

**Professoras iniciantes em salas multisseriadas
em escolas de fronteira rural Brasil e Bolívia:
Docências acolhedoras em constituição.**

contextos hospitalidade
responsabilidade
docências
acolhedoras
professoras iniciantes
escolas de
fronteira rural
responsabilidade ética

diferenças acolhimento
pedagógica

Ana Sebastiana Monteiro Ribeiro



Capa criada por Renata Ramos a partir da imagem para uso comercial retirada do site www.unsplash.com. Contato: renatamosfree@gmail.com

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANA SEBASTIANA MONTEIRO RIBEIRO

**PROFESSORAS INICIANTES EM SALAS MULTISSERVIADAS EM ESCOLAS
NA FRONTEIRA RURAL BRASIL E BOLÍVIA:
Docências acolhedoras em constituição**

São Leopoldo - RS

2021

ANA SEBASTIANA MONTEIRO RIBEIRO

**PROFESSORAS INICIANTE EM SALAS MULTISSERVIADAS EM ESCOLAS
NA FRONTEIRA RURAL BRASIL E BOLÍVIA:
Docências acolhedoras em constituição**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientadora: Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris.

São Leopoldo- RS

2021

R484p

Ribeiro, Ana Sebastiana Monteiro

Professoras iniciantes em salas multisseriadas em escolas na fronteira rural Brasil e Bolívia: docências acolhedoras em constituição / Ana Sebastiana Monteiro Ribeiro. 2021.

225 p.: il.; 30cm.

Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2021.

Orientadora: Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris.

1. Professor. 2. Docência acolhedora. 3. Escolas - Fronteira rural. 4. Responsabilidade pedagógica. I. Fabris, Elí Terezinha Henn. II. Título.

CDU 371.13

Catálogo na Publicação: Bibliotecária Eliete Mari Doncato Brasil - CRB 10/1184

ANA SEBASTIANA MONTEIRO RIBEIRO

**PROFESSORAS INICIANTE EM SALAS MULTISSERIADAS EM ESCOLAS
NA FRONTEIRA RURAL BRASIL E BOLÍVIA:
Docências acolhedoras em constituição**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Aprovado em:

ORIENTADORA: _____

Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris

BANCA EXAMINADORA

Dra. Samantha Dias de Lima – IFRS – Farroupilha-RS

Dr. Antonio Serafim Pereira – UNESC – Criciúma-RS

Dra. Maritza Maciel Castrillon Maldonado – UNEMAT – Cáceres-MT

Dra. Maria Claudia Dal'Igna – UNISINOS – São Leopoldo-RS

Ao Pedro, meu esposo, por todo carinho, cuidado, respeito e
amorosidade.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um gesto de suma importância nas nossas relações, seja nos encontros corriqueiros, seja nos encontros permanentes. A tese que estou apresentando aqui não poderia ser criada apenas por mim. Como professora acredito em nossas relações com o outro, imprimimos neles e recebemos deles algum conhecimento. Por esse motivo, quero agradecer pessoas especiais que estiveram comigo nesses quatro anos.

Não poderia esquecer os docentes que passaram por minha formação, em nome de todos e todas, em especial, a minha mãe Eudócia Monteiro, foi ela quem me ensinou a ler em casa com as tarefas que eu trazia da escola. Foi ela que fez crescer a vontade de sempre aprender mais, se hoje sou considerada uma profissional dedicada devo muito a essa professora que me marcou profundamente como mãe e professora.

Como esquecer minha primeira formação docente no magistério, não lembrar do que sou hoje como profissional e não citar Pedro, meu esposo. Fiz o seletivo para o magistério e passei. Muito tímida e medrosa, no primeiro dia de aula, eu não fui, receava chegar no Centro Educacional, tremia muito. No segundo dia me aprontei, mas também pretendia não ir. De surpresa Pedro retornou do trabalho, me apanhou pelas mãos e disse que iria me acompanhar até o Centro Educacional. Me levou até a porta da sala. Sou muito agradecida a ele por enxergar a timidez que muito pouca gente percebe nas pessoas. Continuo lutando contra ela com a ajuda do Pedro. Aliás, Pedro é meu companheiro, amor de minha vida, sempre ao meu lado nas decisões e escolhas. Como é bom tê-lo comigo e poder fazer o que gosto e ter a ajuda de alguém. Te amo Pedro. Obrigada meu amor.

À minha orientadora, Elí Terezinha Henn Fabris, meus eternos agradecimentos. Como esquecer o nosso primeiro contato na entrevista do seletivo para esta pós-graduação. Fui contemplada com uma orientadora fantástica. Profissional de uma capacidade incrível na articulação e na orientação do fazer as coisas bem feitas. É um prazer tê-la em meu histórico pessoal como orientadora. Sou agradecida pelo acolhimento, amizade e pelo modo de ensinar. Obrigada professora Elí, quero recebê-la em minha casinha em Mato Grosso.

Agradeço aos professores da pós-graduação. Sintam-se representados pela professora Elí. Meu muito obrigada.

Agradeço ao professor Antonio, professora Maritza, professora Samantha, professora Maria pela participação na banca de defesa, e pelas preciosas contribuições que deram no exame de qualificação.

Agradeço à querida colega Maritza por estar comigo neste percurso de qualificação profissional. Nossos caminhos se cruzam de quando em quando em momentos em que nos reconhecemos como companheiras. Obrigada.

Agradeço imensamente a professora Samantha, ensino e acolhimento. Admiro a sua dinâmica, a rapidez em nos atender. Destaque no grupo de “Eli Team”. Obrigada amiga. Gratidão.

Meus agradecimentos às professoras participantes desta pesquisa, Rity, Cristiani, Eliane, Karen e Mikaelly. Foram encontros muito bons, ricos em diálogos e conhecimentos. Não fossem vocês, não teria argumentos para compreender as dificuldades, as especificidades e a potencialidade de professores iniciantes. Fica a minha admiração por vocês e a minha amizade. Em breve nos encontraremos na formação.

Aos colegas da pós-graduação, tão queridos, quantos estudos, quanta aprendizagem, quanta alegria. Agradeço de coração a meus colegas que carrego em minhas lembranças. Preciso agradecer especialmente ao Victor, nosso “príncipe”, e à Eduarda Sebastiany, a “fada madrinha”. Muito queridos, me ajudaram sobremaneira a encontrar muito do que precisei nesta tese. Queridos, vocês estão no meu core.

Aos meus familiares, a amorosidade, a companhia e o incentivo dos irmãos Beto e Redel, Osni, José Henrique, Luiz e Marinalva, minha querida irmã Ana Leny e meu cunhado Prota, Terezinha e Fátima. Destaco aqui meus filhos Fernando, Eduardo, Ana Clara e Lilian, minha nora Katy, meu genro Claudinel, meus netos Matheus e Miguel e netas Heleninha e Julia. Lindos, maravilhosos, companheiros, felizes e amigos. Somos uma família unida e alegre. Agradeço em particular ao meu filho Fernando e à minha nora Katy, nunca mediram esforços para realizar meus desejos de ser e fazer, o doutorado foi um dos desejos que estou realizando em função do apoio que vocês me deram. Obrigada lindos! Deus os abençoe sempre muito junto. Não posso esquecer que meu filho Fernando nos levou a São Leopoldo na primeira vez, nos instalou, nos abraçou e voltou mais tranquilo. Inesquecível o carinho de um filho.

Aos amigos e amigas que fiz em São Leopoldo-RS, entre as amigas destaco a Thais e seu esposo Rogério, os cinco filhinhos que me traziam a alegria de uma avó quando vinham em minha casa. Thais, a faxineira mais amiga que já tive. Quando me via às voltas com meus estudos, dizia sempre, vou estudar também. Um dia chegou em casa com o recibo da matrícula no curso de Pedagogia à distância. Nos abraçamos e pulamos de alegria, ela disse para mim com um sorriso bem largo: “escolhi este curso por ver a tua dedicação. Tu vais ver esta pedagoga em sala de aula”. Há poucos dias conversamos e ela já está quase terminando o

curso. Nos alegramos juntas. Obrigada Thais, por companhia tão amiga. De repente irei em sua formatura.

À minha amiga particular Rosalva, madrinha de casamento, sempre estivemos juntas, seja na alfabetização e letramento de crianças, seja como professoras de estágio. Você foi fundamental nas ideias que traçamos antes da minha vinda, e depois com os diálogos, as lágrimas, a força da fé e da coragem que juntas traçamos no trabalho na UNEMAT, no lazer, nas confidências, nos cafés, na sua tese e nesta minha tese. Reconheço que temos uma amizade potente e perdurará para sempre, “em nome de Jesus”, como você afirma. Meu abraço, querida amiga.

Agradeço à Renata, parceira da pós-graduação, de estudos e lazer. Estudiosa, valente, e decidida, te admiro. Abraço, querida Renata. Não iremos esquecer da nossa parceria em São Leopoldo. Tudo maravilhoso. Aulas juntas, produções juntas, idas e vindas da Unisinos juntas, almoços juntas, compras juntas, passeios juntas... Defesa juntas. Meu abraço carinhoso e agradecimento pelo partilhamento de nossas vidas. Sigamos em frente juntas no projeto, nos encontros e na fé.

Agradeço aos meus colegas da UNEMAT, que também estiveram em pós-graduação na Unisinos, estivemos juntos por um ano, no mesmo condomínio, como vizinhos e amigos. Nos receberam calorosamente bem, Almir e família, Ramão e família, Elisângela e Emmily, especialmente Aldo, Eden e Olavinho, queridos amigos que estiveram conosco sempre. Quanta alegria nos finais de semana, trocas, gentilezas e festas. Olavinho, a companhia especial do Pedro. Foram momentos inesquecíveis. Obrigada.

Agradeço ao casal amigo Thiago Garcia e Viviane. Fazem parte do quadro técnico da UNEMAT. Ele, “meu” técnico de informática, ela, uma exímia “secretária executiva”. Capacidade de organização da vida profissional de professores. Companheiros queridos, tenho vocês em minha agenda, se frio um vinho, se calor uma cerveja. Obrigadaaaa!

Agradeço à Luciara, pelas leituras, correções, contribuições, indicações, etc. etc. etc. Obrigada, Lu, pelas orientações seguras, pelo apoio técnico. Mais que uma revisora, você se tornou uma amiga muito querida.

Meus agradecimentos ao Rio Grande do Sul, especialmente à cidade de São Leopoldo, me senti quase em casa com os serviços, com os lugares maravilhosos que desfrutei, com as pessoas que conviveram comigo. Agradeço ao apoio da professora Elí, seu esposo e a Tata com seus doces e pães deliciosos, sem esquecer a Samantha, sempre tão querida no acolhimento. Só agradecer, agradecer...

“Como professora iniciante eu tenho ainda muitas dificuldades. Mas achei que eu não ia conseguir ir à frente no primeiro ano. Estamos aqui em sala de aula, é uma profissão escolhida, que fizemos opção por ela. **Toda profissão é penosa no início, porque falta conhecimento e para nós o conhecimento para ensinar.** E isso é aprender a ser professora, e não é do dia para noite que a gente vai aprender. Aprender ensinar é todo dia é um desafio diferente, é um processo, não é rápido, é processo lento. É uma defesa de professora iniciante kkkkk”. (P1, grifos meus).

RESUMO

Esta Tese apresenta uma análise sobre as docências de professoras iniciantes em escolas de fronteira rural Brasil-Bolívia, no município de Cáceres, Estado de Mato Grosso. Como objetivos específicos, se propôs a: (a) compreender como as docências de professoras iniciantes se constituem nas escolas de fronteira rural entre Brasil e Bolívia nas diferentes dimensões do exercício da docência; (b) identificar e analisar as especificidades que emergem das docências dessas professoras; (c) reconhecer e analisar o processo de constituição dessas docências; e, (d) verificar suas dificuldades e necessidades. A pesquisa seguiu uma abordagem teórico-metodológica (de) formação, que cria alternativas por meio de ferramenta teórica e analítica e ocupa-se de um pensar-fazer pesquisa participativa e formativa trazendo o coletivo para repensar e criar outros modos de pensar e realizar a prática pedagógica, de forma que os participantes se desafiarem de um modo de fazer para outro modo de pensar e fazer. Foram utilizadas entrevistas a partir de um roteiro semiestruturado, e contou com a participação de cinco professoras iniciantes que trabalham nos anos iniciais do Ensino Fundamental (pedagogas de formação). No que diz respeito à metodologia de análise dos dados, foi realizada uma análise de grupos de sentidos, são modos de representar aquilo que fica recorrente, marcado como um grupo, conjunto de narrativas, registros, que podem ser agrupados com o mesmo sentido, mostrando esse conjunto para identificar o que ficou evidente no material produzido. Para compreender as docências acolhedoras e as diferentes dimensões do exercício da docência que se inicia, utilizou-se como abordagem teórica a filosofia ética da alteridade de Emmanuel Lévinas e Jacques Derrida. Os resultados demonstraram que as professoras iniciantes possuem potência de uma docência com traços de acolhimento do outro, caracterizada como gérmen da docência acolhedora, embora com muitas fragilidades nos modos de ensinar nas salas multisseriadas, tanto no conhecimento sobre a docência como no apoio pedagógico das escolas e das políticas da secretaria de educação no que tange à formação voltada para as salas multisseriadas. A responsabilidade pedagógica das professoras iniciantes foi o primeiro aspecto que transpareceu no encontro com os alunos. Essa responsabilidade de total doação aos que chegam, com a intenção de ensiná-los, é uma especificidade da docência acolhedora, que se inicia com a hospitalidade do outro. Contudo, a responsabilidade pedagógica é uma característica do *ethos* escolar, não só do docente, como também da comunidade e da gestão escolar, e deve ser sustentada pela política educacional, o que convalidaria a responsabilidade pedagógica das professoras iniciantes no currículo, no projeto político-pedagógico, nos planejamentos e nos projetos

aprovados. Isto possibilitou defender a seguinte tese de que as docências acolhedoras não se constituem apenas com o acolhimento do outro, na sua dimensão afetiva e de inclusão no mesmo espaço físico, é preciso criar condições para que o ensino e as aprendizagens se realizem atendendo ao outro em todas as suas necessidades, para que assegurem que o aluno possa avançar em seus conhecimentos e não apenas ser incluído no espaço escolar.

Palavras-chave: professoras iniciantes; escolas de fronteira rural; docências acolhedoras; responsabilidade pedagógica.

ABSTRACT

This Thesis presents an analysis of the teaching of beginning teachers in schools on the rural Brazil-Bolivia border, in the municipality of Cáceres, State of Mato Grosso. As specific objectives, it was proposed to: (a) understand how the teaching of beginning teachers is constituted in schools on the rural frontier between Brazil and Bolivia in the different dimensions of the teaching practice; (b) identify and analyze the specificities that emerge from the teaching of these teachers; (c) recognize and analyze the process of constitution of these teachings; and, (d) verify their difficulties and needs. The research followed a theoretical-methodological (of) training approach, which creates alternatives through theoretical and analytical tools and is concerned with thinking-doing participatory and formative research, bringing the collective to rethink and create other ways of thinking and carrying out the pedagogical practice, so that participants become disaffected from one way of doing to another way of thinking and doing. Interviews were used from a semi-structured script, with the participation of five beginning teachers who work in the early years of elementary school (training pedagogues). With regard to the data analysis methodology, an analysis of groups of meanings was performed, they are ways of representing what is recurrent, marked as a group, set of narratives, records, which can be grouped with the same meaning, showing this set to identify what was evident in the material produced. In order to understand the welcoming teachings and the different dimensions of the teaching practice that begins, the ethical philosophy of alterity of Emmanuel Lévinas and Jacques Derrida was used as a theoretical approach. The results showed that beginning teachers have the power of teaching with traits of welcoming the other, characterized as the germ of welcoming teaching, although with many weaknesses in the ways of teaching in multigrade classrooms, both in knowledge about teaching and in the pedagogical support of schools and the policies of the education department with regard to training aimed at multigrade classrooms. The pedagogical responsibility of beginning teachers was the first aspect that emerged in the meeting with the students. This responsibility of total donation to those who arrive, with the intention of teaching them, is a specificity of welcoming teaching, which begins with the hospitality of the other. However, pedagogical responsibility is a characteristic of the school ethos, not only of the teacher, but also of the community and school management, and must be supported by educational policy, which would validate the pedagogical responsibility of beginning teachers in the curriculum, in the political project. pedagogical, planning and approved projects. This made it possible to defend the following thesis that welcoming

teachings are not only constituted by welcoming the other, in their affective dimension and inclusion in the same physical space, it is necessary to create conditions for teaching and learning to be carried out by attending to the other in all their needs, to ensure that the student can advance in their knowledge and not just be included in the school space.

Keywords: beginning teachers; rural frontier schools; welcoming teachings; pedagogical responsibility.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Produção acadêmica envolvendo o objeto de estudo: professores iniciantes em salas multisseriadas	62
Quadro 2 - Produções acadêmicas sobre professores iniciantes e salas multisseriadas na fronteira Brasil-Bolívia nas universidades públicas do Estado de Mato Grosso.....	63
Quadro 3 - Artigos científicos sobre professores iniciantes e escolas multisseriadas na fronteira do Estado de Mato Grosso	65
Quadro 4 - O que dizem as pesquisas selecionadas em percentual entre os anos de 2012 e 2017	65
Quadro 5 - Percentual de professores iniciantes que possuem curso superior ou mestrado na pré-escola e anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas de fronteira do município de Cáceres-MT (2018).....	70
Quadro 6 - Características das professoras participantes da pesquisa.....	77
Quadro 7 - Núcleos das escolas de fronteira Brasil e Bolívia em Cáceres-MT	78
Quadro 8 - Localização das escolas com professoras selecionadas para análise	79

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de matrículas nas escolas rurais no Estado de Mato Grosso e no município de Cáceres-MT (2018).....	70
Tabela 2 - Número de matrículas no ensino regular na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, anos iniciais, no município de Cáceres-MT nas escolas rurais (2019-2020)	71
Tabela 3 - Número de matrículas na educação especial na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, anos iniciais, no município de Cáceres-MT nas escolas rurais (2019-2020)	72
Tabela 4 - Número de professores iniciantes do ensino fundamental dos anos iniciais por escola municipal da prefeitura de Cáceres-MT	80

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa do município de Cáceres-MT com a localização das escolas municipais de fronteira selecionadas para análise	79
--	----

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEFAPRO	Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso
CEP	Comitês de Ética em Pesquisa
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa em Seres Humanos
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
FAPAN	Faculdade do Pantanal
FE-USP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
GIPEDI	Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças
GT	Grupo de Trabalho
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MG	Minas Gerais
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MT	Mato Grosso
NCATE	<i>National Council for Accreditation of Teacher Education</i>
OBEDUC	Observatório da Educação
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RME	Rede Municipal de Educação
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SMEC	Secretaria Municipal de Educação de Cáceres-MT
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
PARTE I – SOBRE DOCÊNCIAS DE PROFESSORAS INICIANTES EM ESCOLAS DE FRONTEIRA RURAL BRASIL-BOLÍVIA EM SALAS MULTISSERIADAS	27
1 DOCÊNCIA COMO CONDIÇÃO DO EXERCÍCIO DO PROFESSOR NO PROCESSO EDUCATIVO	28
2 HISTORICIZAÇÃO DAS SALAS MULTISSERIADAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	38
2.1 A trajetória das salas multisseriadas no Brasil.....	38
3 A DOCÊNCIA PELA TRÍADE: SALAS MULTISSERIADAS, PROFESSORES INICIANTES E A FRONTEIRA RURAL.....	48
3.1 Professores iniciantes em salas multisseriadas na fronteira rural: o que dizem as pesquisas.....	61
3.2 Aspectos conceituais sobre a multisseriação e as escolas de fronteira.....	67
4 CAMINHOS DA PESQUISA (DE) FORMAÇÃO.....	74
4.1 Critérios de seleção dos participantes.....	77
4.2 Produção de dados.....	80
4.3 Contexto local.....	81
4.4 Desenvolvimento da pesquisa	84
<i>4.4.1 As entrevistas</i>	<i>84</i>
<i>4.4.2 A pesquisa (de) formação como abordagem teórico-metodológica.....</i>	<i>85</i>
<i>4.4.3 Encontro (de) formação.....</i>	<i>86</i>
<i>4.4.3.1 Primeiro momento: organização e acolhimento</i>	<i>87</i>
<i>4.4.3.2 Segundo momento: temas para discussão</i>	<i>87</i>
<i>4.4.3.3 Terceiro momento: discussão (de) formação.....</i>	<i>89</i>
<i>4.4.4 O material empírico</i>	<i>91</i>
PARTE II – PROFESSORAS INICIANTES NA FRONTEIRA RURAL BRASIL-BOLÍVIA: A CONSTITUIÇÃO DE UMA DOCÊNCIA ACOLHEDORA	94
5 DESAFIOS NA MULTISSERIAÇÃO E DA FRONTEIRA RURAL: GÉRMEN PARA A DOCÊNCIA ACOLHEDORA	95
5.1 Docências iniciantes geradas na falta de acolhimento e acompanhamento pedagógico	98

5.2 Aprender com a sala de aula multisseriada: níveis diferentes de aprendizado em uma mesma sala	106
5.3 Dificuldades com o idioma: fome e distância percorrida para chegar à escola	113
5.4 Rotatividade de alunos nas escolas de fronteira rural: a hospitalidade que acolhe o outro	121
PARTE III – DOCÊNCIAS ACOLHEDORAS DAS PROFESSORAS INICIANTES NAS SALAS MULTISSERIADAS	126
6 UMA DOCÊNCIA EM CONTEXTO E PARA O CONTEXTO FRONTEIRIÇO RURAL	127
6.1 Contexto: a interculturalidade pela via da língua e das diferenças	132
6.2 Contexto: aprendizagem no exercício da interculturalidade	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	144
REFERÊNCIAS	149
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	162
ANEXO A – ENCONTRO (DE) FORMAÇÃO: NARRATIVAS, DIÁLOGOS E DISCUSSÕES	165
ANEXO B – TERMO DE COMPROMISSO – COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA.....	178
ANEXO C – TERMO DE ANUÊNCIA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CÁCERES-MT.....	179
ANEXO D – TERMO DE ANUÊNCIA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO	180
ANEXO E – ENTREVISTA COM P1.....	181
ANEXO F – ENTREVISTA COM P2	191
ANEXO G – ENTREVISTA COM P3	199
ANEXO H – ENTREVISTA COM P4	208
ANEXO I – ENTREVISTA COM P5	218

APRESENTAÇÃO

Quanto aos alunos, são pequenos, são crianças e requerem mais atenção, a minha presença, a minha atenção e o meu trabalho de ensinar com responsabilidade e compromisso.
(P1, informação verbal, entrevista, jan. 2020).

Início a apresentação desta Tese com uma narrativa das professoras iniciantes que trabalham em escolas de fronteira rural entre Brasil e Bolívia, mais especificamente no município de Cáceres, no Estado de Mato Grosso. Por professores iniciantes estão incluídos os profissionais com formação inicial, oferecida por cursos de graduação em licenciaturas e com experiência, muitas vezes, limitada às práticas de estágio. O termo docências, no plural, foi utilizado tendo em vista a compreensão de que existe uma heterogeneidade de modos de ser e fazer das professoras iniciantes participantes desta pesquisa, ou seja, particularidades e aprendizados significativos de cada uma delas, de modo a implicar em perspectivas plurais das docências e também, pela complexidade que esse trabalho se constitui.

Compreender as docências acolhedoras no âmbito escolar a partir de pensamentos eminentemente éticos, como os de Emmanuel Lévinas e Jacques Derrida, significa entender o exercício de pensamento de professoras iniciantes que trabalham em salas multisseriadas nas escolas de fronteira rural entre Brasil e Bolívia, nas diferentes dimensões do exercício da docência que iniciam, a partir desse tensionamento ético constante.

A tese de que as professoras iniciantes vivenciam suas experiências sob o exercício do pensamento ético e dinâmico nos diferentes modos de pensar o exercício da docência, e ressignificam um pensar sobre a educação na hospitalidade do outro, se baseia nessa perspectiva do pensamento filosófico levinasiano e derridiano, visto que elas lutam por uma pedagogia capaz de fazer da experiência educativa uma docência acolhedora, mesmo que ainda em constituição.

Assim, os sentidos que as professoras empreendem nos seus modos de ser e fazer foi o exercício que tentei realizar nessa tese, não foi de construir um panorama descritivo de suas docências acolhedoras, mas sim de destacar a ética da ação humana no trabalho e nas experiências coformativas e autoformativas na gestão da docência nas práticas pedagógicas que mostram esse aceitar a alteridade do outro como ele é.

Ao evidenciar os contornos mais fortes do trabalho das professoras iniciantes que dão sentidos ao acolhimento, foi se construindo uma base argumentativa que permite evidenciar o pensamento dessas profissionais em uma educação com compromisso ético, alteridade e

acolhimento, advindo das narrativas coletadas por meio de entrevistas e do encontro (de) formação.

As professoras iniciantes, escopo de análise desta investigação, encontraram no espaço das escolas de fronteira rural o desconhecido, o diferente, a multissérie e a multiculturalidade. Esse fato influenciou diretamente na constituição de suas docências, dado que a fronteira rural é um espaço no qual as diferenças se movimentam nos contextos em que as escolas estão inseridas, e essas dificuldades se tornaram potenciais possibilidades para a articulação das habilidades docentes no processo autoformativo. Essas condições contextuais e provenientes das alteridades de cada um, exigiu que as docentes iniciantes assumissem o desafio do trabalho com as diferenças, pois a vida na fronteira constitui-se nas e com as diferenças.

Pensar em docências acolhedoras significa introduzir a dimensão do Outro e do ensino e aprendizagem, momento em que se questiona como ocorre a constituição das professoras iniciantes e os valores necessários para o exercício de uma docência acolhedora. Essa ação corresponde à capacidade humana de desencadear a ética da alteridade, lugar que sempre demanda conhecimento, apoio pedagógico da escola e políticas educacionais que auxiliem o trabalho na organização de salas multisseriadas.

A capacidade humana das professoras iniciantes nessas escolas pesquisadas possui robustez e ética da alteridade, aparente na hospitalidade para com os alunos. As políticas educacionais são inexistentes no apoio pedagógico e ausentes nas discussões do currículo. As escolas de fronteira são espaços que reúnem as diferenças da língua, do morador nativo, do boliviano (pais e alunos), do bugre, do pardo, do fazendeiro, dos ribeirinhos, dos trabalhadores do manuseio do gado, dos trabalhadores da colheita temporária, e tantas outras diferenças como as salas multisseriadas.

As escolas de fronteira rural, que compõem o universo desta investigação, atendem o Ensino Fundamental organizado em salas multisseriadas, sendo que todas pertencem ao sistema municipal de ensino do município de Cáceres-MT em função da municipalização do Ensino Fundamental.

As professoras iniciantes recém-concursadas para as escolas municipais da região da fronteira entre Brasil-Bolívia, do município de Cáceres-MT, levaram consigo apenas experiências dos estágios realizados durante sua formação inicial no curso de graduação em Pedagogia. Além disso, desconheciam o trabalho com salas multisseriadas, mesmo tendo escolhido a localidade no concurso realizado. Uma vez aprovadas, em 2017, as docentes tomaram posse, em 2018, seguindo as orientações do edital do concurso. No entanto, ao

assumirem a prática educativa neste contexto de fronteira rural tiveram um choque de realidade.

Segundo Fabris (2021, p. 29), toda docência inicial permeia o fato de que “embora essa posição seja reservada para quem inicia algo, ela traz também consigo o frescor de quem pode, tem potência para oxigenar os espaços que adentra, pois traz novos conhecimentos, novas informações, novas formas de saber e fazer a docência”. Essa observação parte de um entendimento de que a docência também se aprende entre os pares, entre iniciantes e experientes, entre futuros professores (alunos), professores regentes, sejam em início de carreira, durante ou no final de carreira.

O objetivo geral desta pesquisa foi compreender o modo como se constituem as docências de professoras iniciantes em escolas de fronteira rural entre Brasil e Bolívia no processo de tornarem-se professoras nessas escolas com diferentes e múltiplas especificidades, ancorada na literatura publicada sobre professores iniciantes, formação de professores, docência em classes multisseriadas e na fronteira. O material que foi analisado foi decorrente de entrevistas que resultaram em narrativas, foram analisadas a partir do referencial teórico.

A presente tese se contrasta com outras poucas pesquisas existentes que abordam a falta de políticas de formação e a prática de professores iniciantes. Esta investigação não se situa nesses recortes, entretanto, o material empírico coletado evidenciou esses aspectos que coadunam com os recortes de outras pesquisas, para uma compreensão das especificidades docentes.

As docências iniciantes analisadas estão em constituição, sentindo muitas dificuldades e necessidades no que se refere à atenção de políticas voltadas à formação para o ensino nas salas multisseriadas e ao apoio pedagógico das escolas, ausentes no primeiro ano de experiência. Estas pontuações se sobressaíram nas narrativas das professoras iniciantes participantes desta pesquisa.

Um contraste importante observado nas falas é o de que mesmo frente às dificuldades do contexto, as professoras mostraram a hospitalidade e acolhimento do outro. Este gesto hospitaleiro e acolhedor das professoras iniciantes se aproximou aos objetivos específicos, relacionados à identificação e análise das especificidades que emergiram das docências de professoras iniciantes nas escolas de fronteira rural Brasil-Bolívia.

O segundo objetivo foi o de reconhecer e analisar o processo de constituição das docências de professoras iniciantes nas escolas de fronteira rural Brasil-Bolívia, e o terceiro

objetivo, o de verificar os desafios e necessidades de professoras iniciantes para uma atuação docente nas escolas de fronteira rural Brasil-Bolívia.

Os objetivos propostos no projeto da tese foram trabalhados seguindo orientações na formalização da pesquisa, em decorrência da pertinência da temática para atender às políticas de pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), como referência para a comunidade acadêmica, assim como para a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Cáceres-MT, sobretudo, para as escolas parceiras deste estudo, tal como propostos e dinamizados por leituras e pesquisas.

A UNEMAT está situada em Cáceres-MT, localizado a oeste no Estado de Mato Grosso fazendo divisa com o país vizinho, Bolívia, e, como parte desse contexto, tem o papel social de intervir no atendimento às demandas que se colocam como necessidade de conhecimento e intervenção acadêmica e social. Ademais, a pesquisa sobre professores iniciantes para a UNEMAT é um objeto inédito, e dessa forma, pode possibilitar e desencadear novas pesquisas e ações de ensino e extensão tomando como referência as contribuições trazidas por esta.

Por conseguinte, a Secretaria Municipal de Educação também poderá, a partir das discussões e reflexões evidenciadas neste estudo, delinear políticas públicas em atendimento e apoio aos aspectos lacunares que foram detectados, diálogos permanentes sobre a escola, o currículo intercultural, os investimentos na formação e no acolhimento dos professores iniciantes.

Em relação às escolas de fronteira rural e aos professores iniciantes, esta pesquisa tem a intenção de contribuir com o processo de formação, dialogando possibilidades de discussões e reflexões que integrem questões relativas às diferenças, às salas multisseriadas, às dificuldades concernentes ao processo de tornar-se professor e de acolhimento humano e pedagógico desses docentes, para que se reconheçam na profissão e no espaço de produção de saberes por meio das interações produzidas pela comunidade escolar.

As participantes desta pesquisa foram cinco professoras que trabalham em salas multisseriadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), na Rede Municipal de Educação (RME) da cidade de Cáceres-MT. O uso da terminologia “professores iniciantes” engloba o tempo de serviço no exercício profissional da docência aos primeiros cinco anos.

Alguns autores apresentaram esse tempo de modo diferente. Veenman (1988) considerou que a fase inicial da docência se prolonga até o quinto ano; Tardif (2002) já compreendeu que essa fase se refere aos sete primeiros anos de carreira; enquanto que para Huberman (2013) esse período se estende até o terceiro ano de carreira. Para Gonçalves

(1990), essa fase vai até o quarto ano de exercício profissional, e, para Marcelo García (1999a), o professor iniciante está em aprendizagem inicial até o quinto ano de sua profissão (esse foi o tempo/espço considerado nesta tese).

Assim, diante de todas essas considerações tecidas a respeito das características da difícil fase de inserção profissional à docência, por ser esse um período em que se processam aprendizagens intensivas e que, no entanto, parece se constituir numa fase em que o professor se encontra mais desassistido pelas políticas públicas, pelas redes de ensino e pelas equipes gestoras das escolas, esta investigação seguiu os seguintes questionamentos:

Como as professoras iniciantes exercem suas docências em escolas de fronteira rural Brasil-Bolívia? Quais as especificidades das docências dos professores iniciantes nas escolas de fronteira rural Brasil-Bolívia? Quais os desafios e necessidades dos professores iniciantes para uma atuação docente nas escolas de fronteira rural Brasil-Bolívia?

Foi por meio do exercício da docência que as professoras iniciantes assumiram importância neste estudo. As análises evidenciaram as especificidades das professoras, a partir das narrativas coletadas, e de como estão constituindo suas docências iniciantes, entrecruzadas na aprendizagem da própria docência com as políticas de apoio e o acolhimento dos alunos. Efeitos que dependem das próprias professoras de (si) e do outro.

Para pensar as especificidades das professoras iniciantes, entende-se por especificidade o modo de ser de cada uma delas, como atuam sobre si mesmas, incorporando determinadas atitudes e comportamentos ao engendrar os modos de ser docentes, a partir do exercício de pensamento nas práticas conduzidas no ensino e aprendizagem.

O interesse pelo estudo do professor iniciante teve origem e inspiração na pesquisa de minha orientadora e de seu grupo de pesquisa, cujo projeto se intitula “*Formação, constituição e atuação docente nas escolas públicas brasileiras: uma análise sobre a situação do professor iniciante*” (FABRIS, 2018-2021), desenvolvido na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, campus São Leopoldo-RS.

Ao apresentar a pesquisa, “*Professoras iniciantes em salas multisseriadas na fronteira rural Brasil e Bolívia: docências acolhedoras em constituição*”, apresento a fronteira rural como um lugar que produz educação, que tem história, culturas, identidade e não apenas como um espaço caracterizado pela esfera geográfica, conforme descrição da região limítrofe do Brasil com a Bolívia: “[...] faixa de fronteira que compreende uma faixa interna de 150 Km de largura, paralela à linha divisória terrestre do território nacional” (IBGE, 2010, p. 10).

Contrapondo o argumento utilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), opta-se pela compreensão da fronteira rural que se movimenta no sentido de delinear

a linha geográfica demarcatória, construída pela necessidade de delimitação espacial, mas também por ser um lugar de pertencimento dos sujeitos atravessados pela cultura, pelas formas como a comunidade atribui os sentidos que se movimentam na construção de vidas. É, portanto, o lugar construído pelo território e pela cultura que se manifestam por meio de trocas, de compreensão de diferentes ideias oriundas da produção de saberes, que constitui a identidade dos sujeitos em suas diferenças.

Desse modo, o conceito de lugar, neste estudo, assume a definição trazida por Helena Copetti Callai (2004) como o espaço construído e “[...] resultado da vida das pessoas, dos grupos que nele vivem, das formas como trabalham, como produzem, como se alimentam e como fazem/usufruem do lazer”. (CALLAI, 2004, p. 2). Assim, um lugar está matizado pelas histórias de vida, pelas marcas que humanizam as interações ali produzidas com suas particularidades e diferenças, no reconhecimento de si e do outro que expressam e manifestam os sentimentos de identidade e de pertencimento.

Nessa direção, há confluência dos aspectos conceituais relativos a lugar e território, considerando que o último, ancorado nas ideias de Rogério Haesbaert (2007, p. 54), é entendido “[...] antes de tudo com referência às relações sociais (ou culturais, em sentido amplo) [...] e pelas relações de poder em que está mergulhado”. Essa afirmação possibilita inferir que o território, por se constituir em um espaço de relações sociais, está permeado por contradições e conflitos linguísticos, étnicos, religiosos, modos de vida, crenças, valores, trabalho e educação que produzem as identidades das pessoas e definem a fronteira rural como lugar de pertencimento.

Por isso, parte-se do pressuposto de que a inserção à docência encontra no espaço de fronteira rural as diferenças que participam da constituição dos sujeitos naquele lugar, que se movimentam de forma que os espaços escolares se tornem espaço de encontro, socialização e troca das diferenças. As próprias escolas não reconhecem a enorme diversidade que incluem, com isso, não levam em conta a perspectiva intercultural.

Esta pesquisa considera a Educação como uma porta que se abre às iniciativas do respeito com as diferenças, como um movimento potencializador que requer atuação coletiva em relação às diferenças que se apresentam no ensino e na aprendizagem. As escolas de fronteira necessitam de reflexões que as inquietem como um motivo para subsidiar iniciativas em torno das diferenças que lá estão. Uma proposta curricular intercultural será a convocação para que os docentes iniciantes, ou não, assumam o desafio de uma formação com e para as diferenças, pois a vida na fronteira se constitui com e nas diferenças.

Ao iniciar a apresentação dessa Tese lembrei-me de meus primeiros anos na docência e me propus relatar uma experiência de vida de professora iniciante em uma escola pública urbana na cidade de Cáceres.

Ao escolher o recorte que relato, tomo o ano de 1982, ano de minha iniciação como professora em uma escola estadual com Educação de Jovens e Adultos, sala multisseriada do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). O MOBRAL funcionou entre os anos de 1960 e 1980 e se constituiu em um modelo de ensino noturno mantido pelo Estado, destinado a jovens e adultos analfabetos ou semianalfabetos.

Minha experiência em sala multisseriada de jovens e adultos foi completamente diferente do que eu podia compreender naquele momento, haja vista que o trabalho docente até então experienciado limitava-se ao estágio realizado em turmas do Ensino Fundamental.

A sala de jovens e adultos em que iniciei a docência era composta por senhores e senhoras com idades entre 45 e 65 anos. Eram servidores de escolas do município, com muitas experiências e histórias de vida, movidos pelo desejo de ler e escrever que tornaram interessante o trabalho com a leitura e a escrita. Uma das disciplinas desse modelo de ensino (MOBRAL) era a Prática do Lar. Nas aulas práticas, as receitas, bem como os ingredientes, eram trazidas pelos alunos. A cozinha era ampla, os cartazes eram em letra cursiva, feitos em papel pardo, ou papel manilha, e afixados nas paredes para que os alunos fizessem a leitura da receita para a separação dos ingredientes.

Na minha trajetória como professora iniciante, recebia ajuda das alunas sobre dicas na confecção das receitas. Ouvi, muitas vezes, as observações práticas das senhoras alunas: a receita não diz isso, mas vamos aguardar a massa descansar; a receita não explica isso, mas não é preciso untar as assadeiras, porque os biscoitos são amanteigados; a receita manda colocar os ovos inteiros, mas vamos separá-los para que a massa fique mais leve. E assim caminhei aprendendo com os alunos, e os alunos, sempre muito dedicados por serem adultos, aprendiam a ler e escrever.

A docência como professora iniciante deixou-me a reflexão das boas relações que são produzidas na sala de aula entre alunos e professora, referências para a minha iniciação na docência. Não fazíamos uso de cartilha, íamos direto ao assunto que trazia uma reflexão. A alfabetização era partilhada no ensino das palavras, frases e textos. Fascinante para minha experiência na constituição docente.

Nesse sentido, Biesta (2018) corrobora esse argumento ao afirmar que:

Existir como sujeito na realidade significa estar em um “estado de diálogo” contínuo com o que e quem é o outro [...] quando nós começamos a pensar sobre nossa existência como sujeito por este viés, o ensino começa a adquirir um novo significado (BIESTA, 2018, p. 24-25).

Esse estado de diálogo constante que deve permear a atitude e a prática do docente iniciante produz a necessidade de perceber e trazer para si as práticas sociais que são produzidas pelos sujeitos de saberes e de culturas, como ponto de partida para realizar um trabalho carregado de sentidos e que possibilite constituir-se professor(a).

Imbernón (2011, p. 61) considerou a formação inicial como o começo da socialização profissional, e afirmou que “[...] a estrutura da formação inicial deve possibilitar uma análise global das situações educativas que, devido à carência ou à insuficiência da prática real, se limitam predominantemente a simulações dessas situações”. Nem sempre a aprendizagem que o professor iniciante detém corresponde ao que a sala de aula lhe exigirá.

A exemplo disso, as professoras iniciantes recém-concursadas para as escolas municipais da região de fronteira rural Brasil-Bolívia, do município de Cáceres-MT, levaram consigo apenas as experiências dos estágios curriculares, desconhecendo o trabalho com salas multisseriadas.

Esta investigação teve a intenção de contribuir com o processo de formação de professores das escolas de fronteira do município de Cáceres-MT, incluindo possibilidades de diálogos e reflexões que integrem questões relativas às dificuldades concernentes ao processo de tornar-se professor e de acolhimento humano e pedagógico desses docentes, para que se reconheçam na profissão e no espaço de produção de saberes por meio das interações produzidas pela comunidade escolar.

Esta tese contextualiza o objeto de investigação, delimita a questão de pesquisa e os objetivos nesta apresentação inicial, e está subdividida em três partes, sendo cinco capítulos.

O Capítulo 1 apresenta uma análise da docência de professoras iniciantes para trazer ao centro das discussões conceitos de docência que sustentem e orientem as discussões no decurso desta tese.

O Capítulo 2 descreve a historicização das salas multisseriadas na educação brasileira, utilizando o contexto de outros países como pano de fundo para evidenciar a trajetória das salas multisseriadas no Brasil. Foi possível desenhar a constituição das salas multisseriadas no contexto da educação rural e os modos como essas salas foram, se constituindo em um modelo de ensino.

No Capítulo 3 a teorização que sustenta os aspectos conceituais sobre docências de professores iniciantes, salas multisseriadas e aspectos do espaço rural na região de fronteira do Brasil com a Bolívia.

O Capítulo 4 aponta o movimento teórico-metodológico da pesquisa (de)formação como caminho para construir lentes analíticas, no qual foram descritos os procedimentos metodológicos, que incluem: o tipo de pesquisa, as fontes de informações, o processo de elaboração das entrevistas, a realização da produção de dados, bem como os trâmites para chegar até as professoras iniciantes nas escolas de fronteira rural.

Na segunda parte, o Capítulo 4 apresenta a constituição de uma docência acolhedora, as dificuldades, a falta de acolhimento na gestão escolar, as experiências nas salas multisseriadas com a hospitalidade, rotatividade e a dificuldade para ensinar crianças com a língua espanhola, as experiências coformativas, a necessidade da autoformação e o planejamento para salas multisseriadas.

Na Parte III, o Capítulo 5 expõe a docência acolhedora nas experiências das professoras iniciantes nas salas multisseriadas, e outros sentidos evidenciados na constituição dessa docência.

Por último, são tecidas algumas considerações acerca das condições de trabalho, das professoras iniciantes participantes desta pesquisa, sinalizando alguns elementos que podem favorecer ou dificultar a constituição do desenvolvimento profissional e os aspectos a serem considerados pelas políticas públicas referentes às condições de trabalho no início da docência.

Convido os leitores para que possam acompanhar como desenvolvi a pesquisa, realizei as análises e construí a tese que, de agora em diante passo a mostrar como foi tecida a partir de toda a investigação. A tese que defendo é que as docências acolhedoras não se constituem apenas com o acolhimento do outro, na sua dimensão afetiva e de inclusão no mesmo espaço físico, é preciso criar condições para que o ensino e as aprendizagens se realizem atendendo ao outro em toda a sua integralidade, para que assegurem que o aluno possa avançar em seus conhecimentos e não apenas ser incluído no espaço escolar.

Acolher o outro significa comprometer-se de forma integral com o outro, não apenas pelas suas necessidades. Por isso, defendo que essa docência acolhedora ainda está em constituição por esse grupo de professoras, pois a docência depende não só dos sujeitos envolvidos, mas das políticas públicas e do *ethos* de formação (DAL'IGNA; FABRIS, 2015) de cada escola.

Essa docência acolhe na vida escolar o outro/aluno em toda sua complexidade e necessidades de ensino e aprendizagem, onde a responsabilidade pedagógica funcionará como um critério de verificação de inclusão dos sujeitos hospedados e acolhidos, para que se assegure não apenas o bem-estar físico e emocional, mas o conhecimento escolar. Assim, nos próximos capítulos a tese será evidenciada.

**PARTE I – SOBRE DOCÊNCIAS DE PROFESSORAS INICIANTE EM ESCOLAS
DE FRONTEIRA RURAL BRASIL-BOLÍVIA EM SALAS MULTISSERIADAS**

1 DOCÊNCIA COMO CONDIÇÃO DO EXERCÍCIO DO PROFESSOR NO PROCESSO EDUCATIVO

Só pode exercer a docência um professor em certa condição. Ele exerce a docência quando no contexto de um processo educativo intencional desenvolve o ensino [...] (FABRIS; DAL'IGNA, 2017, p. 56).

A partir de Fabris e Dal'Igna (2017), o primeiro conceito de docência é apresentado nesta tese como um espelho em que se configuram as discussões produzidas nos diálogos entre a literatura educacional contemporânea e o material empírico produzido a partir da produção dos dados desta pesquisa por meio das entrevistas e do encontro (de) formação.

A análise deste material possibilitou enxergar, por meio das lentes trazidas por essas autoras, outras formas de ver e entender os sentidos do ser e estar docente ao experimentar pela primeira vez uma sala de aula como professoras iniciantes num contexto de fronteira. A flexão de gênero, *professoras* iniciantes, foi utilizada para dar visibilidade ao grupo de professoras que participaram desta pesquisa, visto que a seleção da amostragem excluiu professores homens ao seguir os critérios estabelecidos relacionados ao tempo de trabalho dos profissionais.

Analisar este tipo de docência, iniciante, implica trazer para o centro das discussões conceitos, que sustentam e orientaram as discussões no decurso desta tese, em um cenário entrecortado pelas narrativas que de algum modo produzem conflitos e tensões quanto às formas de conceber a docência em determinadas condições de existência do professor.

Na Resolução n. 01/2006 (BRASIL, 2006), que instituiu as diretrizes curriculares nacionais para a formação do Pedagogo, em seu artigo 2º, §1º, a concepção de docência comportou diferentes atribuições e contribuiu para ampliar a compreensão do conceito inserido por Fabris e Dal'Igna (2017), embora as discussões que embasam esta pesquisa tratem das docências de professoras iniciantes sem denominá-las de pedagogas, pois essa denominação também é utilizada para professoras de outras etapas de ensino, A BNCC, por meio dessa Resolução normatiza sobre essa questão afirmando que no Brasil:

Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico, metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, aos quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006, p. 11).

A ação educativa, conforme a Resolução n. 01/2006 (BRASIL, 2006), remete à necessidade de organização, planejamento e execução da atividade docente atendendo à perspectiva multicultural que evidencia os aspectos técnicos relativos ao conhecimento, aos valores humanos carregados pelas marcas da cultura e suas práticas sociais. Os docentes provocam o aprendiz de tal maneira que possibilitam a eles atribuírem sentidos aos saberes produzidos por meio do conhecimento adquirido, respeitando as diferentes leituras e percepções do contexto.

Nessa direção, Fabris e Dal’Igna (2017, p. 57) reiteraram que a “docência pressupõe sujeitos em posições e funções diferenciadas de ensino e de aprendizagem [...] ora a aprendente pode ensinar, ora a ensinante pode aprender” em um movimento dinâmico e instigador de trocas de saberes e conhecimentos.

Segundo Tardif (2002), os saberes docentes são plurais, portanto, a docência se constitui em uma prerrogativa do professor que tem o papel precípua de conceber, organizar, instigar e conduzir os aprendentes em diferentes situações para que possam problematizar o contexto e, a partir dele, ressignificar os conhecimentos e saberes de modo a transformar esse contexto.

Nesse processo contínuo produz-se um movimento difícil de traduzir porque demanda sair do lugar para olhar outros lugares, olhar tudo que atravessa os conhecimentos, os saberes e as visões de mundo para perceber que nada está acabado quando os professores tomam para si o olhar do sujeito sobre esse contexto.

Em geral, para problematizar o contexto em situação de ensino, cada aspecto ganha centralidade para que a aprendizagem dos sujeitos possa desencadear a produção, a reelaboração e a ressignificação dos saberes. A esse respeito, Fabris e Dal’Igna (2017), igualmente, apontaram que:

A docência é uma condição exercida pelo professor, comprometido com o processo de ensino e com as possíveis aprendizagens promovidas a partir dele. Aqui, nos posicionamos absolutamente contrárias a qualquer moda educacional que fragilize os saberes docentes e secundarize a função de ensinar, primordial para um exercício qualificado da docência (FABRIS; DAL’IGNA, 2017, p. 57).

Nessa perspectiva, o ato de ensinar é constituído pelos saberes docentes que, conforme Tardif (2002), são oriundos da formação profissional, de saberes disciplinares, dos saberes curriculares e dos saberes experienciais. Assim, nesse movimento articulado pelos diferentes saberes, incluído na teoria de formação de professores, não é possível evitar o problema

relacionado à valoração acerca de *quem* são os valores, *para quem* se destinam e com *qual finalidade*. Nesse sentido, há a necessidade de que os saberes sejam eticamente comprometidos com aqueles sujeitos que compõem o processo de ensino.

Outra perspectiva acerca da docência é a de Gert Biesta (2017, p. 57), de que a docência é “a responsabilidade educativa e a responsabilidade do educador de despertar o desejo em outro ser humano de querer existir de uma forma adulta”. Vale destacar que a “forma adulta” a que o autor se refere deve ser compreendida em termos existenciais, e não em termos de desenvolvimento. Por isso, é de responsabilidade do docente mostrar as possibilidades existenciais aos alunos, no seu espaço e no mundo, ao torná-lo sujeito do conhecimento.

Essa visão do trabalho educativo está revestida de uma complexidade que implica na necessidade de um docente que tenha experiência para dar conta desse movimento do fazer pedagógico, constituído de conhecimentos, saberes, valores e atitudes que se articulam durante o processo de ensino.

Esta complexidade talvez esteja em si mesma nas ideias de unidade e de multiplicidade que podem se repelir e também se agregar, como, por exemplo, no momento em que as professoras iniciantes se movimentam no exercício de aprender a serem docentes. Para Fabris e Dal’Igna (2017, p. 57), “a docência pressupõe sujeitos em posições diferenciadas de ensino e aprendizagem. Isso não impede que as trocas entre professoras e alunas aconteçam de distintas formas”, assim como entre professores e seus pares, mediações tecnológicas, formação de professores, orientações pedagógicas, entre tantas outras trocas nas quais a docência vai se constituindo. Enfim, aprende-se a ser professora de muitas formas, não apenas na formação inicial e continuada, mas com a vida social e cultural.

Em busca de respostas em relação à complexidade do aprendizado da docência, fez-se necessário o levantamento de outros autores que se debruçaram sobre o conceito de professores iniciantes, que, por sua vez, apreenderam da primeira fase da vida profissional com o intuito de trazerem as vicissitudes, assim como os possíveis potenciais conquistados no percurso da constituição da docência.

Michel Huberman (2013), em estudos sobre os ciclos de vida profissional, argumentou que a fase que corresponde à entrada na carreira compreende os três primeiros anos da docência. Para o autor, nesse período o professor vivencia duas situações que correspondem à fase de sobrevivência e a de descoberta.

A etapa de sobrevivência traduz o que se chama de choque de realidade ao confrontar-se com a complexidade da situação profissional, exemplificadas por atividades como as

relacionadas ao planejamento pedagógico, ao tratamento didático-pedagógico dos conhecimentos, as dificuldades em lidar com os alunos, as interações entre os pares, dentre outras. Enquanto que a fase de descoberta “[...] traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade, por se sentir colega num determinado corpo profissional” (HUBERMAN, 2013, p. 39). Estes dois aspectos podem acontecer em momentos distintos ou se encontrarem simultaneamente.

