UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ANNY KATARINE DOS SANTOS ALMEIDA

A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E O ACOMPANHAMENTO, ACOLHIMENTO E ORIENTAÇÃO DE PROFESSORES INICIANTES EM ESCOLAS CAMPONESAS**:** especificidades pertinentes ao território

Caruaru
2021

ANNY KATARINE DOS SANTOS ALMEIDA

A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E O ACOMPANHAMENTO, ACOLHIMENTO E ORIENTAÇÃO DE PROFESSORES INICIANTES EM ESCOLAS CAMPONESAS**:** especificidades pertinentes ao território

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (CAA), para obtenção do título de Licenciado(a) em Pedagogia.
Área de concentração: Educação

Orientadora: Prof. ª Dr.ª Maria Joselma do Nascimento Franco

Caruaru

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Almeida, Anny Katarine dos Santos.
A atuação do coordenador pedagógico e o acompanhamento, acolhimento e orientação de professores iniciantes em escolas camponesas: especificidades pertinentes ao território / Anny Katarine dos Santos Almeida - 2021.
71p.f.: il.;30 cm.

Orientador(a): Maria Joselma do Nascimento Franco
TCC (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Pedagogia - Licenciatura, 2021.
Inclui referências, apêndices.

1. Coordenação pedagógica. 2. Professores iniciantes. 3. Escola do campo. I. Franco, Maria Joselma do Nascimento II. Título.

370 CDD (22.ed.)

ANNY KATARINE DOS SANTOS ALMEIDA

A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E O ACOMPANHAMENTO, ACOLHIMENTO E ORIENTAÇÃO DE PROFESSORES INICIANTES EM ESCOLAS CAMPONESAS**:** especificidades pertinentes ao território

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Aprovada em: 20/12/2021

BANCA EXAMINADORA

_____

Profª. Drª. Maria Joselma do Nascimento Franco (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

_____

Prof. ª Ms. Maria Edjane Pereira da Silva (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

_____

Prof. Ms. Isaias da Silva (Examinador interno)
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

A gratidão é uma virtude do ser humano, é reconhecer, também, que em nosso caminhar fomos sustentados e necessitamos de outras pessoas. Nesse momento, externo minha gratidão à todos(as) que participaram e contribuíram para que esse momento fosse possível.

Gratidão a Deus, por toda sua bondade em minha vida, todo amor e conforto nas horas que mais precisei, por me capacitar quando eu me senti incapaz, por agir em minha vida de uma forma tão linda. Sou grata, pois, tudo que eu vivi aqui foi dadiva dele.

À minha vozinha Miraci, minha melhor amiga e confidente, aquela que orou por mim e sempre esteve ao meu lado desde as avaliações do Enem até os trabalhos e avaliações da universidade, nestes momentos pude sempre contar com suas intercessões. Gratidão à minha vó, por sempre acreditar em mim, por ser minha fonte de amor, força e coragem. À dona do meu coração, como sou grata por ser sua neta/filha, o meu eterno amor e gratidão.

À minha vó Joana (in memoriam) por todos ensinamentos, pelo cuidado com os seus netos e pelas orações contínuas, há seis meses nossos dias perderam um pouco de alegria, mas a senhora ganhou o descanso eterno.

Aos meus queridos avôs João e Expedito, eu sou grata pelo amor, carinho e cuidado, pela dedicação não somente como avô, mas, principalmente, como pai.

À minha querida irmã, Arlinda, por todos ensinamentos, por tornar meu caminhar mais leve, por cuidar de mim e ser tão bondosa. És minha fonte de inspiração, amor, amizade, carinho. És minha irmã sanguínea e de outras vidas, sou muito grata pela tua vida, obrigada por tanto, meu orgulho e inspiração.

Ao meu irmão Lucas, pelo zelo e cuidado que sempre teve por mim, pela disponibilidade em me ajudar sempre que eu precisei, por me esperar todas as noites na esquina para me acompanhar até em casa, na volta da escola. Obrigada pelo amor, carinho e cumplicidade.

Meus irmãos são para mim um pouquinho do amor de Deus na terra, a quem eu amo além dessa vida.

Aos meus pais, por todo amor e carinho, pelo permanente incentivo e apoio nos estudos.

Às minhas tias, Norma, Giosária e Givaneide, pelo apoio e incentivo, muito de mim vem de vocês, mulheres fortes que passaram por inúmeras dificuldades, mas que hoje colhem os frutos de tamanha dedicação. Em especial, Tia Norma, uma grande inspiração para mim, uma professora exemplar, destaque pelo seu trabalho na gestão escolar do Município de Arcoverde, e, principalmente, pelo seu zelo com a escola pública.

Aos meus sobrinhos de coração, João Miguel e José Miguel por adoçarem minha vida, por todo amor e carinho, por serem luz na minha vida.

Ao meu querido Namorado, Salomão Kleywer pelo amor, carinho e cuidado, por acreditar em mim, por ser meu incentivo e apoio. Sou grata pela sua compreensão, sobretudo nos momentos em que estive ausente, por cuidar do nosso amor, passando inúmeras vezes a ir de Arcoverde à caruaru para aplacar um pouco a saudade. À você meu amor, carinho e gratidão por tudo.

À minha amiga Naza, que se tornou também uma mãe, sou grata pela acolhida em seu lar, pela experiencia, ensinamentos e pelo cuidado, e, também, pela linda amizade que construímos.

Minha gratidão à um dos mais lindos presentes que a universidade me deu, minha amiga, Janekelle, uma irmã de pais diferentes. Nesse caminhar formativo, em você encontrei força para seguir, pude compartilhar minhas angústias pessoais e, principalmente, da universidade, me deixando mais leve com seus ensinamentos. Gratidão, também, por ser minha amiga crítica, por ler cada linha deste trabalho e sempre apresentar sugestões para aprimorá-lo. Obrigada por chorar e sorrir comigo, esta amizade é um presente divino, obrigada por tanto.

Aos colegas de turma com quem pude compartilhar, aprender e refletir, em especial, eu agradeço a Ana Karla pela disponibilidade com a turma, por sempre ajudar e sanar nossas dúvidas.

Ao Campus Agreste, esse espaço lindo e acolhedor onde passei muitas tardes e noites, minha gratidão e saudades.

Às professoras e coordenadoras participantes da pesquisa, por disponibilizarem um pouco do seu tempo e contribuírem de modo imensurável para realização desta pesquisa.

Aos(as) queridos(as) professores(as) por tanto conhecimento partilhado.

Aos convidados da banca, a Professora Edjane e o Professor Isaias pela disponibilidade em compartilhar um pouco de conhecimento conosco.

À minha querida orientadora, professora Dr.ª Maria Joselma do Nascimento Franco por me acolher e acreditar no meu potencial quando eu mesma duvidava. Pela orientação cuidadosa, pela disponibilidade, pelo apoio contínuo na construção deste trabalho, a quem eu admiro, não somente pelo zelo que teve com este trabalho, mas pela dedicação e compromisso assíduo com a formação docente e, principalmente, com a educação pública.

A todos(a) aqueles(as) que contribuíram com meu processo formativo, amigos(as), professores(as), motoristas e até aqueles(as) que pelo acaso da vida se distanciaram, minha eterna gratidão.

Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. (FERNANDES, p. 67, 2002a)

RESUMO

O presente estudo versa sobre o papel do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) na Indução de Professores(as) Iniciantes no Território Camponês, explorado a partir da seguinte questão: quais elementos da atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) são essenciais a indução do(a) Professor(a) Iniciante ao contexto camponês? O objetivo geral é analisar os elementos da atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) favorecedores a indução do(a) professor(a) iniciante, considerando as especificidades da escola do Campo e os objetivos específicos: 1) identificar as especificidades pertinentes ao território camponês e consequentemente a escola; 2) Levantar as necessidades formativas relevantes de professores(as) iniciantes que atuam no território camponês; 3) Analisar as intervenções realizadas pelo(a) coordenador(a) pedagógico(a) quanto a indução dos(as) professores(as) iniciantes e sua relação com as especificidades do território. O aporte teórico está referenciado em Franco (2008), Domingues (2013), Placco, Almeida e Souza (2013, 2016, 2018) para tratar do papel do(a) coordenador(a) pedagógico(a) ; em Carlos Marcelo (1999), Hubermam (2013), Gouveia (2020) e Silva (2021) para discussão do(a) professor(a) iniciante e suas interfaces; em Fernandes (2012), Molina e Sá (2012) para discussão sobre o território camponês e a escola do campo; em André (2012), Roldão, Reis e Costa (2012) para tratar da indução profissional. A pesquisa se pautou em uma abordagem preponderantemente qualitativa segundo Minayo (1994). Os dados foram analisados sob a perspectiva da análise de conteúdo proposta por Moraes (1999). Os resultados revelam a ausência de elementos de indução profissional na prática do(a) coordenador(a) pedagógico(a) , tendo em vista a inexistência de uma política de indução profissional na rede, assim como o baixo investimento no trato das especificidades do campo, além de não haver formação destinada a atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no contexto camponês.

Palavras-Chave: Coordenação pedagógica; Professores(as) iniciantes, Escola do campo; Indução profissional.

ABSTRACT

This study deals with the role of the Pedagogical Coordinator in the Induction of Beginner Teachers in the Peasant Territory, explored from the following question: which elements of the pedagogical coordinator's performance are essential for the Induction Teacher's induction into the peasant context? The general objective is to analyze the elements of the pedagogical coordinator's performance that favor the induction of the beginning teacher, considering the specificities of the Campo School and the specific objectives: 1) to identify as important specificities to the peasant territory and, consequently, the school; 2) Raise as relevant training needs of beginning teachers who work in peasant territory; 3) Analyze the negotiations carried out by the pedagogical coordinator regarding the induction of beginning teachers and their relationship with the specificities of the territory. The theoretical support is referenced in Franco (2008), Domingues (2013), Placco, Almeida and Souza (2013, 2016, 2018) to address the role of the pedagogical coordinator; in Carlos Marcelo (1999), Hubermam (2013), Gouveia (2020) and Silva (2021) for discussion of the beginning teacher and its interfaces; in Fernandes (2012), Molina and Sá (2012) for a discussion on the peasant territory and the rural school; in André (2012), Roldão, Reis and Costa (2012) to address professional induction. The research was based on a predominantly qualitative approach according to Minayo (1994). Data were distributed from the perspective of content analysis proposed by Moraes (1999). The results reveal the lack of elements of professional induction in the practice of the pedagogical coordinator, considering the inexistence of a professional induction policy in the network, as well as the low investment in dealing with the specifics of the field, in addition to the lack of training aimed at acting of the pedagogical coordinator in the peasant context.

Keywords: Pedagogical Coordination; Beginning Teachers; Country School; Professional Induction.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Trabalhos selecionados do Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores	19
Quadro 2 –	Trabalhos selecionados no GT 08 “formação de professores” do ano de 2010 a 2020	23
Quadro 3 –	Paradigmas da educação do campo e seus conceitos	27
Quadro 4 –	Perfil das participantes da pesquisa	37

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
CP	Coordenação Pedagógica
FORMEP	Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
GEECAMPO	Grupo de Estudos em Educação do Campo
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PI	Professor iniciante
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária Projeto
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
FORMEP	Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO**	**13**
2	**ESTUDO DAS PESQUISAS CORRELATAS**	**19**
3	**TEMÁTICAS DE ESTUDOS**	**26**
3.1	O TERRITÓRIO, A ESCOLA E OS ELEMENTOS QUE PERMEIAM AS COMUNIDADES CAMPONESAS	26
3.2	AS NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES(AS) INICIANTES DO CAMPO ENQUANTO ELEMENTO FUNDANTE DA INDUÇÃO PROFISSIONAL	30
3.3	O(A) COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) E SUA ATUAÇÃO	33
4	**METODOLOGIA**	**36**
4.1	A PESQUISA	36
4.2	O CONTEXTO DA PESQUISA	36
4.3	PROCEDIMENTOS PARA A PRODUÇÃO E TRATAMENTO DOS DADOS	38
5	**ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**	**42**
5.1	ESPECIFICIDADES DO TERRITÓRIO CAMPONÊS E A ESCOLA DO CAMPO: O CAMPO ENQUANTO LUGAR DE VIDA, DE RESPEITO ÀS DIFERENÇAS, DE GESTÃO DEMOCRÁTICA E ALTERNÂNCIAS PEDAGÓGICA	42
5.2	NECESSIDADES FORMATIVAS ESPECÍFICAS DE PROFESSORES(AS) INICIANTES DO TERRITÓRIO CAMPONÊS: FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA PROFESSORES(AS) DO CAMPO, CRIANÇAS FORA DA FAIXA ETÁRIA, DIFERENTES NÍVEIS DE APRENDIZAGENS E ENSINO REMOTO	50
5.3	INTERVENÇÕES REALIZADAS PELO(A) COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) QUANTO A INDUÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS) INICIANTES DO CAMPO: INFORMAÇÕES SOBRE A COMUNIDADE E ACOMPANHAMENTO DIÁRIO	54
6	**CONSIDERAÇÕES FINAIS**	**60**
	REFERÊNCIAS	**64**

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO COM COORDENADORAS PEDAGÓGICAS 70
APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO COM PROFESSORAS INICIANTES 71

1 INTRODUÇÃO

A docência, no cenário brasileiro, tem sido permeada por obstáculos, exaustão e desvalorização social, profissional e, consequentemente, salarial, denotando para os(as) jovens, na contemporaneidade, a exclusão pela profissão. Em decorrência desse cenário, identificamos que os(as) docentes, na escola, frequentemente, sentem-se sozinhos(as) e desassistidos(as) pelos demais profissionais da equipe escolar e, em consequência, pelas políticas públicas permanentes de apoio profissional, tendo em vista ser a educação, caminho para todo e qualquer gestão pública que preocupa-se com o desenvolvimento da região, quando alimenta a política educacional a curto, médio e longo prazo e, que toma como foco os(as) professores(as) enquanto autores(as) desta, caracterizando-a enquanto política de estado, disparadora do desenvolvimento de seu entorno social.

Isto posto, tomamos como objeto de estudo **o papel do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) na Indução de Professores(as) Iniciantes no Território Camponês**. A escolha do objeto, se justifica pela relevância que tem em nossa trajetória **pessoal** enquanto participante do programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no qual nos possibilitou à aproximação com uma escola do campo no período de 2018 a 2020. A relação construída com a escola camponesa, nos inquietou a buscar alternativas para transcender a realidade posta, pois, um espaço rico em cultura e conhecimento não pode ser desconsiderado.

A escola referida possui suas singularidades, por isso, estas características precisam ser reconhecidas ao pensar no desenvolvimento da instituição, na formação docente e nos conteúdos de ensino. Nesse contexto, evidenciamos a relevância do processo de inserção realizado pela supervisora do PIBID, pois ao nos aproximarmos da comunidade escolar foi possível compreender alguns elementos essenciais daquele lugar, como as produções artísticas, culturais e históricas advindas do barro, os festejos juninos e as diferentes comemorações próprios deste período, para a construção de atividades significativas.

Numa perspectiva de relevância social, o trabalho insere-se no contexto da Educação do Campo, buscando a efetivação do direito dos sujeitos camponeses a uma escola diferenciada que compreenda a luta do(a) camponês e o(a) empodere enquanto produtor(a) de conhecimento e cultura. Neste sentido, compreendemos que o(a) professor(a) conhecedor(a) das especificidades da escola do Campo, na qual trabalha acompanhado(a) pelo(a) Coordenador(a) Pedagógico(a), possui elementos favorecedores para desenvolver a docência, efetivando-a a partir do paradigma da Educação do Campo referenciado na classe trabalhadora.

No que se refere a relevância profissional, este trabalho propõe apresentar elementos para o(a) coordenador(a) realizar o acompanhamento e a orientação do(a) professor(a) iniciante, contribuindo, assim, na prática docente deste profissional. Isso porque, conforme André (2012) a fase inicial da docência por ser permeada por dúvidas, medos e inseguranças acarreta elevados índices de desistência da profissão. Diante disso, este estudo apresenta enquanto alternativa, a indução desse(a) profissional, como uma das formas de minimizar os impactos causados aos(as) professores(as) nos primeiros anos da docência. Assim, este trabalho também se inscreve no contexto camponês, onde a partir da experiência no Pibid, identificamos que a formação continuada dos(as) professores(as) realizada de modo amplo, desconsidera os saberes oriundos desse contexto, impossibilitando reflexões remetentes ao território. Estes aspectos, por sua vez, reforçam a invisibilidade das especificidades e a condição de professores(as) iniciantes do campo.

No que tange à relevância acadêmica, Sena, Camacho e Andrade (2021) apresentam a necessidade de ampliação de pesquisas que tratem da função do(a) coordenador(a) pedagógico(a), tendo em vista seu papel formativo na indução de professores(as) iniciantes, centrado na escola. Acrescido a isso, identificamos que embora a temática do(a) professor(a) iniciante apresente vários estudos, poucos se desenvolvem na perspectiva de apoio profissional (SANTOS; FERREIRA; FERRAZ, 2020).

