As participantes da pesquisa

Contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa duas professoras iniciantes, contratadas temporariamente, e no início de suas carreiras docentes, levando em consideração o tempo de docência (definido como início da carreira até cinco anos de atuação profissional), estar atuando em escola do campo e participando da FormEduc.

Conforme os dados levantados para traçar o perfil das professoras iniciantes da escola do campo, ambas são contratadas e residem no Distrito de Santa Elvira, local onde a escola está inserida. Uma delas se formou em instituição particular (Regular) e a outra em pública estadual, na modalidade Educação a Distância (EAD). Atuam no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio.

Quadro 1 - Participantes da pesquisa

Nome Fictício	Tempo de docência	Formação acadêmica	Rede de ensino
Lua	1 ano	Letras/Português-Espanhol	Estadual
Sol	3 anos	Letras/Português	Estadual

Fonte: SILVA (2025), a partir do questionário aplicado às participantes da pesquisa.

Para início deste estudo, as professoras iniciantes participantes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para ser assinado. A participação foi voluntária, sendo os nomes das participantes anonimizados, para preservar a identidade.

Desse modo, foram atribuídos a elas nomes de astros: Sol e Lua. As professoras iniciantes são comparáveis ao Sol e à Lua: irradiam a luz da sua paixão pelo ensino, mas também se adaptam, evoluem e destacam-se em diversas etapas, iluminando os caminhos da educação.

O convívio com as professoras iniciantes do campo para a presente pesquisa se deu ao longo de quatro meses, tendo iniciado com uma visita ao local, seguida da seleção das participantes, com as quais mantive contato, assim como com a diretora e o coordenador pedagógico. Logo combinamos as formas e os dias em que ocorreria a observação nas salas das professoras iniciantes, após o consentimento delas.

A pesquisa está projetada em seis seções. A primeira está contextualizada nesta introdução, situando pesquisa, objetivos e problemática. A segunda seção socializa as narrativas e trajetórias profissionais da pesquisadora. Na terceira seção são apresentados os fundamentos teóricos que sustentam a pesquisa. A quarta seção evidencia a metodologia, instrumentos da pesquisa, incluindo o mapeamento sobre o tema, o contexto da pesquisa e o perfil das participantes. A quinta seção traz a discussão e o tratamento de dados. Na sexta seção, as considerações desta pesquisa.

2 MINHA HISTÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Este memorial é um convite para conhecer um pouco da minha trajetória profissional e entender como ela se entrelaça com o título da minha pesquisa de mestrado: "Professores iniciantes e sua formação em espaços híbridos: FormEduc, escola e comunidade do campo".

Sou Jucélia Freitas da Silva, natural de Jaciara, residente em Juscimeira, cidades vizinhas, em Mato Grosso, e mãe de uma linda menina chamada Emanuela. Sou professora formada em Pedagogia e Letras/Inglês, efetiva na rede estadual de Educação, atuando como pedagoga. O sonho de ser professora nasceu na infância, pois minha brincadeira favorita era brincar de escolinha, e se concretizou na vida adulta.

Meus professores foram fundamentais para minha formação pessoal, e também profissional, e sempre estudei em escolas públicas da rede estadual. Somente quando fui para a graduação, em 2005, estudei em uma faculdade privada, a Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas do Vale do São Lourenço (Eduvale), que fica localizada em Jaciara. Enquanto cursava Pedagogia, eu atuava como professora em uma escola privada na cidade em que resido.

Concluí a graduação em 2008. Foi um período fértil de aprendizagem, pois era professora contratada e vivi a instabilidade e incerteza do futuro profissional. Somente em 2018, após aprovação em concurso público do Estado, conquistei a segurança profissional, tendo sido atribuída em uma escola do campo, fato que transformou minha forma de ver e viver a educação.

Após me formar, em 2008, comecei a lecionar como professora contratada, na Escola Estadual Antônio José de Lima, em Juscimeira-MT. Foram quase dez anos de contratos temporários. Esse período me ensinou sobre as incertezas que acompanham muitos professores em início de carreira, insegurança, dificuldade de pertencer à equipe escolar, falta de recursos e o desafio de manter a motivação, mesmo diante das limitações. Como nos lembra Gatti (2009a), os primeiros anos na docência são repletos de desafios que exigem suporte emocional e estrutural. Não basta formar professores apenas na teoria, é preciso oferecer apoio contínuo com base na realidade em que eles atuam.

Em 2018, com a aprovação no concurso público, fui lotada na Escola Estadual Santo Antônio de Pádua, na comunidade rural da Placa de Santo Antônio. Essa mudança foi um marco em minha carreira profissional. Passei a compreender melhor os limites da formação inicial e a valorizar os saberes que surgem da experiência vivida no chão da escola. Como

afirma Tardif (2002), o saber do professor é construído na prática, em diálogo constante com a realidade. É no chão da escola que muitas aprendizagens mais significativas acontecem.

Foi nesse contexto inspirador que surgiram as indagações que orientam minha pesquisa: Como os professores iniciantes atuam na escola do campo? Como articulam os saberes acadêmicos e os conhecimentos da comunidade? Que espaços, tanto formais quanto informais, colaboram para seu desenvolvimento profissional?

Essas questões não vieram de livros ou teorias, mas da vivência do cotidiano: conversas nos corredores da escola, visitas às famílias, trocas entre colegas e momentos de improvisos criativos. São experiências enriquecedoras que muitas vezes ficam invisíveis nos currículos, mas que são fundamentais para a prática docente. É o que Nóvoa (2009b) chama de espaços híbridos de formação, lugares onde se aprende a ensinar vivendo, trocando e refletindo junto. Esses espaços se constroem na vivência, na escuta e na criatividade coletiva. Ganham mais relevância na escola do campo, onde a formação precisa considerar os saberes da comunidade, cultura local e condições do cotidiano escolar.

Participei de muitas formações continuadas ao longo da minha caminhada, promovidas pela Seduc-MT e por universidades. Apesar de importantes, muitas dessas formações pareciam distantes da realidade das escolas do campo. Isso me fez perceber como é urgente repensar os processos formativos a partir da escuta dos professores e do respeito às suas vivências. Garcia (2009) ressalta que a formação deve ser situada, enraizada nas práticas concretas. Os processos formativos devem ter em conta o contexto em que o professor atua, de forma que respeitem e valorizem os saberes locais.

Escolhi trabalhar com o método (auto)biográfico por acreditar no poder das histórias de vida como ferramenta de aprendizagem. Ao ouvir professores iniciantes da escola do campo, reconheço nas suas narrativas experiências muito semelhantes às que eu já vivi: a insegurança frente às turmas multisseriadas, a carência de materiais, o desafio de mediar o currículo oficial com a cultura local. São relatos que confirmam o valor dos espaços híbridos como lugares de resistência e formação. Como diz Josso (2010), narrar-se é um gesto de aprendizado e também de cuidado ético com a própria trajetória. Ao contar a própria história, o professor pode reconstruir sentidos, aprender consigo mesmo, permitindo no caso do professor iniciante, compreender melhor sua trajetória formativa, percebendo os momentos de dificuldades, conquistas e aprendizagens como parte de um caminho reflexivo.

Entre os anos de 2020 e 2023, segui buscando minha formação. Concluí uma especialização em Educação Infantil e Anos Iniciais, comecei uma nova graduação em Letras-Inglês e fui aprovada no mestrado em Educação no final do ano de 2023.

Minha atuação cotidiana me mostra, dia após dia, a importância de escutar, dialogar com a comunidade e valorizar os saberes locais. É nesse terreno fértil da prática que nasce e se desenvolve minha pesquisa. Como defende Caldart (2008), precisamos de uma pedagogia que se enraíze no chão, que valorize os saberes do povo e as relações que se constroem no campo. As formações docentes padronizadas não contemplam as necessidades dos professores que atuam nas escolas do campo e não valorizam os saberes da comunidade; há, portanto, necessidade de uma formação específica para os professores que atuam nessas escolas.

Minha trajetória profissional é parte essencial da minha identidade como pesquisadora. O tema da pesquisa não é apenas fruto de interesse acadêmico, ele brota da experiência, do afeto e das descobertas vividas como professora que já atuou na escola do campo. Com esta pesquisa, quero não apenas compreender, mas também contribuir para transformar os caminhos da formação docente, colaborando para torná-los mais justos e mais próximos da realidade de quem ensina e aprende.

Trabalhar em uma comunidade do campo, como a Placa de Santo Antônio, me permitiu vivenciar uma educação sobremaneira enraizada nas relações humanas. A proximidade com as famílias, a convivência diária com os alunos em diversos contextos, na sala de aula, na comunidade, nas festividades locais, revelou uma abordagem de ensino-aprendizagem que transcende os métodos tradicionais, que pulsa com vida e afeto.

Essa convivência cotidiana me fez notar que os conhecimentos escolares estão intrinsecamente ligados à cultura e história do território. Logo, a formação de professores deve considerar os contextos reais em que atuam, indo além do conteúdo didático. Como afirmado por Arroyo (2012b), o professor do campo não é apenas um transmissor de conhecimento, mas alguém que constrói relações e significados a partir das experiências vividas na comunidade.

Nesse contexto emerge a importância dos espaços híbridos de formação, que vão além das salas de aula universitárias e das formações tradicionais. Eles estão presentes nas interações entre professores, nas conversas com os alunos e da comunidade escolar. São locais de troca, onde os saberes acadêmicos se encontram com os saberes práticos. Conforme Nóvoa (2009b) e André (2010) defendem, a formação deve se abrir para esses territórios do cotidiano escolar, onde os professores constroem suas identidades e estratégias de atuação. É nas trocas de experiências com os colegas, desafios diários e no contato com a comunidade que o professor se forma de fato.

Esses encontros informais e aprendizados, muitas vezes negligenciados pelas políticas educacionais, são basilares na formação dos professores iniciantes. Eles ressaltam a escuta

mútua, a construção coletiva de saberes e a valorização das experiências de vida. É por isso que o método (auto)biográfico se tornou essencial em minha pesquisa, permitindo não apenas contar minha história, mas também reconhecer, nos relatos dos colegas, os traços de uma formação que se dá na interseção entre teoria e prática, individual e coletivo.

Ao longo do caminho, notei uma desconexão entre o que é proposto nas formações e materiais pedagógicos e o que realmente acontece nas escolas do campo. Esse desafio se tornou uma motivação para entender melhor como os professores iniciantes nesses contextos se formam de fato.

No decorrer do meu percurso profissional também atuei em uma escola da rede municipal, em 2022, visto que, após o redimensionamento das escolas estaduais de Mato Grosso, algumas pedagogas que atuavam na sede de Juscimeira tiveram que fazer cooperação técnica com o município.

Após um ano, retornei para a rede estadual, sendo atribuída como pedagoga auxiliar de coordenação pedagógica na Escola Estadual João Matheus Barbosa, de tempo integral. E atualmente, nesse ano de 2025, estou nessa mesma escola, atribuída como Professora de Apoio Especializado (PAPE), porém, não estou exercendo a função, pois estou de Licença Qualificação Profissional desde junho de 2024, para cursar o mestrado.

Vale ressaltar que tive oportunidade de participar do processo seletivo realizado em 2023 pela Seduc-MT para ser coordenadora pedagógica na mesma escola em que acontece a pesquisa; simultaneamente, me inscrevi para o mestrado em Educação, uma vez aprovada em ambas as seleções, decidi seguir o caminho do mestrado, acreditando que a pesquisa poderia me proporcionar aprofundamentos sobre a realidade escolar, sobretudo em relação às práticas e formações de professores. Apesar disso, mantenho afeto pela escola e pela comunidade, que sempre me acolheram generosamente e continuam a contribuir significativamente para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Seguindo os ensinamentos de Freire (1996), acredito que educar é um ato de amor, coragem e comprometimento com a mudança social. É com esse propósito que escrevo este memorial e conduzo minha pesquisa: com a esperança de contribuir para uma educação mais justa, humana e comprometida com as comunidades onde ela se desenvolve.

3 SABERES DOCENTES, AUTONOMIA E CONTEXTUALIZAÇÃO: AS BASES TEÓRICAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INICIANTES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MATO GROSSO.

A formação docente enfrenta constantes desafios, ainda na atualidade, e o profissional fica à mercê do controle externo, sofrendo influência do Estado, diminuindo, assim, sua autonomia no planejamento, o que acaba afetando no processo de aprendizagem, principalmente daqueles que habitam no campo, distantes dos centros urbanos.

Contreras (2002a) aponta que a profissão docente envolve um dilema: por um prisma, os professores precisam seguir as diretrizes do sistema educacional; por outro, é fundamental que mantenham uma postura questionadora e reflexiva sobre suas ações em sala de aula. O autor nos convida a refletir sobre a complexidade da profissão docente e a importância de os professores equilibrarem as demandas do sistema educacional com a sua própria autonomia e criatividade. Além disso, destaca a importância da reflexão crítica, do diálogo e da formação continuada para o desenvolvimento profissional dos professores.

É preciso preparar professores que assumam uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam. A defesa de uma perspectiva dos professores como práticos reflexivos críticos leva o autor supracitado a rejeitar uma visão das abordagens verticais das reformas educativas, nas quais os professores aplicam passivamente planos desenvolvidos por outros atores sociais, institucionais e/ou políticos, como explicita Zeichner (1993).

Fica clara a necessidade de mudanças nas práticas vigentes em relação à formação de professores do campo, pois eles são sujeitos de conhecimento de um espaço específico e deveriam ter direito de sinalizar sobre aspectos primordiais de sua formação profissional.

A falta de contato com a realidade escolar distancia algumas teorias das necessidades enfrentadas pelos professores no cotidiano escolar. Tardif (2014, p. 241) adverte que “[...] essas teorias são muitas vezes pregadas por professores que nunca colocaram os pés numa escola ou, o que é ainda pior, que não demonstram interesse pelas realidades escolares e pedagógicas”.

Em vez de reproduzirem teorias, os professores precisam de ações que lhes possibilitem autonomia para construir seu próprio saber pedagógico a partir das vivências com seus colegas e comunidade escolar. Imbernon (2010a, p. 47) esclarece que a formação docente deve considerar a realidade vivida pelos professores, posto que muitos enfrentam dificuldades e, devido às cobranças burocráticas do sistema, não conseguem alcançar êxito em sua prática pedagógica. Assim, “a formação distante da prática docente deveria ser reduzida”.

A formação continuada dos professores estaduais de Mato Grosso foi desenvolvida em política proposta pela Seduc-MT, desde 1998 a 2020, por meio de Centro de Formação e Atualização de Professores (Cefapro), e constituiu-se em proposta inovadora, tendo em vista que a formação era desenvolvida pelo projeto Sala do Educador, quando os próprios professores dinamizavam sua formação a partir das necessidades e demandas da escola, sob a orientação de um formador destinado a cada Centro para potencializar essa formação.

Os Cefapros permaneceram por 23 anos com essa proposta de formação continuada a partir da escola e apoiada pelo sistema de ensino. A partir de 2021 esse projeto foi rompido pelo novo Governador, dando início à formação continuada de duas formas: uma delas se dá pelo acesso à plataforma oficial da Seduc-MT, plataforma Ambiente Virtual de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional (Avadep), com a oferta de cursos específicos para os professores acessarem, sendo o professor responsável pelo total de carga horária acessada. Há incentivo financeiro, Gratificação por Resultados (GR), ao professor que atinge determinado tempo de acesso; a outra maneira é a oferta da formação online ou presencial, sob responsabilidade da Diretoria Regional de Educação (DRE), com temáticas voltadas às áreas de conhecimento, e geralmente planejada pela Secretaria. Salientamos que além de incentivar a meritocracia, as necessidades formativas dos professores não são consideradas nessa proposta de formação.

A outra formação continuada que os professores iniciantes da escola do campo frequentam é a do projeto FormEduc/UFR/2013/2025, que tem acontecido quinzenalmente, de forma híbrida (online e presencial), mediante acordos entre a Seduc-MT, a DRE de Rondonópolis, a Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer de Rondonópolis (Semecel). Trata-se de uma formação contínua que há onze anos tem se desenvolvido a partir da agenda dos participantes professores iniciantes das redes públicas-municipal e estadual da região sul de Mato Grosso. Tal formação considera a realidade do contexto escolar e estimula estudos e reflexões constantes, superando a oferta de cursos e pacotes estanques e descontínuos.

Gatti (2010, p. 87) aduz que a “formação do professor do campo deve ser pautada pela realidade da comunidade, integrando saberes, práticas e experiências que promovam uma educação contextualizada e significativa”.

O professor do campo deve integrar, em sua prática docente, o conhecimento escolar aos saberes da comunidade, com o intuito de promover uma educação mais relevante. Para isso, é fundamental que compreenda a realidade social, econômica e cultural da comunidade em que vive e atua, a fim de trabalhar com metodologias que atendam às necessidades dos

estudantes. Ao adotar essa abordagem, os professores não apenas ensinam, mas também aprendem, fortalecendo laços e possibilitando uma troca enriquecedora.

Na visão de Pienta (2007),

> O professor iniciante cria e aprende também na prática em virtude de uma necessidade, uma vez que existe uma contradição entre o que aprende na universidade e o que encontra na escola. Minimizar o doloroso e difícil processo de iniciação docente significa trazer para a formação a realidade da prática pedagógica (Pienta, 2007, p. 110).

Não há consenso de um marco que define o tempo de docência dos professores iniciantes. Conforme Huberman (1995), professores em início de carreira docente são aqueles com um tempo de atuação correspondente ao período dos três primeiros anos. Cavaco (1995), estende esse período para os quatro primeiros anos da carreira. Já Tardif (2002) os define como os que têm até sete anos de docência. Por fim, de acordo com Marcelo (1999), o professor iniciante é aquele que está atuando nos primeiros cinco anos de docência.

No cenário atual da educação é perceptível a diferença na formação de professores das escolas do campo, pois há uma luta em busca de reconhecimento da existência dos povos do campo, pela efetivação dos direitos sociais e superação da visão de que o campo é um lugar de atraso.

Garske e Cunha (2012) afirmam:

> Assim sendo, depreendemos que o pressuposto básico da educação do Campo, no atual contexto, é a construção de uma proposta de educação escolar que tenha como ponto de partida os interesses e as necessidades dos trabalhadores que vivem no meio rural, uma proposta que tenha como horizonte a transmissão de um saber teórico e histórico social, que possa facultar melhores condições para a sua inserção no mundo do trabalho, das relações sociais e da cultura (Garske; Cunha, 2012, p. 23).

A educação do campo ainda enfrenta diversos desafios, a luta por uma educação de qualidade continua sendo uma tarefa fundamental para assegurar aos professores do campo, condições de permanência na docência neste espaço de vida e formação.

As experiências e lutas da educação do campo colocam em evidência a histórica desigualdade educacional da sociedade brasileira, em que os trabalhadores do campo são os que possuem menor escolaridade.

Autores como Santos, Paludo e Oliveira (2009) explicam que:

> A Educação do Campo é um projeto de educação que está em construção com nexos no projeto histórico socialista. É um projeto da classe trabalhadora do campo. Tem como protagonistas os próprios camponeses e trabalhadores do campo, suas lutas e organização e suas experiências

> educativas, que incluem a escola, mas vão além dela. Ela se contrapõe à educação como mercadoria e afirma a educação como formação humana. O papel da educação também é o de formar sujeitos críticos, capazes de lutar e construir outro projeto de desenvolvimento do campo e da nação (Santos; Paludo; Oliveira, 2009, p. 52).

Fica evidente a importância da participação ativa da população camponesa na construção de suas próprias trajetórias educativas, visto que ela tem pouca oportunidade de participar de grupos de estudos e demais processos de formação continuada específica para atender as necessidades da comunidade.

Gatti *et al*. (2019) se refere às diferenças culturais, enfatizando que

> [...] a legislação e as novas posturas sinalizam positivamente uma busca de melhor qualificação da formação de professores e de maior equidade (mesmo que entendida em variados sentidos) nas aprendizagens escolares e na constituição do ser humano, tendo em conta suas diferenças culturais, étnicas e sociais (Gatti *et al*., 2019, p. 76).

O Conselho Nacional de Educação (CNE) e sua Câmara de Educação Básica (CEB), por meio da Resolução CNE/CEB n° 2, de 28 de abril de 2008 (Brasil, 2008), em seu artigo 7º, dispõe o seguinte:

> Art. 7° a Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo, condições de infraestruturas adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e área de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo (Brasil, 2012, p. 55).

A educação do campo deve garantir suporte pedagógico e recursos educacionais no sentido de atender a realidade local para haver condições de aprendizagem, equidade e reconhecimento das diversidades culturais dos povos que pertencem a essa comunidade.

3.1 Comunidades do Campo

Segundo Moran (2018, p. 92), "as comunidades têm um papel fundamental na formação dos indivíduos, contribuindo com suas histórias, culturas e valores para o processo educativo".

Nesse cenário, as escolas são vistas pelas comunidades como território educativo que provoca transformação social, redução de desigualdades, melhoria nos índices de evasão e aprendizagem escolar. Sendo assim, a escola é protagonista e local onde ocorre aprendizagem, porém, não é necessariamente a escola a única responsável pela aprendizagem, já que esta pode ocorrer em diferentes espaços onde os indivíduos compartilham saberes e

conhecimentos. Lahtermaher e Cruz (2022) citam que:

> A noção de comunidade é também disputada pela área educacional voltando-se para uma relação de interação e cooperação e apropriando- se de seus significantes. As comunidades de aprendizagem enquanto espaços investigativos surgem de um modo de ser que deve acompanhar o professor ao longo de seu desenvolvimento profissional (Lahtermaher; Cruz, 2022, p. 02).

A comunidade se dá no coletivo, em reuniões, vivências, encontros onde indivíduos com ideias e fins comuns discutem os desafios e sugerem respostas aos problemas que afetam o cotidiano, contemplando, portanto, um sentimento de pertencimento ao grupo. É importante compreender que uma comunidade de aprendizagem não deve ser vista como reunião de pessoas, pois essa comunidade deve favorecer o desenvolvimento dos sujeitos que fazem parte dela. Há diversos conceitos sobre comunidades que, por vezes, são complementares.

Brandão (1986) define como comunidade do campo como "[...] um grupo de pessoas que se relacionam entre si e compartilham experiências, valores e significados, estabelecendo laços de afetividade e solidariedade que fundamentam sua identidade coletiva" (Brandão, 1986, p. 25).

Ao estabelecer o significado de comunidade, podemos, consequentemente, conceituar que comunidade do campo se refere ao povo que reside em locais afastados dos centros urbanos.

Souza (2005, p. 77), por sua vez, explica que, "em um sentido mais geral, a comunidade é entendida como um grupo de pessoas que partilham um "senso comum de interdependência e integração" dentro de uma área geográfica ou de uma instituição".

O lugar/território campo é relativo à vida rural, em que sujeitos que fazem parte desta comunidade vivem da agricultura e criação de animais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2013), assim como o documento "Educação do Campo: marcos normativos" (Brasil, 2012) apontam que:

> A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura. Mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (Brasil, 2012, p. 07-08).

A educação do campo possibilita a valorização dos saberes e modo de vida dos

camponeses, pois antes a escola não tinha tanta importância, já que a profissão se aprendia com os pais. A escola precisa reconhecer os saberes comunitários, valorizando os conhecimentos prévios dos estudantes e da comunidade do campo.

Com relação às comunidades do campo, Caldart (2004b) pontua que elas,

> [...] em sua diversidade, não são apenas espaços de produção agrícola, mas também locais onde se constroem relações sociais significativas. Nelas, o saber-fazer dos agricultores é um patrimônio cultural que se transforma e se reconfigura ao longo do tempo, refletindo a história e a cultura dos povos que habitam esses territórios. Essas comunidades são espaços de resistência e de luta por direitos, onde a educação do campo se torna uma ferramenta essencial para a valorização de suas identidades e para a promoção de práticas que respeitem a sustentabilidade ambiental e social (Caldart, 2004b, p. 85).

A comunidade do campo se utiliza do espaço e recursos naturais, especialmente para a subsistência. Ela é responsável pela sustentabilidade do país, pois é dela que vêm os alimentos e matéria-prima para manter as demais populações. Povos do Campo são os camponeses, ribeirinhos, quilombolas, pesqueiros, entre outros.

O Decreto nº 7.352, de 2010, estabelece que

> [...] populações do campo são os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados 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, p. 1).

Os povos do campo são pessoas que vivem e trabalham na área rural, sendo eles os agricultores familiares que trabalham produzindo alimentos para o consumo próprio e para a venda, e também os assentados da reforma agrária, que são pessoas que receberam terras do governo para trabalhar e produzir alimentos. Integram, ainda, os povos do campo, os quilombolas, descendentes de escravos que vivem em comunidade rural, preservam as tradições e a cultura; os indígenas nativos do Brasil, que possuem relação especial com a natureza, os pescadores artesanais que pescam em rios, lagos para o próprio sustento e venda; os extrativistas, pessoas que coletam produtos naturais da mata como frutas, castanhas e ervas medicinais. Esses povos esperam que a escola seja um espaço que valorize sua cultura. Molina e Sá (2011) afirmam que:

> A proposta de uma escola do Campo não cuida apenas de mudar conteúdos, mas traz novos valores e atitudes; se constrói como uma escola integral, que lida com todas as dimensões do ser humano. Para tanto, é preciso discutir em que consiste esta base, que princípios podem garantir que o sujeito do

> Campo seja o ponto de partida e o ponto de chegada do processo formativo, como sujeito que sempre traz o seu conhecimento, a construção histórica de sua cultura; e com isso formar pessoas que possam ler o mundo, tal qual ele se apresenta hoje à juventude do Campo e da cidade (Molina; Sá, 2011, p. 40).

O papel da escola do campo é formar cidadãos críticos, conscientes, que valorizam seus conhecimentos prévios e a sua cultura. Os saberes comunitários definem a comunidade, por isso é importante haver respeito, para que possa contribuir no desenvolvimento educacional e, consequentemente, fortalecer o vínculo e promover a inclusão e equidade.

Seguindo essa linha de raciocínio, Freire (2000) contribui argumentar que

> O respeito, então, ao saber popular implica necessariamente o respeito com o contexto cultural. A localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando no mundo. 'Seu' mundo, em última análise é a primeira e inevitável face do mundo mesmo (Freire, 2000, p. 86).

Devem ser considerados os saberes populares da comunidade em que a escola está inserida para dar sentido ao processo ensino aprendizagem. A cultura, experiências, cotidiano da comunidade do campo, precisam ser referência para o trabalho pedagógico e formação de professores para alcançar uma prática educativa mais humana, contextualizada e dialógica, valorizando o saber popular.

Para que isso aconteça durante o seu processo formativo, afirma Zeichner (2013), o professor deve vivenciar a colaboração entre a comunidade, as escolas públicas e o curso de formação ao qual está vinculado. No caso da presente pesquisa, a formação continuada é o FormEduc, vinculado à UFR.

O autor enfatiza a necessidade de uma formação que ultrapasse os limites da sala de aula, incluindo a colaboração com as comunidades e as escolas, para garantir que a prática docente seja tanto reflexiva quanto transformadora, o que exige muito estudo e dedicação no preparo das aulas, para que seja possível relacionar os conteúdos escolares aos da realidade que os estudantes trazem para a sala de aula.

A comunidade como espaço de pertencimento, saberes e resistência transcende os limites geográficos, sendo um lugar simbólico que fortalece vínculos identitários e produz conhecimentos singulares.

Segundo Bauman (2003), a palavra "comunidade" evoca sentimentos de segurança e acolhimento, mas também pode ser palco de conflitos internos. Nas zonas rurais, as comunidades representam territórios de cultura, resistência e produção de saberes tradicionais, muitas vezes, marginalizados.

O território das comunidades camponesas não se limita apenas à sua dimensão física, é moldado por suas relações sociais e modos de vida coletivos. Reconhecer as comunidades do campo como produtoras de conhecimento e cultura é essencial para valorizar suas contribuições.

A capacidade das comunidades de produzir saberes próprios, baseados na experiência cotidiana e na transmissão oral, é fundamental para a construção da identidade dos sujeitos que nelas habitam. Integrar esses saberes à prática pedagógica fortalece os laços entre escola e comunidade, promovendo uma educação significativa e transformadora.

Além disso, as comunidades do campo são espaços de resistência contra a pressão do agronegócio, a especulação de terras e a degradação ambiental. A organização comunitária é uma forma de defesa da vida, do território e da cultura, tornando as comunidades guardiãs de memórias, tradições e práticas de cuidado com a terra e com os outros.

No contexto em questão, a escola do campo desempenha um papel crucial: ela pode ser um veículo para a perpetuação do modelo dominante ou um espaço para valorizar a cultura comunitária.

Quando a escola se abre para a comunidade, reconhecendo seus conhecimentos e dialogando com suas práticas, ela contribui para fortalecer a identidade camponesa e a cidadania local.

Apesar de as comunidades serem importantes em diversos aspectos, historicamente elas não têm sido o foco das políticas públicas no Brasil. A organização comunitária, muitas vezes, é vista como informal, precária ou assistencialista, quando, na verdade, representa formas legítimas de autogestão, solidariedade e bem-estar social.

Autores como Gohn (2011a) ressaltam que as comunidades são espaços poderosos de participação e mobilização social, porém, ainda enfrentam falta de reconhecimento institucional.

É essencial desenvolver políticas públicas que não apenas reconheçam a existência das comunidades, mas que as fortaleçam como protagonistas do desenvolvimento local e da construção democrática.

No âmbito educacional, isso implica valorizar a participação da comunidade na elaboração dos projetos político-pedagógicos, na gestão escolar e na formação de professores.

Conforme Santos (2010, p. 64), a educação emancipadora requer a participação comunitária: "Os saberes populares são essenciais na ecologia dos saberes, e a escola deve dialogar com esses saberes para uma pedagogia verdadeiramente intercultural”.

Ao reconhecer o conceito de comunidade em sua totalidade simbólica, cultural e política, é possível ampliar a compreensão da formação docente e da escola como parte de territórios em constante transformação.

Valorizar a comunidade é reconhecer a dignidade dos indivíduos que a compõem, considerar seus conhecimentos como valiosos e entender que educar é um ato de pertencimento e compromisso coletivo. Na realidade da escola do campo, a comunidade não é apenas um recurso externo, mas parte integrante do processo educativo.

As experiências compartilhadas pelas professoras nesta pesquisa demonstram que é possível desenvolver uma prática docente que se conecte com a vida, reconheça os saberes locais e se posicione como um ato político de resistência, pertencimento e transformação.

A formação de professores para a educação do campo ainda é um desafio no Brasil, apesar de estar prevista em documentos normativos importantes, pois a falta de políticas consistentes e sensíveis às especificidades do campo continua sendo um obstáculo em diversos estados, como em Mato Grosso, em que a gestão da educação no Estado é de responsabilidade da Seduc-MT.

Conforme destacado por Molina e Hage (2015, p. 307), é fundamental repensar a formação de professores para atuarem no campo levando em consideração a diversidade sociocultural e as necessidades específicas das comunidades rurais. É preciso abandonar a ideia de simplesmente transplantar modelos educacionais urbanos para contextos do campo e se adaptar às particularidades locais.

Arroyo (2011b, p. 67) ressalta que as políticas educacionais destinadas ao campo muitas vezes acabam replicando os mesmos moldes da educação urbana, negligenciando as particularidades territoriais e os estilos de vida característicos do campo, agravando as desigualdades históricas existentes.

É comum ver iniciativas de formação pontuais que não dialogam efetivamente com a vida e a cultura das comunidades do campo, resultando em ações fragmentadas e desconectadas das demandas reais das escolas. Isso vai contra o princípio da educação do campo, que valoriza os saberes locais e as práticas pedagógicas contextualizadas.

Destacado por Fernandes (2014, p. 92), é fundamental que uma política de formação com intuito emancipador reconheça o campo não apenas como um local que necessita de assistência técnica ou pedagógica, mas sim como um espaço de produção de conhecimento.

Para mudar essa realidade, é necessário criar programas de formação continuada específicos para os professores do campo, em parceria com universidades e movimentos sociais. Além disso, é essencial produzir materiais didáticos contextualizados e utilizar

metodologias híbridas que facilitem a participação dos professores, sem perder o vínculo com suas comunidades.

Da mesma forma, o diálogo com lideranças comunitárias e movimentos sociais do campo também é fundamental na elaboração e avaliação das políticas educacionais. É preciso garantir infraestrutura e recursos para que os professores possam desenvolver práticas inovadoras que integrem os saberes locais com os conteúdos escolares.