Para Marcelo García (1999a, p. 113), “[...] a iniciação ao ensino é um período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores fazem a transição de estudantes para professores [...], o que geralmente se estende até o quinto ano de exercício profissional”. Partindo desse pressuposto, a formação de professores iniciantes é um período quase sempre de intensas aprendizagens, ocorrendo tentativas e ressignificações na tarefa de ensinar, porque enfrentam constantes desafios e dúvidas devido a pouca experiência que detêm da docência.

Esse processo de tornar-se profissional pode influenciar as decisões em permanecer como docente na carreira e também constituir a base da formação ao transcenderem os desafios e superarem as inseguranças e medos que compõem o estágio inicial da docência. Assim, realça-se o pressuposto de que cada ofício possui sua própria caixa de ferramentas produzidas pelas tarefas da profissão, e que não se dissociam dos modos de exercer o trabalho no que diz respeito ao fazer, ou seja, relacionadas, neste caso, ao processo de constituir a docência.

Dragone e Giovanni (2014, p. 64) referiram-se a “[...] professores iniciantes como aqueles vindos diretamente da graduação, ou seja, jovens profissionais recém-graduados, que trazem consigo histórias de vida e valores pessoais diversificados [...]”, os quais, por vezes, estão distantes dos conhecimentos, saberes e valores que podem encontrar nas salas de aula. Além disso, a falta ou a pouca experiência com a atividade de ensino pode tensionar o trabalho educativo destes profissionais.

Complementando o argumento acerca do período de tempo que compreende os primeiros anos relativos ao processo de iniciação à carreira docente, García (1999a, p. 113) afirmou que essa fase é importante e marcada por “[...] tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, durante a qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguir manter certo equilíbrio pessoal”.

Por isso, a aquisição de conhecimento e de equilíbrio pessoal não ocorrem de maneira aleatória, vazia de significados, mas em um trabalho formativo perpassado pelo “conhecimento dos materiais e o bom uso das ferramentas. E tudo isso feito com medida, com

o sentido justo da medida, da proporcionalidade, do que é adequado” (LARROSA; RECHIA, 2019, p. 59).

Estas ferramentas foram compreendidas por Larrosa e Rechia (2019, p. 61-62) como os artefatos que o professor utiliza e que “muitas vezes se tornam invisíveis” a partir de perspectivas “que entendem o ofício do professor como intercâmbio intelectual, desprovido de materialidade”, ou seja, a expressão maior de um professor está “precisamente na materialidade e gestualidade, que o torna singular (como acontece com qualquer artesão: que realiza um ofício como todos os demais, mas, em simultâneo de uma maneira única e pessoal) [...]” (LARROSA; RECHIA, 2019, p. 62).

Neste sentido, a fase de iniciação à docência é compreendida como o período em que o professor busca conhecer sua própria situação e define seu comportamento em relação ao espaço/tempo em que se encontra, não apenas para a aprendizagem de si, mas também do tempo de reflexão sobre o contexto escolar, dos alunos e de todo o entorno da escola que redundarão em experiências para a docência. Conforme corroborou Larrosa (2018, p. 23):

De fato, a ideia de experiência no ofício tem a ver, fundamentalmente, com a atenção ao mundo (e com a responsabilidade para com o mundo), com o fazer as coisas bem-feitas, e não apenas, nem principalmente, com a formação ou com a transformação do sujeito.

Assim, a experiência de estar docente, insistir em estar naquele ambiente, está relacionada com a maneira de exercer e de pensar a docência que se inicia na leitura e releituras da vivência escolar, que chama para si a responsabilidade pedagógica, que é uma atitude que assegura a legitimidade do ensino e envolve um olhar compartilhado dos arredores, ou do mundo externo à sala de aula, propiciando a si qualificação profissional e formação contínua com os pares sobre as causas do ensino no contexto em que estão inseridos.

Pensar a docência é pensar também sobre a escola e compreendê-la enquanto uma “forma de reunir sujeitos, saberes, corpos, procedimentos, linguagens e materialidades em um tempo e em um espaço [...], além de entender que o ofício é inseparável do lugar onde é exercido [...]” (LARROSA, 2018, p. 26).

Reiterando tais argumentos, Brzezinski (2016, p. 12) afirmou que a formação “[...] continuada do professor, da professora, não se limita ao exclusivo domínio de conhecimentos básicos para o exercício da profissão e para as soluções de problemas cotidianos do espaço escolar”, isto é, a aquisição de conhecimento e equilíbrio profissional não acontece em um

processo aleatório, vazio de significados, mas em um trabalho formativo imerso no contexto escolar.

Assim, para além das possíveis fragilidades e conquistas adquiridas na primeira etapa da vida profissional docente, vale ressaltar outro desafio enfrentado pelas professoras iniciantes entrevistadas nesta pesquisa relacionado ao local de trabalho em que desenvolvem suas práticas pedagógicas. Tais professoras atuam em salas multisseriadas nas escolas da fronteira rural entre Brasil e Bolívia, no município de Cáceres, Estado de Mato Grosso.

A definição de salas multisseriadas diz respeito a um modelo de organização das classes, ou salas de aula, que reúnem estudantes de anos escolares diferentes, com idades e níveis de conhecimentos também diferentes e sob a condução de apenas um docente. Essa organização de ensino é comum nas escolas dos espaços rurais do Brasil e em diferentes países. As autoras Solange Helena Ximenes-Rocha e Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (2013) trabalharam com a concepção de que classes multisseriadas:

[...] caracterizam-se por reunir em um mesmo espaço físico diferentes séries que são gerenciadas por um mesmo professor. São, na maioria das vezes, única opção de acesso de moradores de comunidades rurais (ribeirinhas, quilombolas) ao sistema escolar. As classes multisseriadas funcionam em escolas construídas pelo poder público ou pelas próprias comunidades, ou ainda em igrejas, barracões comunitários, sedes de clubes, casas dos professores entre outros espaços menos adequados para um efetivo processo de ensino-aprendizagem (XIMENES-ROCHA; COLARES, 2013, p. 93).

Esta descrição evidencia a precarização da educação nas escolas rurais, no que diz respeito à organização, ao funcionamento e à visibilidade política e social das escolas com salas multisseriadas em que o Estado mascara a sua existência pela ausência de políticas públicas que atendam minimamente às necessidades básicas dos espaços educativos.

Resguardadas as proporções, diferentemente desse olhar sobre as classes multisseriadas no contexto brasileiro, outras localidades de âmbito internacional utilizam essa modalidade de ensino como possibilidade de acesso à educação para determinadas comunidades que apresentam tal necessidade e não necessariamente, precisam ser precárias ou defasadas.

Para Eva Kaisa Hyry-Beihammer e Tina Hascher (2015), pesquisadoras da Austrália e da Finlândia, as salas multisseriadas são sugeridas como uma possibilidade para manter pequenas escolas abertas e educar alunos em áreas com pouca população nos países de língua alemã, seguindo um modelo de reforma inovadora das escolas.

Hyry-Beihammer e Hascher (2009 *apud* HYRY-BEIHAMMER; HASCHER, 2015) descreveram também o lançamento de um projeto, na Áustria e na Suíça, com objetivo de oferecer oportunidades educacionais para estudantes em pequenas escolas da área rural dos Alpes.

No Brasil, Maria Angélica Cardoso e Mara Regina Martins Jacomeli (2010) destacaram a concentração das salas multisseriadas quase que somente à zona rural:

As escolas multisseriadas, diferentemente dos antigos grupos escolares e que hoje são as atuais escolas de ensino fundamental, foram organizadas em uma sala única, na qual se reúnem alunos pertencentes a várias séries, sob a regência de um único professor. Em seu nascedouro, elas atendiam tanto à população periférica quanto à rural, no entanto, atualmente se concentram quase que somente na zona rural (CARDOSO; JACOMELI, 2010, p. 268-269).

Na mesma direção, Menezes (2002) caracterizou as escolas multisseriadas no Dicionário Interativo da Educação Brasileira.

[...] as classes multisseriadas existem principalmente nas escolas do meio rural, visando diminuir a evasão escolar, ou em projetos específicos, baseados na metodologia da aceleração e no telecurso, buscando atrair crianças e adolescentes em situação de rua, analfabetas ou defasadas em seus estudos, para que possam aprender e serem convencidos a continuar na vida escolar (MENEZES, 2002, p. 2).

Menezes (2002) acrescentou algumas diferenças em relação aos demais autores ao evidenciar a questão política relativa à evasão escolar, ao enfoque dado em relação à clientela a que se destinam essas salas e ao aspecto metodológico para atender às especificidades de aprendizagem destes grupos.

De maneira geral, as caracterizações apresentadas pelos autores estudados convergem em relação ao espaço de funcionamento das escolas com salas multisseriadas, a forma como é realizado o processo de enturmação, a metodologia de trabalho pedagógico e, por fim, a pouca, ou a inexistência, de políticas educacionais que busquem dar condições de existência ao trabalho docente nesses espaços.

No Brasil, essas escolas com salas multisseriadas que funcionam, em grande medida, nas áreas de zona rural, onde os habitantes residem em sítios, fazendas, assentamentos, vilas, comunidades indígenas, quilombolas, dentre outros locais, que encontram refúgio para os filhos dos moradores da fronteira rural, que trabalham nas imediações e fomentam a circulação econômica e as condições sociais e culturais de existência do lugar, são distantes

dos centros urbanos e necessitam de políticas educacionais que atendam, minimamente, as condições de trabalho dos docentes, assim como a aprendizagem dos estudantes.

Ao tomar o espaço rural de fronteira como cenário do objeto de estudo desta pesquisa, e dar início às discussões, faz-se necessária a inclusão de uma breve caracterização do conceito de rural.

O conceito de rural, como muitos outros, é simultaneamente suficiente e insuficiente, porque a realidade não conhece classificações ou esquemas de qualquer espécie: nós é que os criamos para nos orientarmos na complexidade da existência, da realidade, a qual precisamos conhecer, seja através de teorias científicas, religiosas ou de senso comum. Para organizar a nossa experiência, nós emolduramos de várias formas a realidade, e o conceito de rural é uma delas (SIQUEIRA; OSÓRIO, 2001, p. 77).

A dificuldade e o cuidado apresentados no tratamento do conceito de rural, por si, apontam para a complexidade que dá conformação ao conceito, e, nesse emaranhado de possibilidades, para Siqueira e Osório (2001):

A base do conceito é a dimensão econômica, o rural se caracteriza por um determinado tipo de atividade: a produção de alimentos através da criação de plantas e de animais. A esta atividade econômica estão vinculados todos os outros traços que caracterizariam o rural, como a diferença ambiental, já que no rural o contato com a natureza é direto e constante, e a própria atividade econômica que lhe é peculiar é realizada ao ar livre. O meio rural seria também mais arredo à técnica, nas atividades rurais lida-se com organismos vivos e com as forças da natureza, que não podem ser inteiramente controlados (SIQUEIRA; OSÓRIO, 2001, p. 73).

À primeira vista, o conceito de rural nos remete a uma visão romanceada na qual se apontam a presença de trabalho ao ar livre e de pouca existência de técnica, o que não corresponde à realidade atual em que as interações existentes assumem os matizes das relações influenciadas pelo processo de globalização e pelo domínio da técnica a serviço da maior produtividade e do menor esforço, ou participação humana.

Ao mesmo tempo, o espaço rural engloba a presença de comunidades tradicionais nas quais as pessoas tornam-se próximas umas das outras ao estabelecerem relações de pertencimento ao lugar a partir de encontros, fortalecendo os laços afetivos, culturais e de lutas, a partir da realização de práticas sociais que pertencem ao grupo.

Além disso, em certas localidades rurais, os meios de produção são orientados conforme as forças da natureza. Este é o caso das comunidades da região de Cáceres-MT, que possuem uma base econômica sustentada na pecuária, localizada em uma região de Pantanal,

que precisa lidar com temporadas de chuvas, enchentes e vazantes, assim como o oposto, períodos de seca e fogo. Essas intempéries influenciam, portanto, as atividades econômicas e também educativas.

Deste modo, o espaço rural, caracterizado e encontrado nesta tese, é aquele que articula os aspectos sociais e culturais, em cujo cenário os sujeitos vivem e no qual as escolas com salas multisseriadas organizam o trabalho didático pedagógico. Portanto, o contexto também participa do projeto pedagógico das escolas e das docências que nessas escolas se desenvolvem.

Sendo assim, parte-se do princípio de que a educação rural pretende garantir e respeitar o direito das pessoas ao acesso à educação, que deve ser desenvolvida em uma escola, com projetos pedagógicos e profissionais que interpretem a relação do espaço rural com o significado que a escola representa para as pessoas que nele vivem e o constituem.

A ideia de rural se constitui no espaço de pensar em políticas que visem realizar a educação qualitativamente comprometida com o trabalho educativo, assim como com as condições de acesso e permanência na escola respeitando-se as diferenças que a compõem.

O espaço rural, ainda nos dias atuais, é gerador de calorosas discussões nas políticas partidárias e políticas de gestão educacional no Brasil, chegando aos municípios quase sem a força necessária para a organização de políticas educativas que contenham identidade e recurso orçamentário. O núcleo das escolas de fronteira do município de Cáceres-MT é denominado pela gestão da Secretaria Municipal de Educação como núcleo de escolas de fronteira. No entanto, nesta pesquisa, tendo em vista a abordagem teórica utilizada, optou-se pela utilização da denominação escolas de fronteira rural.

As escolas de fronteira rural apresentam características singulares em relação às escolas urbanas no que concerne às matrículas dos alunos a cada início de ano letivo, por exemplo, porque recebem contingentes inesperados. Na maioria das vezes, a quantidade de alunos é pequena se considerar a organização tradicional do modelo de ensino por anos escolares.

Contudo, quando se observa o todo, representam a população de um lugar onde a escola é uma esperança na obtenção de conhecimento. Por este e outros motivos, as salas multisseriadas são organizadas com vários anos escolares e sob a regência de um docente, objetivando o atendimento à escolarização dessa parcela da comunidade do entorno da escola.

A composição da organização do ensino multisseriado e as diferenças apresentadas no espaço fronteiriço, onde as escolas estão localizadas, foram os motivos que sustentaram a

necessidade de compreender e pensar a organização e o desenvolvimento do trabalho de professoras iniciantes nas escolas de fronteira rural.

É importante destacar a pergunta investigativa que norteou esta pesquisa: *“como se constituem as docências de professoras iniciantes em escolas da fronteira rural entre Brasil e Bolívia no processo de tornarem-se professoras nessas escolas com diferentes e múltiplas especificidades?”*.

Neste contexto, para dar conta dessa questão geral de pesquisa, busquei compreender e responder aos seguintes questionamentos:

- a) Como as professoras iniciantes exercem suas docências em escolas de fronteira rural entre Brasil-Bolívia?
- b) Quais as especificidades das docências das professoras iniciantes nas escolas de fronteira rural entre Brasil-Bolívia?
- c) Quais as dificuldades e necessidades das professoras iniciantes para uma atuação docente nas escolas de fronteira rural entre Brasil-Bolívia?

Diferentes estudos e pesquisas têm dado visibilidade para a questão da formação de professores iniciantes. Aqui, o ponto de partida para compreender as docências de professoras iniciantes nas escolas de fronteira rural do município de Cáceres-MT foi a constituição das docências frente às diferenças enfrentadas em início de carreira em salas multisseriadas no contexto fronteiriço e rural.

2 HISTORICIZAÇÃO DAS SALAS MULTISERIADAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A realidade multisseriada começou a se instalar no Brasil tempos após a expulsão dos jesuítas, quando, com ou sem o apoio do Estado, professores passavam de fazenda em fazenda ensinando crianças a ler e escrever. Porém no ano de 1827 o governo imperial criou oficialmente as classes multisseriadas (CASTRO, 2018, p. 45).

Bastante provocadora a oportunidade de refletir sobre a história das salas multisseriadas no Brasil, com ênfase nas escolas rurais. A partir da revisão da literatura educacional que versa sobre este tema, foi traçado neste capítulo um panorama sobre o movimento que gerou a criação, o funcionamento e alguns resultados decorrentes dessa organização escolar em salas multisseriadas.

Com este propósito, estão apresentados alguns aspectos da história da educação no Brasil, com foco nas escolas que seguem o modelo multisseriado, utilizando o contexto social, político e educacional que, em diferentes momentos, indicaram avanços e omissões regidas pela legislação educacional brasileira, que contém as políticas que tratam da educação rural iniciada desde o período da colonização do Brasil. Para essa Tese foi importante estudar essa modalidade de organização das salas, pois as professoras iniciantes eram todas professoras em classes multisseriadas.

2.1 A trajetória das salas multisseriadas no Brasil

Com a chegada dos portugueses e dos jesuítas no período colonial (século XVI) ao Brasil, teve início o processo de colonização do território recém-descoberto. A cidade de Salvador foi constituída a primeira capital do país, seguida da fundação das duas primeiras vilas de São Vicente e Itanhaém, no litoral paulista, por Martim Afonso de Souza no ano de 1532. Posteriormente, em 1554, ocorreu a fundação do Colégio de São Paulo de Piratininga pelos jesuítas, Manuel da Nóbrega e José de Anchieta. Historicamente, este marco deu origem ao que hoje é conhecida como a cidade de São Paulo.

Naquele período, o Brasil contava com uma economia de modelo agrário que se expandia em torno do engenho do açúcar e dos grandes proprietários de terras, os latifundiários. A vida no entorno dos engenhos era o centro dinâmico de toda a vida social, era onde se concentrava o poder de grande quantidade de pessoas que usufruía do prestígio do senhor de engenho.

Segundo Saviani (2008), a educação no período do Brasil Colônia ficou sob a responsabilidade dos jesuítas, tendo sido inicialmente implementada pela referida ordem com o objetivo de catequizar os indígenas e convertê-los à fé religiosa católica. A educação era realizada por meio do disciplinamento, da moralização e da instrução atendendo aos interesses da Coroa de Portugal, que via na educação o processo de dominação e exploração dos povos indígenas. O trabalho e o desenvolvimento do ensino dos jesuítas consistiam em um plano geral de estudos elaborado pela Companhia de Jesus, que seguia as orientações do modelo *Ratio Studiorum*, dedicado ao ensino propedêutico, clássico, humanista, de cunho literário e formativo. “A *Ratio Studiorum* foi elaborada ao longo de várias décadas por meio de consultas às diversas organizações de ordem e com base em experiências que se acumulavam na área escolar [...]” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 77).

O ensino por eles ministrado visava o controle das consciências, a fim de transformar os indígenas em bons cristãos. Os indígenas tinham acesso à escola primária, na qual aprendiam a ler e a escrever, apenas após terem aprendido a falar o português e terem sido iniciados na doutrina cristã.

Posteriormente, a educação principal da “Colônia era a destinada aos colonizadores, ‘burgueses abonados’, de acordo com os ‘interesses da Igreja e da sua Ordem’, tendo como opções a formação sacerdotal ou o prosseguimento dos estudos na Europa” (PONCE, 1998, p. 119). Apesar de a educação desse período ter caráter coletivo, destinava-se à elite burguesa e aos nobres, restando às classes populares somente o que fosse imprescindível, tal como a doutrina cristã.

Conforme Saviani (2008), o referido modelo passou a ser obrigatório por todos os jesuítas e teve sua versão final publicada em 1599. Tratava-se de um plano universalista, elitista, destinado aos filhos de colonos, que excluía os indígenas e que veio a possibilitar a conversão dos colégios jesuítas em colégios para a elite colonial.

Nesse panorama embrionário da história da educação no Brasil não se cogitava ainda a denominação “salas multisseriadas”, embora os jesuítas reunissem os indígenas de várias idades e com diferentes níveis de experiências em um mesmo espaço para ensinar a doutrina cristã e o ensino elementar.

Tal sistema permaneceu no Brasil até 1759, ano em que os jesuítas foram expulsos do Brasil, e de outras colônias portuguesas, pelo Marquês de Pombal. Pombal pretendia implantar reformas na educação das colônias de Portugal, atendendo aos novos anseios de progresso humano difundidos pelas ideias iluministas do século XVIII, “[...] que visavam transformações de origem econômica, política e cultural, com o intuito de colocar Portugal e

suas colônias no mesmo patamar que as demais nações europeias rumo à modernidade” (LOCKS; ALMEIDA; PACHECO, 2013, p. 3).

Assim, após a expulsão dos jesuítas do Brasil, aconteceram outras experiências na educação. As transformações políticas, econômicas, educacionais e culturais advindas das ideias do Iluminismo, movimento que questionava a igreja e o tradicionalismo, culminaram na construção da democracia com ideias liberais. Foi nesse período da história do Brasil que a dinâmica do ensino multisseriado se constituiu a partir das chamadas aulas régias. Nessas aulas, reuniam-se alunos de todas as idades e níveis de conhecimento sob a orientação de um docente.

Nessa mesma direção, segundo Saviani (2008), em 1889, no período da República, foram criados os Grupos Escolares, com os quais teve início a adoção do modelo seriado de escolarização que se popularizou inicialmente nas cidades e, posteriormente, aos poucos, nas vilas, povoados e na zona rural. Tal processo seguiu se expandindo ao longo dos anos 1900 com a presença dos Grupos Escolares no interior do país, e, nos dias atuais, com a municipalização do ensino fundamental.

As transformações sociais influenciaram não apenas os modos de produção, mas também a educação que, nesse contexto, precisava diferenciar-se das ideias e experiências do modelo que vinha sendo desenvolvido pela irmandade jesuítica.

Em 1827, com a promulgação da Lei Geral do Ensino, pelo governo imperial, foi adotado o ensino mútuo, ou por meio de monitoria. Os alunos considerados mais avançados na aprendizagem ensinavam os mais novos. Esse era o Método Lancasteriano, como foi denominado, um modelo trazido da Inglaterra pelo Estado, e foi considerado como um avanço na educação brasileira até o século XIX (SANTOS; MOURA, 2010, p. 36).

O Método Lancasteriano teve origem nas ideias advindas do renascimento científico inglês que influenciaram o uso do método científico e do realismo na educação, o que significa dar maior ênfase à experiência, com a atenção aos problemas da época e sobrepondo a língua materna com o ideal enciclopédico. A educação realista contraria a educação antiga (jesuítica) porque adota uma metodologia formal e retórica, com o uso do rigor da ciência na introdução das aulas régias.

Para Fernando de Azevedo (1943, p. 315), as aulas régias:

[...] compreendiam o estudo das humanidades, sendo pertencentes ao Estado e não mais restritas à Igreja - foi a primeira forma do sistema de ensino público no Brasil. Apesar da novidade imposta pela Reforma de Estudos

realizada pelo Marquês de Pombal, em 1759, o primeiro concurso para professor somente foi realizado em 1760 e as primeiras aulas efetivamente implantadas em 1774, de Filosofia Racional e Moral. Em 1772 foi criado o Subsídio Literário, um imposto que incidia sobre a produção do vinho e da carne, destinado à manutenção dessas aulas isoladas. Na prática o sistema das Aulas Régias pouco alterou a realidade educacional no Brasil, tampouco se constituiu numa oferta de educação popular, ficando restrita às elites locais. Ao rei cabia a criação dessas aulas isoladas e a nomeação dos professores, que levavam quase um ano para a percepção de seus ordenados, arcando eles próprios com a sua manutenção (AZEVEDO, 1943, p. 315).

As ideias apresentadas por Fernando de Azevedo permitem entrever a ausência de políticas do Estado na oferta da educação para as classes trabalhadoras, e tal realidade foi pouco alterada na educação do Brasil no século XVII e seguinte. A educação desse período enaltecia a possibilidade de instruir um número relativamente grande de pessoas a um custo muito baixo.

Esses argumentos se ancoram nas contribuições trazidas por Locks, Almeida e Pacheco (2013):

Observa-se nesse caminho seguido pela educação nacional a preocupação em “instruir” no sentido de amenizar a ignorância, instituindo-se de fato o sistema multisseriado e adotando o princípio do ensino mútuo, ou seja, as classes eram heterogêneas e os mais adiantados ajudavam os que encontravam dificuldades em aprender os rudimentos da língua e da matemática, por exemplo (LOCKS; ALMEIDA; PACHECO, 2013, p. 5).

Foi com essa política que o sistema de classes multisseriadas, ou ensino mútuo de instrução, foi iniciado no Brasil no sentido de amenizar a falta de leitura e escrita, aprender os rudimentos da língua e da matemática. Saviani (2008) corroborou afirmando também que as aulas eram realizadas em diferentes lugares afastados e funcionavam precariamente. Os professores tinham salários reduzidos e os recebiam de forma atrasada, sendo que não havia salas separadas para atendimentos de alunos.

As aulas régias eram sinônimo de escola, eram avulsas e isoladas. Assim, os alunos podiam frequentar uma ou outra indiferentemente, pois não havia articulação entre elas. O desenvolvimento das aulas régias aconteceu em ritmo lento, sazonal, e enfrentou condições precárias de funcionamento, salários reduzidos e frequentes atrasos no pagamento. Entrevê-se, nesse processo, o início da escolarização por meio do sistema multisseriado, considerando-se que não havia um programa específico para cada estágio de desenvolvimento dos alunos (SAVIANI 2008, p. 108).

Nesse contexto, o processo formativo, tanto dos alunos quanto dos professores, era precário, inclusive nas metrópoles. Rodrigo Azevedo relatou (2018) a carência de salas de aula enfrentada pelo governo para acomodar os alunos e destacou que a formação de professores era uma dificuldade. A esse respeito, Azevedo (2018) descreveu:

Curiosamente, as aulas régias eram realizadas nas casas dos próprios professores. Essa pulverização dos locais de ensino foi uma das principais dificuldades enfrentadas pelo governo português, que, além de não conseguir dar conta da formação de professores - uma carência histórica no país -, deixou vários jovens sem acesso às aulas. Não havia, também, uma sistematização da idade escolar. Eram atendidas crianças a partir dos sete anos, mas não existia um limite estabelecido para o tempo de estudo. Ainda há muito o que se pesquisar sobre este período, mas o que se tem de documentação histórica mostra que o alcance do ensino após as reformas pombalinas foi menor do que as práticas estruturadas pela Companhia de Jesus, cujo trabalho se espalhou por quase todo o país (AZEVEDO, 2018, p. 2).

Azevedo (2018) destacou três elementos considerados principais em sua narrativa histórica. O primeiro relaciona-se à ausência de espaço formal de educação, considerando que as aulas aconteciam na casa dos professores e não em uma escola. Portanto, a profissão de professor se confundia com a vida privada. O segundo diz respeito à situação de ausência de política de formação de professores, assim como a regularização ou institucionalização da carreira profissional e do sistema de ensino. E, por fim, a percepção de ausência ou condições precárias para a realização do trabalho didático-pedagógico.

Nessa mesma direção, Pantel (2011) afirmou que a desastrosa reforma pombalina trouxe um dismantelamento na organização do ensino jesuítico, com a realização de aulas avulsas de atendimento a determinados grupos de pessoas revestidas de uma dinâmica de ensino multisseriado que perdurou ao longo dos anos, e continua fortemente presente nas escolas rurais brasileiras até os dias atuais.

Aprofundando a questão relativa às escolas multisseriadas, Saviani (2008) afirmou que as reformas implantadas na última fase do Império substituíram o ensino ministrado por um único professor para o ensino a um grupo de alunos com diferentes níveis de aprendizado, assumindo o sistema de seriação e produzindo novos modos de agrupamento de alunos para se encaixarem às necessidades dos grupos escolares criados no Brasil no início do século XX.

A respeito desse reordenamento da educação, Saviani (2008) descreveu que:

Esse processo contribuiu para a sistematização da formação de elites, na medida em que selecionava e setorizava os alunos por graus de

aprendizagem, privilegiando o sucesso dos mais capacitados e a marginalização daqueles que obtivessem resultados inferiores, o que mostra a desvalorização das propostas de uma educação popular, situação que começa a mudar com a Reforma paulista proposta por Sampaio Dória, em 1927 (SAVIANI, 2008, p. 174).

O autor demonstrou que a educação continuou voltada à formação das elites, garantindo os privilégios dos alunos considerados mais capacitados que, por sua vez, pertenciam à classe dominante, enquanto que os alunos oriundos das classes populares eram marginalizados sob o olhar e do ponto de vista do discurso das políticas oficiais quanto aos resultados de aprendizagem considerados inferiores. O que evidencia, também, o modo de enturmação por graus de aprendizagem, possibilitando entrever a instauração do modelo seriado.

O início do século XX reuniu muitos movimentos que se destacaram no final do século anterior “[...] sob a égide das ideias socialistas, na década de 1890, anarquistas (libertárias) nas duas primeiras décadas do século XX, e comunistas, na década de 1920” (SAVIANI, 2008, p. 182). As salas multisseriadas não aparecem nos estudos nessa fase, a educação nesse período era como mercadoria de diferentes qualidades, conforme a condição econômica daqueles que requeriam o ensino.

Nesse período, segundo Santos e Moura (2010), ocorreu a expansão e popularização dos Grupos Escolares, mais fortemente a partir da década de 1920, sobretudo nas cidades. Os Grupos Escolares eram organizados de forma seriada, por idade e por nível de domínio das aprendizagens esperadas e, geralmente, com as crianças separadas por sexo.

Conforme Santos e Moura (2010):

Nas vilas e povoados, bem como na zona rural, apesar da instituição dos Grupos Escolares, permaneceram funcionando as escolas isoladas, multisseriadas, o que, para atender a problemas de ordem demográfica, em locais de baixa densidade populacional, vem ocorrendo até hoje (SANTOS; MOURA, 2010, p. 41).

O funcionamento das classes ou salas multisseriadas resistiu ao tempo e às mudanças produzidas pelas reformas atendendo às necessidades da educação no âmbito rural. Percebe-se que essas salas funcionavam para atender a população que residia em povoados e comunidades longínquas que também demandava educação.

Cardoso e Jacomeli (2010) realizaram um breve levantamento histórico das salas multisseriadas a partir do início do século XX. Segundo as autoras, a década de 1930 foi marcada pelo movimento Escola Nova. Com a reforma da educação pública de Minas Gerais,

entre 1927 e 1928, por meio de decretos do ministro da Educação e Saúde Pública, sob a denominação de Reforma Francisco de Campos, em 1931, foi criado o Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1931). Diante disso, foi instituído o ensino superior e adotou-se o regime universitário, cujas políticas de reformas seguiram centradas nos ideais da Escola Nova e da reestruturação da educação nacional, contemplada na Constituição de 1937 e promulgada pelo Estado Novo instaurado por Getúlio Vargas.

Na conjuntura em que ocorreram essas reformas, o Estado, ao promover a criação do Conselho Nacional de Educação, assim como o ensino superior, liderou um movimento de criação de uma política nacional com a intenção de instituir um sistema nacional de ensino. Segundo Saviani (2008), as salas multisseriadas se constituíram nos bairros e regiões das cidades onde viviam moradores que não podiam ir à cidade até as escolas, e os professores se empenhavam em promover o ensino básico para os que frequentavam essas unidades de ensino.

Nesse período, as escolas multisseriadas caracterizavam-se por se situarem em áreas rurais afastadas dos centros urbanos. Eram pequenas escolas, muitas vezes com apenas uma ou duas salas de aula e, em sua maioria, integrantes da rede municipal de ensino. Geralmente, possuíam infraestrutura precária e atendiam, principalmente, a alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Locks, Almeida e Pacheco (2013, p. 12-13) relataram que “[...] o interessante nisso é a não menção propriamente dita à escola como sistema multisseriado, embora seja ainda hoje uma das características das unidades de ensino existentes em locais de difícil acesso ou de locomoção dos alunos para centros urbanos”.

Observa-se, portanto, que a criação de escolas multisseriadas teve objetivos claros em relação à economia no orçamento dos municípios afastados dos grandes centros urbanos enquanto modelo para as escolas rurais, por suas peculiaridades, complexidade e diversidade.

Evidenciamos que, apesar de não ter encontrado essa referência nos autores pesquisados, as escolas multisseriadas (classes multisseriadas) surgiram nesse período em que o ensino das primeiras letras, financiado ou não pelo Estado, era difundido de fazenda em fazenda por professores itinerantes ou por alguém que a comunidade considerasse capaz de instruir a outros. Isso também se deu em pequenas vilas e povoados, por meio da reunião de crianças de vários níveis, independentemente da faixa etária, num mesmo ambiente escolar e com um único professor (LOCKS; ALMEIDA; PACHECO, 2013, p. 5).

Em outras palavras, a emergência da necessidade de salas multisseriadas esbarra na ausência de institucionalização da educação nos espaços rurais, considerando que a itinerância

dos professores era fruto da subserviência a que eram submetidos em busca de trabalho, de fazenda em fazenda, possibilitando ao Estado enxergar que não dispunha, naquele momento, de uma política educacional que assegurasse condições básicas de trabalho educativo, de formação e, muito menos, de valorização da carreira.

Nessa trajetória histórica dos espaços educativos no Brasil após a reforma educacional realizada pelo Marques de Pombal, foi possível perceber o início com a presença das escolas isoladas, presentes nas primeiras décadas da República com as escolas de primeiras letras, regidas pelo método mútuo, ou Lancasteriano, advindo do Período Imperial. Posteriormente, com a mudança de regime político, de Monarquia para República, as escolas foram transformadas em Grupos Escolares e escolas reunidas, ou permaneceram sob a denominação de escolas isoladas, que, por sua vez, se converteram no modelo de escolas multisseriadas atualmente encontrado nas áreas afastadas das cidades. Conforme Cardoso e Jacomeli (2010):

As então denominadas escolas reunidas mantinham na mesma sala 60 a 100 alunos sob a direção de um só professor que realizava o ensino, empregando o método misto [...] Diferentemente dos grupos escolares, as escolas multisseriadas foram organizadas em uma sala única, sem separação, na qual se reúnem alunos pertencentes à primeira, segunda, terceira e quarta séries sob a regência de um único professor. Se, no seu nascedouro, as escolas multisseriadas atendiam tanto à população periférica quanto a rural, atualmente elas se concentram quase que somente na zona rural (CARDOSO; JACOMELI, 2010, p. 269-270).

Foi nesse contexto de pequenas escolas em vilas e aldeias que nasceu a multissérie que perdura até os dias atuais. As escolas com essa modalidade continuam, em sua grande maioria, localizadas nos espaços rurais, em sítios, vilas e fazendas, assim como as escolas de fronteira, em que alunos de diferentes idades e conhecimentos são reunidos na mesma sala sob a condução de um docente que ensina a todos nos diferentes anos escolares.

Nesse sentido, Claudia Parente (2014, p. 57) discorreu sobre o tema multisseriação trazendo à tona aspectos históricos desse modelo.

A democratização da educação, possibilitando o acesso à educação a todos, trouxe à tona a discussão referente ao tipo de escola construída para atender as demandas reduzidas em localidades distantes e/ou isoladas. Nesse espaço e contexto nasceu e se disseminou a chamada multisseriação (PARENTE, 2014, p. 57).

A autora evidenciou que a ampliação do acesso à educação pública demandou a construção de escolas em lugares onde havia tal necessidade, porém dentro de uma visão

política de poucos recursos, que pudesse atender qualitativamente as pessoas, promoveu-se nesse contexto a organização multisseriada de modo a minimizar os reclames por educação escolar de determinados grupos e comunidades.

As contribuições trazidas pelos vários autores, até aqui, evidenciam que a organização multisseriada traz uma prática que incomoda, e os motivos são apresentados como contextuais, em que a organização das salas resulta de um número pequeno de matrículas por ano de ensino escolar, e mesmo que o número de alunos alcance o limite de vagas, a estrutura das escolas não é compatível para uma distribuição de alunos por salas e a contratação de professores por anos de ensino escolar é incompatível com o orçamento do município.

De igual modo, a literatura possibilitou visualizar que há escassez de infraestrutura material, pedagógica, administrativa e de recursos humanos nessas escolas. O que se percebeu, em alguns momentos, foi com relação à preocupação com a estrutura física e financeira, e isso se torna maior do que a questão pedagógica, ou seja, não se discutem os sujeitos nem suas condições de trabalho e carreira profissional.

A literatura constatou que, no contexto atual, o sistema educacional vem enfrentando reivindicações dos sujeitos das escolas multisseriadas (pais, professores, alunos e trabalhadores das escolas) para a realização de mudanças nessa concepção de ensino já desgastada e ultrapassada, e para que haja uma ressignificação dos espaços educativos rurais. Reivindicam também a não transposição do modelo urbano para as escolas rurais. Estas são discussões que almejam a revitalização do modelo multissérie com novas formas e políticas de ensino.

Assim, as escolas/salas multisseriadas, desde os primórdios da educação brasileira, sobrevivem nas entrelinhas das políticas educacionais. Neste percurso, verificou-se, no contexto histórico da educação, análises significativas na implantação das práticas e das políticas educacionais ao longo do tempo, e a importância conferida ao nascimento das classes multisseriadas, sempre com destaque para as invisibilidades e dificuldades no processo de ensino.

Os autores Saviani (2008), Ponce (1998), Maria Lucia Aranha (1996), Hage (2005; 2006; 2011, 2014), Claudia Parente (2014), Dussel e Caruso (2003), assim como outros, descreveram a educação no modelo multisseriado em um cenário revelador quanto as relações de poder estabelecidas em um vasto universo permeado por diferentes períodos históricos. Quanto à invisibilidade das salas multisseriadas, a história revela que, desde sua constituição até os dias atuais, tem havido um processo de apagamento pelas políticas educacionais que permite entrever que elas funcionam como apêndice do sistema de ensino.

O aprofundamento das leituras sobre o tema possibilitou a percepção de que o ensino multisseriado é uma modalidade que provoca os debates mais controversos, seja pelos persistentes problemas da multissérie, seja pela qualidade da educação oferecida, ou, ainda, pela discussão sobre a formação de professores que trabalham em salas multisseriadas.

A busca por compreender os movimentos políticos e educacionais no Brasil trouxe a necessidade de contextualizar a história da educação rural no país, que, por um lado, sofre com a ausência de políticas educacionais, e de outro, com a execução de um projeto sem vínculo com a realidade e com o contexto local ao impor a urbanidade como modelo de sociedade em nome de uma modernidade fora de contexto.

Por isso, por meio da historicidade foi possível desenhar a constituição das salas multisseriadas no contexto da educação rural e os modos como essas salas foram, paulatinamente, se constituindo em um modelo de ensino. Nesta tese, essa complexidade é aumentada por lidar com escolas de fronteira, que trazem em sua constituição uma gama de desafios relacionados aos mais diversos aspectos tanto da vida social como do ensino básico.

Assim, nota-se que compreender as particularidades e necessidades da educação nas escolas multisseriadas é uma atividade imprescindível. Cada contexto apresenta características próprias, assim como identidades e políticas próprias. A fim de mergulhar nesse vasto campo de pesquisa, esta tese buscou compreender as *docências de professoras iniciantes em classes multisseriadas em escolas de fronteira rural entre Brasil-Bolívia*.

3 A DOCÊNCIA PELA TRÍADE: SALAS MULTISSERIADAS, PROFESSORES INICIANTES E A FRONTEIRA RURAL

O presente capítulo contempla algumas discussões produzidas por pesquisadores e educadores disponíveis na literatura educacional sobre professores iniciantes no Brasil. Foram destacados alguns aspectos relativos às políticas e programas relacionados aos professores iniciantes em salas multisseriadas e fronteira rural.

O início da docência é uma etapa importante do processo de constituir-se professor. São vivências que reúnem situações de desafios e aprendizagens que vão delineando a formação como um processo. Conforme Shirleide Pereira da Silva Cruz (2017, p. 213), “[...] é um momento, portanto, onde são experimentados conhecimentos, metodologias, atitudes que vão desenhar aspectos da atividade e função de ensinar em diálogo e contradição com as aprendizagens da formação inicial”.

Desse modo, o desenvolvimento desta temática sobre o professor iniciante no Brasil vem se constituindo em foco de interesse em pesquisas e ações institucionais. Os estudos demonstram cada vez mais que faltam políticas efetivas de atendimento aos professores iniciantes, e as poucas políticas existentes estão ligadas a projetos advindos de Programas de Pós-graduação e de algumas secretarias municipais. São trabalhos pioneiros de atendimento aos professores iniciantes por meio de ações regionalizadas, o que parece ser um movimento diminuto diante da extensão da necessidade de apoio e atendimento aos professores iniciantes em todo Brasil.

Nesse contexto, algumas contribuições do trabalho organizado pelos Programas de Pós-graduações têm demonstrado como resultado a formação continuada que vem sendo estendida aos professores das escolas públicas, conforme destacado por Grazielle Borges de Oliveira Pena (2010) em seu estudo sobre professores iniciantes.

As pesquisas levantadas nesta tese analisaram o início da carreira docente direcionando suas análises para a compreensão e identificação dos problemas que os professores iniciantes vivenciam nesse período. Ademais, analisaram também os processos de desenvolvimento e socialização profissional, sendo que nas últimas décadas os estudos têm se voltado para a produção e para a estruturação de programas de inclusão da docência.

Pena (2010) apresentou um estudo abrangente sobre a temática dos professores iniciantes e elaborou uma sequência de referências de pesquisadores que realizaram estudos em períodos e lugares diferentes.

A década de 1960, no cenário internacional, foi um importante marco para o desenvolvimento de pesquisas sobre o início da carreira docente. Trabalhos como os de Johnston e Ryan (1980); Vonk (1983, 1995); Vonk e Schras (1987); Veenman (1984, 1988); Marcelo (1988, 1998) e García (1999a, 1999b, 2008), seguidos pelos estudos de Valli (1992); Huberman (1995); Gonçalves (1995); Cavaco (1995); Flores (1999, 2004, 2008) e Feiman Nemser (2001), dentre outros, colaboraram para disseminar um grande conjunto de informações e apontamentos que não só evidenciou a importância desse período para o processo de desenvolvimento dos professores principiantes, mas que também aumentaram a compreensão do processo de iniciação à docência (PENA, 2010, p. 14).

Neste levantamento bibliográfico sobre as produções acerca do tema professores iniciantes, Pena (2010) formou um compêndio capaz de informar, discutir e refletir aspectos inerentes ao assunto que contribui para a elaboração de conhecimentos em nível nacional e internacional relativos ao processo formativo, desafios, fragilidades, bem como os sucessos evidenciados nos estudos, no contexto das políticas educacionais de formação de professores principiantes e das práticas educativas realizadas por esses professores.

Várias pesquisas trouxeram resultados e reflexões relativas à origem dos estudos sobre os professores iniciantes no Brasil, uma vez que esse tema vem sendo estudado há mais tempo nas academias europeias, e em outros continentes, centrados no importante papel que o professor iniciante exerce em relação às possibilidades de aprendizagem dos alunos, conforme as referências acima apresentadas.

Cunha, Braccini e Feldkercher (2015) descreveram a origem dos estudos sobre professores iniciantes.

A literatura indica que essa preocupação vem ocupando a agenda de muitos países desenvolvidos, há mais de cinquenta anos. Flores (2009) faz uma interessante investigação sobre o desenvolvimento dos estudos sobre a temática e destaca, já em 1975, as contribuições de Lortie (1975), sobre o processo de socialização profissional dos professores. Mayor Ruiz e Sanchez Moreno (2000) informam sobre a existência de programas de atenção ao docente iniciante da educação superior, em países como EEUU, Canadá desde os anos 50 e na Inglaterra e França, a partir dos anos 70 e 80 do século XX. Essas constatações poderiam ser acrescidas de muitos outros dados, mas crê-se que sejam suficientes para compreendermos que o tema não é novo, mas se agudiza com os cenários das culturas escolares do século XXI (CUNHA; BRACCINI; FELDKERCHER, 2015, p. 74).

Os autores supracitados apresentaram um panorama internacional sobre os estudos que enfocaram no processo de socialização profissional dos professores iniciantes. Essas pesquisas apontaram que a temática não é nova, mas torna-se mais necessário e relevante

empreender esforços nesse sentido no contexto atual face aos desafios impostos pela circulação de informações nas mídias tecnológicas presentes na cultura escolar.

Corroborando os estudos sobre formação de professores iniciantes, Terigi (2007) afirmou que na Europa, e em países de outros continentes, como os Estados Unidos e Canadá na América do Norte, bem como a Austrália na Oceania, buscou-se o aperfeiçoamento dos professores iniciantes como um caminho para atender as insuficiências da formação profissional inicial. O sucesso não era uma resposta certa. Esse movimento tinha o objetivo de melhorar os conhecimentos e habilidades pedagógicas dos professores iniciantes, introduzindo também reformas educativas, inovações no currículo, novas técnicas ou novos textos de estudo. Houve desalentos, mas em muitas iniciativas, obteve-se sucesso.

Monteiro (2001) apresentou um panorama da quantidade de estudos que vêm sendo empreendidos na América do Norte e na Europa focalizando os docentes iniciantes e seus saberes.

Pelo menos nos últimos 20 anos (Houston *et al.*, 1990; Sikula, 1996), a partir de concepções e orientações variadas, milhares de pesquisas sobre o ensino, os docentes e seus saberes têm sido produzidas na América do Norte, na Europa e em diferentes países de cultura anglo-saxônica (Tardif, Lessard e Gauthier, 1998). E, a cada ano, é publicado um número extraordinário de obras e artigos sobre esse tema, em diversos lugares no mundo todo. Nos Estados Unidos, os grandes Handbooks aparecem cada vez mais voltados para essa questão, apresentando imensas sínteses de algumas centenas de milhares de artigos das pesquisas em andamento (MONTEIRO, 2001, p. 59).

Borges (2001) descreveu que pesquisas sobre a temática de formação de professores iniciantes continuam em ascendência, não apenas nos EEUU e Europa, mas no mundo todo. A expansão desses estudos evidencia a necessidade de compreender os processos de formação e os desdobramentos que se manifestam na prática pedagógica desses professores.

Dessa abundante produção de pesquisas, Denise Vaillant e Carlos Marcelo García (2012, p. 101), na obra *“Experiências de sucesso na preparação inicial”*, relataram experiências a partir dos acordos de Bolonha¹, e lembraram também que com essa mesma intenção, outros países, como os Estados Unidos e Austrália, insistiram em fazer alianças e critérios com os centros educativos de prática da Europa. Foram iniciativas com programas de formação docente centrados na escola; projetos junto às universidades; escolas de formação continuada independentes; avaliação e autoavaliação de professores; certificações de

¹ “Tratado de Bolonha é um compromisso assumido por 29 países europeus para reformar as estruturas dos sistemas de educação superior de maneira convergente. O sistema está em vigor desde o ano de 2010 [...]” (VAILLANT; GARCÍA, 2012, p. 104).

qualidade nas formações através de acreditação de instituições formadoras²; pesquisa na formação de professores; inspeções na educação básica; entre outras experiências para repensar a formação docente, com o objetivo de preparar o início profissional de professores (VAILLANT; GARCÍA, 2012).

Os referidos autores ressaltaram que, nos Estados Unidos, o *National Council for Accreditation of Teacher Education* (NCATE) foi criado em 1954 e opera como instituição independente na acreditação da formação de professores. São formas de tornar a docência uma profissão que movimentava saberes permanentes entre o conhecimento e a prática nas atividades de formação e aprendizagem do ser professor. E, na Europa, os acordos inspirados no Tratado de Bolonha trouxeram impactos e transformações importantes nas instituições formadoras e nos programas de formação de professores, na linha de preparação para melhorar o ensino básico. Os estudos que compõem esse cenário inspirados na união de países preocupados com o ensino voltado para a educação básica constituíram-se pelas dificuldades dos professores em início de carreira, aliadas à realidade da falta de políticas de atendimento aos professores iniciantes (VAILLANT; GARCÍA, 2012).

Em outro estudo, García (2009) argumentou sobre um dos problemas da não implementação de políticas de apoio aos professores iniciantes em muitos países causada pela deserção de professores iniciantes da carreira docente, provocando prejuízos nos custos social e pessoal para muitas nações. Caracterizam abandonos notados com incidência maior em escolas de zonas desfavorecidas e zonas rurais. Esses professores não se apropriam dos saberes de que são portadores e, por vezes, não conseguem reconhecê-los por estarem em período de instabilidade e insegurança inicial. São atitudes e práticas que ocorrem no contexto das escolas. Essas informações vêm evidenciar uma das preocupações internacionais com os professores iniciantes. O desenvolvimento de programas de inserção do professor iniciante é uma prática nas políticas educativas de muitos outros países, como Israel, Nova Zelândia, Japão, entre outros. Todos possuem políticas que atendem os professores iniciantes, como os projetos da Europa (GARCÍA, 2009).

Nesse mesmo período, em 2009, as políticas de atendimento aos professores iniciantes na América Latina eram escassas. André (2012) corroborou a preocupação de García (2009) ao afirmar que:

² “Organismo público cujo principal objetivo é estimular o recrutamento de bons candidatos para a docência, através de uma oferta de formação de excelência” (VAILLANT; GARCÍA, 2012, p. 105).

O relatório Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes, publicado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2006), aborda essa questão, assinalando que as políticas para professores devem assegurar que os docentes trabalhem em um ambiente que favoreça seu sucesso. O relatório, que reúne dados coletados em 25 países, mostra que a preocupação com a desistência de professores competentes tem levado alguns países à adoção de políticas que possam não só atrair, desenvolver e recrutar bons profissionais, mas também criar condições para que os docentes queiram permanecer na profissão (ANDRÉ, 2012, p. 115).

A contribuição trazida por André (2012) atenta para dois aspectos importantes. O primeiro, diz respeito à preocupação política com a desistência de professores iniciantes. E o segundo, à adoção de políticas que vislumbrem a criação de condições para que os professores iniciantes permaneçam na profissão. Na literatura sobre professores iniciantes no Brasil, não foi possível evidenciar políticas que caminhem nessa direção.

A América Latina evidenciou uma necessidade emergencial de programas de apoio aos professores iniciantes, segundo García (2009):

Lamentablemente hemos encontrado (en América Latina) escasos trabajos en los que se informe acerca de programas institucionalizados para facilitar la inserción del profesorado principiante. González Brito, Araneda y Hernández (2005) em Chile mostraban un estudio descriptivo en el que comprobaban que la inserción de facto se produce pero que son muy pocas las ocasiones en que la escuela o la municipalidade desarrollan programas específicos para profesores principiantes (GARCÍA, 2009, p. 52).

García (2009) trouxe para esse contexto uma preocupação com as poucas produções e programas na América Latina que têm como objeto a formação de professores principiantes e seu desenvolvimento profissional.

Os autores até aqui utilizados analisaram o processo de iniciação do professor de forma contextualizada e mostraram as dificuldades inerentes ao início da docência, e, para além disso, as questões pessoais relacionadas ao convencimento da capacidade profissional.

Segundo García (2009), os programas e projetos em nível escolar são propostas que podem amenizar as dificuldades que os professores iniciantes sentem, pois são características e necessidades próprias da vida profissional que se inicia na escola. É no espaço da escola que o elo entre formação inicial e o futuro desenvolvimento profissional vai se materializar, seja nas dificuldades ou no sucesso profissional. Assim, as características marcantes na carreira do professor iniciante podem se tornar aprendizagens intensas, tanto com as relações sociais

quanto com a legitimação profissional da docência quando a escola proporciona apoio e orientações pedagógicas.

No que tange à realidade brasileira, estudos e pesquisas sobre a formação de professores não motivavam discussões até a década de 1980. Segundo Ednaceli Mota (2005), os primeiros movimentos de professores brasileiros com a intenção de iniciar discussões sobre a formação de professores começaram em 1990. Nesse mesmo período, realizou-se a I Conferência Brasileira de Educação na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo. Nessa conferência, foi criado o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador objetivando a mobilização de alunos e professores em torno da reformulação dos cursos de Pedagogia.