Esse trabalho amplia os horizontes da referida temática incluindo as especificidades do Campo, neste sentido ressaltamos a relevância da UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO no contexto do Agreste Centro Norte, que comprometida com o entorno social, promove espaços para que possamos discutir a Educação do Campo, à exemplo do Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo (NUPEFEC) que promove anualmente seminários, e os Grupos de Estudos em Educação do Campo, dentre eles o GEECAMPO, do qual sou componente, que vem em constante diálogo e reflexão sobre a temática.

Diante do exposto, trilhamos um caminho que nos leva a refletir sobre o(a) **Coordenador(a) Pedagógico(a) (CP),** compreendendo sua função enquanto "[...] a ação que evidencia o esclarecimento reflexivo e transformador da práxis docente" (FRANCO, 2008, p. 120). **O(a) Professor(a) Iniciante (PI)**, concebido nesta pesquisa e apoiado na perspectiva de Huberman (2013), que compreende-o(a) enquanto profissional que experiencia os três primeiros anos da docência. **O Processo de indução**, entendido na concepção de André (2012, p. 115) enquanto " [...] programas – e preferencialmente de políticas – de capacitação, suporte e acompanhamento aos professores no início da carreira", circunscrito em um **Contexto**

Camponês, assume a **Educação do Campo** como perspectiva educativa, o que nos leva a concordar e nos posicionar com o que Caldart (2009, p. 35) conceitua ser a Educação do Campo, um " [...]fenômeno recente da realidade educacional brasileira, que tem os movimentos sociais camponeses como principais protagonistas".

Para o desenvolvimento deste trabalho, concebemos o(a) CP na acepção de Placco (2014, p. 3) como "[...] um profissional que integra a gestão, tendo participação nas decisões da escola: é responsável pelo pedagógico e também participa das questões organizacionais e administrativas da escola". Essa compreensão, expressa as diferentes demandas direcionadas a esse profissional e, como consequência disso, algumas pesquisas apontam os dilemas enfrentados pelo(a) CP mediante a indefinição de sua função.

Nesse cenário, a função formativa do(a) CP vem ganhando aderência nas pesquisas, Benachio (2011) aponta em suas análises a relevância do(a) CP enquanto potencializador(a) de movimentos de **conscientização da prática docente**, a autora revela ainda, que esse(a) profissional é um ponto de apoio mais próximo em que os(as) professores(as) podem recorrer. O papel articulador desse(a) profissional, favorece a aproximação entre a comunidade escolar e o(a) professor(a), contribuindo com a construção de um espaço acolhedor que represente os sujeitos nele inseridos (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011).

Referente ao(a) PI, Carlos Marcelo (2010, p.30) retrata que "o professor iniciante é um estranho que muitas vezes não está familiarizado com as normas e símbolos aceitos na escola ou com os códigos internos que existem entre professores e alunos". Além disso, Carlos Marcelo (1999) afirma que os(as) PI por estarem nos primeiros anos da docência possuem práticas de ensino limitadas, são inseguros(as) e não têm confiança ao desenvolver seu trabalho. Nesse sentido, Santos, Ferreira e Ferraz (2020) apontam que os(as) profissionais iniciantes começam a desenvolver suas atividades em desvantagem, pois a escolha de turmas é preferencialmente dos(as) veteranos(as), ficando para eles(as) apenas as turmas ditas agitadas e problemáticas.

Para subsidiar o(a) PI nestes dilemas, faz-se necessário que o(a) CP realize um acompanhamento orientado, a partir das especificidades dessa etapa profissional. Esse processo de acompanhamento docente é compreendido pelos autores como indução.

> Indução é um processo de formação e apoio sistemático, coerente e abrangente, que continua por 2 a 3 anos e se torna parte do programa de desenvolvimento profissional de um distrito para manter os novos professores ensinando e se aperfeiçoando no sentido de melhorar sua efetividade. (WONG, 2004, p.42)

Como explicitado, o processo de indução profissional favorece a construção de um espaço acolhedor que contribui no desenvolvimento do(a) PI. No que tange a prática desse(a) professor(a), esse processo a torna mais leve e demonstra a relevância das atividades formativas para seu desenvolvimento enquanto docente, bem como o(a) mobiliza a buscar alternativas adequadas para conduzir as suas atividades (ANDRÉ, 2012).

Considerando os diferentes contextos educacionais e a necessidade de formação de professores(as) na especificidade que eles(as) atuam, optou-se para este estudo, compreender a Indução do(a) PI em um contexto camponês. Inseridos nessas comunidades, os(as) professores(as) precisam atender às especificidades da Educação do Campo, em razão disso, tomamos como referência os princípios que a norteiam, conforme o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 Art. 2:

> São princípios da educação do campo: I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (BRASIL, 2010, p.1)

Nesse sentido, compreendemos que a escola situada no Campo possui singularidades, e estando inserida em um contexto de luta, busca cotidianamente a ascensão de práticas pedagógicas que liberte o(a) camponês(a) dos discursos pejorativos que o(a) inferiorizam, bem como os(as) mostre sua relevância e a importância do seu território (ARROYO, 2012).

Diante deste contexto, entendemos que o(a) docente é autor(a)/ator primordial para essa construção, na perspectiva da elaboração de práticas pedagógicas impulsionadoras da identidade da população camponesa, entretanto, surge um questionamento: como um(a) professor(a) iniciante lidará com as demandas e singularidades que envolvem a Escola do Campo? Visto que, esses sujeitos possivelmente não tiveram acesso às discussões da educação do Campo na sua formação inicial e, possivelmente, em sua inserção na rede.

Desse modo, entendemos a relevância do processo de indução dos(as) professores(as) iniciantes no contexto camponês, realizado pelo(a) coordenador(a) pedagógico(a). Com efeito, considerando as especificidades da escola do Campo, tomamos como **questão de pesquisa**: **quais elementos da atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) são essenciais a indução do(a) Professor(a) Iniciante ao contexto camponês?**

Partimos do pressuposto que, embora o(a) CP oriente os(as) professores(as) em algumas especificidades da escola e seu contexto, os elementos da especificidade do contexto camponês não estarão presentes, em decorrência da inexistência de uma política de acompanhamento para o(a) professor(a) iniciante, ou seja indução profissional. Para tanto, tomamos como **objetivo geral** da pesquisa: Analisar os elementos da atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) favorecedores à indução do(a) professor(a) iniciante, considerando as especificidades da escola do Campo. Esse objetivo geral desdobra-se em três **objetivos específicos:** 1) identificar as especificidades pertinentes ao território camponês e, consequentemente, a escola; 2) Levantar as necessidades formativas relevantes de professores(as) iniciantes que atuam no território camponês; e 3) Analisar as intervenções realizadas pelo(a) coordenador(a) pedagógico(a) quanto a indução dos(as) professores(as) iniciantes e sua relação com as especificidades do território.

Para apresentarmos a estruturação do presente trabalho, explicitamos sua organização pela via da introdução em que realizamos uma breve contextualização do nosso objeto de estudo, acrescentando a justificativa pela via das relevâncias pessoal, social, profissional e acadêmica, bem como os objetivos geral e específicos, o pressuposto e problema norteador deste estudo.

A título de organização, este trabalho se subdivide em quatro capítulos, o primeiro capítulo refere-se ao levantamento das pesquisas correlatas ao nosso objeto de estudo. O segundo capítulo refere-se a discussão teórica das seguintes temáticas de estudo: O território, a escola e os elementos que permeiam as comunidades camponesas; As Necessidades Formativas de Professores(as) Iniciantes do Campo enquanto elemento fundante da Indução Profissional; e O(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) e sua atuação.

No terceiro capítulo delineamos o percurso teórico-metodológico adotado no decorrer desta pesquisa, nele apresentamos a abordagem teórico-metodológica, o contexto da pesquisa, os critérios para eleger os(as) participantes e os procedimentos para produção e tratamento dos dados.

No quarto capítulo realizamos a descrição e interpretação dos dados que estão organizados em três categorias de análise, intituladas: Especificidades do território camponês e

a escola do campo: o campo enquanto lugar de vida, de respeito às diferenças, de gestão democrática e alternâncias pedagógica; Necessidades formativas específicas de professores(as) iniciantes do território camponês: Formação específica para professores(as) do campo, crianças fora da faixa etária, diferentes níveis de aprendizagens e ensino remoto; e Intervenções realizadas pelo(a) coordenador(a) pedagógico(a) quanto a indução dos(as) professores(as) iniciantes do Campo: Informações sobre a comunidade, acompanhamento diário e mediações específicas ao contexto de trabalho. Por fim, tecemos as considerações finais da pesquisa.

2 ESTUDO DAS PESQUISAS CORRELATAS

Para ampliar e aprofundar os estudos sobre o Papel do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) na Indução de Professores(as) Iniciantes no Território Camponês, elencamos enquanto contextos epistêmicos o Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo –PUCSP (FORMEP), por ser este o principal programa que tece reflexões sobre a coordenação pedagógica, tendo, inclusive, as principais autoras que tratam da temática no Brasil- e A Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), por ser um meio de publicação nacional que trata da educação e está em permanente atualização de diálogos.

Para a realização do levantamento das pesquisas selecionamos os seguintes descritores: Coordenador(a) Pedagógico(a) /Indução Profissional e Professores(as) Iniciantes do Campo, no período de 2010 a 2020. A busca, inicialmente, foi realizada a partir dos títulos dos trabalhos e através destes selecionamos os que mais se aproximavam do nosso objeto de estudo. Por fim, realizamos a leitura dos resumos dos trabalhos.

A escolha da FORMEP enquanto contexto epistêmico se deu porque este é o Programa, no Brasil, que trabalha, especificamente, com a formação dos(as) Coordenadores(as) pedagógicos(as), dos(as) diretores(as) e supervisores(as) em atuação na Rede Pública e Privada. Neste trabalho foi proposto uma análise temporal de 2010 a 2020, no entanto, nesse contexto as dissertações começaram a ser publicadas a partir de 2015, assim, a busca foi realizada no período de 2015 a 2020. Ao realizarmos a pesquisa, localizamos ao todo 196 trabalhos, para a análise destes utilizamos os descritores coordenação pedagógica/Indução e Professor(a) iniciante do campo, no entanto, não identificamos trabalhos relacionados aos descritores, aqueles que mais se aproximam do nosso objeto de estudo, tratam do acompanhamento formativo desenvolvido pelo(a) coordenador(a) pedagógico(a) na atuação docente, como mostra a tabela a seguir.

Quadro 1. Trabalhos selecionados do Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

Ano	**Título**	**Autor(a)/Orientador(a)**	**Objetivo**
2015	O coordenador pedagógico como formador de professores em grupos	Elisa Moreira Bonafé Laurinda Ramalho de Almeida	Identificar as estratégias utilizadas na formação de professores em

	heterogêneos na escola: as ações de formação e suas implicações.		contexto escolar, que mobilizam os docentes a melhorarem suas práticas pedagógicas com os alunos
2017	O coordenador pedagógico como agente de mudanças na prática docente. O conhecimento didático-pedagógico para o coordenador pedagógico.	Elisangela Carmo de Oliveira Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches Jesus Lopes de Souza Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches	Analisar as ações que o Coordenador Pedagógico desenvolve em seus processos formativos possibilitando-o ser um agente de mudanças na prática docente. Investigar como o Coordenador Pedagógico articula as práticas formativas na Escola e qual a contribuição dos Conhecimentos Didático-Pedagógicos na formação continuada de seus professores.
2019	O coordenador pedagógico e as relações afetivas promotoras de desenvolvimento	Tatiana Alves Lara Volpe Laurinda Ramalho de Almeida	Analisar quais conhecimentos profissionais o coordenador pedagógico (CP) mobiliza, com foco na formação continuada para a gestão das relações interpessoais, a fim de contribuir para o bom

			funcionamento da escola.
2020	O coordenador pedagógico: experiências e saberes de formação na perspectiva de professores na Educação Infantil.	Larissa Kenschikowsky Laurinda Ramalho de Almeida	Identificar os saberes necessários ao coordenador pedagógico para atuar na formação dos professores na escola de Educação Infantil.

Fonte: A autora, 2021.

A dissertação de mestrado de Bonafé (2015), intitulada "O coordenador pedagógico como formador de professores em grupos heterogêneos na escola: as ações de formação e suas implicações" apresenta como objeto de estudo as estratégias utilizadas na formação de professores(as) em contexto escolar, que mobilizam os(as) docentes a melhorarem suas práticas pedagógicas. Para o desenvolvimento da pesquisa, a autora adotou a abordagem preponderantemente qualitativa, enquanto instrumento para produção dos dados a autora utilizou a entrevista semiestruturada com quatro coordenadoras pedagógicas de escolas municipais da cidade de São Paulo. Os resultados apontaram a existência de diferentes desafios que comprometem o desenvolvimento do planejamento e a execução da formação na escola.

O trabalho de Oliveira (2017), intitulado "O coordenador pedagógico como agente de mudanças na prática docente" apresenta como objetivo analisar as ações que o Coordenador(a) Pedagógico(a) desenvolve em seus processos formativos possibilitando-o ser um(a) agente de mudanças na prática docente. A pesquisa de Oliveira (2017) atende a abordagem qualitativa, por meio dos procedimentos metodológicos da análise documental e a entrevista semiestruturada, os sujeitos participantes são quatro Coordenadoras Pedagógicas e quatro professoras da Rede Pública Municipal em Escolas de Educação Infantil, na zona Leste de São Paulo. Os resultados da pesquisa apontam a relevância do processo de formação desenvolvido pelo(a) coordenador(a) pedagógico(a) pautado na reflexão permanente, contribuindo com a integração dos saberes, o trabalho aponta ainda que as relações interpessoais podem facilitar ou dificultar o trabalho do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) .

Na análise do trabalho "O conhecimento didático-pedagógico para o coordenador pedagógico", de Souza (2017), observamos que seu objetivo foi investigar como o(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) articula as práticas formativas na Escola e qual a contribuição dos Conhecimentos Didático-Pedagógicos na formação continuada de seus professores(as) . Souza (2017) optou pela pesquisa empírica de base qualitativa, e selecionou enquanto sujeitos

de pesquisa três Coordenadores(as) Pedagógicos(as) e seis professores(as) da Rede Pública Estadual. Para a produção dos dados foram utilizados o questionário e a entrevista semiestruturada. Concluindo, a autora sinaliza a relevância do conhecimento Didático-Pedagógico na atuação do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) , mas a desarticulação de diversas ações na escola inviabiliza a proposta pedagógica, o processo de ensino e aprendizagem e as formações realizadas pelo(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) articulado ao conhecimento Didático-Pedagógico.

Já Volpe (2019) realizou uma pesquisa intitulada “O coordenador pedagógico e as relações afetivas promotoras de desenvolvimento”, com o objetivo de Analisar quais conhecimentos profissionais o(a) coordenador(a) pedagógico(a) (CP) mobiliza, com foco na formação continuada para a gestão das relações interpessoais, a fim de contribuir para o bom funcionamento da escola. Ela utilizou como instrumento de produção dos dados o questionário e a entrevista com três coordenadoras pedagógicas de um município da grande São Paulo. Volpe (2019) concluiu que as coordenadoras pedagógicas precisam ser sensíveis às necessidades dos professores, escutar e ter atenção às demandas coletivas.

Na análise do trabalho de Kenschikowsky (2020), intitulado "O coordenador pedagógico: experiências e saberes de formação na perspectiva de professores na Educação Infantil.", observamos que seu objetivo foi identificar os saberes necessários ao(a) coordenador(a) pedagógico(a) para atuar na formação dos(as) professores(as) na escola de Educação Infantil. Kenschikowsky (2020) utilizou a abordagem qualitativa. Os dados foram produzidos a partir das entrevistas com dois coordenadores e dois professores atuantes em uma Escola Municipal de Educação Infantil e em um Centro de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Como resultado, a autora sinaliza que os saberes mobilizados na prática dos coordenadores advêm dos seus conhecimentos teóricos, metodológicos, curriculares e da experiência profissional. No entanto, na visão dos professores entrevistados, evidenciou-se a necessidade de saberes pessoais e das relações interpessoais ao coordenador.

As dissertações de Bonafé (2015), Oliveira (2017), Souza (2017), Volpe (2019) e Kenschikowsky (2020), contribuem com nossa pesquisa ao situar o olhar para a atuação do(a) CP e sua dimensão formativa, nota-se que as ações realizadas por esse(a) profissional possibilita ao(a) professor(a) ações mais conscientes, a partir de uma prática que assume a reflexividade como ponto fundamental para seu desenvolvimento em sala de aula. Em especial, o trabalho de Kenschikowsky (2020) especifica o olhar para a educação infantil, apesar de não ser esse o objetivo de nosso trabalho, que contempla o(a) PI e o contexto camponês, esse estudo

nos lança o olhar para atuação do(a) CP em um contexto subjetivo, e nos faz refletir sobre a importância da formação do CP para atuar em diferentes níveis de ensino e contextos escolares.

Diante ao exposto, é pertinente destacarmos a relevância de programas de mestrados profissionais, como este, que apresentam importantes temáticas emergentes dos espaços escolares. De acordo com Silva, Costa e Santos (2021, p.274) a finalidade do mestrado profissional é "[...] formar pesquisadores práticos, dotados de habilidades e competências para conhecerem sistematicamente sua atividade, aperfeiçoá-la ou corrigi-la em seus defeitos e insuficiências". Nesta lógica, além do rigor acadêmico, o mestrado profissional parte da realidade empírica, com fim no desenvolvimento pleno do espaço de trabalho.