3.2 A necessária interação entre espaços, saberes e práticas na Educação do Campo

As escolas do campo têm realidade diferente das escolas urbanas, pois lidam com inúmeros desafios, como distâncias geográficas, infraestrutura limitada e acesso reduzido às tecnologias. Isso posto, os espaços híbridos podem representar um caminho para imersão pedagógica e democratização do conhecimento. Nóvoa (2009b) orienta que deve haver na formação espaços para a reflexão sobre como as práticas escolares se relacionam com os contextos comunitários. Esses espaços híbridos permitem que os professores iniciantes conectem seus saberes acadêmicos da licenciatura aos saberes da formação continuada, articulados aos saberes comunitários, de modo a atender as realidades dos estudantes que estudam na escola do campo.

Zeichner (2010) sublinha que "os espaços híbridos na formação de professores são importantes para unir saberes acadêmicos e conhecimentos práticos, criando uma formação mais contextualizada e significativa”.

A relação entre escola, comunidade e formação da universidade ajuda a construir práticas pedagógicas que refletem a vivência dos professores e alunos, valorizando os saberes locais. Essa articulação é importante para refletir sobre os desafios da docência no campo. Freire (1996, p. 112) afirma que: "A prática educativa deve partir do contexto cultural dos alunos, promovendo o diálogo entre os saberes populares e o conhecimento científico".

Gatti (2008) ressalta que "a formação do professor do campo deve considerar as especificidades locais e a relação com a comunidade, pois a educação não pode estar dissociada do contexto social e cultural dos estudantes". Assim, a prática docente na escola do campo requer um olhar atento às singularidades da realidade camponesa.

De acordo Contreras (2012), "a formação docente está em constante disputa entre a autonomia do professor e as imposições do Estado, que buscam controlar os processos educativos por meio de políticas públicas". Essa imposição reflete na prática dos professores, exigindo que eles se adaptem constantemente, por isso é fundamental a capacidade de

revisitar suas práticas para atender às novas demandas educacionais.

A prática docente é um processo dinâmico que envolve interação entre teoria e realidade. É dinâmica e compreende um conjunto de ações e procedimentos que orientam o trabalho do professor, deve ser contextualizada, reflexiva, inovadora e estar em constante evolução.

Zeichner (2005) enfatiza que

> A formação de professores deve promover uma articulação entre a teoria e a prática pedagógica, permitindo que os docentes se tornem reflexivos e críticos sobre sua própria prática. Para isso, é fundamental que o processo de formação seja contínuo e ligado às realidades da sala de aula, permitindo uma análise constante e crítica do contexto em que o ensino ocorre (Zeichner, 2005, p. 45).

Defende o autor que a formação de professores deve considerar a interação entre universidade, escola e a comunidade na qual a escola está inserida, proporcionando encontro de saberes, o chamado “espaço híbrido de formação de professores”. Ressalta, ainda, que esse espaço promove o diálogo e permite que os saberes escolares e os comunitários transpassem a formação acadêmica o que, consequentemente, concorre para a melhoria da prática docente.

Enquanto o setor agropecuário avança com tecnologia de ponta e lucros expressivos, as comunidades do campo enfrentam desafios históricos, especialmente no que diz respeito ao acesso à educação de qualidade e contextualizada.

Conforme ressaltado por Caldart (2004, p. 27), “as escolas do campo são verdadeiros campos de batalha, refletindo a contradição entre diferentes visões de sociedade e educação”. Situadas em áreas dominadas por grandes empresas do agronegócio, essas escolas lidam diariamente com tensões e conflitos.

Por um lado, as escolas são pressionadas a adotar discursos de progresso e desenvolvimento, promovidos por empresários e agentes públicos alinhados ao modelo de produção intensiva e, por outro, sofrem os impactos negativos desse modelo, como a degradação ambiental, o deslocamento de famílias e a perda de identidade cultural.

Aponta Molina (2014, p. 27) que “a expansão do agronegócio impõe uma lógica produtivista que ameaça os modos de vida baseados na agricultura familiar e na cooperação”. Diante desse cenário desafiador, as escolas do campo precisam encontrar um equilíbrio entre preparar os alunos para o mercado de trabalho agropecuário e oferecer uma formação crítica baseada nos saberes locais, visando à cidadania e permanência digna no campo.

Segundo Arroyo (2007, p. 26), “é essencial que essas escolas sejam espaços de resistência e reinvenção da vida camponesa, não reproduzindo simplesmente a lógica urbana”.

As professoras envolvidas neste estudo demonstraram consciência dessa tensão e buscam integrar o currículo escolar à realidade dos estudantes, valorizando os conhecimentos locais e promovendo projetos interdisciplinares que resgatam a memória e a cultura da região.

Essas práticas estão articuladas com a proposta de uma pedagogia do território (Souza, 2018), que reconhece o espaço vivido como fundamental para o processo educativo e a construção de identidades coletivas, e representam uma resistência silenciosa às pressões externas que buscam moldar os alunos de acordo com as demandas do agronegócio. É um esforço para construir um currículo que dialogue com o território, o ambiente e os valores da comunidade, proporcionando uma educação mais significativa e relevante para os estudantes.

Como defende Goulart (2019, p. 92), "o currículo da escola do campo deve incorporar saberes ancestrais, práticas agrícolas sustentáveis e a história das lutas sociais que marcam os territórios"; promover a escola como um espaço de escuta, valorização das histórias locais e reflexão crítica é essencial para que os moradores das comunidades do campo nela vejam a si e aos seus filhos como protagonistas de sua própria história, resistindo à lógica do monocultivo e da concentração de terras.

A escola, nesse contexto, desempenha um papel crucial na formação de sujeitos do campo com consciência crítica, conforme proposto por Freire (1996).

As professoras iniciantes desempenharam um papel fundamental como mediadoras entre os saberes acadêmicos e comunitários, entre o currículo oficial e a realidade vivida, contribuindo para a construção de futuros promissores na comunidade do campo.

De acordo com Barreto e Albuquerque (2022, p. 114), "o desafio do professor iniciante na escola do campo é reconhecer e integrar os saberes locais ao trabalho pedagógico, muitas vezes sem uma formação específica para isso".

Uma formação docente comprometida com os territórios e a escola do campo como espaço de construção de futuros promissores são aspectos essenciais para promover uma educação de qualidade e relevante para as comunidades do campo de Mato Grosso.

3.3 Professores iniciantes e seu desenvolvimento profissional

O início da docência é conhecido como período de indução ou de iniciação profissional, marca o período em que se faz a passagem de estudante a professor. É um período de desafios, aprendizagem e adaptações.

Segundo Huberman (1995), essa fase inicial da carreira docente pode ser caracterizada por sentimentos de entusiasmo, mas também de choque com a realidade educacional.

A entrada na carreira de professor é um momento crucial na vida profissional, repleto de aprendizados, desafios e adaptações. Os professores iniciantes enfrentam uma transição complexa entre a formação inicial e a prática profissional, que nem sempre é fácil ou livre de tensões. De acordo com Garcia (1999), o começo da carreira docente é como um "choque de realidade", onde os ideais da formação inicial se confrontam com a realidade das escolas, exigindo habilidades que talvez não tenham sido totalmente desenvolvidas antes. É um momento de busca por pertencimento à cultura escolar, construção da autoridade e adaptação às rotinas escolares.

A realidade da docência, muitas vezes, se choca com a rotina escolar, repleta de desafios, conflitos e incoerências nos métodos e práticas pedagógicas. Este confronto revela a complexidade e exigências do ambiente educacional, requerendo do futuro educador uma postura profissional e preparada para lidar com as adversidades do dia a dia.

Após o impacto inicial, o professor começa a construir sua base de trabalho gradualmente. Com o passar do tempo, ele se sente mais confiante para definir suas práticas pedagógicas e sua postura diante das situações escolares.

A fase inicial da carreira docente é um momento crucial, no qual o professor se depara com questionamentos e desafios dessa etapa. Nesse período, é comum a necessidade de se adaptar e enfrentar novas descobertas. Alguns professores encontram facilidade em lidar com a docência devido ao entusiasmo inicial, enquanto outros enfrentam dificuldades que tornam o início da carreira mais árduo.

É comum que essa fase seja marcada por desilusões e desencantos, fruto do embate entre as expectativas criadas durante a formação inicial e a realidade do ambiente escolar. O choque entre a idealização do trabalho docente e a prática cotidiana nas escolas é um momento de ajuste e aprendizado para o profissional.

Os professores iniciantes são aqueles que estão atuando nos primeiros anos de sua carreira, geralmente, os primeiros cinco anos de função em sala de aula. Esse período, conhecido como fase de iniciação profissional, marca a transição do estudante de professor para o profissional da educação. Diante de tais colocações, vale citar Garcia (2010) que, sobre o período de transição, sintetiza:

> A construção da identidade profissional se inicia durante o período de estudante nas escolas, mas se consolida logo na formação inicial e se prolonga durante todo o seu exercício profissional. Essa identidade não surge automaticamente como resultado da titulação, ao contrário, é preciso construí-la e modelá-la (Garcia, 2010, p. 8).

Ingressar na carreira docente é como embarcar em uma viagem com desafios, expectativas e descobertas. Esse percurso pode ser ainda mais intenso, marcado pela necessidade de adaptação, desenvolvimento de habilidades e construção da identidade profissional.

Tardif (2002, p. 84) descreve o início da carreira como "[...] um período muito importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho".

O contato inicial com a sala de aula gera diversas emoções nos professores iniciantes. O entusiasmo se mistura com medo e insegurança diante da realidade. Esse é o momento em que o professor iniciante se depara com a complexidade da profissão, que exige mais do domínio do conteúdo. Clemente (2020) afirma que:

> O início de qualquer atividade profissional de qualquer carreira é marcado por desafios, incertezas, dificuldades, euforia, ansiedade e entusiasmo. A profissão docente não é diferente, porém carrega algumas características muito próprias, de maneira que o professor não entrega um produto tangível, ele compartilha fatos, ideias, posturas, informações que são transformadas em conhecimento, e isso requer muita responsabilidade, acarretando assim muita angústia e insegurança para sua realização (Clemente, 2020, p. 52).

Essa reflexão da autora nos convida a pensar sobre as condições que precisam ser aprimoradas para apoiar os professores iniciantes e amenizar as angústias e inseguranças, de maneira a garantir uma prática pedagógica mais eficaz e realizada.

Ao longo da jornada, o professor iniciante vai construindo sua identidade profissional, sendo influenciado por suas experiências, crenças e valores. Nesse processo, ele define seu estilo de ensino, forma de se relacionar com os estudantes e suas prioridades pedagógicas. Essa construção de identidade profissional é árdua, pois precisa se adaptar às realidades escolares e encontrar seu próprio caminho. Ao reconhecer-se como profissional de educação, o professor se torna mais confiante e seguro para trilhar a jornada. Marcelo (2010) pontua:

> O período de inserção profissional se configura como um momento importante na trajetória do futuro professor. Um período importante porque os professores devem realizar a transição de estudantes a professores, por isso surgem dúvidas e tensões, devendo adquirir um conhecimento adequado e competência profissional num curto período de tempo (Marcelo, 2010, p. 17).

É uma fase de intensas aprendizagens e dificuldades que influenciam na permanência e satisfação na profissão. O choque do real, quando vivencia muitas situações como professor

que não foram percebidas enquanto discente. Também é o momento de desenvolver novos conhecimentos que permitirão melhorar sua atuação em sala de aula e aperfeiçoar-se profissionalmente.

De acordo com Tardif (2012, p. 45) “O saber docente não se reduz ao saber teórico, mas integra também o saber prático, construído no cotidiano escolar”. O autor destaca que o conhecimento docente é construído na interação entre a formação inicial e a prática cotidiana, não se limita às teorias aprendidas na formação acadêmica. Inclui os saberes construídos na prática e na vivência do cotidiano escolar. Essa construção permeia sentimentos de falta de apoio e solidão, resultando, frequentemente, em alto índice de abandono da profissão.

Romanowski (2012) traz uma informação que precisa ser destacada:

> No Brasil, o número de professores iniciantes é elevado, muitos não possuem formação adequada e assumem a docência em condições precárias. Esta situação é agravada pela falta de políticas e programas direcionados a este período de iniciação do desenvolvimento profissional do professor, em que se intensificam as incertezas das escolhas feitas e as primeiras sistematizações práticas, conforme apontam os estudos realizados a este respeito (Romanowski, 2012, p. 1).

A autora ressalta a importância de investir na formação e apoio aos professores iniciantes. O acompanhamento e a formação continuada surgem como elementos cruciais para o desenvolvimento dos professores iniciantes, na medida em que oferecem suporte e auxiliam os docentes a enfrentar os dilemas inerentes ao início da carreira, promovem espaços de reflexão e troca de experiências. Ao receber apoio e orientação, o professor iniciante se sente mais seguro e confiante para enfrentar os desafios e desenvolver seu potencial profissional.

Além disso, como apontado por Huberman (2007) e Tardif (2014), os professores iniciantes precisam lidar com a solidão da sala de aula, gestão da disciplina, criação de materiais didáticos e, muitas vezes, com condições de trabalho precárias, o que pode levar ao desgaste emocional e até mesmo à desistência da profissão. É essencial que programas de apoio e acompanhamento sejam oferecidos a esses professores, para promover uma inserção mais qualificada na profissão. Segundo Gatti (2009a), esses programas são fundamentais para valorizar e manter os profissionais na carreira, reconhecendo a complexidade do início da docência e promovendo sua profissionalização.

Como já afirmamos, o início da profissão docente é uma fase complexa, pois o professor recém-formado se depara com diferentes realidades escolares. Marcelo (2009c) descreve este momento de muitas atividades ao afirmar:

> O professor principiante deve enfrentar, em um curto espaço de tempo, uma série de tarefas novas e desafiadoras: ensinar conteúdos diversos, planejar e avaliar aulas, lidar com a disciplina dos alunos, estabelecer relações com colegas e famílias, entre outras. Tudo isso sem ter ainda consolidado uma identidade profissional sólida, o que pode gerar sentimentos de insegurança, frustração e isolamento (Marcelo, 2009c, p. 15).

É fundamental que as políticas públicas e as escolas criem condições de acolhimento, escuta e formação continuada para que esse processo de inserção seja menos penoso e mais formativo.

De acordo com Romanowski (2007), promover o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes requer políticas que reconheçam suas necessidades específicas, programas de acompanhamento, projetos formativos direcionados, melhores condições de vínculo e remuneração, revisão dos critérios de lotação e incentivo à pesquisa colaborativa sobre essa etapa da carreira docente.

Ser um professor iniciante é um desafio repleto de oportunidades. Ao enfrentar os obstáculos com determinação e buscar formas de apoio e desenvolvimento, esses educadores podem não apenas superar as dificuldades, mas também se tornar agentes de mudança significativa na educação.

É um momento repleto de desafios, incertezas e descobertas, no qual o professor precisa desenvolver uma prática de ensino impactante. Diversos estudiosos já abordaram essa fase, ressaltando a importância de políticas públicas e formações que auxiliem esses profissionais.

A transição brusca para a realidade escolar, como menciona a autora, evidencia a diferença entre a formação inicial e os desafios reais enfrentados nas escolas, principalmente aquelas em contextos mais vulneráveis, como as escolas do campo.

Nesse sentido, Barreto e Silva (2021) ressaltam que os professores iniciantes enfrentam o desafio de estabelecer sua identidade profissional enquanto lidam com diversas demandas institucionais e comunitárias.

Esses profissionais se veem, frequentemente, responsáveis por turmas com diferentes séries, disciplinas fora de sua área de formação e até mesmo funções administrativas para as quais não foram preparados. Diante desse cenário, é crucial oferecer apoio, escuta e acompanhamento profissional aos novos professores.

Tardif (2002) contribui para a compreensão de que o conhecimento docente é construído ao longo do tempo, por meio da interação entre formação, experiência e contexto

de atuação. Para o autor, os professores iniciantes estão em fase de desenvolvimento de seus saberes práticos, ainda distantes das demandas reais da escola.

Esse é o momento em que os conhecimentos adquiridos na formação inicial são confrontados com a realidade do dia a dia, gerando tensões, mas também oportunidades de aprendizado.

Gatti (2008) destaca a importância de considerar o início da carreira docente como uma fase de transição que requer políticas específicas de acompanhamento para evitar o abandono da profissão nos primeiros anos. A sobrecarga, a solidão pedagógica e a falta de apoio institucional podem levar muitos professores a desistirem da carreira ou a apresentarem problemas emocionais nesse período inicial.

Ao estudar os professores em início de carreira, Garcia (2009b) aponta que essa fase é marcada por um conflito entre as expectativas construídas durante a formação e a realidade das escolas. Os novos professores não apenas aprendem conteúdos, mas também constroem uma nova identidade profissional por meio de experiências, erros, descobertas e reflexões sobre sua prática.

Imbernón (2010b) sublinha que a reflexão é essencial para o desenvolvimento profissional dos docentes, especialmente para os iniciantes, que precisam articular a formação contínua com suas experiências práticas.

Para os professores iniciantes, é fundamental reconhecer que os primeiros anos de carreira são repletos de desafios e incertezas, exigindo a construção de uma identidade profissional sólida. A integração entre a formação contínua e as experiências práticas é essencial, pois vai além da simples aplicação de métodos já conhecidos, envolvendo uma constante reflexão e reavaliação das práticas pedagógicas.

Dessa forma, é possível transformar as dificuldades do dia a dia escolar em oportunidades de aprendizado, fortalecendo a autonomia do professor e promovendo o desenvolvimento de conhecimentos profissionais contextualizados.

Além da formação, é basilar considerar o apoio de redes e da cultura escolar para a inserção dos novos professores, como ressalta Barreto e Silva (2021). A colaboração em rede e a cultura escolar são aspectos essenciais no processo de integração do professor iniciante. Esses elementos proporcionam um ambiente de pertencimento, apoio mútuo e compartilhamento de conhecimentos.

A chegada do novo professor não se resume apenas a questões técnicas, mas também envolve a construção de relações com colegas mais experientes, gestores e a comunidade

escolar. A falta desse suporte pode gerar sentimentos de solidão e insegurança, enquanto sua presença fortalece a confiança e promove a aprendizagem contextualizada.

Portanto, é fundamental reconhecer que a profissionalização docente é uma jornada coletiva, sustentada por práticas formativas que vão além da sala de aula e se integram à vida escolar.

Huberman (2000) e Contreras (2002b) destacam que o desenvolvimento profissional dos professores não é linear, mas composto por ciclos e fases, sendo o início da carreira um momento de transformação e reestruturação identitária.

Entender os desafios enfrentados pelos professores iniciantes requer também uma análise das condições estruturais da profissão docente e das estratégias individuais de enfrentamento adotadas por cada professor em sua jornada.

No âmbito da profissionalidade docente, conforme discutido por Nóvoa (2009b), é essencial considerar o papel do professor iniciante na escola. Ser professor vai além de simplesmente cumprir tarefas pedagógicas, envolvendo a construção de uma identidade pautada na reflexão, autonomia e compromisso ético com a aprendizagem dos alunos.

Este processo requer tempo, escuta, formação e reconhecimento social. Nessa direção, ao abordar os professores iniciantes, é crucial não apenas reconhecer suas fragilidades, mas também valorizar seu potencial formativo.

Eles trazem consigo novas perspectivas, energias e vontade de transformação, que, se apoiadas por políticas públicas e práticas escolares colaborativas, podem enriquecer a educação básica. Ouvir suas experiências e compreender os desafios enfrentados é fundamental para construir uma escola mais democrática, acolhedora e formadora.

3.4 Professores iniciantes na escola do campo e a falta de políticas para o exercício da profissão: desafios, abandono e descompassos

A atuação de professores iniciantes na escola do campo apresenta desafios específicos e oportunidades únicas de desenvolvimento pessoal e profissional. Eles se distinguem de seus colegas que atuam em áreas urbanas, precisam estar atentos às particularidades para desenvolver um trabalho pedagógico significativo.

Molina e Jesus (2010) compreendem que

> A docência na escola do campo exige do professor não apenas o conhecimento técnico e didático, mas também uma sensibilidade para compreender a realidade dos estudantes e suas comunidades. Muitas vezes, a precariedade das condições materiais, a distância dos grandes centros

> urbanos e a carência de políticas públicas específicas tornam a experiência do professor iniciante ainda mais desafiadora (Molina; Jesus, 2010, p. 35).

Distantes dos centros urbanos, os professores iniciantes encontram um cenário de isolamento, precariedade na infraestrutura e, muitas vezes, lidam com turmas multisseriadas. E nesse contexto, muitos descobrem a importância de seu papel na transformação daquela comunidade.

É possível observar, de maneira crítica, a falta de políticas públicas eficientes por parte da Seduc-MT para apoiar os professores que atuam no campo. Existe carência de programas de acompanhamento na inserção profissional, incentivos específicos para a docência no campo, formação continuada adaptada à realidade local e valorização dos conhecimentos da comunidade do campo.

De acordo com Gatti (2014), as políticas de formação de professores têm priorizado uma abordagem mais urbana, deixando de lado a rica diversidade regional e cultural do Brasil. Isso resulta em uma desconexão entre o conteúdo ensinado nos cursos de licenciatura e a realidade vivenciada nas áreas rurais. Afirma a autora que:

> A formação inicial e contínua de professores, em geral, ainda não aborda de forma adequada a diversidade sociocultural das diferentes populações brasileiras, o que amplia a disparidade entre os conhecimentos adquiridos na formação e as necessidades reais das escolas (Gatti, 2014, p. 25).

Essa análise da autora revela que a formação inicial e contínua de professores no Brasil ainda não aborda de forma adequada a diversidade sociocultural do país, o que resulta em uma lacuna entre os conhecimentos adquiridos na formação acadêmica e as necessidades reais das escolas.

Esse descompasso é ainda mais evidente no contexto da docência no campo, onde muitos professores iniciantes se deparam com uma realidade muito distinta daquela para a qual foram preparados, geralmente focada em ambientes urbanos.

Diante disso, a reflexão feita pela autora ressalta a importância de desenvolver currículos formativos que levem em consideração a riqueza cultural e social do Brasil, a fim de preparar os futuros educadores para atuar em diversos contextos educacionais.

Esse enfoque é fundamental para os professores iniciantes que atuam no campo, pois possibilita uma prática pedagógica mais alinhada com a realidade local, sensível às particularidades da comunidade e comprometida com a valorização dos saberes tradicionais presentes no ambiente escolar.

É basilar que o professor iniciante compreenda que a escola do campo vai muito além

de estar localizada distante de centros urbanos, sendo necessário ter consciência de que essa instituição carrega consigo uma trajetória de resistência e luta pelos direitos. A comunidade que a cerca também faz parte desse contexto, sendo parte integrante do movimento educacional.

Nas escolas do campo, os professores vivem uma constante busca por aperfeiçoamento profissional, adequação de metodologias para melhor atender as especificidades do campo. Os professores do campo em convívio com a comunidade trocam experiências de vida no campo; a partir das vivências, suas experiências são transformadas.

Conforme Nóvoa (1992), a formação de professores vai além do aspecto técnico, envolvendo os contextos pessoais, as experiências e um processo contínuo de reflexão crítica sobre a prática, que contribui para a (re)construção da identidade profissional.

A reflexão de Nóvoa nos leva a compreender a formação docente como um processo dinâmico e complexo, que vai além da mera aquisição de técnicas e conteúdos. O autor destaca que ser professor implica não apenas em dominar conhecimentos, mas também em ser capaz de analisar criticamente as práticas educativas e de constantemente reconstruir sua identidade profissional.

Esse olhar é fundamental para os professores iniciantes que atuam em escolas do campo, onde a realidade muitas vezes é marcada pela escassez de recursos, turmas multisseriadas e a necessidade de interação com a comunidade local. A formação desses profissionais não deve se limitar a cursos de capacitação, mas sim se tornar um processo contínuo de autoformação, integrando saberes acadêmicos e saberes do campo.

Diante da falta de recursos, os professores iniciantes são desafiados a buscar alternativas como utilização de materiais reciclados, criação de atividades lúdicas e jogos e exploração do ambiente natural como fonte de aprendizado. A criatividade torna-se uma ferramenta essencial, metodologias diversificadas com grande domínio de conteúdo e a capacidade de adaptar o ensino às necessidades específicas de cada estudante são algumas exigências dessa realidade.

Os professores que atuam em escolas do campo possuem uma formação acadêmica estruturada para zona urbana e seguem um currículo geralmente padronizado. No entanto, é pertinente frisar que essa abordagem comumente desconsidera as dificuldades enfrentadas pelos estudantes que vivem ou estudam no campo, tais como a falta de acesso a recursos educacionais e tecnológicos, realidade econômica diferenciada e infraestruturas precárias. É fundamental repensar a forma como a educação é oferecida nessas regiões, levando em conta suas particularidades e necessidades específicas.

Neste sentido, Arroyo, Caldart e Molina (2004) apontam que, atualmente,

> [...] existe quase um vazio em relação a propostas pedagógicas que tomem o campo como referência; no próprio âmbito das teorias educacionais críticas, o parâmetro é o das escolas urbanas. Não é do nosso interesse a cópia de modelos, importados de escolas que não contribuem para a compreensão de nossa realidade; queremos o direito de cultivar nossa identidade, para ter condições reais de intercâmbio e participação na discussão da educação brasileira como um todo (Arroyo; Caldart; Molina, 2004, p. 52).

Os autores abordam a necessidade de repensar as propostas pedagógicas que tendem a se basear exclusivamente no modelo urbano, ignorando as particularidades socioculturais, históricas e econômicas das comunidades rurais.

É preciso valorizar esses profissionais, investir em formação continuada específica, garantir infraestrutura, promover integração com a comunidade. Somente assim será possível garantir ensino de qualidade para os estudantes do campo, contribuindo para o desenvolvimento social e econômico dessa comunidade.

O contato com a cultura da comunidade e a valorização do conhecimento tradicional são aspectos que enriquecem a experiência docente e motivam a superação das dificuldades.

De acordo com Tardif (2002), os saberes profissionais dos professores não se limitam aos conhecimentos acadêmicos, mas são construídos também no diálogo com as práticas sociais e com os contextos em que estão inseridos. Esse entendimento é essencial para analisar o trabalho dos professores iniciantes que atuam na escola do campo, pois eles precisam combinar o conhecimento científico adquirido na universidade com os saberes da comunidade, que vêm da vivência no espaço do campo. Essa integração é fundamental para tornar as práticas pedagógicas significativas, garantindo que o ensino seja contextualizado e relevante para os alunos.

Ao reconhecer a diversidade dos saberes dos professores, é possível depreender que a formação do docente do campo não deve se limitar a aspectos técnicos, mas também valorizar os conhecimentos produzidos a partir do diálogo com a cultura local e das experiências educativas no campo.

Neste contexto, Tardif (2014, p. 36) salienta a diversidade dos saberes docentes, que são provenientes de diversas fontes, principalmente da experiência e das interações sociais do cotidiano profissional. Para o autor, esses saberes vão além da formação formal. Seguindo a mesma linha de pensamento, Arroyo (2011b, p. 27) enfatiza que os conhecimentos da docência no campo têm suas raízes na vida, no território e nas lutas sociais que caracterizam a existência camponesa. Isso reforça a importância de práticas pedagógicas que se baseiam nas

identidades e experiências locais.

Uma das questões mais importantes é a formação dos professores que atuam nessas escolas. Muitos deles são professores iniciantes do campo, que enfrentam desafios únicos em sua prática pedagógica. A falta de recursos, a distância das escolas e a diversidade cultural são apenas alguns dos aspectos que os professores iniciantes do campo precisam lidar.

A formação continuada dos professores deve priorizar a valorização dos conhecimentos locais e ser adaptada às necessidades específicas do ambiente do campo, a fim de garantir uma jornada de sucesso para os educadores iniciantes.

Desse modo, é possível reduzir o estresse e, consequentemente, contribuir para aprimorar a qualidade da educação no campo. De acordo com Shulman (1986), a prática docente se torna mais eficaz quando o professor integra o conhecimento pedagógico com o conhecimento do conteúdo, levando em consideração, também, o contexto em que atua.

A relevância dessa perspectiva sobressai ao analisarmos os professores iniciantes que atuam em escolas do campo. Eles não só precisam ter domínio dos conteúdos e das metodologias de ensino, mas também compreender a realidade social, econômica e cultural dos alunos com quem trabalham. No campo, o sucesso da prática pedagógica está diretamente ligado à habilidade do professor em integrar esses diversos tipos de conhecimento, de maneira a tornar a aprendizagem significativa e relevante para a vida dos estudantes.

Portanto, isso ressalta a importância de uma formação inicial e contínua que prepare os professores para atuarem de modo contextualizado, reconhecendo que ensinar não é uma atividade neutra, mas sim uma prática social intrinsecamente ligada às condições específicas do ambiente em que ocorre.

A formação continuada, sob esse prisma, deve incluir a valorização dos saberes locais e estar alinhada às particularidades do campo para que o professor iniciante tenha uma trajetória exitosa, menos tensa, e, consequentemente, contribuir para a melhoria da educação do campo.

O contato com a natureza, interação com a comunidade e a possibilidade de fazer diferença na vida dos estudantes que vivem nessa comunidade podem motivar e inspirar o docente. Paniago (2008) esclarece que:

> [...] uma iniciativa de ação no sentido de evidenciar que o campo é um espaço em que há vida, em que há pessoas que pensam, que possuem saberes e cultura e, o que é fundamental, o campo é um espaço que necessita urgentemente de políticas públicas específicas (Paniago, 2008, p. 19).

Essa perspectiva dialoga com os princípios da educação do campo que busca,

justamente, superar a marginalização das populações rurais por meio de uma formação escolar contextualizada, crítica e transformadora.

Além do mais, é essencial compreender que o começo da trajetória como professor é repleto de desafios, dúvidas e inseguranças. Segundo Huberman (1995), esse período é como um "choque de realidade", no qual o professor confronta suas expectativas com a realidade do trabalho. Assim, “O início da carreira docente é marcado por uma transição abrupta para a profissão, na qual os professores se deparam com a diferença entre a teoria estudada e a prática vivenciada” (Huberman, 1995, p. 39).

É importante que os professores iniciantes do campo recebam apoio e formação adequada para superar os desafios que encontram em seu trabalho. Tal apoio de incluir programas de capacitação, troca de experiências e suporte emocional, essenciais para garantir que esses profissionais possam desenvolver seu potencial e oferecer uma educação de qualidade para os alunos das escolas do campo em Mato Grosso.

A Educação do Campo no Brasil não foi instituída por políticas públicas formais, mas sim como fruto da luta histórica dos movimentos sociais, em especial do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que liderou ações organizadas para assegurar o acesso à educação nas áreas rurais.

Desde os anos 1980, o MST vem defendendo uma abordagem educacional adaptada às peculiaridades do campo, baseada na valorização da cultura camponesa, na formação crítica dos indivíduos e na construção de um projeto coletivo de sociedade.

Segundo Caldart (2009), a Educação do Campo não é apenas uma forma de ensino, mas sim parte de um projeto mais amplo de mudança social, emergindo das lutas populares por reforma agrária, justiça social e soberania das comunidades rurais.

O MST desempenhou um papel crucial ao denunciar a negligência histórica do Estado em relação às populações rurais e ao implementar experiências educativas inovadoras nos assentamentos e acampamentos.

Por meio de escolas itinerantes, casas familiares rurais, pedagogia da alternância e parcerias com universidades, o movimento buscou integrar a educação formal com a realidade local. Sua abordagem pedagógica, inspirada na pedagogia freiriana, promove uma educação libertadora que valoriza os conhecimentos populares, a análise crítica da realidade e a formação de indivíduos comprometidos com a transformação social (Arroyo, 2004b).

Segundo Molina (2010), a consolidação da Educação do Campo como um campo político e pedagógico resultou da mobilização de diversos movimentos sociais rurais que passaram a pleitear políticas públicas junto ao Estado.

Destacam-se nesse processo as Conferências Nacionais por uma Educação do Campo e a Rede de Educadores e Educadoras do Campo, nas quais o MST desempenhou um papel ativo na formulação de diretrizes, currículos e programas de formação de professores adaptados à realidade rural.

Dessa forma, a Educação do Campo é fruto de uma resistência e proposição coletiva, sendo concebida a partir das necessidades concretas dos trabalhadores rurais. Trata-se de um modelo educacional que rompe com a abordagem urbana e tradicional da escola, propondo um currículo enraizado nas práticas socioculturais do campo, que respeita as identidades camponesas e promove a autonomia dos indivíduos.

Uma das principais barreiras para a consolidação da Educação do Campo no Brasil é a falta de reconhecimento do direito de desenvolver um projeto educativo próprio, a negação da implementação da política da educação do campo que leve em consideração as particularidades sociais, culturais, econômicas e territoriais das comunidades do campo.