No entanto, somente a partir da década de 1990 é que os encontros, seminários, conferências e congressos ampliaram os debates acerca da formação docente. Contribuíram para a compreensão da formação docente os estudos de Shulman (1986), Gauthier *et al.* (2006) e Tardif (1993; 1996; 1999), ao desenvolverem novos paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos concernentes à educação escolar, com foco na questão dos saberes docentes e do resgate do papel do professor, no desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente (NUNES, 2001).

Nessa perspectiva, surgiu o reconhecimento do trabalho construído pelos docentes no âmbito da prática docente (organização, sistematização e orientação). A partir desse campo, tão amplo e complexo, prenhe de temáticas, germinaram os estudos e pesquisas no Brasil com contribuições para se pensar a formação inicial e se abriram novos caminhos para estudos, como o tema proposto nesta tese, que visa estudar docências de professores iniciantes em salas multisseriadas em escolas de fronteira rural. “As diferentes tipologias³ engendradas por alguns pesquisadores, além de contribuírem para organizar o campo, corroboram para identificar sua complexidade e, também, as lacunas ainda não exploradas nos diferentes estudos” (MONTEIRO, 2001, p. 60).

A diversidade de enfoques, como o de professores iniciantes, é reflexo da expansão do campo de estudos, no qual os pesquisadores buscam destacar, mostrar e apresentar formas claras nos diferentes aspectos, características e dimensões que envolvem os professores iniciantes.

A partir do que a literatura tem evidenciado sobre os professores iniciantes, com as preocupações, sentimentos negativos e dificuldades na aprendizagem de tornar-se professor, o ingresso na carreira docente tem sido tema de investigações no Brasil, especialmente a partir

³ Diz respeito ao propósito com o qual o texto foi escrito.

do início do século XXI. As pesquisas evidenciam que são muitas as tarefas relativas ao apoio à iniciação docente, sugerem iniciativas nas políticas públicas, no apoio aos professores iniciantes que, preocupados com o ingresso na carreira e tomados por sentimentos negativos, desistem da profissão, ou se afastam temporariamente.

A esse respeito, André (2012) realizou uma importante contribuição que ratifica as discussões que estão sendo tecidas:

Programas de iniciação à docência, que incluam estratégias de apoio, acompanhamento e capacitação, podem ajudar a reduzir o peso dessas tarefas e fazer com que os iniciantes se convençam de quão importante é a adesão a um processo contínuo de desenvolvimento profissional (ANDRÉ, 2012, p. 115-116).

A autora evidenciou a necessidade de criação de programas de iniciação à docência que tenham como foco o apoio, o acompanhamento e a capacitação de professores iniciantes de modo que promovam uma formação contínua e estimulem o professor a permanecer na profissão docente.

André (2001) realizou um levantamento sobre a formação de professores utilizando-se de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), registrados em CD-ROM e publicados em 1999. Tal tecnologia armazenou os resumos das dissertações e teses defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação no território brasileiro no período de 1981 a 1998.

Ao iniciar a pesquisa, André (2001) utilizou-se de resumos dos trabalhos que apresentavam maior proximidade da temática em pesquisa e, assim, registrou incidências a partir de 1990, tendo centrado sua análise nos anos de 1990 a 1998. Para a realização dessa tarefa, organizou o material por meio de descritores que os próprios autores destacaram nas produções relativas à temática formação de professores. Para isso, considerou 410 trabalhos, nos quais verificou destaque da temática em pesquisa, além de temas e subtemas, e conteúdos como emergentes e silenciados. Assim, conclui que os estudos sobre professores iniciantes no Brasil tiveram início nesse período, de 1990-1998, sendo o despertar do interesse dos pesquisadores como um conteúdo emergente.

Brzezinski e Garrido (2001) trouxeram outra fonte de dados em pesquisa, ao realizarem a análise de trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho (GT) Formação de Professores da ANPED, no período de 1992 a 1998. Destacaram um universo de 70 trabalhos e explicitaram que estudos sobre a carreira docente estão silenciados.

A posteriori, André (2004), em pesquisa com a mesma temática, formação de professores, ampliou a fonte de dados de dissertações e teses (41 dissertações e teses, privilegiando a leitura de 11 trabalhos) realizadas nos Programas de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP), no período de 1998 a 1999. Apresentou o resultado de que não havia produção que mencionasse professores iniciantes, mas havia temas que se aproximavam do estudo com enfoque sobre a socialização dos professores, a construção de identidade profissional e a aquisição de saberes.

Sobre os estudos referentes à fase inicial da docência de professores no Brasil, Gatti, Barreto e André (2011, p. 35) argumentaram que “não há indicações de políticas por parte do Ministério de Educação dirigidas direta e explicitamente a professores iniciantes. Alguns poucos Estados e municípios têm se ocupado com a questão, mas a forma ainda é incipiente”.

Em publicação do ano de 2012, Marli André relatou, na discussão dos dados de pesquisa relativa aos programas e políticas de apoio aos professores iniciantes realizada em Estados e municípios brasileiros, que:

Diferentemente da pesquisa de Davis, Nunes e Almeida (2011), que não encontrou, nas 19 Secretarias de Educação estudadas, ações formativas voltadas prioritariamente aos docentes iniciantes, esta pesquisa detectou, em alguns dos Estados e municípios brasileiros, iniciativas de apoio ao professor iniciante. Em dois municípios pôde-se identificar não só ações, mas uma nítida política de acompanhamento aos professores que ingressam na carreira, o que nos parece muito promissor, pois são iniciativas recentes, que, ao se tornarem conhecidas, podem estimular outros gestores a desenvolver ações similares, adaptadas a seus contextos específicos e em consonância com a história da política educacional local (ANDRÉ, 2012, p. 120-121).

Os estudos sobre professores iniciantes no Brasil tiveram início com as pesquisas na formação de professores, tema que tem sido amplamente discutido e pesquisado nos últimos anos, especialmente, a partir da década de 1990, como dito anteriormente. São discussões que estão articuladas com o propósito de melhoria da qualidade da Educação Básica, e o papel desenvolvido pelo professor no processo de ensino aprendizagem.

É preciso compreender a formação de professores com ênfase nos professores iniciantes para pensar em propostas que possam implementar os processos formativos. No que tange a esse tema:

[...] é preciso que, nesse processo formativo, os professores sejam considerados como sujeitos de sua própria formação e atuação e suas

necessidades e expectativas sejam levadas em conta, com vistas ao seu desenvolvimento profissional e à efetivação de práticas e políticas educativas (LEONE, 2012, p. 12).

A recepção dos professores que estão iniciando a profissão passou a ser um tema presente nas produções acadêmicas brasileiras e discussões produtivas nos cursos de formação de professores. Embora haja inúmeras dificuldades e desafios vivenciados no início da docência relatados nessas pesquisas, ainda é pequena a visibilidade da temática professores iniciantes na inclusão de políticas educacionais. Tal ponto é destacado na literatura, principalmente quando colocada a relação entre os professores iniciantes e os experientes.

As relações sociais são demoradas, apesar de trazerem expectativas de aceitação e acolhimento dos professores que já estão na escola há mais tempo, mas essas expectativas demoram a ser cumpridas, movimento que se realiza com certa delonga. Sem que haja uma proposta, um propósito a se cumprir, não existe regularidade na recepção nem apoio aos professores iniciantes. A docência vai se realizando na individualidade, à luz da sobrevivência.

De acordo com os estudos realizados por André (2002), a formação de professores contemplava apenas 6% das pesquisas educacionais na década de 90, já nos primeiros anos do século XXI correspondem a 25% da produção científica na área da educação. A autora ressalta que a maior mudança ocorreu principalmente com relação ao conteúdo das pesquisas, pois o professor começou a ocupar um lugar de destaque. Como aponta André (2006, p. 21) “suas opiniões, representações, saberes e práticas, assim como o processo de constituição de sua identidade profissional” começaram a ganhar espaço (SOUSA, 2015b, p. 39).

Contudo, estudos publicados em 2012 demonstraram que ainda são insuficientes as pesquisas sobre professores iniciantes no país (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011; ROMANOWSKI, 2012). No Brasil, embora as escolas estejam preocupadas com o trabalho docente e sejam conscientes das características e necessidades próprias de professores iniciantes, ainda existem silenciamentos em relação a estudos sobre a temática.

Entretanto, há um aceno das escolas, quando procuradas para um trabalho conjunto, na elaboração de projetos e estratégias de apoio ao professor iniciante nos programas junto às Secretarias de Educação e de Programas de Pós-Graduação, pois o trabalho de pesquisadores nas escolas é frequente. O que se observa, via pesquisadores, é que há interesse, organização e construção de um movimento que visa a acolhida e a preparação da escola para receber e apoiar professores iniciantes.

Em texto que aborda dados relativos aos programas e políticas de apoio aos professores iniciantes, André (2012, p. 121) relatou que:

Esta pesquisa detectou, em alguns dos estados e municípios brasileiros, iniciativas de apoio ao professor iniciante. Em dois municípios pôde-se identificar não só ações, mas uma nítida política de acompanhamento aos professores que ingressam na carreira, o que nos parece muito promissor, pois são iniciativas recentes, que, ao se tornarem conhecidas, podem estimular outros gestores a desenvolver ações similares, adaptadas a seus contextos específicos e em consonância com a história da política educacional local. Um tipo de iniciativa direcionada aos professores iniciantes, localizada durante a realização do trabalho de campo, foi a promoção de ações formativas, sob a forma de cursos, seminários, discussões, no momento de ingresso na carreira, acopladas aos concursos públicos (ANDRÉ, 2012, p. 121).

Entre os resultados apresentados por meio de projetos de Pós-Graduação, podemos citar alguns que resultaram em práticas de sucesso, como o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade Federal de Mato Grosso, *campus* de Rondonópolis (UFMT/CUR), grupo de pesquisa InvestigaçãO, origem do projeto financiado pelo OBEDUC/Capes/INEP/SECADI (Observatório da Educação), que desenvolve formação com os professores iniciantes, com até cinco anos de docência, ainda que não seja específica para a educação rural. Esse projeto vem sendo desenvolvido na região de Rondonópolis e municípios vizinhos e tem auxiliado os professores iniciantes a compreenderem os dilemas da prática docente.

O referido projeto “[...] objetivou investigar como os professores iniciantes do Campo se manifestam, percebem e atribuem significados à formação continuada voltada para as suas necessidades formativas no início da docência” Pereira (2017) expressou, em suas considerações, a forma como são conduzidos os trabalhos do projeto e o sucesso em meio aos professores iniciantes:

Concebo a formação do projeto PPGEdu/UFMT/OBEDUC como uma espécie de luz no fim do túnel para os professores iniciantes de todas as escolas que dele participam, pois este contribui de forma muito significativa para o desenvolvimento destes jovens profissionais, que estão desamparados por parte das políticas públicas educacionais, principalmente os professores da rede estadual de educação do Estado de Mato Grosso. Uma formação em que eles indicam o que, como e quando estudar, onde os participantes não são meros espectadores e participam ativamente das escolhas e dos rumos do Projeto (PEREIRA, 2017, p. 115).

As considerações apresentadas nas produções destacam as ações desenvolvidas nas escolas como efeito de um movimento inicial em construção, que tem a preocupação em trabalhar com o professor iniciante para que sinta menos impactos no início da docência ao ser inserido no contexto escolar rural. É preciso que haja reflexão sobre a construção da identidade pessoal e profissional que é construída por variados significados e culturas existentes nos espaços das escolas. Assim, Emília Lima (2004, p. 111) afirmou em sua tese:

As pesquisas e estudos acerca da inserção dos professores no exercício da profissão vêm revelando que, não raro, o caminho inicial da docência é uma etapa profissional vivida entre dilemas, desafios, perspectivas, necessidades, encantamentos e desencantamentos, em trilhas sinuosas do ensino, do ser professor. Entendemos que essa realidade influencia significativamente no desenvolvimento profissional docente (LIMA, 2014, p. 111).

Nesse período inicial da profissão, é preciso que o próprio docente reflita sobre seu fazer e ser professor para que possa atingir os objetivos. Nesse momento intenso, ações que venham a ajudá-lo, que considerem seus sentimentos e as percepções que os envolvem no saber fazer profissional, podem constituir-se de efeito para mudar e transformar o que se faz necessário, sobretudo, no que diz respeito aos aspectos pessoais, profissionais e institucionais.

Outro trabalho pioneiro de atendimento aos professores iniciantes, por meio de ações de secretarias de educação municipais, é o da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. De acordo com a Lei Orgânica do Município, a única forma de ingresso nas escolas públicas municipais de Belo Horizonte se dá por meio de concurso. A necessidade de reposição do quadro funcional advinda de aposentadorias, falecimentos e exonerações faz com que se realizem periodicamente concursos para provimento de cargos de professores. Isso demonstra que a entrada de professores novos é constante. Essa prática passou a revelar que a inserção de professores iniciantes desafia a gestão municipal, no sentido de criar condições para que esses professores desenvolvam um trabalho pedagógico de qualidade.

A partir de 2011, com o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), as escolas municipais desse município passaram a ocupar a quarta posição, com resultado de 4,5 (INEP/2012) no Ensino Fundamental de 9 anos, estando entre as primeiras posições no país, mas quando comparado com a média 6,0, que é a dos países desenvolvidos, tal índice passa a ser a meta a ser alcançada pelas escolas brasileiras até 2021.

O IDEB é o resultado da combinação de dois indicadores: o de fluxo e o de desempenho dos estudantes. O indicador de fluxo refere-se à taxa média de aprovação dos estudantes no ano de ensino em que se encontram, sendo

obtido através do censo escolar. O desempenho dos estudantes é obtido pela média da pontuação da escola na Prova Brasil. A combinação desses dois indicadores busca o sistema ideal de educação (MIRANDA, 2013, p. 26).

Então, os índices dos países desenvolvidos passaram a ser a meta do município de Belo Horizonte-MG, que passou a promover ações que favorecem o alcance desse objetivo. Nessa perspectiva, a formação de professores foi incluída como efeito do processo de ensino aprendizagem, constituindo-se como uma estratégia que resulta em atendimento aos professores iniciantes, propondo um trabalho com as habilidades, visando a formação integral e inclusiva dos professores. A Prefeitura criou um “[...] programa de monitoramento do ensino e da aprendizagem, que é a análise dos resultados obtidos pelos estudantes através das avaliações escolares e das avaliações sistêmicas com toda a equipe escolar” (MIRANDA, 2013, p. 69). Houve resistência, em especial de professores, tanto para assumir a forma de trabalho em relação aos resultados produzidos quanto em relação à formação de professores, voltada para a prática de projetos.

Em depoimentos analisados na pesquisa de Shirley Machado de Miranda (2013), uma professora iniciante relatou a falta de acolhimento na escola em que trabalha, por causa da agenda apertada do planejamento coletivo e das reuniões pedagógicas.

Nota-se, portanto, que a questão da inserção de professores é bastante complexa, não se limitando apenas a ajustes no tipo de provas e bibliografias do concurso público. Há outros aspectos que merecem ser considerados pela gestão municipal no alcance do objetivo de constituir um quadro docente com profissionais que atendam às necessidades básicas de aprendizagem do seu público. O período probatório é um período no qual a secretaria municipal de educação e desenvolvimento de Belo Horizonte pode oferecer aos professores novatos informações, orientações e suporte necessários à sua adaptação e desenvolvimento profissional [...] recomenda-se que a gestão municipal, volte seu olhar para o processo de inserção dos professores, inclusive porque seu quadro docente é renovado permanentemente (MIRANDA, 2013, p. 88).

Essa iniciativa do programa de formação de professores como forma de trazer resultados que produzam efeito para as avaliações deve ter objetivo maior em efeitos no processo de inserção de professores iniciantes. Isso porque sabemos que o não conhecido e o novo, assim como no caso de professores iniciantes, mostram-se como potencializadores de formações, de descobertas, de novas teorias que podem ser realizadas, incrementadas e aperfeiçoadas no cotidiano da escola. “Hoje sabemos que a dúvida, a incerteza, a insegurança, a consciência de nosso ainda não saber é que nos convida a investigar e, investigando,

podermos aprender algo que antes não sabíamos” (GARCÍA, 2003 *apud* MIRANDA, 2013, p. 16).

Considerando o contexto de participação dos Programas de Pós-graduação no atendimento à formação de professores iniciantes, o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI/CNPq/UNISINOS), tomou como investigação a “*Formação, constituição e atuação docente nas escolas públicas brasileiras: uma análise sobre a situação do professor iniciante*” (FABRIS, 2018), desenvolvida na Pós-graduação em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, coordenada pela professora Elí Fabris e grupo de pesquisa.

O GIPEDI/Unisinos tem concentrado discussões sobre professores iniciantes nas escolas tomando-as como constitutivas do tornar-se professor, visto que o espaço escolar está cruzado de culturas diferentes, costumes, valores, significados, sentimentos e posicionamentos de cultura social e institucional estabelecidas nas normas de cada instituição de ensino.

Essa preocupação foi discutida por Casassus (2002, p. 62) ao afirmar que é comum discutir a constituição das escolas sob o enfoque geral “[...] quando se diz uma escola [...]”, não se leva em consideração os contextos das escolas. Casassus prosseguiu assinalando que “[...] o fundamental nesta noção da escola é a ideia de que seus elementos constituintes não são objetos e sim pessoas que interagem” (CASASSUS, 2002, p. 62). Desconsiderar o contexto escolar nos movimentos significativos que cada um realiza é desconsiderar as culturas diferentes do contexto escolar, desvalorizar os valores, significados e posicionamentos coletivos do espaço escolar.

Conforme Tardif (2002), a construção do conhecimento dos professores iniciantes está a serviço do trabalho e deve ser elaborado conforme as necessidades apresentadas na prática do trabalho docente. Sabe-se que os contextos de sala de aula abrangem pluralidade e heterogeneidade. Nessa perspectiva, a história de vida escolar de cada professor iniciante também contribui de forma significativa para a formação profissional.

Os processos que ocorrem no interior das escolas que se adiantam, dando início ao movimento de projetos e programas na recepção de professores iniciantes, caracterizam-se pela identificação de elementos que potencializam políticas de acolhimento de professores iniciantes. A atenção, a partir do que ocorre no interior das escolas, poderá ser um início no movimento do que é caracterizado pela literatura de mudança. As escolas são espaços em que as políticas se tornam projetos daquilo que se manifesta naquele contexto.

A esse respeito, Fabris, (2021), ponderou uma importante contribuição sobre a posição em que se encontram professores iniciantes, ao chegarem nas escolas mesmo que iniciantes:

[...] traz também consigo o frescor de quem pode, tem potência para oxigenar os espaços que adentra, pois traz novos conhecimentos, novas informações, novas formas de saber e fazer a docência. É essa atitude que vai aguçar a responsabilidade pedagógica e o compromisso com o outro, para seu conhecimento e acolhimento. É essa atitude comum aos estreantes, aos recém-chegados em um espaço, que vemos expressar-se como um compromisso com o trabalho de qualidade, com o aluno que vai entrar em cena no momento da aula. Não há aula sem encontro com o outro (FABRIS, 2021, p. 29).

As contribuições de Fabris (2021) traduzem o movimento dinâmico profissional que a formação continuada promove de maneira que o professor iniciante vai, aos poucos, produzindo suas práticas ao mesmo tempo em que vai se constituindo como docente.

3.1 Professores iniciantes em salas multisseriadas na fronteira rural: o que dizem as pesquisas

O levantamento da literatura sobre professores iniciantes que trabalham em salas multisseriadas demonstrou que as escolas multisseriadas são um fenômeno presente na realidade educacional brasileira, cuja complexidade exige diferentes e variados estudos. Com base nesse entendimento, e partindo da delimitação do tema desta pesquisa, considerou-se a iniciação docente dos professores em escolas da região de fronteira rural entre Brasil-Bolívia. Nesta delimitação não foram recuperadas pesquisas iniciadas nem finalizadas.

As escolas multisseriadas coexistem sob variadas formas de organização. Pode envolver a escola como um todo, com todas as salas multisseriadas, ou possuir salas com séries separadas, possuir uma ou mais salas multisseriadas, ou ainda apresentar apenas uma única sala multisseriada.

As salas multisseriadas se organizam a partir da composição de crianças com níveis de escolaridade próximos, como, por exemplo, a Educação Infantil, 1º e 2º anos em uma única turma, assim como com crianças do 3º, 4º e 5º anos escolares em outra turma, modificando-se conforme o tamanho dos espaços, as necessidades do local e da demanda de alunos, ou seja, a sala multissérie é a reunião de vários anos escolares em uma mesma classe, com diversidade de faixas etárias e de níveis de conhecimento sob a regência de um único professor. Essas são as principais características das salas multisseriadas.

No segundo semestre de 2018, com o objetivo de identificar produções que se aproximavam do objeto desta pesquisa, foi realizado um mapeamento das publicações de dissertações e teses sobre o tema *docências de professores iniciantes em salas multisseriadas na fronteira Brasil-Bolívia*, nos bancos de dados do Repositório Digital da Biblioteca da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (RDBU), na base de dados *online* do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)⁴, utilizando como primeiro descritor *professor iniciante*, com delimitação do período de 2013 a 2017.

O Quadro 1, a seguir, apresenta o total de documentos recuperados referentes aos descritores: professores iniciantes no Ensino Fundamental nos anos iniciais e professores iniciantes nos anos iniciais no Ensino Fundamental em salas multisseriadas.

Quadro 1 - Produção acadêmica envolvendo o objeto de estudo: professores iniciantes em salas multisseriadas

Descritores	Total	Selecionados	
		Dissertação	Tese
Professor iniciante no Ensino Fundamental - anos iniciais ⁵	15	11	4
Professor iniciante Ensino Fundamental - anos iniciais + salas multisseriadas ⁶	2	-	2

Fonte: Banco de Teses e Dissertações do IBCIT, em setembro de 2018. Elaborado pela autora.

A busca utilizando o primeiro descritor trouxe como resultado de produções acadêmicas, as quais, com maior ou menor intensidade de argumentos, evidenciaram a existência de uma correlação com o objeto de estudo nesta tese, considerando apenas *professores iniciantes no Ensino Fundamental, anos iniciais*. Esse critério foi utilizado para selecionar os resumos, dentre os quais 15 mostraram-se pertinentes (11 dissertações e 4 teses).

Segundo Lisandra Marisa Príncipe⁷ (2017, p. 192), “os dados confirmam a necessidade de desenvolver um processo formativo atrelado ao ciclo de vida profissional, que contemple aspectos que possam favorecer o trabalho docente, partindo principalmente dos desafios enfrentados na prática profissional”. Os diálogos da formação pedagógica, a partir do exercício da docência, são uma forma de facilitar o fazer docente dos professores iniciantes.

⁴ Desenvolve e coordena a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil.

⁵ Autores selecionados no primeiro descritor do Quadro 1: Vieira Junior (2013); Cassão (2013); Reis (2013); Miranda (2013); Cardoso (2013); Lopes (2013b); Portela (2014); Santos (2014); Silva (2014a); Zucolotto (2014); Lima (2014); Príncipe (2017); Moretto (2015); Amorim (2016); Coelho (2017).

⁶ Autores selecionados no segundo descritor do Quadro 1: Rocha (2008); Ferreira (2014).

⁷ Pesquisa intitulada: *Condições de trabalho e desenvolvimento profissional de professores iniciantes*. PUC-USP (2014).

A partir disso, verificou-se que as publicações sobre professores iniciantes nos anos iniciais deram maior ênfase ao estudo a respeito da formação de professores nos processos complexos da educação contemporânea, e apresentaram resultados de um descompasso entre a formação inicial e os contextos escolares.

O segundo descritor do Quadro 1, *professor iniciante em salas multisseriadas nos anos iniciais*, trouxe o resultado de produções que evidenciaram que a temática da docência de professores iniciantes em salas multisseriadas é marcada por uma diversidade de fatores que dificultam o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes. Assim, há necessidade emergencial de políticas de formação, e compreenderam que a precariedade estende o período de experiência dos docentes iniciantes para a consolidação profissional.

Outro aspecto em destaque nas pesquisas recuperadas neste levantamento, foi relacionado à ausência da temática multisseriação nos currículos dos cursos de Pedagogia, e a invisibilidade das salas multisseriadas nos projetos político-pedagógicos dos cursos com relação à etapa de estágios nessas organizações de ensino. Notadamente, as produções deixaram em evidência o espaço para pesquisa nessa temática.

O Quadro 2 refere-se aos dados produzidos sobre professores iniciantes e salas multisseriadas na fronteira Brasil-Bolívia no Estado de Mato Grosso, no que diz respeito às publicações das universidades públicas do Estado de Mato Grosso, quais sejam: Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

Quadro 2 - Produções acadêmicas sobre professores iniciantes e salas multisseriadas na fronteira Brasil-Bolívia nas universidades públicas do Estado de Mato Grosso

Descritores	Total	Área	Selecionados Dissertação
1. Professor iniciante em Mato Grosso ⁸	5	Educação	5
2. Professor iniciante + escola multisseriada em Mato Grosso ⁹	–	Educação	1
3. Professor iniciante + escola multisseriada + escola de Fronteira Mato Grosso ¹⁰	–	–	–

Fonte: Resultados UFMT no Banco de Teses e Dissertações do IBCIT e da UNEMAT, no banco de dados da pós-graduação/Mestrado. Em setembro 2018. Elaborado pela autora.

As produções da Pós-graduação em Educação, nível Mestrado, da Universidade do Estado de Mato Grosso, não estão catalogadas no banco de dados do IBCIT, razão pela qual

⁸ Autores selecionados no descritor 1: França (2016); Sousa (2015a); Silva (2014b); Pires (2014); Lorenzon (2017).

⁹ Autor selecionado no descritor 2: Pereira (2017).

¹⁰ Não houve resultados em dissertações e/ou teses.

se fez necessário buscar o banco de dados no *site* da própria Pós-graduação. Assim, a recuperação de dados nesta fonte não trouxe resultados que pudessem substanciar o eixo articulador do tema desta tese, mas evidenciou uma lacuna existente no sentido de compreender o processo de tornar-se professor, dialogando com as experiências formativas e profissionais de professores iniciantes.

A combinação dos dois primeiros descritores gerou uma terceira categoria, necessária para dialogar com o propósito desta pesquisa, a fim de encontrar referencial e aproximações com o tema em estudo: *docências de professores iniciantes em salas multisseriadas em escolas de fronteira rural no município de Cáceres-MT*. Entretanto, esta busca não obteve resultados. Assim, a partir da ausência de pesquisas e reflexões, esta tese foi conduzida pela necessidade de pensar elementos que perpassassem as escolas de fronteira, a cultura escolar e a vida de professoras iniciantes que iniciaram a docência nas escolas de fronteira.

A revisão de literatura evidenciou que havia espaço para uma pesquisa sobre a temática de *professores iniciantes que trabalham em salas multisseriadas*. Conforme abordado anteriormente, a organização escolar multisseriada é muito comum no espaço rural, localizada, em grande medida, nas escolas de fronteira. Destarte, a identificação das especificidades das docências de professores iniciantes que trabalham em salas multisseriadas passou a incluir a percepção de novos olhares para o contexto rural.

Neste sentido, a leitura do material para realizar a revisão de literatura trouxe possibilidades de reflexões sobre as docências de professores iniciantes em salas multisseriadas, e permitiu enxergar outros aspectos sobre a organização dessas escolas, passando pela importância de compreender as escolas e as comunidades rurais de fronteira a partir da diversidade dos contextos e a constituição das docências de professoras iniciantes nessas escolas.

Para ampliar a possibilidade de diálogo com a temática das *docências de professores iniciantes em escolas multisseriadas na fronteira rural* do município de Cáceres, Estado de Mato Grosso, realizou-se um levantamento no Google Acadêmico, no *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) e na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), conforme exposto no Quadro 3.

Quadro 3 - Artigos científicos sobre professores iniciantes e escolas multisseriadas na fronteira do Estado de Mato Grosso

Descritores	Área	Total
Professor Iniciante ¹¹	Educação Mestrado	1
Professor Iniciante + Salas Multisseriadas em Mato Grosso	--	--
Professor iniciante + escola multisseriada + escola de Fronteira Mato Grosso	--	--

Fonte: Scielo e Anped - em setembro de 2018. Elaborado pela autora.

Do mesmo modo que as dissertações e teses, os artigos não apresentaram resultados expressivos na busca com descritores que delimitaram o tema proposto nesta pesquisa. Assim, conforme os dados apresentados nos Quadros 1, 2 e 3, as produções exibem potencialidades em suas considerações finais, ao sugerirem que há necessidade de ampliar o número de pesquisas que investiguem o tema. Há uma ênfase em afirmar que é necessário contemplar a diversidade das escolas rurais brasileiras, compreender e valorizar os sujeitos e os modos de vida que esse espaço apresenta.

Na sequência, segue uma breve apresentação sobre o que dizem as pesquisas recuperadas na revisão de literatura e o percentual do resultado relativo ao tema *professores iniciantes que trabalham em salas multisseriadas*. Este universo de análise engloba: 18 dissertações, seis teses e um artigo.

Quadro 4 - O que dizem as pesquisas selecionadas em percentual entre os anos de 2012 e 2017

Objeto de pesquisa das produções selecionadas	Percentuais	O que dizem as pesquisas
Formação de professores iniciantes	75%	São incipientes as políticas educacionais na formação e apoio pedagógico aos professores iniciantes.
Políticas de apoio ao professor em início de carreira	15%	O movimento das políticas de apoio pedagógico e formação de professores iniciantes ainda é pequeno no Brasil. Poucas pesquisas estão sendo desenvolvidas através de projetos advindos das pós-graduações das universidades brasileiras.
Atuação de professores iniciantes que trabalham em salas multisseriadas em escolas rurais	10%	O tema professores iniciantes em salas multisseriadas não se tornou um foco de estudo no Brasil. As políticas de apoio e formação são inexistentes no espaço rural. A atuação de professores iniciantes nas salas multisseriadas não é percebida.

Fonte: Levantamento de produções acadêmicas. Novembro 2018. Elaborado pela autora.

¹¹ Autores selecionados no Quadro 3: Diniz; Pires e Rocha (2012).

Conforme o percentual de pesquisas apresentado no Quadro 4, as produções evidenciam, nas considerações, que o modelo de ensino multisseriado ainda carece de discussões e políticas educacionais direcionadas ao atendimento das necessidades percebidas nas ações educativas realizadas na área pedagógica.

Essa organização escolar multisseriada apresenta contextos diferentes das escolas urbanas, singularidades e peculiaridades que foram motivações para esta pesquisa. O movimento de produção de conhecimento contido nesta tese foi um processo, ou melhor, um exercício de pensamento e escrita que substanciou destaque à temática da educação de fronteira rural para a SMEC de Cáceres-MT, assim como para a UNEMAT, representada pela Pós-graduação em Educação e para a graduação que poderão fazer uso dos dados dessa pesquisa para constituir núcleos de estudos e pesquisas, apontar possibilidades para políticas de formação inicial e docentes iniciantes das escolas de fronteira.

Após a realização da revisão de literatura, foram iniciados os contatos com a Secretaria Municipal de Educação do município de Cáceres-MT, alicerçados na hipótese de que havia relevância para esta pesquisa a análise do contexto das escolas de fronteira rural do município de Cáceres-MT. Na mesma ocasião ocorria uma mobilização da Secretaria de Educação do município de Cáceres em torno do Plano Municipal de Educação em vigência, em processo de avaliação e de execução das metas, sistematizadas pela Comissão de Monitoramento do Município e pela Comissão de Avaliação composta por pessoas de várias instituições de educação do município¹².

Tal avaliação evidenciou a necessidade de instituir uma política que atendesse as especificidades das escolas rurais, no município de Cáceres, conforme referências trazidas da I Conferência Municipal de Educação do Campo, que ocorreu em dezembro de 2017. Nesse projeto, incluiu-se o núcleo das escolas de fronteira Brasil-Bolívia.

A SMEC, ao ser informada desta pesquisa por meio de ofício, informou sobre o concurso público realizado no final de 2017 para professores da educação básica, e que eles tomaram posse no início do ano de 2018; sobre o projeto que institucionalizou as escolas de fronteira, em 2017; e, a nova configuração no quadro de professores concursados, sendo 102 efetivados na educação básica.

¹² Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (CEFAPRO); Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT); Faculdade do Pantanal (FAPAN).

3.2 Aspectos conceituais sobre a multisseriação e as escolas de fronteira

O termo multisseriação, segundo o Dicionário *Online* da Língua Portuguesa, refere-se ao que “possui várias séries, fileiras, etapas, classes ou categorias [...]”. Etimologicamente, a palavra multisseriado, composta pela união de “multi + seriado”, relaciona-se com a “[...] classe multisseriada, no sistema educacional brasileiro, [e] às classes cujos alunos estão em níveis distintos de aprendizagem [...]” (MULTISSERIAÇÃO..., 2021).

Neste sentido, a multisseriação é uma organização escolar legalmente amparada na legislação, e costumeiramente utilizada por escolas rurais para ofertar o ensino fundamental à população local. As secretarias municipais de educação, que por questões históricas, políticas e orçamentárias, utilizam-se do número de alunos que as comunidades rurais apresentam no período de matrícula para estimar as necessidades e efetuar a contratação de professores.

Assim, a utilização da multisseriação como modelo de organização escolar, na maioria das vezes, é a opção utilizada devido ao pequeno número de alunos, visto que as salas de aula passam a englobar a reunião de mais alunos segundo os anos escolares mais próximos, e sob a regência de um docente, como, por exemplo: três crianças da pré-escola, quatro do 1º ano escolar e duas 2º ano.

Esse agrupamento multisseriado, historicamente, se realiza com maior frequência nas escolas rurais no Ensino Fundamental. A esse respeito, Cardoso (2013b) constatou que:

A graduação do ensino, nas escolas de ensino fundamental, ia da 1ª à 8ª série. Após a Lei nº 11.274/2006, passou para 1º ao 9º ano. Nas escolas unisseriadas – *um ano escolar* por sala – cada professor assume, sob sua responsabilidade, uma turma, como é o caso *dos anos* iniciais (1º ao 5º ano), ou uma disciplina, no caso dos *anos* finais (6º ao 9º ano). O termo escolas seriadas ou unisseriadas se contrapõe ao termo escolas multisseriadas. Multi é um elemento de composição, que tem sua origem no latim. Indica abundância, numerosidade, quantidade. Portanto, multisseriação indica muitos *anos escolares*. As escolas multisseriadas são organizadas, mantendo em uma mesma sala de aula, vários *anos escolares* sob a regência de um só professor, sendo, por isso, também denominadas escolas unidocentes (CARDOSO, 2013b, p. 33).

Aprofundando a diferença conceitual entre unisseriadas e multisseriadas, o Dicionário Informal explicita o termo “*unidocentes*” como aquele professor que “ministra aulas de português, matemática, ciências e geografia. O único professor da sala ministra várias disciplinas” (UNIDOCENTE..., 2021).

Entretanto, o termo unidocente não caracteriza sinônimo de multisseriação. O Dicionário Informal foi claro ao denominar unidocente como aquele que “trabalha com várias disciplinas”, ou seja, esta conceituação não contempla a ideia de uma turma que reúna vários anos escolares em uma mesma sala. Portanto, essa denominação não é sinônima de multissérie, uma vez que a sala multisseriada é aquela que, em sua constituição, comporta crianças de idades diferentes e em níveis de aprendizagem também diferentes, sob a responsabilidade de um docente.

Cardoso (2013b) apresentou a diferença entre as nomenclaturas escolas multisseriadas e escolas isoladas na linha histórica de desenvolvimento da educação no Brasil.

Não há instituição sem história. Há, sim, histórias por serem desveladas, contadas. É o que constatei tanto em relação às escolas multisseriadas quanto às suas antecessoras, as escolas isoladas. A nomenclatura escolas multisseriadas aparece no cenário educacional após os anos de 1970. Antes, as escolas que mantinham, na mesma sala, várias séries sob a regência de um só professor eram denominadas escolas isoladas (CARDOSO, 2013b, p. 33).

Para a autora, a distinção entre os termos “escolas isoladas” e “escolas multisseriadas” se dá em razão de terem surgido em períodos históricos diferentes, pois na prática desempenhavam as mesmas funções sociais. Este fato ocorreu em decorrência das reformas educacionais produzidas no país em que se sucederam alterações na nomenclatura utilizada, mas não no formato da organização escolar que resistiu ao tempo e espaço e adentrou no século XXI.

Segundo Saviani (2008), as escolas multisseriadas nasceram para atender tanto a população urbana como a rural, conforme relatado na trajetória histórica das escolas multisseriadas na seção 2.1. Atualmente, as escolas multisseriadas se concentram majoritariamente na zona rural, mas, em algumas partes do Brasil, ainda funcionam em bairros periféricos de regiões urbanas.

Saviani (2008) afirmou que as escolas rurais não foram criadas para atender aos interesses da população rural, mas sim em decorrência do fenômeno da expansão das relações capitalistas no espaço rural. Com isso, as escolas rurais foram organizadas conforme os padrões urbanos, embora as salas de aula não acompanhem o modelo urbano em relação a um docente por sala de ano escolar.

Cardoso (2013b) apresentou as diferenças da modalidade multisseriada no que diz respeito a turmas e escolas multisseriadas.

O INEP usa, nos levantamentos estatísticos, turma multisseriada ao invés de escola multisseriada. Escola multisseriada define a instituição escolar composta unicamente por turma multisseriada. Normalmente essa escola possui uma só classe na qual se concentram os alunos de diferentes séries. Sua ocorrência é maior nos estados da região Norte e Nordeste. Já a turma multisseriada ocorre em escolas, digamos mistas, ou seja, trata-se de uma instituição escolar que tem tantas turmas unisseriadas quanto multisseriadas, ocorrência registrada nos estados do Sul e Sudeste, especialmente em São Paulo. Por exemplo, há escolas compostas por uma turma de 1ª série e outra turma multisseriada – 2ª, 3ª e 4ª séries (CARDOSO, 2013b, p. 49).

Assim, constata-se que a organização do processo de escolarização multisseriada nas diferentes regiões do Brasil funciona como alternativa de oferta de educação nos locais onde há baixa densidade demográfica, bem como escassez de investimentos em educação. Trata-se de contextos diferenciados onde as escolas multisseriadas estão inseridas e exige-se adequação para o número de ofertas de matrículas. Assim sendo, as escolas rurais, de certa forma, refletem a condição de como são organizadas.

Após a apresentação do panorama da realidade das salas multisseriadas no Brasil, apresentam-se, a seguir, os dados do censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2018, 2019 e 2020), para construir a noção da importância das escolas rurais no país, e, por conseguinte, no município de Cáceres-MT.

Inicia-se este cenário com os dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município de Cáceres-MT sobre as salas multisseriadas na educação rural. Ao todo, o município possui 15 escolas rurais, sendo que todas seguem a organização por salas multisseriadas.

A gestão administrativa indicou um gestor e um coordenador pedagógico para cada três escolas de fronteira. Em relação ao apoio escolar, cada escola conta com duas faxineiras, duas merendeiras e dois vigilantes. No que se refere ao corpo docente, o número de professores depende da matrícula de alunos em cada início de ano letivo.

A Tabela 1 evidencia uma expressiva representatividade de matrículas em salas multisseriadas, na zona rural, no Estado de Mato Grosso. A base econômica do Estado está alicerçada na pecuária e na agricultura, que fixam o homem no espaço rural. Sendo assim, as escolas recebem alunos moradores do local e alunos temporários, os chamados alunos rotativos.

Tabela 1 - Número de matrículas nas escolas rurais no Estado de Mato Grosso e no município de Cáceres-MT (2018)

Municipal Rural	Educação Infantil Pré-escola	Ensino Fundamental Anos iniciais	Total	Percentual
Mato Grosso	10.604	26.911	37.515	57,5%
Cáceres-MT	320	1.000	1.320	3,5%

Fonte: Censo Escolar 2018/INEP.

Os dados trazidos na Tabela 1, relativos ao município de Cáceres-MT, apresentam um percentual de 3,5% de alunos com relação ao atendimento de escolarização de várias comunidades. O número de alunos é justificável que as salas multisseriadas sejam abertas. Esse comportamento assenta-se na justificativa de o município de Cáceres-MT possuir baixa densidade demográfica na área de fronteira rural, mesmo com a expansão da pecuária e da cultura de subsistência presente nessa área territorial.

O Quadro 5 destaca as escolas de fronteira rural que fizeram parte do universo de análise desta pesquisa, com o percentual de professores que possuem curso superior. Este quadro espelha um resultado para o qual a SMEC vem trabalhando, e o último concurso, realizado em 2017, concluiu os resultados esperados: professores concursados e contratados com formação em um curso superior.

Esse aspecto coloca a Universidade do Estado de Mato Grosso como protagonista no campo de formação inicial de professores e, desse modo, contribui para a melhoria da qualidade da educação no município. Desse percentual, 70% dos professores participantes desta pesquisa possuíam formação inicial realizada na UNEMAT, os outros 30% possuem o curso superior em outras instituições.

Quadro 5 - Percentual de professores iniciantes que possuem curso superior ou mestrado na pré-escola e anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas de fronteira do município de Cáceres-MT (2018)

Município	Escola Rural de Fronteira	Localização	Curso Superior na EI	Curso Superior no EF Anos iniciais	Mestrado no EF Anos Iniciais
Cáceres-MT	Escola Municipal de fronteira rural Santa Catarina	Comunidade do Limão	100%	100%	10%
Cáceres-MT	Escola Municipal de fronteira rural Nossa Senhora Aparecida	Assentamento Sapicuí	100%	100%	-

Fonte: Censo Escolar 2018/INEP.

O número de alunos matriculados, nos dois níveis de ensino, Educação Infantil e Ensino Fundamental, está destacado na Tabela 2. Nos anos de 2019 e 2020 houve uma diferença percentual mínima, para menos, em relação ao censo escolar do ano anterior, 2018. As salas multisseriadas são utilizadas nos anos em que as matrículas se apresentam em percentuais baixos. Esse resultado percentual dos anos de 2018 e 2019 são probabilidades para que as salas multisseriadas continuem nas escolas de fronteira rural do município de Cáceres-MT.

Tabela 2 - Número de matrículas no ensino regular na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, anos iniciais, no município de Cáceres-MT nas escolas rurais (2019-2020)

Unidade da Federação Município			Matrícula inicial Ensino Regular							
			Educação Infantil				Ensino Fundamental			
	2019	2020	Pré-escola 2019		Pré-escola 2020		Anos iniciais 2019		Anos iniciais 2020	
Cáceres- MT	Total	Total	Parcial	Inte- gral	Parcial	Inte- gral	Parcial	Inte- gral	Parcial	Inte- gral
Municipal rural	1.296	1.228	315	0	333	0	805	151	867	0

Fonte: Censo Escolar 2019/2020 – INEP.

A pouca diferença evidenciada no número de alunos matriculados nos anos de 2019 e 2020 está relacionada à pouca movimentação demográfica na região de fronteira rural do município de Cáceres-MT com a Bolívia. Esse fenômeno acontece em virtude das grandes dimensões em km² das áreas das fazendas, o que faz com que a fronteira rural seja menos populosa. Outro fator que influencia a baixa movimentação populacional é o fato de que se trata de uma região pantaneira, com baixa habitação em localidades alagadiças, tendo em vista as dificuldades de locomoção em virtude do período de enchentes. Esses são alguns dos fatores que motivam a criação das classes multisseriadas, a presença de poucos alunos em vários anos escolares.

A fronteira entre Brasil e Bolívia, no município de Cáceres-MT, é extensa. Segundo Renato da Silva Januário (2001), esta área abrange uma extensão de 250 quilômetros, onde estão localizadas as escolas municipais “Nossa Senhora Aparecida” e “Santa Catarina”, que compõem o universo desta pesquisa. Essas escolas atendem as comunidades do Limão, do Assentamento Sapicuá, do Vale do Rio Padre Inácio e da Comunidade Cristianópolis.

O censo escolar de 2019 e 2020, do INEP, apresentou as matrículas na educação especial nas escolas de fronteira rural no município de Cáceres-MT, destacadas na Tabela 3.

Tabela 3 - Número de matrículas na educação especial na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, anos iniciais, no município de Cáceres-MT nas escolas rurais (2019-2020)

Unidades da Federação Municípios			Matrícula inicial							
			Educação Especial (alunos de escolas especiais, classes especiais e incluídos)							
			Educação Infantil				Ensino Fundamental			
			Pré-escola 2019		Pré-escola 2020		Anos Iniciais 2019		Anos iniciais 2020	
Cáceres- MT	Total 2019	Total 2020	Parcial	Inte gral	Parcial	Inte gral	Parcial	Inte gral	Parcial	Inte gral
Escolas Municipais de fronteira rural	35	26	2	0	5	0	28	4	0	21

Fonte: Censo Escolar 2019/2020 – INEP.

As escolas de fronteira rural do município de Cáceres-MT apresentaram um número de alunos matriculados, ainda que pequeno, mas relevante no sentido de a educação inclusiva desafiar o cotidiano das escolas rurais, e, mais especificamente, a docência das professoras iniciantes.

As escolas rurais de fronteira receberam nos anos de 2019 e 2020 um número de matrículas suficiente para se pensar a educação inclusiva de forma mais intensa. Essa realidade está cada vez mais forte nas escolas, sejam urbanas ou rurais. Há estudos que identificaram e descreveram situações em que as escolas desenvolvem trabalhos no ensino com alunos incluídos com determinadas ausências.

Lopes e Fabris (2013a) afirmaram que a inclusão não é um ponto de chegada, mas um desafio permanente. As classes multisseriadas nos anos iniciais do primeiro ao quinto ano, nas escolas de fronteira rural, ainda sofrem com a ausência de condições mínimas de funcionamento no tocante à equipe pedagógica e ao acompanhamento das professoras das salas multisseriadas no ensino dos alunos incluídos.

O processo de constituição da docência na inclusão e nos modos de ser dos professores na contemporaneidade preocupa e inquieta o exercício do fazer dos docentes que trabalham com a inclusão escolar. Muito mais do que respostas, necessidades e inquietações, há de se formularem indagações que possam animar o pensamento de forma mais atenta às políticas de inclusão na formação de professores iniciantes. Assim, um dos propósitos desta pesquisa foi

trazer uma possível resposta ao questionamento de como pensar docências de professoras iniciantes que estão no exercício de suas práticas no contexto do ensino e da aprendizagem em escolas de fronteira rural em salas multisseriadas.

4 CAMINHOS DA PESQUISA (DE) FORMAÇÃO

A pesquisa (de) formação é como um modo de pensar/fazer pesquisa de natureza participativa e formativa, promovendo a produção de dados e a formação dos participantes, ao mesmo tempo em que possibilita deformações de posições já assumidas como verdades anteriores à participação na investigação, e aí está o potencial formativo desse modus operandi investigativo (FABRIS; LIMA, 2021, p. 37).

Numa perspectiva contemporânea, tomar como referência a pesquisa (de) formação é ir além das narrativas e da análise de conteúdo, é possível pensar uma pesquisa que pluraliza os olhares, amplia os sentidos do que se vive. As análises se multiplicam, fazendo com que se reconstruam as ideias prontas ao refazê-las. É um pensamento que vem da diferença de fazer pesquisa.

A pesquisa metodologia (de) formação tem o intento de atravessar as ideias e movimentar a forma existente de pensar com o propósito de pensar outras críticas sobre a formação, para “desenformar” e “deformar” (FABRIS; LIMA, 2020, p. 7) e pensar a pessoa que participa da pesquisa, no caso desse estudo, os docentes em início de carreira. As participantes desta pesquisa foram cinco professoras iniciantes que exercem os modos de ser docente na primeira experiência em escolas rurais de fronteira Brasil e Bolívia.

A pesquisa metodologia (de) formação cria alternativas por meio de ferramenta teórica e analítica e ocupa-se de um pensar-fazer pesquisa participativa e formativa trazendo o coletivo para repensar e criar outros modos de pensar e realizar a prática pedagógica, de forma que os participantes se desafeiçoem de um modo de fazer para outro modo de pensar e fazer. É “a experiência e a necessidade de pensar como uma certa interrupção do nosso modo-de-estar-no mundo, como o que acontece quando um determinado desengate ocorre em nossos modos habituais, costumeiros, de estar-no-mundo” (LARROSA, 2018, p. 22). O coletivo é provocado a pensar, “não porque se quer pensar, mas sim porque algo nos faz pensar” (LARROSA, 2018, p. 22). Essa talvez, seja a maior qualidade dessa concepção de pesquisa, possibilitar que “algo nos faça pensar e fazer de outra forma, questões que estavam cristalizadas em nosso modo de ser docente. Nesse caso, essa pesquisa pode ser uma ferramenta potente para os processos de subjetivação a característica maior de qualquer processo de formação como transformação (OLIVEIRA, 2015).

Esse modo de pensar a pesquisa foi utilizado para abrir uma conversa, uma provocação aos modos de ser professora iniciante em uma abordagem sobre a vida profissional das professoras, o que permitiu colocá-las no centro da investigação no que diz

respeito à questão metodológica do pensar-fazer expressada em uma discussão de possibilidades de compreensão de outros modos de constituir a docência.

Pensar a docência perpassa a ideia de “pensar e me preocupar em relação a como é ser professor e quais práticas são necessárias à docência nesses espaços em que reina a diferença porque diversas culturas estão convivendo em mesmo espaço” (OLIVEIRA, 2019, p. 72). Ao fazer pesquisa em escolas rurais de fronteira Brasil e Bolívia a diferença, por sua vez, consiste em trabalhar as variáveis da sensibilidade humana pela multiplicação de forças.

Sendo assim, esta pesquisa foi organizada segundo os procedimentos propostos pelo Comitê de Ética da instituição, sobrepondo uma postura ética no percurso da investigação, qual seja: “toda pesquisa que, individual ou coletivamente, envolva o ser humano, de forma direta ou indiretamente, em sua totalidade ou partes dele, incluindo manejo de informações e materiais” (BRASIL, 2011) deve atender à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CONEP). Os CONEP abrangem os Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) ligados a instituições de pesquisa no país, consistindo em um sistema descentralizado com autonomia de análise ética.

Seguindo a proposição do Comitê de Ética, as participantes deveriam fazer a leitura e assinarem um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹³. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é um registro comprobatório de que o sujeito pesquisado declara e aceita a participação na pesquisa. As informações produzidas são usadas, única e exclusivamente para fins da pesquisa e dos trabalhos científicos que dela possam vir a se desdobrar.

Qualquer pessoa pode ser voluntária e se tornar um(a) participante de pesquisa. Para isso, o(a) participante voluntário(a) deve concordar e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que garante o sigilo e a privacidade do participante, o acesso aos resultados de exames e testes pessoais, e todas as informações necessárias para a sua proteção (BRASIL, 2011).

Esta pesquisa investigou as docências de professoras iniciantes em salas multisseriadas em escolas de fronteira rural Brasil e Bolívia com o objetivo geral de compreender como as docências de professoras iniciantes se constituem neste tipo de escola considerando as diferentes dimensões do exercício da docência.

Neste intento, foram definidos três objetivos específicos:

¹³ Disponível no Apêndice A.

- 1) Identificar e descrever o processo de constituição das docências de professoras iniciantes nos espaços escolares fronteiriços, em escolas rurais em salas multisseriadas;
- 2) Identificar e analisar as dificuldades e necessidades de professoras iniciantes para uma atuação docente nas escolas de fronteira rural Brasil e Bolívia; e,
- 3) Reconhecer e analisar as especificidades que constituem as docências de professoras iniciantes nas escolas de fronteira rural Brasil e Bolívia, evidenciando as potencialidades dos modos de ser e fazer as docências nas diferenças que se apresentam nos espaços escolares rurais em salas multisseriadas.