Por conseguinte, analisamos os trabalhos da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a escolha desse contexto epistêmico se deu porque ele é o principal banco de trabalhos que reúne diversas pesquisas e temáticas que tratam sobre a educação a nível de Pós-Graduação. Para realizarmos a pesquisa, selecionamos o GT – 03 de Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos e o GT - 08 que trata da formação de professores(as), por serem os GTs que mais se aproximam do nosso objeto de estudo. No GT 3 foram levantados 149 trabalhos, após análise dos títulos identificamos que nenhum deles correspondeu aos nossos descritores, CP/Indução profissional e Professor(a) iniciante do Campo.

Na análise do GT 08 que trata da formação dos(as) professores(as) localizamos ao todo 221 trabalhos, destes, após levantamento com os descritores CP/Indução Profissional e PI do Campo, localizamos um trabalho que dialoga com o nosso objeto.

Quadro 2. trabalhos selecionados no GT 08 - formação de professores(as) do ano de 2010 a 2020

Reunião/Ano	**Título**	**Autores(as)**	**Objetivo**
37ª/2015	O Professor Especialista Iniciante e o Apoio Do Coordenador Pedagógico	Andrea Jamil Paiva Mollica Laurinda Ramalho de Almeida	Analisar quais ações o coordenador pedagógico (CP) pode realizar para apoiar o docente especialista iniciante em sua inserção e atuação no contexto de trabalho.

Fonte: A autora,2021.

O trabalho de Mollica e Almeida (2015) intitulado “O Professor Especialista Iniciante e o Apoio Do Coordenador Pedagógico” trata-se de um recorte de uma pesquisa de doutorado que teve enquanto objetivo analisar quais ações o coordenador pedagógico (CP) pode realizar para apoiar o docente especialista iniciante em sua inserção e atuação no contexto de trabalho. Para o desenvolvimento do estudo as autoras utilizaram a abordagem qualitativa e para produção dos dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três docentes iniciantes e dois CP de escolas da rede pública da cidade de São Paulo

Como resultado, as autoras sinalizam que o(a) CP pode direcionar ações ao(a) professor(a) em seu início de docência, informando sobre as características da escola, promovendo sua integração com a equipe escolar e propiciando atividades formativas bem planejadas nas reuniões pedagógicas, tendo em vista as demandas específicas do educador especialista. Contudo, o(a) CP sozinho(a) não consegue solucionar os desafios que o(a) principiante enfrenta, deve existir apoio do coletivo escolar e de outras instâncias extraescolares.

A pesquisa de Mollica e Almeida (2015), apresentou aproximação ao nosso estudo, pelo fato de tratar de modo simultâneo dois dos nossos descritores, o(a) PI especialista e o(a) CP, as inferências apontadas pelas autoras reafirmam a relevância do acompanhamento do(a) PI no contexto escolar pelo(a) CP. Em nosso caso, vamos tratar do(a) PI no segmento do Ensino Fundamental anos iniciais, no território camponês, na perspectiva da indução profissional.

Em suma, as pesquisas correlatas aqui apresentadas demarcam, inicialmente, a relevância do papel do(a) coordenador(a) pedagógica na formação continuada do(a) professor(a) centrada na escola, no entanto, no que se refere a indução profissional pela via da coordenação pedagógica, não identificamos trabalhos nos contextos pesquisados.

Podemos identificar, também, a carência de estudos sobre o(a) professor(a) iniciante do campo, nesse contexto faz-se necessário ampliar as reflexões que tomam o(a) Professor(a) Iniciante do Campo enquanto objeto de estudo. Outra questão evidenciada, é a ausência de estudos que tratam da Indução Profissional do PI, a indução profissional na qualidade de política sistemática apresenta relevância no acompanhamento dos(as) professores(as) iniciantes, no entanto compreendemos que esses programas ainda são pontuais, pois boa parte dos(as) PI não tem acesso a esse auxílio, por isso é de suma importância fomentar discussões que abarque a Indução Profissional.

Nesse cenário, o levantamento realizado contribui para a percepção da necessidade da realização da presente pesquisa, uma vez que esse estudo objetiva tratar do papel do(a)

Coordenador(a) Pedagógico(a) na Indução de Professores(as) Iniciantes no Território Camponês.

3 TEMÁTICAS DE ESTUDO

Nesta seção, construímos reflexões teóricas em torno do nosso objeto de estudo, **o papel do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) na Indução de Professores(as) Iniciantes no Território Camponês**. Para tanto, elencamos três temáticas de estudo, a primeira discorre sobre **o território, a escola e os elementos que permeiam as comunidades camponesas**, a segunda discorre acerca das **Necessidades Formativas de Professores(as) Iniciantes do Campo enquanto elemento fundante da Indução Profissional** e, por fim, a terceira aborda a temática do(a) **Coordenador(a) Pedagógico(a) e sua atuação**.

3.1 O TERRITÓRIO, A ESCOLA E OS ELEMENTOS QUE PERMEIAM AS COMUNIDADES CAMPONESAS

Para o desenvolvimento da presente pesquisa, elencamos o território camponês enquanto contexto, desse modo, ao nos aproximarmos desse espaço afirmamos nossa posição favorável a Educação do Campo, no que se refere à educação destinada ao povo camponês, compreendendo-a aqui enquanto "[...] fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas" (CALDART, 2012, p. 259). A concepção de educação do campo apresentada, representa os ideais, as lutas sociais e o reconhecimento das multidimensões que compõem o território camponês.

No que concerne ao espaço geográfico do campo, este pode ser organizado em duas dimensões: como território, considerando as esferas da existência humana e suas relações; ou como setor da economia, com ênfase na produção de mercadoria. Concebemos neste estudo, o espaço do campo enquanto território, englobando a educação, a cultura, a infraestrutura, a organização política, entre outras. A economia, embora seja uma das dimensões presentes no espaço camponês, nessa concepção, não se sobrepõe às demais (FERNANDES, 2011).

De acordo com Fernandes (2012, p.746) o território camponês "É o lugar ou os lugares onde uma enorme diversidade de culturas camponesas constrói sua existência. O território camponês é uma unidade de produção familiar e local de residência da família". De fato, é um espaço com sujeitos e especificidades diversas que se configuram conforme seu contexto histórico e social, e tem o território como espaço no qual planejam e desenvolvem seus projetos de vida.

Assim sendo, a educação tem grande relevância, influenciando diretamente no desenvolvimento do território, por isso ela é um campo de interesses. De acordo com Silva et. al. (2014) ao menos quatro paradigmas disputam esse espaço, sendo estes o Paradigma da Educação Rural e o Paradigma da Educação do Campo- que já são abordados nas discussões teóricas que discorrem sobre a temática- e dois novos paradigmas, o Paradigma Rural Contra-Hegemônico e o Paradigma da Educação do Campo Funcional.

O Quadro 4, apresenta os paradigmas da educação camponesa e os respectivos conceitos denotados pelo autor.

Quadro 3 - Paradigmas da educação do campo e seus conceitos

Paradigma Rural Hegemônico	[...] "as primeiras sinalizações de preocupação com a oferta de educação para os sujeitos campesinos, esta se dá de maneira assistencialista, tecnicista e compensatória com o objetivo de fixar os sujeitos campesinos nos seus territórios, mas em obediência à agenda urbana de desenvolvimento, configurando o Paradigma da Educação Rural Hegemônica. Este Paradigma é hegemônico porque os sujeitos que o protagonizam constituem as elites dirigentes do país, com predominância da elite crioula em um contexto de crescente industrialização e urbanização que subalterniza os territórios rurais em suas dimensões sociais, políticas, culturais, epistêmicas e educacionais" (SILVA et al., 2014, p. 19-21).
Paradigma Rural Contra-Hegemônico	[...] "pode ser compreendido como uma das ações Decoloniais que resistiam e denunciava a descontextualização e o descaso com a educação ofertada aos territórios rurais. Trata-se de diferentes coletivos sociais subalternizados que pressionam as estruturas do sistema hegemônico reivindicando transformações sociais. Dentre eles, destacam-se as atuações de intelectuais, estudantes e políticos, assim como os povos campesinos" (SILVA et al., 2014, p. 22).
Paradigma da Educação do Campo Crítico	[...] "se compreende uma nova concepção do território rural, não mais como um lugar de atraso, mas sim um território de produção de vida em seus vários aspectos, sociais, culturais, epistêmicos, econômicos e políticos. Este paradigma vem tendo como pressuposto a participação dos diferentes sujeitos que habitam os territórios rurais (SILVA et al., 2014, p. 27).

Paradigma da Educação do Campo Funcional	"Este é um modelo econômico difundido pela lógica capitalista para o território rural caracterizado pela concentração de empresas com controle internacional sobre áreas extensas de terras do país. [...] se utiliza da Diferença Colonial Campesina para oficializar-se, tem como alicerce não as lutas sociais dos povos campesinos por uma educação específica e diferenciada crítica, mas a utilização do termo Educação do Campo como slogan de manutenção da matriz Moderna/Capitalista/Colonial de poder. Este paradigma considera que a única alternativa em voga seria a modernização do campo, via Agronegócio". Silva et al. (2014, p. 29).

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Silva et al. (2014)

Mediante a conceituação dos paradigmas, observamos os constantes ataques à Educação destinada aos(as) camponeses(as), pudemos analisar desde seu marco inicial, o desinteresse e a negação da educação até às questões mais atuais, no qual o termo da Educação do Campo é utilizado a fim de disseminar o projeto capitalista. Contrapondo-se a essa realidade, Molina e Freitas (2011) afirmam a necessidade de desenvolver um projeto de formação que atente para a realidade, pautado na criticidade, refletindo sobre o que está sendo socialmente aceitável e que tenha como fim, a transformação social.

Nesse contexto, o presente trabalho vincula-se ao **paradigma da educação do campo crítico,** compreendendo que a educação no campo deve primar pelo protagonismo dos povos camponeses, considerando as especificidades e diferenças de cada contexto. Esse paradigma se contrapõe aos ideais capitalistas/homogeneizadores que segregam, inferiorizam e oprimem o povo do campo, e tenciona o estado a construir políticas públicas que favoreçam a permanência dos sujeitos no campo, com qualidade, emprego e renda, possibilitando o desenvolvimento social e profissional no seu território. Quanto à educação destinada aos povos do campo, Molina e Sá (2012, p. 326) afirmam que

> A concepção de escola do campo nasce e se desenvolve no bojo do movimento da Educação do Campo, a partir das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação. Trata-se, portanto, de uma concepção que emerge das contradições da luta social e das práticas de educação dos trabalhadores do e no campo.

A concepção de escola do campo apresentada, demarca a centralidade na formação humana, empreendida num contexto de luta pela terra e educação. Para o(a) camponês(a), a luta pela terra é uma reparação histórica, tendo em vista o problema fundiário do Brasil, que tem

suas bases na invasão portuguesa e perdura até hoje com o monopólio do território camponês pelo agronegócio (FERNANDES; WELCH; GONÇALVES, 2014). Já a educação, o seu objetivo está vinculado à construção de um novo projeto de sociedade e nação. No âmbito da sala de aula, essa concepção é fomentada no diálogo entre o conhecimento científico e a realidade, tendo em vista o desenvolvimento crítico e interventivo dos educandos nas problemáticas sociais (MOLINA; FREITAS, 2011).

Enquanto possibilidade para integração dos saberes científicos e do contexto do campo, Carvalho e Santos (2021) apresentam a relevância de fundamentar a práxis educativa na concepção de um currículo integrador, envolvendo o planejamento coletivo, o diálogo, o contexto e as necessidades dos(as) alunos(as), por intermédio de um(a) professor(a) pesquisador(a). A relação entre as escolas do campo e a agroecologia é uma outra dimensão que potencializa a integração dos saberes no contexto do campo. De acordo com Caldart (2016), esse vínculo pode influir nos desafios vivenciados cotidianamente, tendo em vista a sua contribuição no combate ao agronegócio, configurando-se em "Uma agricultura em que especialmente os alimentos possam ser fonte de saúde, de alegria, de vida, como direito de todo ser humano. E que projeta a construção de novas relações sociais de produção" (CALDART, 2016, p. 2).

Em suma, assumir a agricultura de acordo com os preceitos da agroecologia é pensar na vida, mas também na relação entre natureza e ser humano, em um contexto de desalienação, que permite aos(as) camponeses(as) o rompimento da visão proposta pelo capitalismo, assumindo o trabalho e a natureza a partir da agrobiodiversidade, o cultivo que preserva o meio ambiente e a vida (CALDART, 2016).

Para tanto, é relevante partilhar de um projeto educativo que promova a integração desses saberes, tendo em vista o respeito às especificidades dos(as) camponeses(as). Apesar desse reconhecimento, Franco e Silva (2019) apontam o distanciamento entre o trabalho docente e a perspectiva da educação do campo, no que se refere à integração dos saberes. As autoras revelam, ainda, a ausência de formação que atente para essa temática, sendo esta pautada na perspectiva da educação rural.

No desenvolvimento dessa temática, apontamos diferentes especificidades do território camponês, o debate sobre o território, os paradigmas que disputam esse espaço, reflexões sobre a escola do campo e a necessária integração de saberes no cotidiano escolar. Concluímos essa temática de estudo, aqui, apontando para a tão necessária formação inicial e continuada para o(a) professor(a) que o(a) possibilite desenvolver-se em diferentes contextos socioculturais, com auxílio, acompanhamento e orientação na escola, pelo(a) CP e, na rede de ensino. E nos

ajuda a pensar sobre as necessidades formativas dos(as) professores(as) iniciantes, que é o que discutimos na temática a seguir.

3.2 AS NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES(AS) INICIANTES DO CAMPO ENQUANTO ELEMENTO FUNDANTE DA INDUÇÃO PROFISSIONAL

De acordo com Batista (2009), o termo ‘necessidade’ abriga uma realidade polissêmica, marcada pela ambiguidade, na qual ora advém do contexto, ora ela se apresenta no sujeito que a sente. No contexto da educação, Estrela, Madureira e Leite (1999, p. 30-32) conceituam as necessidades de formação enquanto “[...] conjunto de preocupações, desejos, carências e problemas sentidos ou percepcionados pelos professores, no desenvolvimento do processo pedagógico[...].”

Nessa compreensão, nota-se que a necessidade formativa está no(a) professor(a), mas também é detectado no contexto em que ele(a) atua. A partir disso, concebemos que:

> As necessidades formativas estão em constante movimento, não são estáticas ou pré-definidas, pois são influenciadas pelas condições concretas em que as práticas docentes são realizadas e pelas relações internas e externas que ocorrem nos espaços educativos (SOUSA et. al., 2020, p. 3-4).

Nesta lógica, as necessidades formativas precisam ser pensadas a partir do contexto de trabalho do(a) professor(a), considerando as concepções que circundam a prática cotidiana. Mediante a conceituação de necessidades formativas, Souza et.al. (2020) alerta que parte dos trabalhos analisados na revisão de literatura proposta, se referiam às necessidades formativas, somente, enquanto lacuna da formação inicial, no entanto, ao se aproximar dos dados apresentados nesses trabalhos, os(as) professores(as) participantes da pesquisa apontam necessidades comuns do cotidiano escolar.

Nessa direção, consideramos essencial o diagnóstico das necessidades formativas dos professores(as) para o desenvolvimento da formação, o acompanhamento e a orientação efetiva desses(as) profissionais. A relevância desse diagnóstico é ampliada ao refletirmos sobre o(a) professor(a) iniciante, que além de ter as necessidades apresentadas pelos demais profissionais, também possui necessidades específicas de sua etapa profissional.

De acordo com Príncipe e André (2019, p. 63)

> O início da docência configura-se como uma das etapas do processo de Desenvolvimento profissional (DP), que tem origem na experiência acumulada pelos sujeitos, enquanto estudantes, nos muitos anos escolares

> frequentados, período no qual são criadas representações de docência, do que é ensinar e do como ensinar.

Nessa perspectiva, o período inicial do(a) professor(a) está relacionado às suas experiências enquanto aluno(a), mas é a partir de sua imersão no cotidiano escolar que se desenvolve a prática do ensinar, mobilizando, assim, os conhecimentos advindos da formação inicial.

Conforme Silva (2021, p. 58), "a condição de iniciante é dada ao docente que está em fase de iniciação à carreira docente", ou seja, o(a) professor(a) iniciante é aquele(a) que experiencia os primeiros anos da docência. Nessa ótica, Gouveia (2020, p. 17) salienta que essa experiência vivenciada apresenta diferentes dimensões "tais como a interiorização de normas e da cultura escolar, a construção de habilidades pedagógicas, didáticas e sociais necessárias para o desenvolvimento das atividades ao longo da carreira". Mediante os aspectos mencionados, é necessário entender que esse período necessita de atenção, pois como já foi apresentado na introdução, é nos primeiros anos da docência que há o maior índice de desistência da profissão.

Quanto ao período que corresponde ao início da docência, na literatura, não há um consenso, Huberman (2013) e Carlos Marcelo (1999) consideram os(as) professores(as) iniciantes aqueles(as) que estão nos três primeiros anos da docência, já Veenman (1998) e Tardif (2014) compreendem que o início da docência abrange dos 5 aos 7 anos de atuação. Diante dessa divergência, nos posicionamos de acordo com Huberman (2013) e Carlos Marcelo (1999), no entanto, concordamos com Souza et. al. (2020) quando aponta que o relevante não são os números de anos que compreendem o início da docência, mas sim a criação de espaços de acolhimento e desenvolvimento profissional.