O sistema educacional brasileiro historicamente tem operado de forma homogênea, urbana e centralizadora, ignorando a diversidade dos contextos rurais e impondo às escolas do campo modelos educacionais formatados para a realidade urbana. Essa abordagem tecnocrática e funcionalista da educação prioriza a eficiência da gestão em detrimento da justiça social.

Conforme apontado por Arroyo (2004b), o campo é frequentemente tratado como uma extensão da cidade, com suas escolas sendo consideradas apenas sucursais das políticas educacionais urbanas. Isso resulta na imposição de currículos descontextualizados, calendários padronizados, formação docente desvinculada da realidade rural e falta de envolvimento das comunidades locais.

Como consequência, as escolas do campo acabam reproduzindo conteúdos que não refletem a realidade dos estudantes, aumentando a sensação de alienação e falta de pertencimento.

Reitera-se, assim, que a Educação do Campo não deve ser simplesmente uma adaptação da escola urbana para rural, mas sim um projeto político-pedagógico construído a partir e para o campo, como ressalta Caldart (2009). É uma luta por reconhecimento e pelo direito à diferença, buscando autonomia para elaborar currículos, adaptar espaços e tempos escolares, atentar-se aos ciclos da natureza e das atividades agrícolas locais, valorizar os saberes tradicionais e garantir a participação ativa das comunidades na gestão escolar.

Apesar de haver alguns avanços, a escola do campo enfrenta desafios como a política de nucleação, que fecha escolas em comunidades pequenas, levando à evasão escolar e à

perda do vínculo comunitário. Além disso, a escassez de infraestrutura e de recursos didáticos contextualizados limita o potencial pedagógico dessas escolas. A formação de professores para atuar no campo também é um desafio, pois, muitas vezes, os cursos de licenciatura não os preparam para compreender as especificidades sociais, culturais e pedagógicas das comunidades do campo.

No entanto, essa luta enfrenta resistência por parte dos sistemas de ensino, que seguem uma lógica de normatização, controle e padronização. A negação da especificidade da Educação do Campo é uma forma de violência simbólica e institucional, retirando das populações rurais o direito de construir sua própria proposta educativa e reforçando a marginalização histórica do campo em relação à modernidade urbana.

Portanto, a implementação de uma política própria para a Educação do Campo não é apenas uma questão administrativa, mas uma escolha política que perpetua desigualdades, apaga identidades e compromete o direito à educação de qualidade. Superar essa negação requer o fortalecimento dos movimentos sociais, a escuta ativa dos sujeitos do campo e a construção de políticas públicas que reconheçam a Educação do Campo como um direito diferenciado, enraizado em sua história, território e cultura.

3.5 Espaços híbridos na formação dos professores do campo

Nesta subseção enfocaremos questões referentes à formação dos professores interligada aos espaços híbridos. Esses espaços híbridos propõem que a formação de professores vá além da velha briga entre teoria e prática, promovendo um mix de conhecimentos que se complementam. Para isso, é fundamental que os futuros docentes mergulhem em ambientes reais de aprendizagem, onde possam trocar ideias de forma justa e relevante com a escola e a comunidade.

A formação docente tem provocado intensas discussões em relação à teoria e prática. Zeichner (2010) introduz o conceito de "espaços híbridos" como uma abordagem inovadora para superar a dicotomia entre universidade e escola, propondo um modelo de formação mais integrado e colaborativo.

Os espaços híbridos são ambientes formativos que se encontram e ressignificam, sendo os saberes acadêmicos e advindos da experiência cotidiana e da cultura local da comunidade que se unem em uma interação dinâmica, promovendo aprendizagens contextualizadas e aprimoramento de habilidades profissionais em cenários reais de ensino. Essa interação dos saberes permite a construção de um conhecimento docente mais

contextualizado e significativo, pois estimula o diálogo entre pesquisadores, formadores e professores.

Os espaços híbridos representam uma oportunidade inovadora de unir conhecimentos acadêmicos, escolares e comunitários na formação acadêmico-profissional, transcendendo a tradicional separação entre teoria e prática.

Como destacado por Diniz-Pereira (2008, p. 45), “é essencial que a formação de professores leve em consideração os conhecimentos prévios dos futuros educadores e promova uma interação constante entre universidade, escola e comunidade, desenvolvendo práticas reflexivas e contextualizadas”.

Dessa forma, os espaços híbridos não apenas conectam diferentes áreas de conhecimento, mas também reconhecem e valorizam as experiências e habilidades dos indivíduos em seus contextos do dia a dia, enxergando-os como elementos legítimos e relevantes para o processo educacional.

A experiência nesses espaços intensifica uma reflexão sobre a prática, proporcionando aos professores o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda e situada da profissão. Conforme enfatiza Zeichner (2010), essa abordagem também favorece uma formação mais democrática, na qual os professores em formação não são meros receptores de conhecimentos teóricos, mas protagonistas na construção de saberes docentes.

Em nosso país, a adoção de espaços híbridos encontra obstáculos estruturais e culturais, porém, algumas iniciativas demonstram a sua viabilidade, como estágios supervisionados e programas de residência pedagógica que relevam a colaboração entre universidade e escola.

A vivência nos espaços híbridos favorece uma oportunidade única aos professores em formação para compreensão da complexidade do ensino de maneira integrada. Essa abordagem contribui na formação docente de forma mais contextualizada, reflexiva e engajada, ao romper a separação entre teoria e prática.

A formação de professores é um apoio ao aperfeiçoamento de suas práticas docentes. Para tanto, é fundamental que os programas de formação de professores levem em conta as especificidades de cada fase da carreira docente. Ademais, deve proporcionar uma visão mais próxima e realista de sua atuação, reconhecendo a escola como um ambiente multifacetado de aprendizagem, que vai além das quatro paredes da sala de aula. É essencial compreender o sistema educacional no qual está inserido, a fim de promover um ensino eficaz e significativo.

Em sua obra, Zeichner (2024) realça que a comunidade não deve ser apenas um cenário onde a escola está localizada, mas sim um participante ativo na capacitação dos

professores. Isso ajuda os futuros educadores a entenderem melhor as diferentes realidades socioculturais dos alunos e a aplicarem esse conhecimento em suas abordagens pedagógicas.

É válido lembrar que a formação inicial precisa proporcionar uma base sólida de conhecimento aos graduandos, colaborando com os futuros professores para atuar em diferentes contextos educacionais, porém, sublinhamos que a formação não se limita à fase inicial, daí a importância da formação continuada.

A formação contínua é primordial para a prática docente, de modo que os conhecimentos adquiridos na formação inicial sejam revistos e reconstruídos na carreira docente. O Ministério da Educação (MEC) reconhece a importância do processo formativo docente ao apontar que:

> Esse processo, ainda que contínuo, é marcado por momentos significativos que poderão ser potencializados e sinalizar tanto para os professores quanto para a sociedade o aperfeiçoamento e os ganhos em competência que os professores vão tendo ao longo de sua vivência profissional. Há marcadamente um período em que atuam como professores iniciantes e outro como professores experientes (Brasil, 2002a, p. 142).

Existe compreensão de que a formação continuada precisa se efetivar de maneira diferente para os professores iniciantes e experientes, pois os desafios são igualmente diferentes para cada profissional, conforme seu tempo de docência.

Nas escolas do campo há necessidade de criação de projetos especiais de formação de professores com características específicas. A formação subsidia o professor para que ele se perceba como integrante da comunidade educativa e, consequentemente, desperte para a realidade da escola, adequando os conteúdos a serem ensinados ao contexto real, abordando questões que se referem ao cotidiano no campo.

A formação assume relevância para os professores iniciantes, pois nessa fase se intensifica o aprendizado profissional e pessoal. Os primeiros anos deixam marcas na maneira como pratica a profissão. Assim,

> 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 (André, 2012, p. 116).

Ao dizer que a formação é importante ao longo da carreira, a autora está defendendo a ideia de que é preciso sempre buscar se desenvolver profissionalmente. Isso significa que a experiência na conversa com colegas, apoio da instituição e participação em eventos de

formação são essenciais para fortalecer a prática de ensino e evitar que os professores iniciantes se sintam perdidos ou sozinhos. Pelo contrário, mostra que é possível encontrar suporte em diferentes redes, formais e informais, e que é na interação com os outros e na reflexão constante sobre o próprio trabalho que a prática pedagógica melhora. Portanto, a formação contínua não é só importante, mas é um direito e uma condição para se manter e crescer na profissão de professor.

No estado de Mato Grosso, a formação em educação do Campo é escassa, assim como a oferta de cursos de formação continuada exclusivamente voltados para os professores que trabalham nessas escolas.

O professor do campo, a partir da sua formação, assume uma nova postura educativa, procurando adaptar os conteúdos para que a aprendizagem esteja voltada à realidade da vida do estudante do campo.

Nas escolas do campo, a integração com a comunidade, as experiências pedagógicas compartilhadas e as colaborações interinstitucionais criam um ambiente híbrido que permite aos professores iniciantes desenvolverem identidades docentes mais críticas, reflexivas e resilientes. A integração dinâmica dos saberes acadêmicos, escolares e comunitários favorece a contextualização das práticas e fortalece a conexão entre escola e território.

Através da formação continuada ofertada pelo FormEduc, que ocorre quinzenalmente de maneira online, são abordados, a cada encontro, assuntos sugeridos pelas próprias professoras participantes, a fim de atender suas necessidades reais no cotidiano escolar.

A vivência nos espaços híbridos tem impacto direto nas práticas pedagógicas dos professores iniciantes, pois a relação entre teoria e prática oportunizada pelos espaços híbridos favorece uma prática docente mais contextualizada e reflexiva.

Diversos ambientes contribuem para a formação do professor, como a universidade, a escola, os estágios supervisionados, as comunidades locais, os recursos digitais e os espaços de formação continuada. Esses espaços oferecem tanto conhecimentos teóricos quanto experiências práticas, permitindo que o professor desenvolva uma prática docente mais contextualizada, crítica e reflexiva. É a integração desses diferentes espaços que enriquece a formação do profissional da educação.

Valorizar e aproveitar os conhecimentos locais presentes nessas misturas de espaços não apenas enriquece a formação de modo mais conectado com a realidade, mas também fortalece o compromisso social dos professores, ao envolver a universidade, a escola e a comunidade como parceiras no processo educacional.

A formação dos professores que atuam nas escolas do campo é um dos alicerces essenciais para uma educação autenticamente comprometida com as realidades, saberes e modos de vida das populações camponesas.

Infelizmente, em locais como Mato Grosso, existe uma lacuna histórica na oferta de formação específica para esses profissionais, o que resulta na fragilização do trabalho pedagógico e na reprodução de um modelo escolar urbano, descontextualizado e alheio à vida no campo.

A falta de formação específica começa desde a formação inicial, nos cursos de licenciatura, onde raramente se aborda a educação do campo como um campo epistemológico próprio, com práticas pedagógicas diferenciadas.

Em Mato Grosso, a falta de um curso regular de Pedagogia do Campo é evidente, pois o que acontece são iniciativas pontuais e sem continuidade. Isso se deve ao fato de que as formações nessa área foram limitadas a projetos temporários, sem uma integração efetiva nas instituições de ensino. A ausência de incorporação dessas ações nos currículos universitários impediu a consolidação de um curso permanente e institucionalizado.

Com as observações de Molina e Arroyo (2011), é comum que os cursos de ensino superior ignorem as particularidades das áreas do campo, deixando os professores desprovidos de embasamento teórico, político e metodológico necessários para atuar nesses ambientes. Como resultado, esses profissionais se veem despreparados ao ingressar nas escolas do campo.

Muitas vezes, os cursos superiores negligenciam os contextos do campo, deixando os professores sem referências teóricas, políticas e metodológicas voltadas à realidade em que atuam. Na formação continuada, as contradições se agravam. A maioria das formações oferecidas pelas redes estaduais e municipais são genéricas, focadas em metas do sistema urbano, sem levar em consideração as particularidades da educação no campo.

A formação específica para os professores do campo deve abranger aspectos como territorialidade e vínculo com a comunidade, pedagogia da alternância e metodologias participativas, educação contextualizada e interdisciplinar, formação política e crítica, diálogo com os movimentos sociais do campo, educação intercultural e respeito à diversidade.

A ausência dessas dimensões na formação oferecida pela Seduc-MT tem gerado um descompasso entre as práticas escolares e as necessidades dos estudantes do campo. É fundamental que as políticas públicas reconheçam as especificidades do campo e se comprometam com uma formação docente enraizada no território, construída com os sujeitos e voltada à transformação social e emancipação dos povos do campo.

Conforme ressaltado por Molina (2017), a falta de formação adequada dos professores os coloca em uma posição de ter que se ajustar a um modelo de escola urbana que não se encaixa na realidade do campo, resultando na reprodução de desigualdades e na negação do direito a uma educação significativa.

A formação docente no campo não pode ser uma simples adaptação de modelos urbanos. É necessário construir políticas que considerem as realidades e potencialidades locais, respeitando as especificidades culturais, sociais e econômicas das populações rurais.

Apesar de alguns avanços na política educacional, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc-MT) enfrenta desafios significativos na formação dos professores que atuam nas escolas do campo.

As iniciativas até o momento, não conseguem atender de forma adequada às necessidades específicas da educação do campo, que demanda uma abordagem diferenciada e enraizada nas comunidades locais. Um dos principais problemas é a falta de uma política de formação continuada robusta e adaptada à realidade do campo.

As formações oferecidas pela Seduc-MT, em sua maioria remotas, são fragmentadas e não garantem a continuidade e aprofundamento dos temas abordados. Isso compromete a consolidação de saberes pedagógicos fundamentais para uma atuação crítica e transformadora nas escolas do campo.

Além disso, há um distanciamento entre a proposta formativa da Seduc e a vivência dos professores do campo, que muitas vezes são padronizadas com base nas diretrizes urbanas, ignorando as especificidades culturais, sociais e econômicas das comunidades do campo. A falta de formações voltadas à agroecologia, pedagogia da alternância e valorização dos saberes tradicionais prejudica uma educação do campo emancipadora.

Outro ponto preocupante é a falta de estrutura adequada para que os professores do campo participem das formações, principalmente online, devido aos problemas de acesso à internet, falta de equipamentos e suporte técnico nas escolas localizadas distantes dos centros urbanos. Isso contribui para o isolamento pedagógico dos docentes e enfraquecimento de suas práticas.

A Seduc-MT também não tem investido de forma eficaz em formação "in loco", dentro das comunidades escolares, com metodologias participativas. As formações presenciais, quando ocorrem, estão centralizadas nos polos regionais ou sedes urbanas, o que dificulta a participação dos professores e vai contra a lógica territorial da educação do campo.

A falta de articulação da Seduc-MT com movimentos sociais, universidades e redes municipais de ensino também é um obstáculo para uma política formativa mais democrática e alinhada com as necessidades reais dos educadores do campo.

A ausência de diálogo com os envolvidos na educação do campo revela uma postura tecnocrática e verticalizada, que não reconhece o protagonismo dos professores e das comunidades na construção do conhecimento.

A Seduc-MT ainda não atende de forma efetiva às necessidades formativas dos professores do campo. Para avançar, é essencial reconhecer a importância de um plano de formação continuada, com suporte técnico adequado, metodologias apropriadas e diálogo com os saberes locais.

A educação do campo requer um projeto político-pedagógico próprio, baseado no respeito à diversidade, cultura camponesa e valorização dos sujeitos do campo como protagonistas de sua própria formação.

3.6 Desenvolvimento Profissional docente: a articulação entre a formação inicial e a experiência profissional

O desenvolvimento profissional dos professores é um processo contínuo e reflexivo, que vai além da formação inicial e se consolida na prática educativa.

De acordo com Garcia (2009b), é um processo de construção pessoal e coletiva, que exige reflexão, investigação e reconstrução de saberes e práticas ao longo do tempo e em diferentes contextos.

A profissionalização docente não se resume à aquisição de técnicas ou conteúdos, mas sim à capacidade de articular teoria e prática, considerando o contexto em que o professor atua. Nóvoa (2009b) destaca que ser professor é resultado de um trabalho de reflexão constante sobre a própria prática.

Para compreender o desenvolvimento profissional das professoras iniciantes na escola do campo, é primordial analisar os espaços de formação em que estão inseridas, como o FormEduc, e os saberes que surgem da interação com a comunidade escolar.

A experiência em territórios desafiadores, como o de Juscimeira-MT, marcados por desigualdades e disputas simbólicas, não só é um cenário de atuação, mas também um ambiente formativo enriquecedor.

O aprimoramento profissional dos professores é um processo contínuo e desafiador, que envolve a construção da identidade e a transformação da prática docente. Esse processo é

influenciado pelas experiências vividas, pela formação acadêmica, pela interação com colegas e pelo contexto em que os professores atuam.

No entanto, para os docentes em início de carreira que trabalham em escolas do campo, como no município de Juscimeira-MT, esse desenvolvimento se torna ainda mais complexo devido às desigualdades sociais, à falta de visibilidade institucional e à presença dominante do agronegócio.

Para entender o crescimento profissional das professoras iniciantes nesta pesquisa, é importante considerar que suas trajetórias não iniciam apenas com o ingresso na escola, mas são moldadas por memórias formativas, expectativas, valores da comunidade e experiências de vida.

Esses conhecimentos práticos não são simplesmente impressões pessoais, mas servem como base para a construção de práticas pedagógicas contextualizadas e relevantes para a realidade dos estudantes.

Na Escola Estadual Santa Elvira, as professoras Lua e Sol enfrentaram desafios e incertezas nos primeiros anos de trabalho, mas, ao se envolverem com a comunidade e os alunos, conseguiram desenvolver estratégias de ensino mais adequadas à realidade local. A prática reflexiva e a escuta ativa foram essenciais nesse processo de aprimoramento profissional.

O desenvolvimento profissional dos professores não se resume a acumular conhecimentos e técnicas, mas é um processo contínuo que envolve a reflexão, a investigação e a reconstrução de saberes e práticas.

A formação inicial é importante, mas a formação continuada é essencial para atender às demandas da prática escolar. O projeto FormEduc surgiu como uma oportunidade para as professoras em início de carreira se desenvolverem, compartilharem experiências e construírem estratégias pedagógicas de forma colaborativa.

Conforme Imbernón (2010b) destaca, a formação de professores deve ser encarada como um processo contínuo e colaborativo, no qual os educadores compartilham experiências, debatem desafios e criam novas abordagens pedagógicas.

Essa abordagem é vital para repensar as oportunidades de crescimento profissional nas escolas rurais, onde a colaboração entre colegas se torna uma ferramenta indispensável para superar os obstáculos decorrentes das condições de vulnerabilidade social.

Além disso, de acordo com Day (2001), o desenvolvimento profissional está intrinsecamente ligado à motivação e ao comprometimento ético dos professores, que

encontram significado em sua prática quando percebem seu impacto positivo na transformação social.

O avanço na carreira profissional dos professores está diretamente ligado à sua motivação e comprometimento ético, pois é através desses valores que encontram significado em sua prática e percebem o impacto positivo que têm na sociedade.

Esse aspecto é ainda mais relevante para os educadores que estão começando sua jornada na escola do campo, lidando com desafios únicos e tendo que equilibrar as demandas pedagógicas com as especificidades culturais e sociais da comunidade.

Ao reconhecerem como sua atuação influencia a vida dos alunos e fortalece a comunidade, os professores se sentem valorizados em seu trabalho, o que os motiva a se engajarem, a inovarem em suas práticas pedagógicas e a consolidarem sua identidade profissional.

Dessa forma, a motivação e o compromisso ético se mostram como pilares essenciais para o desenvolvimento profissional, promovendo uma prática docente crítica, contextualizada e transformadora.

No contexto do campo, esse compromisso se reflete na valorização dos conhecimentos locais, das práticas sustentáveis e da cultura comunitária, frequentemente negligenciados pelas políticas educacionais centralizadas.

A escola do campo enfrenta desafios e resistências, pois está inserida em territórios vulneráveis socialmente dominados por interesses econômicos prejudiciais, como o agronegócio. As professoras buscam valorizar os saberes locais, as práticas agroecológicas e a cultura camponesa, resistindo, com frequência, às imposições curriculares descontextualizadas e à lógica do agronegócio. O compromisso com o território e a valorização dos saberes locais é uma forma de resistência e afirmação da identidade camponesa no contexto da escola do campo.

Segundo Contreras (2002b), a autonomia docente desempenha um papel fundamental na capacidade dos professores de criarem práticas pedagógicas inovadoras, indo além da simples aplicação de currículos pré-estabelecidos.

A autonomia dos professores exerce um papel essencial na capacidade de desenvolver práticas pedagógicas inovadoras, indo além da simples aplicação de currículos pré-definidos. Esse aspecto é especialmente relevante para os professores iniciantes que atuam em escolas rurais, enfrentando desafios estruturais, escassez de recursos e a necessidade de integrar conhecimentos acadêmicos e comunitários.

Ao exercer sua autonomia, o professor pode adaptar suas estratégias pedagógicas à realidade local, fortalecer sua identidade profissional e valorizar os saberes da comunidade, promovendo, assim, uma educação contextualizada, significativa e capaz de impactar positivamente a sociedade.

Logo, a autonomia docente é um elemento fundamental para o desenvolvimento profissional, possibilitando práticas inovadoras, críticas e comprometidas com a realidade do campo. A construção dessa autonomia é um processo contínuo, que envolve reflexão crítica sobre a prática, diálogo com colegas e interação com a comunidade.

Para as professoras iniciantes que atuam em escolas do campo, desenvolver autonomia também significa resistir às pressões externas e afirmar uma identidade profissional ligada ao contexto em que atuam.

O desenvolvimento profissional dos professores na escola do campo envolve a construção da identidade docente, a formação continuada, a valorização dos saberes locais, entre outros componentes. Essas dimensões são basilares para uma formação enraizada e significativa na realidade vivida pelas professoras e estudantes do campo.

Conforme destacado por Pimenta (2012), a identidade do professor não é algo estático, mas um processo em constante evolução que envolve formação, experiência e reflexão crítica sobre a prática. Sendo assim, se molda através da combinação da formação acadêmica, experiências profissionais e reflexão crítica.

Essa visão é especialmente importante para os professores iniciantes que atuam em escolas rurais, enfrentando desafios únicos, como a falta de recursos, diversidade cultural e a necessidade de se adaptar constantemente às condições locais.

Ao entender a identidade docente como algo dinâmico, é possível perceber que o desenvolvimento profissional vai além da simples aquisição de técnicas e conteúdos, envolvendo, também, a construção de um senso de pertencimento, propósito e compromisso com a comunidade escolar.

A prática reflexiva se torna crucial, permitindo que os professores combinem conhecimentos acadêmicos e locais para promover uma educação contextualizada, significativa e capaz de gerar impacto social positivo no campo.

No contexto das professoras que atuam no campo, essa identidade é moldada tanto pelos conhecimentos acadêmicos quanto pelos valores da comunidade e pelas experiências do dia a dia na escola.

Dessa forma, o papel do professor no campo requer a habilidade de integrar diferentes saberes e promover uma prática que valorize a cultura camponesa.

Portanto, o desenvolvimento profissional dos novos professores deve ser visto como um processo que engloba aspectos individuais e coletivos, políticos e pedagógicos, acadêmicos e comunitários.

Ao enxergar o campo como um ambiente de formação, amplia-se a visão da escola como um local de transmissão de conhecimento e espaço de resistência, de produção de saberes e de afirmação da identidade camponesa.

3.6.1 A importância da comunidade do campo como espaço formativo: saberes locais, práticas docentes e articulação com os espaços híbridos

A comunidade do campo é muito mais do que o lugar onde a escola está inserida. Ela é um espaço vivo, cheio de histórias, experiências e saberes que influenciam diretamente a formação e a prática dos professores. É nesse chão que se constrói uma educação enraizada na realidade, que enaltece as identidades e culturas dos sujeitos do campo.

Como nos lembra Brandão (1986, p. 25), uma comunidade é formada por pessoas que se relacionam, compartilham vivências e constroem juntas valores e significados. Esses laços fortalecem o sentimento de pertencimento e a responsabilidade coletiva, elementos essenciais para uma educação verdadeiramente significativa.

A comunidade deve ser mais do que um pano de fundo para a escola: ela precisa ser parte ativa na construção de relações humanas mais participativas e críticas.

Caldart (2004b) releva que os territórios do campo são espaços de resistência, de luta por direitos e de construção de saberes históricos e culturais. Para que a escola cumpra seu papel transformador, ela precisa dialogar com essa riqueza, sem se distanciar da vida e das lutas das pessoas que ali vivem.

Por isso, é essencial que as escolas do campo tenham propostas pedagógicas alinhadas com os princípios que guiam a formação dos professores que ali atuam. Essa formação não acontece apenas nos muros da universidade, ela os extrapola, e toma corpo também nas interações diárias com a comunidade, nos encontros, nas conversas e nas vivências do cotidiano.

A teoria das “comunidades de prática”, proposta por Lave e Wenger (1991), reforça essa ideia: o conhecimento é construído coletivamente, a partir da participação ativa das pessoas. Assim, a formação docente vai muito além da sala de aula: ela acontece também nos laços comunitários.

Professores que começam a carreira em comunidades do campo têm muito a aprender

com seus alunos, com os colegas e com os saberes locais. Trata-se de uma troca que torna a formação mais rica, democrática e conectada com a realidade, rompendo com a visão de que só o conhecimento acadêmico tem valor.

Santos (2007) chama a atenção para os saberes locais, frequentemente ignorados pelas formas tradicionais de conhecimento. Ele defende a "ecologia de saberes", na qual o saber científico e o saber popular dialogam de forma horizontal, valorizando a diversidade de perspectivas. Essa visão é especialmente potente nos chamados "espaços híbridos de formação docente" (Zeichner, 2010), onde teoria e prática se encontram.

A formação de professores precisa estar comprometida com a pluralidade de saberes e com a valorização da cultura popular. Ensinar no campo exige práticas pedagógicas ligadas à vida e aos saberes das pessoas da comunidade. Isso torna a educação mais eficaz e transformadora.

As práticas docentes são apresentadas como um processo que integra o fazer pedagógico, interações na escola e construção da identidade profissional. O desenvolvimento profissional docente não depende apenas de cursos e formações externas, mas das experiências vivenciadas no cotidiano escolar, ocorrendo articulação entre teoria e prática. A docência se constrói pela prática através das ações pedagógicas, convivências com seus pares, das situações que enfrentam diariamente e das reflexões críticas sobre o fazer profissional.

A formação inicial oferece fundamentos importantes, mas é na atuação cotidiana que o professor aprende a ser docente. Dessa maneira, as práticas docentes são entendidas como processo reflexivo e contínuo em que o docente identifica seus limites e potencialidades, revisa suas ações e reconstrói seu modo de ensinar.

As práticas docentes são espaços essenciais para a criação do conhecimento profissional. É por meio delas que o professor entende as necessidades dos alunos, adapta seus métodos, testa novas ideias e desenvolve sua independência na profissão. Essa visão reforça que ser professor é um processo de constante troca entre a vivência na escola, a reflexão sobre o trabalho, o contexto social e a formação contínua. O aperfeiçoamento da docência acontece, então, no cotidiano da sala de aula e na busca constante por melhorar o próprio fazer.

As práticas docentes devem ocorrer de forma reflexiva, levando em consideração a formação inicial e a formação continuada, além dos desafios enfrentados no cotidiano da sala de aula. A formação docente está ligada às políticas educacionais e às demandas sociais, exigindo dos professores atualização e adaptação às novas demandas do contexto educacional. Tardif (2014, p. 35) define a prática docente como um "conjunto de saberes profissionais que

se articulam na ação e que são produzidos na interface entre a formação, a experiência e o cotidiano escolar".

Nóvoa (2009b, p. 25) reforça essa ideia ao afirmar que a prática do professor não pode ser entendida como simples execução de teorias pedagógicas, mas como espaço de produção de saberes próprios: "Não se trata de aplicar a teoria na prática, mas de compreender que a prática é, por si mesma, lugar de construção do conhecimento profissional docente". Sobre práticas docentes, Tardif (2002) afirma que

> O coração da profissão de professor reside nas práticas docentes, pois é por meio delas que o conhecimento é construído, as relações são estabelecidas e a aprendizagem se efetiva. As práticas revelam a intencionalidade pedagógica, os saberes mobilizados e o compromisso com a formação dos estudantes (Tardif, 2002, p. 21).

Elas abrangem uma série de ações educativas cuidadosamente planejadas, conduzidas e executadas no dia a dia da sala de aula e da instituição de ensino. Essas práticas vão muito além de simples métodos de ensino ou da mera transmissão de conhecimentos; elas incluem escolhas, interações, conhecimentos, valores e objetivos que mostram a complexidade da arte de ensinar.

A prática docente está em constante transformação, sendo influenciada por fatores históricos, sociais e políticos. Como assevera Gatti (2009a), a formação do professor deve ser entendida como um processo contínuo, que vai além da formação inicial e se estende por toda trajetória profissional, refletindo as mudanças nas práticas pedagógicas e a necessidade de adaptação às novas demandas educacionais.

Nessa direção, a formação docente deve abranger não apenas o conhecimento técnico, mas também a dimensão crítica e reflexiva da prática pedagógica, tendo em vista que a formação continuada desempenha um papel fundamental na atualização e no aprimoramento da prática pedagógica. De acordo com Gatti (2009a), a qualidade da educação está diretamente relacionada ao investimento na capacidade docente, permitindo que os professores criem e implementem estratégias inovadoras e eficazes para o ensino, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de uma educação adaptada às necessidades dos estudantes e mais qualificada.

Professores enfrentam desafios em sua atuação devido às exigências burocráticas impostas pelas políticas educacionais. Contreras (2012) aponta que os docentes são constantemente pressionados por mecanismos de avaliação externa, o que pode limitar sua autonomia e criatividade em sala de aula.

É vital a relação entre professor e comunidade para o sucesso educativo. Para isso, é necessário investir na formação contínua dos professores, garantindo condições de trabalho e autonomia para desenvolver práticas pedagógicas inovadoras.

A prática docente pode ser considerada um verdadeiro desafio para os professores iniciantes, principalmente quando atuam em escolas do campo. Esses profissionais se veem diante de diversos empecilhos, desde a falta de infraestrutura adequada até a dificuldade de relacionamento com os alunos, que, muitas vezes, têm realidades bem diferentes daquelas encontradas nas escolas urbanas.

Ademais, os professores iniciantes nas escolas do campo também são confrontados pelo perfil dos alunos que, não raramente, são oriundos de famílias de baixa renda, têm pouco acesso à cultura e à informação, e enfrentam dificuldades sociais e emocionais que impactam diretamente seu desempenho escolar. Em face dessa realidade, os professores precisam desenvolver estratégias diferenciadas para motivar e engajar esses alunos, levando em consideração suas necessidades específicas.

Frente à complexidade da prática docente, é comum, infelizmente, que alguns professores iniciantes desistam logo no início do percurso profissional. No entanto, há aqueles que enfrentam os desafios com determinação, buscando soluções e se adaptando ao sistema. Alguns assumem uma postura heroica, encarando o trabalho como um compromisso pessoal, a despeito das dificuldades que emergem para estabelecer uma cultura profissional.

As práticas docentes nas escolas do campo em Mato Grosso envolvem, de modo recorrente, a utilização de recursos locais, como a natureza e a cultura da região, para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Os professores procuram estabelecer uma conexão entre o conteúdo curricular e a realidade dos alunos, tornando as aulas mais significativas e interessantes. Tardif (2002) assim argumenta:

> Os saberes profissionais dos professores não são formados apenas nos bancos das universidades ou das instituições de formação. Eles são construídos na prática cotidiana, nas interações com os alunos, com os colegas, com os conteúdos escolares, com o cotidiano da escola e com o contexto social em que ela se insere. Trata-se, portanto, de saberes plurais, heterogêneos, oriundos de múltiplas fontes, e que são constantemente reconstruídos no exercício da profissão docente. Essa multiplicidade de saberes é uma das características centrais da prática docente e explica, em parte, a complexidade do trabalho do professor (Tardif, 2002, p. 45).

Na formação de professores, conforme defendido por essa abordagem, devem ser valorizados tanto os conhecimentos acadêmicos como os conhecimentos práticos adquiridos através da experiência, enxergando a escola como um ambiente essencial para a construção do

conhecimento profissional.