As contribuições trazidas por Denzin e Lincoln (2006) foram muito apropriadas em razão de um enfoque qualitativo que coloca foco no contexto e na ação do participante e posiciona o pesquisador como sujeito ativo em todo o processo, com capacidade criativa, para ir compondo sua forma de pesquisar que possibilitou perceber e compreender como se desenvolvem as docências de professoras iniciantes tomando como referência o lugar de onde falam, vivem, percebem e produzem suas práticas educativas e suas vivências na relação com o outro e com o contexto.

A compreensão do contexto nesta perspectiva elucida que o lugar onde se realizam as práticas pedagógicas, e os modos que as docentes pensam, produzem suas práticas, está carregado de sentidos, tornando-se imprescindível para desvelar as docências e como elas se constituem.

Os sujeitos desta pesquisa foram cinco professoras iniciantes da Educação Básica, mais especificamente do Ensino Fundamental, que trabalham em salas multisseriadas na rede pública municipal de ensino do município de Cáceres-MT, na fronteira rural com a Bolívia.

A delimitação de cinco professoras se deu em razão ao atendimento das características assinaladas nos estudos de Carlos García (1999b) em relação aos professores iniciantes, isto é, aqueles professores com até cinco anos de exercício no magistério.

O fato de esta pesquisa ter reunido apenas sujeitos do sexo feminino foi uma surpresa de início, e não um critério da pesquisa visto que o tempo de magistério e o contexto pesquisado as selecionou. A fim de resguardar, eticamente, as identidades das professoras participantes nesta pesquisa, foi realizada uma codificação em que cada professora foi representada pela letra P seguida por um número, sendo elas: P1, P2, P3, P4 e P5.

Para García (1999a, p. 113), o que caracteriza o início da carreira docente “[...] é um período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores fazem a transição de estudantes para professores [...], o que geralmente se estende até o quinto ano de exercício profissional”. Partindo deste pressuposto, foram consideradas professoras iniciantes aquelas que estavam há até cinco anos no exercício da docência, conforme apresentado no Quadro 6.

Quadro 6 - Características das professoras participantes da pesquisa

FORMAÇÃO	TEMPO DE DOCÊNCIA	ANO ESCOLAR EM QUE JÁ LECIONOU
Pedagogia/Faculdade do Pantanal (FAPAN)	2 anos Escola rural	2018: Ed. Infantil I e II (multisseriada) 2019: 4º ano
Pedagogia/Unemat	2 anos Escola rural	2018: 1º e 2º anos (multisseriada) 2019: 3º ano
Letras/Unemat Pós-graduação Mestrado/Unemat Pedagogia/Unopar	2 anos Escola rural	2018: 4º e 5º anos (multisseriada) 2019: Ed. Infantil I e II (multisseriada)
Pedagogia/Unemat	3 anos (1 ano em escola particular, 2 anos em escola rural)	2017: 4º ano 2018: Ed. Infantil I e 1º ano (multisseriada). 2019: Ed. Infantil I e II (multisseriada)
Pedagogia/Unip	3 anos Escola rural	2017: Ed. Infantil / 1º e 2º anos (multisseriada) 2018: 1º e 2º anos (multisseriada) 2019: Coordenação escolar

Fonte: Elaborado pela autora.

4.1 Critérios de seleção dos participantes

Todos os sujeitos participantes desta pesquisa ingressaram na docência por meio de concurso público no ano de 2017, com posse em fevereiro de 2018. O edital de concurso previa a opção do local de posse a partir do nome da escola rural de fronteira. Todas são professoras com graduação em Pedagogia, atuantes na Educação Infantil, da pré-escola ao Ensino Fundamental nos anos iniciais: 1º ao 5º ano em salas multisseriadas.

Não houve possibilidade para o desmembramento e a análise separada das professoras da Educação Infantil das professoras do Ensino Fundamental, pois as salas são multisseriadas e se organizam pela proximidade da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Estes são critérios criados pelos gestores no início do ano letivo para as junções

das salas e alunos levando em consideração o contexto apresentado após a matrícula dos alunos.

Os profissionais que atuam nas escolas no município de Cáceres-MT, localizadas na região fronteira ao longo da rodovia federal radial BR-070, que liga as fronteiras de Brasil e Bolívia, estão distribuídos em três núcleos escolares: Limão, Clarinópolis e Assentamento de Sapicuá, conforme detalhado no Quadro 7.

Quadro 7 - Núcleos das escolas de fronteira Brasil e Bolívia em Cáceres-MT

NÚCLEOS	ESCOLAS
Limão	1. E. M. Roça Velha 2. E. M. Santa Catarina
Clarinópolis	1. E. M. Clarinópolis 2. E. M. Soteco
Assentamento de Sapicuá	1. E. M. Marechal Rondon 2. E. M. José de Alencar 3. E. M. Nossa Senhora Aparecida

Fonte: Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SMEC, Cáceres-MT (2019).

Dentre as sete escolas existentes na região pesquisada, apresentadas no Quadro 8, inicialmente, três escolas fariam parte do escopo de análise desta pesquisa. Entretanto, o tempo de docência de um dos possíveis professores participantes da escola Marechal Rondon, no distrito de Corixa, ultrapassava os cinco anos. Outros professores dessa escola que ingressaram por meio do concurso de 2017/2, possuíam o tempo de docência para além dos cinco anos estabelecido como critério para a seleção da amostra.

As duas escolas em que os professores iniciantes possuíam tempo de até cinco anos foram escolas que trabalham com o modelo multisseriado. A Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida, localizada no assentamento Sapicuá, às margens da rodovia federal radial BR-070, em espaço territorial fronteiro, contava com três professores iniciantes, mas apenas uma professora teve interesse e disponibilidade para participar da pesquisa. O Quadro 8 apresenta a localização das escolas municipais de Cáceres-MT com professoras iniciantes selecionadas para compor a amostra de análise.

Quadro 8 - Localização das escolas com professoras selecionadas para análise

ESCOLAS MUNICIPAIS DA DE CÁCERES-MT	LOCALIZAÇÃO
Escola Municipal Santa Catarina	Comunidade de Limão Rodovia Federal Radial BR-070 A 45 km da cidade de Cáceres-MT
Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida	Assentamento Sapicuá Rodovia Federal Radial BR-070 A 76 km da cidade de Cáceres-MT

Fonte: Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SMEC, Cáceres-MT (2019).

As escolas atendem estudantes brasileiros de vilas, fazendas e distritos da região, e também estudantes de famílias bolivianas que atravessam a fronteira para trabalhar em fazendas brasileiras no período de estiagem (que se inicia em abril) de cada ano escolar. São estudantes que vivem em rotatividade nas escolas rurais por acompanharem o movimento de trabalho dos pais na região. O mapa do município de Cáceres-MT, ilustrado na Figura 1, apresenta a localização das escolas selecionadas no trajeto da BR-070.

Figura 1 - Mapa do município de Cáceres-MT com a localização das escolas municipais de fronteira selecionadas para análise



- Escola Municipal Santa Catarina – Comunidade de Limão
- Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida – Assentamento Sapicuá

Fonte: Google Mapas (2019).

Na Escola Municipal Santa Catarina, localizada às margens do rio Jauru na BR-070, na comunidade de Limão, área de fronteira, cinco professoras se dispuseram a participar da pesquisa, mas uma delas ultrapassava o critério de tempo máximo de cinco anos de magistério.

Estas duas escolas fazem parte dos dois núcleos de escolas de fronteira rural, Limão e Assentamento de Sapicuí, em que se concentra o maior número de salas multisseriadas e de professores iniciantes. A Tabela 4 apresenta o número total de professores e de professores iniciantes do ensino fundamental dos anos iniciais por escola municipal destes dois núcleos de escolas de fronteira rural da prefeitura de Cáceres-MT.

Tabela 4 - Número de professores iniciantes do ensino fundamental dos anos iniciais por escola municipal da prefeitura de Cáceres-MT

ESCOLAS MUNICIPAIS	PROFESSORES DO EF	PROFESSORES INICIANTES DO EF
Escola Municipal Santa Catarina	7	4
Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida	6	3

Fonte: Secretaria de Educação de Cáceres-MT (2019).

Destarte, optou-se por desenvolver a investigação com cinco professoras que trabalham nesses dois espaços escolares.

4.2 Produção de dados

A produção de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com as cinco professoras e um encontro de formação com as mesmas. A entrevista é um dos instrumentos que possibilita aos participantes e ao pesquisador construir um momento social em que ambos sejam participantes da construção da pesquisa. No encontro de partilhas e produção de saberes, a entrevista propiciou o acesso às informações de *como* aconteceram as primeiras experiências da docência das professoras iniciantes nas salas multisseriadas na fronteira Brasil-Bolívia.

A elaboração do roteiro da entrevista foi realizada previamente levando-se em consideração os objetivos, o problema e as perguntas que movem esta pesquisa considerando as diferenças apresentadas nas escolas, os desafios da iniciação à docência, da multisseriação e da fronteira rural.

Após a definição do tema e de sua problematização, realizou-se um contato inicial, em março de 2018, com as escolas situadas na fronteira rural Brasil-Bolívia a fim de gerar uma aproximação com os sujeitos da pesquisa e discorrer sobre o propósito desta pesquisa em relação à docência de professores iniciantes, além de iniciar uma exploração na dinâmica escolar realizada na região (ver Anexos B, C, D e E).

Após a formalização de uma autorização junto à Secretaria Municipal de Educação de Cáceres-MT (SMEC), sucedeu-se o agendamento de uma visita nas escolas rurais de fronteira para a realização de uma conversa exploratória com as coordenações pedagógicas.

Posteriormente ao contato com a SMEC, desenrolaram-se visitas nas escolas ao longo da fronteira para conhecer os docentes atuantes nas salas multisseriadas, na oportunidade de conhecer também o movimento escolar fronteiriço, e a formalização do agendamento das visitas para a realização das entrevistas exploratórias com os docentes e as coordenações pedagógicas. Ao primeiro contato, verificou-se que, até aquele momento, não havia uma coordenação pedagógica formal constituída para aquelas escolas.

Foram realizadas reuniões com os professores aprovados no último concurso público (de 2017) para o Ensino Fundamental, dos anos iniciais, com licenciatura em Pedagogia, iniciantes na profissão docente, que passaram a fazer parte do escopo de análise desta pesquisa. Num primeiro momento, foram efetuadas conversas informais sobre a pesquisa com o intuito de marcar encontros posteriores obedecendo a agenda disponível de cada um.

Ao considerar a disponibilidade de tempo e horário dos interlocutores, uma semana após a primeira visita, retornei e aproveitei para estender uma conversa com as merendeiras, com alguns senhores motoristas que lá estavam, com professores do Ensino Fundamental – anos finais, também com uma professora que colocou seu nome à disposição da Secretaria de Educação do município para exercer a função na coordenação pedagógica.

Estas primeiras conversas com os docentes serviram para a obtenção de informações que ajudaram na construção das perguntas de pesquisa e na problematização do tema. Entretanto não foram utilizadas para a coleta de dados, mas sim para o reconhecimento dos participantes e das escolas.

4.3 Contexto local

Na área de fronteira Brasil-Bolívia, a migração de estudantes bolivianos, especialmente crianças e adolescentes que estão na Educação Básica, não surpreende as

escolas porque compõe a minoria do total de alunos. Estes poucos alunos vão acompanhando os pais que buscam trabalho nas fazendas da região.

Deste modo, a fronteira torna-se uma zona de contato de relações que aproximam os vizinhos bolivianos, resguardados legalmente pela Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017, que discorre sobre a Lei de Migração (BRASIL, 2017). Esta lei dispõe sobre os direitos e os deveres do migrante e do visitante, regula a entrada e saída do país e estabelece princípios e diretrizes para políticas públicas direcionadas ao migrante. As escolas de fronteira, que pertencem ao município de Cáceres-MT, não foram incluídas no projeto do Ministério da Educação (2010), denominado Escolas de Fronteira. A SMEC não apresentou projeto ao MEC.

As escolas rurais de fronteira trabalham com calendário escolar especial para atender às peculiaridades dos estudantes. Uma das especificidades é o período de matrículas dos alunos bolivianos nas escolas. Como as escolas estão localizadas ao norte do Pantanal de Mato Grosso, o período letivo se inicia no meio da temporada de chuvas¹⁴ e, conseqüentemente, com a cheia do Pantanal, que afeta a vida dos moradores da região e dos alunos matriculados a cada início de ano nessas escolas.

As intensas chuvas da estação provocam alagamentos devido ao transbordamento dos rios Jauru, Padre Inácio e Paraguai, rios que dão vida ao Pantanal. Estas vazantes produzem mudanças na rotina de trabalho das fazendas, desfavorecendo o manuseio da pecuária e o cultivo com a agricultura. Tal situação leva os trabalhadores bolivianos a buscarem colocação nas fazendas brasileiras ao final de abril, ou começo de maio, período em que os filhos são matriculados nas escolas de fronteira.

Outra situação igualmente preocupante diz respeito aos alunos brasileiros. Devido aos alagamentos que afetam as condições de trafegabilidade nas estradas que dão acesso às escolas, os alunos dispõem até seis horas no trajeto. Por isso, as aulas se iniciam às 10 horas da manhã, sendo que a maioria dos alunos permanece o dia todo na escola, onde recebe até duas refeições antes do retorno às suas casas.

O trajeto é feito pelos alunos em ônibus escolares que, muitas vezes, correm riscos de atolamento. Para minimizar esses riscos, os ônibus passam em pontos distantes das casas. Isto

¹⁴ O início das chuvas se dá no começo do verão, geralmente em outubro, podendo durar até maio, época na qual as terras são inundadas.

faz com que os estudantes tenham que atravessar diferentes tipos de inundações para chegarem à parada do ônibus, tais como: corixos¹⁵, lagoas e vazantes.

Assim, chegam molhados, descalços e com o material escolar úmido. Por isso, muitos deixam o material na escola, e, acostumados a situações como essas, há sempre apoio do espaço educativo com a guarda de algumas roupas para os alunos. Idêntica situação é vivida por alguns professores que passaram a morar nas comunidades. E, assim como aqueles que moram na cidade, são transportados pelos ônibus escolares, chegando de manhã e voltando à noite, com autorização da Secretaria de Educação do município. Vivenciam as mesmas dificuldades dos alunos para chegarem até a escola, pois acompanham o motorista no transporte.

Essas situações descrevem parte das experiências que os professores recém-formados adquirem ao trabalhar como docentes nas escolas rurais da região da fronteira entre Brasil e Bolívia. Ao atuarem em salas multisseriadas, além dos aspectos cognitivos usualmente relacionados à aprendizagem, os professores encontram também dificuldades com as condições objetivas do trabalho pedagógico, com a inclusão de diferentes grupos culturais, com a língua espanhola, dentre outras questões.

Somadas a estas adversidades, as escolas de fronteira do município de Cáceres-MT iniciam geralmente o ano letivo sem coordenação pedagógica, sendo que, costumeiramente, os diretores atendem aos núcleos escolares. Estas situações específicas englobam um contexto de trabalho desafiador à docência do professor iniciante, especialmente no período inicial da carreira em que ainda está em busca da compreensão do processo de aprender a ser professor.

Sendo assim, o desenvolvimento desta pesquisa se deu a partir dessas condições de busca por informações e produção de dados, apoiada na revisão da produção acadêmica sobre o tema, na realização das entrevistas e encontros (de) formação como procedimentos sistemáticos para compreender os processos variados de aprendizagem profissional de professoras iniciantes que trabalham em escolas rurais da fronteira entre Brasil e Bolívia.

¹⁵ “Corixo é um termo usado em Hidrografia que significa um canal que liga as águas de lagoas, baías, alagados, etc., com os rios próximos, ou seja, é um pequeno rio que se forma em épocas de chuvas que vem desaguar em outro rio maior. Os corixos são comuns na Amazônia e no Pantanal mato-grossense” (CORIXO..., 2021).

4.4 Desenvolvimento da pesquisa

A produção de dados empíricos foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas e de um encontro (de) formação. Em fevereiro de 2018 realizou-se um primeiro contato e o convite preliminar aos sujeitos para participação na pesquisa.

Em dezembro de 2019 ocorreu a formalização do convite junto à gestão da escola com a apresentação do projeto de pesquisa e o agendamento das entrevistas nas datas e períodos em que as cinco professoras iniciantes selecionadas para comporem a amostra possuíam disponibilidade. As professoras se dispuseram a participar das entrevistas e da discussão do encontro (de) formação no final do mês de Janeiro e início de Fevereiro de 2020.

Nesse encontro de apresentação do projeto de pesquisa, as professoras participantes foram informadas que a entrevista seria realizada com gravador de voz, em encontros marcados previamente e em um local considerado mais apropriado pelas interlocutoras. Observou-se ao final da conversa que à medida que a análise de conteúdo fosse realizada seria necessário realizar novas conversas a fim de complementar as informações levantadas.

Na sequência, as entrevistas foram marcadas conforme a disponibilidade de cada professora. Quatro preferiram realizar as entrevistas em suas residências, ou em local apropriado na cidade de Cáceres-MT, por ser período de férias escolares. A quinta professora selecionada escolheu a escola em que trabalha por estar na coordenação pedagógica (a professora que assume essa função não entra em férias, dessa forma esta esteve na escola durante todo o mês de Janeiro de 2020). Além disso, foi deixada clara a possibilidade de que durante a entrevista elas poderiam fazer interrupções e retomadas naquela ou em outra oportunidade, como no dia do encontro (de) formação.

4.4.1 As entrevistas

As entrevistas ocorreram em um espaço confortável, acompanhado de um café da tarde para cada professora participante. Em cada dia uma professora se tornou protagonista do processo de entrevistas. As datas agendadas foram 27, 28, 29 e 30 de Janeiro de 2020, perfazendo quatro entrevistas. A outra entrevista, realizada com a professora iniciante que estava na função de coordenadora, foi realizada no dia 1º de Fevereiro de 2020.

Algumas visitas às escolas rurais de fronteira, no final de novembro e início de dezembro de 2019, antecederam as entrevistas a fim de se estabelecer um entrosamento com as professoras iniciantes por meio de conversas informais. Nestes encontros, foram

distribuídos alguns textos com o tema da formação de professores para que as participantes da pesquisa fizessem o reconhecimento das fases da iniciação à docência. O material distribuído foi encaminhado a cada uma para leitura, respeitando-se o tempo de cada uma.

As entrevistas conseguiram evidenciar o processo individual e próprio pelo qual cada entrevistada está se construindo enquanto docente do Ensino Básico. Ao término das entrevistas foi possível perceber diferentes manifestações discursivas e uma multiplicidade de sentidos.

De uma maneira geral, as entrevistas trouxeram descrições ricas de acontecimentos, diferenças na vida de uma para outra, as práticas, os compromissos, as responsabilidades, os medos, a difícil tarefa de ensinar em salas multisseriadas, a receptividade dos alunos ao encontrar as professoras, a hospitalidade das professoras e a capacidade de se colocarem no lugar daquelas crianças moradoras da fronteira Brasil-Bolívia.

A singularidade de cada entrevista trouxe a multiplicação das práticas das professoras iniciantes, a potência do existir como docente, ativadoras e produtoras do acolhimento dos alunos moradores daquele espaço fronteiro.

4.4.2 A pesquisa (de) formação como abordagem teórico-metodológica

A abordagem teórico-metodológica seguida nesta tese foi a da pesquisa (de) formação, que já foi brevemente apresentada no início desse capítulo, visto que esta abordagem abrange, conceitua e compreende o universo encontrado e analisado na amostra selecionada. Seguindo as argumentações de Fabris e Lima (2020), a pesquisa (de) formação deve partir de uma situação que atenda “aos interesses das nossas pesquisas com formação de professores, e que fosse pedagogicamente, e eticamente, comprometido (também) com a própria formação dos professores participantes” (FABRIS; LIMA, 2020, p. 3).

A opção por trabalhar com a pesquisa (de) formação em uma abordagem metodológica vem da convicção de que a pesquisa e a formação devem caminhar juntas quando se pretende que haja um retorno. Portanto, uma metodologia que:

[...] atendesse a um retorno simultâneo das devoluções dos dados da pesquisa ou, de parte deles, sendo que os demais sejam devolvidos em etapas ou outras formas como grupos sistemáticos de encontros, artigos, livros e exposições (FABRIS; LIMA, 2020, p. 3).

Em outras palavras, esta abordagem metodológica socializa, discute e respeita os posicionamentos, mas também se inspira constantemente nas transformações e nos elementos novos que surgem no momento do encontro (de) formação sob a influência da pesquisa. O sentido e o desejado dessa transformação é o núcleo da caracterização da abordagem da pesquisa (de) formação.

As autoras supracitadas enfatizam que a transformação é produzida no exercício de analisar as docências em “experiências formativas para ampliação/construção dos conhecimentos de todos os envolvidos, pesquisadores e participantes, onde a crítica é a ferramenta principal, e em todos os seus momentos pretende-se formativa” (FABRIS; LIMA, 2020, p. 6).

Esse jeito de desenvolver a pesquisa (de) formação enquanto uma metodologia reúne o processo formativo e de esforço para a ampliação e construção de novos conhecimentos sobre os aspectos do contexto da pesquisa que devem ser proveitosos para a formação de professores e conter sugestões para a prática pedagógica.

Na pesquisa (de) formação, caracterizada pela participação e formação, é necessário produzir conhecimentos, viver experiências, contribuir no encontro de discussão e fazer o debate se tornar crítico acerca das questões abordadas. Para isso, é necessário mobilizar “ferramentas metodológicas para a produção dos dados, diferentes instrumentos, tais como entrevistas, questionários físicos e/ou através de formulários online e grupo de discussão” (FABRIS; LIMA, 2020, p. 7).

Nesta pesquisa, como ferramenta metodológica para o levantamento de dados, optou-se pela entrevista semiestruturada com as cinco professoras iniciantes selecionadas na amostra. Após a realização das entrevistas, promovidas em lugares e datas marcadas com as professoras, e do material devidamente gravado, estas foram convidadas para um encontro (de) formação como possibilidade para compreender a pesquisa e oportunizar formação a elas.

4.4.3 Encontro (de) formação

O encontro (de) formação aconteceu no dia 5 de fevereiro de 2020. A reunião foi iniciada com uma discussão do que as professoras gostariam de conversar naquele encontro. Houve participação de todas na decisão e cinco excertos das entrevistas foram destacados para a discussão.

A natureza da metodologia (de) formação permite a participação e a formação, dessa forma, promove a produção de dados e a formação dos participantes ao mesmo tempo em que

possibilita as “deformações em posições já assumidas” (FABRIS; LIMA, 2020 p. 2), sendo um meio potencial formativo de fazer pesquisa.

Possibilita um “diagnóstico do cenário dos participantes da pesquisa, ainda no primeiro momento da pesquisa, que pode ocorrer por meio de entrevistas, questionários e ou análise de documentos e, posteriormente, de modo coletivo através dos grupos de discussão” (FABRIS; LIMA, 2020, p. 2). É uma estratégia que possibilita a discussão de temas previamente selecionados para o aprofundamento com os participantes. No primeiro momento, sem a participação do pesquisador nas discussões e análises, que apenas apresenta as questões e temas, e no segundo momento traz abordagens formativas com dados de pesquisas sobre o tema discutido, implementando a segunda parte da metodologia de pesquisa (de) formação.

4.4.3.1 Primeiro momento: organização e acolhimento

Com todas as professoras reunidas e dispostas em um semicírculo, a conversa se deu sobre as entrevistas, sendo que a última havia sido realizada há dois dias, e sobre o procedimento metodológico (de) formação, apresentado por meio de slides com excertos das mesmas. Foram levantadas algumas observações das professoras sobre os destaques levados para a discussão.

Explanaram que a entrevista foi uma oportunidade para exporem o que estava guardado, como um desabafo, falaram sobre os passos que a pesquisa e a formação que estava proporcionando a elas, através da metodologia (de) formação e que estavam tranquilas para narrar o real de suas vidas de professoras iniciantes em escolas rurais de fronteira. Para aquele encontro, foram utilizados alguns recursos tecnológicos, como: impressora, datashow, canetas marcadoras de texto para lâmina, computador e gravador com microfone com sensibilidade para alcançar as falas das participantes.

4.4.3.2 Segundo momento: temas para discussão

Toda a organização do encontro de discussão (de) formação foi realizada pela pesquisadora e por todas as participantes da pesquisa no espaço ocupado para o encontro. Com os excertos destacados, os temas elencados para a discussão foram organizados em slides no Power Point. O grupo de cinco professoras iniciantes participantes da pesquisa foi convidado a fazer a leitura do primeiro excerto destacado das entrevistas. Após a leitura,

foram lançados questionamentos para iniciar a discussão. Logo, o microfone circulou entre as participantes.

Destaques de narrativas para o encontro (de) formação:

NARRATIVA 1:

*“Por ser o primeiro ano nesta escola eu me senti meio perdida nas **minhas limitações** como professora. Não por não me lembrar que eu estudei. Mas precisei e preciso procurar, **retomar as metodologias, os métodos para que eu consiga ensinar**. O primeiro ano foi tudo muito novo para mim. E a gente tem medo de errar. **A gente tem medo de não conseguir ensinar o certo**, a escola não tem coordenação, a sala multisseriada é muito difícil de trabalhar”* (P1, informação verbal, encontro (de) formação, fev. 2020, grifos meus).

NARRATIVA 2

*“Tudo é uma continuação daquilo que iniciamos a aprender na faculdade. **Tem muita coisa que a gente precisa aprofundar e buscar, porque a diversidade é grande nas escolas de fronteira**. O desafio de dar aula na fronteira não é fácil, então a gente precisa sempre estar buscando aprender mais para poder **conseguir ensinar**. Precisamos de metodologias eficazes que contemplem os anos iniciais. Costumamos dar aula para vários anos escolares na mesma sala, salas multisseriadas, então é preciso aprender metodologias, ter conhecimento, que contemplem todas as séries”* (P2, informação verbal, encontro (de) formação, fev. 2020, grifos meus).

NARRATIVA 3

*“Não me considero uma professora pronta, mas sinto que cada ano que se passa estou melhorando um pouquinho mais, buscando **conhecimentos** e recebendo ajuda quando precisamos da coordenação, da internet, de formação entre nós mesmas, pós-graduação, mas sei que preciso melhorar muito”* (P1, informação verbal, encontro (de) formação, fev. 2020, grifos meus).

NARRATIVA 4

*“Para escrever o planejamento colocar aquilo no papel a gente não tem dificuldade. **A dificuldade está dentro da sala de aula, de como trabalhar os conteúdos e fazer com que eles aprendam o conteúdo nem que seja parte dele. Preciso de conhecimentos sobre as salas multisseriadas**”* (P3, informação verbal, encontro (de) formação, fev. 2020, grifos meus).

NARRATIVA 5

*“Como professora iniciante eu tenho ainda muitas dificuldades. Mas achei que eu não ia conseguir ir à frente no primeiro ano. Estamos aqui em sala de aula, é uma profissão escolhida, que fizemos opção por ela. **Toda profissão é penosa no início, porque falta conhecimento e para nós o conhecimento para ensinar. E isso é aprender a ser professora, e não é do dia para noite que a gente vai aprender. Aprender ensinar é todo dia é um desafio diferente, é um processo, não é rápido, é processo lento. É uma defesa de professora iniciante kkkkk**” (P1, informação verbal, encontro (de) formação, fev. 2020, grifos meus).*

4.4.3.3 Terceiro momento: discussão (de) formação

Com a apresentação do primeiro tema para discussão, “falta de apoio da gestão aos professores iniciantes”, as professoras mostraram-se ansiosas para falar e o microfone foi logo utilizado para pontuarem sobre suas primeiras experiências como professoras. Apresentaram que foi um desafio significativo por trabalharem em salas multisseriadas, com alunos de dois anos escolares, com grande defasagem em aprendizagem e idade e com uma preocupação comum entre todas: “como ensinar”.

Do susto à surpresa, do não conhecimento à solidão que sentiram no primeiro ano de trabalho na escola rural de fronteira. O planejamento se tornou outro desafio, como planejar para grandes diferenças de aprendizagem e como desenvolver os conteúdos para dois anos escolares em um planejamento, sem apoio da coordenação pedagógica.

Os outros destaques, como “o desafio de ser docente nas escolas de fronteira Brasil e Bolívia”, trouxeram a todas a preocupação de buscar metodologias para atender as dificuldades dos alunos das escolas rurais de fronteira. O compromisso, a dedicação, a hospitalidade ao receber os alunos, a língua espanhola, o compromisso pedagógico e a compreensão de “*estar professora de uma sala é de muita responsabilidade e compromisso com o ensino dos alunos que estão ali*” (P4, informação verbal, encontro (de) formação, fev. 2020).

Sobre o tema destacado, o desafio de ser docente, a discussão se iniciou com esta frase incisiva: “*é uma profissão muito difícil, porém é muito gratificante ser professora e acolher aqueles alunos*” (P1, informação verbal, encontro (de) formação, fev. 2020). Outra professora destacou a aprendizagem sobre o planejamento como a necessidade de “*incluir os anos escolares por meio do conhecimento/conteúdo para todos, mas com atividades que cada grupo consiga desenvolver*” (P2, informação verbal, encontro (de) formação, fev. 2020). A

professora iniciante que se tornou coordenadora foi enfática ao narrar sua experiência: *“as experiências como professora iniciante são referências para minha luta como professora, pelos direitos e também compromisso e responsabilidade com a aprendizagem dos alunos”* (P5, informação verbal, encontro (de) formação, fev. 2020).

O tema “formação de professores” foi quase uma reivindicação por possibilitar o direcionamento de apoio da coordenação, da direção e dos colegas para que a formação siga um cronograma com discussões de questões pedagógicas contextuais. Foi pontuada também a necessidade de haver oportunidades de qualificação. Foi um momento de pensá-las como docentes, para atravessar essa fase inicial com dedicação, compromisso, responsabilidades e acolhimento aos alunos que trazem consigo necessidades de afeto e de aprendizagem: *“busco melhorar para conseguir ensinar e sei que não vai ser da noite para o dia”* (P2, informação verbal, encontro (de) formação, fev. 2020); *“aprender a ensinar é todo dia”* (P3, informação verbal, encontro (de) formação, fev. 2020); *“aprendi que os alunos gostam de aulas diferentes e esclarecedoras”* (P5, informação verbal, encontro (de) formação, fev. 2020).

Em busca de levar perspectivas que ampliassem os olhares e sentidos sobre os primeiros anos de experiência na docência foram apresentados vieses teóricos sobre os medos, as angústias e a falta de apoio pedagógico (HUBERMAN, 2013; GARCIA, 1999; VAILLANT; GARCÍA, 2012); e a forma como a docência de iniciantes é olhada e como desenvolvem suas práticas nos primeiros anos da vida profissional (SOUSA, 2015a; PEREIRA, 2017; PRÍNCEPE, 2017).

Tais pesquisas evidenciaram mudanças positivas nas escolas com a presença de professores que se encontram em início de carreira, pois promovem experiências coformativas e a ética na partilha ao levarem consigo responsabilidades e preocupações com o ensino. Bahia e Fabris (2020), em recente pesquisa constataram a existência dessas relações.

[...] o tempo de iniciação à docência não é simplesmente um tempo para aprender fórmulas prontas de como ensinar e aprender [...] sendo possível inspirar-se e simultaneamente criar novas formas de ensinar e aprender (BAHIA; FABRIS, 2020, p.17-18).

Ao buscar novas metodologias de ensino para superar os desafios e as exigências da prática profissional, aprendem a lidar com as dificuldades ao mesmo tempo em que aprendem a profissão. A forma hospitaleira de receber os alunos dinamiza a alteridade na escola. É um período de múltiplas aprendizagens na tentativa de aprender e ensinar. O professor iniciante enfrenta variados desafios e dúvidas devido à pouca experiência, mas denotam potência no

sentido de ir ao encontro do que lhes falta. São considerações trazidas por pesquisas sobre professores principiantes.

Outro aspecto discutido no encontro (de) formação relacionou-se às leituras coletivas de formação, que podem ser frequentes na forma de estudo sobre o contexto da escola incluindo discussões sobre as dificuldades dos alunos e das professoras em relação ao ensinar.

A dinâmica de trocas de experiências é uma forma de atendimento e de se deixar levar pela curiosidade como atitude de cuidado e de atenção com o contexto educativo (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014). A busca por espaços e dispositivos de formação devem ser proposições constantes a serem realizadas com apoio institucional, levando ao conhecimento da gestão a necessidade de acolhimento, orientação e assessoramento nas práticas pedagógicas de professores que estão em início de carreira.

4.4.4 O material empírico

Com a finalização da fase de entrevistas e do encontro (de) formação, seguiu-se para a transcrição literal e integral das falas produzidas, procurando captar também risos, silêncios e hesitações. Totalizaram 46 páginas de transcrição das entrevistas e 12 páginas de transcrição da discussão (de) formação.

No escrutínio do material coletado, foram destacadas as recorrências encontradas nas entrevistas assim como nas discussões do encontro (de) formação. Esta etapa de mineração qualitativa dos dados foi organizada e revista várias vezes tendo como objetivo a busca pelas respostas às perguntas investigativas. Desta maneira foi possível evidenciar grupos de sentido. O conjunto completo de recorrências encontradas no material analisado está disponível no Anexo 1.

Os grupos de sentidos são modos de representar aquilo que fica recorrente, marcado como um grupo, conjunto de narrativas, registros, que podem ser agrupados com o mesmo sentido, mostrando esse conjunto para identificar o que ficou evidente no material produzido. São informações que se aproximam, se distanciam ou se contradizem, mas se tornam claras e aparentes ao serem colocadas em destaques. Nesta pesquisa os grupos de sentidos que se aproximaram foram destacados das narrativas e do encontro (de) formação.

A análise dos dados levantados por meio das entrevistas e do encontro (de) formação levantou a necessidade de se considerar a interação e os modos como esses dados se articulavam com as proposições teórico-metodológicas, demonstrando quais informações respondiam ou refutavam os interesses e objetivos desta pesquisa.

Assim, emergiu a capacidade de análise alicerçada na perspectiva da análise de conteúdo (BARDIN, 2016). A análise de conteúdo segue uma organização em três etapas: (1) pré-análise; (2) exploração do material; e, (3) tratamento dos resultados com os grupos de sentidos.

Segundo Bardin (2016), “a pré-análise tem por objetivo operacional sistematizar as ideias iniciais de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (BARDIN, 2016, p. 125). Nesta tese, esta fase da análise de conteúdo contemplou a organização das narrativas individuais e coletivas produzidas no encontro (de) formação.

A segunda fase, que corresponde à exploração do material, compreende nada mais “do que a aplicação sistemática das decisões tomadas” (BARDIN, 2016, p. 131). Nesta etapa ocorreu propriamente dita operação sobre o material das entrevistas e das discussões no encontro (de) formação, ação que trouxe respostas às perguntas de pesquisa.

A terceira fase da análise de conteúdo refere-se ao tratamento dos resultados obtidos por meio da agregação do conteúdo em grupos de sentidos. Nesta etapa, “[...] o pesquisador tendo à sua disposição resultados significativos, pode propor inferências e adiantar interpretações que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (BARDIN, 2016, p. 131). No caso desta pesquisa, não houve interpretação, mas análise a partir dos conceitos selecionados.

Os dados analisados foram apresentados de maneira a resguardar a identidade dos sujeitos que compõem o objeto desta pesquisa, e mencionados da seguinte maneira: P1, P2, P3, P4 e P5.

Outro aspecto importante diz respeito à disponibilização dos dados produzidos às participantes da pesquisa no percurso que antecedeu a escrita da pesquisa para que pudessem realizar as alterações necessárias, conforme seus olhares e pontos de vista. Isto foi feito com cada professora entrevistada via e-mail (correio eletrônico). O retorno foi rápido, com a concordância de todas sobre o que narraram e o que foi transcrito.

Segundo Bardin (2016), a análise de conteúdo, na abordagem qualitativa, “[...] considera a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou conjunto de características num determinado fragmento da mensagem” (BARDIN, 2016, p. 38). No caso desta pesquisa, a análise das “coisas ditas”, narradas pelas professoras iniciantes, se deu tanto no momento em que elas responderam à entrevista como quando participaram do encontro (de) formação.

A análise de conteúdo trabalha com a palavra, permitindo-nos descrever o contexto, visto que “a descrição é extremamente importante em nossos modos de pesquisar, porque é por meio dela que estabelecemos relações dos textos, dos discursos, dos enunciados em suas múltiplas ramificações” (PARAISO, 2014, p. 39-40).

A análise dos dados teve como ponto de partida a leitura analítica das narrativas das professoras iniciantes participantes desta pesquisa, possibilitando a compreensão sobre como as docências se realizam em salas multisseriadas, buscando evidenciar as aproximações e distanciamentos trazidos pelas narrativas. A análise permitiu entender os modos como as professoras iniciantes foram se constituindo enquanto docentes frente a um contexto permeado por diferenças e condições de existência na fronteira rural Brasil-Bolívia.

A leitura analítica dos dados produzidos se ancora nos argumentos trazidos por Bardin (2016):

A Análise de Conteúdo pode ser uma análise dos “significados” (exemplo: a análise temática), embora possa ser também uma análise dos “significantes” (análise lexical, análise dos procedimentos) [...] No que diz respeito às características sistemáticas e objetivas sem serem específicas da análise de conteúdo, foram e continuam sendo suficientemente importantes para que se insista nelas (BARDIN, 2016, p. 41).

Nesse processo de atribuição dos significados expressos pelos sujeitos em suas constituições enquanto profissionais buscou-se evidenciar os diferentes sentidos atribuídos tanto nas docências produzidas nas escolas de fronteira rural Brasil-Bolívia analisadas quanto nas condições de possibilidade que produziram tais práticas pedagógicas em contato com a interculturalidade. Lanço meu olhar sobre as docências nas escolas de fronteira rural Brasil-Bolívia, como forma de compreender como se constituem as docências de professoras iniciantes em escolas de fronteira. Trago a interculturalidade ainda como vivência nas ações das professoras iniciantes, nas intenções sociais, trocas culturais existentes nas escolas, apresentada nas diferentes identidades das crianças, focando as narrativas apresentadas pelas professoras no capítulo quatro da Parte II, a seguir.

**PARTE II – PROFESSORAS INICIANTE NA FRONTEIRA RURAL BRASIL-
BOLÍVIA: A CONSTITUIÇÃO DE UMA DOCÊNCIA ACOLHEDORA**

5 DESAFIOS NA MULTISSERIAÇÃO E DA FRONTEIRA RURAL: GÉRMEN PARA A DOCÊNCIA ACOLHEDORA

Neste capítulo são apresentados os dados produzidos nas entrevistas e analisados sob inspiração teórica de Emmanuel Lévinas (2009) e Jacques Derrida (2004) sobre o acolhimento. O material escrutinado possibilitou a verificação da potência de uma docência com traços de acolhimento do outro, caracterizada aqui como gérmen da docência acolhedora. Para isso, são apresentados, primeiro, os dados que demonstram as dificuldades da multisseriação e da docência que se desenvolve na região da fronteira rural Brasil-Bolívia, que na leitura e na análise realizadas funcionam como gérmen deste tipo de docência.

O acolhimento incondicional ao outro é o que une as teorias de Derrida (2004) a Lévinas (2009), ao discutir o acolhimento e a hospitalidade sob o enfoque da ética. Não obstante, o caminho percorrido para se desenhar o contexto da crise dos valores éticos, em Emmanuel Lévinas (2009), foi o da ética pela via da responsabilidade. A crise ética de desvalorização da vida humana fez com que Lévinas observasse que havia um caminho, e em sua crítica se dirigiu ao que se perdeu pelo Outro, o respeito. A ética, pensada por Lévinas (2009), visa construir relações humanas serenas e não refreadoras da alteridade, que anularia o outro, para olhar o outro e seu direito à vida.

A perspectiva da ética apresentada por Lévinas (2009) é a de que se retire o Eu da centralidade e se volte ao acolhimento do Outro em defesa de uma sociedade justa, em que se reconheça o Outro com uma responsabilidade ética. É importante explicar que essa sociedade significa um acolhimento incondicional do Outro, e não uma idealização do humano, pois nessa perspectiva há crítica e descentralização do Eu. Para Lévinas (2009), o egoísmo é o mal que a sociedade carrega, e o principal causador dos males da sociedade quando o indivíduo busca o seu próprio bem sem pensar naquilo que pode causar aos demais.

Segundo Lévinas (2009), o Outro é destacado como uma categoria da alteridade, como, por exemplo, o pobre, o estrangeiro, os indefesos, os excluídos, os diferentes e os alunos de escolas da fronteira rural Brasil-Bolívia que clamam por um lugar onde possam se realizar. Para o autor, o Outro é uma palavra profunda que não se esgota no Mesmo.

Assim, no seu pensar, a Ética é uma via em que se pode trazer ao coração do humano o Eu responsável “como um-guardião-de-seu-irmão, como um-responsável-pelo-outro [...]” (LÉVINAS, 2009, p. 15).

Lévinas (2009), ao buscar entender a alteridade, explorou um caminho diferente abordando como viver a ética no dia a dia com o próximo, e, assim, chegar à alteridade. Esse

caminho torna possível vislumbrar, em sua obra, tendências para se pensar a educação e uma formação onde o Outro seja acolhido em todas as suas diferenças e alteridade, para junto com ele criarmos um mundo e uma educação mais includentes.

Conforme Nicola Abbagnano (2007, p. 35), o termo alteridade significa: “ser outro, pôr-se ou constituir-se como outro”. Assim, é neste caminho de constituir-se para o Outro que se deve desenvolver a sensibilidade da responsabilidade com o Outro.

Ao propor uma articulação com os estudos de Jacques Derrida e Emmanuel Lévinas, foi selecionado de Derrida, especialmente, o entendimento sobre desconstrução como uma “releitura do mundo, enquanto realidade. Uma transformação do conceito de realidade, mais real do que a própria realidade, sendo um movimento em hiper (para cima de...)” (MENESES, 2016, p. 182).

A desconstrução, para Derrida, se manifesta como um acontecimento e, nesta pesquisa, mostrou-se como um acontecimento necessário e inevitável na vida profissional das professoras iniciantes das escolas de fronteira rural, que nos permite relacionar esse acontecimento com o Outro (alunos). Então, a hospitalidade das professoras iniciantes é o relacionamento do acontecimento com um Outro (alunos), enquanto que a hospitalidade tem latente, em si, o acolhimento do Outro como sua construção, conforme corroborou Meneses (2016):

A desconstrução apresenta-se como diferença, bem como a hospitalidade. Esta revela-se pela “diferença” do Outro-estranho. Na hospitalidade de Betânia, Jesus foi a diferença do acolhimento e Este como diferença de Marta e de Maria. A hospitalidade, pelo pensamento de Derrida, é a “diferença do Outro”, que está perante mim. A hospitalidade implica vários seres pessoais (MENESES, 2016, p. 185).

Neste sentido, desconstruir sugere realizar um tipo de inversão estratégica, observando nos recortes que não se veem no âmbito de uma identificação já existente. Em relação a isso, foi o que ocorreu no acolhimento realizado pelas professoras iniciantes na recepção aos alunos nas escolas de fronteira. Nas diferentes ações da ética da alteridade, dado que o contexto não é apenas um contexto, mas vai além do que se esconde, “Derrida refere-se, com frequência, às desconstruções em vez de a descrever como pensamento único” (MENESES, 2016, p. 188), referindo-se aos diferentes contextos.

Com efeito, a desconstrução consiste em produzir, discursivamente, o Outro, a partir de si mesmo. A desconstrução afirma-se no plural, enquanto acontece muitas vezes, inclusivamente em ordem à mesma textualidade,

dado que, segundo Derrida, um texto não é um texto, além do que se esconde, à primeira vista, como a lei da sua composição e a regra do seu jogo (MENESES, 2016, p. 188).

Pensar Jacques Derrida e Emmanuel Lévinas parece cada dia mais importante ao se estudar os modos e as relações na educação, é dizer que não se esgota o sentido que a linguagem assume em seus ditos: o ético. Uma atitude derivada da alteridade do ser. O pensamento de Lévinas sobre a alteridade e a ética:

Percorre um caminho diferente, no qual aborda novas propostas de como viver a ética na convivência com o próximo e assim chegar à Alteridade, o que permite vislumbrar em seu pensamento caminhos para se pensar a educação e uma formação mais humana. Esse novo pensamento contemporâneo vem desafiar a todos quanto às falhas no relacionamento com o próximo e leva a buscar uma integração harmoniosa com o outro que se revela no cotidiano, não como outro qualquer, mas como aquele que assim como eu e você, também é imagem e semelhança de Deus (COSTA; CAETANO, 2014, p. 196-197).

William Luiz de Lima (2009) compreendeu a relação ética que está na base do discurso não como desejo ou imperativo da consciência, mas cuja emanção parte do Eu.

A ética de Lévinas se revela com grande pertinência. O outro exige por si postura ética. A alteridade ética proposta por Lévinas, sobretudo em tempos de crítica à técnica e à reificação do homem, desperta para a valorização do outro, como reconhecimento, respeito e igualdade. E o outro está sempre evidente (LIMA, 2009, p. 1).

Assim, o pensamento de Lévinas germina a responsabilidade com o próximo, no gesto ético, na valorização do outro, ao constituir-se no outro, consolidando a alteridade.

Para tanto, este capítulo aborda as possibilidades que geraram a hospitalidade e o acolhimento, ou seja, a política do pensamento que afirma a relação das professoras iniciantes com os alunos para além das dificuldades que estas narraram sobre ensinar em salas multisseriadas. E, mais do que ensinar, como cada um dos alunos passou a ser reponsabilidade ética da docência e de cada professora.

Assim, questionou-se: que espaços ocupam para si e que espaços deixam para os alunos? Que força é essa que as permite pensar e se deixam pensar para ocupar-se com os outros?

Este capítulo está organizado em quatro subtítulos. O primeiro apresenta as ausências de apoio pedagógico da gestão e o sentimento de solidão e abandono que as professoras

iniciantes vivenciaram nos primeiros anos da docência nas escolas de fronteira rural, que se constituíram em dificuldades à docência.

No segundo subtítulo são discutidas as possibilidades criadas pelas professoras iniciantes na multisseriação ao precisarem ensinar alunos de diferentes níveis de aprendizado em uma mesma sala, o contexto e a criação da docência acolhedora que sucedeu as experiências no ensino e aprendizagem nas salas multisseriadas. São destacadas a hospitalidade e o acolhimento no exercício da docência, e os modos de ser e pensar a prática pedagógica.

O terceiro subtítulo apresenta as dificuldades com o idioma, a fome e a distância percorrida para chegarem à escola e a construção de uma docência acolhedora em um contexto fronteiriço rural.

No quarto subtítulo são confrontadas as condições e as possibilidades que as professoras iniciantes oferecem aos alunos que vivem a rotatividade nas escolas de fronteira rural e como se dá a construção da hospitalidade que acolhe o outro.

Esta questão constitui o fio condutor utilizado para analisar as narrativas das docentes iniciantes desde as primeiras aproximações com os espaços educativos em contextos de fronteira, complexos e desafiadores. Dando sequência na próxima seção sobre o que na minha leitura entendi que funcionou como gérmen para a docência do acolhimento dessas professoras.

5.1 Docências iniciantes geradas na falta de acolhimento e acompanhamento pedagógico

“[...] em minha primeira vez como professora em escola rural, senti dificuldade sim, e senti falta de apoio da própria coordenação e da direção” (P1, informação verbal, entrevista, jan. 2020).

As narrativas das professoras iniciantes apontaram para a falta de acolhimento por parte da gestão e do apoio pedagógico como uma das dificuldades mais cruciais para o início do trabalho docente nas escolas da fronteira rural Brasil-Bolívia.

O desenvolvimento profissional da docência em fase inicial de carreira esbarra na falta de experiência para a tomada de decisões, para o planejamento do trabalho pedagógico, para o desenvolvimento de conteúdos e para ensinar com segurança emocional.

De acordo com Carlos Marcelo Garcia (1999), os professores com experiência, que já passaram da fase inicial da docência, possuem habilidades adquiridas por meio de suas vivências e de sua trajetória. No entanto, essa fase inicial, que as professoras das escolas de

fronteira vivem, também é extremamente desafiadora, pois estão inseridas em uma geografia nova, produzida pelas vicissitudes da fronteira rural Brasil-Bolívia e suas demandas, em salas de aula multisseriadas, vistas como um problema e não como uma possibilidade incluyente para a maioria dos professores.

Os estudos sobre professores iniciantes, em grande parte, reforçam essas condições encontradas neste grupo de professoras: o choque de realidade, a solidão e a falta de apoio e de uma política formativa para os professores iniciantes, já referenciados na revisão de literatura, mas reforçado pela pesquisa de Bahia e Fabris (2020), quando mostrou que muitos professores são recebidos na escola com “o giz na mão e um áspero ‘boa sorte!’” (BAHIA; FABRIS, 2020, p. 78), ou ainda, mostrando a solidão a que estão expostas ao chegarem às escolas.

Destacam-se nesse período inicial determinadas especificidades que aparecem entre as necessidades dos professores, dos alunos e da escola. Enquanto a escola espera que os professores atendam os alunos, a aprendizagem, o planejamento, o ensino, a carga horária, os projetos, a formação e outras atividades que fazem parte da vida escolar; a aprendizagem da docência passa por um período de expectativas vindas da escola. Isto é, as cobranças e exigências estão presentes nos dois lados: tanto no cumprimento das atividades por parte dos professores como no que a escola espera que estes possam contribuir.

*“O processo é lento, a gente precisa descansar um pouco a preocupação, se isso existe. A escola espera muito da gente. **Isso é cobrança.** Nem contribuir com as discussões que temos na escola **não faço, porque me falta conhecimento, leituras, formação**”* (P1, informação verbal, entrevista, jan. 2020, grifos meus).

*“O mais chato é a escola esperar muito da gente, sendo que temos limitações como professoras. **Existem cobranças da parte da escola que não deveria ter com professoras que estão iniciando.** Se espera muito que a gente alfabetize as crianças, que se obtenha resultados bons na alfabetização”* (P2, informação verbal, entrevista, jan. 2020, grifos meus).

*“O trabalho de ensinar é sério, não podemos seguir em frente a cada dia sem aparelhar minimamente nossos alunos. Penso que a gente na escola ainda tem muita coisa que precisa ser feita e **são coisas que dificultam a realização de aulas, que tragam maiores resultados bons. Não quero ser cobrada por aquilo que a escola não oferece**”* (P2, informação verbal, entrevista, jan. 2020, grifos meus).

*“Foi algo muito difícil mesmo nesses primeiros anos, e **trabalhar sem apoio pedagógico e da gestão, foi difícil. Alfabetizar crianças na sala multisseriada é***

difícil. No final do ano fiquei muito triste com tudo. A escola cobra muito, temos que cumprir muitas atividades, eu não consegui alfabetizar todos os alunos e fui cobrada por isso” (P5, informação verbal, entrevista, jan. 2020, grifos meus).

Assim, nesse momento inicial da aprendizagem da docência, os professores iniciantes são invisíveis aos olhos e sentidos da escola, ou seja, da gestão escolar das escolas analisadas. Trata-se da falta de um olhar para a especificidade dos professores iniciantes.

Esse pensamento é comum nas escolas, com maior intensidade nas escolas de fronteira rural, em que um diretor ou um coordenador pedagógico atende a um núcleo de escolas que engloba a administração de duas a três instituições, situadas em pontos distantes entre si na fronteira rural entre Brasil e Bolívia. Além das distâncias, as dificuldades de circulação de veículos nas estradas secundárias sem asfalto também contribuem para essa situação.