Nessa direção, ao refletir sobre esse profissional no contexto camponês, retomamos um questionamento feito inicialmente, como um(a) professor(a) iniciante lidará com as demandas e singularidades que envolvem a Escola do Campo? Esse questionamento é intensificado quando Andrade e Pierro (2003) pontuam que boa parte dos(as) professores(as) do campo são iniciantes, e a partir das pesquisas correlatas aqui apresentadas, percebemos a carência de discussões sobre o(a) professor(a) iniciante do campo.

A esse respeito, Pereira (2017) pontua:

> Um novo profissional que irá atuar na Educação do Campo deve estar ciente de que a Educação do Campo não se faz apenas com conteúdo, mantendo uma relação hierárquica e desconsiderando os fatores externos à sala de aula. Este profissional terá que buscar, por diversos meios, entre eles, a tão necessária formação continuada, maneiras para que a sua prática possa se adaptar ao que o Campo necessita. (PEREIRA, 2017, p.51)

Nesse contexto, os(as) professores(as), independente do tempo de experiência na sala de aula, precisarão desenvolver as funções destinadas à profissão, sendo elas complexas e também decisivas para os(as) alunos(as), por isso é necessário que sejam realizadas com seriedade. A partir disso, reafirmamos que o ensino no Campo requer articulação com os princípios pedagógicos da educação do campo, e precisam ser pensados a partir do contexto local e então, seguir para o global.

Nessa direção, a indução profissional tem se mostrado enquanto alternativa exitosa para a formação, acompanhamento e orientação dos(as) professores(as) iniciantes. Roldão, Reis e Costa (2012, p. 445) apresentam que

> A indução é um programa planejado que pretende proporcionar um apoio sistemático e contínuo aos professores em início de carreira durante, pelo menos, um ano letivo. Esta definição coloca ênfase no apoio ao longo do primeiro ano de profissão e distingue os programas de indução dos seminários de orientação - que não tem um carácter sistemático nem contínuo - e os programas formais de avaliação dos docentes - cujo objetivo principal é avaliar e não apoiar.

Assim, a indução profissional possibilita o acompanhamento sistemático dos(as) professores(as) iniciantes, auxiliando nas demandas presentes no cotidiano escolar. Nesse contexto, André (2012, p.116) aponta que a responsabilidade da indução profissional "[...] é dos órgãos gestores da educação, aos quais cabe conceber programas ou criar condições para que as escolas possam desenvolver projetos que favoreçam a transição de estudante a professor." Nesta perspectiva, destacamos a importância desse processo ser realizado na escola, tendo em vista as lacunas das formações, normalmente oferecidas aos(as) professores(as) , "[...] por vezes apresentados sob a forma de palestras, cursos ou "pacotes de formação continuada" oferecidos por órgãos e/ou entidades sem vinculação com a área educacional, que pouco contribuem para sua formação" (SOUSA et. al., 2020, p.2).

À exemplo, as formações oferecidas aos(as) professores(as) das escolas do campo, que na maioria das vezes, sequer utilizam de exemplificações que remetem àquele território, negligenciando, assim, a formação desses profissionais. Por tanto, é relevante identificar as necessidades do(a) professor(a) iniciante para conceber na formação as questões advindas da prática e do cotidiano de atuação dos(as) professores(as) (GOUVEIA, 2020).

Na presente temática, abordamos as necessidades formativas do(a) professor(a) iniciante enquanto possibilidade para indução profissional por nós assumida como o acolhimento, acompanhamento e orientação aos(as) professores(as) iniciantes. Esse movimento

de escuta atenta, possibilita aos(as) professores(as) explicitar suas necessidades formativas, no entanto, as formações generalistas não têm possibilitado a imersão nas necessidades específicas desse(a) professor(a). Por isso, consideramos ser relevante o desenvolvimento de atividades formativas na escola, compreendendo o coordenador(a) pedagógico(a) enquanto profissional responsável por esse trabalho, como uma de suas atribuições. Posto isso, no próximo tópico nos aproximaremos da coordenação pedagógica e sua atuação.

3.3 O(A) COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) E SUA ATUAÇÃO

Ao analisar, do ponto de vista legal a emergência da coordenação pedagógica no Brasil, Placco; Souza; Almeida, (2013) nos ajudam a compreender que suas bases estão vinculadas com as práticas de inspeção escolar, no entanto, a formação do inspetor só foi instituída no curso de Pedagogia a partir do parecer de 252/1969, complementando a lei da reforma universitária n.5540/1968. Com a lei n.5692/1971 foi implementado no quadro do magistério, um profissional para realizar a ação supervisora, identificado como supervisor(a) escolar, pedagogo(a), orientador(a) pedagógico(a) , coordenador(a) pedagógico(a) ou professor(a) coordenador(a).

Nota-se que desde 1960 já existiam profissionais que faziam o acompanhamento pedagógico(a) dos(as) professores(as) , no entanto, as atribuições desses profissionais não eram claras, e foram se modificando conforme o contexto social e político em que o profissional se inseria (MOLLICA, 2014). Nessa perspectiva, Placco, Souza e Almeida (2013) realizaram uma pesquisa com o objetivo de discutir a função do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na escola, na perspectiva da melhoria da qualidade do ensino. Mediante os resultados, as autoras identificaram as definições atribuídas ao CP no contexto pesquisado, na qual vão

> [...] desde a liderança do projeto político pedagógico até funções administrativas de assessoramento da direção, mas, sobretudo, atividades relativas ao funcionamento pedagógico da escola e de **apoio aos professores**, tais como: avaliação dos resultados dos alunos, diagnóstico da situação de ensino e aprendizagem, supervisão e organização das ações pedagógicas cotidianas (frequência de alunos e professores), andamento do planejamento de aulas (conteúdos ensinados), planejamento das avaliações, organização de conselhos de classe, organização das avaliações externas, material necessário para as aulas e reuniões pedagógicas, atendimento de pais, etc., além da formação continuada dos professores (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012, p. 761, grifo nosso).

Como foi elencado, as atribuições propostas para o(a) CP são múltiplas, nota-se que não existe um consenso entre as atribuições desse profissional, essa divergência muitas vezes é refletida na escola onde são delegadas múltiplas tarefas para o(a) CP e, como consequência, tem sido evidenciado que essa indefinição de função interfere na constituição da identidade do(a) CP (ALMEIDA; SOUZA; PLACCO, 2016). Nesse sentido, faz-se necessário que o quadro legal apresente com clareza as atribuições do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a), para que ele(a) compreenda seu papel, desenvolva-se e contribua de modo efetivo nos espaços escolares.

Nesse contexto de indefinições, o papel formativo do(a) CP vem sendo destaque em diversas pesquisas, na concepção de Garrido (2000, p. 121) "O trabalho do professor-coordenador é fundamentalmente um trabalho de formação continuada em serviço." Corroborando essa afirmação, Franco (2008, p. 121) compreende o trabalho do(a) CP enquanto "[...] atividade voltada essencialmente à organização, à compreensão e transformação da práxis docente, para fins coletivamente organizados e eticamente justificáveis." Portanto, esse(a) profissional é um agente articulador(a), formador(a) e transformador(a), que viabiliza o fazer docente por meio da mediação entre o currículo e o professor(a) (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2018).

Nesse viés, a formação dos(as) professores(as) é centrada na escola, por meio dela se reconhece os saberes oriundos do espaço escolar, considera o caráter ativo dos profissionais e possibilita o desenvolvimento de um processo formativo que por meio das questões apresentadas no cotidiano escolar permite a construção de reflexões (DOMINGUES, 2013). Nesse âmbito, o(a) CP precisa conceber o movimento de formação a partir da relação dialógica, o constituindo na perspectiva da horizontalidade, rompendo com a relação verticalizada do poder, que submete os(as) professores(as) a ordens e fiscalizações (LIMA; SANTOS, 2007).

Reconhecendo o papel fundamental do CP, Franco (2007, p. 35) atenta para o acompanhamento/orientação dos(as) professores(as) iniciantes:

> O PCP pode acompanhar o jovem professor num projeto de formação em serviço que proporcione momentos de reflexão sobre aspectos relativos a suas crenças e dificuldades. Com esse acompanhamento mais sistematizado, o docente poderá compartilhar suas inseguranças, diminuindo as tensões e abrindo espaços para a busca de alternativas, capacitando-o a administrar situações conflitantes que sempre aparecerão em sua carreira.

Essa observação é validada por Mollica (2014), que ao analisar quais ações o(a) CP pode realizar para apoiar o docente especialista iniciante em sua inserção no contexto de trabalho e

em sua atuação na sala de aula, de forma a promover um bom ensino, identificou que os docentes que foram apoiados pelo(a) CP experienciaram à docência de modo mais leve e tranquilo, em um trabalho, de fato, integrador. No entanto, os professores(as) que não receberam esse apoio, vivenciaram esse momento de forma solitária e insegura, esse desamparo foi refletido na sala de aula por meio de problemas na atuação do professor.

No que concerne à atuação do(a) CP, Franco, Griecco e Silva (2019) apontam que o acompanhamento dos(as) professores(as) iniciantes acontece em diferentes momentos, de modo coletivo e individual. Os autores retratam que as ações realizadas por este profissional perpassam desde o acompanhamento de aulas para a construção de reflexões, ao desenvolvimento de reuniões pedagógicas que propiciam a interlocução de saberes entre o(a) CP e os(as) professores(as) iniciantes. Nesse contexto, essas ocasiões "devem ser encaminhadas pela ética e pelo acolhimento, para que este profissional tenha referências para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem [...]" (FRANCO; GRIECCO; SILVA, 2019, p. 239).

Agregado a isso, Mollica (2014) pontua a necessidade de atividades que direcionam o(a) PI ao contexto de trabalho, apresentando-lhe o espaço e pontuando as respectivas singularidades para que aconteça a familiarização. Esse processo, apresentado pela autora, é justamente o que tomamos neste estudo enquanto Indução profissional, que é o acompanhamento sistemático do PI nos seus primeiros 3 anos. Em suma, a atuação do(a) CP balizada nos parâmetros aqui postos, pode contribuir com o desenvolvimento do(a) PI, permitindo o alicerce necessário para que esse profissional perpasse pelo período inicial com mais tranquilidade, refletindo também na sua atuação posterior, com mais segurança em sua prática na sala de aula.

Na discussão da temática "o coordenador(a) pedagógico(a) e sua atuação", contextualizamos o papel do(a) coordenador(a) pedagógico(a) e sua função formativa frente ao acolhimento, acompanhamento e orientação profissional ao(a) professor(a) iniciante na escola, apontando elementos essenciais para o seu trabalho. Diante do exposto até aqui, seguiremos para o próximo capítulo, apresentando a metodologia de nossa pesquisa, a abordagem, bem como os procedimentos elencados a partir dos objetivos.

4 METODOLOGIA

4.1 A PESQUISA

A presente pesquisa delineou um percurso metodológico com o intuito de analisar os elementos da atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) favorecedores à indução do professor(a) iniciante, considerando as especificidades da Escola do Campo. Nessa ótica, este estudo embasa-se em uma abordagem predominantemente qualitativa, que conforme Minayo (1994, p. 21-22) "Trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos [...]."

A opção pela pesquisa qualitativa justifica-se pela compreensão da totalidade do objeto em sua realidade, imerso em um contexto histórico, de múltiplas determinações. Neste sentido, concordamos com Ludke e André (1986, p. 12) quanto ao entendimento de que "o material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações e acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos". Desse modo, a pesquisa qualitativa nos possibilita analisar o objeto de estudo compreendendo sua dinamicidade, a partir de diferentes critérios, os quais não são quantificáveis.

4.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

Para atingir os objetivos propostos nesta pesquisa, foi necessário repensar meios para acessar a escola e os(as) professores(as), tendo em vista o contexto atual pandêmico, por causa da COVID-19 que nos impossibilitou a aproximação com o espaço escolar. Conscientes do contexto atual, atentamos para as recomendações da Organização Mundial de Saúde no que tange ao isolamento social, a fim de prevenir a propagação do vírus. Para tanto, elegemos os procedimentos metodológicos, análise documental e questionário, encaminhado via Google Forms.

Para atender o primeiro objetivo específico, que propôs identificar as especificidades pertinentes ao território camponês e, consequentemente, a escola, utilizamos enquanto instrumento para produção de dados, o roteiro de análise documental. Para responder o segundo e o terceiro objetivo específico utilizamos como instrumento de produção de dados, o questionário, via Google Forms, este foi disponibilizado em três grupos no facebook de

coordenação pedagógica no segmento da educação básica e três grupos no facebook de Educação do Campo, contendo professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as), nos possibilitando acesso de ordem nacional. O questionário foi disponibilizado via WhatsApp, também, a um grupo de coordenação pedagógica e a um de professores(as), ambos do município de Caruaru.

Iniciamos a coleta de dados no dia 23 de julho de 2021 e encerramos no dia 07 de agosto de 2021. Os critérios para eleger os participantes da pesquisa foram: **professores(as) iniciantes** - que experienciam os três primeiros anos da docência- **atuantes no território camponês,** nos segmentos da educação infantil e ensino fundamental do 1° ao 5° ano. Para elegermos os(as) **coordenadores pedagógicos(as),** definimos enquanto critério que fossem **atuantes no território camponês** nos segmentos da educação infantil e ensino fundamental do 1° ao 5° ano.

Obtivemos duas respondentes do grupo de Coordenadores(as) Pedagógicos(as) do município de Caruaru e três respondentes do grupo de professoras, das quais duas respondem ao critério de professoras iniciantes, constituindo assim, quatro participantes da pesquisa. A seguir, apresentaremos um quadro com o perfil das participantes da pesquisa, na qual as professoras iniciantes são identificadas como: PI1 e PI2, e as coordenadoras pedagógicas são identificadas como: CP1 e CP2.

Quadro 4: Perfil das participantes da pesquisa

Identificação	**PI 1**	**PI2**	**CP 1**	**CP 2**
Idade	25 anos	50 anos	56 anos	36 anos
Gênero	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
Cidade/Estado	Caruaru-Pe	Caruaru-Pe	Caruaru- PE	Caruaru- PE
Curso superior	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia
Especialização	Gestão e coordenação pedagógica	Concluindo Psicopedagogia	Gestão e Auditorias Ambientais	Supervisão
Tempo de docência	1 ano e 4 meses	3 anos	-	-
Quanto tempo de atuação profissional na educação	-	-	17 anos	17 anos
Tempo de atuação na Escola do campo	-	-	3 anos	13 anos

Fonte: Quadro produzido pela autora a partir de dados do questionário aplicado para caracterização dos participantes da pesquisa em 2021.

Conforme apresenta o quadro acima, a idade das participantes varia entre vinte e cinco e cinquenta e seis anos de idade, todas as participantes são do gênero feminino e residem no município de Caruaru- Pe. No que se refere à formação, todas as participantes possuem graduação em Pedagogia, 2 participantes são especializadas em gestão, 1 professora tem especialização em coordenação pedagógica, 1 professora está concluindo a especialização em psicopedagogia, 1 coordenadora possui especialização em auditorias ambientais e 1 coordenadora tem especialização em supervisão.

Em relação ao tempo de trabalho, as professoras estão entre o 1° e 3° ano de docência, já as coordenadoras pedagógicas, ambas, atuam há dezessete anos na educação, e o tempo de experiência dessas na escola do campo varia entre 3 e 13 anos.

4.3 PROCEDIMENTOS PARA A PRODUÇÃO E TRATAMENTO DOS DADOS

Elencamos a análise documental e o questionário enquanto procedimentos metodológicos para produção dos dados.

Para atender ao nosso primeiro objetivo de identificar as especificidades pertinentes ao território camponês e, consequentemente, a escola, procedemos com a análise documental. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 63)

> [...] a análise documental pode se constituir uma abordagem valiosa de dados qualitativos, considerando que os documentos não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre este mesmo contexto.

Os documentos utilizados para a análise foram a Resolução nº 1, de 3 de Abril de 2002 que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, as Diretrizes Complementares para a Educação Básica do Campo -Resolução CNE/CEB 2/2008 e o Decreto nº7.352/2010, que discorre sobre a política educacional do campo, bem como sobre o Programa Nacional de Educação de Reforma Agrária. Para a realização dessa análise, foi desenvolvido um roteiro para produção dos dados, portanto, inicialmente, propomos **destacar as especificidades do território camponês** e apresentar **os eixos que estruturam a escola do Campo**.

Para responder ao segundo e terceiro objetivo, tomamos o questionário enquanto instrumento para coleta de dados, com base em Lakatos e Marconi (2003 p. 2002), que pontua que “A elaboração de um questionário requer a observância de normas precisas, a fim de

aumentar sua eficácia e validade. Em sua organização, devem-se levar em conta os tipos, a ordem, os grupos de perguntas, a formulação das mesmas".