Consequentemente, é fundamental que os professores iniciantes que atuam nas escolas do campo busquem constantemente se aprimorar, participando de cursos de formação continuada, trocando experiências com outros profissionais e buscando práticas inovadoras para superar os desafios com os quais se defronta. É preciso, também, que as instituições de ensino e os órgãos responsáveis pela educação ofereçam apoio e suporte adequado aos professores, no interesse de promover melhor qualidade do ensino nas escolas do campo e o desenvolvimento pleno dos estudantes.

É imprescindível que a formação dos professores, tanto na fase inicial quanto ao longo de suas carreiras, inclua conteúdos, métodos e práticas direcionadas para a educação do campo, considerando os desafios e oportunidades desse contexto. Essa falta de atenção por parte das políticas públicas contribui para a desvalorização do trabalho docente e potencial transformador da escola do campo. Os órgãos responsáveis pela gestão da educação devem desenvolver, implementar e comprometer-se com políticas específicas e eficientes para fortalecer as escolas do campo, prestigiando e capacitando seus profissionais.

A presença da comunidade nas práticas docentes das professoras iniciantes é evidenciada pela forte conexão que demonstram com o ambiente em que a escola está inserida. Essa ligação se reflete nas atividades pedagógicas do dia a dia, que valorizam os saberes locais e integram o conteúdo escolar com os conhecimentos adquiridos no convívio com as famílias e o território do campo.

Durante as entrevistas, as professoras iniciantes relataram que frequentemente utilizam exemplos concretos da própria comunidade para tornar os conteúdos curriculares mais acessíveis aos estudantes.

Essa abordagem pedagógica demonstra sensibilidade e comprometimento com a realidade vivenciada pelos alunos, promovendo um ensino mais significativo e conectado com suas experiências cotidianas.

Por exemplo, ao ensinar sobre alimentação saudável e plantas medicinais, uma professora incentivou os estudantes a compartilharem os saberes aprendidos em casa, com seus familiares. Os estudantes trouxeram relatos e histórias sobre chás e remédios naturais utilizados por suas famílias, enriquecendo a atividade e valorizando o conhecimento tradicional da comunidade.

Nas aulas de Língua Portuguesa, é comum a utilização de textos orais e escritos provenientes da própria comunidade, como receitas caseiras, causos transmitidos por familiares, parlendas, cantigas populares, relatos de vida e histórias sobre festas tradicionais

locais, como a festa do milho, da colheita ou celebrações religiosas. Estes gêneros são fundamentais para o desenvolvimento do trabalho com leitura, produção de texto, ortografia, análise linguística e interpretação, respeitando sempre o contexto sociocultural dos alunos e valorizando suas experiências familiares e comunitárias.

Já nas aulas de Língua Inglesa, a professora tem encontrado maneiras criativas de conectar o idioma estrangeiro à realidade local. Um exemplo disso é a utilização de vocabulário relacionado à agricultura, alimentação e vida no campo, traduzindo termos que são familiares aos alunos, como nomes de frutas, ferramentas agrícolas e animais de fazenda. Isso ajuda os estudantes a associar o novo idioma a elementos que fazem parte do seu dia a dia, aumentando o interesse e facilitando a aprendizagem.

Além disso, atividades como a apresentação oral em inglês sobre si mesmo, suas famílias, escola e comunidade são usadas para desenvolver a habilidade de falar e escrever. Os alunos são encorajados a descrever suas casas, animais, o trabalho dos pais e a paisagem local, utilizando estruturas simples do idioma. Essas atividades mostram aos alunos que, mesmo vivendo em um ambiente do campo, é possível aprender uma língua estrangeira de forma significativa, mantendo a sua identidade e realidade intactas.

Essas práticas pedagógicas demonstram uma abordagem inovadora que valoriza os saberes locais como ponto de partida para a construção do conhecimento escolar, em contraste com o ensino tradicional baseado apenas na transmissão de conteúdos formais.

Ao incorporar exemplos da comunidade local nas aulas de Português e Inglês, as professoras iniciantes reforçam o papel da escola como um ambiente de intercâmbio de conhecimentos e tradições, fomentando uma educação que valoriza a individualidade dos alunos e expande suas perspectivas linguísticas e culturais.

Essa postura está alinhada com os princípios da educação do campo, que valoriza a identidade local e a cultura camponesa. Ao incorporar elementos da comunidade em suas práticas pedagógicas, as professoras iniciantes não apenas facilitam a aprendizagem dos alunos, mas também constroem uma docência autêntica e significativa, que respeita e dialoga com os saberes locais.

Esse enfoque reafirma a importância de reconhecer e valorizar a experiência e o conhecimento presentes nas comunidades do campo como parte essencial do processo educativo.

Para Zeichner (2010), os espaços híbridos são primordiais para aproximar o conhecimento teórico das vivências reais dos professores. É nesse entrelaçamento que a formação se torna mais significativa, contextualizada e comprometida com a realidade dos

sujeitos do campo. Por essa razão, é vital que a formação docente seja contínua, articulando universidade, escola e comunidade. A integração desses três pilares fortalece a prática dos professores, nobilitando tanto o saber acadêmico quanto o conhecimento popular.

Freire (1996) também sustenta que a educação precisa partir do contexto cultural dos alunos. Para ele, é fundamental que o saber da vida dialogue com o saber acadêmico. Respeitar os saberes das comunidades do campo é, portanto, um compromisso ético, político e um passo importante na construção de uma educação mais humana e crítica.

A pesquisa que embasa este trabalho mostra que, mesmo que ainda de forma tímida, há produções que valorizam a importância das comunidades na formação inicial e continuada dos professores. A tese de Oliveira (2021) revela que as comunidades de aprendizagem podem ser estratégias poderosas para apoiar os docentes em início de carreira, oferecendo espaços de troca, apoio e construção coletiva de saberes.

Essas comunidades funcionam como espaços híbridos onde diferentes saberes se encontram. Elas ajudam a superar o isolamento, fortalecem a caminhada profissional e contribuem para a construção de conhecimentos, especialmente em contextos desafiadores como as escolas do campo.

A Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, também reforça a importância de garantir à Educação do Campo condições adequadas, respeitando a diversidade cultural e tomando a comunidade como parceira ativa na construção dos projetos pedagógicos.

Reconhecer a comunidade como protagonista, e não apenas como cenário, é elementar para fortalecer os laços entre escola e território. Pensar a comunidade do campo como espaço formativo é reconhecer sua potência na formação de professores e na construção de uma educação comprometida com a vida, com a justiça social e com os saberes do povo do campo.

3.6.2 Escola do campo

A escola do campo é muito mais do que um simples espaço educacional; é um ambiente em constante disputa, onde se entrelaçam questões pedagógicas, políticas e culturais. Diferentemente da visão ultrapassada de "escola rural", que por muito tempo foi marginalizada no cenário educacional nacional, a escola do campo surge a partir de movimentos sociais e da demanda por um direito coletivo: uma educação enraizada nas comunidades camponesas, valorizando suas práticas sociais e culturais.

Esse caráter político a distingue da escola rural tradicional, que historicamente serviu à reprodução da estrutura agrária concentrada e aos interesses do agronegócio. “A Educação do

Campo nasce das lutas sociais dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, afirmando o direito à educação vinculada às suas realidades, culturas e identidades." (Caldart, 2004).

Durante grande parte do século XX, as escolas rurais enfrentaram precariedades, funcionando em instalações improvisadas, com turmas multisseriadas e professores mal remunerados e muitas vezes sem formação específica.

Essas escolas apenas reproduziam a lógica de manutenção da mão de obra agrícola, sem oferecer uma formação que permitisse a emancipação social. Movimentos sociais de luta pela terra, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT), passaram a reivindicar uma educação diferenciada, mais conectada com a realidade do campo, dando origem ao movimento por uma Educação do Campo.

A escola do campo não se define apenas pela sua localização geográfica, mas pela sua concepção pedagógica e política. Ela reconhece o campo como um território de vida, trabalho e cultura, buscando articular os saberes populares com o conhecimento científico. Enquanto a escola rural tradicional negligenciava as especificidades do campo, a escola do campo se compromete com a transformação social e a valorização das comunidades locais.

A ideia de escola no campo surgiu e evoluiu dentro do movimento da Educação do Campo, a partir das experiências de formação humana vivenciadas no contexto da luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação. As palavras de Caldart (2011b) expressam claramente que

> Uma escola do Campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do Campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade (Caldart, 2011b, p. 110).

A Escola do Campo é uma proposta educativa que valoriza a vida camponesa em sua totalidade, incluindo suas lutas, saberes e cultura. Essa abordagem inclui trabalhar conteúdos de ensino que estejam ligados com a realidade local, respeitando os ciclos naturais, incorporando os conhecimentos do trabalho na terra e celebrando a dignidade dos povos que lá habitam.

No entanto, a escola do campo ainda enfrenta desafios significativos, questões pedagógicas e estruturais dificultam a consolidação de seus princípios, como escassez de políticas públicas específicas, necessidade de formação docente adaptada ao contexto do campo, reconhecendo suas potencialidades e também suas contradições e desafios no cenário educacional atual.

A educação do campo constitui um tema relevante, pois envolve garantia de direito à educação para a população que reside em áreas rurais. Conforme Gatti (2008), a formação de professores para atuar nesse contexto deve considerar as especificidades culturais e sociais da comunidade, promovendo um ensino significativo e contextualizado.

A escola do campo deve ser concebida como espaço destinado para centro de articulação social e cultural da comunidade. Nesse sentido, Nóvoa (2007) enfatiza a importância da inserção da escola no contexto local, de modo a respeitar as identidades e os saberes tradicionais. Essa integração contribui para fortalecer a participação da comunidade no processo educativo e na gestão escolar, promovendo educação contextualizada e referenciada.

No âmbito da escola do campo, essa questão se intensifica, tendo em vista que, por vezes, os professores carecem de uma formação específica para atuar com as particularidades das realidades rurais. Gatti (2003) releva a importância de programas de formação continuada que abordem as especificidades do campo, assegurando que os docentes tenham acesso a metodologias pedagógicas apropriadas e visão crítica da educação. Sobre os desafios vivenciados pelo professor do campo, Garske e Cunha (2012) salientam que

> [...] o descaso sofrido pela escola do meio rural não reside tão somente na cultura que é por ela transmitida. Ele está estampado nas condições de trabalho, que vão desde a precariedade apresentada na estrutura física, até a organização das classes em forma multisseriadas, a distância que separa os alunos da escola a falta sistemática de material pedagógico, a política de formação do professor que não apresenta nenhum vínculo, sequer, com o cotidiano da própria escola, o salário irrisório pago ao professor, enfim, há uma desvalorização total da escola no meio rural (Garske; Cunha, 2012, p. 20).

As políticas educacionais direcionadas à escola do campo têm oscilado entre avanços e retrocessos. Em diversas situações, enfrentam sérias dificuldades, como escassez de investimentos, infraestrutura inadequada e problemas com o transporte escolar. Para Nóvoa (2007), a educação deve ser pensada como direito que vai além da disponibilização de vagas, englobando, também, a garantia de condições adequadas para o ensino e a aprendizagem, com respeito à dignidade dos estudantes e profissionais envolvidos.

A escola do campo enfrenta diversos dilemas para ser capaz de garantir uma educação de qualidade para a população que reside nas áreas rurais. Para que isso ocorra, é fundamental fortalecer a formação de professores, integrar a escola à comunidade e garantir investimentos adequados. É preciso um olhar crítico sobre as práticas educacionais, buscando superar modelos tradicionais e implementando abordagens que valorizem o contexto do campo.

Fernandes (2011, p. 142) traz suas considerações ao afirmar que “Não basta ter escolas no Campo: queremos ajudar a construir escolas do Campo, ou seja, escolas com um projeto político pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do Campo”.

O projeto político-pedagógico dessas escolas deve ser emancipatório, contextualizado e comprometido com a transformação social, promovendo uma educação que não apenas respeite a identidade camponesa, mas que a fortaleça.

3.6.2.1 Escola do campo em Mato Grosso

O estado de Mato Grosso, conhecido por seus conflitos fundiários, desigualdades sociais e forte presença do agronegócio, enfrenta desafios significativos no que diz respeito à Educação do Campo e seu silenciamento. Apesar de abrigar uma grande população do campo, composta por diversas comunidades, a Educação do Campo ainda é negligenciada e não recebe a devida atenção nas políticas públicas estaduais e municipais.

No estado de Mato Grosso, a escola do campo enfrenta dificuldades devido à carência de investimentos direcionados à educação do campo. A atribuição para atuar nas escolas do campo, até o ano de 2020, norteava-se pelo Art. 50 da Portaria Nº 619/2020/GS/SEDUC/MT) (Mato Grosso, 2020b), que diz:

> O quadro das unidades educacionais do campo e quilombola será constituído em conformidade com a carga horária da matriz curricular e turmas constituídas.
> § 1º A equipe gestora das escolas do campo e quilombola será constituída, preferencialmente, por profissionais pertencentes às comunidades onde a unidade educacional está inserida, da seguinte forma:
> I - 01 (um) Diretor;
> II - 01 (um) Secretário e/ ou 01 (um) TAE/ na função de Secretário Escolar (com escolaridade mínima de Ensino Médio completo).
> Art. 51 A atribuição de classes e/ou aulas do professor será de acordo com a matriz curricular, constante no Projeto Político Pedagógico da unidade educacional, globalizada, por área de conhecimento e/ou disciplina, na seguinte ordem:
> I - professores efetivos ou estabilizados, preferencialmente da comunidade onde a escola está inserida, os quais deverão:
> 1. atribuir a jornada de trabalho na disciplina de concurso, e a parte diversificada como aulas adicionais;
> 2. na impossibilidade de atender ao disposto acima, atribuir 70% na disciplina do concurso e o restante na parte diversificada;
> 3. não havendo carga horária na disciplina de concurso, atribuir o máximo possível na habilitação do concurso e completar na base diversificada.
> II - professores contratados com habilitação em licenciatura plena,

> preferencialmente da comunidade onde a escola está inserida.
> § 1º Os professores efetivos e contratados das escolas estaduais quilombolas e do campo deverão ser preferencialmente das comunidades as quais pertencem tais unidades escolares, de acordo com as legislações que regem a educação escolar quilombola e do campo (Mato Grosso, 2020b, p. 8).

A Portaria nº 619/2020/SEDUC-MT marca um importante passo na valorização das escolas do campo e quilombolas, porém, para que sua implementação seja eficaz, é essencial o engajamento político e social. Sem isso, corre-se o risco de perpetuar um sistema educacional padronizado, que desconsidera as batalhas históricas por uma educação do campo libertadora e socialmente justa.

A formação de professores que atuam nas escolas do campo é elemento crucial para a qualidade do ensino ofertado. A formação docente deve ser contextualizada e atender as especificidades das comunidades onde a escola está inserida. Por sua vez, Contreras (2012) destaca a autonomia docente e critica a influência excessiva do Estado na formação dos professores, o que pode limitar práticas pedagógicas mais emancipadoras e inovadoras.

Ao analisar as políticas educacionais voltadas ao meio rural, Garske (2006) evidencia as fragilidades históricas que marcam a oferta da educação escolar no campo, ao afirmar que

> Não se tem atendido à demanda real por educação escolar no meio rural e nem se tem delineado, senão de forma parcial e fragmentada, o estabelecimento de uma política específica de educação rural, que assumisse efetivamente o comprometimento com as concepções e os valores da realidade rural (Garske, 2006, p. 34).

Dessa forma revela-se a ausência de políticas educacionais que consideram as especificidades da escola do campo, repercutindo diretamente no trabalho docente nesse contexto.

No contexto de Mato Grosso, programas como Procampo e Residência Pedagógica são desenvolvidos com objetivo de suprir lacunas na formação dos professores que atuam nas escolas do campo, promovendo uma abordagem interdisciplinar e valorizando os saberes locais. Contudo, a implementação dessas políticas enfrenta desafios no que diz respeito à continuidade dos programas e ao financiamento adequado para sua eficácia.

O currículo da escola do campo deve refletir as especificidades da realidade dos estudantes, valorizando e reconhecendo os conhecimentos da comunidade.

Nóvoa (2009b) argumenta que a identidade do professor é moldada não apenas pela formação acadêmica, mas também pela interação com o meio em que atua. Assim, um currículo que incorpora saberes locais pode fortalecer a relação entre escola e comunidade.

Held (1997) observa que a globalização impacta as dinâmicas locais, o que implica a necessidade de um currículo que equilibre os conhecimentos globais com os saberes locais. No estado de Mato Grosso, escolas que adotam práticas pedagógicas contextualizadas têm demonstrado melhores resultados, tanto na permanência dos alunos quanto no seu desempenho, evidenciando os benefícios de uma abordagem educacional adaptada ao contexto regional.

Entre os principais desafios postos à escola do campo em Mato Grosso, se sobressaem a precária infraestrutura, limitação no acesso a recursos didáticos e elevada taxa de evasão escolar, frequentemente associada à necessidade de trabalho precoce na agricultura familiar. Torna-se essencial fortalecer as políticas públicas que assegurem melhores condições para o processo ensino e aprendizagem.

São algumas estratégias para melhoria da educação do campo: valorização da formação continuada dos professores, incentivo à participação comunitária na gestão escolar e ampliação do acesso às tecnologias educacionais. É crucial, além disso, que as políticas educacionais reconheçam a diversidade das realidades rurais e promovam abordagem pedagógica inclusiva que contemple as especificidades locais.

A escola do campo no estado de Mato Grosso enfrenta dilemas, mas também possui potencial para se tornar um espaço de aprendizagem mais integrado às realidades locais.

Caldart (2009) ressalta que a ascensão da lógica do agronegócio muitas vezes resulta na marginalização dos habitantes rurais, que passam a ser vistos como empecilhos ao progresso, com suas tradições e demandas educacionais sendo desvalorizadas.

Isso se deve, em grande parte, à influência dominante do modelo desenvolvimentista do agronegócio, que, não raramente, desconsidera os modos de vida tradicionais do campo.

A falta de investimentos em infraestrutura, transporte escolar, formação de professores e projetos pedagógicos contextualizados nas escolas do campo reflete a histórica negligência com a Educação do Campo em Mato Grosso.

Molina (2010) destaca que a Educação do Campo merece ser tratada como um direito específico, com políticas próprias, realidade ainda pouco comum no estado do Mato Grosso. A execução de iniciativas como o PRONACAMPO e a elaboração de diretrizes estaduais têm sido deficientes, intermitentes ou, em muitos casos, simplesmente inexistentes.

A implementação de programas e diretrizes específicas para essa modalidade de ensino tem sido fraca e descontinuada, o que contribui para a invisibilidade e o silenciamento das comunidades rurais.

Além disso, o esvaziamento das comunidades do campo devido à precarização da vida no campo e aos conflitos territoriais também impacta diretamente a Educação do Campo. Conforme destacado por Arroyo (2012c), o encerramento de instituições de ensino localizadas em áreas do campo não se resume apenas a uma decisão administrativa, mas sim a uma ação que nega direitos e apaga a rica diversidade cultural dessas comunidades.

O fechamento de escolas do campo é uma medida administrativa, uma negação de direitos e uma forma de apagamento cultural, como destacado por especialistas no assunto.

A falta de voz política organizada das comunidades camponesas, aliada à priorização de modelos padronizados e urbanos nas políticas educacionais, também contribui para o silenciamento da Educação do Campo em Mato Grosso.

De acordo com Barreto e Silva (2021), é imprescindível valorizar a importância dos territórios e da cultura camponesa na elaboração dos projetos pedagógicos das escolas rurais, uma questão frequentemente negligenciada pelos órgãos responsáveis pela educação em nível estadual.

A ausência de uma política curricular voltada para o campo e a falta de formação específica para os professores iniciantes são fatores que fragilizam as práticas pedagógicas e distanciam a escola da comunidade.

Por fim, o modelo de gestão educacional que privilegia o controle e a padronização em detrimento da autonomia das escolas e do diálogo com os sujeitos locais também contribui para o silenciamento da Educação do Campo.

Para romper com essa situação, é fundamental ouvir ativamente as comunidades, fortalecer políticas públicas específicas e reconhecer o campo como um espaço legítimo de produção de saberes e exercício da cidadania. Tais políticas têm enfrentado desafios históricos na garantia de condições adequadas para o funcionamento das escolas, tanto em termos de infraestrutura quanto na formação dos profissionais da educação.

Em Mato Grosso, a Seduc-MT tem realizado algumas ações para melhorar as escolas do campo e a formação dos professores, porém, ainda há uma falta de articulação entre as necessidades específicas do campo e as soluções adotadas pelo Estado.

No que diz respeito à formação, a Seduc-MT tem implementado um programa de webformações desde 2021, focado no currículo das escolas do campo, especialmente em temas como agroecologia, cultura camponesa e saberes locais.

Todavia, essas formações são predominantemente realizadas de forma remota e pontual, o que não garante o acompanhamento contínuo necessário para o desenvolvimento

profissional dos docentes. Além disso, a maioria dos cursos oferecidos pela Secretaria não considera a realidade camponesa, o que acaba reforçando a exclusão e a subordinação.

É fundamental que a formação dos professores seja contínua, situada e alinhada com as realidades locais, como destacado por Molina (2017).

No aspecto material e infraestrutura, os investimentos anunciados pelo Estado costumam não ser direcionados especificamente para as escolas do campo, na medida em que priorizam polos urbanos ou escolas com maior visibilidade política.

A falta de recursos adequados para as escolas do campo resulta em problemas como falta de energia elétrica, acesso limitado à internet e falta de espaços pedagógicos adequados.

A oferta de materiais didáticos específicos para o ensino em áreas rurais também é limitada, o que dificulta a aprendizagem e o engajamento dos estudantes. É essencial que as escolas do campo reconheçam e valorizem os saberes locais em todos os aspectos, incluindo os materiais didáticos.

Conforme salientado por Arroyo (2012b), a escola do campo deve ser pensada e estruturada levando em consideração as especificidades e particularidades do ambiente do campo, e não simplesmente replicando modelos urbanos. Ignorar as limitações tecnológicas e as riquezas culturais do campo é perpetuar um sistema que marginaliza e exclui.

As ações da Seduc-MT em relação à educação do campo ainda não são suficientes para atender às necessidades específicas desse meio. É necessária uma política pública enraizada no território, com investimentos adequados, formação docente contínua e contextualizada, além de valorização dos saberes locais.

A educação do campo só será efetiva se for construída com e para os povos do campo, conforme destacado por Molina e Arroyo (2011). A garantia do acesso à educação no campo vai além de medidas isoladas

É necessário, consequentemente, implementar uma política pública sólida, com investimentos adequados, formação contínua e adaptada aos desafios locais, além de valorizar os conhecimentos e experiências dos moradores da região. A escuta ativa dos envolvidos é essencial para o sucesso dessa iniciativa.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A abordagem da pesquisa é qualitativa, possibilitando ao pesquisador proceder a uma análise detalhada sobre os dados obtidos, com o propósito de esclarecer sobre o tema estudado e verificar se as informações respondem aos objetivos e questões inicialmente propostos. Para planejar e conduzir uma pesquisa qualitativa levou-se em consideração as relações sociais plurais existentes nas diferentes esferas de vida, o que exige certa sensibilidade na realização do estudo empírico em relação ao tema e questões abordadas (Flick, 2009).

Minayo (2008) destaca que ao adotar a abordagem qualitativa

> [...] é preciso reconhecer a complexidade do objeto de estudo, rever criticamente as teorias sobre o tema, estabelecer conceitos e teorias relevantes, usar técnicas de coleta de dados adequadas e, por fim, analisar todo o material de forma específica e contextualizada (Minayo, 2008, p. 10).

A pesquisa de abordagem qualitativa adota a Análise de Conteúdo de Bardin (2011) como processo interpretativo e sistemático, que exige do pesquisador clareza metodológica, postura reflexiva e capacidade de justificar suas escolhas. Seu ensino deve ir além da técnica, promovendo uma compreensão filosófica e crítica da pesquisa, de modo a formar pesquisadores capazes de articular criativamente método, teoria e contexto. É uma prática metodológica que exige reflexão e se adapta a cada contexto de pesquisa. Seu rigor depende da capacidade do pesquisador em planejar e revisar criticamente seu percurso analítico em cada nova investigação. Bardin (2011) afirma:

> A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p. 48).

Portanto, a técnica afirma-se como ferramenta indicada para pesquisas dedicadas à interpretação de significados latentes e de relações contextuais em dados textuais ou comunicacionais, assegurando-lhes o necessário rigor metodológico e a devida profundidade analítica.

Essa abordagem é comumente aplicada em pesquisas qualitativas, particularmente na análise de textos, entrevistas e outros tipos de dados comunicacionais. O foco principal é identificar padrões, categorias e temas presentes no conteúdo, a fim de realizar uma interpretação aprofundada.

Conforme Bardin (2011), a análise de conteúdo pode ser dividida em três etapas principais:

> - Pré-análise: Esta etapa inicial envolve a organização dos dados e a seleção das unidades de análise. Durante essa fase, realiza-se uma leitura flutuante, que é uma leitura preliminar do material, com o intuito de se familiarizar com ele antes de uma análise mais detalhada e rigorosa.
> - Exame Exploratório: Após a pré-análise, os dados são submetidos a uma exploração mais profunda. Nesse estágio, o pesquisador realiza a codificação e a categorização dos dados, ou seja, agrupa as unidades de significados que surgem ao longo da leitura, organizando-os de maneira que permita uma análise estruturada e detalhada.
> - Tratamento dos Resultados: A última etapa consiste na interpretação dos dados categorizados. O pesquisador realiza uma análise das categorias geradas, com o objetivo de extrair conclusões significativas sobre o fenômeno em estudo (Bardin, 2011, p. 101-103).

Utiliza-se do mapeamento sobre o tema da pesquisa, e também o questionário, a entrevista e o caderno de campo com narrativas de acompanhamento da pesquisadora nas aulas observadas junto às professoras colaboradoras da pesquisa.

A fase da organização dos dados: os dados desta pesquisa foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com professoras iniciantes que lecionam em escola do campo em Juscimeira-MT. O objetivo das entrevistas foi compreender como essas educadoras percebem e integram os diversos espaços de formação que vivenciaram, incluindo a graduação, formação contínua, programas como o FormEduc e interações com a comunidade escolar.

Para analisar os dados, seguimos a metodologia de análise temática proposta por Braun e Clarke (2006), que consiste em identificar, organizar e interpretar padrões significativos nas falas dos participantes. O processo envolveu as seguintes etapas:

1. Leitura completa dos dados: as transcrições das entrevistas foram minuciosamente examinadas para nos familiarizarmos com as informações e identificar ideias recorrentes.
2. Codificação inicial: trechos relevantes das falas das professoras foram destacados e atribuídos a códigos, representando conceitos, práticas ou percepções relevantes para a pesquisa.
3. Agrupamento em categorias e subcategorias: os códigos foram organizados em categorias analíticas com base nos objetivos da pesquisa e nos referenciais teóricos adotados.
4. A categoria central, foi definida como: Os professores iniciantes registram a existência

ou não de espaços híbridos em sua formação, enunciando como e em que situação percebem reflexos destes em sua prática.

5. Interpretação dos dados: as falas das professoras foram analisadas com base em subcategorias para compreender como os diferentes espaços de formação contribuem para o desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas e para o crescimento profissional, levando em conta as particularidades das escolas rurais.

A utilização de categoria e subcategorias nos permitiu organizar e sistematizar as informações, revelando padrões de percepção sobre a integração de conhecimentos acadêmicos, experiências escolares e vivências comunitárias.

Essa abordagem de análise nos possibilita estabelecer conexões entre a prática docente e as experiências formativas, gerando conhecimento relevante para compreender a formação de professores iniciantes no campo.

Categoria - Os professores iniciantes registram a existência ou não de espaços híbridos em sua formação, enunciando como e em que situação percebem reflexos destes em sua prática. A categoria é detalhada em subcategorias, quais sejam:

- Subcategoria 1 - percepção de espaços híbridos na formação do professor da Educação do campo (licenciatura, formação continuada da Seduc, FormEduc, comunidade);
- Subcategoria 2 - Apropriação de espaços híbridos inseridos no planejamento das atividades propostas e no desenvolvimento destas, de modo percebido ou não, pelas professoras.

Os dados das análises das categorias são representados em quadros alinhados em narrativas do professor iniciante, unidade/categoria e espaços híbridos, apontados adiante.

4.1 O mapeamento

A técnica do mapeamento consiste no passo inicial na construção efetiva do processo de investigação. Acontece logo após a escolha de um tema de pesquisa, quando são necessárias leituras das produções disponibilizadas em sites eletrônicos como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), entre outros, ampliando o campo de conhecimento.

Dessa forma, possibilita ter noções sobre o que está sendo pesquisado e as abordagens utilizadas por cada área ou temática.

Pode também ser considerado como busca bibliográfica de abordagem quantitativa, todavia, quando compreende leituras, análises e sínteses envolvendo reflexão e crítica, é entendido como quanti/qualitativo.

O mapeamento consiste em atividade necessária para validar a originalidade do tema da pesquisa e deve sempre ser marcado por um recorte temporal (Morosini; Fernandes, 2014). As buscas se dão em referenciais sobre determinado tema para proceder sua organização via descritores. No caso da pesquisa em tela, o marco temporal é de dez anos, de 2014 a 2024.

Fonseca (2002) cita que o mapeamento se dá

> [...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (Fonseca, 2002, p. 32).

Trata-se de um processo detalhado de buscas que abarca a investigação detalhada e a sistematização de dados de forma pormenorizada. Nesta pesquisa, os resultados encontrados a partir dos descritores do mapeamento são registrados em quadros, gráficos, tabelas e comentários.

Conforme Flick (2009), a revisão sistemática e o mapeamento da pesquisa são processos essenciais para compreender a evolução de um tema e identificar tendências e lacunas no conhecimento. Oportuniza ao pesquisador a produção científica acerca de uma determinada temática, estipulado pelo espaço de tempo, agregando periódicos, dissertações e teses sobre o tema específico.

O estudo sobre professores iniciantes na escola do campo em Mato Grosso foi realizado em plataformas como CAPES, BDTD e SciELO, abrangendo um período de dez anos, de 2014 a 2024. Esse intervalo foi escolhido estrategicamente para abordar as discussões mais atuais sobre formação docente e educação do campo, levando em consideração mudanças curriculares, políticas públicas e novas metodologias.

A análise visou identificar tendências e lacunas na formação dos professores iniciantes, utilizando bases de dados confiáveis e abrangentes. A seleção dos materiais foi feita com critérios específicos, buscando publicações em língua portuguesa que explorassem a formação de professores e a educação no campo, destacando a relação entre teoria e prática ou

a análise de espaços formativos híbridos. Foram excluídos estudos fora do período analisado, assim como materiais sem revisão por pares ou sem embasamento científico.

A tabela abaixo apresenta a síntese quantitativa da temática pesquisada.

Tabela 1 - Produções compostas por seis (6) descritores nas plataformas CAPES, BDTD e SciELO de 2014/2024

Descritores	BDTD	Capes	SciELO	Total
"Professores iniciantes na escola do campo"	2	2	0	4
“Professores iniciantes em espaços híbridos”	50	5	0	55
“Formação de professores do campo *and* universidade”	20	8	10	38
“Práticas docentes *and* saberes comunitários”	0	15	1	16
“Professores iniciantes residentes do campo”	0	0	0	0
“Comunidades do campo”	0	0	0	0

Fonte: SILVA (2025), a partir de dados pesquisados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Portal de Periódicos da CAPES e na SciELO.

Por meio do levantamento de dados de professores iniciantes na escola do campo foram identificadas quatro pesquisas que investigam o tema, conforme o descritor “Professores iniciantes na escola do campo”: dois trabalhos foram localizados no *site* BDTD, dois na plataforma Capes e nenhum trabalho na SciELO. As outras investigações foram descartadas devido tratarem de professores iniciantes no âmbito das escolas da zona urbana, com outras temáticas.

O Quadro 2 mostra a descrição dos trabalhos.

Quadro 2 - Pesquisas relacionadas a partir do descritor Professores iniciantes na escola do campo

Autor(a) /Título	Tipo / Plataforma	Instituição	Ano	Orientador(a)
Lúcia Gracia Ferreira Professores da zona rural em início de carreira: narrativas de si e desenvolvimento profissional	Tese Capes	UFSCar Universidade Federal de São Carlos	2014	Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira
Oldair José Tavares Pereira O professor iniciante da escola do campo e sua formação: por entre espelhos...	Dissertação Capes	UFR Universidade Federal de Rondonópolis	2017	Profa. Dra. Simone Albuquerque da Rocha
Patrícia Mascarenhas dos Santos O Professor Iniciante na profissão docente na Escola do Campo na Amazônia	Dissertação BDTD	Ufopa Universidade Federal do Oeste do Pará	2018	Profa. Dra. Solange Helena Ximenes Rocha
Ana Sebastiana Monteiro Professoras iniciantes em salas multisseriadas em escolas na fronteira	Tese BDTD	Unisinos Universidade do Vale do	2021	Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris

rural Brasil e Bolívia: docências acolhedoras em constituição		Rio dos Sinos		

Fonte: SILVA (2025), a partir de dados pesquisados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Portal de Periódicos da CAPES e na SciELO.