Dessa forma, não há tempo hábil para discutir e viver o desenvolvimento pedagógico e didático de cada uma das escolas com os professores. O que chega ao conhecimento da gestão se restringe aos registros e informações disponibilizadas nas poucas reuniões pedagógicas direcionadas ao trabalho dos professores.

“Marcam reunião e pronto, ninguém troca nada, a questão da prática de sala de aula não são conversadas nessas reuniões e nem na formação, somente o PPP, estudo de documento BNCC e outras informações que a escola precisa saber. Ajuda mesmo para nossa prática de sala de aula não temos, não conversamos. A coordenação e direção não organizam tempo para atendimento, são muitas frentes de trabalho para elas, que atendem 3 escolas” (P3, informação verbal, entrevista, jan. 2020, grifos meus).

“As formações e reuniões pedagógicas são realizadas ali em grupo na escola, em horário que não temos aula, entre professores. Sem presença da coordenação ou direção. Elas não têm tempo, atendem outras escolas. Passamos as informações das reuniões para elas. É nesse momento que nós professoras conversamos sobre as dúvidas e sugestões, sobre o encontro com os pais, sobre as dificuldades dos alunos e também dos alunos que estão indo bem. Pedimos ajuda a outra colega, e ajudamos também aquilo que podemos” (P4, informação verbal, entrevista, jan. 2020, grifos meus).

“Esse ano que passou (2019) tivemos algumas reuniões da formação continuada para estudar a BNCC e PPP, uma palestra e outras reuniões para resolver problemas da escola. Para formação pedagógica mesmo, nós não tivemos nem uma reunião esse ano de 2019, para falar sobre a família, as práticas, as dificuldades, e aquilo que obtivemos sucesso” (P2, informação verbal, entrevista, jan. 2020, grifos meus).

Outra questão que fica adjacente às fragilidades e apoio aos professores iniciantes diz respeito ao desconhecimento da temática das necessidades e demandas dos professores iniciantes em si. Embora essa temática tenha tomado maiores proporções nas pesquisas no Brasil nos últimos anos, na prática ainda é pouco trabalhada nas escolas. Não são todas as Secretarias de Educação dos Estados brasileiros que possuem uma política de apoio pedagógico ao professor iniciante, assim como são poucos os municípios brasileiros que desenvolvem projetos de apoio aos professores recém-chegados, por meio de concursos, na profissão docente. Ficou evidente neste relato que *“ser professor iniciante é normal para a escola. Ninguém dá atenção para isso”* (P1, informação verbal, entrevista, jan. 2020).

As narrativas das professoras iniciantes, escopo de análise desta pesquisa, demonstraram a ausência de acompanhamento por parte da gestão escolar. Disso, se produziu um sentimento de solidão e abandono nos momentos de maior tensão do aprendizado da docência. Destacaram que em meio ao desconhecido tiveram que tomar decisões, elaborar documentos, construir material, planejar e ensinar conteúdos às crianças de anos escolares diferentes reunidas em salas multisseriadas.

“[...] senti dificuldade sim, e senti falta de apoio da própria coordenação e da direção. Não me direcionaram/orientaram, eu estava perdida, eu não sabia por onde começar. O primeiro ano foi tudo muito novo para mim. E a gente tem medo de errar. A gente tem medo de não conseguir ensinar o certo. Confesso que no primeiro momento que eu coloquei o pé dentro da sala de aula senti um pouquinho de medo, de receio, porque as pessoas pensam que a gente forma para ser professora e está pronta, pensam isso do pedagogo. Eu formei para estar ali, mas a gente sente receio. Precisa de ajuda porque tudo é muito novo.” (P1, informação verbal, entrevista, jan. 2020, grifos meus).

“[...] também na falta de suporte na escola, principalmente para os professores iniciantes aqueles professores que estão acabando de chegar e assim acabam saindo da faculdade e chegando na escola e ficando meio perdido” (P2, informação verbal, entrevista, jan. 2020, grifos meus).

“Pensei que ia encontrar na escola algumas orientações. Já que somos iniciantes e não temos experiência nenhuma, achei que iria encontrar suporte pedagógico. E essas foram umas das limitações. Não uma limitação que me parou, mas algo que poderia acontecer na escola” (P3, informação verbal, entrevista, jan. 2020, grifos meus).

“Acho que as minhas colegas expressaram todos sentimentos que um professor iniciante sente no primeiro ano de docência. Quero lembrar do meu susto, de minha surpresa, do meu não conhecimento e da solidão que senti no meu primeiro ano de trabalho na escola de fronteira. Iniciei um ano antes das minhas

*colegas como contratada. **Simplesmente só.** Apesar de ter sido um ano que os alunos tiveram muita rotatividade na escola, por conta do trabalho dos pais, consegui que três alunos conseguissem ler. **Sofri muitas críticas.** Tirei dessas críticas a aprendizagem docente [...] **Eu aprendi na prática mesmo, dentro da sala de aula, procurando aprender, pesquisando para poder trabalhar com os alunos na escola de fronteira**” (P5, informação verbal, encontro (de) formação, fev. 2020, grifos meus).*

O tempo de adaptação dos professores iniciantes a cada escola é um período necessário para a aprendizagem da docência e da entrega de si à prática pedagógica, ainda que não compreendida de maneira aprofundada nos estágios durante a graduação. A docência, como exercício de pensamento, leva o aprendiz a querer modificar-se, organizar-se e a constituir-se de experiências, conforme verificado neste relato: *“quando eu era aluna na faculdade, era tudo muito bonito. Mas depois, quando fui para a sala de aula multisseriada, sofri para aprender, mas aprendi na prática”* (P5, informação verbal, entrevista, jan. 2020).

Esse período inicial da vida profissional é uma fase de necessidade de apoio pedagógico, de formação e de companhia para as conversas sobre o fazer pedagógico e o falar de si, das inseguranças, dos medos, da solidão e das aprendizagens na docência.

De acordo com Maévi Anabel Nono (2010, p. 17), a “sobrevivência e a descoberta caminham lado a lado no período de entrada na carreira” e são sentimentos que afloram de maneiras diferentes. O sentimento de susto e de receio de não conseguir ir em frente por conta da expectativa frustrada foi evidenciado em quase todas as professoras iniciantes entrevistadas.

Conforme Bahia e Fabris (2020), a “experiência coformativa” aliada à “ética da partilha” podem contribuir para que esse período inicial da docência seja experienciado de outras maneiras, evitando a solidão e a falta de apoio da gestão e das próprias colegas. Este argumento de que faltou partilha no grupo de professores das escolas de fronteira, especialmente entre veteranos e professores iniciantes, foi tema de um estudo anterior do nosso grupo de pesquisa da pós-graduação, que fortalece este argumento de que a ausência de partilha enfraquece todo o grupo nas experiências e nos modos de ser docentes, evidenciado nos seguintes relatos:

*“As formações e reuniões pedagógicas são realizadas ali em grupo na escola, em horário que não temos aula, entre professores [...] **É nesse momento que nós professoras conversamos sobre as dúvidas e sugestões, sobre o encontro com os pais, sobre as dificuldades dos alunos e também dos alunos que estão indo bem. Pedimos ajuda a outra colega, e ajudamos também aquilo que podemos**”* (P4, informação verbal, entrevista, jan. 2020, grifos meus).

“Então, as nossas formações são por conta própria mesmo leituras e discussão. Somos nós professoras dos anos iniciais que lemos discutimos e trocamos experiências [...] a gente vai estudando, analisando, conversando com as colegas e vamos caminhando juntas com mais segurança” (P1, informação verbal, entrevista, jan. 2020, grifos meus).

Além da experiência coformativa e a ética da partilha, é importante considerar que nem sempre o curso de formação inicial consegue desenvolver a formação específica para o professor iniciante. Os relatos das professoras entrevistadas seguem por este caminho, conforme excertos a seguir:

*“[...] Uma das maiores necessidades que eu encontrei [...] foi **uma sala diferente do que eu não sabia que existia** e eu não fui orientada [...] como deveria exercer um trabalho de qualidade com aqueles alunos (multisséries)”* (P5, informação verbal, entrevista, jan. 2020, grifos meus).

*“Eu formei para estar ali, mas **a gente sente receio. Precisa de ajuda porque tudo é muito novo. Eu nunca estive dentro de uma sala de aula a não ser no estágio. Eu senti um pouquinho de medo, friozinho na barriga por ser sala multisseriada. Eu não tive experiência no estágio em sala multisseriada**”* (P1, informação verbal, entrevista, jan. 2020, grifos meus).

*“No meu curso de graduação **eu não aprendi como que tinha que ser professora nessa escola que eu trabalho. Na verdade eu nem sabia que existia escola multisseriada, não sabia, então, eu não aprendi e na faculdade nem falaram sobre esse modelo de ensino, era como se não existisse esse tipo de escola que tem sala multisseriada**”* (P5, informação verbal, entrevista, jan. 2020, grifos meus).

No entendimento das professoras iniciantes entrevistadas, as docências se tornam uma construção pessoal de esforço individual no campo de atuação, visto que o currículo desenvolvido pelas instituições formadoras apresenta lacunas que evidenciam o distanciamento existente entre o campo epistemológico e o contexto vivido nas escolas. Nos trechos abaixo encontram-se as recorrências sobre a formação inicial.

*“[...] claro que o aprendizado é bem pouco, mas para **trabalhar com essa diversidade que a gente trabalha na escola de fronteira, não aprendemos muita coisa na faculdade**”* (P2, informação verbal, entrevista, jan. 2020, grifos meus).

*“Eu senti sim limitações na minha formação como professora e foram muitas. **Eu senti que não estava preparada para exercer a função como professora em sala multisseriada**”* (P5, informação verbal, entrevista, jan. 2020, grifos meus).

Para Bahia (2019), há uma ressalva em relação ao argumento das professoras iniciantes no que diz respeito às lacunas apontadas em seu processo de formação:

Nesse cenário, cabe fazer uma ressalva. Em tempos de exacerbação da “experiência prática” no sentido utilitário da formação, precisamos ter cuidado para que, ao apontarmos as lacunas da formação inicial, não acabemos por reforçar argumentos usados para desqualificar as humanidades, buscando diminuição de carga horária de áreas de conhecimento importantes para o currículo da formação de professores (BAHIA, 2019, p. 89).

A preparação de um profissional qualificado e consciente do significado da docência está além das experiências vividas nos estágios. A formação se dá a partir de uma visão dinâmica da vida escolar e das experiências que o docente vai adquirindo ao longo do tempo para que ele mesmo seja capaz de se posicionar diante dos desafios e de atuar em diferentes e complexas atividades, como o exemplo das salas multisseriadas.

De encontro a este argumento, os relatos das professoras iniciantes evidenciaram a quão nebulosa é a formação para a docência, tendo em vista que as instituições formadoras nem sempre se constituem de um lugar de formação para a prática docente, sinalizando que a formação que lhes faltou foi em relação ao ensino em salas multisseriadas.

Para Francisco Imbernón (2011), é necessário que os docentes em formação profissional se realizem no exercício da docência para que compreendam as mudanças e incertezas que acontecem no espaço educativo, pois os professores necessitam redefinir-se por meio de novas competências profissionais nas relações com as práticas pedagógicas, que são as diferentes maneiras de conceber o processo formativo no qual nasce a articulação do saber, do ser e do fazer que faça sentido na sua docência.

Assim, as práticas pedagógicas de professoras iniciantes podem ser entendidas como o trabalho que dimensiona as formas e os modos de ser docente em uma configuração profissional, ou seja, é uma aprendizagem docente que vai além das técnicas e competências no trabalho de ensinar.

As narrativas das professoras iniciantes expuseram as várias formas que elas encontraram de buscar uma formação, sozinhas e em parceria, “a partir de todas essas dificuldades, podemos pensar que a docência se constitui nas diversas relações estabelecidas na formação inicial, na escola e na formação continuada, entre outras” (BAHIA, 2019, p. 103), mas nesse grupo de professoras elas sentiam falta do apoio da gestão e de ter alguém que orientasse o processo de trocas entre colegas, pois os encontros eram realizados por elas

e sem esse olhar externo para conduzir a reflexão crítica sobre as suas dificuldades e necessidades.

Vários fatores geraram expectativas que fizeram com que as professoras iniciantes pensassem em como poderiam agir diante dos problemas enfrentados em suas práticas pedagógicas, dentre eles, o esperado de uma sala de aula, de um primeiro trabalho, de um primeiro emprego e da aprovação em um concurso.

Os dados produzidos das entrevistas evidenciaram que as professoras iniciantes chegaram a pensar que não haveria uma contradição decorrente entre sua formação inicial e o contexto que iriam encontrar nas escolas. Essas expectativas, quando frustradas, fizeram-nas repensar a docência iniciante chegando, inclusive, neste percurso inicial, a pensarem em desistir por se sentirem desestimuladas.

Entretanto, para muitas, foi um estímulo, pois passaram a tomar a iniciativa, criando possibilidades para o trabalho, buscando indicações para prosseguirem sistematizando as dimensões teóricas e práticas do conhecimento, as metodologias e a didática, como mostrado no relato a seguir: *“de certa forma me sinto uma vitoriosa porque ao invés de desistir, fui buscar conhecimento, metodologias, material didático para construir com as crianças”* (P5, informação verbal, encontro (de) formação, fev. 2020).

Marta Regina Brostolin e Evelyn Aline da Costa Oliveira (2013) afirmaram que os excessos impostos pelo trabalho escolar também fazem com que os professores iniciantes se deparem com problemas pessoais, como estresse, sintomas físicos e psicológicos. Estes desafios do período inicial da vida profissional dos professores não foram somados às expectativas idealizadas, e caracterizam-se como as desventuras de uma profissão que se inicia, sendo percebidas em diferentes intensidades entre um profissional e outro.

Os relatos das professoras iniciantes possibilitaram a compreensão dos momentos que vivenciaram, pois falaram de suas vidas de professoras, suas expectativas, dificuldades, sentimentos, preocupações, realizações, potencialidades e dos bons resultados na constituição da docência em sua fase inicial. Além disso, destacaram que as escolas vinculam a elas a qualidade do ensino com resultados positivos na aprendizagem, a própria autoformação com a autoqualificação docente e a disponibilidade para muitas outras atividades que vão além da sala de aula.

O período inicial da docência exige políticas de acolhimento e formação seguidas de orientações. Esse é um tempo de inseguranças e muitos desafios uma vez que o professor iniciante não se sente incluído no ambiente escolar, particularmente, os professores que iniciam suas docências em salas multisseriadas na educação rural e recebem alunos de

diferentes anos escolares, o que exige um ritmo diferenciado de trabalho e mais dinâmico, pois um professor que leciona em sala multisseriada tem que se desdobrar no ensino de dois ou mais anos escolares na mesma sala. É preciso abandonar a seriação na docência e trabalhar a interdisciplinaridade que já ajuda na ação e movimento multissérie.

O propósito desta seção foi deixar claro que essas dificuldades neste grupo de professoras, parecem terem servido de germen para que se produzisse o acolhimento e a hospitalidade do Outro, pois ao se defrontarem com dificuldades, outras possibilidades são criadas para se enfrentar os desafios, o que coloca as professoras no lugar do Outro, neste caso, dos alunos. A próxima seção dá continuidade a este argumento apresentando o aprendizado docente nas salas multisseriadas durante o processo da docência.

5.2 Aprender com a sala de aula multisseriada: níveis diferentes de aprendizado em uma mesma sala

As escolas de fronteira, com salas multisseriadas, são lugares de encontros de vidas diferentes e de desafios de quem por elas passa. Lugar de articulações entre o ensino e a aprendizagem de alunos de diferentes anos escolares na mesma sala. São lugares de encontro entre um país e outro, entre um idioma e outro, entre a vida do trabalhador ribeirinho, do trabalhador da roça, do trabalhador que lida com o gado, de famílias bolivianas que vêm em busca de trabalho, é lugar de escolas que acolhem os filhos desses trabalhadores. São também lugares para o exercício da prática de professores com experiências e professoras iniciantes na aprendizagem da docência em salas multisseriadas.

Vejamos como esse grupo de professoras se refere às classes multisseriadas:

“Trabalhar com alfabetização para um e para dois anos escolares em meu primeiro ano, em minha primeira vez como professora, em sala multisseriada, senti dificuldade sim” (P1, informação verbal, entrevista, jan. 2020, grifos meus).

“Para uma professora recém-formada é um desafio muito grande uma sala multisseriada. Planejar para uma sala multisseriada as dificuldades são duplicadas [...] hoje, vejo que consegui trabalhar na sala multisseriada muito bem” (P2, informação verbal, entrevista, jan. 2020, grifos meus).

“Ano retrasado, fiz um planejamento para sala multisseriada que contemplou os dois anos escolares [...] trabalhei de uma forma muito lúdica com as duas turmas. Percebi que as aulas fluíam muito bem. Vejo que o trabalho com duas turmas, em dois níveis diferentes, facilita a aprendizagem de um ano para o outro, eles

conseguem compreender os conteúdos. Mas, é um trabalho que exige compreensão de como ensinar duas turmas diferentes” (P3, informação verbal, entrevista, jan. 2020, grifos meus).

“Sobre a sala multisseriada, organizo as duas salas, os dois anos escolares, não separo, eu faço somente um plano de aula, que contemple os dois anos escolares. Organizo de tal forma que compreendem de acordo com o nível que estão, e na hora de trabalhar no livro, compreendem direitinho e desenvolvem as atividades, tanto do primeiro ano como do segundo ano” (P5, informação verbal, entrevista, jan. 2020, grifos meus).

As salas multisseriadas reúnem no mesmo espaço as diferenças de níveis de conhecimento, faixa etária, idiomas, dificuldades de aprendizagens e tantas outras singularidades que em uma turma seriada costuma-se achar que essas diferenças não existem. Nos trechos a seguir são exploradas as diferenças relatadas.

“Inicialmente, me perdi nos conteúdos. Porque são dois anos escolares na mesma sala, as crianças com grandes dificuldades na leitura, o nível de conhecimento em defasagem, idades bastante diferentes. Eu me perguntava, como vou ensinar matemática, como ensinar as crianças a reconhecer as letras? Como ensinar ou trabalhar ciências com essas crianças dos anos iniciais?” (P1, informação verbal, entrevista, jan. 2020, grifos meus).

“Eu aprendi a trabalhar com sala multisseriada quando passei a compreender que era uma realidade diferente e que as diferenças tinham que ser trabalhadas. Este é meu terceiro ano como professora e estou aprendendo” (P5, informação verbal, entrevista, jan. 2020, grifos meus).

As salas multisseriadas evidenciam as diferenças culturais e de níveis de conhecimento escolar. Constatam-se, as desigualdades e a heterogeneidade do conhecimento escolar dos alunos, desde o idioma falado até os costumes locais. Dessa forma, as professoras iniciantes destacaram a necessidade de uma divisão de alunos por anos escolares. Entretanto, quando essas desigualdades de conhecimento escolar estão presentes em um grupo de alunos, de mesmo ano escolar, tais características ficam invisíveis e passam despercebidas por elas.

Essa configuração e organização dos alunos nas salas provoca desgosto às professoras iniciantes, visto que reúnem problemas e dificuldades extras no processo de ensino da leitura e da escrita, por exemplo, da inclusão dos alunos e também dificuldades no próprio processo de ensino e aprendizagem de ser docente. Neste sentido, as professoras afirmaram estar se movimentando em prol da reivindicação, junto à Secretaria Municipal de Educação de Cáceres-MT, da mudança do modelo de ensino.

A esse respeito, Cláudia Parente (2014) elencou algumas dificuldades relativas à prática docente na multisseriação como, por exemplo, sendo algo que incomoda por ser uma prática que expõe muitas dificuldades, com especial crítica aos problemas presentes nas escolas de fronteira rural no que diz respeito à escassez de material didático, à falta de atenção pedagógica, à falta de recursos humanos, a infraestrutura decadente, o que, conseqüentemente, provocam a precariedade das condições de trabalho e da formação docente.

As salas multisseriadas das escolas de fronteira rural Brasil-Bolívia são organizadas reunindo dois, ou até três, anos escolares que se aproximam. No entanto, por vezes são distantes, como, por exemplo, uma sala de quarto ano do Ensino Fundamental junto a uma sala de Educação Infantil. Essas características de organização dos alunos incomodam os professores recém-chegados que não possuem uma experiência prévia na docência.

As professoras externalizaram, durante as entrevistas e na discussão no encontro (de) formação, suas vidas como iniciantes e o modo como foram compreendendo e aprendendo em seu decurso por meio de experiências reveladoras, conforme Larrosa (2018) pontuou como sendo “onde os sentimentos e os pensamentos se manifestam em batimentos, em palavras, em imagens” (LARROSA, 2018, p. 22).

Nestas narrativas, percebeu-se o que foi vivido, os saberes, as manifestações de ser e de se tornar professora iniciante em salas multisseriadas junto aos desafios enfrentados nas lutas travadas no percurso formativo, informações estas essenciais para compreender o exercício da profissão docente nas escolas de fronteira rural, conforme relatado abaixo:

“Hoje, agora, tenho resposta para quase tudo em uma sala multisseriada, isso porque estou aprendendo, estou construindo a minha docência de forma muito dura, com muita leitura, com vontade própria, e com vontade de aprender cada vez mais” (P1, informação verbal, encontro (de) formação, fev. 2020, grifos meus).

“A gente vai tentando fazer um trabalho e vai analisando o que deu certo, o que não deu certo e a constante pesquisa para conseguir objetivos de ensinar e não errar tanto, não é? Trabalhar com sala multisseriada é aprendizagem como todas as salas, mas exige muito mais querer saber e querer fazer” (P2, informação verbal, encontro (de) formação, fev. 2020, grifos meus).

“Hoje eu penso, repenso em melhorias para minha docência. Quando o resultado da prova Brasil saiu no final do ano, e o resultado verificado por mim e pela escola nesse primeiro ano como professora de sala multisseriada, eu que nunca trabalhei em nenhuma outra escola, fiquei muito feliz. Feliz porque de todas as

formas com o resultado da provinha a minha sala se destacou com as melhores notas, não foram excelentes notas, mas foi uma das melhores que as demais salas. Acredito que com o passar do tempo estarei melhorando a minha docência cada vez mais” (P3, informação verbal, encontro (de) formação, fev. 2020, grifos meus).

“Apesar de ter sido um ano que os alunos tiveram muita rotatividade na escola, por conta do trabalho dos pais, consegui que três alunos conseguissem ler. Sofri muitas críticas. Tirei dessas críticas a aprendizagem docente” (P5, informação verbal, encontro (de) formação, fev. 2020, grifos meus).

Para lidar com essa complexidade na docência em salas multisseriadas é necessário ir além do desenvolvimento das práticas pedagógicas e aprender a lidar com tarefas imprevisíveis que exigem um acompanhamento pedagógico individual e coletivo na formação, como expressado por P1: *“trabalhar com alfabetização para um e para dois anos escolares em meu primeiro ano, em minha primeira vez como professora em escola rural, senti dificuldade sim, e senti falta de apoio da própria coordenação e da direção”* (P1, informação verbal, entrevista, jan. 2020).

Tais narrativas, acerca das primeiras experiências como docentes em salas multisseriadas, são importantes para compreender o que está implícito nas vivências naquele contexto escolar: são gritos e pedidos de apoio à gestão escolar.

As professoras iniciantes buscaram por ferramentas e se prepararam elaborando uma atitude experimental de atenção para conseguirem lidar com o contexto apresentado, do qual passaram a fazer parte, assumindo e se conduzindo nessas condições de aprender com a própria docência.

A esse respeito, Garcia (1999) afirmou que as características culturais do local onde se ensina, das pessoas a quem se ensina e o conhecimento do contexto são componentes que os professores necessitam adquirir para se tornarem docentes. Esse saber só se constrói por meio das interações com os alunos nas escolas.

O aprendizado da docência exige organização, inspiração, criatividade e dedicação dos professores. Existem muitas oposições e ressalvas ao lado das práticas de iniciantes nas salas multisseriadas. As professoras relataram esses fatos e esperam que a escola compreenda as dificuldades da prática de iniciantes em salas de multisseriação. A experiência vai sendo adquirida no percurso da aprendizagem profissional e passa a ter espaço na ação dos professores, com mudanças no exercício docente e na organização do ensino. Elas relataram que aprendem com as dificuldades, embora tenham reconhecido que o processo deve ser diferente para as próximas professoras que chegarem à escola:

“Acredito que posso melhorar e que daqui para frente superarei as dificuldades, daqui um tempo não serei mais professora iniciante, virão outros colegas que irão passar por esse ciclo. Espero que a escola compreenda os momentos de dificuldades para ensinar e aprender a ser professora de salas multisseriadas. As críticas sobre os professores iniciantes em salas multisseriadas sejam mais compreensivas. É muito difícil ensinar em uma sala multisseriada” (P2, informação verbal, entrevista, jan. 2020, grifos meus).

“Eu nunca estive dentro de uma sala de aula. Eu senti um pouquinho de medo, friozinho na barriga por ser sala multisseriada. Foi o meu primeiro ano lecionando e iniciei na alfabetização em sala multisseriada” (P1, informação verbal, entrevista, jan. 2020, grifos meus).

O relato da professora iniciante (P1) mostrou que ela não possui experiência, o que ressoa como um pedido de apoio, como se todo o potencial da formação inicial que levou consigo ao cargo não tivesse validade.

Neste sentido, Larrosa (2018, p. 10) corroborou ao afirmar que “a experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer [...]”. Este argumento é necessário para pensar a docência a partir do exercício do pensamento, trazido pelas oportunidades reais e diferenciadas nos modos de exercer a docência.

“[...] eu sei que eu preciso melhorar muito ainda, às vezes me pego tradicionalista. A gente vai pelo método tradicional, mas faço reflexões e procuro tentar ensinar de uma maneira atrativa, fazer um trabalho mais lúdico que encante as crianças e que tenha um significado para eles” (P2, informação verbal, entrevista, jan. 2020, grifos meus).

“[...] Eu trabalhei com os nomes, colocava o alfabeto móvel no chão e os alunos em volta. Ia pedindo a letra inicial do nome. A segunda letra, e assim eu ia indo. Muitas músicas infantis, pintura e leitura dos nomes no cartaz. Iniciei alfabetizar assim. Todos os dias repetia a leitura e fazia muitos exercícios orais, sem escrita. Até que eles conseguiram identificar o nome deles. Aí eu comecei a escrita [...] por ser a primeira vez em sala de aula e sala multisseriada, me senti perdida no quesito conteúdo, e no sentido de ensinar” (P1, informação verbal, entrevista, jan. 2020, grifos meus).

“De fato como a narrativa diz, precisamos aprender a trabalhar com vários anos escolares com o mesmo planejamento e com metodologias que nos ajudem. A maior dúvida minha dentro de uma sala multisseriada é como ensinar. O que é preciso saber é como fazer o planejamento. O que essa turma não precisa saber agora, e o que a outra turma precisa saber” (P3, informação verbal, encontro (de) formação, fev. 2020, grifos meus).

As professoras relataram suas maneiras de ensinar e, algumas, se viram tradicionalistas por utilizarem a sequência silábica para exercitar a leitura e, posteriormente, a escrita. Entretanto, o que ficou claro foi que todas buscaram ensinar os alunos das mais diversas formas que imaginaram, acolhendo-os em suas diferenças e dificuldades.

Enquanto algumas professoras demonstraram insegurança em relação ao processo de ensinar, uma professora, ao contrário, afirmou que “[...] *é preciso compreender que na situação de estar professora de uma sala multisseriada, é de muita responsabilidade e compromisso com o ensino dos alunos*” (P4, informação verbal, entrevista, jan. 2020). Essa professora acrescentou como elemento, à sua percepção na atividade de ensinar, o engajamento na constituição docente.

Outro desafio recorrente, evidenciado nas falas das professoras iniciantes entrevistadas, refere-se à insegurança ao se depararem com o contexto escolar: “[...] *tive medo [...] tive pânico*” (P1, informação verbal, entrevista, jan. 2020). A mesma professora acrescentou: “*confesso que me senti perdida sem saber por onde iniciar*” (P1, informação verbal, entrevista, jan. 2020).

Denise Vaillant e Carlos Marcelo Garcia (2012) sintetizaram algumas características que compõem a etapa inicial da profissão docente nos estudos que marcam esse período de início de carreira, quais sejam: “[...] as dúvidas, as inseguranças, a ansiedade por ingressar na prática acumulam-se e convivem sem boa vizinhança” (VAILLANT; GARCIA, 2012, p. 125).

Nesse sentido, as narrativas enfocaram dois aspectos fundamentais diretamente ligados à experiência de ensino em sala multisseriada: (1) que envolve a questão relativa ao conteúdo, e (2) à forma enquanto elemento essencial na docência, conforme relatado pela professora quando se referiu à dúvida com o que (conteúdo) trabalhar e à insegurança de como (técnica) ensinar. Conforme material empírico, fica evidente que a constituição da docência desse grupo de professoras está atravessada de possibilidades e dificuldades.

Para Parente (2014), a organização da escolarização multisséries é incômoda e o desejo de sua extinção vem de docentes que já experimentaram essa forma de organizar as turmas. Isto evidencia ainda mais que este tipo de organização dos alunos nas salas é a causa de boa parte das adversidades enfrentadas nas escolas onde foi adotada, visto que é como se as escolas que trabalham com esse modelo de organização escolar tivessem deixado de se perguntar quais são os “limites e possibilidades da organização da escolarização em multisséries” (PARENTE, 2014, p. 59).

Quando um sistema de ensino opta pela multisseriação em algumas escolas e turmas, em muitos casos tal opção não vem associada a um conjunto de orientações pedagógicas [...] Por outro lado, a ausência de orientação pedagógica aos professores da multisseriação abre espaço para a busca de soluções pedagógicas nascidas no cotidiano do fazer-docente; abre espaço para a criação de alternativas, de materiais, de inovações, de novas formas de organização e de superação das adversidades surgidas no contexto educacional (PARENTE, 2014, p. 59-60).

Sendo assim, é importante ressaltar que as escolas que trabalham com multisseriação, assim como as demais que seguem outros modelos de ensino e aprendizagem, estão lidando com vidas. Tanto a vida profissional dos professores como a dos estudantes não se sustentam com a ausência de orientações pedagógicas e uma postura mais ativa das escolas, do conselho escolar e da diretoria de ensino com o fornecimento do suporte necessário ao ensino neste modo de organização de multisseriação.

Em detrimento deste tipo de apoio mais direto junto às docentes, a vida nesses contextos se movimenta por meio da criatividade e do engajamento das professoras na luta por uma educação de qualidade aos seus alunos. Neste meio surgem inovações e transgressões pessoais de superação das próprias dificuldades dentro do contexto do que vivem nas escolas, narradas pelas professoras iniciantes entrevistadas nesta pesquisa, conforme excertos a seguir.

*“Fiz cursos pela internet, online. Alguns cursos que fiz sobre a educação no campo, sobre metodologia de trabalho com crianças nos anos iniciais, todos foram pela internet. **Foi buscando esses conhecimentos que venho aprimorando, procurando mudar também a minha didática, trabalho com os alunos atividades diferenciadas.** Passei a fazer análises da minha docência, das minhas necessidades. Percebi que precisava me entrosar com a turma, com os pais, com os colegas e com os trabalhadores da escola. Um passo que me ajudou muito. Passei por algumas resistências, mas hoje estou bem, convivo muito bem”* (P4, informação verbal, entrevista, jan. 2020, grifos meus).

*“Quando preparo meu planejamento eu levo em consideração o que eles já sabem, principalmente da comunidade. E quando cito exemplos de um conhecimento que não conhecem, mesmo que seja do ano anterior, trabalho novamente com eles. **Os alunos da minha escola de fronteira possuem algumas características diferentes que eu tenho que levar em consideração ao construir meu planejamento e também ao preparar as minhas aulas.** Nossos alunos são pessoas simples. Pais que tem uma renda baixa dependem do rio para pescar e muitas vezes vender os peixes para completar a alimentação. Pescam para sobreviver e também plantam para comer. Então, eu levo em consideração esse tipo de vida, esse estado de vida precária deles. As dificuldades do dia a dia”* (P5, informação verbal, entrevista, jan. 2020, grifos meus).

Esta posição ativa dessas professoras frente aos desafios aparece em outros relatos informados durante as entrevistas, incluindo a falta de materiais e recursos nas escolas:

“Aliás, não tenho um quadro negro bom, ele está todo danificado, tem muitos buracos. Fica difícil para escrever. Quando preciso escrever, tenho que fazer cartazes. O quadro não existe, o quadro não tem condição nenhuma de ser utilizado. Mas eu criei essa forma de substituí-lo até que refaçam um quadro novo pra minha sala” (P4, informação verbal, entrevista, jan. 2020, grifos meus).

As professoras relataram que suas docências de professoras iniciantes tornaram-se uma construção pessoal de esforço individual no campo de atuação porque acabaram buscando, por interesses pessoais, a formação continuada.

“Ai como sofri para compreender o trabalho com sala multisseriada e a organização do planejamento. Foi uma grande luta e orientação de pessoas que já possuíam experiências com essa modalidade de ensino. O plano precisa exercer sentido para todos os grupos de alunos e especialmente pra mim” (P5, informação verbal, encontro (de) formação, fev. 2020, grifos meus).

É mister admitir que este é um fato real na vida da docência nas escolas de fronteira, seja com experiência ou não, visto que os desafios e as circunstâncias enfrentadas *in loco* se mostram potenciais possibilidades de aprendizagem docente para algumas. No entanto, nem todas conseguem essa força para buscarem sozinhas um encaminhamento para as dificuldades.

Neste sentido, compreende-se que essas dificuldades agem na constituição dessas professoras para que elas entendam melhor o Outro no sentido de uma hospitalidade e de um acolhimento do Outro, ou seja, mesmo no caso das professoras que não conseguem buscar solução para as dificuldades, ainda assim se colocam em uma posição de acolhimento do Outro. Nesta linha argumentativa que foi construída a próxima seção.

5.3 Dificuldades com o idioma: fome e distância percorrida para chegar à escola

“As crianças vêm de longe e tenho muito respeito por eles, abraço, falo palavras de ânimo, elogio, faço o acolhimento das crianças, só eles sabem o que sentem. Os alunos já chegam cansados, a viagem é longa, alguns vêm de longa distância precisam de animação para aprender. Chegam com fome e com sono, porque levantam cedo. Temos que dar atenção, carinho para essas crianças” (P4, informação verbal, entrevista, jan. 2020, grifos meus).

Nessa seção, são mostrados alguns indícios de como as dificuldades que essas professoras enfrentam nessas escolas servem para que assumam o Outro em sua inteireza de vida. Com isso, a primeira parte do argumento desta tese é evidenciada: que as dificuldades e os desafios vivenciados servem de gérmen para uma docência acolhedora.

O contexto da fronteira Brasil-Bolívia envolve o contato frequente entre brasileiros e bolivianos, recorrentes nas fazendas, nas escolas, nas festas, nos bares e nos lugarejos ao longo da fronteira rural. Alguns vínculos são estabelecidos e a língua do outro (boliviano) se torna necessária no ambiente escolar, na relação de amizades, nas tratativas de emprego, e se tornam habilidades específicas para o tratamento no trabalho, no comércio assim como para socializar nas diversas situações do dia a dia.

As escolas situadas nesta fronteira rural enfrentam o desafio de receber alunos bolivianos, vivenciado pelos professores, e com maior intensidade pelas professoras iniciantes, pela falta de domínio do idioma espanhol. Diante da necessidade de uma comunicação entre aluno e professor, as atitudes e ações das professoras iniciantes são pautadas no acolhimento e na ética como um caminho de relações humanas. Carla S. C. L. Bernardo Gomes (2008) afirma que para Emmanuel Lévinas:

A ética rompe com a ideia de identidade-Ser-totalidade e dá lugar ao pensamento de que o Ser encontra seu verdadeiro sentido é na sua relação com o outro, uma relação baseada na responsabilidade, de modo a não reduzir o outro ao mesmo (GOMES, 2008, p. 40).

Nesse movimento é que a ética se estabelece como filosofia primeira, e o ponto de partida é com o Mesmo se relacionar com o mundo. “A ética é, para Lévinas, a possibilidade de dar ao Outro o primeiro lugar” (SOARES, 2000, p. 172). Assim, a alteridade integra essa teoria sendo a realização dessa filosofia primeira da ética.

Em Lévinas (1980), a pressuposição para que a alteridade seja estabelecida é o reconhecimento do outro, sendo este um Outro Si, não um Outro Eu, ou seja, o que o autor quer dizer é partir de si para uma relação com o outro. Assim, mantêm o ser de cada indivíduo, mas com uma abertura para o outro ser, rompendo, assim, com empecilhos que aprisionam o mesmo e que não se permite ir até o outro.

Para Lévinas (2009), o termo Eu denota “eis-me aqui”, respondendo sobre tudo e sobre todos, pois o laço com o outro se entrelaça com responsabilidade e acolhimento. O relacionar-se com o outro, por meio do face a face, deve impulsionar o Eu a uma atitude de compromisso com o próximo.

A perspectiva humana aflora o sentimento de acolhimento, tolerância e de respeito ao próximo numa perspectiva ética em que a afetividade é originária do princípio da dignidade da ação da pessoa humana. Para Hannah Arendt (2007), a ação seria a única atividade que se exerce diretamente entre as pessoas sem a mediação de coisas e que corresponde à condição humana da pluralidade.

Em Lévinas (2009), a ação da pessoa se dá ao se reconhecer a responsabilidade como uma forma de cuidado, e responder pelo outro não significa apenas ajudá-lo em suas necessidades, mas comprometer-se de forma integral com o outro. A alteridade é o ponto de partida para a concretização da ética, e o cuidado é o ponto de recuperação da responsabilidade pelo outro de caráter mais integral e profundo. Sendo assim, a ética produz responsabilidade do Eu pelo Outro.

Uma característica interessante desse universo das ações humanas, que engloba o ensino nas escolas da fronteira rural entre Brasil-Bolívia é o fato de os alunos brasileiros ajudarem as professoras iniciantes a compreenderem o idioma falado pelos alunos bolivianos.

“Os alunos brasileiros, falam espanholado, e digo para os alunos bolivianos que a gente entende perfeitamente o que eles falam, mas temos que aprender o português. Falo com bastante jeito e carinho, para não desvalorizar ou excluir a língua espanhola. As crianças, brasileiras e bolivianas, brincam conversando o espanhol, e os alunos bolivianos treinam palavras em português. Muito linda essa interrelação entre eles” (P4, informação verbal, entrevista, jan. 2020, grifos meus).

Os bolivianos, assim como os brasileiros, também desenvolvem habilidades com a língua portuguesa. Geralmente, os moradores da fronteira, sejam bolivianos ou brasileiros, chamados de nativos, possuem essas habilidades com os dois idiomas (português e espanhol). Assim, enquanto os brasileiros falam um espanholado, os bolivianos falam o portunhol, tais habilidades linguísticas caracterizam uma língua materna, sem a necessidade do domínio de um idioma formal, mas sim adaptado, visto que desenvolvem esse modo linguístico com a família desde tenra idade.

Eliana R. Sturza (2010) argumentou que o habitar e o viver na fronteira, entre línguas e costumes diversos, significam um processo identitário próprio dos habitantes que englobam um espaço para o falar e para o viver, criando uma cultura própria dessa região. Uma fronteira é caracterizada pela identidade dos indivíduos e de todas as pessoas que lá vivem e adotam esse modo linguístico cultural, indo muito além da demarcação geográfica.

As entrevistas das professoras iniciantes revelaram que os alunos bolivianos costumam apresentar um nível razoável de entendimento da língua portuguesa, e que alguns até demonstram certa fluência no idioma, embora espanholado, por estarem junto a grupos de brasileiros em casa e na escola. Relataram também que os alunos brasileiros apresentam o mesmo modo cultural linguístico da fronteira, neste caso, com a quase fluência na língua espanhola.

As peculiaridades das escolas de fronteira surgem ao longo do exercício das docências dado que não possuem um projeto da SMEC que oriente uma prática pedagógica aos professores em relação ao ensino dos alunos estrangeiros. As necessidades do processo de ensino e aprendizagem são descobertas na sala de aula quando as dificuldades das professoras surgem em relação ao idioma e à aprendizagem da docência, que são sentidas também pelos alunos bolivianos. A justificativa da falta de projeto da SMEC está na pouca quantidade de alunos bolivianos nas escolas de fronteira e na rotatividade na frequência dos alunos por conta do trabalho temporário dos pais nas fazendas brasileiras.

A distância percorrida para chegar às escolas é uma das peculiaridades que envolvem os alunos e professores. As crianças acordam às quatro horas da manhã para chegar até o ponto de partida dos ônibus. Os ônibus continuam o percurso com paradas em vários outros pontos para encontrar alunos que já estão à espera. A chegada dos ônibus nas escolas ocorre a partir das nove e meia da manhã porque, muitas vezes, os ônibus ficam presos em atoleiros nas lagoas e corixos¹⁶ da região. No período da estiagem (seca), os ônibus atolam nos bancos de areia nas estradas vicinais, sem asfalto e sem moradores para pedir socorro. São os alunos que ajudam os motoristas.

Os alunos saem de casa sem se alimentarem e percorrem distâncias enormes para chegarem até o ponto de ônibus. Por isso, são recepcionados na escola com um copo de leite e um pão, o que não é suficiente, mas é um alimento muito esperado por todos. São saberes que as professoras iniciantes passaram a apropriar-se deles, do que vai acontecendo naquele contexto. É um saber do cuidado com o outro. É responsabilidade com o que é exterior a si. É colocar-se no lugar do outro.

O rompimento com o individualismo, na perspectiva de Lévinas, propõe ao Eu uma aproximação com o que é exterior a si. Tal aproximação com o outro foi evidenciada no discurso das professoras iniciantes entrevistadas, que foram contundentes ao afirmarem que:

¹⁶ Ver nota de rodapé n. 15, na página 82.

“Quando eu preparo a minha aula [...] levo em consideração o estado de vida precária deles, da lonjura que eles vêm. As dificuldades do dia a dia na estrada e em casa. A grande maioria dos alunos vem para a escola para comer, muitas vezes não tem água limpa (potável) para tomar banho e muito menos para beber. Procuro considerar e respeitar as diferenças ao preparar uma aula para que todos possam se sentir bem e sentir que a escola é um lugar de acolhimento, onde ninguém se sente diferente” (P5, informação verbal, entrevista, jan. 2020, grifos meus).

“As crianças vêm de longe e tenho muito respeito por eles, abraço, falo palavras de ânimo, elogio, faço o acolhimento das crianças, só eles sabem o que sentem. Os alunos já chegam cansados, a viagem é longa, alguns vêm de longa distância precisam de animação para aprender. Chegam com fome e com sono, porque levantam cedo. Temos que dar atenção, carinho para essas crianças” (P4, informação verbal, entrevista, jan. 2020, grifos meus).

Estes relatos explicitam o modo como as professoras iniciantes concebem o trabalho da docência, como um exercício de pensamento e experiência que rompe com o individualismo, segundo demonstrado pela concepção de Lévinas. Elas elucidam e esclarecem um sentimento que propõe o Eu a uma aproximação com o que é exterior a si, com o Outro, que, neste caso, são os alunos, e o compreendem enquanto exercício educativo, que possui sentido para as docências em constituição, isto é, uma filosofia da ética da alteridade como um ensaio na docência que tem significado para o Outro.

Neste contexto, situam-se as experiências de caminhada das professoras iniciantes em escolas de fronteira rural entendida como parte fundamental na construção dessa docência, e concebidas nesta pesquisa como práticas docentes acolhedoras em constituição. Uma prática que estabelece um *ethos* atento e experimental de acolhimento como a arte de tornar a ética da alteridade capaz de sentir algo que traz preocupação, responsabilidade pelo outro, que possui significado e exprime o que é exterior a si.

A alteridade que o mesmo é instigado a participar é em perder-se no desconhecido, é inquietar-se e que esse pungir seja causado pela presença de outrem, não para afirmar a mesmidade do indivíduo, mas para que o Mesmo possa transcender as cadeias egoístas que o envolve para se abrir ao ensinamento do outro. No entanto, para além de conceitos fechados, a filosofia de Lévinas dirige o que a pensa a entrar em ambientes ainda desconhecidos, não para dominá-los, mas para crescer com eles (BRAZ; ANDRADE, 2011, p. 39).

A alteridade das professoras iniciantes se abriu para uma sensibilidade aos seus semelhantes exposta no rosto de cada criança. Para Lévinas, é a partir do “rosto que

aprendemos a ser mais humanos, onde encontramos a verdadeira alteridade, no acolhimento do Outro”. Juliano Xavier Silva Costa e Renato Fernandes Caetano (2014, p. 197). Sendo assim, a constituição do Eu (na docência) é suplantada pela hospitalidade das professoras iniciantes, pois o acolhimento em si só é possível ao que é absolutamente exterior (os alunos).

Observam-se os esforços das professoras iniciantes empreendidos no sentido de contribuir para uma educação inclusiva das diferenças existentes na fronteira. As professoras se empenham para promover os valores culturais da região e o respeito às diferenças entre os alunos brasileiros e bolivianos. Ensinam o acolhimento na recepção e na convivência.

As professoras trabalham com atitudes éticas e acolhedoras no exercício da prática da docência, expressada nesta narrativa: “*o que faço bem em meu trabalho é o respeito que tenho por meus alunos. Trabalho com o respeito e o acolhimento. Os alunos gostam, me respeitam também*” (P5, informação verbal, entrevista, jan. 2020).

Ao buscar o sentido da ética em Lévinas (2009), fez-se necessário compreender a alteridade antes da ética. O autor percorreu um caminho diferente em que abordou novas propostas de como viver a ética na alteridade. Abbagnano (2007, p. 35) definiu que “Ser outro, é pôr-se ou constituir-se como outro”, e nos permitiu entender o pensamento de Lévinas sobre a alteridade.

Neste contexto, Lévinas (2009) percebeu o quanto é necessária a revalorização do sentido ético do humano e o respeito às diferenças. Foi colocando a importância e o reconhecimento do Outro que Lévinas nos convidou a assumir uma sociedade plural, fraterna e pacífica. A alteridade ultrapassa os sentimentos e se manifesta em ações. Para Costa e Caetano (2014):

Toda a reflexão de Lévinas tem origem na denúncia dessa totalidade. A totalidade que conduziu o Ocidente a manter uma civilização que almeja o poder e a dominação através da busca incessante de inovações científicas e tecnológicas. A consequência direta dessa totalidade é uma sociedade na qual o sujeito encontra-se enclausurado em si-mesmo, preso ao seu desejo de poder e de produção de consumo (COSTA; CAETANO, 2014, p. 199).

A alteridade concebida por Lévinas tem uma dimensão muito ampla no cotidiano da vida. “A relação de alteridade estabelecida entre professor e aluno em sala de aula, pode contribuir para um ambiente mais tranquilo facilitando a aprendizagem e a formação humana” (COSTA; CAETANO, 2014, p. 206). Esse pensamento deve vir da responsabilidade do Eu, não de um poder imposto por nós mesmos, mas sim, de outro modo de pensar a responsabilidade pelo outro.

Lévinas aponta como solução o despojamento do Eu em direção ao outro, o Ser-para-o-outro, assumindo a responsabilidade ética por ele. A esta relação do Eu com o absolutamente outro, sem intelecção ou compreensão deste, sem sujeição à razão totalizadora, dá-se o nome de alteridade (GOMES, 2019, p. 295).

O enfoque da relação do mesmo com o outro, segundo Lévinas, é o Eu que está aberto em relação ao outro e que o acolhe. Se dará através de um dos caminhos, “a noção de hospitalidade refere-se a um modo fundamental de ser pessoa, sendo com e para o outro em comunidade de solidariedade e justiça”. Isabel Baptista e Joaquim Azevedo (2014, p. 143). Aqui evidencia-se que, a “hospitalidade é um fenômeno humano e cultural, que se expressa na atitude e abertura incondicional ao outro, que surge no horizonte como solicitante ou convidado para compartilhar um espaço [...]”. Jeferson Ferreira Rodrigues (2015, p. 14). Esse espaço é aberto pela condição humana que se abre ao outro e possibilita que o Eu exerça a autêntica acolhida em vista do inesperado que é aquele que chega.

Lévinas afirma a prioridade do Outro e a emergência de uma responsabilidade não escolhida — é pela ética que nos tornamos nós próprios. A experiência fundamental é, deste modo, a experiência do Outro na sua singularidade, na sua alteridade (SOARES, 2000, p. 172).

Toda a base do pensamento de Lévinas sobre a ética da alteridade perpassa pela compreensão de que “a ética se apresenta diretamente quando Eu estou face-a-face com o Outro indivíduo”. Marcio Luís Costa (2000, p. 25). Da relação entre o “Eu e o Outro” emerge uma nova perspectiva, a de pensar a si mesmo e o coletivo a partir e com o Outro. Dessa forma, para Lévinas, o combate dos problemas contemporâneos se dá, primeiro, por meio da ética da alteridade e, então, pela responsabilidade do acolhimento pelo outro.

Segundo Julian Wolfreys (2012, p. 197), a desconstrução, conceituada por Derrida, é “uma força de deslocamento”, é fazer algo se tornar uma disfunção ou “desjuntamento, ou disjunção”, ou seja, é aquilo que toma o lugar de outra coisa.

A desconstrução consiste em observar, na leitura e interpretação de textos, aquilo que tornou possível para filósofos [e qualquer um que escreva] efetuar um sistema que nada é senão uma certa disfunção ou “desajuste”, uma certa incapacidade para fechar o sistema [...] essa disfunção não somente interrompe o sistema, mas ela própria explica o desejo pelo sistema, que extrai seu *élan*¹⁷ desse próprio desjuntamento, ou disjunção (WOLFREYS, 2012, p. 197).

¹⁷ Impulso que a disfunção textual interrompe, desloca.

Segundo Derrida, “um recolhimento do Eu em si supõe o acolhimento, é a possibilidade do acolhimento e não o inverso”. Gustavo Oliveira de Lima Pereira (2014, p. 88), ao compreender o acolhimento dessa forma, não há como não aproximar Derrida e Lévinas. A concepção de acolhimento, base da proposta de hospitalidade em Derrida serve de fonte em Lévinas, ou seja, “a hospitalidade torna-se o próprio nome do que se abre ao rosto, do que mais precisamente o acolhe” (PEREIRA, 2014, p. 88). Dessa maneira, Derrida propôs:

“L’hôte comme host est un guest”, ou seja, o dono da casa só se sente dono, só se sente em casa, em virtude do hóspede que lhe indica tal condição. A casa, assim, é hospitaleira ao seu dono (PEREIRA, 2014, p. 88).

As professoras iniciantes estabeleceram uma condição de laboratório experimental na prática docente partindo de um *ethos* de acolhimento, um modo de exercitar a docência acolhedora no qual se esquecem de si mesmas criando o ponto onde, e através do qual, as forças se constituem com a ética da alteridade no acolhimento dos alunos. São os alunos face a face com as professoras, que mostram como elas devem ser, usando a analogia do “hóspede e o dono da casa”, apresentada por Pereira (2014).

Nesse contexto, a professora P4 situou sua experiência acolhedora no momento no qual trabalha individualmente junto aos alunos: “[...] *chego perto, mais intimamente com eles, ficam menos tímidos, passam a ter maior facilidade, essa é uma forma que encontrei de ter um melhor resultado na aprendizagem*” (P4, informação verbal, entrevista, jan. 2020).

A relevância da afetividade é clara e prerrogativa para que as relações entre professor e aluno sejam construídas na ética da alteridade, refletindo diretamente nos processos de ensino e aprendizagem porque quando os alunos se sentem acolhidos é como “estar em casa, e que em casa se recebe, convida ou oferece hospitalidade, apropriando-se assim de um lugar para acolher o outro, acolhendo aí o outro para apropriar-se de um lugar e falar então a linguagem da hospitalidade” (DERRIDA, 2008, p. 33).