Em busca de responder o segundo objetivo, **levantar as necessidades formativas relevantes de professores(as) iniciantes que atuam no território camponês**, o questionário foi estruturado em duas partes, a primeira para caracterização das participantes, tendo em vista a idade, o gênero, a localidade, a formação e o tempo de docência, e a segunda parte teve como núcleo questões relacionadas a receptividade do(a) professor(a) iniciante na escola do campo, a relação estabelecida entre ele(a) e a comunidade, os maiores desafios enquanto professor(a) iniciante, o desenvolvimento de formação específica para atuar na escola do campo, as experiências formativas que repercutiram na prática docente, as ações que viabilizam a participação em atividades formativas, às necessidades **formativas no exercício docente** e sugestões que pudessem ser integradas para criação de uma política de formação contínua na rede. Este instrumento foi direcionado aos(as) professores(as) iniciantes.

Para produzir os dados do terceiro objetivo, **analisar as intervenções realizadas pelo(a) coordenador(a) pedagógico(a) quanto a indução dos(as) professores(as) iniciantes e sua relação com as especificidades do território**, o questionário foi subdividido em duas partes, a primeira para caracterização das participantes considerando a idade, o gênero, a localidade, a formação e o tempo de atuação na coordenação pedagógica e na escola do campo. As questões da segunda parte, tiveram como núcleo aspectos relacionados à formação pautada nas especificidades do campo, a orientação e o acompanhamento do(a) professor(a) iniciante com intervenções específicas para o contexto camponês. Este instrumento foi direcionado aos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as).

O desenvolvimento do tratamento dos dados se deu mediante a análise de conteúdo, baseado na perspectiva de Moraes (1999, p. 2), que a concebe como:

> [...] uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.

De acordo com Moraes (1999), a análise de conteúdo se dá por meio de cinco fases, a primeira consiste na **preparação do material**, mediante a leitura e codificação que remete aos objetivos de análise; a segunda, se refere a **unitarização** que consiste na releitura e definição das unidades de análise; a **categorização** como terceira, se dá por meio do agrupamento de dados em comum; a quarta fase trata-se da **descrição** que se desenrola mediante a síntese das

categorias; e por último, a **interpretação** que refere-se ao processo de leitura dos dados para compreensão das categorias analisadas.

Com base em Silva (2019) os procedimentos para análise precisarão se articular com as etapas detalhadas por Moraes (1999) e o que está sendo trabalhado em termos de dados. Desta feita, para o primeiro objetivo procedemos com a análise de conteúdo à luz de Moraes (1999).

Na primeira fase, a **preparação do material**, realizamos a leitura atenta dos documentos e atribuímos códigos aos dados, atentando para as especificidades do território camponês e da escola do campo. Conseguinte, no processo de **unitarização** realizamos a releitura dos documentos e a definição das unidades de análise, considerando as expressões recorrentes que respondem as questões do roteiro da análise documental, a saber: **Destacar as especificidades do território camponês** e **apresentar os princípios que caracterizam a escola do campo**. A unidade temática que emergiu enquanto **especificidades** do território foi: 1- o campo enquanto lugar de vida; e como **eixos que estruturam a escola do Campo** emergiram as seguintes temáticas de análise: 1- Respeito, 2- Diferenças, 3- Gestão democrática, 4 -Alternância Pedagógica.

Prosseguimos para a categorização, nesta fase realizamos o agrupamento dos dados em comum, constituindo a categoria: **Especificidades do território camponês e a escola do campo: o campo enquanto lugar de vida, de respeito às diferenças, de gestão democrática e alternâncias pedagógica.** A quarta etapa, **descrição**, e a quinta etapa, **interpretação**, serão realizadas posteriormente na análise e discussão dos dados.

Para atender ao segundo objetivo, tomamos como base de dados, o questionário, desenvolvido com duas professoras iniciantes. Iniciamos a análise a partir da **preparação das informações**, nesta etapa, realizamos a leitura do questionário atribuindo códigos às respostas, na segunda fase, realizamos o processo de unitarização dos dados, ou seja, a releitura dos dados, bem como a definição das unidades de análise. As unidades de análise identificadas foram: 1- **Formação para professores(as) do campo**, 2- **Alunos(as) fora de faixa**, 3- **Diferentes níveis de aprendizagem**, 4- **Ensino Remoto**.

A **categorização** se deu mediante a aproximação das unidades de análise, após o agrupamento, identificamos a categoria como: **Necessidades formativas específicas de professores(as) iniciantes do território camponês: Formação específica para professores(as) do campo**, **crianças fora da faixa etária, diferentes níveis de aprendizagens e ensino remoto**. A **descrição** e **interpretação** dos dados serão realizados no capítulo posterior por meio da análise e discussão dos dados.

A análise e discussão do terceiro objetivo se deu inicialmente a partir da **preparação do material**, esta fase possibilitou a leitura e codificação dos dados que remetem aos objetivos , na fase da **unitarização** realizamos a releitura e definição das unidades de análise, as unidades de análises identificadas foram: **1-informações sobre a comunidade, 2- acompanhamento diário**. A **categorização** como terceira fase, se deu por meio do agrupamento de dados em comum, identificando assim a categoria**: Intervenções realizadas pelo(a) coordenador(a) pedagógico(a) quanto a indução dos(as) professores(as) iniciantes do Campo: Informações sobre a comunidade e acompanhamento diário.**

A descrição e interpretação dos dados serão realizadas a seguir, mediante a discussão da referida categoria.

A partir do tratamento dos dados, emergiram as seguintes categorias de análise: 1) Especificidades do território camponês e a escola do campo: o campo enquanto lugar de vida, de respeito às diferenças, de gestão democrática e alternâncias pedagógica 2) Necessidades formativas específicas de professores(as) iniciantes do território camponês: Formação específica para professores(as) do campo, crianças fora da faixa etária, diferentes níveis de aprendizagens e ensino remoto; 3) Intervenções realizadas pelo(a) coordenador(a) pedagógico(a) quanto a indução dos(as) professores(as) iniciantes do Campo: Informações sobre a comunidade e acompanhamento diário, temas que serão tratados a seguir.

Trilhando esse caminho, o capítulo posterior apresenta a análise e discussão dos referidos dados.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Tomando como objeto de estudo o papel do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) na Indução de Professores(as) Iniciantes no Território Camponês passaremos a tratar os dados, procurando: 1) identificar as especificidades pertinentes ao território camponês e, consequentemente, a escola; 2) Levantar as necessidades formativas relevantes de professores(as) iniciantes que atuam no território camponês; 3) Analisar as intervenções realizadas pelo(a) coordenador(a) pedagógico(a) quanto a indução dos(as) professores(as) iniciantes e sua relação com as especificidades do território.

5.1 ESPECIFICIDADES DO TERRITÓRIO CAMPONÊS E A ESCOLA DO CAMPO: O CAMPO ENQUANTO LUGAR DE VIDA, DE RESPEITO ÀS DIFERENÇAS, DE GESTÃO DEMOCRÁTICA E ALTERNÂNCIAS PEDAGÓGICA

O território camponês é concebido, nesta pesquisa, na acepção de Fernandes (2012), enquanto lugar/lugares diversos, permeado por diferentes culturas, nesse contexto, as famílias residem e constroem sua existência. De acordo com Siqueira, Rosetto e Souza (2014, p. 139), o campo é um lugar de vida "com uma organização, com a intenção de se ter um projeto de desenvolvimento que contemple a justiça social para todos que vivem no e do campo".

A escola de campo é um dos espaços impulsionadores do projeto de sociedade no território camponês. Nesse estudo, assumimos a concepção de escola do campo apresentada por Molina e Sá (2012), as autoras a concebem enquanto espaço balizado pelos movimentos sociais a partir das lutas pela terra e educação. Nessa acepção, a prática pedagógica acontece mediante o reconhecimento do campo enquanto produtor de cultura e saberes, buscando atender a emergência de uma educação crítica pensada no campo para o campo.

Na sala de aula, essas especificidades podem ser contempladas na metodologia da **alternância pedagógica**, "A pedagogia da alternância é uma metodologia que envolve a perspectiva de integração dos saberes, atendendo, em suas abordagens, à relevância de considerar as especificidades do sujeito do campo como ser social [...]" (FRANCO, SILVA, 2019, p.121). Ao promover a integração dos saberes, essa metodologia propõe uma prática docente diferenciada, que reconhece e respeita os conhecimentos do campo e os mobiliza na sala de aula.

Conseguinte, **as diferenças** são compreendidas enquanto "[...] realidades sociohistóricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-construção, dinâmicas, que

se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder. São constitutivas dos indivíduos e dos grupos sociais" (CANDAU, 2011, p. 246). As diferenças constituem identidades, particularidades que devem ser contempladas positivamente, e não utilizadas para inferiorizar, como é visto na sociedade, em que grupos são subalternizados e marginalizados.

Assim, após a contextualização passaremos a realizar a análise inicial dos documentos selecionados.

A resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002 referendada na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 -LDB, na Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação, e no Parecer CNE/CEB 36/2001, institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino, bem como os princípios e procedimentos para adequação do projeto institucional das escolas do campo às diretrizes curriculares nacionais.

Fruto da luta dos movimentos sociais do campo, o referido documento, que teve como relatora Edla de Araújo Lira Soares, simboliza um marco na educação do campo, visto que é a primeira legislação específica para a escola do campo (PERNA; PEREIRA; PEREIRA, 2016). Ao contextualizar o percurso para aprovação das Diretrizes Operacionais, Fernandes (2002) expõe que as discussões sobre a Educação do campo foram fomentadas pelos movimentos sociais do campo, que acreditaram e lutaram por uma escola diferenciada que fosse pensada a partir do campo, considerando que "[...] o campo e a cidade se complementam e, por isso mesmo, precisam ser compreendidos como espaços geográficos, singulares e plurais, autônomos e interativos, com suas identidades culturais e modos de organização diferenciado [...]" (FERNANDES, 2002, p. 62-63).

Compreender que o campo possui dinâmica social própria provoca a ruptura de uma educação pautada no Paradigma Rural Hegemônico, que contribui com a homogeneização do saber, submetendo-se aos interesses urbanos. Nesse contexto, "[...] não há como justificar a existência de uma escola do campo a partir da visão do latifúndio ou como aquilo que sobra depois do perímetro urbano" (FERNANDES, 2002, p. 63). Por isso, a resolução representa um grande avanço para educação camponesa, pois reconhece a realidade dos(as) estudantes enquanto parte da constituição identitária.

A resolução analisada é composta por dezesseis artigos, nos quais pode-se identificar o direcionamento de incumbências para o poder público na universalização do acesso da população do campo à educação básica nas comunidades, bem como a garantia do acesso à educação profissional de nível técnico pelos Estados, assegurando um atendimento específico

para as demandas presentes na escola do campo. Ao situar as responsabilidades do sistema de ensino, o documento aborda a necessidade de regulamentar estratégias para escola do campo, tendo em vista os seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia, com a possibilidade de flexibilização do calendário, no entanto, deve-se respeitar os espaços e tempos de aprendizagens.

O projeto institucional das escolas do campo, pautado nessa resolução, articula-se ao mundo do trabalho, por meio de estudos e investigações. Pensando também, no desenvolvimento social referenciado na justiça econômica e na sustentabilidade. Nesse contexto, a gestão democrática é assumida enquanto possibilidade para constituir a articulação da escola com a comunidade, com os movimentos sociais e outros setores da sociedade. As propostas pedagógicas da escola do campo, segundo o documento, se articularão às especificidades do campo, seja ela cultural, política, econômica, de gênero, geração ou etnia. Outro apontamento, refere-se às demandas dos movimentos sociais, que poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais.

A aprovação das diretrizes operacionais para a Educação básica das Escolas do campo representou um grande avanço para o campo, contudo era claro para os movimentos sociais e os estudiosos da área que seria necessária uma organização permanente tanto para efetivação da lei, quanto para ampliação (FERNANDES, 2002).

A Resolução nº 2 que estabelece Diretrizes Complementares para a Educação Básica do Campo foi aprovada em 28 de abril de 2008, se consagrando o primeiro documento nacional a assumir o termo **Educação do Campo.** O referido documento complementa a resolução anterior ao identificar quem são os sujeitos do campo, e apresenta orientações mais detalhadas acerca da organização do ensino na escola do campo. Conforme estabelecido, a educação do campo será desenvolvida, preferencialmente, no ensino regular, a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental deverão ser oferecidos na comunidade dos estudantes. Os anos finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação de jovens e adultos poderão ser desenvolvidos em escolas nucleadas, considerando o diálogo com as diferentes comunidades. Para os alunos que frequentarão a escola em outra comunidade é proposto que esse deslocamento seja intracampo, assegurado de acordo com o código nacional de trânsito, levando em conta o menor tempo possível de deslocamento.

Outra questão evidente no marco normativo é uma atenção maior à educação especial quanto ao acesso à educação básica, no qual os sistemas de ensino adotarão estratégias para essa inclusão. O olhar sobre a educação de jovens e adultos também é ampliado, com isso, a

educação do campo deverá adotar estratégias para incluir os jovens e adultos que não concluíram o ensino em idade própria, adotando estratégias necessárias para essa reparação.

O 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. Conforme o decreto, entende-se por população do campo:

> [...] 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).

O extrato documental acima, identifica quem são os sujeitos do campo e discorre sobre o modo de produzir vida no campo, a partir dele identificamos que é da terra que os(as) camponeses(as) extraem a matéria necessária para sua existência. O referido documento identifica a escola do campo enquanto "[...] aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo" (BRASIL, 2010, p.1).

Em seus 19 artigos, o marco normativo analisado, traz indicações referentes à política de educação do campo, definindo os princípios, bem como as incumbências dos entes federados para organização e funcionamento das escolas do campo e a garantia e manutenção da educação do campo. A formação dos(as) professores(as) atenta aos princípios e objetivos da política nacional de formação, poderá ser desenvolvida de modo presencial ou virtual, a partir de abordagens metodológicas diversas que se atentem às especificidades da escola do campo, como exemplo, o documento situa a **pedagogia da alternância.**

O referido decreto direciona do artigo 12 ao 16 para tratar do Programa Nacional de Reforma Agrária-PRONERA, definindo objetivos, caracterizando os beneficiários e sinalizando o apoio que será prestado a estes. Apresenta também, as atribuições da gestão e as responsabilidades da união quanto às despesas com o programa. O PRONERA objetiva contribuir com o desenvolvimento da educação do campo bem como a resolução das questões presentes nos assentamentos rurais.

Após a análise inicial dos documentos, passaremos a tratar das especificidades pertinentes ao território camponês. A resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002 reconhece: "[...] **o modo próprio de vida social** e o de **utilização do espaço do campo** como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira [...]" (BRASIL, 2002, p.1, grifo

nosso). Neste marco normativo, o território é definido enquanto **espaço de vida** própria com características e singularidades diversas, a depender do contexto. O reconhecimento das lutas sociais, pela terra e educação, a diversidade cultural e econômica são partes fundantes da constituição identitária e de pertencimento dos sujeitos que ali residem.

Ainda tratando sobre **a vida**, a Resolução nº 2 de 2008 que estabelece Diretrizes Complementares para a Educação Básica do Campo soma à resolução anterior ao apresentar as diversas formas de vida no campo, contemplando "[...] agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros" (BRASIL, 2008, p. 1).

Como observado, o campo é constituído por diferentes sujeitos, com particularidades diversas, nesta lógica, compreendemos que "Apesar de cada cultura possuir categorias centrais específicas, com relação aos camponeses existem categorias nucleantes que são notadas em todas as sociedades camponesas. Estas categorias são: **terra**, **família** e **trabalho**" (CAMACHO, 2014, p. 3, grifo nosso). De acordo com o autor, no contexto do campo, as categorias **terra, família e trabalho** são vinculadas, e se complementam, constituindo-se, assim, em um **modo próprio de vida**.

Pensando a dimensão da vida a partir do contexto educacional, a resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002 apresenta o seguinte:

> O projeto institucional das escolas do campo, expressão do **trabalho compartilhado** de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com **qualidade social**, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o **mundo do trabalho**, bem como para o **desenvolvimento social**, **economicamente justo** e **ecologicamente sustentável** (BRASIL, 2002, p.1, grifo nosso).

Nesta perspectiva, evidencia-se o desenvolvimento de um projeto educativo que ao inserir-se em um **território de vida** direciona sua preocupação às problemáticas deste contexto, levando em consideração a **qualidade social, individual e coletiva**, **a justiça, a sustentabilidade e a inserção no mundo do trabalho**. Para tanto, a educação, com base no extrato, é concebida de modo integral, tendo em vista que coaduna o conhecimento científico às diferentes dimensões da vida, pensando também na formação humana (MACHADO, 2010).

Redirecionando nosso olhar aos **eixos que estruturam a escola do Campo**, a resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002 apresenta:

> Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, **respeitadas as diferenças e o direito à igualdade** e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a **diversidade** do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (BRASIL, 2002, p. 1, grifo nosso).

A partir deste extrato, inferimos que o desenvolvimento da escola do campo pauta-se no **direito à igualdade** e no respeito **às diferenças**, considerando as dimensões que compõem esse território. Nesta Perspectiva, Machado (2010, p. 143) afirma que "[...] embora todas as pessoas sejam membros de uma mesma sociedade, portanto, teoricamente, portadoras dos mesmos direitos, há especificidades entre elas que precisam ser observadas para que de fato se caracterize o tratamento igualitário" [...]. Dito isto, a autora apresenta apontamentos referentes à educação do campo e sua diversidade sociocultural e econômica, enfatizando a partir de dados estatísticos, o histórico desprezo à educação dos(as) camponeses(as), por isso a necessidade de conceber esta realidade enquanto ponto de partida para construção de políticas públicas reparadoras.