O primeiro trabalho selecionado é uma tese da autora Lúcia Gracia Ferreira, com o título "Professores da zona rural em início de carreira: narrativas de si e desenvolvimento profissional", que objetivou "analisar como a narrativa (auto)biográfica se configura prática de (auto)formação de professores rurais, nos anos iniciais da carreira docente" (Ferreira, 2014, p. 13).

A pesquisa foi de abordagem qualitativa, com abordagem (auto)biográfica e do método das histórias de vida com dois professores iniciantes na escola do campo dos municípios de Macarani e Maiquinique, na Bahia.

As memórias e as narrativas (auto)biográficas escritas revelaram dificuldades na formação continuada, condições precárias das salas de aulas e atuação de classe multisseriadas de Educação de Jovens e Adultos, em situações adversas.

O segundo trabalho selecionado no banco de dados da BDTD tem como título "O professor iniciante da escola do campo e sua formação: por entre espelhos...", do autor Oldair José Tavares Pereira, da Universidade Federal de Rondonópolis, sob orientação da Profa. Dra. Simone Albuquerque da Rocha.

A pesquisa objetivou "investigar como os professores iniciantes do Campo se manifestam, percebem e atribuem significados à formação continuada voltada para às suas necessidades formativas no início da docência" (Pereira, 2017, p. 7). A pesquisa envolveu seis professoras iniciantes participantes da investigação, tendo como *locus* o assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) Márcio Pereira, na cidade de São José do Povo-MT.

Os dados da pesquisa evidenciaram que as políticas públicas voltadas à formação docente dos professores no início da carreira não atenderam às expectativas nos dilemas na prática docente. A participação dos professores iniciantes atuantes no projeto Observatório da Educação OBEDUC/UFMT/2013/2017, na época, mesmo não sendo foco a educação do campo, contribuíram para o desenvolvimento da prática docente.

A terceira dissertação é da autora Patrícia Mascarenhas dos Santos, intitulada "O Professor Iniciante na profissão docente na Escola do Campo na Amazônia" e menciona a escolha pela docência e as vivências das fases no início da carreira onde muitos conhecem o

“choque da realidade”. A orientadora da pesquisa foi a Profa. Dra. Solange Helena Ximenes Rocha.

A pesquisa teve como objetivo: “analisar o ingresso do professor iniciante na prática docente na escola do campo no município de Santarém-PA” (Santos, 2018, p. 9). No que tange à metodologia, a investigação se apoia na pesquisa qualitativa, embasada em estudo bibliográfico e pesquisa de campo. Os *lócus* da pesquisadora foram as escolas do campo denominadas Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Antônio da Silva Barbosa, situada na Comunidade Agrícola Serra Grande, Vila Nova, no município de Santarém, no Pará, na zona rural.

Os resultados mostraram que os professores iniciantes que ingressaram na escola do campo naquela região não a consideram como espaço de atuação profissional no curso de licenciatura, devido à falta de discussões e reflexões sobre escola do campo na formação acadêmica. Outros problemas também são elencados, como: estrutura física, número elevado de estudantes em sala de aula e dificuldades em conciliar o tempo entre sala de aula e planejamento dos planos de aulas.

O último trabalho é uma tese da autora Ana Sebastiana Monteiro Ribeiro, com o título “Professoras iniciantes em salas multisseriadas em escolas na fronteira rural Brasil e Bolívia: docências acolhedoras em constituição”. A pesquisa faz uma análise sobre professoras iniciantes em escolas de fronteira rural Brasil-Bolívia com enturmação de estudantes em classes multisseriadas.

O processo metodológico foi realizado por meio de abordagem teórico-metodológica (de) formação, com entrevistas a partir de um roteiro semiestruturado com cinco docentes iniciantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental (pedagogas de formação).

A análise dos dados demonstrou que as professoras iniciantes possuem empatia no acolhimento do outro, caracterizada como gérmen da docência acolhedora, fragilidades nos modos de ensinar nas salas multisseriadas, conhecimento sobre a docência, e das políticas da Secretaria de Educação no que tange à formação voltada para as salas multisseriadas.

No que concerne aos dados do descritor “Professores iniciantes em espaços híbridos” foram encontradas 50 pesquisas no banco de dados da BDTD (Tabela 1), no entanto, somente uma pesquisa se aproximou do objeto da pesquisa em pauta. Os outros trabalhos tratam de temáticas no espaço híbrido ligadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação Ambiental, com professores experientes, principalmente interligados no âmbito da pandemia da Covid-19.

Na plataforma Capes, cinco pesquisas foram encontradas. Duas delas foram excluídas, pois seu foco era em professores experientes no espaço híbrido, o que divergia da temática de interesse em professores iniciantes. O banco de dados da SciELO não evidenciou nenhuma pesquisa.

Dessa forma, foram consideradas para análise apenas as pesquisas que abordam professores iniciantes em espaços híbridos, conforme exposto no Quadro 3:

Quadro 3 - Pesquisas relacionadas a partir do descritor Professores iniciantes em espaços híbridos

Autor(a) / Título	Tipo / Plataforma	Instituição	Ano	Orientador(a)
Fernanda Lahtermaher Oliveira Comunidades de aprendizagem docente como estratégia de indução profissional	Tese Capes	UFRJ Universidade Federal do Rio de Janeiro	2021	Profa. Dra. Giseli Barreto da Cruz
Aline Massako Murakami Tiba Processos de tornar-se mentora: um estudo de caso sobre uma participante do programa híbrido de mentoria da UFSCar	Dissertação Capes	UFSCar Universidade Federal de São Carlos	2022	Profa. Dra. Ana Paula Gestoso de Souza
Natália Maria de Araújo A matemática na trajetória pessoal e profissional: narrativas de professores iniciantes em um Programa Híbrido de Mentoria	Dissertação BDTD	UFSCar Universidade Federal de São Carlos	2022	Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato
Bruna Cury de Barros Mentoras de professoras iniciantes da educação infantil: enfrentando e superando tensões no processo de ensinar a ensinar	Tese Capes	UFSCar Universidade Federal de São Carlos	2022	Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

Fonte: SILVA (2025), a partir de dados pesquisados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Portal de Periódicos da CAPES e na SciELO.

A primeira pesquisa é uma tese da autora Fernanda Lahtermaher Oliveira, com o título "Comunidades de aprendizagem docente como estratégia de indução profissional", orientada pela Profa. Dra. Giseli Barreto da Cruz. Trata-se de uma pesquisa com professoras iniciantes com foco e características de comunidade de aprendizagem docente, embasada nas reflexões dos teóricos Marcelo Garcia, Cochran Smith, Zeichner, Nóvoa, Shulman e Candau. Os dados foram obtidos através do estudo de caso, por meio de entrevistas e observação participante de forma *on-line*, concentrando-se nas expectativas e experiências das professoras iniciantes.

Os resultados mostraram várias fragilidades enquanto professoras iniciantes na docência, sendo as principais ocorrências que a "comunidade representa um espaço híbrido em meio às disputas sobre a formação docente" (Oliveira, 2021, p. 10), o isolamento nas escolas, os desafios no início da docência no ato de ensinar.

A segunda dissertação selecionada, denominada “Processos de tornar-se mentora: um estudo de caso sobre uma participante do programa híbrido de mentoria da UFSCAR”, da autora Aline Massako Murakami Tiba, tem como objetivo identificar e analisar os processos de tornar-se mentora, vivido por uma professora experiente, que foi participante de um programa híbrido de mentoria. A pesquisa foi orientada pela Profa. Dra. Ana Paula Gestoso de Souza.

A pesquisa utilizou-se de carta para si mesma de uma professora iniciante no Programa Híbrido de Mentoria (PHM) relatando as escolhas, desafios, aprendizagens, vivências, entre os anos de 2018 e 2020. Os registros da professora iniciante apontaram resultados que poderiam melhorar as práticas na mentoria e necessidades formativas para professoras iniciantes. No que se refere aos resultados positivos o Programa Híbrido de Mentoria (PHM) da UFSCAR revelou-se um projeto promissor, contribuindo para o desenvolvimento profissional de docentes iniciantes, mentoras e colaboradores. A pesquisa demonstrou a relevância de programas de indução à inserção profissional no início da carreira, sugerindo que "iniciativas como o PHM possam, futuramente, ser expandidas e reconhecidas como políticas públicas de formação docente integral" (Tiba, 2022).

Na dissertação da autora Natália Maria de Araújo, intitulada “A matemática na trajetória pessoal e profissional: narrativas de professores iniciantes em um Programa Híbrido de Mentoria”, foi investigado o processo de professores iniciantes e experientes na educação básica, articulando atividades virtuais e presenciais. A pesquisa foi realizada sob orientação da Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato.

As participantes da pesquisa foram três professoras que integraram o Programa PHM no ensino da Matemática. A investigação foi ancorada na abordagem metodológica qualitativa descritiva a partir da coleta de dados de narrativas ao longo da participação das professoras iniciantes nas atividades realizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e presencial. Como resultado, as professoras iniciantes expuseram diferentes relações com a matemática. Mencionaram que é necessário conhecimentos na disciplina para ensinar e que houve impactos no ensino oriundos na/da pandemia da Covid-19.

O último trabalho é uma tese com o título “Mentoras de professoras iniciantes da educação infantil: enfrentando e superando tensões no processo de ensinar a ensinar”, da autora Bruna Cury de Barros, sob orientação da Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali.

A pesquisa tem como objetivo “analisar os processos de desencadeamento de tensões, tomada de decisões e ações de três mentoras de professoras iniciantes Educação Infantil (EI)

para o seu enfrentamento e superação, ao longo de sua atuação no Programa Híbrido de Mentoria (PHM)".

A base teórica da pesquisa dialoga com Mizukami (2016), Reali (2020), Zeichner (2010), Loughran (2014), Vaillant e Marcelo (2012), dentre outros. Os resultados mostram os anseios vivenciados pelas mentoras EI em decorrência do uso de recursos tecnológicos.

Na UFSCar, o espaço híbrido envolve ambiente virtual e presencial, enquanto na UFR abarca apenas o ambiente virtual através do Projeto FormEduc, que desenvolve, atualmente, a formação para professores da rede municipal de Rondonópolis e da rede estadual de Mato Grosso, devido à falta de espaço para atender mais de setecentos participantes nessa formação.

No que concerne ao descritor "Formação de professores do campo *and* universidade" (Tabela 1) foram identificadas oito pesquisas no banco de dados da Capes e apenas um trabalho se aproximou do tema desta pesquisa. Na plataforma BDTD foram encontrados 20 trabalhos, porém, foram analisadas somente três pesquisas.

No que diz respeito ao site SciELO, foram identificados 10 trabalhos, contudo, nenhum destes foi selecionado para discussão neste estudo, pois os temas não se aproximam do objeto de pesquisa. Os temas tencionavam sobre estudos acerca da alfabetização de crianças pequenas, o brincar, jogos e outras temáticas que englobam formações acadêmicas sobre outros conhecimentos com foco na educação básica e escolas da zona urbana. O Quadro 4 abaixo mostra os dados selecionados:

Quadro 4 - Pesquisas relacionadas a partir do descritor Formação de professores do campo *and* universidade

Autor(a) / Título	**Tipo / Plataforma**	**Instituição**	**Ano**	**Orientador(a)**
Marcelo Fabiano Rodrigues Pereira A licenciatura em educação do campo da UNB e a práxis docente na transformação da forma escolar a partir da atuação de suas egressas	BDTD Tese	UnB Universidade de Brasília	2019	Profa. Dra. Mônica Castagna Molina
Silvia Adriane Tavares de Moura Educação do Campo e a formação de seus educadores na universidade pública: uma análise epistemológica dos trabalhos de conclusão de curso da licenciatura em educação do campo artes visuais e música na UFT em Arraias –Tocantins	Capes Tese	UFG Universidade Federal De Goiás	2021	Profa. Dra. Maria do Espírito Santo Rosa Cavalcante
Eliana de Deus Sobrinho Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Espírito Santo:	BDTD Dissertação	UFES Universidade Federal do Espírito	2022	Professor Doutor Erineu Foerste

um estudo de caso com estudantes egressos e egressas		Santo		
Bruna Cardoso Cruz Saberes docentes e formação de professores(as) no curso de licenciatura em educação do campo da Universidade Federal de Goiás – Câmpus Goiás	BDTD Tese	UFG Universidade Federal de Goiás	2022	Profa. Dra. Dalva Eterna Gonçalves Rosa

Fonte: Organizaçao da autora a partir de pesquisa nos dados da Capes e BDTD (2025).

O primeiro trabalho é a pesquisa do autor Marcelo Fabiano Rodrigues Pereira, e tem como título "A licenciatura em educação do campo da UNB e a práxis docente na transformação da forma escolar a partir da atuação de suas egressas" discute referente à seguinte questão norteadora: "A proposta de formação da Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade de Brasília, tem se constituído, na perspectiva de três egressas que trabalham na Escola Estadual Ernesto Che Guevara, em efetivas ações de transformação da forma escolar?" (Pereira, 2019, p. 10). Teve como objetivo geral compreender, sob a ótica de três egressas do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, a influência desta graduação na atuação delas.

A pesquisa argumenta a partir do contexto da Escola Estadual Ernesto Che Guevara, situada no Assentamento Antônio Conselheiro, em Tangará da Serra, Mato Grosso, no qual atuavam duas egressas da formação da docência em Pedagogia com foco na Educação do Campo.

O trabalho tem como referência epistemológica o Materialismo Histórico-Dialético. Para a coleta de dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, roda de conversa e observações.

Os dados gerados revelaram que a licenciatura está voltada aos moldes de um processo formativo diferente com *modus* na profissão escolar do campo. A pesquisa contribui para ampliar as discussões no contexto da Educação do Campo em um processo não linear.

O segundo trabalho é uma tese de autoria de Silvia Adriane Tavares de Moura, nomeada "Educação do Campo e a formação de seus educadores na universidade pública: uma análise epistemológica dos trabalhos de conclusão de curso da licenciatura em Educação do Campo artes visuais e música na UFT em Arraias - Tocantins", orientada pela Professora Doutora Maria do Espírito Santo Rosa Cavalcante.

Seu objetivo principal foi: "identificar e compreender epistemologicamente as concepções de Educação do Campo e de formação de educadores do campo" (Moura, 2021, p. 15). Trata-se de um estudo epistemologicamente baseado nas concepções da formação de

docentes do campo, ancorado metodologicamente na abordagem qualitativa no Materialismo Histórico-Dialético (MHD), desenvolvido a partir de investigação em uma perspectiva crítica.

Os dados mostraram que as epistemologias presentes nos conhecimentos colaboram para o fortalecimento e protagonismo na luta pelos movimentos sociais na proposta da Educação do Campo; os movimentos campesinos buscam por uma mudança na formação docente que passa a não ser uma política hegemônica neoliberal.

A dissertação da autora Eliana de Deus Sobrinho, intitulada "Licenciatura em Educação do campo na Universidade Federal do Espírito Santo: um estudo de caso com estudantes egressos e egressas" aborda as aprendizagens na licenciatura em Educação do Campo e a práxis pedagógica dos egressos e teve como objetivo analisar a práxis pedagógica dos egressos da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC). O professor orientador foi o Professor Doutor Erineu Foerste.

Os principais aportes teóricos que sustentaram a dissertação incluíram os autores: Gramsci (1991); Freire (1979, 1987, 2014); Brandão (1983); Arroyo (2004a; 2004b); Lüdke e André (1986); Caldart (2002, 2010, 2011); Molina (2002, 2011, 2014); Foerste (2005 e 2013); Gerke (2014, 2018).

A investigação está pautada pela abordagem qualitativa, a partir de um estudo de caso, tendo como *locus* de pesquisa a rede municipal de ensino de Domingos Martins-ES, e contou com a participação de egressos da Licenciatura em Educação do Campo.

Os resultados mostram que a formação por área de conhecimento foi organizada numa lógica que relaciona uma organização compartimentalizada das disciplinas; nas redes de ensino, é organizada em disciplinas específicas.

O último trabalho, com o título "Saberes docentes e formação de professores(as) no curso de licenciatura em educação do campo da Universidade Federal de Goiás – Câmpus Goiás", da mestranda Bruna Cardoso Cruz, com orientação da Profa. Dra. Dalva Eterna Gonçalves Rosa.

A investigação objetivou: "compreender quais são os saberes necessários para o exercício profissional de um(a) futuro(a) professor(a) de ciências da natureza que atuará com sujeitos do e no campo, na educação básica"

Os procedimentos metodológicos abarcavam levantamentos bibliográficos, análises documentais, aplicação de questionários e a análise de dados se deu através de análise textual discursiva.

Os resultados obtidos pela pesquisadora revelam ser imprescindível que a práxis nas licenciaturas em Educação do Campo possibilite a apropriação de saberes inerentes na

profissão docente, uma vez que os saberes do campo necessitam dos saberes da população campesina.

O descritor “Práticas docentes *and* saberes comunitários” identificou no banco de dados da Capes 15 pesquisas (Tabela 1), das quais uma foi selecionada para análise; apesar disso, não houve análise, pois a pesquisa já havia sido apreciada no Descritor 1, "Professores iniciantes na escola do campo", em relação ao estudo de Patrícia Mascarenhas dos Santos, “O Professor Iniciante na profissão docente na Escola do Campo na Amazônia”.

As outras pesquisas não entraram no critério de inclusão por abordarem temas interligados a conhecimentos na área da Saúde. No banco de dados da BDTD, nenhuma pesquisa localizada, e no site da SciELO, apenas um trabalho.

O Quadro 5, a seguir, exibe a pesquisas selecionadas com o descritor “Práticas docentes *and* saberes comunitários”:

Quadro 5 - Pesquisas relacionadas a partir do descritor Práticas docentes *and* saberes comunitários

Autor(a) / Título	**Tipo / Plataforma**	**Instituição**	**Ano**
Vanessa Marion Andreoli; Marília Andrade Torales Campos Contribuições da Educação Ambiental para o desenvolvimento comunitário local na Ilha do Mel (Paraná)	SciELo artigo	REMEA – Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (FURG)	2017

Fonte: Organizaçao da autora a partir de pesquisa nos dados da SciElo (2025).

O artigo das autoras Vanessa Marion Andreoli e Marília Andrade Torales Campos, com o título “Contribuições da Educação Ambiental para o desenvolvimento comunitário local na Ilha do Mel (Paraná)”, discute as contribuições da Educação Ambiental no processo das práticas e saberes comunitários locais. O trabalho fez uso dos procedimentos metodológicos em referências bibliográficas, de acordo com a temática e metodologia da triangulação de dados para a coleta e para a análise.

Os resultados apontam que os docentes que atuam naquela comunidade enfrentam várias problemáticas no que se refere às condições suficientes (estrutura, materiais e formação) para um trabalho docente mais efetivo de Educação Ambiental.

Quanto aos demais descritores elencados, “Comunidades do campo” e “Professores iniciantes residentes do campo”, não foram identificadas pesquisas. Esta busca pela temática sobre professores iniciantes em espaços hibridizados na Educação do Campo foi de suma relevância para a pesquisa empreendida, pois possibilitou uma compreensão sobre o quanto

vem sendo pesquisado sobre o objeto de pesquisa, colaborando para o desenvolvimento da investigação.

Quando pesquisado professores iniciantes em espaços hibridizados na Educação do Campo, despontaram muitas pesquisas que mencionam as discussões voltadas para professores iniciantes, porém, quando se trata da Educação do Campo, há uma nítida lacuna nas produções científicas.

A análise realizada revelou que, apesar de haver uma produção consolidada sobre professores iniciantes e Educação do Campo, há uma lacuna significativa na integração desses dois campos. Os estudos examinados identificaram conceitos e categorias relacionados à docência em início de carreira e formação docente em contextos rurais, mas não abordaram especificamente os professores iniciantes que atuam em escolas do campo e suas experiências em espaços de formação híbridos. Isso destaca a importância desta pesquisa, que busca preencher essa lacuna investigativa e ampliar a compreensão sobre os processos formativos nas escolas do campo.

O mapeamento não apenas situou o estado atual da pesquisa, mas também fundamentou a originalidade e relevância do estudo, evidenciando que a conexão entre professores iniciantes, espaços híbridos e Educação do Campo é um tema pouco explorado na literatura científica atual.

4.2 Procedimentos de produção de dados

A pesquisa utilizou múltiplos procedimentos para produção de dados, sendo eles: análise documental de planos, registros escolares e documentos orientadores; diários de campo para registro sistemático das observações pela pesquisadora; questionário para caracterizar as participantes e levantar percepções iniciais; entrevistas semiestruturadas para subsidiar as indagações que mobilizaram as narrativas e vivências das professoras e roda de conversa para diálogo coletivo sobre experiências.

4.3 Análise documental

A análise documental é desenvolvida em fontes impressas e eletrônicas, quando são estudadas políticas para a contratação de docentes em Mato Grosso, resoluções, normativas, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola para o período de 2025 e 2026 e o plano de ensino do professor. Os resultados da análise documental são registrados em relatórios

descritivos, textos contendo análises, em quadros, gráficos e tabelas.

Segundo Cellard (2008), a análise documental é uma ferramenta poderosa para desvendar a essência dos documentos, levando em consideração o contexto de sua criação, os objetivos, o público-alvo e as implicações para o objeto de estudo. Ao mergulhar nos documentos que regem a prática docente no campo, é possível ter uma visão crítica das políticas educacionais e como elas se manifestam no dia a dia das escolas. Explorar documentos oficiais e institucionais busca não só compreender o conteúdo normativo, mas também os valores, ideologias e tensões que permeiam a prática docente, especialmente em ambientes rurais marcados por desigualdades.

A escolha da análise documental, nesta pesquisa, se baseia na compreensão de que os documentos educacionais não são neutros, mas sim reflexos de visões de mundo e orientações políticas que moldam as ações pedagógicas. Como aponta Lima (2016), os documentos escolares e governamentais são instrumentos de regulação e de construção de significados sobre o trabalho docente, exigindo do pesquisador uma abordagem analítica que vá além da superfície e busque interpretar os discursos subjacentes.

A análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP), por exemplo, revela as diretrizes educacionais da escola e sua conexão (ou falta dela) com a realidade da comunidade do campo. Já o plano de ensino dos professores iniciantes pode mostrar como esses profissionais incorporam, ou são limitados a incorporar, conhecimentos da formação inicial, das diretrizes curriculares e da comunidade local em suas práticas. Assim, a análise documental ajuda a identificar possíveis discrepâncias entre a política estabelecida e a realidade vivenciada, ampliando a compreensão dos desafios enfrentados pelos docentes em seus primeiros anos de carreira.

O projeto de Formação de Educadores/UFR (FomEduc) espaço de formação em que os professores envolvidos participaram, também se insere em análise.

As políticas de formação de professores do campo no Brasil e em Mato Grosso, fizeram parte dos estudos. A análise das normativas da Seduc-MT, revela lacunas nas políticas voltadas para a educação no campo, sinalizando a falta de diretrizes específicas para os desafios enfrentados por esses profissionais.

4.4 Questionário

O questionário é um procedimento de produção de dados formulado pelo pesquisador e direcionado aos participantes, com o propósito de obter informações para fins de pesquisa.

Conforme Gil (2008), classifica-se em: estruturado (questões fechadas), semiestruturado (questões flexíveis) e aberto (questões indutoras que estimulam a reflexão, com pouca interferência do pesquisador). Sua aplicação pode ocorrer tanto presencialmente quanto de forma online.

Na presente pesquisa é adotado o questionário semiestruturado impresso, entregue aos participantes da pesquisa, contribuiu para o levantamento de dados para traçar o perfil dos iniciantes. Foram solicitadas informações sobre sua formação, tempo de docência, disciplina em que atua, tipo de vínculo com a escola (efetivo ou contrato). Há, também, questões relativas às dificuldades do iniciante nas inter-relações com os demais profissionais da escola, assessoria da gestão escolar para os casos de dificuldades e necessidades de acompanhamento e sobre a formação continuada proposta na/pela escola e Seduc-MT e a do FormEduc. Conforme Andrade (1998, p. 128-129), o "Questionário é um conjunto de perguntas a que o informante responde, sem necessidade da presença do pesquisador".

O questionário foi entregue às professoras no primeiro encontro, em março, quando participaram da roda de conversa.

O questionário foi nomeado Questionário 1 (Q1), por ser o único questionário aplicado. Desempenhou um papel fundamental na coleta de dados, pois possibilitou a sistematização e padronização das informações sobre as experiências, percepções e práticas das professoras, garantindo uma abordagem uniforme de questões específicas, facilitando a comparação de respostas e a análise dos dados.

Além disso, ao ser aplicado no início da pesquisa, serviu como uma ferramenta de sondagem inicial, revelando desafios, trajetórias profissionais e aspectos importantes da prática docente que poderiam passar despercebidos em discussões em grupo.

A análise do questionário é registrada em quadros no trabalho, abordando os dados que contemplam o perfil dos envolvidos na pesquisa.

4.5 Entrevista semiestruturada como subsidio para a coleta das narrativas

A pesquisa adotou entrevistas semiestruturadas de forma a para explorar as experiências e trajetórias profissionais das professoras de forma detalhada e contextualizada expondo em narrativas. Esta proposta de entrevista pretendeu valorizar a importância de ouvir atentamente, respeitando o tempo da entrevistada, encorajando-a a compartilhar suas experiências, percepções e significados em relação à sua carreira.

A entrevista foi desenvolvida com duas professoras iniciantes dos anos finais do

Ensino Fundamental e Médio.

Esse tipo de entrevista permitiu que as participantes compartilhassem suas histórias de maneira livre, espontânea e autêntica, revelando informações valiosas que não seriam captadas por métodos mais tradicionais, como questionários.

As entrevistas contribuíram significativamente para a análise da realidade pesquisada, integrando dados individuais ao contexto educacional e comunitário, e enriquecendo a compreensão dos desafios enfrentados pelas professoras no ambiente de trabalho. As entrevistas não são apenas fontes de dados, mas também oportunidade para ouvir e reconhecer vozes que atuam na escola do campo.

No mês de abril, pela manhã, as professoras em início de carreira desenvolveram entrevistas individuais com a pesquisadora. Essa etapa ocorreu aproximadamente uma semana após uma roda de conversa, na qual haviam sido discutidos os desafios inerentes aos primeiros anos da docência, as especificidades do contexto escolar do campo e a limitada familiaridade das participantes com o conceito de espaços híbridos. As entrevistas constituíram um momento propício para retomar os tópicos previamente abordados e aprofundar as percepções individuais das docentes acerca de suas vivências, das dificuldades enfrentadas e de suas necessidades formativas. Dessa forma, o instrumento permitiu complementar e detalhar as questões que haviam emergido no diálogo coletivo inicial.

O encontro foi marcado previamente, levando em consideração a disponibilidade das participantes e a dinâmica escolar. Respeitando os procedimentos éticos acordados, as professoras foram informadas sobre o propósito da entrevista, seu objetivo e a forma como as respostas seriam registradas.

Um roteiro de questões elaborado pela pesquisadora foi entregue antecipadamente, em versão impressa, para que as participantes se familiarizassem com o conteúdo e se sentissem mais seguras durante a conversa.

No início do encontro foi solicitada a opção de gravar a entrevista em áudio, como recurso adicional para garantir a fidelidade do registro. No entanto, ambas as professoras optaram por não autorizar a gravação, preferindo que as respostas fossem anotadas manualmente. Essa escolha foi respeitada prontamente, preservando o direito das participantes e mantendo um ambiente de confiança. A pesquisadora foi responsável por transcrever as respostas em tempo real durante o diálogo.

Para garantir privacidade e reduzir possíveis interferências externas, as entrevistas foram realizadas individualmente em uma sala reservada nos fundos da escola, que estava desocupada naquele momento. Essa decisão proporcionou um ambiente mais confortável e

privado, permitindo que cada participante se expressasse livremente.

O processo foi organizado: enquanto uma professora respondia às perguntas, a outra continuava suas atividades em sala de aula. Finalizada uma entrevista, a próxima participante se dirigia ao local combinado, enquanto a primeira retornava à sala dos professores para planejar suas aulas, demonstrando o comprometimento das participantes com a pesquisa e suas responsabilidades escolares.

Antes de cada entrevista houve um momento de diálogo introdutório, no qual a pesquisadora explicou detalhadamente cada questão do roteiro, lendo em conjunto com a participante e esclarecendo dúvidas imediatamente. Isso foi essencial para garantir que as respostas refletissem as percepções e experiências reais das professoras, evitando interpretações equivocadas.

Durante as entrevistas, as respostas foram transcritas fielmente, sem alterações, preservando a autenticidade do discurso das participantes. Após o processo de transcrição, o material textual foi disponibilizado às respectivas professoras participantes para verificação e confirmação do conteúdo, em uma etapa de validação pelos sujeitos da pesquisa. Este procedimento metodológico visa assegurar a fidedignidade dos dados coletados e garantir que as análises subsequentes representem, de forma ética e precisa, as perspectivas e vozes das entrevistadas, fundamentando, assim, a credibilidade do estudo.

Isso demonstrou o compromisso com a integridade dos dados e a representação precisa da realidade narrada. Após as entrevistas, a pesquisadora agradeceu formalmente às professoras, pelo tempo dedicado e contribuição à pesquisa.

Essa etapa foi fundamental para aprofundar a compreensão das vivências, desafios e percepções das professoras iniciantes no contexto escolar do campo. Além de complementar as informações da roda de conversa, a entrevista individual permitiu explorar questões mais sensíveis em um ambiente seguro, sem inibições.

Ao adotar essa metodologia, foi valorizado o protagonismo das professoras, reconhecendo-as como detentoras de saberes oriundos de suas práticas e interações na comunidade escolar. Conforme Nóvoa (2009b) destaca, a escuta atenta e a valorização das narrativas docentes são essenciais para entender os processos de formação e identidades profissionais dos professores.

Nessa direção, as entrevistas não foram apenas uma coleta de dados, mas também um reconhecimento da experiência docente no campo, fortalecendo o vínculo entre pesquisadora e participantes e assegurando o registro rigoroso, ético e sensível das vozes das professoras.

Nesta pesquisa, a entrevista foi desenvolvida com os participantes, professores

iniciantes, a partir do questionário semiestruturado aplicado previamente, contemplando questões relacionadas à história de vida, trajetória profissional e práticas docentes, favorecendo respostas em narrativas. O registro da entrevista é anotado como (E), nome da professora, mês e ano, de acordo com o exemplo: (E, Sol ou Lua, mês, 2025).

A análise das narrativas advindas das entrevistas se deu de maneira interpretativa, estando elas incluídas no texto, seguidas de análise da pesquisadora, conectando-as com os referenciais teóricos utilizados na pesquisa. A abordagem narrativa deu voz às professoras, possibilitando uma compreensão mais profunda das práticas docentes, das relações com a comunidade e das vivências na escola rural. A narrativa, como enfatiza Josso (1988), possibilita articular períodos da existência que reúnem vários 'fatos' considerados formadores. Já Rocha (2017, p. 89) nos assegura que "a narrativa é um potente recurso para o estudo sobre a construção de identidades e para a expressão de experiências em formação". Continua a autora a afirmar que é "por meio dela, que os indivíduos compartilham suas vivências e se conectam a contextos sociais, culturais e históricos, permitindo que suas vozes e histórias sejam ouvidas e reconhecidas".

As histórias de vida possuem conhecimentos e experiências nos aspectos sociais, econômicos e educacionais que têm importante significado no processo formativo e na identidade do sujeito.

4.6 Diário de campo

O diário de campo foi utilizado como um importante procedimento de produção de dados complementar, elaborado pela pesquisadora a partir de suas observações das aulas das professoras iniciantes da escola do campo.

Esse recurso possibilita não apenas registrar de forma detalhada os eventos observados, mas também as reflexões, impressões e interpretações da pesquisadora sobre as situações vivenciadas, as práticas docentes e as interações entre escola, comunidade e universidade. O diário de campo, conforme Zabalza (2004), aponta aspectos relevantes na pesquisa, como a reflexão sobre o objeto narrado, a reflexão de si mesmo e o seu caráter longitudinal e histórico, e consiste em uma estratégia essencial para compreensão profunda e reflexiva sobre o objeto investigado.