“Os alunos são carentes de tudo, em roupa, em material escolar, são carentes de higiene, de alimentos, de alegria, de encontros com pessoas diferentes. Muitos alunos vêm para comer na escola. Por isso, no encontro com eles na sala ou fora da sala eu dou muita atenção, eu acolho a cada um” (P3, informação verbal, entrevista, jan. 2020, grifos meus).

“Os meus alunos são crianças que têm muitas dificuldades na questão da distância que eles percorrem para vir para escola, na questão da alimentação, na questão da higiene, são alunos bem carentes que passam por muitas

dificuldades na vida, e isso faz com que eles fiquem constrangidos, medrosos, humilhados, às vezes tristes, outras vezes inibidos. Muitos deles vêm na escola por causa da refeição. Precisamos ensinar essas crianças com um olhar e um sentimento diferenciado, muito acolhimento fazendo com que eles se sintam bem na escola, que possam falar o que sentem, dizer o que sabem e se sentirem iguais a todos” (P2, informação verbal, entrevista, jan. 2020, grifos meus).

Derrida afirmou que Lévinas expressou, desde as primeiras páginas de seu livro “Totalidade e infinito”, que abordar o outro no discurso é acolher, e acrescentou que a interpretação das boas-vindas ou da hospitalidade “obedece a uma lei sutil. Como toda lei, ela requer uma leitura prudente” (DERRIDA, 2008, p. 35). A prudência, neste caso, de apropriar-se do lugar do outro para que ele venha a ocupar o lugar da hospitalidade acolhedora. A seguir irei apresentar a hospitalidade das professoras iniciantes com os alunos que vivem a rotatividade escolar.

5.4 Rotatividade de alunos nas escolas de fronteira rural: a hospitalidade que acolhe o outro

A rotatividade dos alunos nas escolas da fronteira rural entre Brasil e Bolívia é outra diferença importante a ser destacada. O trabalho dos pais, que acompanha as demandas por mão de obra no período de safra das fazendas brasileiras, traz este efeito à vida dos filhos tendo em vista sua irregularidade espaço-temporal dentro da própria vida da família.

Neste ínterim, as escolas ficam sujeitas a essa expectativa rotativa na demanda de alunos a cada ano letivo e não possuem nenhum poder de decisão ou mudança perante este fenômeno social, econômico e cultural da fronteira rural. Não há um caminho certo a seguir a não ser se adaptarem ao cenário local em que se encontram.

Este fenômeno da rotatividade é encarado como um desafio para as escolas de fronteira rural, e seus impactos no processo de ensino e aprendizagem são diversos. Este fato corrobora no risco das escolas se posicionarem contra a vinda desses alunos tendo em vista as grandes adaptações que são necessárias de serem realizadas tanto no período de início e término do ano letivo como em relação ao período de matrículas, por exemplo, que acabam por precisar levar em consideração o período de cheias das águas do Pantanal e da safra das fazendas. Dessa forma, a desilusão por parte da escola para com a presença de alunos filhos de trabalhadores de fazendas é um sentimento presente neste contexto.

Sendo assim, a experiência das professoras iniciantes entrevistadas nesta pesquisa permite afirmar que há um deslocamento de suas forças em disfunção, em “disjunção”,

segundo Derrida, em desconstrução, em que a escola entende a rotatividade como um fenômeno prejudicial às práticas e não somente no número de alunos.

A rotatividade dos alunos influencia também no montante de verbas que cada escola recebe, pois o orçamento é calculado levando-se em consideração o número de alunos regularmente matriculados nas escolas. Por isso, iniciar um ano letivo com determinado número de alunos e incorrer numa súbita diminuição, ou expressivo aumento, em um curto espaço de tempo, é um problema que torna a vida administrativa das escolas difícil e inconstante já que o corte de verbas pode ocorrer a qualquer momento.

Pensar no desenvolvimento dos alunos e da aprendizagem destes foi o caminho escolhido pelas professoras iniciantes entrevistadas, pois seja qual for o tema em discussão em relação aos alunos, a docência dessas professoras precisa seguir seu curso, com rotatividade ou não. Colocam-se como professoras em aprendizagem e levam consigo a ética da alteridade e da responsabilidade com o Outro (aluno), quando atuam tratando os alunos temporários (rotativos) sem excluir suas diferenças, com a mesma recepção, sem rótulos ou observações.

A estratégia da desconstrução como um reposicionamento de olhar, em termos muito mais ousados e amplos do que às vezes a associam, refutando a tese de uma suposta “*ethical turn*” (**virada ética**) proposta por alguns comentaristas (PEREIRA, 2014, p. 18, grifos meus).

Tais práticas se fazem presentes e expressas nas falas das professoras iniciantes entrevistadas quando afirmaram que há “*crianças que por causa da rotatividade, chegam com nível muito defasado, então todos os dias aprendemos com os desafios de ensinar. Nesse momento, não importa a rotatividade*” (P3, encontro (de) formação, fev. 2020). Estes esforços se fazem presentes no discurso de outras professoras, conforme excertos a seguir:

“Apesar de ter sido um ano que os alunos tiveram muita rotatividade na escola, por conta do trabalho dos pais, consegui que três alunos conseguissem ler. Sofri muitas críticas. Tirei dessas críticas a aprendizagem docente” (P5, informação verbal, encontro (de) formação, fev. 2020, grifos meus).

“Cada criança que chega é um desafio diferente. Às vezes chega uma criança que vem alfabetizada para o nível que está. A cada quinzena, posso afirmar que todos os meses recebemos alunos filhos de trabalhadores da comunidade. O que importa é aprender a trabalhar com vários anos escolares com o mesmo planejamento e com metodologias que nos ajudem a ensinar” (P3, informação verbal, encontro (de) formação, fev. 2020, grifos meus).

Derrida (2008), em seu livro “Adeus a Emmanuel Lévinas”, traz o discurso por ele pronunciado na ocasião da morte de Emmanuel Lévinas, em 27 de dezembro de 1995, no cemitério de Pantin, em Paris, que se iniciou assim:

Sabia que minha voz tremeria no momento de fazê-lo, e sobretudo de fazê-lo em voz alta, aqui, diante dele, tão perto dele, pronunciando esta palavra de adeus, esta palavra “a Deus” que de uma certa maneira, recebi dele, esta palavra que ele me ensinou a pensar ou pronunciar de outra forma (DERRIDA, 2008, preâmbulo).

Derrida utilizou pela primeira vez a palavra acolhimento em uma Conferência organizada pelo Colégio Internacional de Filosofia, intitulado “Rosto e Sinais”, um ano depois da morte de Lévinas, 1996, no Anfiteatro Richelieu da Sorbone. Na abertura de uma “Homenagem a Emmanuel Lévinas, Derrida utilizou o texto “A palavra acolhimento” e afirmou que para Lévinas o acolhimento determina o “receber”, onde compreende a receptividade do receber como relação ética, “abordar o Outro no discurso é acolher sua expressão em que ele ultrapassa a todo instante a ideia que se poderia ter dele. É então receber do Outro para além da capacidade do eu [...]” (DERRIDA, 2008, p. 21). A narrativa da professora P5 expressa esse acolhimento demonstrado no modo com que recebe os alunos:

*“Quando a gente procura fazer o melhor para os alunos dizemos que parece que eles têm maior vontade de vir à aula, passam a ter ânimo, ficam mais seguros, confiam na gente e aprendem. **Acredito que isso facilita muito, a gente acolhe os alunos. Eles confiam e assim eles podem demonstrar as dificuldades que têm**”* (P5, informação verbal, entrevista, jan. 2020, grifos meus).

Estas características presentes no modo de agir das professoras entrevistadas caracterizam a docência acolhedora. Para Derrida (2008), a atenção e o acolhimento precedem a hospitalidade. À atenção, o autor mencionou o uso da palavra, e ao acolhimento, o rosto, sendo as mesmas características da hospitalidade, e afirmou que “se é tão somente o Outro que pode dizer sim, o ‘primeiro’ sim, o acolhimento é sempre o acolhimento do outro” (DERRIDA, 2008, p. 41).

Ramiro Délio Borges de Meneses (2016, p. 63) afirmou que, segundo a perspectiva de Derrida, “há hospitalidade quando eu acolho mais do que aquilo que posso acolher, quando acolho para além da minha capacidade”.

No caso das professoras iniciantes, a docência nas escolas de fronteira rural abriu possibilidades para o que elas próprias desconheciam em si, e que ignoravam ou se

descuidavam. Ao realizarem as docências com atenção e acolhimento na condição de receber o outro, acolher os alunos sem diagnóstico, colocaram-se a si mesmas como “o hóspede, na figura do visitante ou do Outro absoluto, que é acolhido” (MENESES, 2016, p. 63).

“Quero melhorar a minha escola, e da mesma forma melhorar a minha docência e dos colegas. As experiências que estou tendo como professora iniciante são referências para minha luta como professora, pelos direitos e também compromisso e responsabilidade com a aprendizagem dos alunos. Não podemos nos importar com isso e aquilo, por exemplo a rotatividade, temos que importar como ensinar” (P5, informação verbal, encontro (de) formação, fev. 2020, grifos meus).

Os estudos sobre acolhimento são dos pensadores Emmanuel Lévinas e Jacques Derrida. A abordagem da escola como lugar da interioridade/intimidade humana que a professora P5 narrou é uma leitura do acolhimento por meio de sua narrativa acerca do ensino e aprendizagem dos alunos. A professora acentuou, nesta fala, a filosofia da hospitalidade que tem por pressuposto o acolhimento.

As experiências das professoras iniciantes entrevistadas nesta pesquisa podem ser lidas no que Lévinas (2009) denominou de ética do acolhimento. Elas conceberam o acolhimento não como um saber ou uma diretriz das escolas, mas como um exercício de pensamento, como uma prática educativa e como um exercício de prática sobre o contexto das escolas de fronteira rural, como um comprometimento ético. Questionaram, inicialmente, a falta de apoio pedagógico e outras dificuldades que as afetaram enquanto professoras iniciantes, mas entenderam, sobretudo, que essa experiência as fez serem capazes de colocar o acolhimento em prática perfazendo um caminho para uma docência acolhedora que até então desconheciam.

O importante exercício que as professoras iniciantes fazem em sala de aula ensinando a diferentes anos escolares, a alunos que sofrem com a rotatividade, dentre outras dificuldades, refere-se ao movimento que Derrida denominou de desconstrução, ou seja, um pensamento em constante movimento, efetuando, assim, um modo de impedi-las de permanecer na estagnação do pensamento.

“Derrida sempre usou a palavra desconstrução procurando expressar seu movimento, ou seja, enquanto expropriação, atividade exorbitante, pensando-a sempre a partir da constatação: ‘isso se desconstrói’” (FONSECA, 2008, p. 61). As professoras iniciantes recriam o trabalho docente a partir das experiências da alteridade ao criar novas histórias sobre os alunos e suas docências. São possibilidades de repensar e refazer a docência com visões

diferentes. A desconstrução é movimento necessário para o exercício de pensamento que convoque para o acolhimento do outro. Desconstruir verdades sobre os sujeitos da fronteira Brasil-Bolívia ajuda essas professoras a encontrar outras narrativas para entender a rotatividade das famílias e as dificuldades de seus alunos.

**PARTE III – DOCÊNCIAS ACOLHEDORAS DAS PROFESSORAS INICIANTE
NAS SALAS MULTISSERIADAS**

6 UMA DOCÊNCIA EM CONTEXTO E PARA O CONTEXTO FRONTEIRIÇO RURAL

“[...] as necessidades foram muitas, primeiro pelo acervo bibliográfico que é fraco [...] tinha minhas limitações como professora na alfabetização em sala multisseriada [...] tive dificuldade também, com uma aluna com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) [...] mas ela leu. Eu precisei aprender primeiro” (P1, informação verbal, entrevista, fev. 2020, grifos meus).

“A necessidade de me deparar com uma sala de alfabetização multisseriada. Para uma professora recém-formada é um desafio muito grande. Outra necessidade é o planejamento, fazer um planejamento para todos os anos escolares da sala multisseriada. Necessidade também, com a falta de suporte na orientação pedagógica” (P2, informação verbal, entrevista, fev. 2020, grifos meus).

“As maiores necessidades foi o que ensinar e como ensinar [...] diziam para eu pegar um planejamento pronto e copiar. Peguei alguns planejamentos, para copiar porque eu não sabia planejar para a sala multisseriada. Mas fiquei com vergonha. Tratei de construir um meu, com aquilo que de fato eu ia trabalhar” (P3, informação verbal, entrevista, jan. 2020, grifos meus).

“[...] a primeira dificuldade foi como trabalhar atividades lúdicas com as crianças. Outra dificuldade foi como trabalhar com a língua estrangeira, espanhola” (P4, informação verbal, entrevista, jan. 2020, grifos meus).

“[...] caí de paraquedas numa turma multisseriada no primeiro ano de minha experiência como professora de escola rural de fronteira [...] tive que alfabetizar um aluno especial no 4º ano. Isso dificultou muito porque, era como se eu tivesse três turmas, 4º, 5º anos e o 1º ano, alfabetização na sala. As três turmas precisavam de mim, o atendimento é diferenciado” (P3, informação verbal, encontro (de) formação, fev. 2020, grifos meus).

Estas narrativas são das professoras iniciantes entrevistadas nesta pesquisa que trabalham nas escolas de fronteira rural entre Brasil e Bolívia. As dificuldades e necessidades que o contexto apresenta trazem à cena alguns componentes que caracterizam uma vontade de querer expulsar a diferença, pois existe um pensamento (de iniciante) recorrente na sociedade de que se as salas multisseriadas não existissem a turma seria um conjunto harmônico e sem conflitos.

Com isso, o que é dissonante, que altera, desarruma e tira a ordem, ou normalidade da sala, é considerado um problema a ser evitado. A visão comum de pensamento determina que o aluno especial frequente apenas uma escola especial, uma criança com dificuldade de

aprendizagem é caracterizada como uma “criança problema”, a alfabetização é uma atividade exclusiva da sala de alfabetização com uma professora alfabetizadora, o planejamento é um problema da coordenação e a língua estrangeira é um problema a ser resolvido por uma professora especializada na língua espanhola.

O sentido explícito nas falas das professoras iniciantes faz supor que se os “problemas” fossem retirados da sala multisseriada, a turma seria organizada e homogênea. Entretanto, esse olhar demonstra uma perspectiva que esconde, ou embaça, os efeitos da fragmentação social na escola, que é desconhecida das professoras iniciantes. E, ao mesmo tempo, mostra o entendimento de que a diferença é um problema mesmo para esse grupo de professoras que sabe acolher tão bem os alunos de fronteira rural.

As narrativas das professoras iniciantes deixaram à mostra o que trazem da história, da formação inicial e da cultura que vivenciam. Será que sem alunos diferentes não haveria dificuldades e necessidades? Carlos Skliar argumentou que “a mesmidade não seria mais do que um egoísmo apenas travestido. Porque, se o outro não estivesse aí, só ficaria a vacuidade e a opacidade de nós mesmos [...]” (SKLIAR, 2003, p. 29).

O que fazer com os que são diferentes em uma sala multisseriada? Será que termos como inclusão, diferenças, respeito e diversidade aparecem apenas nos modos de calar a inquietude que a convivência com o outro produz em nós? Pensando nas professoras iniciantes, debate-se esse questionamento com um exercício de pensar, pois o que é evidente no pensamento comum acarreta nesse tipo de posicionamento, nesse jeito de ver e problematizar as necessidades e as dificuldades com o desconhecido.

Para Biesta (2020, p. 165), “o dissenso ocorre na educação quando nos aproximamos de uma criança ou aluno como sujeito precisamente quando isso contraria todas as evidências disponíveis, ou seja, de tudo o que pode ser visto e conhecido”. A docência como exercício de pensamento e experiência exige não só a busca de outras respostas, mas também a entrega à possibilidade de ensaiar um modo diferente de olhar e exercitar o pensamento ao enunciar as dificuldades e necessidades.

Talvez, para perceber o indispensável, as professoras iniciantes precisariam problematizar o que a escola é como espaço comum, isto é, um espaço que reúne pessoas que necessitam sentir-se reunidas, juntas para pensar a escola. Segundo Skliar (2010, p. 101), “um território que não seja pensado e praticado livre de conflitos, de tensões, não é comum a todos, mas ao transformar as tensões no próprio exercício de pensar a vida escolar como um modo de exercitar o comum, o território se constitui de todos”.

As escolas de fronteira rural, assim como muitas urbanas, desconhecem as dificuldades e necessidades que as professoras iniciantes possuem na constituição da docência. As escolas entregam a possibilidade de ensino a professores com experiência, ou não, mesmo quando não são todos os professores que conseguem potencializar as necessidades e as dificuldades para ensinar. Essa é uma habilidade que necessita de formação inicial e experiência prévia para que haja uma compreensão na identificação dos significados dos conhecimentos partilhados nos contextos das escolas de modo a vislumbrarem a possível potência existente na multisseriação, tanto para a criação como para a inclusão das diferenças.

O permanente movimento no pensamento das professoras iniciantes na articulação de diferentes conhecimentos, representações e contextos trazidos nas narrativas, evidenciaram que elas recorreram à autoformação e aos encontros umas com as outras com foco no planejamento. A partir disso, passaram ao exercício constante de reflexão articulando pensamento e ação, caracterizado neste estudo pela ética do saber fazer. As professoras iniciantes enfrentaram e enfrentam uma dura batalha interior, e são capazes de exercitar a docência ao que estão sendo convocadas a fazer com um jeito que engloba o acolhimento e um modo de ensinar intenso.

Este capítulo aborda outros sentidos que as professoras iniciantes experienciaram no ensino em salas multisseriadas, conforme descrito nos relatos. Em busca de compreensão sobre o processo de ensino que as professoras iniciantes produziram nas experiências nas salas multisseriadas nas escolas de fronteira, foi analisado o sentido de suas falas de modo a verificar de que maneira desenharam a docência acolhedora que desenvolveram.

Para isso, foram articulados aspectos da docência acolhedora encontrada neste contexto direcionados pelo seguinte questionamento: *pode uma docência acolhedora, tal a que analisamos nessa pesquisa, dar conta do ensino? Qual ensino ela daria conta?*

Essa é uma pergunta que, geralmente, quando se fala em afeto, carinho, amor na relação com o pedagógico, é descartada, pois vê a docência que abdica do ensino em prol dos sentimentos. Esta visão se distancia do que é argumentado nesta tese de que a docência acolhedora é uma docência que não abdica desse outro que precisa aprender. Afeto, amor, acolhimento podem fazer parte de uma docência rigorosa que também ensina os conhecimentos científicos.

Essa argumentação, traçada desde o início deste capítulo, com o relato das professoras iniciantes em relação às diferentes situações que se apresentaram nas salas multisseriadas, segue com Hannah Arendt quando compara “a capacidade do humano de ser um início e um

iniciante [...] a uma ação ao fato do nascimento (iniciante), pois a cada nascimento algo unicamente novo vem ao mundo” (ARENDDT, 2007, p. 178).

Nesse sentido, a constituição de docências iniciantes evidencia o nascimento de docências acolhedoras nas experiências e práticas que trazem consigo a expectativa profissional em relação ao modo como essas docências dão conta de ensinar. Um dos relatos demonstra a capacidade pedagógica da professora e a responsabilidade ética na construção da docência ao trazer a preocupação com a aprendizagem das crianças, conforme excerto a seguir:

“Faço um trabalho logo de início quando eu entro na sala de aula multisseriada, faço um diagnóstico de como que estão os alunos na aprendizagem, o nível deles, então faço isso muito bem, e dessa forma consigo fazer as atividades que eu tenho que fazer com cada um deles, mesmo com as diferentes situações de aprendizagem” (P5, informação verbal, entrevista, jan. 2020).

Neste relato, as diferentes situações e condições de aprendizagens-conhecimentos dos alunos são acolhidas pela professora iniciante como crianças em aprendizagens múltiplas, diferenciadas por Fabris, Lima e Oliveira (2020).

O diagnóstico, tão referido na tradição pedagógica e hoje sob outras roupagens, continua importante. Não é um diagnóstico estático, pois considera-se o conhecimento atual do grupo/aluno, que pode ocorrer como acompanhamento das aprendizagens (FABRIS; LIMA; OLIVEIRA, 2020, p. 4).

A professora expôs que assume de forma complementar o ensino do conhecimento escolar dos alunos e alunas. Na tarefa de quem ensina, “há precisamente formas de responder eticamente à existência do outro. O que não quer dizer apenas afirmá-lo na sua presença, porque é mais do que claro que a educação consiste no encontro face a face” (SKLIAR, 2011, p. 132), com o outro. Para fazer o diagnóstico é necessário palavras, presença e outras situações que ocorrem no acompanhamento do ensinar e da aprendizagem do outro, no encontro de cada dia com os alunos.

Não são os alunos, os recém-chegados, que têm que se esforçar para se socializar, ou se entrosar, para não desarrumar o que já está organizado, pelo contrário, é de responsabilidade das docentes, que nos chamam a observar que acolhem e albergam os alunos que necessitam de maior atenção. Fazer-lhes espaço é fazer possível o encontro com o saber, com o desconhecido, com a alteridade presente na construção do comum.

Percebeu-se nos relatos que o pensar das professoras é de que há uma responsabilidade com o ensino em sala multisseriada. Segundo Biesta (2013, p. 11), “vimos ao mundo como indivíduos únicos pela maneira que reagimos responsabilmente ao que e a quem é o outro”. Assim:

A responsabilidade do educador não reside apenas no cultivo dos “espaços mundanos” em que o encontro com a alteridade e a diferença é uma real possibilidade, mas ela se estende a propor “questões difíceis”: questões que nos intimam a reagir de modo responsivo e responsável à outridade e a diferença de acordo com nossa própria maneira singular [...] (BIESTA, 2013, p. 11).

A origem etimológica da palavra “responsabilidade”, de acordo com Coppete (2012), deriva do latim, *responsivu*, que significa modo de ser ou de responder. Posto isto, a responsabilidade é um “comportamento de dar resposta, de tomar para si a responsabilidade, de solucionar”. (COPPETE, 2012, p. 77).

A responsabilidade impulsiona possibilidades nas dificuldades, como nas várias situações práticas que as professoras iniciantes apresentaram em seus relatos, que se tornam potenciais diálogos entre a constituição da docência e a interculturalidade, entendendo que elas são responsáveis pela outridade e pela manutenção da diferença. As dificuldades se tornaram potenciais possibilidades na constituição da docência acolhedora.

A análise das experiências coletadas nesta pesquisa possibilita afirmar que as professoras iniciantes possuem uma atitude ética de acolhimento do outro em todas as suas condições e necessidades, mas para que possam ensinar na mesma medida de seu acolhimento, precisam de acompanhamento tanto de uma política de educação municipal de formação para as escolas em que estão inseridas, como de uma proposta escolar de organização com formação continuada. Elas fazem o que podem para ensinar, e muitas delas apresentam sucesso, mas antes sofrem para poder aprender com os próprios erros. Uma política municipal para essa região de fronteira rural, com uma proposta municipal para essas escolas, seria a oportunidade de uma docência acolhedora para ensinar com qualidade.

Essas fronteiras que são permeáveis, às vezes se constituem em paredes e muros intransponíveis (políticas educacionais). Que trabalho é esse que deve ser realizado nas escolas? Muitos países têm considerado a diversidade cultural dos contextos, e as escolas são as portas que se abrem para as experiências e conquistas em diferentes níveis e na formação de professores. Mas segundo Santiago, Akkari e Marques (2013, p. 52), nos últimos anos, “o pensamento neoliberal dominante, vem submetendo os pensamentos, a obrigação de

resultados, a boa governança e a satisfação dos usuários”. Políticas promovidas por “organizações internacionais, que colocam em questão a tímida e recente abertura da escola para a diversidade cultural”. Discussão que exige uma tese para as argumentações, motivo que não entrarei por esse caminho tão discutido em outras pesquisas com fortes argumentos.

A diversidade cultural é o espelho da população escolar, seja como desafio, como necessidades para o ensino e para a formação de professores. Desse pensamento, o que pode assegurar as escolas de fronteira no trabalho e vivência com a interculturalidade, é considerar os currículos a formação nas escolas de fronteira, as especificidades da diversidade cultural de fronteira que podem penetrar no movimento do currículo escolar e no cotidiano da sala de aula.

6.1 Contexto: a interculturalidade pela via da língua e das diferenças

O termo interculturalidade apresenta-se cada vez mais em evidência nas pesquisas que se ocupam, principalmente, dos contextos educacionais, político, econômico e social, com ênfase no campo do ensino e da aprendizagem de língua estrangeira. Partindo do pressuposto de que língua e a cultura são indissociáveis, busca-se refletir nesta seção acerca de algumas ideias que permitam descrever essa relação indivisível e complexa sobre o fenômeno linguístico que permeia as escolas de fronteira rural entre Brasil e Bolívia.

A interculturalidade pode ser compreendida como um convite à reflexão e à realização de ações comprometidas com a diferença por meio das vivências que se estabeleceram nesses contextos das escolas de fronteira rural, seja em sala de aula, ou fora dela, para auxiliar e orientar os docentes no planejamento pedagógico, na atuação adotada para desenvolver a competência comunicativa de seus alunos, bem como na capacidade de sensibilizar todos os envolvidos nesse processo para um olhar mais atento e comprometido com o outro.

Nessa perspectiva, a interculturalidade se constitui em um projeto político cuja natureza depende de cada história local e da articulação entre o saber e o fazer de todos os envolvidos. A escola precisa se posicionar, mas cabe ao município e ao Estado o papel de unir esforços para a elaboração de políticas de apoio e formação.

Uma educação intercultural abre espaço para as diferenças, para incluir a pluralidade do contexto de fronteira. O caminho para que as escolas tenham uma experiência intercultural é o aprendizado dessas culturas e sua preservação juntas. Sendo, neste caso, tanto da língua espanhola, para os alunos brasileiros, como da língua portuguesa para os bolivianos e ambas para as professoras.

O bilinguismo, no caso da fronteira, ou “plurilinguajamento”, proposto por Mignolo (2003), deve partir das escolas de fronteira, pois “não é uma questão gramatical, mas política” (MIGNOLO, 2003, p. 340). Segundo o autor, devemos entender como “jeito de ser”, como “estilo de vida”. Esse projeto pode nascer do diálogo que caracteriza as experiências de um trabalho intercultural que, em parte, já vem sendo realizado, mas necessita de atitudes políticas de respeito, de estudos teórico-metodológicos e leituras como ferramentas para o que já está acontecendo nas escolas. É preciso que se realizem diálogos e encontros (de) formação para fortalecer a institucionalidade do projeto escolar da interculturalidade.

Assim, a busca de entendimentos para tecer os contextos de escolas de fronteira na interculturalidade se torna necessária para que ocorra a fecundação, o quanto for possível, dos diálogos (de) formação nas escolas de fronteira entre Brasil e Bolívia, da região de Cáceres-MT.

O movimento que as professoras iniciantes vêm desenvolvendo nas práticas pedagógicas traz frequentes questionamentos sobre o caráter das atividades por elas realizadas, pois decorrem de um prenúncio de educação intercultural, que poderá ser articulado a um projeto de educação intercultural, se houver postura e interesse político, com uma formação intercultural.

Nesse percurso inicial da docência, em meio a essa perspectiva intercultural, são necessárias algumas pontuações para dialogar sobre as docências dessas professoras iniciantes nessas escolas de fronteira rural. Dentre elas, por exemplo, como as professoras iniciantes enxergam a língua espanhola no outro? Como ensinam o conteúdo aos alunos bolivianos que vivem na rotatividade? As professoras iniciantes enxergam potência na diferença da língua? Como criam possibilidades para ensinar os alunos bolivianos? Larrosa (2018, p. 8) é enfático ao afirmar que “[...] agora o urgente é recolocar as perguntas, reencontrar as dúvidas e mobilizar as inquietudes”.

Para isso, a narrativa de uma professora iniciante que contou com a presença de um aluno boliviano em sua sala multisseriada expôs:

“[...] como desenvolver conteúdo com os dois anos escolares junto, com alunos bolivianos entre eles. Às vezes eu separava, às vezes eu reunia todos. A gente vai tentando fazer um trabalho e vai analisando o que deu certo, o que não deu certo é a constante pesquisa para conseguir objetivos de ensinar e não errar tanto, não é?” (P2, informação verbal, encontro (de) formação, fev. 2020).

O modo como a professora enxerga a responsabilidade com os alunos (o outro), reunidos em uma sala de aula, Lévinas entende como “positivamente, diremos que, desde que o outro me olha, sou por ele responsável, sem mesmo ter de *assumir* responsabilidades a seu respeito; a sua responsabilidade *incumbe-me*. É uma responsabilidade que vai além do que faço” (LÉVINAS, 2020, p. 80).

A responsabilidade pelo outro não está e nem se assemelha à intencionalidade da aproximação, mas é o que se “aproxima essencialmente de mim enquanto me sinto – enquanto sou – responsável por ele” (LÉVINAS, 2020, p. 80). O autor completou: “é dizer: eis-me aqui. Fazer alguma coisa por outrem. Dar. Ser espírito humano é isso” (LÉVINAS, 2020, p. 81). Não é alguma coisa que se dá significado, que significa, é a significância do outro para mim.

O cruzamento de fronteiras da língua implica em um encorajamento para os professores iniciantes. A narrativa acima expôs o que as professoras vivem, ou seja, elas buscam subsídios teóricos não apenas nas suas áreas específicas de atuações, mas também em outros campos teóricos, como na língua espanhola, e vão aprimorando suas práticas por meio de leituras advindas de outras ciências de contato.

Além do mais, não trouxeram do curso de formação inicial nenhuma formação complementar ou extensiva na língua espanhola. A cidade de Cáceres-MT faz fronteira com a Bolívia, e a UNEMAT e outras faculdades que se estabeleceram na cidade não disponibilizam formação inicial na língua espanhola nos cursos de pedagogia. Essa é uma lacuna na formação que necessita ser discutida e considerada nos projetos político-pedagógicos do curso, visto que a língua se torna múltiplo desafio na prática dos egressos e uma necessidade social destes.

Ao assumir a responsabilidade pela sala, a professora está sendo acolhedora com o ensino e incluindo as diferenças dos alunos bolivianos. Isto se caracteriza como a significância que o outro tem, no que ela pode fazer por eles enquanto professora que ensina e que sente as necessidades dos alunos.

A perspectiva defendida por Lévinas se constitui em uma provocação à formação humana, de desenvolvimento de um olhar que sente, que supera a exclusão. A interculturalidade pode ser lida como necessidade pelas línguas que circulam no espaço escolar, pelas diferentes culturas que se cruzam e pela rotatividade de público nessas escolas.

As professoras expuseram outras dificuldades que se apresentaram ao ensinar o outro nas diferenças devido ao fenômeno da rotatividade nas escolas de fronteira rural.

“A rotatividade dos alunos nos preocupa muito. É algo que discutimos em grupo, mas é algo que fica longe de ser uma discussão com todos. Parece que nós iniciantes que percebemos e que sentimos esse movimento de ir e vir dos alunos” (P3, informação verbal, encontro (de) formação, fev. 2020, grifos meus).

“[...] com a rotatividade na escola, por conta do trabalho dos pais bolivianos e brasileiros, consegui que três alunos conseguissem ler. Sofri muitas críticas. Tirei dessas críticas a aprendizagem docente” (P5, informação verbal, encontro (de) formação, fev. 2020, grifos meus).

*“Eu olhava aquelas crianças com grandes diferenças de aprendizagens, às vezes um já queria ir lá na frente, outro queria ler, outros eu tinha que dar mais atenção, no primeiro ano precisam de atenção redobrada. **Aí vem a rotatividade**”* (P2, informação verbal, encontro (de) formação, fev. 2020, grifos meus).

As dificuldades que se apresentaram nas experiências cotidianas dessas professoras iniciantes foram geradoras de potência no trabalho com as crianças nas salas multisseriadas, com a língua, a rotatividade, a inclusão e com as culturas que ali se concentram. A análise sobre suas condições de trabalho no ensino e na aprendizagem em salas multisseriadas evidenciou que o:

Ensino de cultura como diferença, refere-se à ampliação da abordagem cultural em sala de aula que, além de apresentar traços da identidade nacional de um povo, também prioriza as especificidades dos fatores culturais, tais como, idade, gênero, classe social, descendência étnica etc. (**e a língua**) (VAZQUEZ, 2015, p. 144, grifos meus).

A heterogeneidade apresentada nos contextos das escolas de fronteira rural é denominada de intercultural nos estudos e projetos de alguns autores, tais como: Santiago, Akkari e Marques (2013); Candau (2011); Silva (2014b); Moreira e Carvalho (2014). São identidades invisíveis e negadas pelo currículo das escolas de fronteira rural, como os ribeirinhos, os nativos, os bolivianos, os trabalhadores do manuseio da pecuária, os pardos, os bugres, os professores, o outro, os outros. São as línguas, espanhola e portuguesa, as culturas dos grupos que ali vivem. A “ideia é que a criança na escola, ao conviver com a diversidade cultural, venha aprender com ela. Para isso, fazem-se oportunos novos currículos na escola e na formação de professores” (MOREIRA; CARVALHO, 2014, p. 45).

Nesse movimento de fortalecer e significar a interculturalidade nas experiências das professoras iniciantes, seguem as narrativas que apresentaram a interação dos conhecimentos e que produziram diferentes diálogos interculturais. Deste modo, são expostos os diálogos

interculturais possíveis para uma análise dos contextos de aprendizagem que as docentes se utilizaram no trabalho de ensino em salas multisseriadas.

“[...] Ele tinha dificuldades com a coordenação motora. Não conseguia pegar o lápis, não conseguia escrever o nome. Mas conseguiu identificar as letras do nome com recortes de letras, ou alfabeto móvel [...] consegui fazê-lo reconhecer todas as letras do alfabeto. Mas não consegui fazer com que ele recortasse e pulasse corda. Fiquei muito contente e ele também. Tem todo respeito por mim, e eu por ele” (P2, informação verbal, encontro (de) formação, fev. 2020, grifos meus).

“Tive que alfabetizar um aluno especial no 4º ano. Isso dificultou muito porque era como se eu tivesse três turmas, 4º, 5º anos e alfabetização na sala. Os três anos escolares precisavam de mim, o atendimento era diferenciado para as duas turmas e para o aluno especial. Foi difícil, mas uma boa experiência, para mim e para o aluno. Para mim uma satisfação docente e para ele uma realização porque aprendeu a ler algumas palavras. Isso é quase tudo para a gente” (P3, informação verbal, encontro (de) formação, fev. 2020, grifos meus).

“[...] eu sei também que o respeito, a paciência, o modo de falar com as crianças da fronteira ajuda muito, porque elas vêm para a escola e olham para a professora com muita esperança de aprender a ler e escrever. Eu me pergunto como conseguir retribuir o que eles esperam da gente? Pensamento que não sai da cabeça” (P1, informação verbal, encontro (de) formação, fev. 2020, grifos meus).

Para Biesta (2020, p. 166), “ensinar como dissenso pode, portanto, ser visto como uma forma de perguntar o impossível à criança ou ao aluno se, isto é, não pensarmos no impossível como aquilo que não é possível, mas sim concebermos o impossível”. As professoras iniciantes articularam experiências à formação, e, mesmo sendo experiências iniciantes, criaram condições dinâmicas para o trabalho no contexto das salas multisseriadas nos modos de ensinar e possibilidades para ensinar os alunos estrangeiros, embora com fragilidade por causa do fenômeno da rotatividade.

O significado se construiu na prática ao ficar evidente a compreensão do ensino, o que levou as professoras iniciantes a interagirem nas relações entre a prática docente e o significado dos conteúdos e a se utilizarem da artesanaria para a criação de contextos de aprendizagem ao observar as salas de aula e procurar entender quem são os alunos que estão sob sua responsabilidade. Além disso, passaram a questionar as próprias práticas.

A compreensão do contexto das salas multisseriadas fez com que as professoras se avaliassem e reconhecessem as diferenças socioculturais ali presentes, passando também a

valorizar a heterogeneidade de suas salas de aula. Todas essas diferenças estão ligadas à interculturalidade vivida pelas professoras iniciantes nas escolas de fronteira rural. Essa compreensão tem estreita ligação com a autoformação das professoras, com os objetivos do ensino, do conteúdo a ser trabalhado e de como o ensino e a aprendizagem se relacionam com a dinâmica da interculturalidade.

Nesse percurso de relação entre os sentidos e o contexto, destaca-se o que potencializou o trabalho e a autoformação das professoras iniciantes em suas experiências coformativas ao darem sentidos à profissão docente e de forma invisível à interculturalidade: a aprendizagem.

6.2 Contexto: aprendizagem no exercício da interculturalidade

Ao chegarem à sala de aula multisseriada, as professoras participantes desta pesquisa tomaram o cuidado de se incluir no pensamento frente às diferenças que se apresentavam e à falta de recursos de ensino, tomando para si mesmas um modo determinado para dialogar na emergência das intercorrências pedagógicas com os pares, o que antes não eram produzidas ou não percebidas como possibilidades de outros significados e atitudes.

Neste sentido, a formação que as professoras iniciantes compreenderam como a aprendizagem inerente ao trabalho docente é a aprendizagem colaborativa, uma prática necessária no ambiente escolar intercultural. É nessa perspectiva que a formação dos professores acontece nas escolas de ensino básico da fronteira rural entre Brasil e Bolívia. O diálogo com as ações coformativas é promovido numa organização das próprias professoras. A narrativa da P4 expressa essa coformação:

“Encontrei com colegas que já trabalhavam há mais tempo em salas multisseriadas com a Educação Infantil, me deram uma luz, conversaram e me ajudaram nas atividades, nos encontros de formação que a gente mesmo faz. A partir daí me organizei e passei a trabalhar com muito lúdico. As crianças responderam bem” (P4, informação verbal, encontro (de) formação, fev. 2020).

O constante exercício de pensar a docência proporcionou às professoras iniciantes uma visão do contexto ao evidenciar situações complexas e desafios no cotidiano. Os encontros coformativos trouxeram um repensar que envolve a escola, de modo a estreitar as distâncias entre o aluno e a escola. Entretanto, esses diálogos ricos que identificam as necessidades e as dificuldades como potências para as docências, entre diferentes saberes, que provocam

deslocamentos, mudanças de valores e de significados, não se tornaram proposições para o projeto da escola, ficam restritos ao círculo de diálogos entre as professoras e não são formalizados. Destarte, a educação intercultural não instituída no currículo das escolas de fronteira rural permanece sem reciprocidade, sem interconexões no cruzamento das diferenças nos espaços das escolas.

As professoras iniciantes trouxeram nas narrativas o prenúncio da necessidade de um currículo intercultural que pode se tornar ponto de partida nos encontros e diálogos interinstitucionais, tendo como ponto de partida a compreensão e a convivência com o diferente, no entendimento de intercultura, que possibilita deslocamentos, especialmente, no respeito, na ética e na solidariedade com o outro.

Esse envolvimento está explícito neste trecho: “[...] *penso, repenso conversando com minhas colegas sobre melhorias para a escola e para minha docência. Porque quero melhorias para nossos alunos também. Há um entusiasmo entre nós que nos envolve. Trabalhar, estudar em grupo é bem melhor*” (P3, informação verbal, encontro (de) formação, fev. 2020).

No processo educativo, as professoras iniciantes passaram a desenvolver efetivamente um trabalho acolhedor, pois à medida que relataram os diálogos entre elas, passaram a discutir, refletir e questionar os problemas coletivos das práticas pedagógicas do grupo e, assim, decidiram por um engajamento impulsionado pelo querer fazer bem feito, com compromisso ético com o ensino, conforme os relatos abaixo.

“[...] tive ajuda de uma colega que já estava lá há um ano. Ela me ajudou bastante na questão de atividades, na questão do que levar impresso, o que e como fazer algumas coisas em sala de aula, como desenvolver certas atividades. Como desenvolver conteúdo com os dois anos escolares juntos. Ela reunia todas nós e ainda reúne para conversarmos sobre essa tarefa de ensinar. Isso ajuda muito. Trocamos atividades e leituras em nossas conversas, pois a diversidade é enorme nas escolas de fronteira. Anima e me deixa mais segura” (P2, informação verbal, encontro (de) formação, fev. 2020, grifos meus).

“[...] tive auxílio de colegas, a gente se encontra nos corredores, na hora do intervalo e por WhatsApp fora do horário de aula. Ajudam muito” (P1, informação verbal, encontro (de) formação, fev. 2020, grifos meus).

Percebe-se nesses excertos as partilhas entre as colegas iniciantes, com pouca ou nenhuma participação de professores experientes que trabalham nas escolas. Todos esses saberes trazem o cuidado das relações consigo apresentado nas docências das professoras

iniciantes, que ampliam o entendimento docente, favorece a aprendizagem da docência a partir das ações realizadas nas experiências formativas e as práticas pedagógicas, conforme descrito a seguir.

*“E quando percebi que a grande maioria das colegas que estavam no ensino fundamental, anos iniciais também eram iniciantes, **me juntei a elas**. Estavam praticamente sentindo o mesmo que eu, perdidas e preocupadas em como administrar dois anos escolares em uma sala. **Passamos a nos encontrar mais vezes e trocar conhecimentos sobre as salas multisseriadas, como trabalhar nessas salas e sobre o planejamento que é difícil produzi-lo**, mas em grupo aprendemos melhor, há maior segurança e nas dúvidas conversamos e compartilhamos atividades e textos para leitura”* (P3, informação verbal, encontro (de) formação, fev. 2020, grifos meus).

“Os nossos encontros de formação são realizados nos corredores, nos intervalos, quando as crianças vão embora. Temos metas e objetivos com a escola e os alunos. Compartilhamos tudo, atividades, leituras, sites de educação, tristezas, alegrias e planejamento” (P5, informação verbal, encontro (de) formação, fev. 2020, grifos meus).

É nesse contexto de falar com propriedade da constituição da docência, e ao prestar atenção em si, em suas ações e em seus pensamentos que as professoras iniciantes deixaram transparecer nas narrativas a existência da autoformação como uma possibilidade de formação pessoal, conjunta e ética nos cuidados com a docência iniciante. Falaram também dos diálogos e ações promovidas com organização das próprias professoras e da partilha com o acolhimento dos pares, na aprendizagem da docência, desde o planejar para as salas multisseriadas até no modo de trabalhar com os alunos.

Entretanto, tudo isso envolve mudar o currículo e desenvolver uma política curricular que abarque as necessidades e as diferenças das escolas de fronteira rural. É preciso o encontro pedagógico intercultural com o ensino. Esses aspectos dão legitimidade e são parte da autoridade docente. A responsabilidade pedagógica implica a autoridade docente que se legitima com o conhecimento. Lévinas a caracterizou como “uma relação ética, uma relação de infinita responsabilidade pelo outro” (LÉVINAS, 1989b *apud* BIESTA, 2017, p. 76).

A análise das dificuldades na produção do planejamento escolar para o trabalho com salas multisseriadas em escolas de fronteira rural perpassa várias dimensões e se apresenta como dificuldade de uma síntese única. Do ponto de vista político e pedagógico houve ausência de formação de professores do município de Cáceres-MT no período probatório das professoras iniciantes.

A secretaria municipal de educação e o núcleo escolar ainda precisam perceber a necessidade de um momento que deve ser de orientações para identificar as necessidades que emergem do currículo escolar nas relações estabelecidas com a comunidade e os professores recém-chegados nessas escolas. É no exercício da aprendizagem da docência, nas dificuldades e nas realizações que se constitui o sentimento de pertencimento.

A garantia de uma política de formação de professores poderia mudar a prática pedagógica da docência iniciante formulando um aporte de conhecimentos sobre as escolas de fronteira rural e as salas multisseriadas às professoras. “Quando a característica dessa comunidade é sentida subjetivamente como comum, que pode ser a ascendência comum, surge o sentimento de ‘pertinência’, de pertencimento, ou seja, há uma comunidade de sentido” (PERTENCIMENTO...,2021¹⁸). Assim, os lugares, as escolas, as salas multisseriadas, se tornariam contextos sob o domínio do exercício das docências que ali estão em constituição, com um sentimento de pertencimento em ascendência.

As professoras são partes da política que deve ser institucionalizada no currículo, com o trabalho na diferença. As narrativas destacam algumas dimensões para pensar um planejamento na interculturalidade. “*Tenho um aluno boliviano. Tenho que incluir atividades específicas para ele no plano de aula. Estou fazendo curso de espanhol*” (P4, informação verbal, entrevista, jan. 2020, grifos meus). Esse caminho gera outra dimensão sobre a produção do planejamento, a de que a instituição escola deve ser entendida para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental como um lugar de pertencimento, de experiências próximas e de acolhimento para os estudantes em suas diferenças.

O modo de ensinar que as professoras iniciantes desejam busca alcançar os diferentes níveis de conhecimentos das crianças que participam da vida escolar. Os modos que as professoras iniciantes apresentam nas narrativas são uma declaração do quanto a dimensão de pertencimento está evidente na prática pedagógica das professoras ao pensarem o planejamento.

Isso sinaliza que pensar o planejamento como ferramenta na formação das professoras iniciantes nas escolas de fronteira rural potencializa o trabalho de inclusão e gera espaço para a interculturalidade nas salas multisseriadas. Planejar para as salas multisseriadas, conforme exposto, não é fácil, mas possui uma potência para a inclusão.

¹⁸ Este dicionário, assim como o repertório de direitos humanos, é construído aos poucos, mediante a colaboração constante de membros do Ministério Público e da sociedade especializados e acostumados com o uso da terminologia adequada à efetiva implementação e reconhecimento dos direitos do homem. Disponível em: <https://escola.mpu.mp.br/dicionario/tiki-index.php>. Acesso em: 20 maio 2021.

O professor de escolas rurais precisa entender e compreender os espaços e os diferentes lugares no qual atua visando tornar sua prática pedagógica mais humanizadora, ou seja, desenvolver atividades que permitam a qualificação das relações com base na humanização das pessoas [...] fazer parte e vivenciar o cotidiano do grupo com o qual trabalha, as escolas rurais precisam se transformar num espaço de aprendizagem (PIMENTEL, 2014, p. 32).

Ainda que o ensino das escolas rurais seja organizado em salas multisseriadas, alguns pesquisadores (COELHO, 2017; FERREIRA, 2016; PIMENTEL, 2014; XIMENES-ROCHA, 2008) indicaram a multisseriação como uma eficiente organização para atender as necessidades das escolas rurais, e completaram afirmando que essas escolas oportunizam o acesso à escolarização na própria comunidade. A partir disso, é preciso criar formas de ensinar com respeito e inclusão.

Ouvir os alunos sobre o contexto familiar em que vivem também contribui para a forma de ensinar na interculturalidade. Com esse conhecimento, as propostas serão inclusivas, no trabalho com cada grupo de alunos. “A educação inclusiva e a educação intercultural buscam desafiar manifestações de preconceito, discriminação e violência presentes no cotidiano escolar” (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 98), ou seja, a interculturalidade potencializa o modo de viver com o outro.

Onde quer que ocorra o acolhimento, não há como explicar, há sim como sentir a ética da alteridade. É o reconhecimento de que existem pessoas, culturas singulares e subjetividades no pensar, agir e entender o mundo com o outro, com os alunos. As professoras vivem a interculturalidade nas escolas de fronteira rural e vão produzindo trocas com os outros da educação, nas escolas e na comunidade, mesmo sem a institucionalização do currículo intercultural.

Existe a possibilidade de o currículo ser produzido numa perspectiva ampla, considerando-o como espaço dinâmico e intercultural que permita ao professor pensar sobre sua cultura pedagógica, facilitando a esse professor debruçar-se sobre as dificuldades que encontra em seu trabalho, bem como superá-las de maneira criadora (SILVA, 2015, p. 74).

Segundo Biesta (2020, p. 21), “a verdadeira questão não é se o ensino é importante; a verdadeira questão é como o ensino é importante e para que é importante”. Biesta (2020, p. 25) sugeriu que “o ensino se preocupe em abrir possibilidades existenciais para os estudantes, possibilidades em e através das quais os estudantes possam explorar o que pode significar existir como sujeito no e com o mundo”. O mundo é constituído pelo outro, dessa forma, o

que as professoras iniciantes desejam ainda é um tanto individual com a ausência de formação, pois desejam ensinar o outro de forma que possam incluir as diferenças.

As professoras iniciantes se deparam com inúmeros desafios, nem todos de ordem didático-pedagógicas ou curriculares, mas também pertinentes às relações humanas. Os alunos das escolas de fronteira apresentam, por exemplo, diferenças e dificuldades referentes às particularidades de suas vidas e dos contextos diversos apresentados em cada situação. Os alunos trazem uma intensa experiência diferenciada em habilidades. O relato de P1 destacou a necessidade da humanização no planejamento: *“ao planejarmos temos que pensar em todos os problemas que os alunos passam. Só aprendem depois que confiam na professora. Precisam olhar para nossos olhos e sentir alguma coisa que não sei dizer. Para mim, isso é planejamento”* (P1, informação verbal, encontro (de) formação, fev. 2020).

O planejamento para as salas multisseriadas deveria demandar atividades colaborativas, onde a formação e as experiências encontrassem ressonância nas práticas pedagógicas para discutir e levantar possibilidades no fazer dos docentes. Essa dinâmica necessária deveria ser constante nas escolas de fronteira, mas não é comum, conforme relatos, falta a formação regular nas escolas. A falta de formação torna o docente ativo e decisivo no fazer pedagógico regido pela sua própria iniciativa, mas também em saberes e compreensões.

A partir dessa análise, fica claro que a docência acolhedora se faz e se sustenta nesses dois pilares: política curricular e responsabilidade pedagógica. A docência acolhedora das professoras iniciantes participantes desta pesquisa está em construção. Precisa ser questionada na autoridade docente e problematizada na legitimidade do currículo, na formação docente para atender as necessidades das escolas de fronteira rural e de políticas municipais que apoiem os professores iniciantes em classes multisseriadas.

Ao trabalhar o conceito de docência acolhedora pelos sentidos apresentados, a hospitalidade é o primeiro aspecto a que as professoras iniciantes se propuseram, mas é preciso também acolher as diferenças que só o currículo poderá legitimar. Por exemplo, a língua está longe do ensino fluente, desvinculado das salas multisseriadas por vários motivos, entre eles o domínio da língua espanhola por parte das professoras.

É preciso enxergar essa potência para trabalhar a diferença do outro e resguardá-la no currículo. A língua não é colocada como potência para a interculturalidade nas escolas de fronteira rural entre Brasil e Bolívia. Não há trocas culturais. Essa é uma potência não desenvolvida nos espaços das escolas de fronteira rural do município de Cáceres-MT. A docência acolhedora ainda é frágil na questão intercultural, ainda assim o ensino pelo contexto pode potencializar essa forma de ensinar.

A partir dessas reflexões, percebe-se que, embora seja complexa a abordagem das variáveis socioculturais no ensino das escolas de fronteira rural, é imprescindível pensar em estratégias que facilitem a percepção das diversas manifestações socioculturais nas quais os alunos se encontram imersos, e outras manifestações que, certamente, irão dialogar com o universo cultural da vida escolar. Uma docência acolhedora, acolhe, hospeda, mas tem responsabilidade e compromisso ético com quem acolhe, ao colocar-se no lugar do outro, assume o lugar simbólico de aluno, nesse caso, é preciso que possa ensiná-lo em toda sua complexidade. Nesse sentido, me parece que a docência acolhedora ainda está em constituição nesse contexto pesquisado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso realizado nesta tese foi se reforçando a todo instante nas análises a reflexão sobre as docências acolhedoras das professoras iniciantes entrevistadas nas escolas de fronteira rural entre Brasil e Bolívia. Nesse contexto, as visões de Emmanuel Lévinas e de Jacques Derrida apareceram com grande ênfase na medida em que tratam da dimensão da realidade do tempo contemporâneo, e, a partir daí, apontam para uma solução fundada na ética da alteridade e no acolhimento. Assim, dentro desse contexto os conceitos apresentados por esses autores se apresentaram como alternativas na busca de uma hospitalidade na ética da alteridade, onde se valoriza a abertura do Eu enquanto Outro. Ambos se abrem e se modificam. Esse contato *como* Outro evidencia-se trocas imprevisíveis. O Eu e o Outro são tocados em suas alteridades.