Nesta direção, o Decreto nº7.352/2010 apresenta em seu artigo 4° algumas incumbências para união, referente a:

> [...] V - construção, reforma, adequação e ampliação de escolas do campo, de acordo com critérios de sustentabilidade e acessibilidade, **respeitando as diversidades** regionais, as características das distintas faixas etárias e as necessidades do processo educativo; [...] IX - oferta de transporte escolar, **respeitando** as especificidades geográficas, culturais e sociais, bem como os limites de idade e etapas escolares (BRASIL, 2010, p.2, grifo nosso).

Pensando na ampliação e qualificação da educação para as populações camponesas, o referido documento propõe **o respeito aos diferentes níveis etários e de aprendizagem** e **as questões sociais e culturais de cada região**, atrelados ao desenvolvimento sustentável e à acessibilidade. Nesta perspectiva, concordamos com Candau (2011, p. 14) quando ela apresenta que

> A dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, "está no chão da escola" e potência processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural.

Esta acepção, reforça o olhar para as diferenças que existem no espaço escolar, contribuindo com o rompimento de práticas homogêneas, que por vezes circundam as escolas

e unificam conhecimentos. Situando o campo como exemplo, **as classes multisseriadas,** são "[...] espaços marcados predominantemente pela heterogeneidade ao reunir grupos com diferenças de série, de sexo, de idade, de interesses, de domínio de conhecimento, de níveis de aproveitamento, etc." (HAGE, 2008, p. 11). Nesta perspectiva, Franco e Elias (2018), afirmam que as escolas multisseriadas contribuem com a formação humana, tendo em vista a possibilidade do compartilhamento de diferentes saberes.

Um outro **eixo** que marca a escola do campo é a **gestão democrática**, na qual a resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, em seu 10° artigo demarca que:

> O projeto institucional das escolas do campo, considerando o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá **a gestão democrática**, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade (BRASIL,2002, p. 2, grifo nosso).

Conforme o extrato, a gestão democrática é um eixo articulador que viabiliza a interação da comunidade, dos movimentos sociais e dos órgãos normativos para a construção de uma escola democrática. O artigo 11 da resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, estabelece o mecanismo da gestão democrática, com intuito de contribuir

> I - para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade; II - para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino (BRASIL, 2002, p. 2).

Diante o extrato, a gestão democrática também é uma forma de consolidar a autonomia das escolas, possibilitando, assim, uma maior liberdade na elaboração de propostas pedagógicas que fomentem o desenvolvimento da comunidade camponesa. No que se refere a gestão democrática, Machado (2010) salienta que essa prática descentraliza o poder decisório das secretarias de educação e viabiliza a participação da comunidade escolar nas decisões, permitindo que esse projeto educativo seja mais compatível com as perspectivas assumidas no contexto.

Nesta direção, enfatizamos a relevância de abordagens que se fundamentem dos saberes camponeses e das questões que são inerentes a esse espaço, para constituição de uma escola de fato significativa para os alunos, como também para a comunidade. Neste sentido, a **Alternância pedagógica** tem se configurado como um **eixo,** tendo em vista sua metodologia referenciada nos sujeitos e nas especificidades do campo, assim o Decreto nº7.352/2010 afirma:

> Art.2º A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive **a pedagogia da alternância**, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL,2010, p.1, grifo nosso).

A formação balizada nessa metodologia, pressupõe "[...] um dispositivo pedagógico com instrumentos ou mediadores e atividades que ajudam a articular os tempos e espaços, a relacionar os saberes, tornando a realidade princípio e fim do processo de construção do conhecimento e da aprendizagem contextualizada" (BEGNAMI, 2019, p. 26). A proposta desta metodologia tem aderência nos marcos normativos, pois possibilita, sobretudo, uma educação contextualizada. Como apresenta o Decreto nº7.352/2010:

> Art. 7° No desenvolvimento e manutenção da política de educação do campo em seus sistemas de ensino, sempre que o cumprimento do direito à educação escolar assim exigir, os entes federados assegurarão: [...] II - oferta de educação básica, sobretudo no ensino médio e nas etapas dos anos finais do ensino fundamental, e de educação superior, de acordo com os princípios da metodologia da **pedagogia da alternância**; e III - organização do calendário escolar de acordo com as fases do ciclo produtivo e as condições climáticas de cada região (BRASIL, 2010, p. 2, grifo nosso).

Conforme o extrato, é papel dos entes federados assegurar a oferta da educação básica no campo, balizada nos princípios da metodologia da alternância. Nesta direção, a pedagogia da alternância consiste na "[...] articulação entre momentos de atividade no meio socioprofissional do jovem e momentos de atividade escolar propriamente dita, nos quais se focaliza o conhecimento acumulado, considerando sempre as experiências concretas dos educandos" (TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE, 2008, p. 209). Nesta lógica, os conhecimentos referentes à vida são englobados nas disciplinas escolares, propiciando uma educação integral.

Buscamos nesta categoria identificar as especificidades pertinentes ao território camponês e, consequentemente, a escola, mediante a análise documental identificamos que o campo é **lugar de vida**, habitado por diferentes sujeitos com singularidades diferenciadas, mas também com um **modo próprio de utilização do território camponês**. A escola enquanto expressão deste contexto, se propõe a contribuir com a qualidade de vida, individual e coletiva, referenciada na justiça social e na sustentabilidade. No que concerne aos **eixos que estruturam** a escola do Campo, identificamos o **respeito às diferenças**, à **gestão democrática** e à **Pedagogia da alternância**.

Mediante a análise e discussão dos dados da referida categoria, percebemos que o território camponês, em sua totalidade, possui questões comuns, mas para uma maior aproximação com a comunidade e a escola, é necessário realizar um diagnóstico da realidade. Nesta perspectiva, concordamos com Nozo e Bruno (2021) ao pontuarem que os sujeitos devem ser contemplados no seu espaço-tempo, desvinculando-se de classificações e definições pré-estabelecidas.

Tomando a presente discussão como referência, passaremos a tratar na categoria posterior as necessidades formativas de professores(as) iniciantes no território camponês.

5.2 NECESSIDADES FORMATIVAS ESPECÍFICAS DE PROFESSORES(AS) INICIANTES DO TERRITÓRIO CAMPONÊS: FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA PROFESSORES(AS) DO CAMPO, CRIANÇAS FORA DA FAIXA ETÁRIA, DIFERENTES NÍVEIS DE APRENDIZAGENS E ENSINO REMOTO.

Nesta categoria de análise buscamos levantar as necessidades formativas relevantes de professores(as) iniciantes que atuam no território camponês, tomando como referência os dados produzidos por meio do questionário. Logo, tivemos como participantes 2 professoras iniciantes, identificadas neste trabalho como PI1 e PI2.

Para o tratamento dos dados, compreendemos por **necessidades formativas**, as carências sentidas pelos(as) professores(as) (ESTRELA; MADUREIRA; LEITE,1999), que se configuram enquanto "[...] produções sócio-históricas, que surgem no contexto das condições objetivas e subjetivas da realidade e, em última instância, são motivadoras da autorrealização humana"(DIAS; ROCHA; MARINHO, 2017, p.199). Nessa acepção, as necessidades formativas emergem das relações que são constituídas no chão da escola (SOUZA et. al. 2020).

O(a) **professor(a) iniciante** é concebido(a) como aquele(a) que experiencia os primeiros anos da docência (SILVA, 2021), enfrentando diferentes dilemas dada a condição transitória de graduado ao professor. Quanto ao período que corresponde ao início da docência nos ancoramos em Huberman (2013), ao definir que a condição de iniciante vai até os três primeiros anos.

Por formação específica para professores(as) do campo entendemos que "[...] as necessidades presentes na escola do campo exigem um profissional com uma formação bem mais ampliada e abrangente, capaz de compreender uma série de dimensões educativas e deformativas presentes na tensa realidade do campo na atualidade" (MOLINA, ROCHA, 2014,

p. 226). Concordamos com essa percepção, pois entendemos que a escola é um espaço de reflexões e transformações vinculada à luta das populações do campo.

No que concerne aos(as) alunos(as) fora de faixa e em diferentes níveis de aprendizagem, compreendemos que o aprendizado não acontece de forma homogênea, no mesmo espaço e tempo (ORÇO; IOP; GAI; 2018). Por conseguinte, o ensino remoto é aqui entendido como uma modalidade alternativa e emergencial, dado o contexto pandêmico, que se utiliza de ferramentas virtuais para atender as demandas educacionais (MARTINEZ; SILVIA; COSTA; 2021).

Diante do explanado, buscamos, inicialmente, compreender como se deu a **iniciação destes(as) professores(as) na escola do campo**, tendo em vista a **recepção** e a **relação estabelecida com a comunidade escolar**. Assim, as professoras iniciantes demarcaram

> **Gestora e Coordenadora**. Entrei em plena pandemia, **não tive o contato com a comunidade (**EXTRATO DO QUESTIONÁRIO**,** PI1, AGOSTO, 2021, grifo nosso).
>
> Fui recebida por gestão e coordenação, muito bem acolhida e informada sobre as principais características do contexto em que estava sendo inserida. Muito bem acolhida pela comunidade escolar realizando um **trabalho colaborativo (**EXTRATO DO QUESTIONÁRIO**,** PI2, AGOSTO, 2021, grifo nosso).

Por meio do depoimento das participantes, percebemos que ao chegar à escola as professoras foram recebidas pela gestão escolar. A PI1 não teve contato com a comunidade, devido à crise pandêmica, por outro lado, a PI2 relata uma relação positiva com a comunidade, propiciando um trabalho em conjunto.

A respeito da iniciação à docência, Gouveia (2020) reitera a importância do processo de inserção e indução para inserir o docente iniciante na cultura escolar, através de uma rede de apoio. Entretanto, para a autora esse processo deve ir além do acompanhamento inicial, buscando a imersão profissional. Referente à imersão, Gouveia (2020, p. 51-52) enfatiza que:

> Entendemos esse conceito enquanto movimento de mergulho e aderência à docência, em que professores/as podem envolver-se com um projeto de educação que expresse o compromisso social com a atividade docente, de modo que as ações de ensinar e aprender desenvolvem-se em uma dialética, possibilitando a socialização e ampliação dos saberes individuais e coletivos como as subjetividades, a emoção e a sensibilidade, enquanto elementos de aprendizagem profissional.

Deste modo, entendemos que a imersão profissional possibilita a consolidação da identidade do professorado, seja no movimento de construção e reconstrução, nas relações

estabelecidas na escola, seja no coletivo e individual que os(as) professores(as) vão se desenvolvendo.

No que concerne aos **maiores desafios percepcionados enquanto professora iniciante, no contexto camponês,** PI1 e PI2 afirmam:

> O maior desafio foi encarar o **ensino remoto** de imediato. A falta de contato com os alunos é o grande desafio **(**EXTRATO DO QUESTIONÁRIO**,** PI1, AGOSTO, 2021**,** grifo nosso).

> Os desafios são muitos, mas destaco **a questão dos alunos que estão fora de faixa e com diferentes níveis de aprendizagens**. O que requer do professor uma busca incessante por um conhecimento teórico, metodológico e didático eficazes para a superação das dificuldades **(**EXTRATO DO QUESTIONÁRIO**,** PI2, AGOSTO, 2021, grifo nosso).

A PI1 identifica que seu maior desafio foi iniciar a docência em um contexto pandêmico com o ensino remoto, distanciada dos alunos. Nesse sentido, entendemos que os desafios da atualidade têm comprometido o fazer docente, de acordo com Martinez, Silvia e Costa (2021, p. 3) as problemáticas instauradas pela pandemia "[...] levaram os trabalhadores da educação a um lugar marcado pela precariedade, vulnerabilidade e incertezas". Essa situação é sentida pelos(as) professores(as) , sobretudo, porque a docência é marcada pelo processo de interação humana, no entanto, o ensino remoto impossibilitou essa interação, ao não contemplar grande parte dos(as) alunos(as), visto que o acesso à tecnologia é restrito a minorias.

No depoimento da PI2, identifica-se que os desafios percepcionados por ela **refere-se** aos(as) alunos(as) que estão **fora de faixa** e em **diferentes níveis de aprendizagem**, neste contexto, ela compreende que para atuar em meio a essa heterogeneidade da sala de aula deve se fundamentar teoricamente, utilizando diferentes metodologias e didáticas. Logo, entendemos que além da diversidade cultural a sala de aula é dotada de diferenças individuais, os(as) alunos(as) apresentam comportamentos, também ritmos e modos de aprender diferenciados (BORGES, 2021)

A partir dos desafios situados pelas professoras, compreendemos a complexidade do processo de ensino e aprendizagem. Neste contexto repleto de subjetividades, Borges (2021) apresenta que o(a) professor(a) precisa compreender as particularidades de cada aluno(a), para assim assegurar a aprendizagem.

Quando questionadas sobre a **existência de necessidade(s) formativa(s) no exercício docente**, a PI2 relatou:

> No que diz respeito a **educação inclusiva** busco me aprofundar sobre o tema, pois me deparei com indivíduos que apresentavam algum tipo de problema cognitivo. Sendo assim estou concluindo minha especialização em Psicopedagogia para poder contar com um conhecimento específico para as demandas que surgem no cotidiano escolar (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, PI2, AGOSTO, 2021, grifo nosso).

Como visto, a PI2 aponta a **educação inclusiva** enquanto necessidade formativa, afirmando também a busca individual por especialização para atender a essa questão. De acordo com Moraes, Rodrigues e Filgueiras (2019, p.1) "[...] há um conjunto de fatores que circundam a ação profissional, que vai desde a formação inicial até as questões estruturais, interferindo de forma negativa para o sucesso da ação docente inclusiva". Logo, a efetivação da educação inclusiva não depende somente dos(as) professores(as), esse processo é colaborativo, envolvendo a todos que integram essa comunidade.

Ao serem indagadas a respeito da eventual **criação de uma política de formação contínua na rede**, que **possibilite apoio e orientação específica nos primeiros três anos da docência**. As professoras responderam:

> Acho ótimo! Seria importante um **acompanhamento**, pra dar um **direcionamento**. **(**EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, PI1, AGOSTO, 2021, grifo nosso).

> Penso que irá contribuir muito para o desenvolvimento do nosso trabalho. E com um **olhar diferenciado para as especificidades das escolas do campo, que sejam vistas como uma pedra preciosa a ser lapidada** (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, PI2, AGOSTO, 2021, grifo nosso).

Os depoimentos citados apontam para a necessidade de um acompanhamento orientado no período inicial, bem como um direcionamento específico para as especificidades do contexto camponês. De fato, o acompanhamento nesta fase inicial propicia um caminhar mais leve, os desafios que são apresentados no contexto escolar precisam ser vislumbrados enquanto possibilidade de buscar conhecimento, seja através de formações, com seus pares ou com os órgãos gestores da educação. Logo, a escola precisa estar preparada para apoiar esse(a) profissional, possibilitando intervenções que contribuam nessa fase e com o desenvolvimento desse(a) professor(a) (ANDRÉ, 2012).

Quanto às especificidades do campo, a PI2 a nomeia enquanto **pedra preciosa a ser lapidada,** nesta direção, entendemos que os saberes e especificidades do campo são a base para o desenvolvimento de um projeto educacional contextualizado (MOLINA; ROCHA, 2014). Este entendimento é retomado, quando solicitamos **sugestões para acolher os(as) professores(as) iniciantes**, **no contexto da escola**, como mostra os extratos a seguir:

> Acredito que seria ideal um **acompanhamento, um direcionamento, para ajudar dar um norte.** Por quê tudo é novo (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, PI1, AGOSTO, 2021, grifo nosso)**.**
>
> **Um apoio profissional focado nas especificidades encontradas nesse contexto tão rico de vivências pessoais e cultural** (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, PI2, AGOSTO, 2021, grifo nosso).

Os depoimentos citados, ressaltam a importância do acompanhamento direcionado. Em especial, o depoimento da PI2 sugere que esse apoio tenha como base as particularidades inerentes ao contexto camponês. De fato, o(a) professor(a) precisa estar ciente desta realidade, seja da dimensão cultural, quanto da dimensão social, pois ele(a), além de conduzir o processo de ensino é também um(a) agente de transformação, no qual, a partir da sua prática pode contribuir para "[...] promover rupturas, estranhar o que aparece como natural e legal, fazer perguntas, investigar, problematizar a realidade e propor e promover, junto com seus educandos, intervenções nessa realidade" (MOLINA; ROCHA; 2014, p. 227).

Para tanto, o(a) professor(a) iniciante necessita de aparatos que venham contribuir com o exercício da docência no contexto camponês. Neste sentido, Ribeiro (2021, p. 65349) apresenta algumas ações necessárias para garantir o desenvolvimento desse(a) profissional, pontuando a construção de "[...] políticas de indução atuando para o desenvolvimento profissional docente, aliando programas de indução às ações de acolhimento e inserção, planejadas pelas CPs e presentes no PPP de cada unidade educacional".