O diário de campo desempenha, portanto, um papel na compreensão aprofundada dos espaços híbridos de formação, permitindo a identificação de padrões, relações e nuances que enriquecem a análise qualitativa da prática docente e da dinâmica escolar no campo.

O diário de campo se constitui como instrumento e é adotado após o termo de consentimento do professor para que a pesquisadora faça o acompanhamento da prática, via observação, quando são feitas anotações para posterior reflexão com o iniciante do campo sobre a aula desenvolvida.

A observação das aulas ministradas pelas professoras iniciantes da escola do campo é uma ferramenta fundamental para coletar dados.

A pesquisadora registra aspectos da prática docente, como estratégias pedagógicas, interação com os estudantes, uso de recursos didáticos e organização do espaço. As anotações são feitas durante ou logo após as aulas e registradas no diário de campo, que incluem descrições detalhadas dos acontecimentos observados e a inclusão de impressões, reflexões e interpretações da pesquisadora.

Esses registros são a base para reflexões futuras com as professoras iniciantes, permitindo uma análise crítica da prática, reconhecimento de progressos, identificação de desafios e planejamento de intervenções formativas.

Portanto, a observação, aliada ao diário de campo e à reflexão compartilhada, é essencial para compreender a prática docente e os processos de formação nos ambientes educacionais do campo. As reflexões giram em torno do desenvolvimento da aula e se o professor observou, no planejamento ou no desenvolvimento desta, a inserção de conteúdos e atividades advindas da licenciatura, do FormEduc/UFR e da comunidade do campo, ou um misto delas, indicando em que momentos ele observou esses dados.

O registro dos dados do Diário de Campo na pesquisa é designado DC1, DC2, e assim por diante; de acordo com os dias observados, os diários são feitos de forma sistemática após cada visita às aulas das professoras participantes da pesquisa, contemplando a descrição dos acontecimentos e reflexões. Para fins de organização e identificação no corpus da pesquisa, cada registro é apresentado com a respectiva data, conforme o exemplo: (DC1, 08 abr. 2025). Khaoule e Carvalho (2013) ressaltam a relevância do diário de campo como uma ferramenta essencial na formação do professor pesquisador:

> A produção do diário de campo se torna um importante procedimento para a realização do estágio investigativo nas licenciaturas, favorecendo a pesquisa e a produção do conhecimento do professor sobre as diversas dimensões do processo de ensino-aprendizagem, bem como, da cultura escolar em que ele se insere" (Khaoule; Carvalho, 2013, p. 274).

Ao relatar suas experiências vividas, o pesquisador organiza suas vivências, identifica desafios, redefine práticas e adquire conhecimentos. Esse instrumento contribui não apenas

nos registros dos fatos ou experiências, também serve para aprofundar a compreensão crítica e reflexiva sobre o processo ensino-aprendizagem.

O diário de campo se revela como um instrumento fundamental para ir além de uma abordagem meramente técnica do estágio, favorecendo a conexão entre teoria e prática, entre vivência e reflexão. Ademais, ele ressalta a visão pessoal do estagiário, possibilitando uma compreensão mais aprofundada da escola enquanto ambiente cultural, repleto de saberes específicos, relações complexas e lógicas nem sempre evidentes à primeira vista.

Assim, o uso do diário de campo está alinhado com a formação crítica, reflexiva e socialmente engajada do futuro professor, ao mesmo tempo em que fortalece sua identidade profissional.

Conforme apontado por Henrique (2024), o uso do diário de campo como gênero textual pode ser fundamental para elucidar os posicionamentos e avaliações do pesquisador em relação ao processo de investigação.

As professoras iniciantes não são identificadas pelo nome real, mas por um pseudônimo, Sol e Lua, criado por elas, como já foi anunciado no procedimento metodológico.

A coleta de dados se deu a partir do mês de abril de 2025, quando as professoras iniciantes já estavam participando da formação continuada do FormEduc.

Durante a pesquisa houve encontros tipo de roda de conversa com as colaboradoras, professoras iniciantes (a seguir descritas), no sentido de orientá-las sobre os passos e procedimentos da pesquisa, desenvolvemos estudos acerca do que são espaços híbridos e como estes podem influenciar/nortear/compor a sua formação e práticas docentes.

Os referenciais teóricos que fundamentam esta investigação incluem textos discutidos ao longo do percurso investigativo, com ênfase nas contribuições de Zeichner (2010; 2011). Tais obras fornecem a base conceitual para a compreensão dos espaços híbridos enquanto lócus de articulação entre universidade, escola e comunidade, os quais são postulados como propulsores da integração entre saberes acadêmicos, profissionais e comunitários.

Neste estudo, buscamos compreender, por meio das experiências narradas pelas professoras iniciantes, como os espaços híbridos se manifestam em seu dia a dia. Sem induzir respostas, elaboramos perguntas abertas que permitem aos participantes descreverem situações reais em que aplicaram conhecimentos acadêmicos de forma prática ou desenvolveram estratégias diante de desafios não previstos em sua formação.

Sendo assim, conseguimos identificar a presença desses espaços na prática docente. A pesquisadora teve o papel de animar as conversas, dando destaque às falas dos participantes e

fazendo registros e posterior análise.

4.7 A Roda de Conversa

A roda de conversa foi utilizada como uma ferramenta de produção de dados, permitindo explorar, de forma coletiva, as experiências e percepções das professoras iniciantes. Para Gohn (2011, p. 45) “A roda de conversa constitui um espaço horizontal de diálogo, no qual os participantes compartilham experiências, constroem conhecimentos e exercitam a escuta ativa”. Um espaço de diálogo que rompe hierarquias tradicionais favorecendo a construção coletiva de conhecimento.

Ao promover o diálogo e a troca de saberes entre os participantes, a roda possibilita identificar convergências, divergências e reflexões emergentes no grupo, enriquecendo a compreensão sobre os espaços híbridos e as práticas docentes.

Os registros a respeito das Rodas de Conversa são identificados como RC, nome da professora, mês e ano em que aconteceram. Ex: (RC Sol ou Lua, março. 2025).

A pesquisadora atuou como mediadora e observadora, criando um ambiente acolhedor e seguro para estimular a participação das professoras. Foram utilizadas perguntas abertas para incentivar o compartilhamento de situações concretas e adaptar metodologias à realidade escolar.

Assim, a roda de conversa, nesta pesquisa, complementou o questionário e a entrevista, permitindo uma análise mais abrangente das experiências docentes e respeitando a diversidade de percepções do grupo.

Ao contrário de abordagens tradicionais que colocam o professor ou pesquisador no centro, a roda de conversa promove a horizontalidade, permitindo que todas as vozes sejam ouvidas, especialmente aquelas que foram historicamente ignoradas.

> Nesse contexto, a roda de conversa se torna uma ferramenta essencial no processo de ensino, proporcionando um ambiente de diálogo e troca de informações entre os participantes da pesquisa. Essa metodologia promove a interação e o compartilhamento de ideias, enriquecendo ainda mais o aprendizado (Silva; Darsie, 2023, p. 24725).

Durante esse momento de troca de experiências, foi possível observar aspectos essenciais da formação profissional das professoras, que puderam expressar de maneira mais autêntica os significados atribuídos às suas vivências. Uma das professoras, ao refletir sobre sua jornada formativa, declarou: “Aprendemos muito no curso, mas é aqui, na escola do

campo, com os alunos e a comunidade, que realmente entendemos o que é ser uma professora de verdade" (RC Lua, março. 2025).

Essa afirmação resume uma redefinição da formação inicial à luz da prática diária, evidenciando o conceito de espaços híbridos de formação, onde conhecimentos acadêmicos se entrelaçam com saberes da experiência (Zeichner, 2010). Ela reconhece a importância do conhecimento teórico, mas ressalta que ele ganha significado quando aplicado no contexto social e cultural da comunidade onde atua.

Outra professora destacou a influência da comunidade na construção de sua prática pedagógica: "Aprendemos com os pais, com os alunos, com a cultura da comunidade. Isso também é parte da nossa formação" (RC Sol, março. 2025).

Esse comentário reforça o que expressam acerca dos saberes locais na formação docente do campo, mostrando que o processo de ensino e aprendizagem vai além dos muros da escola e se estende à vida comunitária. A conexão com a comunidade é fundamental para a identidade profissional e o senso de pertencimento, ampliando a compreensão do trabalho pedagógico.

No decorrer da discussão, também surgiram reflexões sobre os desafios enfrentados no início da carreira, especialmente a solidão pedagógica e as limitações estruturais da escola do campo. Uma das participantes observou: "No começo é complicado, porque queremos inovar, mas, às vezes, falta material ou nos sentimos sozinhas. O que ajuda é conversar com outros professores e perceber que todos passam por isso" (RC Lua, abril. 2025).

Essa fala revela a insegurança e o isolamento típicos dos primeiros anos de docência, mas também destaca a importância dos encontros coletivos de professores e dos espaços de compartilhamento para fortalecer a identidade e o desenvolvimento profissional.

O diálogo estabelecido nesse momento contribuiu para a construção de significados compartilhados, destacando a roda de conversa como um espaço formativo e uma ferramenta de validação das análises realizadas.

A roda de conversa tem se firmado como uma estratégia metodológica de grande importância no campo da educação, tanto em práticas pedagógicas quanto em processos de pesquisa. Seu formato horizontal, dialógico e inclusivo proporciona um ambiente fértil para a escuta, compartilhamento de experiências e construção coletiva de saberes. Essa prática está alinhada com os princípios da educação libertadora e crítica, especialmente em contextos educativos que valorizam a participação e o protagonismo dos envolvidos.

A concepção freiriana de diálogo, entendida como encontro entre sujeitos para a reflexão crítica e a construção de sentidos, fundamenta a roda de conversa como prática que rompe com a lógica verticalizada de transmissão de conhecimento (Freire, 1996).

Estabelecer espaços que estimulem a troca de experiências e pontos de vista, como a dinâmica da roda de conversa, não é apenas uma decisão metodológica, mas também uma atitude ética e política. Isso demonstra o posicionamento do pesquisador com uma abordagem investigativa que valoriza o diálogo, a colaboração e a contextualização.

Do ponto de vista metodológico, a roda de conversa tem sido amplamente utilizada em pesquisas qualitativas, especialmente aquelas que adotam abordagens participativas e colaborativas. Essa prática proporciona um ambiente acolhedor e colaborativo, no qual os participantes se sentem à vontade para compartilhar suas experiências e enriquecer a produção de conhecimento de forma coletiva.

No âmbito educacional e nas pesquisas que abordam grupos historicamente marginalizados, como professores do campo, comunidades tradicionais e crianças, é essencial adotar uma postura de escuta ativa. Nestes a roda de conversa se apresenta como um instrumento importante ao valorizar e respeitar as vivências desses indivíduos, ao mesmo tempo em que se distancia de práticas autoritárias e hierárquicas que caracterizaram o passado da educação e da pesquisa.

No dia 12 de março, pela manhã, o coordenador pedagógico da escola mediou, juntamente com a pesquisadora, uma roda de conversa com as professoras iniciantes participantes da pesquisa. Desde o início, elas demonstraram interesse em contribuir com o estudo, e a gestão escolar as recebeu de maneira cordial e colaborativa, criando um ambiente propício para o diálogo.

A pesquisadora se apresentou, seguida pelas professoras, fortalecendo os laços e criando um ambiente acolhedor para compartilhar experiências. Foi explicado o objetivo da pesquisa, suas etapas e a importância da participação das docentes. O TCLE foi entregue e discutido em grupo, garantindo que elas entendessem plenamente seus direitos e deveres.

Um questionário impresso foi entregue e aplicado para traçar o perfil das professoras, gerando um diálogo espontâneo sobre suas trajetórias profissionais e desafios enfrentados. A pesquisadora explicou como seriam realizadas as observações em sala de aula ao longo de três meses, sublinhando a importância de registrar aspectos do cotidiano escolar, sem focar na avaliação individual das práticas.

A definição dos dias e horários para as observações foi negociada de forma consensual, respeitando o tempo e as condições de trabalho das participantes.

O encontro encerrou-se com agradecimentos pela disponibilidade das docentes e pela abertura em receber a observação de suas aulas. As rodas de conversa não foram apenas uma etapa de coleta de dados, mas um espaço de acolhimento, escuta, discussão e troca de saberes, fundamental para a continuidade da pesquisa.

Em abril de 2025, houve um segundo encontro formativo estruturado em formato de roda de conversa. O propósito dessa sessão foi fomentar um diálogo entre as professoras participantes a respeito dos textos previamente indicados, de autoria de Zeichner (2010, 2011), cujo foco reside no conceito de espaços híbridos e em seu papel na articulação entre a universidade, a escola e as práticas docentes.

O encontro proporcionou o aprofundamento teórico da temática, estimulando as participantes a relacionarem as proposições do autor com suas experiências concretas no âmbito da escola do campo. Desse modo, a atividade configurou-se como um espaço de reflexão coletiva e análise crítica, no qual as docentes exploraram possíveis interfaces entre o referencial estudado e os desafios inerentes à sua atuação profissional, visando à elaboração de práticas pedagógicas mais integradas e contextualizadas à realidade local.

Essa metodologia proporcionou um contato aprofundado com a realidade escolar e o contexto sociocultural das professoras. A roda de conversa representou o ponto de partida para uma investigação colaborativa, reconhecendo a centralidade dos professores na educação.

Todo o material gerado pelos diversos instrumentos – questionários, entrevistas, diários de campo e rodas de conversa –, foi organizado e submetido a uma análise temática, com o intuito de identificar categorias emergentes, padrões de comportamento e elementos significativos relacionados à formação e prática docente.

Para assegurar a confiabilidade e solidez dos resultados, foi realizada a triangulação dos dados, comparando informações provenientes dos diferentes instrumentos, identificando convergências e divergências entre relatos individuais, observações e discussões em grupo.

Posteriormente, a categoria emergente foi confrontada com o referencial teórico que embasa o estudo, conectando os conceitos de espaços híbridos, formação docente e saberes da comunidade com as experiências das professoras iniciantes.

Ao longo de todo o processo, a pesquisadora atuou de maneira reflexiva, assegurando que as interpretações respeitem a autenticidade dos relatos e evitando qualquer influência ou distorção das experiências das participantes, oportunizando, assim, a construção de um panorama abrangente das vivências docentes.

Estes instrumentos foram selecionados no sentido de desvelar as dimensões subjetivas e relacionais da prática docente, bem como as conexões entre os ambientes formativos experimentados pelas professoras.

5 AS PROFESSORAS INICIANTES DO CAMPO E A COMPREENSÃO DOS ESPAÇOS HÍBRIDOS DA FORMAÇÃO

Nesta seção, nos dedicamos à apresentação dos dados que foram coletados por meio das entrevistas e organizados a partir da categoria - Os professores iniciantes registram a existência ou não de espaços híbridos em sua formação, enunciando como e em que situação percebem reflexos destes em sua prática.

Após a minuciosa análise dos dados, como categoria - Os professores iniciantes registram a existência ou não de espaços híbridos em sua formação, enunciando como e em que situação percebem reflexos destes em sua prática. Depreendem da categoria duas subcategorias, sendo elas: Subcategoria 1 - Percepção de espaços híbridos na formação do professor do campo (licenciatura, formação continuada da Seduc, FormEduc, comunidade) e Subcategoria 2 - Apropriação de espaços híbridos inseridos no planejamento das atividades propostas e no desenvolvimento destas, de modo percebido ou não, pelas professoras.

Essas subcategorias possibilitaram uma compreensão mais aprofundada sobre como as professoras iniciantes são influenciadas pelas conexões entre os espaços de formação e os conhecimentos construídos na interação com a comunidade do campo. Isso ressalta a importância dos ambientes híbridos na formação da prática docente.

As professoras iniciantes, ao compartilharem suas jornadas formativas, destacaram a presença ou a falta de espaços híbridos em sua formação, mostrando como isso influencia suas práticas de ensino. Essa percepção está ligada à ideia de que os espaços híbridos são locais onde diferentes tipos de conhecimento se encontram e se transformam mutuamente (Garcia, 1999; Zeichner, 2010).

Zeichner (2010) defende que os espaços híbridos são essenciais para integrar teoria e prática, unindo universidade, escola e comunidade em experiências de formação compartilhadas. Quando os professores iniciantes reconhecem a presença ou a ausência desses espaços em suas trajetórias, eles mostram como a conexão (ou a falta dela) entre formação inicial e prática profissional afeta seu trabalho diário.

Isso reforça a análise de Huberman (1995) e Garcia (1999), que afirmam que os primeiros anos de docência são marcados pela busca de apoio e referências para sustentar as primeiras experiências no ensino, tornando-se ainda mais desafiadores quando não há mediações que promovam a integração entre diferentes contextos de aprendizagem.

Dessa forma, os relatos das professoras destacaram a importância dos espaços híbridos para o desenvolvimento profissional, ressaltando a necessidade de incorporá-los efetivamente nas políticas e práticas de formação, especialmente na Educação do Campo.

Com base nos dados do questionário respondido pelas professoras, percebe-se que elas indicaram como principais limitações em sua atuação docente: a falta de abertura por parte dos gestores para atividades diferenciadas com os estudantes, a escassez de material, o desinteresse dos alunos e os desafios no trabalho com alunos que recebem auxílio do Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência (PAEDE).

Em resposta ao questionário, as professoras iniciantes salientaram a importância de promover maior inclusão entre elas e as professoras experientes; disponibilizar materiais adequados; oferecer oportunidades de formação contínua e valorizar melhor o salário como forma de superar os desafios enfrentados no dia a dia da escola do campo.

Esses comentários evidenciam que, para além de questões específicas, há uma necessidade de abordar aspectos estruturais da carreira docente, em linha com as análises de Gatti *et al.* (2019), que indicam a importância de integrar condições de trabalho, políticas de formação e reconhecimento profissional.

As professoras iniciantes mencionaram que a Seduc-MT e as escolas oferecem formações continuadas por meio de diversas abordagens, como encontros de áreas de conhecimento, Avadep, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação ICE e encontros mediados pela DRE. No entanto, registraram que a maioria dessas formações ocorre de forma assíncrona, o que resulta em processos padronizados e pouco interativos, distantes das necessidades reais enfrentadas no contexto da escola do campo (DC5, 06 maio. 2025).

Essa realidade destaca a discordância entre as políticas de formação docente e as demandas reais dos professores, uma vez que Imbernón (2010b) argumenta que os processos formativos só são eficazes quando contextualizados e participativos, em diálogo com os desafios do dia a dia.

Nóvoa (2009b) defende que a escola é um ambiente fundamental para a formação, baseada na reflexão sobre a experiência dos docentes e Gatti *et al.* (2019) também alertam que políticas de formação continuada genéricas e instrumentais têm pouco impacto na prática pedagógica, pois não consideram as condições específicas de atuação dos professores.

Portanto, é evidente que as formações oferecidas pela Seduc-MT não atendem às necessidades específicas da docência no campo, reforçando a importância de propostas que integrem saberes acadêmicos e práticos em espaços de formação híbridos.

Quando questionadas se a formação continuada recebida tem auxiliado no seu cotidiano escolar, no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, a professora Lua disse que “as formações são boas, porém, ao serem executadas muitas vezes, não têm estrutura para que funcionem ou sejam praticadas”. Por sua vez, a professora Sol respondeu que “muito pouco, teria que ser mais específica para o material utilizado na área”.

Os relatos apontam que, apesar do reconhecimento da importância da formação continuada, sua eficácia é prejudicada por dois principais obstáculos: a falta de estrutura para implementação e a falta de adequação às necessidades reais dos professores no cotidiano da escola do campo e a falta de formação específica para o material utilizado. Assim sendo, recebe-se material, mas não formação para seu uso, o que se caracteriza como descaso e abandono na formação dos professores do campo.

Essa visão está associada com as ideias de Gatti *et al.* (2019), enfatizadas ao manifestar que muitas propostas de formação docente não consideram as condições concretas de trabalho, os contextos socioculturais das escolas e as necessidades reais dos professores, tornando esses processos pouco eficazes, e Imbernón (2010b) argumenta que percursos formativos uniformes e descontextualizados têm impacto limitado na prática educativa.

Assim, a análise das falas das professoras revela que a formação continuada, apesar de existente, não atende plenamente às necessidades das professoras na Educação do Campo, trazendo à tona a necessidade urgente de propostas, programas e projetos formativos mais contextualizados e articulados ao contexto em que atuam.

As respostas das professoras iniciantes revelam uma desconexão entre a formação contínua oferecida e a realidade prática das escolas do campo, indicando que, apesar de disponível, tal formação nem sempre atende às necessidades reais dos professores no dia a dia.

Isso reflete a natureza muitas vezes genérica e padronizada das políticas de formação, conhecida como "um tamanho serve para todos", sem levar em conta as particularidades de cada contexto.

Gatti *et al.* (2019) destaca que os programas de formação contínua muitas vezes não estão ajustados com as condições reais de trabalho; Nóvoa (2009b) realça a importância da integração entre teoria e prática na escola; e Imbernón (2010b) alerta que os caminhos formativos uniformes têm um impacto limitado na prática docente.

Portanto, fica evidente que o problema não está apenas no acesso à formação, mas sim na sua adequação às necessidades específicas do trabalho diário, exigindo estratégias mais contextualizadas e efetivamente integradas à prática pedagógica.

A análise das entrevistas revelou a necessidade de uma formação continuada contextualizada à realidade escolar. As participantes valorizam ações presenciais, como oficinas e seminários, visto que estabelecem uma conexão direta com as práticas e materiais do cotidiano pedagógico. Essa preferência evidencia a percepção de uma carência dessas modalidades na formação atualmente oferecida.

A demanda por formações mais contextualizadas às práticas reflete a necessidade de estratégias que levem em conta as particularidades do ambiente e da comunidade atendida. Isso ressalta a relevância de processos formativos que incluam a escuta ativa, a participação dos educadores e o reconhecimento dos saberes comunitários.

As análises acima decorrem da categoria: Os professores iniciantes registram a existência ou não de espaços híbridos em sua formação, enunciando como e em que situação percebem reflexos destes em sua prática.

A seguir, passamos às demais análises a partir das subcategorias.

5.1 Subcategoria 1 - Percepção de espaços híbridos na formação do professor do campo (licenciatura, formação continuada da Seduc, FormEduc, comunidade)

As professoras iniciantes no campo educacional reconhecem que sua formação abrange uma variedade de contextos e conhecimentos, que podem ser considerados como espaços de formação híbridos.

Esses espaços combinam conhecimentos acadêmicos adquiridos durante a formação inicial e em cursos formais, conhecimentos profissionais desenvolvidos na prática diária da escola e conhecimentos comunitários, que incluem as tradições e práticas da comunidade local.

A interação entre esses diferentes tipos de conhecimento proporciona uma experiência formativa rica e diversificada, permitindo que as professoras desenvolvam práticas pedagógicas relevantes e contextualizadas.

As análises apontam que as diversas etapas da formação do professor do campo, licenciatura, formação continuada (Seduc, FormEduc) e saberes da comunidade, podem ser consideradas como ambientes híbridos, quando se entrelaçam conhecimentos acadêmicos, pedagógicos e contextuais.

A licenciatura fornece a base teórica que, aliada às experiências práticas em escolas do campo, se aproxima da realidade do trabalho docente. Já a formação continuada, mesmo em

formatos online, possibilita momentos de reflexão sobre a prática e a conexão com o conhecimento acadêmico.

Por fim, a interação com a comunidade enriquece a formação, trazendo saberes locais que dialogam com a teoria. Assim, esses ambientes híbridos facultam que os professores em início de carreira mobilizem e integrem diferentes conhecimentos, construindo uma prática pedagógica mais significativa e alinhada às necessidades da Educação do Campo.

Nesta subcategoria são abordados diferentes aspectos envolvendo a percepção de espaços híbridos na formação dos professores iniciantes do campo, considerando sua licenciatura, formação continuada, participação do FormEduc e conhecimentos da comunidade na qual a escola está inserida.

Ao serem entrevistadas, as professoras refletiram sobre de que maneira suas experiências de formação impactam e direcionam sua prática pedagógica na condução das atividades em sala de aula. A professora Lua declarou, de forma enfática, que durante a sua "formação acadêmica, o foco era principalmente nas escolas urbanas. Quando comecei a lecionar no campo, me senti desorientada, pois é uma realidade completamente diferente" (E Lua, abr. 2025).

Por outro lado, a professora Sol avaliou que sua formação tangenciou brevemente os desafios enfrentados no campo: "Lembro que no último ano tivemos uma disciplina que abordou brevemente esse tema, mas foi muito superficial. Acredito que deveria ser um aspecto mais presente ao longo do curso" (E Sol, abr. 2025).

A professora Lua afirma, ainda, que "não fui preparada durante a licenciatura para essa realidade específica", enquanto a professora Sol considera que sua "formação contemplou parcialmente essa demanda".

Conforme destacado por Caldart (2011b) e Molina (2017), a formação de professores para atuar no campo requer uma abordagem que esteja em sintonia com os territórios, conhecimentos e culturas rurais, superando uma visão urbana e descontextualizada.

Os resultados desta pesquisa apontam que, apesar de as licenciaturas ainda apresentarem fragilidades na contextualização da prática no campo, os professores iniciantes conseguem construir aprendizados significativos por meio de diversos espaços de formação, uma vez que programas de extensão, cursos oferecidos pela Seduc-MT, encontros do FormEduc e interações com a comunidade funcionam como ambientes híbridos, nos quais conhecimentos acadêmicos e experiências práticas se entrelaçam, possibilitando que os professores compreendam melhor a realidade dos alunos e incorporem elementos do cotidiano do campo em suas práticas pedagógicas.

Além dos locais mencionados anteriormente, é possível notar que as experiências informais, como reuniões de professores em feiras locais, visitas a fazendas e participação em eventos da comunidade, são igualmente reconhecidas como ambientes de aprendizagem híbridos, entendidas como cenários em que os professores iniciantes têm a chance de observar práticas sociais e educacionais que não são abordadas na formação tradicional, o que propicia a negociação e adaptação da teoria à realidade local.

Assim, é evidente que, apesar das limitações, está sendo construído um conhecimento docente contextualizado, capaz de dialogar com as particularidades do campo e valorizar os saberes locais.

Durante a pesquisa, foi constatado que as professoras iniciantes que lecionam nas escolas do campo não recebem uma formação inicial adequada para atuar nesse ambiente. As práticas pedagógicas oferecidas não estão totalmente articuladas com a realidade do campo, o que foi confirmado por elas. Isso evidencia a importância de uma formação que integre conhecimentos gerais e específicos de forma crítica e contextualizada.

Em relação à formação contínua da Seduc-MT, ambas compartilharam suas experiências de maneira distinta. Lua ressaltou que “O coordenador costuma agendar reuniões semanais e, às vezes, até formações aos sábados, mas tudo parece ser muito acelerado. Mesmo assim, isso nos ajuda a nos organizar melhor” (E Lua, abr. 2025). Por outro lado, Sol mencionou a participação em formações online: “Nós fazemos alguns cursos pela internet, mas eles são mais direcionados para os professores efetivos. Nós vamos nos encaixando como podemos” (E Sol, abr. 2025).

A formação continuada aparece como um espaço híbrido que contribui parcialmente para o desenvolvimento docente. Lua menciona que “há realização de formações semanais e mensais promovidas pela coordenação”, enquanto Sol fala que “a participação em formações online é voltada também aos professores efetivos”. Ambas reconhecem essas ações como parte de seu processo formativo, mas não citam participação específica em programas como o FormEduc, o que pode indicar uma lacuna ou desconhecimento sobre ações mais estruturadas de formação continuada. De acordo com Gatti *et al.* (2019), a formação continuada precisa ser articulada às necessidades reais da prática docente, considerando as especificidades do território onde o professor atua.

A comunidade também foi identificada como um ambiente de aprendizado significativo. Lua compartilhou que “As famílias aqui me ensinaram muito. Quando iniciamos o projeto da horta com os alunos, vários pais contribuíram, ensinando técnicas de plantio. Foi uma troca muito enriquecedora” (E Lua, abr. 2025).

Já Sol ressaltou a importância de se envolver com o território, refletindo: “O estudo da agroecologia me aproxima dos alunos e da comunidade. Eles compartilham experiências vividas com seus pais e avós, o que enriquece bastante as aulas” (E Sol, abr. 2025).

Dessa forma, a professora não apenas leciona, mas também absorve conhecimento da comunidade, criando um espaço de aprendizagem verdadeiramente enriquecedor, onde saberes acadêmicos e experiências locais se complementam de maneira significativa.

O engajamento com os conhecimentos da comunidade desempenha um papel fundamental na promoção da reflexão crítica sobre a prática educativa. Por exemplo, ao realizar atividades em hortas escolares ou projetos de agroecologia, os professores precisam levar em consideração os conhecimentos prévios dos alunos e de suas famílias, adaptando suas abordagens pedagógicas.

Esse processo resulta na construção de um conhecimento híbrido, que surge da integração de saberes acadêmicos, experiências escolares e vivências comunitárias (Zeichner, 2010; Zeichner; Payne; Brayko, 2015). Tal abordagem possibilita que os professores aprimorem suas práticas pedagógicas de forma mais autêntica e adequada às demandas de seus estudantes.

A comunidade, por sua vez, surge como espaço de formação indireta. A boa relação estabelecida com os moradores e o envolvimento em eventos da escola contribuem, segundo elas, para a construção de saberes situados e colaborativos.

A interação com os saberes da comunidade aparece como uma aprendizagem expressiva, especialmente quando relacionada à prática pedagógica, como destacado na implantação da horta escolar, atividade sublinhada pela professora Lua (E Lua, abr. 2025) ou nas disciplinas ministradas, como agroecologia, referida pela professora Sol (E Sol, abr. 2025). Isso vai ao encontro do que destaca Nóvoa (2009b), que compreende que a formação docente também ocorre no cotidiano, nas relações que os professores estabelecem com o entorno escolar e com os sujeitos que dele fazem parte.

A aprendizagem dos saberes da comunidade se revela potente, especialmente quando vinculada à prática pedagógica.

A participação em programas de formação continuada, seja de forma presencial ou híbrida, como é o caso dos encontros do FormEduc, proporciona momentos de discussão, reflexão e compartilhamento de experiências entre os professores.

Lua ressaltou a importância dessas oportunidades, pois, “mesmo que breves, essas reuniões permitem a troca de desafios e soluções com outros colegas, o que é extremamente valioso” (E Lua, abr. 2025).

Essa interação cria um ambiente de formação híbrido, que combina teoria, prática pedagógica e vivências de outros professores, no espaço da comunidade do campo, contribuindo para o fortalecimento da autonomia e da capacidade de adaptação dos docentes.

Essa articulação, embora não seja explicitamente reconhecida pelas docentes, representa o que Zeichner (2010) denomina de espaços híbridos, ambientes onde diferentes tipos de conhecimento são utilizados, negociados e transformados na prática educativa. Zeichner, Payne e Brayko (2015) asseveram que esses espaços não se limitam à presença física em diferentes locais, mas se manifestam quando os conhecimentos de diferentes origens se entrelaçam na prática pedagógica.

Isso fica evidente em projetos como a horta escolar e disciplinas de agroecologia, que conectam os conteúdos formais da escola com as experiências e saberes dos estudantes e suas famílias. Essas práticas refletem a pedagogia dialógica proposta por Freire (1996), baseada na realidade dos envolvidos no processo educativo.

A análise das narrativas das professoras revela que a formação continuada fornecida pela Seduc-MT, especialmente através de plataformas digitais como o Avadep, não atende adequadamente às necessidades específicas das docentes que atuam em áreas rurais. É preciso realçar que, conforme destacado por Imbernón (2010b), é essencial que a formação dos professores seja constante, contextualizada e reflexiva, indo além de simplesmente acumular conhecimentos desconexos.

A ausência de programas de formação focados na realidade local contribui para o isolamento e a fragilidade profissional das professoras novatas. Para superar essa questão, a formação continuada poderia ser voltada para um ambiente híbrido, integrando os conhecimentos acadêmicos disponíveis nas plataformas digitais com experiências práticas no campo, interação com a comunidade e aplicação contextualizada em sala de aula. Com isso, seriam promovidas aprendizagens significativas e uma prática docente mais crítica e situada.

5.2 Subcategoria 2 - Apropriação de espaços híbridos inseridos no planejamento das atividades propostas e no desenvolvimento destas, de modo percebido ou não, pelas professoras

Nesta subcategoria são relatadas as observações e reflexões das professoras sobre seu planejamento, observando se há identificação de espaços híbridos nas atividades propostas de modo percebido e inserido intencionalmente, ou não percebido, mas discutido junto à pesquisadora no final da aula com anotações no Diário de Campo.