Lévinas provou que a melhor forma de se viver coletivamente, no que diz respeito à educação, e, no caso desta pesquisa, nos espaços de fronteira, é por meio do amadurecimento dessa dimensão que todo ser humano possui, a sensibilidade e a responsabilidade pelo próximo. Ambas ficaram explícitas nas narrativas das experiências da docência das professoras iniciantes que entrecortaram a tese.

A pesquisa metodologia (de) formação criou possibilidades de experiência formativa e participativa ao trazer as professoras iniciantes para repensar e criar outros modos de realizar a prática pedagógica nos encontros (de)formação, de forma que as discussões as fizeram repensar o modo de fazer para outro modo de pensar e fazer. Essa experiência interrompeu um modo de fazer para outro modo de ser e exercitar a docência.

Esse processo de constituição da docência das professoras iniciantes começou com a hospitalidade para com o Outro. Deste intercuro, Lévinas afirmou que o ato de humanidade nasce na responsabilidade pelo Outro na relação da alteridade pelo outro, pois é a partir da alteridade que surge a possibilidade, no interior do Eu, de sair do egoísmo, do individualismo, para nascer uma vivência social acolhedora.

Portanto, ficou claro que o pensamento de Lévinas é uma defesa da ética da alteridade, que se constitui através de relações com as diferenças, como um dos recursos possíveis à realização do sentido profundo do acolhimento na Educação. Em inúmeros textos que tocam de forma mais acurada o tema sobre hospitalidade das diferenças, Derrida posicionou-se ao lado de Lévinas no que tange ao tema do acolhimento, fazendo-se clara a influência do autor sobre seu pensamento. O acolhimento é, certamente, o termo mais apropriado que aproxima esses dois pensadores contemporâneos, Lévinas e Derrida.

A argumentação tecida a partir destes dois autores foi realizada para esclarecer que as docências das professoras iniciantes não formalizam a docência acolhedora em três dimensões: (1) no início da carreira; (2) no processo de constituição das docências; e, (3) na dimensão do ensino.

Portanto, a experiência é uma necessidade para todo ser humano naquilo que exercita, para o não deslocamento do campo de força formalizante, que habilitaria a docência acolhedora às professoras iniciantes no que se refere ao conhecimento, às habilidades e às experiências junto do apoio político-pedagógico das instâncias provedoras dessas dimensões. Derrida denominou este processo de “prova de indecibilidade”¹⁹, uma espécie de provação de responsabilidades e realidade política, que ganha sentido nesta tese com a não constituição das dimensões que colocariam às professoras iniciantes com uma docência acolhedora. Onde lhes faltam essas dimensões?

O que essa desconstrução demonstra é a fragilidade da dimensão referente ao ensino. No percurso da tese, as narrativas evidenciaram a luta dessas professoras ao revelarem como e quanto o exercício de ensinar em salas multisseriadas exige amadurecimento profissional, conhecimentos e apoio pedagógico. O caminhar para o amadurecimento da docência é a lei da aprendizagem da docência, como diria Derrida. É necessário estar presente de forma inteira e na perspectiva do outro, reverberando a própria política pedagógica das escolas de fronteira rural. Por esse motivo, pensar por essa ótica dos contextos das diferenças é um começo.

Toda situação de aprendizagem está composta por um conjunto de condições, circunstâncias e relações que permitem às pessoas desse contexto aprender e questionar o que está posto. “*Eu sou iniciante e é uma luta constante [...] me deparei com uma sala de aula com um monte de crianças, multisseriada, muito difícil [...] trabalhar sem apoio pedagógico, foi difícil*” (P5, informação verbal, entrevista, jan. 2020). Os elementos expressos neste trecho compõem uma situação educativa enfrentada pelas professoras iniciantes, o que serve de guia para pensar o caráter intercultural e as propostas educativas nas escolas de fronteira rural.

O elemento fundamental que constitui uma situação de aprendizagem é a interação entre os pares. Por essa razão, nasce o encontro, a acolhida e a partilha na convivência. Os diálogos entre as professoras na partilha ética, na autoformação acerca das dificuldades com a docência nas salas multisseriadas e com as diferenças, facilitaram intensamente a visibilidade

¹⁹ “Indecidível é a experiência daquilo que é, estranho, heterogêneo à ordem do calculável e da regra, deve entretanto – é de dever que é preciso falar – entregar-se à decisão impossível, levando em conta o direito e a regra. Uma decisão que não enfrentasse a prova do indecível não seria uma decisão livre, seria apenas a aplicação programável ou o desenvolvimento contínuo de um processo calculável” (DERRIDA, 2007, p. 46-47).

das condições reais das docências nas escolas de fronteira rural. As aquisições advindas desses encontros, além de criarem condições para que elas conseguissem caminhar na construção da docência escolar, fez com que o desconforto com a falta de apoio pedagógico nas atividades relacionadas à gestão da sala de aula multisseriada, e suas diferenças – incluindo a interculturalidade presente na fronteira Brasil-Bolívia –, se tornasse aparente, mas não imobilizadora da ação educativa.

A explicitação, nas narrativas, de como caminharam, demonstrou o jogo nas situações concretas, na mudança das relações das docências e no *ethos* experimental das professoras ao investir na transformação daquilo que trouxeram da formação inicial para a formação experimental, mesmo com a ausência de apoio pedagógico.

Nesse sentido, a responsabilidade ética das professoras iniciantes no encontro com os alunos foi o primeiro aspecto que transpareceu nos diálogos coletados, com a qual elas não se deixaram esvaír por uma experiência pequena, pelo contrário, asseguraram-se na responsabilidade pedagógica. Essa responsabilidade é a da total doação aos que chegam com a intenção de ensiná-los. Essas são especificidades da docência acolhedora, que se inicia com a hospitalidade do Outro.

Contudo, a responsabilidade pedagógica não cabe somente ao docente, mas também à comunidade e à gestão escolar, além de fazer parte da política da Secretaria de Educação. Na escola, o currículo, o projeto político-pedagógico, os planejamentos e os projetos aprovados convalidam a responsabilidade pedagógica. Porém, vale ressaltar que professores comprometidos e responsáveis são capazes de realizar trabalhos com qualidade mesmo sem a anuência do que caracteriza a autoridade legal, ensinar é possível. Ressalta-se, com isso, que os professores são parte integrante das políticas que devem ser institucionalizadas em todos os âmbitos; nacional, estadual, municipal e escolar.

A desconstrução parcial da tese sobre as docências acolhedoras foi evidenciada na análise das narrativas das professoras, especialmente, porque considero que o acolhimento pedagógico envolve o ensino e a aprendizagem, e que no contexto pesquisado, ainda está em constituição, a responsabilidade pedagógica dessas professoras não pode se dar na completude, pois lhe faltam conhecimentos e apoio políticos de outras esferas envolvidas com as docências que naquele contexto se desenvolvem.

As docências acolhedoras das professoras iniciantes ainda estão em constituição, falta-lhes caminhar para o amadurecimento da docência, é a lei da aprendizagem da docência. Um currículo intercultural poderá legitimar um trabalho acolhedor com as diferenças advindo dos contextos das escolas de fronteira rural, mas é preciso que a formação continuada oferecida

seja apoio permanente nas escolas e municípios. Que haja políticas estaduais e municipais para os professores iniciantes, para professores de fronteira rural e que essas políticas sejam aliadas desses professores que já sabem acolher o outro, mas hospedar na escola, não é hospedar em uma casa ou hotel, exige conhecimentos específicos e pedagógicos. No contexto analisado, percebe-se necessidade de conhecimentos interculturais, linguísticos e de alfabetização, entre outros. A responsabilidade pedagógica não consegue se expressar totalmente, pois essas questões são primordiais na constituição das docências.

Partindo-se do pressuposto de que o domínio do conhecimento se mostra insuficiente diante das demandas do que se vivem nos contextos multiculturais nessas escolas, a potência necessária para ensinar ocorre da transcendência do potencial que está centrado apenas nas atividades de cada dia, sem a ligação necessária com um currículo que contemple as diferenças. Um currículo intercultural inter-relaciona aspectos do conhecimento, do pedagógico, do pessoal e de relacionamentos, compondo uma competência diferenciada, a competência intercultural.

A docência acolhedora se fortalecerá quando o ensino e a aprendizagem para o contexto da fronteira rural Brasil-Bolívia puder ser mais qualificada, isto é, quando tanto a formação, como as políticas públicas, criarem possibilidades para o acolhimento nas docências, pois o ensino e a aprendizagem, como defendeu Biesta (2020, p. 121), podem “nos tirar de dentro de nós mesmos, ao interromper nossas necessidades [...] nos libertar de formas pelas quais estamos vinculados ou mesmo determinados por nossos desejos”. São uma forma de repensar outras coisas, ao questionar a “vida que vivemos com o quê e quem é o outro” (BIESTA, 2020, p. 121).

Portanto, os argumentos que posso defender são os seguintes: as docências em constituição na fronteira rural Brasil-Bolívia podem ser chamadas de docências acolhedoras em constituição. São docências que percebem o Outro em toda a sua complexidade e diferenças, mas a reponsabilidade pedagógica ainda não pode ser considerada em sua plenitude, pois o ensino e a aprendizagem devem acompanhar a complexidade da interculturalidade e das diferenças que compõem esse contexto da multisseriação na fronteira rural Brasil-Bolívia.

Anuncio aqui, a possibilidade de um acompanhamento na formação de professores dos anos iniciais do Ensino fundamental das escolas de fronteira do município de Cáceres-MT. Na elaboração de um currículo que contemple o contexto cultural de fronteira rural, multisseriação e professores iniciantes, ligado ao LAB-DOC. Esse laboratório é um projeto da professora doutora Eli Terezinha Henn Fabris, do programa de pós-graduação da UNISINOS,

disponibiliza a possibilidade de acompanhamento de professores iniciantes, projeto que estarei participando na extensão das atividades nas escolas de fronteira, por meio virtual. Apresentarei a proposta de acompanhamento da formação na SMEC, formalizado por meio de documento.

Quero também lembrar que essa pesquisa não foi realizada em tempo de pandemia. A produção dos dados ocorreu em janeiro e início de fevereiro de 2020, quando ainda não havia nem um sinal evidente da Covid-19. As escolas iniciaram o ano letivo de 2020, e a partir do mês de maio do mesmo ano, que houve o afastamento repentino do ambiente escolar. Por isso, a produção de dados ficou em torno das docências voltadas ao Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com professoras iniciantes em sala de aulas multisseriadas no contato presencial com os alunos e alunas nas escolas de fronteira rural Brasil e Bolívia.

A partir desses argumentos a tese que posso defender sobre a docência acolhedora é: essa docência acolhe na vida escolar o outro/aluno em toda sua complexidade e necessidades de ensino e aprendizagem, onde a responsabilidade pedagógica funcionará como um critério de verificação de inclusão dos sujeitos hospedados e acolhidos, para que se assegure não apenas o bem-estar físico e emocional, mas também o conhecimento escolar.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

AMORIM, Aline Diniz. **O processo de constituição da identidade docente do professor iniciante**: egressos do curso de pedagogia da UNESP/Bauru/SP. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2016.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.

ANDRÉ, Marli. Memorial, instrumento de investigação do processo de constituição da identidade docente. **Contrapontos**, v. 4, n. 2, p. 283-292, maio/ago. 2004.

ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012.

ARANHA, Maria Lucia Aranha. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

AZEVEDO, Fernando. **O sentido da educação colonial**: a cultura brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 1943.

AZEVEDO, Rodrigo. A história da educação no Brasil: uma longa jornada rumo à universalização. **Gazeta do Povo**, 11 mar. 2018. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/a-historia-da-educacao-no-brasil-uma-longa-jornada-rumo-a-universalizacao84npcihya8yys2j8nnqn8d91/>. Acesso em: 25 out. 2018.

BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti. **Professores iniciantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a constituição de uma docência engajada**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti; FABRIS, Elí Terezinha Henn. A constituição do professor iniciante: articulação entre ética da partilha e experiência coformativa. **Textura**, v. 22, n. 52, out./dez. 2020.

BAPTISTA, Isabel; AZEVEDO, Joaquim. Educação e hospitalidade, interpelações de pedagogia social. *In*: SANTOS, Maria Capellano; BAPTISTA, Isabel. **Laços sociais**: por uma epistemologia da hospitalidade. Caxias do Sul: EDUCS, 2014. p.143-148.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BIESTA, Gert J. J. **A (re)descoberta do ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

BIESTA, Gert J. J. Há necessidade de (re)descobrir o ensino? *In: Modos de ser docente no Brasil contemporâneo*: articulações entre pesquisa e formação. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 21-28.

BIESTA, Gert J. J. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

BORGES, Cecília. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, abr. 2001.

BRASIL. Chefe do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do. **Decreto n. 19.850, de 11 de abril de 1931**. Cria o Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF, 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 13 ago. 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação para decênio 2014-2023, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 25 set. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE n. 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas de atendimento da educação básica do campo. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_2_de_28_de_abril_de_2008.pdf. Acesso em: 11 ago. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002**. Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf. Acesso em: 11 ago. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006**. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, de 05 de outubro de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 7.352, de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 11 ago. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 17 ago. 2018.

BRASIL. **Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017**. Institui a Lei de Migração. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13445.htm#:~:text=L13445&text=LEI%20N%C2%BA%2013.445%2C%20DE%2024%20DE%20MAIO%20DE%202017.&text=Institui%20a%20Lei%20de%20Migra%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 8 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução CNS n. 446, de 11 de agosto de 2011**. Amplia e fortalece o Sistema CEP/CONEP/CNS/MS, criado pela Resolução CNS no 196/96, ampliando a proteção aos participantes de pesquisa com seres humanos no Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: <http://www.puc-campinas.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/comissao-de-etica-resolucao-cns-44611.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2020.

BRAZ, Emerson de Assis; ANDRADE, Altamir Celso de. A ética da alteridade em Lévinas: a lição do rosto do outro que clama por responsabilidade. **RHEMA**, v. 15, n. 48/49/50, p. 29-40, jan./dez. 2011.

BROSTOLIN, Marta Regina; OLIVEIRA, Evelyn Aline da Costa. Educação infantil: dificuldades e desafios do professor iniciante. **Interfaces da Educação Paranaíba**, v. 4, n. 11, p. 41-56, 2013.

BRZEZINSKI, Iria. A inserção de professores iniciantes nos sistemas educacionais da educação básica: pontos e contrapontos na residência pedagógica. *In*: SOUZA, Flávia de. (Org.). **Professores principiantes e a inserção à docência**: contextos, programas e práticas formativas. Curitiba: UTFPR Editora, 2016. p. 10-33.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, set./out./nov./dez. 2001.

CALLAI, Helena Copetti. O estudo do lugar como possibilidade de construção da identidade e pertencimento. *In*: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 8., 2004, Coimbra, Portugal. **Anais** [...] Coimbra, 2004. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/HelenaCallai.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2019.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Diferenças culturais e educação**: construindo caminhos. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.

CARDOSO, Maria Angélica. **A organização do trabalho didático nas escolas isoladas paulistas**: 1893 a 1932. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013a.

CARDOSO, Maria Angélica; JACOMELI, Mara Regina. Estado da arte acerca das escolas multisseriadas. **HISTEDBR On-line**, número especial, p. 174-193, mai. 2010.

CARDOSO, Solange. **Professoras iniciantes da Educação Infantil**: encantos e desencantos da docência. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2013b.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. As aulas régias no Brasil. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2004. (v. 1: Séculos XVI-XVIII). p. 179-191.

CASASSUS, Juan. **A escola e a desigualdade**. Brasília: Plano/Inep, 2002.

CASSÃO, Pamela Aparecida. **Professores iniciantes**: marcas de alteridade na constituição da profissionalidade docente. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2013.

CASTRO, Éden Santos. A classe multisseriada: um espaço de garantia de direito. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 3, v. 6, n. 12, p. 44-59, dez. 2018.

COELHO, Maria Marly de Oliveira. **Formação do professor e o processo ensino-aprendizagem no Programa Escola Ativa na região metropolitana de Manaus**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

COPPETE, Maria Conceição. **Educação intercultural e sensibilidade: possibilidades para a formação de professores**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

CORIXO. *In*: **DICIONÁRIO Online da Língua Portuguesa**, 15 ago. 2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/corixo/>. Acesso em: 15 ago. 2021.

COSTA, Juliano Xavier Silva; CAETANO, Renato Fernandes. A concepção de alteridade em Lévinas: caminhos para uma formação mais humana no mundo contemporâneo. **Revista Eletrônica Igarapé**, n. 3, mai. 2014.

COSTA, Marcio Luis. **Lévinas**: uma introdução. Petrópolis: Vozes, 2000.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. O início da docência: reflexões sobre a construção da profissionalidade docente. *In*: CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. (Org.). **O professor iniciante**: sentidos e significado do trabalho docente. Jundiaí: Paco, 2017. p. 211-231.

CUNHA, Maria Isabel da; BRACCINI, Marja Leão; FELDKERCHER, Nadiane. Inserção profissional, políticas e práticas sobre a iniciação à docência: avaliando a produção dos congressos internacionais sobre o professorado principiante. **Avaliação**, v. 20, n. 1, p. 73-86, mar. 2015.

DAL'IGNA, Maria Claudia; FABRIS, Elí Henn. Constituição de um *ethos* de formação no Pibid/Unisinos: processos de subjetivação na iniciação à docência. **Educação Unisinos**, v. 19, n. 1, p. 77-87, jan./abr. 2015.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DERRIDA, Jacques. **Adeus a Emmanuel Lévinas**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

DERRIDA, Jacques. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade**. São Paulo: Escuta, 2003a.

DERRIDA, Jacques. **Papel-máquina**. São Paulo: Estação Liberdade, 2004c.

DRAGONE, Maria Lúcia; GIOVANNI, Lúcia Maria. O professor iniciante e a comunicação oral em sala de aula: algumas reflexões em direção a políticas de inserção profissional docente. *In*: GIOVANNI, Lúcia Maria; MARIN, Alda Junqueira (Orgs.). **Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014. p. 61-78.

DUSSEL, Inês; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar**. São Paulo: Moderna, 2003.

ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 11., **Anais** [...]. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. **Formação, constituição e atuação docente nas escolas públicas brasileiras: uma análise sobre a situação do professor iniciante**. Projeto de pesquisa - Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI/CNPq/UNISINOS), 2018.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. Ingressantes? Iniciantes? Estreantes? Quem são eles e elas? Professores e professoras que habitam as escolas no início da carreira docente - Prefácio. *In*: LIMA, Samantha Dias de (Org.). **Cartas ao professor iniciante**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. A pedagogia do herói nos filmes hollywoodianos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 1, p. 232-245, jan./jun. 2010.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. A realidade do aluno no currículo escolar: a problematização de um imperativo pedagógico. *In*: BACKES, José Licínio; OLIVEIRA, Regina Tereza (Org.). **Políticas educacionais, currículo e diversidade cultural na educação básica**. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 127-146.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. **A relação universidade e Educação Básica na produção da docência contemporânea (2013-2016)**. (Relatório de pesquisa). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Constituição de um éthos de formação no Pibid/Unisinos: processos de subjetivação na iniciação à docência. **Educação Unisinos**, v. 19, n. 1, p. 77-87, jan./abr. 2015.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Nenhuma escola está imune às ondas de violência e conservadorismo. **IHU on-line**, n. 516, ano XVII, p. 56-61, 2017.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Processos de fabricação da docência inovadora em um programa de formação inicial brasileiro. **Pedagogia y Saberes**, Bogotá, n. 39, p. 49-60, 2013.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias (Orgs.). **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo**: articulações entre pesquisa e formação. São Leopoldo: Oikos, 2018.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; LIMA, Samantha Dias de. Pesquisa (de) formação na produção de um constructo formativo para a formação de professores. 2020. (Artigo no prelo). **Revista Eletrônica de Educação**, 2020. ISSN 1982-7199. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/19827199>.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; OLIVEIRA, Sandra de; LIMA, Samantha Dias de. A artesanaria do planejamento: sobre uma ética do saber-fazer nos anos iniciais do ensino fundamental. In: ANPED SUL, 13., **Anais [...]** Blumenau, 2020.

FERREIRA, Lucia Garcia. **Professores da zona rural em início de carreira**: narrativas de si e desenvolvimento profissional. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

FONSECA, Fernando Facó de Assis. **A verdade da desconstrução**: o horizonte ético do pensamento de Jacques Derrida. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

FRANÇA, Márcia Socorro dos Santos. **O desenvolvimento profissional dos professores iniciantes egressos do curso de licenciatura em pedagogia**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2016.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Estúdio sobre estratégias de inserción profesional em Europa. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 19, jan./abr. 1999a.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999b.

GARCÍA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010.

GATTI, Bernardete; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2012.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijui, 2006.

GEPEC. **Grupo de Estudos e Pesquisas no Campo**. 2013. Disponível em: www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminariosdodgepec/seminarios-de-2013/4-educacao-do-campo-escola-curriculo-projeto-pedagogico-e-eja/d08-educacao-do-campo-e-a-escola-multisseriada. Acesso em: 26 ago. 2018.

GOMES, Carla Silene Cardoso Lisboa Bernardo. **Lévinas e o outro**: a ética da alteridade como fundamento da justiça. Dissertação (Mestrado em Direito) - Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2008.

GOMES, Flávia Luiza. Ética da alteridade em Lévinas: a crítica à ontologia. *In*: CONGRESSO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA, INICIAÇÃO CIENTÍFICA E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 4., 2019, Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix. **Anais** [...], 2019. Disponível em: <http://izabelahendrix.edu.br/pesquisa/anais/arquivos2019/ciencias-humanas/etica-da-alteridade-em-levinas-a-critica-a-ontologia-pag-288-300.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2020.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 141-169.

GONÇALVES, J. A. M. **A carreira dos professores do ensino primário**: contributo para a sua caracterização. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 1990.

GOOGLE MAPAS. **Cáceres, Mato Grosso, Brasil**. 2019. Disponível em: <https://www.google.com/maps?ll=-16.540427,-57.915791&z=8&t=h&hl=pt-BR&gl=BR&mapclient=embed&q=C%C3%A1ceres+Mato+Grosso>. Acesso em: 8 dez. 2019.

HAESBAERT, Rogério. Concepções de território para entender a desterritorialização. *In*: SANTOS, M. *et al.* **Território, territórios**: ensaios sobre o ordenamento territorial. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 43-71.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej (Org.). **Educação do campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica Editora Gutenberg LTDA., 2005.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., **Anais** [...], Caxambu, 2006.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Em Aberto**, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educ. Soc.**, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out./dez. 2014.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOAS, Antônio. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Ed., 2013. p. 31-61.

HYRY-BEIHAMMER, Eeva Kaisa; HASCHER, Tina. Multi-grade teaching practices in Austrian and Finnish primary schools. **International Journal of Educational Research**, v. 74, p. 104-113, 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Base cartográfica vetorial contínua do Brasil ao milionésimo - BCIM**. 3. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/basescartograficas/#/home>. Acesso em: 24 ago. 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 11 ago. 2021.

JANUÁRIO, Renato da Silva. Fronteira Brasil-Bolívia: a escola do destacamento da Corixa. *In: Fronteira: memória e linguagem*. Campinas: Pontes; Cáceres: Unemat Editora, 2001. p. 73-82.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen. **[P] de professor**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

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

LÉVINAS, Emmanuel. **Ética e infinito**. Lisboa: Edições 70, 2020.

LÉVINAS, Emmanuel. **Humanismo do outro homem**. Petrópolis: Vozes, 2009.

LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Lisboa: Edições 70, 1980.

LIMA, Emília Freitas de. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Revista do Centro de Educação**, v. 29, n. 2, 2004.

LIMA, Mary Gracy e Silva. **Desenvolvimento profissional do docente iniciante egresso do curso de Pedagogia**: necessidades e perspectivas do tornar-se professor. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2014.

LIMA, William Luiz de. O rosto revela um significado ético: Lévinas. **Revista Pensamento Extemporâneo**, maio. 2009.

LOCKS, Geraldo Augusto; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; PACHECO, Simone Raphaeli. **Educação do campo e a escola multisseriada na história da educação brasileira**. 2013. Disponível em: http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/4-educacao-do-campo-escola-curriculo-projeto-pedagogico-e-eja/d08-educacao-do-campo-e-a-escola-multisseriada-na.pdf/at_download/file. Acesso em: 20 fev. 2019.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Elí Terezinha Henn. **Inclusão e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013a. (Coleção Temas & Educação).

LOPES, Wiama de Jesus Freitas. **Profissionalidade docente na educação do campo**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013b.

LORENZZON, Marcia Roza. **Narrativas dialogadas nos diários de campo reflexivos de professoras iniciantes**: possibilidades de autoformação. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso, Rondonópolis, 2017.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MATO GROSSO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução n. 126/03-CEE/MT**. Institui as diretrizes operacionais para a educação básica do campo no sistema estadual de ensino de Mato Grosso. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação, 2003. Disponível em: <http://www.controladoria.mt.gov.br/documents/8125245/8532755/RESOLUCAO+126-03+-+CEE-MT+EDUCACAO+PARA+O+CAMPO.pdf/3a00e238-c5f9-4aed-832e-d0a4a78ee890>. Acesso em: 12 ago. 2021.

MENESES, Ramiro Délio Borges de. Hospitalidades incondicional e condicional segundo Jacques Derrida: fundamentos filosóficos e aplicações teológicas. **INTUS-LEGERE Filosofia**, v. 10, n. 2, 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6365045.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2021.

MENEZES, Ebenezer Takuno; SANTOS, T. H. Classes multisseriadas (verbete). *In*: **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix, 2002. Disponível em: www.educabrasil.com.br/dicionario. Acesso em: 10 jul. 2017.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento fronteiriço. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

MIRANDA, Shirley Cassia Pereira Machado de. **O ingresso do professor na rede municipal de educação de Belo Horizonte**: os desafios dos anos iniciais. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, p. 59-76, abr. 2001.

MOREIRA, Antonio Flavio; CARVALHO, Marlene (Orgs.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Vozes, 2014.

MOTA, Ednaceli. **Saberes e conhecimentos docentes**: experiências da formação e experiências da profissão. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

MULTISSERIAÇÃO. *In*: **DICIONÁRIO Online da Língua Portuguesa**, 14 ago. 2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/multisseriado/>. Acesso em: 14 ago. 2021.

NONO, Maévi Anabel. **Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

NÓVOA, António. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, n. 74, p. 27-42, 2001.

OLIVEIRA, Joelma Fernandes. **Docências em escola de fronteira: um olhar sobre as práticas pedagógicas e as relações culturais**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

OLIVEIRA, Sandra de. **Tornar-se professor/a: matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

P1. **Entrevista**. [Entrevista concedida a Ana Sebastiana Monteiro Ribeiro]. Cáceres, 2020.

P2. **Entrevista**. [Entrevista concedida a Ana Sebastiana Monteiro Ribeiro]. Cáceres, 2020.

P3. **Entrevista**. [Entrevista concedida a Ana Sebastiana Monteiro Ribeiro]. Cáceres, 2020.

P4. **Entrevista**. [Entrevista concedida a Ana Sebastiana Monteiro Ribeiro]. Cáceres, 2020.

P5. **Entrevista**. [Entrevista concedida a Ana Sebastiana Monteiro Ribeiro]. Cáceres, 2020.

PANTEL, Kamila Farias. **Escola rural multisseriada: espaço de relações**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

PARAISO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In*: MEYER, D. E.; PARAISO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 25-47.

PARENTE, Cláudia. D. Escolas multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. **Ensaio**, v. 22, n. 82, p. 57-88, jan./mar. 2014.

PENA, Grazielle Borges de Oliveira. **O início da docência: vivências, saberes e conflitos de professores de química**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

PEREIRA, Gustavo Oliveira de Lima. **Da tolerância à hospitalidade na democracia por vir: um ensaio a partir do pensamento de Jacques Derrida**. Tese (Doutorado em Filosofia) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

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

PERTENCIMENTO. *In*: **DICIONÁRIO de Direitos Humanos**. Disponível em: <https://escola.mpu.mp.br/dicionario/tiki-index.php?page=Pertencimento>. Acesso em: 14 ago. 2021.

PIMENTEL, Fabricia Alves da Silva. **Qualidade de ensino**: aprendizagem nas salas multisseriadas na Educação do Campo Capixaba. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

PIRES, Suely Maria. **Políticas de formação e trabalho docente**: narrativas de professores da escola do campo. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2014.

PONCE, Anibal. **Educação e luta de classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 16. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES. **Secretaria Municipal de Educação**. Disponível em: <http://www2.caceres.mt.gov.br/secretaria-de-educacao/>. Acesso em: 8 dez. 2019.

PRÍNCEPE, Lisandra Marisa. **Condições de trabalho e desenvolvimento profissional de professores iniciantes em uma rede municipal de educação**. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2017.

REIS, Marciane Aparecida Santos. **Tecendo os fios do início da docência**: a constituição da professora iniciante. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

RODRIGUES, Jéferson Ferreira. **Alarga o espaço da tua tenda**: uma abordagem teológica da hospitalidade inter-religiosa. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

ROMANOWSKI, Joana Pauli. Professores principiantes no Brasil: questões atuais. CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA, 3., **Anais** [...]. Santiago do Chile, 2012.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. **Educação intercultural**: desafios e possibilidades. Petrópolis: Vozes, 2013.

SANTOS, Claudinei de Lima Irmã. **Professor iniciante - aprender a ensinar**: sentimentos e emoções no início da docência. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2014.

SANTOS, Fábio José Souza dos; MOURA, Terciana Vidal. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. *In*: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; RAGE; Salomão Mufarrej (Orgs.). **Escola de direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 35-47.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2. p. 4-14, fev. 1986.

SILVA, Maria Aparecida Nascimento da. **Currículo da escola ribeirinha na Amazônia e a produção da identidade cultural dos docentes e alunos das classes multisseriadas do ensino fundamental**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

SILVA, Mendes Solange Lemes da. **Práticas formativas em Mato Grosso sob o olhar de professores iniciantes**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2014a.

SILVA, Shirleide Pereira da. **Relação entre escola, local e comunidade em regiões de fronteira de Portugal Continental**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Psicologia e de Ciência da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014b.

SIQUEIRA, Deis; OSÓRIO, Rafael. O conceito de rural. *In*: GIARRACA, Norma (Org.). **Una nueva ruralidad en América Latina?** Buenos Aires: CLACSO, 2001. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20100929125458/giarraca.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2021.

SKLIAR, Carlos. **Lo dicho, lo escrito, lo ignorado**: ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura. Buenos Aires: Miño y Davila, 2011.

SKLIAR, Carlos. Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 56, jan./abr. 2010.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença e se o outro não estivesse aí?** Tradução de Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOARES, Maria da Conceição. Emmanuel Lévinas e a obsessão do Outro. **Didaskalia**, XXX, p. 169-194, 2000. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/18499/1/V03001-169-194.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2020.

SOUSA, Rosiane Costa de. **Professoras de classes multisseriadas**: condições de trabalho docente no território de identidade do baixo sul baiano. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015a.

SOUSA, Rozilene de Moraes. **Professores iniciantes e professores experientes**: articulações possíveis para a formação e inserção na docência. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2015b.

STURZA, Eliana R. Espaço de enunciação fronteiriço e processos identitários. **Pro-Posições**, v. 21, n. 3, p. 83-96, set./dez. 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

TERIGI, Flávia. **Desarrollo profesional continuo y carrera docente em America Latina**. Santiago, Chile: PREAL, 2007.

UNIDOCENTE. *In*: **DICIONÁRIO Informal**. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/unidocente/>. Acesso em: 14 ago. 2021.

VAILLANT, Denise; GARCÍA, Carlos Marcelo. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VALLI, L. Beginning teacher problems: areas for teacher education improvement. **Action in Teacher Education**, v. 14, n. 1, p. 18-25, 1992.

VAZQUEZ, Milton Cáceres. Educación indígena e interculturalidad: aprendizajes de una experiencia. *In*: CECCHETTI, Elcio; PIOVEZANA, Leonel (Orgs.). **Interculturalidade e educação**: saberes, práticas e desafios. Blumenau: Edifurb, 2015.

VEENMAN, Simon. El proceso de llegar a ser professor: un análisis de la formación inicial. *In*: VILLA, Alberto (Coord.). **Perpectivas y problemas de la function docente**. Madrid: Narcea, 1988. p. 39-68.

VEENMAN, Simon. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. **Review of Educational Research**, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

VIEIRA JUNIOR, José Marcos. **A construção do processo de aprendizagem profissional de professores iniciantes**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2013.

WOLFREYS, Julian. **Compreender Derrida**. Petrópolis: Vozes. 2012.

XIMENES-ROCHA, Solange Helena. **Construção da ação docente**: aprendizagens de professoras leigas em classes multisseriadas na escola do campo. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, 2008.

XIMENES-ROCHA, Solange Helena; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. A organização do espaço e do tempo escolar em classes multisseriadas: na contramão da legislação. **HISTEDBR on-line**, v. 13, n. 50, p. 90-98, mai. 2013.

ZUCOLOTTI, Valéria Menassa. **Primeiros anos da carreira docente**: diálogos com professoras iniciantes na educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado(a) professor(a):

O(A) senhor(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa "DOCÊNCIAS DE PROFESSORES INICIANTE EM SALAS MULTISSERIIDAS NA FRONTEIRA RURAL BRASILBOLÍVIA", desenvolvida pela professora Ana Sebastiana Monteiro Ribeiro, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo/RS.

O objetivo desta pesquisa é compreender como se articulam as docências em espaços em que se conjugam três especificidades: fronteira rural, multisseriação e iniciação à docência. O(a) senhor(a) é convidado(a) a participar do seguinte procedimento: (1) entrevista semiestruturada, em local a ser escolhido pelo(a) senhor(a).

A entrevista envolverá questões sobre a docência que você desenvolve e suas experiências como professor(a) iniciante que trabalha com sala multisseriadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas de fronteira rural Brasil-Bolívia. A entrevista será gravada em áudio, se assim o(a) senhor(a) permitir, e posteriormente transcrita, única e exclusivamente para fins de pesquisa. Desse modo, assumo com o(a) senhor(a) os seguintes compromissos:

1. O presente documento tem por objetivo assegurar o mais completo esclarecimento sobre a pesquisa, de modo que a anuência para a participação seja voluntária e livre de vícios (simulação, fraude ou erro). Por isso, você poderá recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A recusa ou a interrupção da participação na pesquisa não acarretarão quaisquer penalidades ou prejuízos e o desconforto em responder a alguma pergunta do questionário, neste caso o entrevistado não precisará responder.
2. De que sua identidade, assim como a identidade de todos(as) os(as) participantes serão mantidas em sigilo; de que nenhuma pessoa será identificada e que se manterá o anonimato dos participantes, em quaisquer momentos que impliquem a divulgação dessa pesquisa, evitando qualquer possibilidade de constrangimento que as informações contidas nas entrevistas possam causar.
3. De que as informações reunidas serão usadas, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa e dos trabalhos científicos que dela poderão se desdobrar.
4. De que os resultados lhe serão apresentados, pois esse retorno permitirá que o(a) senhor(a) tome ciência das informações produzidas durante a pesquisa, assim como assegurará que tais informações não serão utilizadas em prejuízo ou para a estigmatização das pessoas envolvidas.
5. Do caráter voluntário de seu consentimento. Caso o(a) senhor(a) tenha interesse em desistir da participação na pesquisa, isso poderá ser feito a qualquer momento, sem problema algum.
6. Em caso de dúvidas quanto ao estudo ou quanto a sua condução ética, você poderá contatar: a pesquisadora pelo telefone (65) 999538899 e pelo e-mail: anamonri@hotmail.com; A Orientadora Prof^ª. Dr^ª. Eli T. Henn Fabris, e-mail Efabris@unisinos.br e/ou no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, situado na Av. Unisinos 950, Bairro Cristo Rei, São Leopoldo-RS, CEP: 93.022-750 telefone (51) 3591-1122; e-mail: atendimento@unisinos.br; PósGraduação em Educação, Bloco B09.
7. De que o(a) senhor(a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

CEP – UNISINOS
VERSÃO APROVADA

Em: 09/09/2019

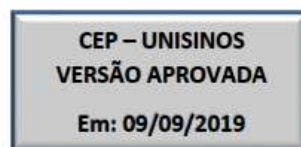
8. Este Termo será assinado em duas vias, ficando uma em seu poder e a outra com a pesquisadora responsável.

_____, ____ de _____ de 2019.

Nome do participante

Assinatura do participante

Ana Sebastiana Monteiro Ribeiro
Pesquisadora



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Eu,, livre de qualquer forma de constrangimento ou coerção, informo que aceito participar da pesquisa intitulada "DOCÊNCIAS DE PROFESSORES INICIANTES EM SALAS MULTISSERVIADAS NA FRONTEIRA RURAL BRASIL-BOLÍVIA", desenvolvida pela pesquisadora Ana Sebastiana Monteiro Ribeiro, aluna do Doutorado em Educação do Programa de Pós Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, sob orientação da Professora Dr. Elí Terezinha Henn Fabris. Esta pesquisa tem como objetivo compreender como se articulam as docências em espaços em que se conjugam três especificidades: fronteira rural, multisseriação e iniciação à docência.

A metodologia da pesquisa envolverá a coleta e a análise dos registros de "narrativas de professores iniciantes" que exercem suas docências nos anos iniciais do Ensino Fundamental desta Instituição Escolar. Estes registros serão divulgados e publicados na tese, garantido o sigilo nominal e a não identificação da escola e dos professores. Caso estes registros contiverem fotografias, as mesmas serão borradas, evitando o reconhecimento dos mesmos.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que fui informado (a) de forma clara, esclarecida e detalhada sobre os objetivos, justificativa e os procedimentos metodológicos. Estou igualmente ciente de que:

- Terei a garantia de receber respostas às dúvidas e perguntas que desejo fazer acerca do assunto referente ao desenvolvimento deste estudo;
- Não ter a identidade da Escola revelada;
- Não ter a identidade dos docentes revelados;
- Fui informado (a) de que posso retirar a participação desta Escola da referida pesquisa a qualquer momento, sem sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.
- A participação da Instituição é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa.
- Estou ciente que poderei obter informações sobre o andamento da pesquisa e seus resultados através do e-mail anamonri@hotmail.com pelo telefone (51) 9548-1098/(65)99953-8899, e da orientadora Eli T. Henn Fabris, e-mail: Efabris@unisinios.br telefone (51) 3591-1122, Pós-Graduação em Educação, Bloco B09.
- Este termo apresenta-se em duas vias, uma ficando com a pesquisadora e outra com a Escola.

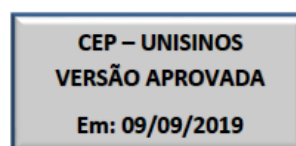
Portanto, na condição de Diretor(a), autorizo as entrevistas com professores iniciantes dos anos iniciais da escola e a utilização do plano de organização de Formação Continuada produzido por professores deste estabelecimento, para realização da pesquisa. Estou ciente de que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados, por isso autorizo a divulgação para fins exclusivos de publicação, divulgação científica e para atividades formativas de educadores.

_____, ____ de _____ de 20__.

 Nome do participante

 Assinatura do participante

 Ana Sebastiana Monteiro Ribeiro
 Pesquisadora



ANEXO A – ENCONTRO (DE) FORMAÇÃO: NARRATIVAS, DIÁLOGOS E DISCUSSÕES

FEVEREIRO DE 2020

Apresento alguns trechos de narrativas em slides, que foram destacados das entrevistas que vocês protagonizaram como professoras iniciantes, para iniciar uma conversa sobre as dificuldades como aprendizes de docências.

Vamos discutir um pouco sobre a constituição inicial da docência. Vocês e a sala de aula. Vocês e as salas multisseriadas. Como está sendo trabalhar com dois anos escolares na sala de aula como professoras iniciantes. Como vocês ensinaram os conteúdos no primeiro ano que chegaram na escola. As narrativas expressam um sentido de ensino, falta de conhecimento para o trabalho com as salas multisseriadas, a preocupação com a falta de apoio pedagógico. A partir dessas narrativas destacadas das entrevistas, vamos dialogar.

Peço que o microfone seja passado para cada professora que vai falar. Assim posso gravar a discussão. Obrigada.

NARRATIVA 1 (Entrevista)

“Por ser o primeiro ano nesta escola eu me senti meio perdida nas minhas limitações como professora. Não por não me lembrar que eu estudei. Mas precisei e preciso procurar de conhecimentos sobre as salas multisseriadas, retomar as metodologias, os métodos para que eu consiga ensinar. O primeiro ano foi tudo muito novo para mim. E a gente tem medo de errar. A gente tem medo de não conseguir ensinar o certo, a escola não tem coordenação, a sala multisseriada é muito difícil de trabalhar” (P1).

DISCUSSÕES

1 - Meu nome é P4

O primeiro ano de docência na fronteira foi um pouco difícil, pensei várias vezes em desistir. Trabalhar com crianças do pré é um pouco diferente. Não tinha nem uma experiência. Tive experiência com o quarto ano em uma escola particular urbana. Essa era a minha experiência de dois anos. Além do mais a coordenadora da escola que eu trabalho aqui na fronteira atende

três escolas. Não estava lá nos momentos que foram os dias mais cruciais de minha vida docente. Maaaas, corri atrás do como trabalhar, do conhecimento. Os alunos precisavam de mim e eu deles para continuar. Encontrei muitas atividades na internet, em revistas que trazem projetos e textos. Encontrei com colegas que já trabalhavam há mais tempo em salas multisseriadas, com a Educação Infantil, me deram uma luz, conversaram e me ajudaram nas atividades, nos encontros de formação que a gente mesmo fazia. A partir daí me organizei e passei a trabalhar com muito lúdico. As crianças responderam bem. Passei a ocupar os espaços da escola, o campo, a natureza, os animais e assim passei o primeiro ano. Tive crianças estrangeiras, tive que dominar o espanhol e assim seguimos.

1 - Meu nome é P1

No primeiro momento da minha docência, por ser a primeira vez em sala de aula e sala multisseriada, me senti perdida e no quesito conhecimento dos conteúdos, e no sentido de ensinar, com uma sala com dois anos escolares tive medo, mas tive que iniciar uma conversa, mas não sabia por onde iniciar. Me perguntei nesse momento, por onde começar? Tive pânico. Que conteúdo precisava trabalhar primeiro com essas crianças. Precisei enfrentar as minhas dificuldades, depois disso, não foi muito difícil para mim, apesar de não ter auxílio da coordenação pedagógica. Ao passar esse primeiro impacto tive alguns auxílios de colegas, a gente se encontrava nos corredores, na hora do intervalo e por WhatsApp fora do horário de aula, principalmente, de uma colega também professora iniciante, mas já estava há um ano na escola em sala de aula. Já tinha trabalhado com essa turma. Inicialmente, me perdi nos conteúdos. Perguntava para mim mesma como vou ensinar matemática, como ensinar as crianças a reconhecer as letras. Como ensinar ou trabalhar ciências com essas crianças dos anos iniciais? Porque para mim ciências era coisa muito abstrata, conhecimento grande demais para criança aprender. E eu como vou aprender ciências? Hoje, agora, tenho resposta para tudo isso porque estou aprendendo, estou construindo a minha docência de forma muito dura, com muita leitura, com vontade própria, e com vontade de aprender cada vez mais. Quanto aos alunos, são pequenos, são crianças e requerem mais atenção, a minha presença, a minha atenção e o meu trabalho de ensinar com responsabilidade e compromisso. E assim os conteúdos têm que ser específicos. Trabalhar as especificidades que as crianças vivem, fazer relações para que possam se encontrar, se encantar e compreender os conteúdos nas experiências deles. Como crianças da comunidade rural de escolas de fronteira.

1 - Meu nome é P2

O meu primeiro ano na escola foi o meu primeiro ano como professora, tanto na zona rural quanto em qualquer outra escola. Foi a primeira vez que eu entrei em sala de aula como professora e o desafio foi grande, principalmente porque eu peguei uma sala multisseriada com alunos do primeiro e segundo ano. Não tinha conhecimento sobre sala multisseriada. Me senti perdida pelo fato de algumas crianças do segundo ano já fazerem algumas poucas leituras e na mesma sala o primeiro ano não conseguiam escrever nem o nome. Eu olhava aquelas crianças com grandes diferenças de aprendizagens, as vezes um já queria ir lá na frente, outro queria ler, outros eu tinha que dar mais atenção, no primeiro ano precisam de atenção redobrada. Tive que estudar muito, buscar métodos diferenciados, jogos que chamassem a atenção deles e ao mesmo tempo queria que estivessem aprendendo e que eu pudesse ensina-los o primeiro ano e o segundo ano sem pular etapas, pensando na especificidade de cada um. O meu maior medo era de que os meus alunos saíssem no final do ano sem ler. Isso para mim era e ainda é um compromisso dos mais particulares que tenho na minha docência. Mesmo iniciante como sou. Atender o aluno adiantado, me fazia pensar o que essa criança precisa aprender se já sabe mais que os outros. Foi nessa questão que eu fiquei perdida ao planejar. A questão do que ensinar. O meu primeiro ano foi difícil, tive ajuda de uma colega que já estava lá há um ano. Ela me ajudou bastante na questão de atividades, na questão do que levar impresso, o quê e como fazer algumas coisas em sala de aula como desenvolver certas atividades. Como desenvolver conteúdo com os dois anos escolares juntos. Ela reunia todas nós e ainda reúne para conversarmos sobre essa tarefa de ensinar. Isso ajuda muito. Trocamos atividades e leituras em nossas conversas. Anima e me deixou mais segura. Às vezes eu separava, às vezes eu reunia todos. A gente vai tentando fazer um trabalho e vai analisando o que deu certo, o que não deu certo e a constante pesquisa para conseguir objetivos de ensinar e não errar tanto, não é?

1 - Meu nome é P3

Também sou professora iniciante e como já disse, caí de paraquedas numa turma multisseriada no primeiro ano de minha experiência como professora. Trabalhei com quarto e quinto anos escolares, não tão longe uma da outra, mas que precisavam ser distintas. No primeiro momento tive muita dificuldade para organizar meu trabalho com duas turmas de 4º e 5º ano. Não tinha conhecimento sobre multisseriação. Duas turmas bastante difíceis de lidar,

enquanto estava atendendo uma turma a outra se desorganizava. Teve momentos que pensei, meu Deus e agora como é que eu vou seguir em frente. Nas dificuldades eu não tive muito apoio, muito difícil apoio naquela escola. Mesmo dos professores mais antigos, nunca tiveram vontade nenhuma de ajudar. Não sei se era uma constante na instituição ou das pessoas que não nos conheciam. Foi assim que passei a correr atrás daquilo que eu não tinha domínio. Busquei muitas coisas fora da escola, pesquisei muito. E quando percebi que a grande maioria das colegas que estavam no ensino fundamental, anos iniciais também eram iniciantes, me juntei a elas. Estavam praticamente sentindo o mesmo que eu, perdidas e preocupadas em como administrar dois anos escolares em uma sala. Passamos a nos encontrar mais vezes e trocar conhecimentos sobre as salas multisseriadas, como trabalhar nessas salas e sobre o planejamento que é difícil, mas em grupo aprendemos melhor, há maior segurança e nas dúvidas conversamos e compartilhamos atividades e textos para leitura. A vantagem que tive foi que eram poucos alunos, eu tinha 12 alunos. Eram 6 em uma turma e 6 em outra, isso foi uma vantagem, porque eram adolescentes, e ensina-los foi a minha preocupação maior. Me perguntei muitas vezes, será que estou ensinando certo? A maior dúvida minha dentro de uma sala multisseriada é como ensinar. O que é preciso saber é como fazer o planejamento. O que essa turma não precisa saber agora, e o que a outra turma precisa saber. Quando juntava as duas turmas para trabalhar a Língua Portuguesa, bastava um pequeno texto para ouvir a leitura e ver quem tinha domínio da leitura. Lógico que alguns tinham que exercitar muito a leitura. Tive que alfabetizar um aluno especial no 4º ano. Isso dificultou muito porque, era como se eu tivesse três turmas, 4º, 5º anos e alfabetização na sala. As três turmas precisavam de mim, o atendimento era diferenciado para as duas turmas e para o aluno especial. Atendi esse aluno com todo material que necessitou nesse ano. Até hoje o aluno especial está na escola, mas vai só levando, porque não tem, não leva nada para a escola e não tem como ter. Quando foi meu aluno eu dava o material para ele. Foi difícil, mas uma boa experiência para mim e para o aluno. Para mim uma satisfação docente e para ele uma realização porque aprendeu a ler algumas palavras. Isso é quase tudo para gente. Hoje eu penso, repenso conversando com minhas colegas sobre melhorias para minha docência. Quero melhorias para nossos alunos também. Há um entusiasmo entre nós que nos envolve. Trabalhar, estudar em grupo é bem melhor. Quando o resultado da prova Brasil saiu no final do ano, e o resultado verificado por mim e pela escola nesse primeiro ano como professora, eu que nunca trabalhei em nenhuma outra escola, fiquei muito feliz. Feliz porque de todas as formas com o resultado da provinha a minha sala se destacou com as melhores notas, não foram excelentes notas, mas foi uma das melhores que as demais. Recebi um parabéns da coordenadora me disse que não foram as

melhores notas, mas os alunos conseguiram alcançar um nível melhor. Achei que encontrei a chave para que os alunos tivessem a compreensão, a aprendizagem. Apesar de não ter sido uma nota grande, uma nota que deveriam ter alcançado, mas foi um nível até bom, cinco é a referência em relação as outras turmas, que foram avaliados com três, dois. Os alunos ficaram muito alegres. E eu mais ainda por ser meu primeiro ano de docência, comentei com minha colega de idas e vindas o meu contentamento. Espero que daqui para frente possa realizar muitas coisas melhores para os alunos, e com os alunos, com o trabalho com metodologias interativas. Acredito que com o passar do tempo estarei melhorando a minha docência cada vez mais.

1 - Meu nome é P5

Acho que as minhas colegas expressaram todos sentimentos que um professor iniciante sente no primeiro ano de docência. Os nossos encontros de formação são realizados nos corredores, nos intervalos, quando as crianças vão embora. Temos metas e objetivos com a escolas e os alunos. Compartilhamos tudo, atividades, leituras, sites de educação, tristezas, alegrias e planejamento. Quero lembrar do meu susto, de minha surpresa, do meu não conhecimento e da solidão que senti no meu primeiro ano de trabalho na escola de fronteira. Iniciei um ano antes das minhas colegas como contratadas. Simplesmente só. De certa forma me sinto uma vitoriosa porque ao invés de desistir, fui buscar conhecimento, metodologias, material didático para construir com as crianças. Apesar de ter sido um ano que os alunos tiveram muita rotatividade na escola, por conta do trabalho dos pais, consegui que três alunos conseguissem ler. Sofri muitas críticas. Tirei dessas críticas a aprendizagem docente. Continuo aprendendo.