A aproximação com o campo de pesquisa possibilitou identificar as necessidades formativas referentes à educação **inclusiva** e o atendimento aos(as) **alunos(as) fora de faixa com diferentes níveis de aprendizagens**, neste cenário, observamos a busca individual por formação e conhecimento para atender a essas diferenças na unidade escolar. Outra questão emergiu referente ao ensino remoto, que foi alocado enquanto desafio, por impossibilitar a interação do(a) professor(a) e aluno(a). Além disso, foi pontuado a relevância de um acompanhamento na fase inicial da docência, para direcionar esses(as) professores(as), atentando para as questões referentes ao contexto camponês.

5.3 INTERVENÇÕES REALIZADAS PELO(A) COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) QUANTO A INDUÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS) INICIANTES DO CAMPO: INFORMAÇÕES SOBRE A COMUNIDADE E ACOMPANHAMENTO DIÁRIO.

Nesta categoria, buscamos analisar as intervenções realizadas pelo(a) coordenador(a) pedagógico(a) quanto a indução dos(as) professores(as) iniciantes. Logo, tivemos como participantes 2 coordenadoras pedagógicas, identificadas neste trabalho como CP1 e CP2.

Para tanto, concebemos o(a) **coordenador(a) pedagógico(a)** enquanto profissional que desenvolve a formação na escola, promovendo a mediação entre o currículo e o professor, pautando-se em um trabalho de articulação, orientação, acompanhamento e transformação do fazer docente (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2018).

Subsequente, entendemos por **indução profissional** o acompanhamento contínuo aos(as) professores(as) em início de carreira, por meio de políticas sistemáticas (ROLDÃO, REIS, COSTA, 2012). Para tratar do **acompanhamento do(a) Professor(a) Iniciante**, nos pautamos em (FRANCO; GRIECCO; SILVA, 2019) que o compreende enquanto acolhimento nas primeiras vivências docentes, por meio de reuniões pedagógicas ou momentos de formações, coletivas ou individuais, estabelecendo relações à comunidade escolar.

No que se refere a mediação específica no contexto de trabalho, entendemos que "Ao aproximar a formação do local de trabalho, encurta-se a distância entre a ação docente real e a reflexão sobre essa ação (DOMINGUES, 2013, p.184). Logo, os(as) professores(as) têm um espaço de formação na escola, que parte de suas problemáticas para transcender os desafios postos.

Após a contextualização, iniciamos a análise buscando compreender **como os(as) professores(as) são recebidos(as) na sua inserção na rede.** A esse respeito, as coordenadoras apontaram:

> Em geral, temos informações básicas sobre a comunidade. **Não são todas as escolas do campo que possuem Coordenação Pedagógica** (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, CP1, AGOSTO, 2021, grifo nosso).

> Ao se apresentar para o trabalho e durante os **encontros formativos e acompanhamento diário, se faz necessário conhecer o campo de atuação**, seu contexto para melhor compreendê-la e intervir (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, CP2, AGOSTO, 2021, grifo nosso).

De acordo com o depoimento da CP1, na acolhida, os(as) professores(as) iniciantes recebem informações referentes a comunidade. A CP2 aponta que os esclarecimentos sobre a comunidade são processuais, acontece desde a recepção e durante o acompanhamento formativo diário ou no decorrer das reuniões formativas.

Referente a isso, Ribeiro (2021, p.65347) apresenta que "os estudos sobre inserção docente, apontam que o apoio de profissionais mais experientes, favorece o enfrentamento das dificuldades, possibilitando uma entrada na profissão mais amena e segura". Dessa forma, o(a)

coordenador(a) pedagógico(a) é o(a) profissional mais adequado para realizar a inserção do(a) professor(a) iniciante, na escola, por meio de intervenções planejadas e explicitadas no Projeto Político Pedagógico - PPP da escola (RIBEIRO, 2021). Isso porque, seu papel formativo é fundamental para o fazer docente, a partir da mediação curricular e o acompanhamento pedagógico (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2018).

Ainda sobre o extrato, a CP1 relata a **ausência de Coordenadores(as)** em algumas escolas. Com isso, percebemos que a educação do campo, ainda se configura em um cenário de precariedade. Como consequência, Santos (2018, p. 185, grifo nosso) sinaliza "[...] a angústia e solidão de docentes na condução do processo educativo; os gestores justificam a **ausência do acompanhamento pedagógicos** pela falta de estrutura e de pessoal, e os sujeitos do campo se sentem à margem em relação às escolas urbanas". Neste caso, não podemos falar em uma educação qualificada para todos, tão pouco que atente as diferenças, pelo contrário, ressaltamos, até então, a invisibilização e a negação de um direito básico.

Ao serem inquiridas sobre o desenvolvimento de **momentos formativos com professores(as) iniciantes do campo na escola**, as coordenadoras pedagógicas responderam:

> **Não existe ainda uma formação voltada específica para o público campesino** (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, CP1, AGOSTO, 2021, grifo nosso).

> Com todos os professores/as da escola. As temáticas são diversas: **desde orientações e repasses vindos da secretaria de Educação bem como demandas e lacunas enfrentadas pelos professores, aluno/as e todos que compõem a escola** (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, CP2, AGOSTO, 2021, grifo nosso).

Os depoimentos citados ressaltam a inexistência de um acompanhamento específico para os(as) professores(as) iniciantes do campo. A CP1, nitidamente, aponta para a ausência de formação para o professorado do campo, seja iniciante ou não. A CP2 elucida um acompanhamento generalista para todos(as) os(as) professores(as), pautado em direcionamentos advindos da secretaria da educação, como também referentes aos desafios que emergem do contexto escolar.

A ausência de formação específica para os(as) professores(as) iniciantes colabora com a ampliação dos desafios percepcionados por esse(a) profissional, a esse respeito, Pereira (2017, p. 51) afirma que

> [...] os desafios impostos a um professor iniciante que atua na Educação do Campo só aumentam, permeadas, muitas vezes, pela ausência ou desconhecimento sobre os movimentos sociais e o histórico de lutas dos Trabalhadores Sem-Terra, além da falta de preparação para o planejamento de

> conteúdos e atividades que envolvem o cotidiano do Campo. Essas dificuldades se ampliam quando se trata do atendimento às turmas multisseriadas, para o qual os novos profissionais não tiveram formação alguma, além da falta de materiais e estrutura física e pedagógica, aspectos que agravam ainda mais este momento inicial da carreira docente.

A explicitação do autor mostra que a educação do campo requer mais do(a) professor(a), em termos de conhecimento, com uma formação mais ampla que possibilite ao(a) professor(a) compreender as problemáticas que intervém no contexto e na escola do campo, como também as questões mais específicas e singulares, como o trato com os movimentos sociais, as turmas multisseriadas e questões referentes a precariedade física, administrativa e pedagógica.

Retomamos a um extrato do depoimento acima referente aos momentos formativos ofertados aos(as) professores(as) iniciantes do campo, na qual a CP2 retrata: "**As temáticas são diversas: desde orientações e repasses vindos da Secretaria de Educação bem como demandas e lacunas enfrentadas pelos professores, aluno/as e todos que compõem a escola".** Apesar dos direcionamentos serem voltados para todos(as) os(a) professores(as), iniciante ou experiente, as intervenções que tomam as problemáticas advindas do contexto escolar apresentam relevância.

Consoantes a essa afirmação, Carvalho e Vecchia (2021) denotam que as intervenções formativas na unidade escolar possibilitam momentos de troca de experiências, debates referentes às problemáticas da escola, se constituindo assim, em uma formação reflexiva em que o movimento de ação e reflexão é assumido. Nesse contexto, a formação acontece de modo permanente, compreendendo o(a) professor(a) como sujeito inacabado(a).

Quanto às intervenções específicas para o acompanhamento dos(as) Professores(as) Iniciantes na escola camponesa, procuramos compreender se havia esse acompanhamento ao(a) iniciante, como era realizado, e se as especificidades do território camponês eram contempladas ou, em caso de ausência desse acompanhamento, solicitamos que os(as) CPs apontassem as consequências dessa inexistência. Quanto a isso, as coordenadoras responderam:

> Ainda não! Acredito que o próprio formador para o campo já é algo raro. Talvez a ausência esteja na própria **desmotivação de profissionais da educação na prática no campo**. Devido a diferentes fatores: como transportes, material pedagógico e outros (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, CP1, AGOSTO, 2021, grifo nosso).

> **Sim. Cultura, identidade, a terra etc**. Durante o acompanhamento diário são feitas orientações, sugestões etc. (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, CP2, AGOSTO, 2021, grifo nosso).

O depoimento da CP1 aponta para a ausência de um acompanhamento direcionado aos(as) professores(as) iniciantes, como consequência, ela sinaliza a desmotivação desses(as) professores(as) na atuação na escola do campo. Essa desmotivação é também apontada por Pereira (2017, p. 52) quando apresenta que

> É preciso, então, assumir, que as questões estruturais afetam diretamente a inserção do professor iniciante na Educação do Campo, principalmente para aqueles que vêm da cidade para trabalhar no Campo. São dificuldades que vão desde o trajeto a ser percorrido até questões de ordem pedagógica, entre outros fatores que tornam o início de carreira ainda mais tenso.

Percebendo esses desafios na atuação do campo, compreendemos que para além de sua expressão nos marcos normativos, as diferenças necessitam ser consideradas na prática para um atendimento específico para o público camponês, tendo em vista suas demandas.

Por outro lado, o depoimento da CP2 explicita a existência de um acompanhamento diário aos(as) professores(as), no qual as especificidades "**Cultura, identidade e a terra"** são contempladas. A partir dos extratos apresentados, observamos que a CP2 tem um olhar mais sensível às questões do contexto camponês, pois apesar de não existir uma formação específica para atuar no campo, ela consegue mobilizar esses conhecimentos em seu acompanhamento pedagógico , possivelmente, em razão de sua experiência, atuando há dezessete anos na educação do campo, entre docência e coordenação. Nessa perspectiva,

> [...] o tempo na função e a experiência são fatores importantes, mas não decisivos para o bom desempenho do profissional na coordenação. Contudo, deve-se considerar que a prática, para eles, refere-se ao tempo na função e não ao seu exercício consciente e reflexivo. A afirmação se justifica pela importância que os coordenadores pedagógicos atribuem à prática, entendendo-a como espaço de aprendizagem e constituição identitária do profissional A maioria valoriza a formação específica para a função e considera importante estar sempre buscando novos conhecimentos e se atualizando profissionalmente. (PLACCO, SOUZA, ALMEIDA, 2012, p.763)

As autoras afirmam a relevância da experiência para a atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a), levando em consideração a consolidação identitária e os conhecimentos que advém da prática. No entanto, elucidam que esse fator não é determinante para o bom desempenho da função, sendo essencial a formação específica.

Quando interpeladas sobre a existência de um programa de formação contínua que possibilite ao(a) professor(a) iniciante do campo apoio e orientação específica no início da docência, a CP1 respondeu: **"Não existe!",** confirmando o dado já apresentado por Gouveia

(2020) que indicou em suas considerações, a ausência de um programa de indução na rede de Caruaru.

A CP2 respondeu: "**Em relação à rede municipal, desconheço. Podemos considerar o PIBID como fortalecedor e importante Programa para os iniciantes à docência**. Apesar de não ser um programa de indução, o PIBID apresenta relevância na iniciação à docência, tendo em vista que "[...] o PIBID tem um potencial transformador que pode beneficiar ambas as instituições, criando possibilidades para a constituição de um espaço privilegiado de trabalho e formação" (AMBROSETTI, et al. 2015, p. 390). Nessa percepção, além de contribuir com a aproximação dos estudantes à escola, esse programa possibilita aproximação entre a escola e a universidade.

No que se refere às intervenções realizadas pelo(a) coordenador(a) pedagógico(a) quanto à indução de professores(as) iniciantes, identificamos que na inserção profissional esses(as) professores(as) recebem orientações referentes à comunidade. Posterior a isso, identificamos que não existe um trato específico ao(a) principiante, o acompanhamento é realizado, igualmente, com todos(as) os(as) professores(as). Adiante, passaremos a tecer as considerações finais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, intitulado "A atuação do coordenador pedagógico e o acompanhamento, acolhimento e orientação de Professores Iniciantes em Escolas Camponesas: especificidades pertinentes ao território", versa sobre **o papel do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) na Indução de Professores(as) Iniciantes no Território Camponês.**

Tomamos enquanto objetivo analisar **os elementos da atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) favorecedores à indução do professor(a) iniciante**, considerando as especificidades da escola do Campo. Para tanto, buscamos identificar as especificidades pertinentes ao território camponês e, consequentemente, a escola, levantar as necessidades formativas relevantes de professores(as) iniciantes que atuam no território camponês e analisar as intervenções realizadas pelo(a) coordenador(a) pedagógico(a) quanto a indução dos(as) professores(as) iniciantes e sua relação com as especificidades do território.

Nosso primeiro objetivo tratou de **identificar as especificidades pertinentes ao território camponês e, consequentemente, a escola**, para tanto, elencamos a análise dos seguintes documentos: a Resolução nº 1, de 3 de Abril de 2002 que Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, as Diretrizes Complementares para a Educação Básica do Campo -Resolução CNE/CEB 2/2008 e o Decreto nº7.352/2010, que discorre sobre a política educacional do campo, bem como sobre o Programa Nacional de Educação de Reforma Agrária

Por meio dessa análise, percebemos o **território camponês como lugar de vida coletiva** e **diversificada**, onde os projetos educativos tomam os elementos do contexto do campo para o desenvolvimento de atividades que contribuam para a qualidade social e para o desenvolvimento sustentável do campo. Quanto aos eixos que estruturam a escola do campo, verificamos **o respeito às diferenças**, tendo em vista que o campo é um espaço heterogêneo e, a escola enquanto parte desse contexto, estrutura-se na perspectiva de atender e **respeitar essas diferenças**.

Outro eixo identificado refere-se a **gestão democrática**, na qualidade de articuladora essa prática possibilita a aproximação da escola com a comunidade e os movimentos sociais, como também a consolidação da autonomia escolar para o desenvolvimento de projetos educativos alicerçados nos saberes e necessidades do campo. Por fim, o último eixo identificado, trata-se da **Alternância Pedagógica**, essa metodologia pressupõe a contextualização dos saberes camponeses para uma educação integral, atrelada à vida no campo e a uma formação docente específica para atuação na educação do campo.

O nosso segundo objetivo de pesquisa que tratou de **levantar as necessidades formativas relevantes de professores(as) iniciantes que atuam no território camponês**, a partir dos dados produzidos através do questionário desenvolvido com duas professoras iniciantes, identificamos que as necessidades formativas destas professoras são referentes **à educação inclusiva**, **alunos fora de faixa e em diferentes níveis de aprendizagem**, nota-se que essas necessidades advém do contexto plural que é a escola, com sujeitos singulares que possuem modos diversos de aprender. Os dados revelaram, ainda, a necessidade de um acompanhamento específico **às questões inerentes ao contexto camponês**, pois conforme disse a PI2, a educação do campo é uma "**pedra preciosa a ser lapidada".**

Uma última questão **refere-se ao contexto pandêmico, no qual o ensino teve que ser desenvolvido de modo remoto**, sendo assim mais um desafio para o(a) professor(a) iniciante. Logo, o ensino remoto é apresentado enquanto um desafio para a atuação dos(as) professores(as). Nesta perspectiva, infere-se que a formação continuada é um indicativo pontuado enquanto necessidade formativa e o acompanhamento, acolhimento e orientação do(a) professor(a), um processo formativo fundamental para o desenvolvimento profissional nessa modalidade de ensino.

O nosso terceiro objetivo intencionou **analisar as intervenções realizadas pelo(a) coordenador(a) pedagógico(a) quanto a indução dos professores(as) iniciantes e sua relação com as especificidades do território**. A princípio identificamos que não existe um acompanhamento diferenciado para os(as) professores(as) iniciantes, o acompanhamento é o mesmo, seja para iniciante ou para experiente. Em relação à inserção escolar, os(as) professores(as) são informados(as) em relação à comunidade.

No que se refere às intervenções **formativas**, percebemos uma dualidade, uma das coordenadoras aponta para ausência desse acompanhante interventivo, tendo em vista a **inexistência de uma formação destinada aos(as) professores(as) iniciantes do campo**, por outro lado, a outra participante ressalta a realização do acompanhamento com os(as) professores(as) , a partir das orientações advindas da secretaria da educação, como também tomando as problemáticas que emergem do chão escolar, nesse acompanhamento ela destaca que **as especificidades do território camponês contempladas são "Cultura, identidade e a terra".**

Retomando o objetivo geral da pesquisa em que buscamos analisar os **elementos da atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) favorecedores a indução do professor(a) iniciante**, considerando as **especificidades da escola do Campo** foi revelado a partir da análise dos dados, a ausência do acompanhamento sistemático/Indução profissional dos(as)

professores(as) iniciantes por parte da coordenação pedagógica. Identifica-se que ao realizar as intervenções formativas o(a) coordenador(a) desconsidera as particularidades do principiante.