As palavras das educadoras evidenciam a presença de métodos de ensino que integram teoria e prática, sobretudo aqueles que valorizam os conhecimentos locais. A professora Lua, por exemplo, ressalta:

> Tenho preferência por abordar temas com os quais os alunos já estão familiarizados, como agricultura, criação de animais, questões ambientais... Isso torna o processo de aprendizagem mais fluido, pois eles se identificam com o conteúdo da aula (E Lua, abr. 2025).

Esses temas proporcionam a conexão entre os conteúdos curriculares e a vivência dos alunos em Ciências, tornando possível explorar os ciclos de plantas e animais; em Matemática, realizar cálculos de áreas de plantio ou proporções na alimentação dos animais; em Língua Portuguesa, incentivar a produção de textos e relatos sobre experiências no meio rural; e em Geografia, estudar o território e os recursos naturais da comunidade.

Dessa maneira, a professora combina conhecimentos acadêmicos com a realidade local, criando um ambiente de aprendizagem híbrido, onde teoria e prática se complementam de forma contextualizada e crítica, envolvendo saberes da comunidade e da/na escola.

A professora Sol salienta um método de ajuste pedagógico, baseado na observação e adaptação contínuas, sem a necessidade de um planejamento detalhado. Segundo ela,

> É interessante acompanhar a reação dos alunos e fazer as devidas adaptações, conforme necessário. Nem sempre é preciso ter tudo previamente planejado, pois, na prática, as mudanças acabam acontecendo de forma natural (E Sol, abr. 2025).

A professora apresenta um método (dito por ela) que se baseia na observação e na adaptação contínuas, flexibilizando suas práticas de acordo com a resposta dos alunos, sem a rigidez de um planejamento prévio. Essa abordagem não deve ser vista como uma novidade, mas sim como uma atitude reflexiva e crítica, característica de professores que estão atentos à realidade de seus alunos e ao ambiente escolar.

Nóvoa (1995, 2009b) destaca a importância dessa postura ao ressaltar que a prática docente eficaz requer adaptação situacional, reflexão contínua e capacidade de ajustar as estratégias pedagógicas em conformidade com as necessidades específicas da aprendizagem.

As falas das professoras revelam a existência de práticas pedagógicas que articulam teoria e prática, especialmente aquelas que envolvem os saberes locais. Lua chama a atenção para o uso de conteúdos relacionados à agricultura, pecuária, meio ambiente e cultura local como estratégias para aproximar o conhecimento escolar da realidade dos estudantes.

Os temas são articulados aos conteúdos de Língua Portuguesa, na produção de textos e relatos sobre experiências do campo. Sendo assim, os conteúdos escolares são reinterpretados na prática, tornando-se mais significativos e contextualizados, seguindo a abordagem de Nóvoa (2009b) sobre o currículo em ação, no qual teoria e realidade local se conectam de forma crítica e produtiva.

A professora demonstra um planejamento cuidadoso, valorizando as vivências dos alunos do campo ao escolher conteúdos e atividades que se relacionam com seu dia a dia, como agricultura, criação de animais, meio ambiente e cultura local.

Ao conectar essas experiências com os temas do currículo, ela vai além do básico, dando um novo significado ao conhecimento escolar e criando um ambiente de aprendizagem, em que saberes acadêmicos e locais se complementam de maneira relevante e situada.

Segundo Candau (2012), práticas pedagógicas que valorizam a diversidade cultural e territorial promovem experiências educativas mais significativas, pois reconhecem os saberes produzidos fora dos espaços formais de ensino.

Sol, por sua vez, menciona que percebe um processo mais emergente de adaptação pedagógica, sem detalhar explicitamente o planejamento, o que pode indicar que a hibridização ocorre de forma não intencional ou pouco percebida. Contudo, sua referência à combinação entre teoria e prática e à valorização de disciplinas específicas do campo revela a presença de práticas contextualizadas que emergem da própria organização curricular da escola. Nesse ponto, recorremos a Tardif (2014, p. 39), ao afirmar que os saberes docentes se constituem também nas experiências cotidianas e nos processos de apropriação dos saberes da prática, muitas vezes construídos de forma não sistematizada.

As professoras deixam evidente, mesmo que de maneiras diferentes, que o conhecimento da comunidade exerce influência no desenvolvimento das atividades escolares.

Sol assim declara: “Aprendemos muito com eles. Às vezes, um aluno menciona algo que experimentou na fazenda com seu pai e nós incorporamos isso na aula. É uma troca enriquecedora” (E Sol, abr. 2025). E Lua acrescenta: “Quando envolvemos os pais, como no projeto da horta escolar, a dinâmica de aprendizado se transforma. Os alunos se sentem valorizados e a comunidade se engaja ainda mais” (E Lua, abr. 2025).

O relato de Sol destaca a importância das experiências vividas na fazenda por um aluno, que são incorporadas às aulas, enriquecendo o processo de aprendizagem. Já Lua ressalta que, no projeto da horta escolar, o envolvimento dos pais tem transformado a dinâmica do aprendizado.

Os familiares compartilham técnicas de preparo do solo, plantio de sementes e cuidados com a irrigação, enquanto os alunos aplicam esses conhecimentos em conteúdos de Ciências e Matemática, como ciclos de vida das plantas, nutrição e cálculos de produção.

Essas práticas permitem a integração do saber experiencial da comunidade com o saber acadêmico, valorizando as vivências dos alunos, engajando a comunidade e criando um espaço de aprendizagem híbrido, onde diferentes conhecimentos se relacionam de forma contextualizada e significativa.

Ambas reconhecem, portanto, a necessidade de uma escuta atenta e sensível às particularidades do território. Conforme Arroyo (2012b), a escola rural deve ser um espaço de interação entre os saberes científicos e populares, percebendo a comunidade como parceira no processo educativo.

Nesse sentido, notamos a presença dos conhecimentos locais nas práticas pedagógicas como uma expressão de espaços de formação e atuação híbridos, nos quais diversas racionalidades e experiências se encontram e se transformam. Conforme Zeichner, Payne e Brayko (2015, p. 125) os espaços híbridos são aqueles em que "os conhecimentos acadêmicos e os conhecimentos provenientes da experiência prática se mesclam em novas formas de saber, mais sensíveis às complexidades da realidade educacional".

Dessa forma, ao integrar elementos da cultura, do trabalho e da vida da comunidade nas atividades escolares, as professoras não apenas contextualizam o ensino, mas também estabelecem conexões entre diferentes saberes, promovendo uma educação mais dialógica e contextualizada.

Na esfera reflexiva, é evidente que tanto Lua quanto Sol reconhecem a relevância da interligação entre os conhecimentos da comunidade e o aprimoramento de suas abordagens pedagógicas. Nesse sentido, Lua compartilha que “A ideia da horta surgiu coletivamente com os alunos. Percebemos como isso poderia enriquecer diversas disciplinas. Exploramos conceitos de ciências, matemática e até mesmo português através desse projeto” (E Lua, abr. 2025).

De sua parte, Sol também enfatiza práticas que se conectam com a realidade local, afirmando: “Nossa abordagem inclui disciplinas como agroecologia, que permite aos alunos relacionar o conteúdo com suas vivências cotidianas. Não se trata apenas de teoria, mas sim do que eles experimentam no dia a dia” (E Sol, abr. 2025).

A concepção da horta foi fruto de uma colaboração entre os alunos, que participaram ativamente do planejamento e das decisões relacionadas ao cultivo. Percebendo o potencial educacional do projeto, a professora conseguiu integrar conteúdos de várias disciplinas: em

Ciências, exploraram-se os ciclos de vida das plantas, a nutrição do solo, a fotossíntese e práticas de agroecologia; em Matemática, foram abordadas medições de áreas, contagem de mudas, proporções e cálculos de produção; em Língua Portuguesa, os estudantes produziram textos, registros de observações, instruções de plantio e relatos sobre a rotina no campo; e em Geografia, analisaram-se o uso do território, os recursos naturais e os impactos ambientais.

Essa integração possibilita que os conhecimentos acadêmicos se conectem com as vivências no campo, criando um ambiente de aprendizagem híbrido, em que saberes da comunidade e da escola se entrelaçam de maneira contextualizada e significativa.

Lua e Sol reconhecem a importância da relação entre os saberes da comunidade e o desenvolvimento de suas práticas docentes. Como aponta Nóvoa (2009b), a prática docente se constitui na intersecção entre diferentes tempos, espaços e saberes, e se fortalece quando os professores assumem o papel de construtores de contextos de aprendizagem.

Lua enfatizou “A implementação da horta escolar exemplificou de forma brilhante o ensino interdisciplinar. Foi uma atividade cuidadosamente planejada, e percebi a quão significativa foi, tanto para mim quanto para os alunos” (E Lua, abr. 2025).

Enquanto isso, Sol ressaltou

> As disciplinas de agroecologia e os conhecimentos locais do campo que abordamos são práticas que se conectam diretamente com a nossa realidade. Isso demonstra como a escola está estruturada para promover esses espaços híbridos que são tão essenciais para a nossa comunidade (E Sol, abr. 2025).

Como defendem Freire (1996) e Arroyo (2012b), o conhecimento deve emergir do diálogo entre a escola e a realidade concreta dos sujeitos.

Questionadas sobre a relação entre ensino-aprendizagem e as vivências da comunidade, ambas falam da importância dessa conexão. Sol relata ver essa relação “como uma aprendizagem mútua. A troca de conhecimentos entre o que ensinamos e o que os alunos trazem de casa é fundamental para o meu desenvolvimento como educadora” (E Sol, abr. 2025).

Lua completa, reiterando acreditar “que a gestão escolar deveria dar mais suporte a essas abordagens inovadoras. Muitas vezes queremos implementar mudanças, mas esbarramos na falta de apoio institucional” (E Lua, abr. 2025).

A relação entre ensino-aprendizagem e vivências da comunidade é vista por ambas como relevante. Sol aponta a parceria e o conhecimento construído entre teoria e prática como fundamentais para seu desenvolvimento profissional. Segundo Nóvoa (2009b) e Marcelo García (2009b) tal processo configura-se como um percurso contínuo de aprendizagem

docente, constituído na inter-relação entre experiências, saberes e contextos profissionais. No caso específico de Sol, constata-se que a articulação entre os conhecimentos gerados nos espaços de formação e as vivências da comunidade propiciou a ampliação de sua compreensão pedagógica, o fortalecimento de sua autonomia e a qualificação de suas decisões educativas.

Lua reforça a importância da gestão para apoiar metodologias contextualizadas, indicando que, apesar dos esforços individuais, ainda são necessárias políticas institucionais que fortaleçam essa integração. Como alertam Gatti *et al.* (2019), a formação docente não pode ser restrita a momentos formais: ela se dá de modo contínuo, em diálogo com o contexto e com os desafios vividos na escola.

O papel da comunidade como espaço formativo pode não ser direto, porém poderoso, é destacado por Caldart (2004b) e Brandão (1986), que concebem a escola do campo como um lugar de integração entre saberes populares e científicos, valorizando a cultura camponesa como parte essencial do currículo. Para as professoras participantes, essa integração acontece por meio das interações diárias com os estudantes e suas famílias, como no caso da horta escolar e na escuta ativa das experiências compartilhadas em sala de aula.

Mesmo diante da falta de políticas institucionais que reconheçam os espaços híbridos como parte da formação docente, as professoras Lua e Sol desenvolvem práticas que refletem a interseção de saberes e que dialogam com o contexto em que atuam. Conforme Tardif (2014), o conhecimento docente é uma construção em constante evolução, que surge da interação entre os sujeitos, o conhecimento e o ambiente de trabalho.

Essas análises sugerem que os espaços híbridos estão presentes nas práticas docentes das professoras iniciantes, ora como resultado de iniciativas pessoais, ora como parte da estrutura curricular da escola, mas que ainda carecem de reconhecimento e valorização como elementos basilares da formação continuada e do desenvolvimento profissional.

A análise empírica da pesquisa também foi embasada nos registros do Diário de Campo (DC), organizados de maneira cronológica e codificados como DC1, DC2, entre outros. Esses registros englobam as observações feitas durante as aulas das professoras iniciantes da escola do campo, bem como nos encontros de formação continuada do FormEduc 2025. As evidências permitem compreender as vivências dos espaços híbridos e suas implicações na prática docente.

Em relação às abordagens pedagógicas inovadoras em sala de aula, as observações registradas no Diário de Campo assinalaram que:

> A aula foi dinâmica, com o uso de tecnologias mencionadas pela professora Lua, que aprendeu a utilizá-las durante sua formação. Os alunos participaram de um quiz em inglês na plataforma Kahoot e acompanharam os resultados parciais em tempo real (DC1, 08 abr. 2025).

Em outro momento de observação foi possível registrar que “Os estudantes demonstraram grande entusiasmo, divertindo-se enquanto participavam das atividades” (DC8, 27 maio. 2025).

As observações revelaram que as professoras iniciantes participantes da pesquisa fazem uso frequente de metodologias ativas e recursos digitais, bem como de plataformas como Mais Inglês e Letrus, e atividades adaptadas e individualizadas em suas práticas pedagógicas.

Sobre formação contínua e integração com a rotina escolar, a “professora Sol destacou a relevância da formação do FormEduc por abordar temas pertinentes ao cotidiano escolar” (DC3, 22 abr. 2025). “Conversamos sobre o encontro do FormEduc e ela pediu para ser lembrada, pois deseja participar novamente” (DC6, 13 maio. 2025).

A participação das professoras no FormEduc comprovou o interesse pela formação continuada, pois seus relatos acerca das formações refletem em suas realidades e desafios diários com as demandas no cotidiano escolar.

A professora Lua ressaltou que, mesmo sendo online, a formação do FormEduc é relevante para a prática docente (DC3, 22 abr. 2025).

A respeito de reflexões sobre os ambientes híbridos de aprendizagem, apresentamos as seguintes anotações no Diário de Campo. Enquanto os alunos realizavam as atividades, discutimos sobre o Projeto FormEduc e a importância da formação continuada. A professora Sol expressou satisfação em participar da formação (DC9, 03 jun. 2025).

No decorrer das observações, as duas professoras realçaram a importância da formação continuada ofertada pelo FormEduc, a interação entre os encontros e as práticas em sala de aula, evidenciando a conexão entre teoria e prática, promovendo uma aprendizagem que ultrapassa o conteúdo escolar.

Por fim, relevamos a interação e envolvimento com os alunos: o aluno Samuel me convidou para sentar ao seu lado e eu o auxiliei nas atividades. Ele mencionou que gosta muito quando eu visito a escola (DC9, 03 jun. 2025). Isso traz à tona os vínculos afetivos constituídos no ambiente escolar, sendo um aspecto importante no processo de ensino aprendizagem.

Quadro 6 - Resumo dos registros no Diário de Campo

Código DC	Data	Espaço de Observação	Destaques
DC1	08/04/2025	Sala de aula – Prof. Lua e Sol	Uso de tecnologias (Plataforma Mais Inglês e Letrus); personalização das atividades
DC2	15/04/2025	FormEduc – 1º Encontro	Participação ativa das professoras iniciantes.
DC5	06/05/2025	Sala de aula	Metodologias lúdicas (Kahoot); articulação teórico-prática
DC9	03/06/2025	Sala e FormEduc	Diálogo sobre espaços híbridos e valorização da formação online

Fonte: SILVA (2025), a partir dos registros do Diário de Campo.

Os Diários de Campo revelam como os espaços híbridos, as práticas docentes, formação continuada e envolvimento com a comunidade são fundamentais e se entrelaçam no cotidiano das professoras iniciantes do campo, contribuindo não apenas para o desenvolvimento profissional, mas também para o fortalecimento das relações interpessoais da prática docente.

Quadro 7 - Subcategorias de Análise

Subcategoria de Análise	Descrição	Elementos identificados
1. Percepção de espaços híbridos na formação do professor do campo	Analisa como as professoras compreendem e reconhecem (ou não) os espaços híbridos em sua formação inicial e continuada.	- Formação inicial (licenciatura); - Formação continuada (Seduc/Avadep); - Formação pelo FormEduc/UFR; - Saberes construídos na comunidade do campo.
2. Apropriação de espaços híbridos na prática docente	Explora se e como as professoras utilizam elementos dos espaços híbridos no planejamento e na execução das atividades pedagógicas.	- Apropriação consciente (intencionalidade); - Apropriação não percebida (uso espontâneo/pouco sistematizado); - Procedimentos didáticos vinculados ao território e aos saberes locais.

Fonte: SILVA (2025), elaborado a partir da análise dos dados da pesquisa.

A organização das subcategorias destaca os espaços híbridos como eixo central para compreender a relação entre formação e prática docente na escola do campo. Constata-se, na primeira subcategoria, uma lacuna formativa, pois a formação inicial e continuada pouco incorpora as especificidades territoriais e os saberes comunitários. E na segunda subcategoria, identifica-se que práticas vinculadas ao contexto local, ainda que presentes, carecem de sistematização e de uma intencionalidade pedagógica definida. Dessa forma, as subcategorias

evidenciam tanto deficiências formativas quanto potenciais a serem desenvolvidos por meio de processos formativos contextualizados.

Quadro 8 - Síntese dos resultados da pesquisa

Resultado	Principais achados	Evidências nas narrativas
Desconhecimento sobre espaços híbridos	Ambas as professoras desconheciam o conceito de espaços híbridos antes da pesquisa, confirmando a lacuna na formação inicial e continuada.	"Nunca ouvi falar nesse termo... não lembro de estudar isso na faculdade."
Ausência de políticas públicas adequadas para a formação do professor do campo	Não há formação específica da Seduc-MT para docentes do campo; as professoras relatam formações generalistas e desconectadas da realidade rural.	"Os cursos são todos iguais, nada fala da nossa realidade aqui."
FormEduc como espaço formativo significativo	O FormEduc/UFR se destacou como o único espaço que promove diálogo, escuta e construção coletiva, aproximando teoria e prática.	"No FormEduc, a gente pode falar da nossa prática e aprender com os colegas."
Prática docente com elementos híbridos não percebidos	As professoras utilizam elementos da comunidade, cultura local e cotidiano dos alunos, mas não reconhecem que isso constitui prática híbrida.	"Eu sempre uso exemplos daqui da comunidade, mas não sabia que isso fazia parte de um conceito."
Valor da comunidade do campo na formação e na prática	A comunidade é fonte de saberes e referenciais; as professoras reconhecem que trabalhar no campo exige conexão profunda com o território.	"A gente aprende muito com as famílias, com a história do lugar."
Fragilidades estruturais e desafios da docência no campo	Falta de recursos, turmas multisseriadas, baixa oferta de formação específica e rotatividade docente prejudicam o trabalho pedagógico.	"É difícil planejar sem materiais… às vezes, a gente precisa improvisar."
Pertencimento e ligação com o território	Ser moradora da comunidade facilita a adaptação e fortalece a identidade docente.	"Como eu moro aqui, fica mais fácil entender os alunos e as famílias."
Necessidade de uma política de formação do campo	A pesquisa reforça a urgência de políticas estruturadas que articulem universidade, escola e comunidade, garantindo formação contextualizada.	Aponta-se a ausência de qualquer programa consolidado além do FormEduc.

Fonte: SILVA (2025), elaborado a partir da análise dos dados da pesquisa.

A síntese dos resultados confirma que a carência de políticas formativas específicas explica o desconhecimento sobre os espaços híbridos no contexto do campo. O FormEduc emerge como a única experiência capaz de articular teoria, prática e diálogo territorial.

Embora as docentes utilizem elementos do contexto comunitário em suas aulas, essas práticas não são reconhecidas como parte de uma abordagem híbrida, sendo ainda limitadas

pelas fragilidades estruturais e pelos desafios da profissão no campo. Conclui-se, assim, pela necessidade de políticas públicas contínuas e articuladas, que partam da realidade das escolas do campo e promovam o desenvolvimento profissional docente.

5.3 Análise de dados: algumas considerações

A análise dos dados obtidos na revisão de literatura realizada nas plataformas CAPES, BDTD e SciELO, com a utilização de descritores combinados no período de 2014 a 2024, revelou uma lacuna significativa na produção acadêmica voltada para a formação de professores iniciantes nas escolas do campo, especialmente no que diz respeito à integração com os espaços híbridos de formação.

Apesar dos avanços no debate sobre Educação do Campo, Caldart (2004, 2011) e Arroyo (2012b) realçam a escassez de estudos específicos acerca dos desafios enfrentados por professores iniciantes em escolas situadas em áreas dominadas pelo agronegócio.

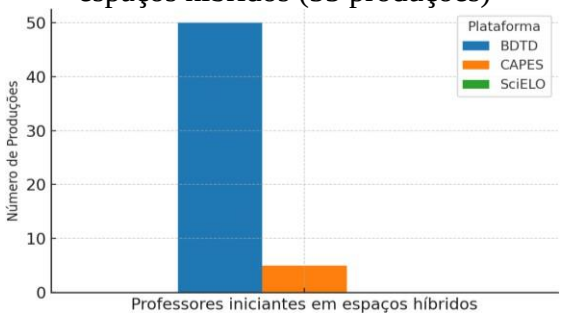
Essa falta de embasamento teórico reforça a observação de Gatti (2008, 2010) sobre a falta de políticas de formação que considerem as particularidades locais e os contextos socioculturais da prática docente. Além disso, a produção acadêmica que propõe uma interação entre universidade, escola e comunidade como espaços formativos ainda está em estágio inicial, especialmente quando se trata da realidade do campo, como apontam Zeichner (2010, 2013) e Nóvoa (2007, 2009).

Abaixo, os gráficos sobre as buscas nas plataformas CAPES, BDTD e SciELO, referentes ao período de 2014 a 2024, com os descritores definidos na pesquisa:

Gráfico 1 - Professores iniciantes na escola do campo (04 produções)

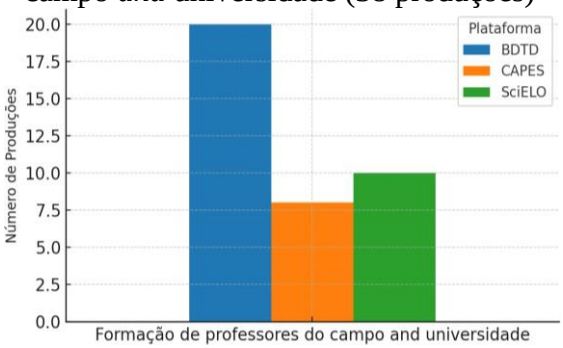
Fonte: SILVA (2025).

Gráfico 2 - Professores iniciantes em espaços híbridos (55 produções)



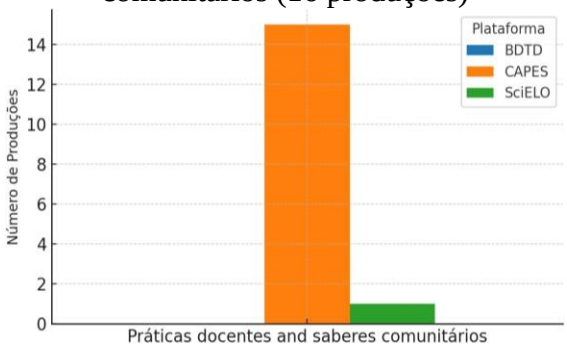
Fonte: SILVA (2025).

Gráfico 3 - Formação de professores do campo *and* universidade (38 produções)



Fonte: SILVA (2025).

Gráfico 4 - Práticas docente *and* saberes comunitários (16 produções)



Fonte: SILVA (2025).

O Descritor Professores iniciantes residentes no campo - acusou 0 produções.

O Descritor Comunidades do Campo- acusou 0 produções.

Os dados levantados na revisão de literatura confirmam que a maioria dos trabalhos encontrados aborda a formação docente de forma genérica, com foco predominante em experiências urbanas e pouca atenção às especificidades da educação do campo. Isso reflete o que Arroyo, Caldart e Molina (2004) já destacavam: o campo ainda é tratado como uma exceção e não como um ambiente legítimo para a produção de conhecimento educacional.

A escassez de estudos sobre professores iniciantes nas escolas do campo também se reflete em práticas formativas que ainda não estão voltadas à realidade das comunidades do campo. Como ressaltado por Caldart (2004b), muitas propostas de formação, especialmente em regiões como Mato Grosso, onde o agronegócio é dominante, ignoram os modos de vida, saberes e valores das populações do campo. Mesmo quando há ações formativas, como no caso do FormEduc, a pesquisa indica a necessidade de maiores investimentos para que a formação se torne um espaço de escuta, diálogo e construção coletiva do conhecimento.

Essa análise é essencial para compreender as experiências das professoras iniciantes nas escolas do campo, que apontam a necessidade de uma formação mais contextualizada, que integre os saberes acadêmicos e comunitários, criando verdadeiros espaços híbridos de formação, conforme defendido por Nóvoa (2009b) e Zeichner (2010).

Como conclui Molina (2011), a escola do campo não deve apenas ensinar sobre o mundo, mas também deve ser um espaço onde a realidade camponesa seja reconhecida, valorizada e transformada pelos próprios sujeitos.

Nesse sentido, a pesquisa se destaca por trazer à tona os efeitos políticos, econômicos e ideológicos da presença do agronegócio sobre as práticas escolares, revelando a escola como um espaço de disputa entre diferentes visões de formação humana.

Nesse contexto, a reflexão sobre a própria prática se mostra essencial para a construção da identidade docente, como aponta Ferreira (2014). Essa afirmação ressalta a importância de uma formação docente que vai além da simples absorção de teorias e da aplicação de métodos pré-estabelecidos. O processo reflexivo capacita o professor a avaliar de forma crítica suas próprias práticas, entender as consequências de suas decisões pedagógicas e integrar de forma contextualizada a teoria com a prática.

Em estudos realizados em escolas do campo, foi constatado que as políticas públicas de formação docente nem sempre atendem às expectativas dos professores iniciantes, como aponta Pereira (2017). No entanto, mesmo diante das dificuldades, é possível observar a emergência de uma "docência acolhedora" baseada na empatia, como destacado por Monteiro (2021). Na escola do campo, é essencial que os professores estejam abertos a dialogar com diferentes realidades culturais e sociais, valorizando os conhecimentos locais e promovendo a integração entre a comunidade e a escola. Uma abordagem acolhedora na docência fortalece a relação entre professor e aluno, incentiva a participação da comunidade e ajuda a desenvolver uma identidade docente mais reflexiva, crítica e engajada socialmente.

A importância da formação continuada e do diálogo entre conhecimentos acadêmicos e saberes locais também é ressaltada. Segundo Ferreira (2014), as memórias e narrativas escritas dos professores revelam tanto fragilidades quanto possibilidades formativas, configurando uma prática de autoformação. Introduzindo a concepção de autoformação, o professor assume o papel de protagonista em seu próprio crescimento profissional, construindo conhecimento por meio da reflexão sobre sua prática.

Esse processo é de extrema importância, principalmente para os professores iniciantes e aqueles que trabalham em ambientes desafiadores, como as escolas rurais, onde as condições de trabalho podem ser difíceis e os recursos limitados.

A integração entre universidade, escola e comunidade é fundamental para a formação docente, como apontado por Cruz (2022). O reconhecimento dos saberes locais e a utilização de dispositivos híbridos de formação são essenciais para o desenvolvimento profissional dos professores.

Essa observação está articulada com a perspectiva desta pesquisadora que enxerga a fase inicial da carreira docente não como uma fase de vulnerabilidade a ser superada isoladamente, mas sim como um processo de construção de identidade que demanda apoio, políticas governamentais e, principalmente, oportunidades de reflexão e colaboração.

Considero que, o início da carreira docente no campo não se resume apenas a desafios pedagógicos, mas também à batalha pelo reconhecimento do espaço escolar como um direito legítimo da comunidade do campo.

Na minha concepção, somada ao que pensam diferentes autores, a escola do campo não deve simplesmente seguir os currículos urbanos, mas sim se tornar um ambiente de resistência, onde se produz conhecimento e se fortalece a identidade camponesa. Como pesquisadora, percebo essas experiências como verdadeiros laboratórios de práticas revolucionárias, essenciais para estimular a criação de novas diretrizes na formação e estruturação das escolas no estado.

Também analiso essas iniciativas como estratégias promissoras, destacando que seu impacto é maximizado quando integradas ao contexto do campo e às comunidades locais. A abordagem híbrida não deve se limitar apenas ao aspecto técnico, como o uso de plataformas digitais, mas também deve incorporar elementos políticos e culturais, promovendo a conexão entre a universidade, a escola e a comunidade.

A ideia a partir e durante a pesquisa, é reforçada ao afirmar que a comunidade não é apenas um ambiente, mas um agente ativo na formação. Os conhecimentos locais, quando integrados em ambientes de aprendizagem inovadores, se tornam fontes autênticas de sabedoria que enriquecem tanto a formação inicial quanto a progressão profissional dos professores.

Assim, a observação da pesquisadora não apenas valida as descobertas da literatura, mas enriquece a compreensão ao sugerir a integração de conhecimentos acadêmicos, comunitários e híbridos como alicerce para a formação e crescimento profissional de professores iniciantes na área.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, com o título "**Professores iniciantes e sua formação em espaços híbridos: FormEduc, escola e comunidade do campo"** surgiu do interesse em investigar sobre professores iniciantes na escola do campo, quando em meu primeiro contrato como professora efetiva, fui atribuida em uma escola do campo e percebi os anseios e dificuldades desses profissionais e também a falta de formação continuada específica para atuar nessas escolas.

No decorrer da pesquisa, pude entender os relatos e refletir sobre as angústias e dilemas desvelados através das narrativas que emergiram durante a investigação.

O desenvolvimento desta pesquisa é também uma reflexão sobre a vida pessoal e profissional como professora a minha (eu) e a nossa (com eles). Os estudos realizados até aqui me possibilitaram ampliar os conhecimentos e as leituras feitas me levaram a refletir sobre a possibilidade de uma relação recíproca entre saberes da comunidade do campo, formação na licenciatura e no FormEduc e escola nas práticas docentes.

A busca por informações para responder à problematização da pesquisa é constante, para compreender sobre o tema pesquisado e, consequentemente, contribuir com os professores iniciantes da escola do campo onde é desenvolvida a pesquisa.

Os professores iniciantes na comunidade do campo enfrentam desafios singulares que exigem uma formação adequada e uma prática docente flexível. A compreensão e a valorização da cultura local são fundamentais para o processo educativo. A formação dos professores deve ser flexível, adaptada às necessidades individuais e coletivas, de forma continuada e permanente, e não de maneira fragmentada e sob o formato de pacotes prontos, como cursos on-line em plataformas, generalizados e acabados.

A pesquisa desafia, motiva, incentiva e promove o desenvolvimento do pensamento inovador e reflexivo, buscando encontrar soluções para situações cotidianas vivenciadas pelos professores iniciantes das escolas do campo, na expectativa de colaborar com os participantes envolvidos nesta pesquisa, resultando em subsídio para outros estudos relacionados ao tema que possam surgir futuramente.

A partir dos dados obtidos na investigação, foi possível identificar, sobretudo nas narrativas dos professores iniciantes do campo, os registros de espaços híbridos em sua formação e prática, e quando/como percebem essa presença em suas ações docentes na escola e comunidade do campo.

A análise dos dados revelou, que as professoras Lua e Sol em sua práticas

demonstraram aproximações com o conceito de espaços híbridos de formação, conforme discutido por Zeichner e Nóvoa nas rodas de conversa. A articulação entre conhecimentos acadêmicos, escolares e comunitários ocorre de maneira não estruturada, muitas vezes impulsionada pelas demandas do dia a dia.

Foi identificado que a formação inicial das professoras apresenta lacunas significativas no que diz respeito à preparação para a docência no campo. As licenciaturas frequentadas por elas priorizaram realidades urbanas e não abordaram as especificidades da educação do campo, aspecto que também é apontado por Molina (2011b) e Caldart (2011b). Essa falta de abordagem territorial e cultural prejudica a inserção profissional dos docentes iniciantes.

Na formação continuada, foram observadas ações isoladas, promovidas pela escola ou pela Seduc-MT, por meio de plataformas digitais, mas ainda desconectadas das necessidades reais da prática docente e da realidade do campo. Vale ressaltar que para Gatti (2009b) e Imbernón (2010a), a formação continuada eficaz deve ser contextualizada, participativa e alinhada aos desafios do cotidiano escolar.

Apesar dos desafios, as professoras demonstraram sensibilidade ao incorporar os saberes da comunidade em suas práticas pedagógicas, reconhecendo o território rural como um espaço rico em experiências, culturas e saberes populares. Iniciativas como a horta escolar e o ensino da agroecologia refletem uma postura pedagógica contextualizada, em consonância com os princípios de uma educação do campo crítica e emancipadora, tal como preconizam Freire (1996), Arroyo (2004) e Tardif (2002).