Uma outra questão pontuada pelas coordenadoras, demarca o cenário precário que ainda se configura a educação do campo, a carência de formação para os profissionais que atuam no campo e até a ausência de coordenadores(as) que dificulta ainda mais a atuação do(a) iniciante, como indicativo dessa ausência, percebemos a desmotivação dos(as) professores(as) em atuar na escola campo, tendo em vista a precariedade física, administrativa e pedagógica da escola.

Diante destas considerações, ao retomarmos ao nosso pressuposto de pesquisa de que embora o(a) coordenador(a) pedagógico(a) oriente os(as) professores(as) em algumas especificidades da escola e seu contexto, os elementos da especificidade do contexto camponês não estarão presentes, em decorrência da inexistência de um programa de acompanhamento para o(a) professor(a) iniciante, ou seja indução profissional. Desse modo, nosso pressuposto foi confirmado. De fato, existem carências no trato com as especificidades, sendo o principal motivo a ausência de uma política de indução profissional no contexto camponês.

Perante as discussões aqui tecidas, compreendemos a necessidade de refletir sobre o papel do(a) coordenador(a) com professores(as) iniciantes situados no contexto camponês partindo das sugestões apontadas pelas professoras iniciantes, quanto ao acolhimento nos primeiros anos e suas necessidades formativas, bem como as especificidades constadas na análise documental. Consideramos que a prática do(a) coordenador(a) na indução do professor, parte não somente de aspectos internos, mas também de elementos externos.

Os elementos internos correspondem à formação do(a) coordenador(a) a partir da educação do campo, dando subsídios para o desenvolver de **sua orientação considerando a vida, o território camponês e as diferenças**. A sua atividade de **acompanhamento e orientação precisa está centrada na escola**, permitindo o movimento de ação e reflexão frente a pluralidade deste espaço, além de promover momentos formativos que articulam a teoria e a prática, e promova um olhar direcionado ao fazer docente.

Os elementos externos, correspondem a organização escolar democrática como possibilitadora de condições efetivas para a expressão das necessidades do(a) professor(a) iniciante, e para um **acompanhamento direcionado do(a) coordenador(a) pedagógico(a)**. Para tanto, elenca-se a necessidade da **construção de um PPP que esteja alinhado com os saberes, fazeres e demandas da escola e comunidade camponesa, partindo do diagnóstico da realidade**.

Por fim, as reflexões aqui tecidas suscitaram questionamentos que nos impulsionam a novas pesquisas. São eles: como a formação específica aos(as) profissionais do campo podem contribuir para atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no acolhimento, acompanhamento e orientação aos(as) professores(as) iniciantes? E ainda, como as políticas de formação em educação do campo podem contribuir com o acolhimento, orientação e acompanhamento do(a) professor(a) iniciante no contexto camponês?

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Formação continuada de professores no contexto de trabalho: do prescrito ao executado. In: **Revista @mbienteeducação**, v. 7, n. 3, p. 485-493, 2018.

AMBROSETTI, Neusa Banhara et al. O PIBID e a aproximação entre universidade e escola: implicações na formação profissional dos professores. In: **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 10, n. 2, p. 369-392, 2015.

ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. In: **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 112-129, 2012.

ARROYO, Miguel G. Formação de educadores do campo. **Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular**, p. 361-367, 2012.

BEGNAMI, João Batista et al. **Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo**: possibilidades e limites do diálogo com a Pedagogia da Alternância. Tese de doutorado. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2019.

BENACHIO, Marly das Neves. **Como os professores aprendem a ressignificar sua docência**. São Paulo: Paulinas, 2011.

BRASIL, Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo. **Resolução CNE/CEB Nº**1, de abril de 2002.

_____. Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo. **Resolução CNE/CEB Nº 2** de abril de 2008. Publicada no DOU de 29/4/2008, Seção 1, p. 81. Brasília: 2008.

_____. Resolução do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Decreto Nº 7.352**, de 5 de novembro de 2010. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Seção 1, nº 212 Brasília, 2010.

CAMACHO, Rodrigo Simão. Algumas considerações acerca do modo de vida camponês. In: **Periódico Eletrônico Fórum Ambiental da Alta Paulista**, v. 10, n. 10, 2014.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, educação e saúde**, v. 7, p. 35-64, 2009.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. et al. (org.). **dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. São Paulo: Expressão Popular, p. 259-267, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Escolas do Campo e Agroecologia**: uma agenda de trabalho com a vida e pela vida. Porto Alegre, 2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. In: **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

CARVALHO, Ademar de Lima; VECCHIA, Solange Ana Dalla. A formação centrada na escola como mediação da formação permanente do professor. In: **Revista Educativa-Revista de Educação**, v. 24, 2021.

COLLIS, Betty; WINNIPS, Koos. Two scenarios for productive learning environments in the workplace. **British journal of educational technology**, v. 33, n. 2, p. 133-148, 2002.

DIAS, Ilzeni Silva; ROCHA, Helianane; MARINHO, Raimunda Ramos. Necessidades formativas e formação de competências: desafios na profissionalização docente para a melhoria da educação básica. In: **Revista Labor Edição Especial**, Fortaleza, CE, v. 2, n. 18, p. 193-201, 2017.

DOMINGUES, Isaneide. O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola: algumas perspectivas. In: **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 18, n. 2, p. 181-189, 2013.

ESTRELA, Maria Teresa; MADUREIRA, Isabel; LEITE, Teresa. Processos de identificação de necessidades: uma reflexão. In: **Revista de Educação,** Lisboa, v. VIII, p. 29-48, jan. 1999.

FERMI, Raquel Maria Bortone. **A atuação de uma coordenadora pedagógica no Centro de Educação Infantil da SME/SP**: cantos e saberes que encantam. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Rodrigo; CALDART, Roseli (Orgs.). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, (Coleção Por Uma Educação do Campo, v. 4), 2002. p. 60-70.

FERNANDES. Bernardo Mançano. Diretrizes de uma Caminhada. In. Arroyo, Miguel Gonzales, CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. v. 5, Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Território Camponês In **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano; WELCH, Clifford Andrew; GONÇALVES, Elienai Constantino. **Os usos da terra no Brasil**. São Paulo: UNESP, 2014.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. In: **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 117-131, 2008.

FRANCO, Francisco Carlos; GRIECCO, Ana Cláudia; DA SILVA, Renan Antônio. O Coordenador Pedagógico e a Formação Continuada Em Serviço Do Professor Em Início De Carreira. In: **Humanidades & Inovação**, v. 6, n. 15, p. 231-240, 2019.

FRANCO, Maria Joselma do Nascimento ; SILVA, Maria Madalena da. Prática docente em foco: um estudo sobre integração dos saberes na educação do campo. In: **Comunicações**, v. 26, n. 1, p. 115-141. jan.-abr. 2019.

FRANCO, Maria Joselma do Nascimento; ELIAS, Adriana Soares de Carvalho. Diálogos da Educação do Campo. In:LIMA, Iranete; SILVA, Janssen Felipe da, FERREIA, Michele Guerreiro (Org.) **Processos Formativos dos/das Professores na Multissérie**: um estudo a partir da Formação Continuada dos/as Professores(as) /as em Pernambuco. Recife: Ed. UFPE, p. 235-248, 2018.

GARRIDO, Elsa. Espaço de Formação Continuada para o Professor-Coordenador. In: BRUNO, Eliane Bambine Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. (Orgs.) **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

GOUVEIA, Ray-lla Walleska Santos Ferreira. **Casos de ensino com professores iniciantes**: **caminhos de imersão na docência e desenvolvimento profissional.** 2020, 188f. Dissertação. (Mestrado em educação) Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2020.

HAGE, Salomão Mufarrej. A Realidade das Escolas Multisseriadas frente às conquistas na Legislação Educacional. In: **29ª. Reunião Anual da ANPED.** Caxambu, Minas Gerais, 2006.

HUBERMAN, Michael. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores** . 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2013. p. 31-61.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 5ª edição. São Paulo: Editora Atlas S.A. 2003.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Ilma Ferreira. Educação do campo e diversidade. In: **Perspectiva**, v. 28, n. 1, p. 141-156, 2010.

MACHADO, Vivian de Andrade Torres. **A atuação do coordenador pedagógico na formação de professores das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) de São Paulo**. (Mestrado) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

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

MARCELO GARCIA, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. Formação Docente. In: **Revista Brasileira de Pesquisas sobre Formação de Professores**, v. 3, n. 03, ago-dez. 2010.

MARTINEZ, F. W. M.; SILVA, A. M. da; COSTA, A. C. O. Precariedades e incertezas: trabalho docente do professor iniciante em tempos de covid-19. **Linhas Críticas**, *[S. l.]*, v. 27,

p. e39036, 2021. DOI: 10.26512/lc27202139036. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/39036.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social In Deslandes, Suely Ferreira. NETO, Otávio Cruz. GOMES, Romeu. MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ; Vozes, 1994.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. A. **Avanços e desafios na construção da educação do campo**.Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr/2011

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Escola do Campo. In: CALDART, R. et al. (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 326-333.

MOLINA, Monica C.; ANTUNES-ROCHA, Isabel. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores–reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. In: **Reflexão e Ação**, v. 22, n. 2, p. 220-253, 2014.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. In: **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez. 2014.

MOLLICA, Andrea Jamil Paiva; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. O professor especialista iniciante e o apoio do coordenador pedagógico. In. **37ª. Reunião Anual da ANPED**. Florianópolis, Santa Catarina, 2015.

MORAES, Roque. **Análise de Conteúdo**. In: Revista Educação, Porto Alegre, n. 37, 1999. Disponível em <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf .>. Acesso em setembro de 2021.

MORAIS, M. P.; RODRIGUES, G. M.; FILGUEIRAS, I. P. **Necessidades formativas para a ação docente inclusiva de professores de Educação Física Escolar**. In: Pensar a Prática, [S.l.],v.22,2019. DOI:10.5216/rpp.v22.51513. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/51513. Acesso em agosto de 2021.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. PARA ALÉM DAS POLÍTICAS DA DIVERSIDADE: interfaces da educação especial e da educação do campo. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 1, p. 88-113, 2021.

PEREIRA, Oldair José Tavares. **O professor iniciante da escola do campo e sua formação**: por entre espelhos, 2017. 125 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2017.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; SOUZA, Vera Lucia Trevisan. O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. In: **Relatório de pesquisa desenvolvido pela Fundação Carlos Chagas**. São Paulo: FVC, 2011.

PLACCO, Vera Maria Nigro De Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan De; ALMEIDA, Laurinda Ramalho De. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. In: **Cadernos de pesquisa**, v. 42, p. 754-771, 2012.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. A função formativa da coordenação pedagógica na escola básica. In. **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino-ENDIPE**,18. Fortaleza-CE,2014.

PRÍNCEPE, Lisandra; ANDRÉ, Marli. Condições de trabalho na fase de indução profissional dos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 60-80, jan./abr. 2019. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/princepe-andre.pdf. Acesso em setembro de 2021.

RIBEIRO, Mara Lucia da Silva. Coordenação pedagógica e inserção à docência, aproximações e desencontros. In: **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 7, p. 65344-65351, 2021.

RIBEIRO, Mara Lucia da Silva. **Coordenação pedagógica e docentes iniciantes: um olhar sobre duas EMEFS paulistanas.** Dissertação (Mestrado), EFLCH/UFSP, Guarulhos 2021.

ROLDÃO, Maria do Céu; REIS, Pedro; COSTA, Nilza. Da incoerência burocrática à eficácia de um dispositivo de supervisão/formação: estudo do desenvolvimento profissional numa situação de indução. In: **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, vol. 20, núm. 76, p. 435 -457, 2012.

SANTOS, Jurema Rosendo; FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento. Professores iniciantes em situação de ausência de bem-estar: perspectivas sobre dilemas no desenvolvimento profissional. In: **Revista Cocar**, n. 8, p. 347-370, 2020.

SANTOS, Marilene. Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. In: **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, p. 185-212, 2018.

SENA, Erica Cristina de Souza; CAMACHO, Fernanda Pinheiro Lopes; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de. PROCESSO DE INDUÇÃO DO PROFESSOR INICIANTE: o papel da coordenação pedagógica. In: **Revista Exitus**, v. 11, p. e020150-e020150, 2021.

SILVA, J. F. et al. Paradigmas da educação do campo: um olhar a partir dos estudos pós-coloniais latino americanos. In: **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.09-38, jul./dez. 2014

SILVA, Maria Edjane Pereira da. **Formação continuada de professores/as da multissérie:** um olhar para as contribuições da autoria na produção de atividades didáticas. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Caruaru, 2019.

SILVA, Mônica Batista da. **Tecendo caminhos indiciários da indução profissional de professores iniciantes na cultura organizacional escolar de uma rede pública municipal de educação no Agreste pernambucano**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Caruaru, 2021.

SIQUEIRA, Euzemar Fatima Lopes; ROSSETTO, Onélia Carmem; SOUZA, Sebastião Ferreira. Políticas públicas para a educação do campo em Mato Grosso-Brasil. In: **Revista Mato-Grossense de Geografia**, v. 17, n. 1, 2014.

SOUSA, S. N.; ROCHA, S. A. da; OLIVEIRA, M. A. L. de; FRANCO, M. J. do N. Necessidades formativas de professores iniciantes na educação básica: concepções e revisão de literatura. **Dossiê "Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas"** ISSN 1982-7199| DOI: http://dx.doi.org/10.14244/198271994175|Revista Eletrônica de Educação, v.14, 1-20, e4175116, jan./dez. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VEENMAN, Simon. El proceso de llegar a ser profesor: una análisis de la formacíon inicial. In: VILLA, Aurelio. (Coord.). In: **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid, Espanha: Narcea, 1988. p. 39-69.

WONG, H. K. **Induction Programs That Keep New Teachers Teaching and Improving**. (Tradução: Adriana Teixeira Reis) NASSP Bulletin, v. 88, n. 638, March, p. 41-58, 2004.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO COM COORDENADORES(AS) PEDAGÓGICOS(AS)

Caro(a) coordenador(a) atuante no território camponês, pedimos a gentileza de colaborar com nossa pesquisa respondendo a este questionário, que tem como objetivo analisar as intervenções realizadas pelo(a) coordenador(a) pedagógico(a) quanto à indução dos(as) professores(as) iniciantes e sua relação com as especificidades do território camponês. Para melhores esclarecimentos, nessa pesquisa, compreendemos a indução enquanto política de desenvolvimento profissional de formação e apoio aos professores(as) iniciantes.

Nome (Garantimos o sigilo dos seus dados pessoais):

Idade: _____
Qual cidade e estado você mora? _____
Gênero: _____
Se tem curso superior, qual/quais? _____

Especialização, qual/quais? _____

Quanto tempo de atuação profissional na educação? _____

Qual o tempo de atuação na Escola do Campo? _____

Você recebeu ou recebe alguma formação específica para atuar na escola do campo?

Como os professores iniciantes do campo são recebidos? São apresentados para eles as características do local, as informações básicas sobre a dinâmica da instituição e da comunidade, documentos pedagógicos da escola e funcionamento da coordenação pedagógica? Explique.

São desenvolvidos momentos de formação com Professores Iniciantes do campo na escola? Quem desenvolve? Que conteúdos são trabalhados na formação? Como você se vê nesse processo?

As especificidades do território camponês são contempladas nas formações dos Professores Iniciantes? Se sim, quais especificidades?

Existe um programa de formação contínua que possibilite ao professor iniciante do campo apoio e orientação específica no início da docência? Se sim, explique como funciona?

APÊNDICE B QUESTIONÁRIO COM PROFESSORES(AS) INICIANTES

Caro(a) professor(a) iniciante atuante no território camponês, pedimos a gentileza de colaborar com nossa pesquisa respondendo a este questionário, que tem como objetivo levantar as necessidades formativas de professores(as) iniciantes que atuam no território camponês. Para melhores esclarecimentos, nessa pesquisa, compreendemos o(a) professor(a) iniciante enquanto profissional que atua nos três primeiros anos da docência.

Nome (Garantimos o sigilo dos seus dados pessoais):
Idade: _____
Qual cidade e estado você mora? _____
Gênero: _____
Se tem curso superior, qual/quais? _____

Especialização, qual/quais? _____

Quanto tempo de atuação profissional na educação? _____

Quando você se apresentou à escola, quem o recebeu? Como foi a receptividade? Foram lhe apresentado as características da comunidade?

Ao chegar na escola, como você descreve a relação em que foi estabelecida entre você e a comunidade em que pertence a escola?

Quais os maiores desafios apresentados enquanto professor iniciante no contexto camponês? Como a escola pode contribuir na superação deles?

Você recebeu ou recebe alguma formação para atuar na escola do campo? Ela foi realizada na escola ou em outro local? Se foi em outro local, onde e por qual instituição foi oferecida?

As intervenções de formação contínua que você participa contribuem para o seu trabalho nesse início de experiência como professor do Campo? Por quê?

Você já vivenciou alguma experiência formativa que lhe tocou, como foi? De que forma repercutiu na sua prática docente?

Quais ações viabilizam sua participação em atividades formativas na escola?

Em seu exercício docente, você identifica alguma necessidade formativa? Qual/Quais?

O que você pensa sobre a eventual criação de uma política de formação contínua na rede, que possibilite apoio e orientação específica nos primeiros três anos da docência? Que sugestões você daria para que pudessem ser integradas na política de formação?

Você sugere alguma intervenção para acolher os professores iniciantes na profissão docente na Escola do Campo?