As análises apresentadas sinalizam como é complicado ser professor nas escolas do campo, especialmente quando se trata da formação dos professores iniciantes. As histórias das professoras que participaram do estudo mostram que existem espaços onde aprendemos e nos desenvolvemos profissionalmente, tanto na formação inicial e na continuada quanto no cotidiano da prática docente.

A formação continuada, apesar de existir, precisa ser mais direcionada e integrada com a realidade do campo, e programas como o FormEduc ainda não conseguem alcançar os professores que trabalham nas escolas do campo. Por outro lado, a experiência diária, as relações com a comunidade e a colaboração na construção de experiências escolares são oportunidades de aprendizado poderosas, mesmo que não sejam devidamente respeitadas.

Concluímos que a valorização da formação docente no campo não se resume apenas a mudanças curriculares nas licenciaturas, mas também se estende ao reconhecimento das práticas e experiências dos professores iniciantes como conhecimentos legítimos, capazes de contribuir para uma educação contextualizada, democrática e socialmente referenciada. A

docência no campo, longe de ser apenas um desafio, se revela como uma oportunidade enriquecedora de transformação e reconstrução de significados na prática educativa.

Como parte do compromisso ético da investigação, os resultados foram apresentados às professoras participantes e à comunidade escolar, por meio de um encontro coletivo na própria escola. Essa devolutiva permitiu que as professoras se apropriassem das análises produzidas a partir de suas narrativas, refletissem sobre sua prática docente e sobre os desafios da educação no campo, fortalecendo o caráter dialógico e colaborativo da pesquisa (Brandão, 1986).

Hoje, ao refletir sobre meu trabalho enquanto professora, anseio encontrar soluções para situações vivenciadas no cotidiano escolar enquanto profissional da educação. Como afirmei inicialmente, é com esse propósito que venho conduzindo minha pesquisa: com a esperança de quem acredita em uma educação mais justa e comprometida com as comunidades onde ela se desenvolve.

Minha postura em relação à Educação do Campo é um ato político, ético, pedagógico e fundamental. Entendo que ela não deve ser vista como uma extensão da escola urbana ou como uma simples política compensatória, mas sim como um direito conquistado pelas lutas históricas dos povos do campo, incluindo assentados da reforma agrária, comunidades tradicionais, agricultores familiares, povos indígenas e quilombolas.

A Educação do Campo vai além do espaço escolar, é uma visão de mundo, sociedade e educação. Ela valoriza os saberes locais, as práticas culturais e produtivas dos territórios, promove a autonomia das comunidades e contribui para uma sociedade mais justa e plural.

A falta de políticas formativas adequadas, o fechamento de escolas, a padronização curricular e a invisibilização dos sujeitos do campo reforçam a marginalização dessas comunidades e negam seus direitos.

Defendo uma Educação do Campo construída em parceria com as comunidades, professores e movimentos sociais envolvidos. Inspirada por autores como Paulo Freire, Roseli Caldart, Miguel Arroyo e Mônica Molina, acredito em uma formação docente comprometida com a transformação social, a escuta sensível e a valorização das experiências dos sujeitos do campo.

Esta pesquisa reafirma o compromisso com uma educação contextualizada e socialmente referenciada, que reconhece os territórios rurais como espaços legítimos de saber e cultura. A Educação do Campo é um direito fundamental, essencial para a justiça social, a soberania alimentar e a dignidade das comunidades rurais. Sua especificidade reside no

currículo, que articula metodologias e conteúdos à experiência histórica e cultural dos estudantes desses territórios.

A docência por professores pertencentes a esses espaços potencializa a aprendizagem e alinha a prática pedagógica à realidade local, diferindo de abordagens que veem o rural como mera passagem profissional. Portanto, é crucial ouvir os professores que vivenciam esse contexto, pois suas narrativas revelam aspectos essenciais da prática educativa.

O estudo revelou que, apesar da predominância de formações docentes voltadas para contextos urbanos, há professoras iniciantes na escola do campo que desenvolvem práticas pedagógicas contextualizadas, dialogando com saberes comunitários e utilizando o território como recurso educativo.

Foi observado que os espaços híbridos, embora muitas vezes não sejam explicitamente mencionados pelas participantes, estão presentes nas práticas cotidianas, integrando conhecimentos acadêmicos, escolares e comunitários e a formação do FormEduc, assim como da Seduc. Além disso, foi realizado um mapeamento teórico-metodológico que preenche uma lacuna de estudos sobre "professores iniciantes no campo" e "espaços híbridos" no Mato Grosso.

A pesquisa destacou a persistência de formações iniciais distantes da realidade do campo, a falta de políticas públicas específicas para a inserção profissional de professores do campo e a precariedade estrutural das escolas, especialmente as turmas multisseriadas e a falta de recursos adequados. As formações continuadas oferecidas por órgãos oficiais muitas vezes não atendem às necessidades reais das escolas e não valorizam de forma sistemática os saberes comunitários.

O levantamento bibliográfico, conduzido nas bases CAPES, BDTD e SciELO para o período de 2014 a 2024, identificou 113 pesquisas associadas aos descritores empregados, quais sejam: O descritor “Professores iniciantes na escola do campo” reuniu 4 estudos**;** “Professores iniciantes em espaços híbridos”, 55 produções**;** “Formação de professores do campo and universidade”, 38 pesquisas; e “Práticas docentes and saberes comunitários”**,** 16 trabalhos**.** Não foram identificadas produções nos descritores “Professores iniciantes residentes do campo” e “Comunidades do campo”**.**

Contudo, uma análise mais detalhada com foco nos professores iniciantes e sua formação em espaços híbridos revelou poucas produções. Esta constatação evidencia uma lacuna significativa nas investigações que articulam formação e prática docente nesse contexto específico, sobretudo no que concerne à atuação de professores que vivem e trabalham em comunidades do campo.

Um dos principais desafios é a formulação de políticas de formação docente que consideram as especificidades do campo, fortalecendo e valorizando os espaços híbridos como ambientes legítimos de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Também é importante enfrentar a descontinuidade dos programas formativos, garantir infraestrutura adequada e criar estratégias de apoio pedagógico e emocional para os professores iniciantes.

Esta investigação proporcionou para a pesquisadora uma compreensão mais aprofundada da complexidade inerente à formação e atuação de professores iniciantes na escola do campo, analisada a partir da perspectiva dos espaços híbridos.

A convivência com esse contexto, permitiu revisitar criticamente minha trajetória formativa, mediada por uma abordagem investigativa e reflexiva. Constatei que a escola do campo revela-se como um espaço de tensões, aprendizagens e saberes construídos na intersecção entre a formação acadêmica, as práticas pedagógicas e os conhecimentos comunitários.

A análise das narrativas docentes revelou desafios convergentes com experiências pessoais, além de estratégias de resistência, adaptação e reinvenção da prática. O estudo reforçou a compreensão de que os espaços híbridos de formação são fundamentais para o desenvolvimento profissional, articulando teoria e prática, universidade e escola, saberes científicos e experienciais.

Assim, a pesquisa não apenas contribuiu para o campo acadêmico, mas também para a minha identidade como professora-pesquisadora, reafirmando o compromisso com uma formação docente sensível às especificidades da escola do campo e às vozes de seus atores.

Com base nos resultados dessa investigação, sugere-se que futuras pesquisas explorem o papel das comunidades do campo como espaço formativo para os docentes iniciantes; programas de formação continuada que fortaleçam a permanência e o desenvolvimento profissional do professor do campo; socializem a articulação de espaços híbridos na formação inicial e continuada do e no campo, sem descartar a comunidade e a escola.

Portanto, conclui-se que a investigação ultrapassou a discussão sobre formação e prática, demonstrando como a comunidade constitui os saberes docentes e as experiências em espaços híbridos se materializam nas ações pedagógicas. A pesquisa possibilitou às professoras e a pesquisadora reconhecer que a formação dos professores iniciantes se dá em espaços híbridos articulando escola e comunidade do campo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico:** elaboração de trabalhos na graduação. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1998.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Professores e formadores:** identidade e formação. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Políticas e programas de professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012. Disponível em: https://repositorio.usp.br/item/002302796. Acesso em: 14 abr. 2025.

ANDREOLI, Vanessa Marion; CAMPOS, Marília Andrade Torales. Contribuições da Educação Ambiental para o desenvolvimento comunitário local na Ilha do Mel (Paraná). **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient**. Rio Grande, Edição especial XVII Encontro Paranaense de Educação Ambiental, p. 132-149, set.2017.E-ISSN 1517-1256

ARAÚJO, Natália Maria de. **A matemática na trajetória pessoal e profissional:** narrativas de professores iniciantes em um Programa Híbrido de Mentoria. 2022. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16240. Acesso em: 1 jul. 2025.

ARROYO, Miguel. Escola do campo: território de resistência. *In:* MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire S. A. (org**.). Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo:** caderno de subsídios. Brasília: MDA, 2004a. p. 117-128.

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2004b.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004c.

ARROYO, Miguel. Escola do campo: territórios de identidade e dignidade. *In:* MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos de (org.). **Por uma educação do campo:** contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2007.

ARROYO, Miguel. Escola do campo: território de resistência. *In:* MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire S. A. (org**.). Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo:** caderno de subsídios. Brasília: MDA, 2009. p. 111-126.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de mestre:** imagens e autoimagens**.** 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011a.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação do Campo: notas para uma análise sociopolítica. *In:* ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. (org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011b, p. 17-32

ARROYO, Miguel G. **Escola, território de conflitos**. São Paulo: Vozes, 2012a.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de mestre:** imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012b.

ARROYO, Miguel Gonzalez**. Educação e exclusão: a lógica do sistema e o direito à educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012c.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Revisão técnica de Roberto Franca. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, Gisele; SILVA, Jaqueline. **Acolhimento e formação de professores iniciantes:** caminhos para a permanência na docência. São Paulo: Cortez, 2021.

BARRETO, Gisele A.; ALBUQUERQUE, Simone. Ser professor iniciante na escola do campo: desafios e possibilidades. **Revista Educação e Fronteiras**, v. 12, n. 36, 2022.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade:** a busca por segurança no mundo atual**.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é comunidade**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores.** Brasília, DF: MEC, 2002a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002b.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Política Nacional de Educação do Campo. Brasília: MEC/SEB, 2002; 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 abr. 2008. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf. Acesso em: 1 jul. 2025.

BRASIL. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ano 148, n. 212, p. 1-4, 5 nov. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Educação do Campo:** marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica.

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology,** v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa.

CANDAU, Vera Maria. Diversidade cultural, interculturalidade e educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 169-179, 2012.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. *In:* NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. p. 155-191.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo:** uma questão de direitos. São Paulo: Editora Paulinas, 2004a.

CALDART, Roseli Salete. *Elementos para a construção do projeto político-pedagógico da educação do campo*. In: MOLINA, M.; JESUS, S. M. (org.). **Escola do campo: formação de professores e práticas pedagógicas**. Brasília: MDA, 2004.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do movimento sem-terra.** São Paulo: Expressão Popular, 2004b.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra.** Petrópolis: Vozes, 2004.

CALDART, Roseli Salete. **Formação de professores para a educação do campo:** desafios e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2006.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem-terra**: escola do campo e formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

CALDART, Roseli Salete. O campo da Educação do Campo. *In:* MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire S. A. (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo:** caderno de subsídios. Brasília: MDA, 2009. p. 183-223.

CALDART, Roseli Salete. A escola do Campo em Movimento. *In:* ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna (org.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011a.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *In:* MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos de (org.). **Por uma educação do campo:** contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2011b. p. 103-126.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra:** escola e formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2011c.

CELLARD, André. A análise documental. *In:* POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CLEMENTE, Adriana dos Reis. **Inserção e indução à docência no Mato Grosso**: percepções de professores iniciantes em narrativas. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2020.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002a.

CONTRERAS, José. **Autonomia docente e inovação pedagógica.** São Paulo: Cortez, 2002b.

CONTRERAS, José. **Autonomia docente:** conhecimento e ação. Porto Alegre, RS: Artmed, 2012.

CRUZ, Bruna Cardoso. 2022. 181 f. **Saberes Docentes e Formação de professores(as)no curso de licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal De Goiás – Câmpus Goiás 2022.** Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Instituto de Química (IQ), Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Goiânia, 2022. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/0262ec8a-f5c3-4d27-8873-756464bf58cd. Acesso em: 02 maio 2025

DAY, Christopher. **Developing teachers:** the challenges of lifelong learning. London: Falmer Press, 2001.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de professores e integração de saberes:** universidade, escola e comunidade. São Paulo: Cortez, 2008.

EMBRAPA. Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária**. Relatórios sobre o agronegócio em Mato Grosso e impacto socioeconômico.** Disponível em: https://www.embrapa.br

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. *In:* ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna (org.). **Por Uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FERNANDES, Bernardo Mançano**. Território, educação do campo e desenvolvimento**. Campinas: Autores Associados, 2014.

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Professores da zona rural em início de carreira:** narrativas de si e desenvolvimento profissional. 2014. 273 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, UFSCar, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/items/d8c603e0-ca51-4dd0-a960-d7b59f06282a. Acesso em: 15 abr. 2025.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, Luiz Carlos de**. A reforma empresarial da educação:** nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho:** ensinar-e-aprender com sentido. 2. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores e prática pedagógica:** o papel dos saberes locais. Campinas, SP: Autores Associados, 2009a.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa**.** Porto: Porto Editora, 2009b.

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisas sobre Formação de Professores**, v. 3, n. 03, ago.-dez. 2010.

GARSKE, Lindalva Maria Novaes. **Educação escolar no MST:** intencionalidades pedagógicas e políticas**.** 2006. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

GARSKE, Lindalva Maria Novaes; CUNHA, Erika Virgílio Rodrigues da. **Educação do Campo:** intencionalidades políticas e pedagógicas. (org.) Cuiabá, MT: EdUFMT, 2012.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 191-204, jul. 2003.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores para o ensino fundamental: princípios e características de cursos eficazes. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 38, n. 133, p. 91-132, jan./abr. 2008.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores:** condição para uma escola de qualidade. Campinas, SP: Papirus, 2009a.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores:** condições atuais e futuros desafios. Campinas, SP: Autores Associados, 2009b.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores no Brasil:** políticas e processos. São Paulo: Editora Unesp, 2009c.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, out.-dez. 2010, p. 1355-1379.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 30, n. 1, p. 13-34, jan./abr. 2014.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, v. 39, n. 142, p. 507-527, 2018a.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores para a educação básica:** perspectivas e desafios. São Paulo: Unesp, 2018b.

GATTI, Bernadete Angelina *et al*. (org.) **Professores do Brasil:** novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social.** São Paulo: Cortez, 2011a.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 2011b.

GOULART, Dione R. Educação do campo e currículo: entre a diversidade e a luta por direitos. **Revista Retratos da Escola**, v. 13, n. 27, 2019.

HELD, David. **Globalização e democracia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

HENRIQUE, Broietti. **Diário de campo:** um gênero textual no contexto da pesquisa-formação. Curitiba: CRV, 2024.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In:* NÓVOA, António. (org.). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995, p. 31-61.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In:* NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-62

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In:* NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 2007.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022:** população residente por município – Juscimeira (MT). Rio de Janeiro: IBGE, 2023a. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mt/juscimeira.html. Acesso em: nov. 2025.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022:** população residente por setor censitário e distritos – Sistema IBGE de Recuperação Automática (SIDRA). Rio de Janeiro: IBGE, 2023b. Disponível em: https://sidra.ibge.gov.br. Acesso em: nov. 2025.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Demográfico 2022:** população residente por cor ou raça – resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2023c. Disponível em:

https://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2022/Populacao_por_cor_ou_raca_Resultados_do_universo/. Acesso em: nov. 2025.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2022:** Centro-Oeste é a região que mais cresce no Brasil. Agência de Notícias IBGE, Rio de Janeiro, 28 jun. 2023d. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br . Acesso em: nov. 2025

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estimativas da população residente no Brasil e nas unidades da Federação em 1º de julho de 2024**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: https://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2024/estimativa_dou_2024.pdf Acesso em: nov. 2025.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estimativas populacionais e dados demográficos atualizados**. Disponível em: https://www.ibge.gov.br

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2010a.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2010b.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. *In:* NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: Pentaedro; Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 35-50.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2010.

KHAOULE, Anna Maria Kovacs; CARVALHO, Euzebio Fernandes de. Diários de campo como possibilidade de pesquisa na formação de professores. **Anais do III Simpósio Nacional de História da UEG,** Iporá – Goiás, ago. 2013. p. 271-281.

LAHTERMAHER, Fernanda; CRUZ, Gisele Barreto da. Articulações entre estabelecidos e outsiders no contexto de uma comunidade de aprendizagem docente. **Educar em revista**, [S. l.], v. 38, 2022. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/85839. Acesso em: 30 jun. 2025.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated learning:** legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LIMA, Licínio Carlos. Políticas públicas, regulação e documentos escolares. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 15-30, 2016.

LIMA, Maria Aparecida. **Economia solidária no campo:** experiências e práticas comunitárias no Centro-Oeste. Cuiabá: EdUFMT, 2019.

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

MARCELO, Carlos. O professor principiante: inserção profissional, expectativas e realidade. *In:* NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 2009a. p. 15-35.

MARCELO, Carlos García. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *In:* NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2009b. p. 21-38.

MARCELO, Carlos Garcia. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *In:* GATTI, Bernadete A. (org.). **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009c.

MARCELO, Carlos. Políticas e dispositivos de apoio aos professores principiantes na Europa. **Revista Educação:** Teoria e Prática, v. 20, n. 35, p. 15-28, 2010.

MATO GROSSO. Decreto nº 723, de 24 de novembro de 2020. Dispõe sobre processo de matrículas e de formação de turmas na Educação Básica, nas Unidades Escolares da Rede Pública Estadual de Ensino de Mato Grosso. **Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso**, Cuiabá, MT, 25 nov. 2020, 2020a.

MATO GROSSO. Portaria nº 619, de 02 de dezembro de 2020. Dispõe sobre o processo de atribuição de cargos e funções nas unidades educacionais da rede estadual. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso**, Cuiabá, 2 dez. 2020, 2020b. Disponível em:

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão. *In:* MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, L. M. de (org.). **Educação do Campo:** pesquisa, práticas e formação docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 25-40.

MOLINA, Mônica Castagna. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *In:* MOLINA, Mônica C.; HAGE, Salomão A. (org.). **Educação do campo:** políticas públicas para as escolas do campo. Brasília: MEC/SECADI, 2014.

MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo: história, práticas e políticas públicas. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 57-70, jan./jun. 2017.

MOLINA, Mônica C.; ARROYO, Miguel G. **Por uma educação do campo:** traços de uma identidade em construção. Brasília: Articulação Nacional "Por uma Educação do Campo", 2011.

MOLINA, M. C.; HAGE, S. M. Políticas de formação de educadores do campo no Brasil: avanços e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 305-324, abr./jun. 2015.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Araújo de. **Educação do campo:** identidade, políticas públicas e práticas pedagógicas. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão de. A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: estratégias político-pedagógicas na formação de Educadores do Campo. *In:* Molina, M. C.; Sá, L. M. (org.). **Licenciaturas em Educação do Campo:** registros e reflexões a partir das Experiências Piloto. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011.

MONTEIRO, Ana Sebastiana**. Professoras iniciantes em salas multisseriadas em escolas na fronteira rural Brasil e Bolívia:** docências acolhedoras em constituição. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós – Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2021.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** um guia para educadores. 1. ed. São Paulo: Penso, 2018.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/715/71558957029/movil/. Acesso em: 1 jul. 2025.

MOURA, Silvia Adriane Tavares de. 2021. 375 f. **Educação do Campo e a formação de seus educadores na universidade pública:** uma análise epistemológica dos trabalhos de conclusão de curso da licenciatura em educação do campo artes visuais e música na UFT em Arraias –Tocantins. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tedeserver/api/core/bitstreams/519ab7b7-274e-4b0d-b735-5bc092512b2e/content Acesso em: 30 jun. 2025.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2007.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-38, jan./abr. 2009a.

NÓVOA, António. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa, Portugal: Educa, 2009b.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2009c.

NÓVOA, António. **A formação de professores**: a experiência da prática. Lisboa: Educa, 2010.

OLIVEIRA, Fernanda Lahtermaher. **Comunidades de aprendizagem docente como estratégia de indução profissional**. 2021. 297 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

OLIVEIRA, Elizabete Gaspar; ROCHA, Simone Albuquerque da. Desenvolvimento profissional de professores iniciantes na educação infantil e a ação de acompanhamento do professor experiente desenvolvido no grupo de pesquisa investigação. **Revista Devir Educação**, Lavras, v. 6, n. 1, e-406, 2022. Disponível em: https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/406. Acesso em: 29 jun. 2025.

PANIAGO, Rosenilde N. **Professores do campo e a pesquisa no cotidiano escolar em Mato Grosso**. Cuiabá. 2008. 134 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, 2008.

PEREIRA, Marcelo Fabiano Rodrigues. 2019. 395 f. **A licenciatura em educação do campo da UNB e a práxis docente na transformação da forma escolar a partir da atuação de suas egressas**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília - UNB, 2019. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/886011. Acesso em: 03 maio 2025.

PEREIRA, Oldair José Tavares. **O professor iniciante da escola do campo e sua formação:** por entre espelhos ... 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2017.

PIENTA, Ana Cristina G. **Aprendendo a ser professor:** dilemas e dificuldades na construção da práxis pedagógica do professor iniciante. 2007. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores:** questões centrais e desafios contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2012.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil.** Dados de IDH municipal. Disponível em: http://www.atlasbrasil.org.br

ROCHA, Simone Albuquerque da. **Narrativas e identidades:** a construção da subjetividade na contemporaneidade. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Desafios da formação de professores iniciantes**. Educação e Sociedade,** Campinas, v. 28, n. 101, p. 1397-1414, out. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/fWWhJmRKCfHrKJ5NvWTVdZM/. Acesso em: 14 abr. 2025.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Professores principiantes no Brasil: questões atuais. *In:* **Congresso Internacional sobre professorado principiante e inserción profesional a la docencia**, Santiago do Chile, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A ecologia dos saberes**. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, João Carlos dos. Saberes rurais e cultura camponesa em Mato Grosso. **Revista de Ciências Sociais Rurais**, 2017.

SANTOS, Patrícia Mascarenhas dos. **O Professor Iniciante na profissão docente na Escola do Campo na Amazônia.** 2019. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Oeste do Pará, Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação em Educação, Santarém, 2019. Disponível em: https://www.ufopa.edu.br/ppge/images/dissertacoes/turma_2016/Patricia_Mascarenha.pdf. Acesso em: 15 abr. 2025.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos; PALUDO, Conceição; OLIVEIRA, Rafael Bastos Costa de. Concepção de educação do campo. *In*: Taffarel, C. N. Z., Santos Junior, C. de L., Escobar, M. O. (org.). **Cadernos Didáticos sobre Educação no campo.** Universidade Federal da Bahia. Salvador, BA: EDITORA, 2010, p. 12-72). Disponível em: https://ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/images/cadernodidaticosobreeducacampo-130409224537-phpapp02.pdf Acesso em: 30 jun. 2025.

SEBRAE. Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. **Dados econômicos regionais do Centro-Oeste.** Disponível em: https://www.sebrae.com.br

SEDUC-MT. **Investimentos em infraestrutura educacional.** Disponível em: https://www3.seduc.mt.gov.br. Acesso em: ago. 2025.

SEDUC-MT. Coordenadoria de Educação do Campo e Quilombola. **Webformações e políticas públicas.** Disponível em: https://seduc.mt.gov.br. Acesso em: ago. 2025.

SILVA, Renata Aparecida da; DARSIE, Marta Maria Pontin. Diagnóstico e encaminhamento ao laboratório de aprendizagem dos alunos em situação de dificuldades na aprendizagem matemática: um estudo de caso em duas escolas estaduais de Mato Grosso. **Contribuciones a las Ciencias Sociales,** São José dos Pinhais, v. 16, n. 10, p. 24714–24727, 2023. DOI: 10.55905/revconv.16n.10-352.

SILVA, Jucelia Freitas da. **Diário de campo como registro de pesquisa**. Rondonópolis: Universidade Federal de Rondonópolis, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025. 28p.

SOBRINHO, Eliana de Deus. **Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Espírito Santo:** um estudo de caso com estudantes egressos e egressas. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, 2022. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal//tese_16614_DISSERTA%C7%C3O%20-%20Texto%20Final%20%281%29.pdf. Acesso em: 02 maio 2025.

SOUZA, Elenice S. A roda de conversa como estratégia de escuta e participação em pesquisa com crianças. *In:* SARMENTO, Manuel Jacinto; CORSARO, William A. (org.). **Pesquisa com crianças:** perspectivas e debates. São Paulo: Cortez, 2014. p. 191-211.

SOUZA, Elenita. Pedagogia dos territórios: a educação do campo em movimento. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 143, p. 365–383, 2018.

SOUZA, João Valdir Alves de. **Igreja, escola e comunidade:** elementos para a história cultural do município de Turmalina. Montes Claros, MG: Editora da Unimontes, 2005.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TIBA, Aline Massako Murakami. **Processos de tornar-se mentora: um** estudo de caso sobre uma participante do Programa Híbrido de Mentoria da UFSCar. 2022. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível

em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_d299af4d89c29982d52b890e2a84a1a1. Acesso em: 1 jul. 2025.

ZABALZA, Miguel Ángel. **Diários de aula:** um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores:** ideias e práticas. Lisboa, Portugal: Educa, 1993. p. 12-52.

ZEICHNER, Kenneth M. **Teacher education and the struggle for social justice.** New York: Routledge, 2005.

ZEICHNER, Kenneth M. Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. **Journal of Teacher Education**, Thousand Oaks, v. 61, n. 1-2, p. 89-99, 2010.

ZEICHNER, Kenneth. The turn once again toward practice-based teacher education. **Journal of Teacher Education**, v. 62, n. 5, p. 422–431, 2011.

ZEICHNER, Kenneth M. The new scholarship in teacher education. *In:* Clandinin, D. Jean (Ed.). **Handbook of narrative inquiry:** mapping a methodology. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2013.

ZEICHNER, Kenneth M. **Communities:** keywords in teacher education. 1. ed. London, England: Bloomsbury Academic, 2024.

ZEICHNER, Kenneth M.; LISTON, Daniel P. **Reflective teaching:** an introduction. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

ZEICHNER, Kenneth; PAYNE, Katherina A.; BRAYKO, Kate. Democratizando a formação docente: programas de formação como espaços de aprendizagem híbrida e de desenvolvimento de práticas profissionais democráticas. **The Journal of Teacher Education**, v. 66, n. 1, p. 122-135, 2015.

ANEXOS

ANEXO I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Convido o (a) Senhor (a) a participar do estudo denominado _____, conduzido pelo pesquisador (a) _____.

Todas as informações essenciais acerca desta pesquisa estão detalhadas abaixo. Em caso de dúvidas, por favor, esclareça-as antes de assinar o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os objetivos deste estudo são _____, justificado pelo motivo _____.

Sua participação ocorrerá por meio de _____

___Se optar por participar, sua contribuição se dará por meio de atividades como entrevistas ou preenchimento de questionários. Durante esse processo, serão coletadas diversas informações pessoais, abrangendo todos os dados necessários. O propósito da coleta é compreender a finalidade de cada informação solicitada.

Caso haja necessidade de compartilhamento desses dados, forneceremos detalhes sobre com quem serão compartilhados, quais dados serão compartilhados, a finalidade desse compartilhamento e a importância dessa partilha. Além disso, explicaremos o período durante o qual esses dados serão mantidos sob custódia (armazenados) e os procedimentos para exclusão após esse período.

Quanto à divulgação, asseguramos que os dados serão publicados de maneira anonimizada ou pseudonimizada, e explicaremos o processo adotado para garantir o efetivo controle sobre essa anonimização ou pseudonimização.

Estamos à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas adicionais que possam surgir durante esse processo.

Os riscos associados a esta pesquisa estão relacionados ao desconforto e à inibição ao fornecer informações solicitadas. Nesse contexto, é possível recusar-se a fornecer informações que causem constrangimento ou desistir da pesquisa a qualquer momento, sem a obrigatoriedade de justificar a decisão. Durante o estudo, você terá total liberdade para fazer perguntas ou questionamentos relacionados ao mesmo. Sua participação é voluntária, sem qualquer incentivo financeiro ou custo associado. Você tem plena liberdade para recusar ou

retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem sofrer penalidades. Os resultados do estudo serão disponibilizados quando concluídos. Os dados e instrumentos utilizados serão arquivados pelo pesquisador por um período de _____ anos após o término da pesquisa, sendo destruídos após esse prazo.

Este termo é redigido em duas vias, ambas assinadas e rubricadas em todas as páginas pelo participante e pelo pesquisador, ficando uma cópia com você e a outra com a pesquisadora responsável.

CONSENTIMENTO DE ACEITAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Eu, _____, identificado acima, concordo em participar voluntariamente da pesquisa com o tema _____, conduzida pelo (a) pesquisador (a) _____.

Fui informado (a) e esclarecido (a) sobre o estudo e seus procedimentos pelo (a) pesquisador (a). Entendo que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades. Recebi uma cópia deste termo e tive a oportunidade de esclarecer minhas dúvidas.

Assinatura do participante:

_____

Assinatura do pesquisador:

_____

Local e data:

_____

ANEXO II - AUTORIZAÇÃO DO SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MATO GROSSO

Governo do Estado de Mato Grosso
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

DESPACHO Nº 146671/2024/GS/SEDUC

Cuiabá/MT, 18 de novembro de 2024

Ao (À) GABINETE DO SECRETARIO ADJUNTO DE GESTAO DE PESSOAS

Assunto: RESTITUÍÇÃO

Senhora Secretária,

Trata-se do processo SEDUC-PRO-2024/150870, que versa sobre a solicitação de anuência para a pesquisa de mestrado intitulada **"Professores iniciantes na escola do campo e as relações entre formação, comunidade e práticas docentes”**, a ser desenvolvida pela servidora efetiva **Jucelia Freitas da Silva**, CPF : 022.454.701-17, Matrícula: 214687, em usufruto de Licença para Qualificação Profissional – LQP, pelo período de 04.06.2024 a 03.06.2025.

Face o exposto, restituímos o processo com o DEFERIMENTO para as providências pertinentes

Atenciosamente,

ALAN RESENDE PORTO
SEC DE ESTADO
GABINETE DO SECRETARIO DE ESTADO DE EDUCACAO

SEDUCDES202414667 1A

Classif. documental	024.3

Assinado com senha por ALAN RESENDE PORTO - 18/11/2024 às 12:06:00.
Documento Nº: 22492391-2238 - consulta à autenticidade em
https://www.sigadoc.mt.gov.br/sigaex/public/app/autenticar?n=22492391-2238

SIGA

ANEXO III- QUESTIONÁRIO PARA DIAGNÓSTICO

Questionário respondido pelos participantes da pesquisa
Escola Estadual Santa Elvira

Dados pessoais:

Nome:_____
Função:_____ Idade:_____ Sexo:_____
Em que cidade mora?_____

Dados sobre sua formação:

Informe sua maior escolaridade

A) Graduação
B) Mestrado
C) Doutorado
D) Pós- doutorado

Área de atuação

A) Humanas
B) Linguagem
C) Exatas
D) Ciências da Natureza
E) Outra: Qual_____

Formação:_____
Tempo de atuação como professora:_____
Tempo de atuação nessa escola:_____
Tipo de vinculo: ( ) Contrato ( )Efetivo
Disciplina que trabalha:_____
Período que trabalha:_____

Tipo de instituição que se formou:

( ) Particular ( ) Pública Federal ( ) Pública Estadual

Cursou:

( ) Regular ( ) EAD

Nível que atua

( ) Educação infantil ( ) Ensino fundamental I ( )Ensino fundamental II
( ) Ensino Médio

Você atua em outra escola:

( ) Sim ( ) Não

Quais as dificuldades encontradas em sua atuação docente?

_____
_____

Você sugere alguma forma para melhorar ou amenizar essas dificuldades enfrentadas? Como?

_____
_____

A SEDUC ou a escola proporciona formação continuada? Como isso acontece?

_____
_____

A formação continuada recebida tem auxiliado no seu cotidiano escolar no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas?

_____

_____

Qual sugestão você dá para a formação continuada?

_____

_____