NARRATIVA 2 (ENTREVISTA)

*“Tudo é uma continuação daquilo que iniciamos a aprender na faculdade. **Tem muita coisa que a gente precisa aprofundar e buscar, porque a diversidade é grande nas escolas de fronteira. O desafio de dar aula na fronteira não é fácil, então a gente precisa sempre estar buscando aprender mais para poder conseguir ensinar. Precisamos de metodologias eficazes que contemplem os anos iniciais. Costumamos dar aula para vários anos escolares na mesma sala, salas multisseriadas, então é preciso aprender metodologias que contemplem todas as séries**” (P2).*

2 - Meu nome é P3

É um desafio diferente. Com certeza diferente a cada dia, a cada mês. Na área rural todo dia é um dia diferente, um mês diferente porque temos histórias de alunos que vão e vem, quando você pensa que já foi, já voltou e chegam outros. Cada criança que chega é um desafio diferente. Às vezes chega uma criança que vem alfabetizada para o nível que está. Temos outras crianças que infelizmente por causa dessa rotatividade, chega com nível muito defasado, então todos os dias aprendemos com os desafios de ensinar. São crianças que são diferentes porque trazem muito do que vivenciam com a família, emprego e desemprego dos pais. A cada quinzena, posso afirmar que todos os meses recebemos alunos filhos de trabalhadores da comunidade. Alguns já alfabetizados, domínio de leitura e escrita, operações matemáticas e outros, a maioria, com grandes dificuldades na alfabetização. A rotatividade dificulta muito, principalmente o nosso trabalho docente. De fato, como a narrativa diz precisamos aprender a trabalhar com vários anos escolares com o mesmo planejamento e com metodologias que nos ajudem.

2 - Meu nome é P2

Eu como professora iniciante ainda tenho muita dificuldade. No primeiro ano tive um aluno especial. Quando você se depara com essa situação sem uma monitora e ele era extremamente agitado já tinha mordido uma professora no ano anterior. Esse aluno era muito agressivo, batia, chutava, atacava quem estivesse na frente. Esse aluno foi um desafio muito grande para mim. Eu buscava o tempo todo conhecimento e uma metodologia para trabalhar com ele, o aluno especial, porque eu tinha que trabalhar com ele diferenciado, ele não tinha coordenação motora, não conseguia desenvolver a coordenação motora, ele tinha dificuldades com a coordenação motora. Não conseguia pegar o lápis, não conseguia escrever o nome dele, mas conseguia identificar as letras do nome com recortes de letras, ou alfabeto móvel. Eu trabalhava com as letras recortadas para colagem e ele reconhecia todas as letras do alfabeto. Reconheceu o nome dele, mas, você pedia para ele recortar as letras ele recortava, colava as letras formando o nome dele, mas se você pedisse para ele escrever com lápis não conseguia. Utilizava o lápis para ferir os colegas. Com a tesoura era a mesma coisa. Eu tinha que cuidar para ele não cortar o cabelo dele e dos colegas. Fui conversando com ele, falando que os colegas tinham amizade por ele, e que eu tinha amor e respeito. Esse foi um desafio muito grande. Imaginei e achei que eu não ia dar conta, mas graças a Deus deu tudo certo. Consegui

fazê-lo reconhecer todas as letras do alfabeto. Mas não conseguiu fazer com que ele recortasse e pulasse corda. Mas fiquei muito contente e ele também. Tem todo respeito por mim, e eu por ele. Um desafio para ele também, mas eu o colocava para pular corda e dava uma oportunidade para ele conseguir pular corda, mas ele ficava muito cansado e tinha um calor imenso, toda hora ia o banheiro. Podia estar frio que ele sentia um calor muito grande na cabeça. São desafios que nós professores, principalmente os iniciantes passamos. Pensamos que não vamos conseguir, o acolhimento, o carinho, os estudos, as conversas com os colegas, as buscas por atividades diferenciadas, nos ajudam muito. Sabe professora Ana muitas vezes a gente tem dúvida, cada uma de nós conversa com profissionais que tem experiências, elas acabam às vezes nos dando uma direção em certos assuntos que a gente tem que seguir. O domínio do conteúdo ajuda muito, mas temos muitas dúvidas a gente acaba trazendo para as discussões e isso é muito bom.

2 - Meu nome é P4

A minha formação inicial como pedagoga considero ótima. Foram várias etapas com estágios nos anos iniciais. Mas a minha prática em sala multisseriada foi com jovens e adultos. Não detivemos nem uma discussão sobre salas multisseriadas, não houve tempo. Em relação a Educação Infantil foi muito bom o estágio, e também dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental foi de grande valia para a formação. Mas quero dizer que é diferente ser estagiária por 20 dias e ser professora de uma sala multisseriada na escola de fronteira. Nada muito parecido. Aprendi sim na faculdade sobre conteúdos e metodologias, planejamento, plano de aulas. Mas é preciso compreender que na situação de estar professora de uma sala multisseriada, é de muita responsabilidade e compromisso com o ensino dos alunos que estão ali, são 200 dias letivos para ensinar a ler e escrever, reconhecer letras, palavras entre outros conteúdos. O tempo passa correndo e precisamos ensinar. Sofri horrores para trabalhar com sala multisseriada e a Educação Infantil. Tive que correr atrás de conhecimentos para o trabalho. Os meus colegas e diretora da escola particular que trabalhei por dois anos no quarto ano, me deram e me dão até hoje, muito apoio pedagógico, material, brinquedos, discussões sobre planejamento e plano de aulas. Também procuro nos textos que tenho do tempo da faculdade. Já consigo fazer um planejamento que atenda as duas turmas. E a internet nos ajuda muito.

NARRATIVA 3 (ENTREVISTA)

*“Não me considero uma professora pronta, mas sinto que cada ano que se passa estou melhorando um pouquinho mais, buscando **conhecimentos** e recebendo ajuda quando precisamos da coordenação, da internet, de formação entre nós mesmas, pós-graduação, mas sei que preciso melhorar muito” (P1).*

3 - Meu nome é P1

Primeiramente é uma profissão muito difícil, porém é muito gratificante ser professora e acolher aqueles alunos que às vezes em casa não tem carinho. É só olhar no rosto deles que já abrem aquele sorriso para a professora. Esse carinho é muito gratificante. Você chega na escola e os alunos te dão um abraço, um beijo. Já chegam contando o que aconteceu em casa. São relatos que querem compartilhar o que vivenciam na nossa ausência. Como professora procuro ensinar da melhor forma, não é fácil a gente buscar metodologias diferenciadas. Não é só falta de conhecimento, a gente sempre busca diferentes jeitos para ensinar o conteúdo. Porque os alunos têm dificuldades diferenciadas, cada criança tem uma dificuldade diferente da outra e eu ainda não tenho experiências que ajudam muito o fazer e ser professora, aí estão as nossas dificuldades como professoras iniciantes. Mas eu sei também que o respeito, a paciência, o modo de falar com as crianças da fronteira ajuda muito, porque eles vêm para a escola e olham para a professora com muita esperança de aprender a ler e escrever. Eu me pergunto. Como conseguir retribuir o que eles esperam da gente? Pensamento que não sai da cabeça. Precisamos de apoio da coordenação, da direção, dos colegas, precisamos de formação, qualificações e de dedicação para atravessar essa fase inicial.

3 - Meu nome é P2

Quando iniciei, olhei para os cadernos dos alunos e tive que identificar as duas turmas que ficaram comigo e inicialmente fiquei receosa em relação a alfabetização. Ter que iniciar tudo porque as crianças estavam com poucas diferenças na leitura e escrita. Como ensinar essas crianças, como fazer o planejamento de tudo isso. Como fazer o plano de aula para duas turmas? Como ensinar essas crianças que estavam em duas etapas tão diferentes na vida escolar. Me senti perdida nessa parte de como planejar para uma sala com dois anos escolares, na questão de horário, nos conteúdos, como ensinar também. Mas hoje, depois de dois anos, estou melhor. Bem melhor. O planejamento deve ser inclusivo. Isso significa que o trabalho

com um planejamento, nos dá a oportunidade de trabalhar com um plano de aula com atividades direcionadas aos anos escolares, mas com o mesmo conteúdo. Incluir os anos escolares por meio do conhecimento/contéudo para todos, mas com atividades que cada grupo consiga desenvolver. Olha como melhorei kkkkkk. Concordam colegas?

3 - Meu nome é P5

Já estou no meu terceiro ano como docente na escola de fronteira. Gosto muito de estar aqui. Acho que aqui é meu lugar de trabalho. As minhas colegas me conhecem e sabem do meu jeito de ser. Sou criteriosa com meu trabalho, quero aprender e aprender cada vez mais. Quero estar à frente, por isso leio a legislação, estive a frente da construção do projeto pedagógico da escola. Tenho compromisso com o ensinar. Sinto a falta e expressei à secretaria de educação o que falta na escola. Quero uma escola que atenda os alunos e que nós professores tenhamos apoio pedagógico e formação. Respeito e quero ser respeitada. Sempre que vou reivindicar, procuro respaldo na legislação. Temos direito e precisamos reivindicá-los. Quero melhorar a minha escola, e da mesma forma melhorar a minha docência e dos colegas. As experiências que estou tendo como professora iniciante são referências para minha luta como professora, pelos direitos e também compromisso e responsabilidade com a aprendizagem dos alunos.

NARRATIVA 4 (ENTREVISTA)

*“Para escrever o planejamento colocar aquilo no papel a gente não tem dificuldade. A **dificuldade está dentro da sala de aula**, de como trabalhar os conteúdos e fazer com que eles aprendam o conteúdo nem que seja parte dele. **Preciso de conhecimentos sobre as salas multisseriadas**” (P3).*

4 - Meu nome é P1

Planejamento muitas vezes eu vou ser bem sincera é control C control V. A gente só altera algumas coisas conforme as necessidades dos alunos da sala de aula. Esse ano que passou eu peguei uma sala de aula com 14 alunos, sendo três especiais sem laudo. Uma tinha laudo TDH e a outra na verdade não era especial, mas fiz um planejamento a parte para trabalhar com ela porque ela tinha muita dificuldade, até para falar comigo dentro da sala de aula. Perguntava quem é essa e ela não falava. Entrava na sala e não ia nem para frente nem para trás. Eu pedia para escrever o alfabeto, ela fazia para mim as vogais e consoantes, fazia a

junção, só que ela não conseguia ler, então aí eu fiz um planejamento diferente para atendê-la. Lutei com essa menina até o final do ano, no 4º bimestre ela conseguiu escrever e fazer sozinha, sem meu auxílio a leitura e a escrita. Quando ela leu eu fiquei muito feliz. Tinha algumas dificuldades, faltava algumas letras, ela conseguiu ler. Não conseguiu escrever o nome do pai e nem o nome da mãe, mas tentava escrever. Ela escrevia e pensava o nome do pai, mas dizia, eu não lembro o nome do meu pai. Eu sei o nome do meu irmão Daniel. Trabalhar com ela foi assim um desafio muito grande. Agora já consigo planejar para uma sala multisseriada, é um pouco complicado porque viemos com uma aprendizagem que não foi voltada para uma sala multisseriada. É preciso entender que podemos trabalhar com um planejamento, uma temática que atenda a todos os níveis de conhecimento. É preciso respeito com eles. Penso que ao planejarmos temos que pensar nos alunos, em todos os problemas que eles passam. Os alunos aprendem depois que confiam na professora. Eles precisam olhar para nossos olhos e sentir alguma coisa que não sei dizer. Pra mim, isso é planejamento.

4 - Meu nome é P3

Escrever o planejamento, colocá-lo no papel a gente não tem dificuldade, é mais prático porque você pesquisa para planejar, você acaba fazendo um bom planejamento, quero dizer, bem escrito. A dificuldade é dentro da sala de aula. Temos vários níveis de aprendizado o que flui às vezes para um aluno para outro não dá certo. O planejamento pode excluir, porque o planejamento é feito para alguns e não para todos. Não são todos que nós queríamos como alunos. Por isso o planejamento não alcança a totalidade da sala. Às vezes você não consegue que todos aprendam da mesma forma, temos alunos que aprendem com facilidade, mas temos outros que não aprendem mesmo. Essas são características das salas multisseriadas. Eu como professora iniciante dificilmente consigo manter um planejamento, porque eu acabo tendo que muda-lo para outros alunos que são crianças em diferentes níveis de aprendizagem, então esse realmente é o planejamento dentro da sala, para não excluir é um pouquinho complicado, é difícil. Não são todos iguais, mas para isso modificamos algumas formas de trabalhar para atender os alunos. Estratégias que o planejamento flexiona para poder funcionar para todos os alunos, coloca-los em grupo por níveis de aprendizagem é o melhor, aí um planejamento funciona.

4 - Meu nome é P2

Falar sobre o planejamento e fazer o planejamento a gente faz. Isso acontece quando a gente chega na escola multisseriada, ninguém orienta. A dificuldade está em desenvolvê-lo na sala de aula. O questionamento é como se trabalha os conteúdos para que todos alunos aprendam em uma sala multisseriada? Estão em etapas diferentes de aprendizado. Cada um está em um nível diferente, uns estão em fase pré-silábica, outros estão na fase alfabética. Hoje, no segundo ano de trabalho com sala multisseriada, nessa questão de como desenvolver o planejamento, compreendi que precisamos fazer um planejamento que pense cada um no nível de aprendizagem que está. Então, essa é a dificuldade. É preciso trabalhar o mesmo conteúdo com todos os alunos e saber trabalhar com o nível que os alunos estão. Precisamos aprender, saber atender o aluno com o que ele não sabe. Perguntar sempre: o que é que os alunos não conseguem desenvolver? Hoje, o segundo ano de docência, aprendi trabalhar com grupos de alunos, de forma que o planejamento incluía todos os alunos na alfabetização. Com muito trabalho, muita pesquisa a gente pode conseguir que os conteúdos façam sentido na aprendizagem dos alunos.

4 - Meu nome é P5

Ai como sofri para compreender o trabalho com sala multisseriada e a organização do planejamento. Foi uma grande luta e orientação de pessoas que já possuíam experiências com essa modalidade de ensino. Eu era perita em fazer dois planejamentos e até três para trabalhar com salas que tinham até três anos escolares. Quanta luta, estudo, discussões, leituras e material da internet de como trabalhar com essa modalidade e desenvolver apenas um planejamento. Hoje tenho outra compreensão. Trabalho com um plano de aula, um conteúdo que todos aprendem e desenvolvo atividades de acordo com o nível de aprendizagem de cada grupo de alunos. O plano precisa exercer sentido para todos os grupos de alunos e especialmente para mim. Eu sou a professora que preparo o plano de aula, com objetivo de que os alunos aprendam o conteúdo, que passa a ser um conhecimento para todos nós.

NARRATIVA 5 (ENTREVISTA)

“Como professora iniciante eu tenho ainda muitas dificuldades. Mas achei que eu não ia conseguir ir à frente no primeiro ano. Estamos aqui em sala de aula, é

uma profissão escolhida, que fizemos opção por ela. Toda profissão é penosa no início, porque falta conhecimento e para nós o conhecimento para ensinar. E isso é aprender a ser professora, e não é do dia para noite que a gente vai aprender. Aprender ensinar é todo dia é um desafio diferente, é um processo, não é rápido, é processo lento. É uma defesa de professora iniciante kkkkk” (P1).

5 - Meu nome é P3

O professor iniciante tem muita dificuldade, é uma profissão penosa no início porque falta conhecimento. Com certeza para nós, falta o conhecimento para ensinar. Isso falta e como falta. Mas acho que cada dia é um novo dia, iniciamos nova busca por que faz falta conhecimento e aprender a ser professora não é do dia para noite que a gente vai aprender e aprender ensinar é todo dia.

5 - Meu nome é P1

Me avaliando hoje, digo que ainda não sou uma docente perfeita, ninguém consegue ser perfeito no primeiro ano de vida de professora, mas eu me avalio como uma professora iniciante que está no caminho de suas experiências lutando para obter conhecimentos e conseguir fazer um bom trabalho. Acredito que por ser o primeiro ano a gente sempre busca melhorar. Cada sala que trabalhamos nos traz experiências novas e a gente procura melhorar cada vez mais. É difícil ser docente, não é fácil.

5 - Meu nome é P2

Claro que erramos na primeira experiência como professoras iniciantes. É quase impossível não errar, somos aprendizes. Quero melhorar cada vez mais, melhorar é sempre buscar caminhos para conseguir alcançar os objetivos de ensinar todos os alunos que estão sob a nossa responsabilidade. Eu escolhi essa profissão e sei que é uma profissão que não é fácil, mas eu escolhi essa profissão com muito carinho, gosto de ensinar e sempre busco melhorar para conseguir ensinar melhor e sei que não vai ser da noite para o dia. Não vai ser num estalar de dedos que a gente vai conseguir ser uma professora melhor, mas é aprendendo que a gente consegue. Gostei dessa conversa/discussão de hoje.

5 - Meu nome é P5

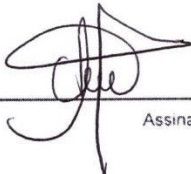
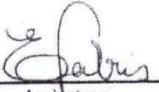
Digo o mesmo que minhas colegas, que não sou perfeita, mas já tenho experiências nesses três anos de vida de professora que já desenvolvo bem mais tranquila. Tenho domínio de sala, sei conversar com os alunos, aprendi que os alunos gostam de aulas diferentes e esclarecedoras. Gostam de saída a campo, de cuidar de plantas, olhar o entorno da escola, de assistir filmes e conversar sobre o filme, trabalhar com atividades sobre o filme. Já aprendi também que o planejamento anual deve ser bastante detalhado para que os planos de aula sejam uma extensão do planejamento. Gosto muito de estudar, fazer cursos, fazer especializações, encontros e de interpretar os textos que estudo. Só assim posso tirar de tudo isso o meu conhecimento que vai ajudar o ensino dos alunos.

ANEXO B – TERMO DE COMPROMISSO – COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: Docências de professores iniciantes em salas multisseriadas na fronteira rural Brasil- Bolívia			
2. Numero de Participantes da Pesquisa: 5			
3. Área Temática.			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Ana Sebastiana Monteiro Ribeiro			
6. CPF: 178.955.881-68	7. Endereço (Rua, n.º): Rua Costa Marques 668 Centro casa CACERES MATO GROSSO 78200000		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: (65) 3223-3721	10. Outro Telefone:	11. Email: anamonri@hotmail.com
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>24</u> / <u>07</u> / <u>2019</u>		 _____ Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS		13. CNPJ: 92.959.006/0008-85	14. Unidade/Órgão:
15. Telefone: (51) 3591-1122		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>Eli T. Henn Fabris</u>		CPF: <u>447 334 100-34</u>	
Cargo/Função: <u>Coordenadora PPGEU</u>			
Data: <u>24</u> / <u>07</u> / <u>2019</u>		 _____ Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

ANEXO C – TERMO DE ANUÊNCIA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CÁCERES-MT



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

TERMO DE ANUÊNCIA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE CÁCERES-MATO GROSSO

A secretaria Municipal de Educação do Município de Cáceres-MT, declara estar informada sobre a execução do projeto de pesquisa intitulado *Docências de professores iniciantes em salas multisseriadas na fronteira rural do Brasil-Bolívia*, desenvolvido pela professora da Universidade do Estado de Mato Grosso, Ana Sebastiana Monteiro Ribeiro, no curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Declaro conhecer as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução 466/202 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Declaro, ainda, que esta Secretaria de Educação está ciente de suas responsabilidades como participante do referido projeto de pesquisa e de seu compromisso com a garantia de condições para o desenvolvimento deste projeto.

Pelo presente termo, atesto que estou ciente, que concordo com a realização da pesquisa e tenho o direito de aceitar ou recusar o convite para participação do projeto, durante o processo desta obtenção da anuência prévia.

Secretária municipal de Educação do Município de Cáceres/MT.
Portaria
Prefeitura Municipal de Cáceres/MT.

Luzinete Jesus O. Tolomeu
Secretaria Munic. de Educação em
Substituição
Decreto 346/2019

ANEXO D – TERMO DE ANUÊNCIA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO



TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

A Universidade do Estado de Mato Grosso, declara estar informado sobre a execução do projeto de pesquisa intitulado *docência de professores iniciantes em salas multisseriadas na fronteira rural do Brasil-Bolívia*, desenvolvido pela professora desta Instituição, **Ana Sebastiana Monteiro Ribeiro**, no curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Declaro conhecer as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução 466/202 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Declaro, ainda, que esta Instituição está ciente de suas responsabilidades como participante do referido projeto de pesquisa e de seu compromisso com a garantia de condições para o desenvolvimento deste projeto.

Pelo presente termo, atesto que estou ciente, que concordo com a realização da pesquisa proposta e me garantido o direito de aceitar ou recusar o convite para participação do projeto, durante o processo desta obtenção da anuência prévia.

Dsc. Anderson Fernandes de Miranda
Pró-reitor de Pesquisa e Pós-graduação
Universidade do Estado de Mato Grosso
Portaria 002/2019

_____ a

Prof. Dr. Anderson Fernandes de Miranda
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG)
Portaria 002/2019
Universidade do Estado de Mato Grosso

ANEXO E – ENTREVISTA COM P1

DATA: 27/01/2020.

1. No seu curso de graduação você aprendeu sobre como ser professor em escolas com essa que você está trabalhando de Fronteira o que consegue lembrar dessa época?

R. Não eu não aprendi e não consigo me lembrar da época.

2. Onde você aprendeu e continua aprendendo a ser professora para esse tipo de escola, no caso de Fronteira em que você está atuando.

R. Olha eu aprendi na própria escola, estando aqui, convivendo com os alunos, convivendo com os demais colegas, presenciando a realidade diversa, estando ali naquela realidade.

2.1 Ao chegar a essa escola Quais foram as maiores necessidades que você encontrou, sentiu limitações de sua formação como professora. Você poderia falar quais?

R. Olha, ao chegar na escola as necessidades foram muitas, primeiro pelo acervo bibliográfico que é fraco. E aí eu pedi ajuda para uma amiga. Conheci ela, onde me formei, estudei com ela na faculdade e ela estava há mais tempo em sala de aula. Ela me ajudou bastante nas limitações da minha formação como professora em escola rural, multisseriada. Por ser o primeiro ano na escola, me senti meio perdida e tinha minhas limitações como professora em sala multisseriada. Não por não me lembrar do que estudei, o que fiz foi procurar e ainda procuro conhecimentos sobre as salas multisseriadas, retomar as metodologias, os métodos para que eu conseguisse ensinar. O primeiro ano foi tudo muito novo para mim. E a gente tem medo de errar. A gente tem medo de não conseguir ensinar o certo.

3. Vamos falar sobre a sua docência nesses primeiros anos você já falou um pouco na anterior, mas é tão bom a gente contar como é que foi esse primeiro momento na profissão docência, principalmente quando somos a professora iniciante.

R. Olha eu confesso que no primeiro momento que eu coloquei o pé dentro da sala de aula senti um pouquinho de medo de receio, porque as pessoas pensam que a gente forma para ser professora e está pronta, pensam isso do pedagogo. Eu formei para estar ali, mas a gente sente receio. Precisa de ajuda porque tudo é muito novo. Eu nunca estive dentro de uma sala de aula a não ser no estágio. Eu senti um pouquinho de medo, friozinho na barriga por ser sala

multisseriada. Eu não tive experiência no estágio em sala multisseriada. Foi o meu primeiro ano lecionando e iniciei em sala multisseriada com duas turmas, primeiro ano e segundo ano. Trabalhar com alfabetização para um e para dois anos escolares em meu primeiro ano, em minha primeira vez como professora, senti dificuldade sim, e senti falta de apoio da própria coordenação e da direção. Não me direcionaram/orientaram, eu estava perdida, eu não sabia por onde começar. Foi o auxílio de uma colega professora que me ajudou muito, porque estamos no mesmo momento iniciante e conversas, sugestões, estudos, sugestão de atividades ajudam muito, é quase a formação que a gente deseja, porque fala direto o que a gente quer saber. Ela começou a trabalhar um ano antes na escola com sala multisseriada. De outros colegas eu não senti tanto auxílio como ela vem me auxiliando desde o meu primeiro ano nas salas multisseriadas. A ajuda dela foi muito importante para mim porque eu precisava saber por onde começar. Como devo prosseguir. Qual é o material que eu devo usar, confeccionar o material com as crianças do pré 1 pré 2 e primeiro ano. No segundo ano a sala do quarto ano que são disciplinas específicas, conteúdos específicos, Matemática, Português, Educação Física e outras, desenvolvo metodologias para trabalhar os conteúdos. No segundo ano (2019) foi um pouquinho mais fácil porque tive um pouco mais de auxílio da professora coordenadora. Senti um pouco mais tranquila, tive três alunos que tinham problemas de dificuldades de aprendizagem. O segundo ano foi o ano que eles dividiram as salas, mas não deixaram de ter salas multisseriadas. Também tive um pouquinho de dificuldade de trabalhar com essas crianças, era tudo muito novo para elas, mas eu já não me senti tão perdida como no primeiro ano (2018). Senti sim, um pouco de dificuldade para trabalhar com três alunos especiais que eu precisava um pouquinho mais de auxílio. Mais atenção da coordenação, porque eu iniciante ainda tenho dificuldade de trabalhar com alunos especiais. A professora coordenadora trouxe alternativas para que eu pudesse trabalhar com essas crianças, atender as dificuldades que elas sentiam. Me senti um pouco mais segura no segundo ano, com um pouquinho de medo.

4. Ao analisar a sua atuação como professora nesses primeiros anos de professora iniciante o que você considera que faz bem no seu trabalho e em quais aspectos você precisa ajuda para melhorar a sua docência.

R. Olha eu não vou dizer que seria 100%, mas eu me considero sim uma boa professora iniciante. Estou correndo atrás de tudo que vocês possam imaginar, porque não posso ficar só pedindo auxílio. Confesso que no primeiro ano de experiência fiquei um pouco retraída de ficar buscando auxílio na coordenação e que não ajudava muito, mas aprendi com isso, e no

segundo ano eu já me senti um pouco mais tranquila mas nós somos professores iniciante ainda temos falhas, necessidades e ainda não desenvolvemos todas as habilidades de ensinar e assim eu não me considero uma professora 100%, mas sinto que cada ano que passa já melhorei e pretendo melhorar muito mais, buscando conhecimentos e recebendo ajuda quando precisamos da coordenação, da internet, de formação, pós-graduação. Participo de alguns grupos de WhatsApp que trazem metodologias bem acessíveis para trabalhar em sala de aula. E a gente vai estudando, analisando e vai usando essas metodologias na sala de aula. Muitas dão certo. Olha, eu tenho me esforçado bastante para conseguir ensinar meus alunos porque tem sido muito difícil. Essas metodologias que busquei, foram principalmente para os alunos que têm dificuldade de matemática, tenho utilizado e tenho buscado continuamente na internet várias metodologias para que eles consigam compreender a sistemática da tabuada, porque a maioria das crianças têm muita dificuldade na matemática, e também, no ensino de língua portuguesa. A leitura com os alunos me ajudou bastante, com isso as crianças têm conseguido desenvolver melhor tanto na escrita quanto na pronúncia de algumas palavras. A leitura de Gibi me ajudou bastante. A gente brinca, fazemos colagens, máscaras, e sempre temos o exercício da leitura. Os alunos já sabem, falo bem suave com eles, para não assustar, porque quando a professora pede a leitura inibi, assusta, por isso falo de um jeito que não assusta. Assim, podem ler uma palavra, uma frase e as vezes um texto. Eles vão tendo coragem pra ler e perguntar.

5. Como são as reuniões em sua escola, tem formação pedagógica nessas reuniões e como elas acontecem? As trocas de práticas pedagógicas entre professores acontecem? Como são realizadas?

R. As reuniões que acontecem na nossa escola primeiramente são reuniões bimestrais com os pais. Aconteceram algumas reuniões de professores com o corpo docente no ano passado, foram poucas. No ano retrasado aconteceu um pouco mais. No ano passado (2019) a gente sentou, a gente organizou, a gente conversou nas reuniões de docentes. E aconteceu porque havia uma coordenação melhor as formações pedagógicas nessas reuniões são um pouco difíceis de conseguir palestrante porque é muito difícil um palestrante que se dispõe a deslocar até a escola. Por ser uma escola de Fronteira, às vezes não conseguem vir ou às vezes eles arrumam uma desculpa e enfim, eles falam que não conseguem vir fazer essas formações conosco. Então as nossas formações são por conta própria mesmo leituras e discussão.

A professora coordenadora no ano passado não conseguiu palestrantes para fazer formações conosco. As nossas formações ano passado foram para regularizar as documentações da

escola que estavam atrasados. As trocas de práticas pedagógicas dificilmente aconteceram. É muito difícil acontecer, pelo menos comigo não aconteceu, as minhas trocas de práticas pedagógicas acontecem com uma colega que dá aula em uma outra escola e assim a gente se ajuda, mas nós professores dentro daquela sala, escola de fronteira é muito difícil acontecer.

6. Quando você prepara a sua aula para uma turma como essa que é tua, como você pensa nos conteúdos que vai ensinar? Como você organiza os alunos?

R. Quando eu preparo a minha aula, eu penso primeiramente nas dificuldades dos alunos. Primeiramente, para preparar a minha aula eu sigo as orientações pedagógicas da coordenação que é o que a gente vai trabalhar em cada bimestre. Eu não preparo tudo na ordem linear, preparo primeiramente o que é mais prático para prosseguir para o mais difícil, porque são alunos de sala multisseriada, que têm muita dificuldade, eu não digo só pelas condições, eu digo pelas condições da escola, eu digo pelas condições físicas dos alunos, eles acordam às 4 horas da manhã, às vezes não tem nem o que comer então por isso penso primeiro neles, nas dificuldades deles, preparo atividades prática. Nenhuma aula prática sem a compreensão dos alunos tem valor. Nas aulas de matemática e português eu deixo os alunos em fileira, porque são as disciplinas que eles têm mais dificuldade, então a gente precisa de um pouquinho mais de atenção. Na hora da leitura a gente faz uma roda para a leitura e discussão do tema. Nas aulas das outras disciplinas gosto de fazer uma roda para trabalhar com eles, principalmente nas aulas de ciências que os alunos mais gostam, que fazem, desenvolvem mais as discussões sobre o conteúdo com os colegas.

A experiência do ano passado no quarto ano, os alunos gostavam muito das aulas de pesquisa, se sentem mais à vontade, eu os deixo mais à vontade, para ler, observar, repetir o filme, perguntar, ler os vários livros que levo sobre o assunto. Amo isso.

6.1 Os alunos das escolas de Fronteira possuem algumas características diferentes que você leva em consideração ao preparar suas aulas? Pode citar algumas delas que você prepara?

R. Sim, uma aluna no ano passado, quando iniciei o 1º semestre de 2019, ela conhecia o alfabeto, conhecia as vogais, conhecia os números, só que ela não conseguia falar para mim, ela era muito tímida. E aí eu perguntava: você sabe ler essa palavra? Ela gaguejava muito, ela se sentia retraída, comecei a deixa-la à vontade na sala de aula, conversar mais com ela, conversar sobre a vida dela mesmo. E ela era uma das minhas alunas que tinham dificuldades para ler, para escrever. Ela escrevia, só que ela só copiava. Com a leitura de Gibi, a partir do

momento que eu comecei a trazer livros diferentes, ela começou a se interessar, mas infelizmente foi no fim do ano, foi no último bimestre. Mas consegui fazer com que ela desenvolvesse. Começou a ler sem timidez nenhuma. Fiquei contente porque já estava lendo e escrevendo. Estava mais solta, conversando com os colegas. Acredito que, por mais singela que tenha sido a forma dela demonstrar isso já foi gratificante. Foi como eu dissesse pra mim mesma: eu consegui! Fiquei muito feliz!

Tive também, uma aluna com TDH, que não consegui trabalhar muito com ela, apesar de trazer atividades diferenciadas. Trazia muitas atividades pra ela, são crianças ativas, no caso da aluna, gostava principalmente das aulas de artes, por isso eu levava as atividades voltadas para as artes. Uma menina muito interessada, fazia várias perguntas para mim, só que eu não consegui fazer com que ela desenvolvesse todas as habilidades, porque eu tive muita dificuldade para trabalhar com ela, mas ela leu. Eu precisei aprender primeiro. Tive outro aluno também com dificuldades de aprendizagem. Na verdade, foram três alunos com deficiências de aprendizagem. O menino, eu não consegui fazê-lo ler e escrever. Eu acredito que ele precisava de um acompanhamento psicológico. E também, orientações da coordenadora. Mas foi assim que eu estava fazendo, o que estava ao meu alcance, mas eu dediquei muito a eles, eles precisam de atenção, de valor e de carinho. O que eu podia fazer eu fiz. Conversei com os avós do menino, ele tinha problema de visão também. Foi no oftalmologista e realmente precisava usar óculos. Só que aí o pai dele falou que os óculos eram muito caro não comprou os óculos. Fiquei muito triste por ver essas dificuldades da família. Mas o meu compromisso como professora eu fico tranquila porque eu fiz o que estava ao meu alcance com toda dedicação.

7. Como você realiza o planejamento para sua turma nessa escola? Têm algumas dificuldades, você pode dizer quais?

R. Sim, principalmente no conteúdo. Digo o conteúdo que a gente vai trabalhar e as metodologias, porque são alunos de sala multisseriada, apesar que a gente vir tentando não continuar com as salas multisseriadas. Trabalhar os conteúdos em sala multisseriadas exige metodologias que alcancem todos os anos escolares. As vezes trabalho com um conteúdo, com uma metodologia de uma forma que eles não entendem, e eu tenho que procurar metodologias diferenciadas para escrever o meu planejamento, converso com as colegas, faço leituras direcionadas para o planejamento e busco em sites que apresentam sugestões para as salas multisseriadas, por isso digo que tenho dificuldades. Eu não tenho problema porque estudo e pesquiso como ensinar cada conteúdo. No ano passado de 2019, recebi muito auxílio

da coordenação. Agradeço muito a ajuda. Assim eu penso, que para escrever o planejamento colocar aquilo no papel a gente não tem dificuldade. A dificuldade está dentro da sala de aula. O como trabalhar o conteúdo. Como conseguir ensinar aquele aluno com dificuldades, como fazer com que ele aprenda aquele conteúdo, nem que seja 50% daquilo. Como trabalhar um planejamento para todos? O mesmo conteúdo para dois anos escolares. É difícil, mas estou aprendendo. Entendo o planejamento como aquilo que me guia para trabalhar todos os dias e conseguir ter sucesso no final de cada etapa. Quero ensinar para compreensão.

8. Conte uma aula desenvolvida nessa turma (pense bem, o que atrapalha, o que facilita, o que tem sido uma necessidade para poder exercer a docência nesse espaço).

R. Vou começar pela aula de ciências que eu amo dar aula de ciências para eles, porque eles amam também. Estudo muito. Pensar no conteúdo, naquilo que temos aqui na fronteira, o que está dentro da realidade deles, é muito bom. A minha aula começou assim: a gente vai trabalhar hoje sobre rochas. Rochas do tipo arenosa. Comecei fazendo os alunos pensarem na areia da orla do rio Jauru que fica no fundo da escola. Com esse conteúdo a gente trabalhou sobre os deslizamentos, fazendo relações com o ocorrido em São Paulo ou no Rio de Janeiro nas moradias das encostas. Observamos as favelas construídas em morros e daí veio uma chuva e fez com que aquela parte desmoronasse. Por que acontece isso? É um deslizamento de rochas que são arenosas, pode acontecer de ter algumas rochas mais duras e compactas no meio do arenito, isso provoca acidentes fatais. As rochas compactas se deslocam em meio a areia e barro nos deslizamentos. Aqui nos arredores da nossa comunidade não temos nem um deslizamento porque o terreno é plano, mas as terras do pantanal são completamente arenosas. Na BR 070, quando aproximamos da Corixa temos uma serra vermelha que tem a composição arenosa. Quando chove podemos verificar o barro aparente nas lagoas. Às margens do rio Jauru temos areia. A nossa escola foi construída em terreno muito arenoso. Saímos para olhar o entorno da escola e verificaram que é pura areia. Até o espaço que jogamos bola, que está compactado, também é areia. Quebramos algumas pedras de arenito para verificarmos o núcleo das pedras. A aula foi bem interessante, houve muita participação. Eles gostaram muito. A leitura foi comentada do começo ao fim. A aula não terminou em um dia, com um texto apenas. Essa aula foi para a semana, trouxeram terra da casa deles, vários tipos de terra e dessa terra fizeram montes como morros e jogaram água. Verificaram que os morros de arenitos sem chuva não há deslizamentos, mas jogando água, ou seja, com chuva, a terra desliza. Fizemos experiências com a terra vermelha e com terra preta, e perguntei para eles qual terra é mais consistente? A terra preta, a terra vermelha, ou a areia? e aí eles puderam ver

que a areia não é uma terra tão consistente como a terra preta, a terra vermelha. Pedi que eles cobrissem com plástico os montes de terra e jogassem água. Falei da intervenção que as autoridades fazem nesses morros para evitar o desmoronamento, para que não haja deslizamento. Foi uma aula que acharam muito interessante, gostaram muito de trabalhar na prática. Os alunos tem muito interesse do trabalho na prática, porque não ficamos só no livro e não ficamos só dentro da sala de aula. Percebi que os alunos gostam de trabalhar de forma simples porque aprendem. Conseguem compreender muito mais do que ficar somente na leitura em sala. as aulas que eu trabalho também são aulas por vídeo. Eu trago muitos vídeo para eles. Baixo e levo para complementar as aulas. Já levei um vídeo de como é o processo de tratamento de água, como é feito o tratamento de água, levei três vídeos bem explicativos. Os alunos conseguiram compreender bem melhor do que se fosse uma aula só no texto do livro.

E assim, eu percebi que gostam do que é diferente. Gostam de entrar em contato com o diferente. Aquela aula que não é uma aula fechada. Nas aulas de geografia, ciências, história eu tento trazer coisas diferentes com eles. São lugares que os alunos não conhecem, ficam conhecendo e gostam muito porque compreendem. As aulas que eu não consigo trazer vídeos, são as aulas de matemática e as aulas de português, são um pouquinho mais complexas. Eu não sei, não aprendi ainda como trabalhar diferenciado nessas disciplinas que tem um peso maior. Os alunos ficam atentos nessas aulas práticas e não vejo nem um bocejando, cansado. Tenho cuidados para eles não sentirem sono. Acordam muito cedo.

IV SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM

1. Como são os seus alunos, como você faz para ensinar os seus alunos. Eu sei que na pergunta anterior você já falou várias características dos seus alunos mas eu gostaria que você falasse como é que você faz com que esses alunos compreendam o conteúdo? Como você faz para ensinar o conteúdo, por exemplo de matemática, pode citar um exemplo?

R. Então na aula de matemática por exemplo a tabuada do 9 eles estavam com muita dificuldade de trabalhar, de compreender a multiplicação. Aí eu trouxe uma metodologia diferenciada para eles, por exemplo 9×1 até 9×10 . Trabalhei com a noção de quantidade e paridade dos resultados. Mostrei a ordem decrescente dos resultados e a crescente também. Vamos ter o resultado da tabuada inteira, ficaram maravilhados porque não sabiam que é tão prático saber a tabuada do 9 dessa forma. Mas ainda não consegui trabalhar os outros

resultados das tabuadas, do seis, do sete e do oito. Trabalho bastante com a tecnologia, trago vídeos pequenos, vídeos bem simples orientativos, explicativos e conseguem compreender bastante o conteúdo através dos vídeos. A tecnologia para eles é algo fantástico, eles amam. Perguntam sempre se a professora vai trazer vídeo. É só chegar na sala, chamar os alunos, para me ajudar, pegar o data show, um telão, que já sabem que vai ser uma aula diferente. Gostam por ser diferente, por usar tecnologia. Se a escola tivesse internet, a tecnologia poderia ser utilizada com maior facilidade. Um bom computador, uma boa internet, isso ia ser fantástico, maravilhoso porque eles precisam ter contato com a tecnologia. Eu defendo isso. Penso que os alunos da fronteira precisam disso.

2. Como você percebe que os alunos aprendem o que você ensina?

R. Eu percebo que eles aprendem na relação com próprio colega, porque quando eu chamo um aluno e digo: vamos ver se você aprendeu; vamos corrigir sua atividade. Uma vez que o aluno não conseguiu compreender, quando eu vou corrigir o caderno, o aluno não fez a tarefa porque não houve a compreensão. Pode ser que tenha tentado fazer, digo que essa é a oportunidade de estar ensinando novamente na individualidade. E trabalho também, bastante a relação de um colega ajudando o outro. Estou sempre com meus olhos em cima, olhando e falando os “porquês” que o colega está ensinando, me ajudando a fazer o colega compreender o conteúdo. As vezes o colega ensina diferente da minha forma de ensinar se espelhando no vídeo que vimos, e foi daquela forma que que compreendeu. É assim que consigo ver a aprendizagem dos alunos. Das duas partes, aquele que aprendeu primeiro e está ensinando o colega da forma como aprendeu e o colega que está aprendendo com o colega. Então, isso é legal. Eu acho a relação com os colegas, uma forma de um ajudar o outro e aprendemos também a ensinar com eles, lindo tudo isso. Aprendo muito. Os que têm maior dificuldades eu trabalho com eles e aqueles que vejo que tem facilidade para aprender, sei que pegam as coisas fáceis, então eu coloco junto com os colegas que não compreenderam, para ajudar. Mas sempre explico o conteúdo novamente para todos, uso uma outra forma, uma metodologia diferente para apresentar o conteúdo novamente, aí sim vão reunir-se em grupo. E tem pais que ajudam os filhos em casa e conseguem compreender. Dizem que o pai ou a mãe fez de um jeito diferente mas que deu mesmo resultado. A gente aproveita tudo por aqui nas escolas de fronteira. Gosto de ser professora aqui.

3. O que é mais difícil para você ensinar? O que você acha mais difícil para você ensinar?

R. Mais difícil para ensinar é a matemática porque eu também tenho dificuldades com a matemática. Por ser um conteúdo que a gente tem dificuldade eu foco muito mais nela. Eu estudo várias formas de ensinar para os alunos. Eu aprendo primeiro para ensinar para eles. As outras disciplinas eu não tenho dificuldade nenhuma, mas acho complicado ensinar a língua portuguesa também. Eu estudo muito para ensinar. Hoje, recorro a um vídeo explicativo para entender, mas difícil mesmo para mim é a matemática. A matemática da quarta série é difícil. Tenho até que tomar aulas com um colega.

4. Que outras questões você gostaria de ressaltar que dificultam ou impedem o seu trabalho pedagógico nessa escola?

R. Olha, o que dificulta o meu trabalho na escola é falta de acervo bibliográfico, poucos livros para professores. A biblioteca é onde a gente procura material para planejar nossas aulas, outra dificuldade é a falta de computadores bons, internet. A internet boa, para a gente planejar aqui mesmo na escola. Pra gente levar os nossos alunos ali para pesquisar na hora, por exemplo: Quais são as tartarugas que estão em extinção no Brasil? Tive muita dificuldade ano passado em relação a isso. Eu tinha que trazer tudo no papel, e assim não ficou como eu queria, mas consegui trabalhar com os alunos de uma forma bem simples, mas se tivesse Internet na escola, eu levaria os alunos para pesquisar também sobre os animais que estão em extinção no Pantanal, como a onça-pintada. Isso é a minha dificuldade, a minha grande dificuldade hoje é a falta da tecnologia. Hoje a tecnologia é uma ferramenta que nos ajuda muito e nos faz realizar muitas coisas.

5. As famílias e comunidade participam da escola de que jeito como?

R. As famílias participam sim da escola, eu acredito que antes de eu entrar, ouvi histórias que a participação das famílias já foi muito mais do que é hoje. Os pais são preocupados, querem saber como os filhos estão desenvolvendo a aprendizagem na escola. Hoje a participação pode não ser 100%, mas participam da entrega de notas, que no caso são as reuniões bimestrais, participam de algumas festinhas comemorativas que tem na escola, mas eu ouço relatos de que antes de eu estar na escola eles eram muito mais participativos, a comunidade era muito mais participativa, porque ao ônibus iam buscar os pais nas fazendas. Hoje é proibido o uso dos veículos para qualquer atividade que não seja para aluno.

FINALIZAÇÃO

1. Agora finalizando, o que você diria para uma professora que está chegando na sua escola?

R. Olha eu diria para ela sentir-se em casa. Eu procuraria auxiliá-la no que fosse possível e ajudaria no que tivesse ao meu alcance, não seria uma professora que guardaria só para mim, compartilharia materiais que pudessem ajudá-la. Diria, que está numa escola onde as turmas não são fáceis de ensinar, sentimos dificuldades, mas que com o passar do tempo a gente aprende a lidar com todas as situações, tanto na escola, no corpo docente, como no administrativo com a direção, com a coordenação. É muito mais gostoso lidar com a sala de aula multisseriada, cada dia você aprende uma coisa nova, uma coisa diferente e aprender com os alunos é muito mais gostoso, eu acredito nisso.

2. O que mais você gostaria de falar sobre sua docência de professora iniciante nessa escola?

R. No início eu tive muita dificuldade ainda continuo tendo algumas dificuldades, mas eu achei que eu não ia conseguir ficar aqui. Hoje penso que a gente não pode pensar negativo, a gente tem que pensar positivo, começar a docência para frente porque estou aqui para ensinar e isso tem a ver com conhecimento para essas crianças. Ensinar e aprender a ser professora não é do dia para noite que a gente vai aprender a aprender a aprender, e aprender ensinar é todo dia, é um desafio diferente, é um processo que não é rápido e acho que nunca acaba. O processo é lento, a gente precisa descansar um pouco a preocupação, se isso existe. Eu amo ser professora, amo o que eu faço, eu estou aqui é por eles, e por mim.

ANEXO F – ENTREVISTA COM P2

DATA: 27/01/2020.

1. No seu curso de graduação você aprendeu sobre como ser professora em escolas como essa que você está trabalhando aqui na fronteira o que consegue lembrar dessa época?

R. O que eu consigo lembrar dessa época é que nós fizemos estágio em uma sala multisseriada. O tempo foi curto, claro que o aprendizado é bem pouco, mas para trabalhar com essa diversidade que a gente trabalha na escola de fronteira, não aprendemos muita coisa na faculdade justamente por conta disso, porque o tempo é curto são muitas pessoas para fazer estágio e acaba que não aprendemos muita coisa para levar para prática.

2. Onde você aprendeu e continua aprendendo a ser professora para esse tipo de escola em que você está atuando na fronteira.

R. Na verdade tudo é uma continuação daquilo que aprendemos na faculdade. Claro que tem muita coisa que precisamos estar aprofundando e buscando, porque a diversidade é grande, o desafio de dar aula na fronteira não é fácil, então a gente precisa sempre estar buscando aprender mais, para poder conseguir uma metodologia eficaz que contemple os anos escolares, as salas, às vezes costumamos dar aula para salas multisseriadas que reúne duas turmas, às vezes três.

2.1 Ao chegar a essa escola quais foram as maiores necessidades que você encontrou? Você sentiu limitações de sua formação como professora?

R. A necessidade que eu encontrei foi me deparar com uma sala multisseriada e sala de alfabetização. Para uma professora recém-formada é um desafio muito grande. Outra necessidade é o planejamento, por conta da questão de material didático mesmo e também na falta de suporte na escola, principalmente para os professores iniciantes aqueles professores que estão acabando de chegar e assim acabam saindo da faculdade e chegando na escola e ficando meio perdidos.

3. Vamos falar sobre a sua docência nesses primeiros anos você pode contar como é que aconteceu a sua prática em sala de aula. O que você tem dificuldade. O que você conseguiu como necessidade superada?

R. Nesses dois anos penso que consegui os meus objetivos facilmente. Foi muita pesquisa, muita busca para acudir as dificuldades. Elas são grandes, principalmente no fato de que existem crianças especiais que precisam de acompanhamento psicológico, acompanhamento médico, acompanhamento familiar e a gente sente muita falta dessas coisas, mas o diagnóstico que a gente faz da escrita, da Leitura em sala de aula, vejo que consegui trabalhar na sala multisseriada muito bem, a cada momento me reinvento para o novo que se apresenta. Trabalhar aquela criança que já lê, aquela criança que já é alfabética, juntamente com aquela criança que ainda não lê, aquela que ainda é pré-silábica e que juntos conseguimos fazer um trabalho que deu para garantir o conhecimento para todos os alunos e para mim, foi muito gratificante.

4. O que você considera que faz bem no seu trabalho em quais aspectos você precisa ajuda para melhorar a sua docência o que que você acha quando você avalia isso. O que tem feito para conseguir ensinar bem os seus alunos, que avaliação você faz de tudo isso?

R. Eu costumo dizer que fazer bem eu faço meu melhor, não sei se faço bem porque eu sei que eu preciso melhorar muito ainda, às vezes me pego tradicionalista. A gente vai pelo método tradicional, mas faço reflexões e procuro tentar alfabetizar de uma maneira atrativa, fazer um trabalho mais lúdico que encante as crianças e que tenha um significado para ao alunos. Isso ajuda a gente melhorar. Precisamos de ajuda também. Estou sempre pesquisando. A busca e as conversas com professores que entraram na mesma época que nós, nos ajudam muito. Eu penso que aqueles que estão aqui na escola a mais tempo poderiam contribuir com os professores iniciantes. Essa contribuição não existe, nunca existiu. Desde quando iniciamos a nossa docência o que tenho feito para conseguir ensinar melhor, ensinar bem meus alunos é ler muito, pesquisar e aquilo que eu tenho dúvida eu vou atrás. Me preocupo se estou fazendo certo e no que eu posso busco o conhecimento para melhorar. Eu posso melhorar.

5. Como são as reuniões em sua escola e a formação pedagógica? Você poderia relatar como acontece as trocas de práticas pedagógicas entre professores. Como são realizadas?

R. Eu vou falar desses dois anos. As reuniões na escola acontecem, avaliando, digo o ano que passou (2018) aconteceram mais. Esse ano foi bem menos, tivemos algumas reuniões esse ano da formação continuada para estudar a BNCC e assim palestras e outras reuniões. Para formação pedagógica mesmo, nós não tivemos nem uma reunião esse ano de 2019, para falar sobre a família. Tivemos um palestrante e as reuniões são feitas no contraturno da nossa hora atividade, é na nossa formação continuada. As trocas de práticas pedagógicas entre os professores, eu disse na pergunta anterior que acontecem com alguns professores e são os que entraram agora, professores iniciantes. Na maioria dos professores que já estão na escola há mais tempo, que têm mais experiência essa troca não acontece. As trocas são realizadas nas conversas no dia a dia e as vezes quando temos uma dúvida, o/a colega entende mais o assunto, o conteúdo, acabamos trocando essas práticas. Mas caso contrário não, não temos não, não temos troca não.

6. Quando você prepara sua aula para uma turma como essa que você atua como você pensa nos conteúdos que vai ensinar? Como você organiza os alunos na sala de aula os alunos daqui da escola de Fronteira? Os alunos possuem algumas características diferentes que você leva em consideração ao preparar suas aulas? Quais? Quais essas diferenças?

R. A respeito dos conteúdos que vou ensinar, penso na hora de preparar a aula. Penso na turma da seguinte maneira: primeiro faço um diagnóstico da sala, para eu saber qual é o nível que aquela criança se encontra. Então a partir daí organizo os alunos porque tem aquele que já lê, tem aquele que já consegue compreender, então eu passo a organizar de maneira que com aquele que ainda não compreendeu que esta pré-silábico ou só com valor sonoro, ainda deve estar ao meu lado. Organizo de forma que um possa estar ajudando o outro. As características diferentes que levo em consideração na hora de preparar as aulas é que os alunos andam muito para chegar na escola, na maioria das vezes eles não tem quem os ajude em casa para fazer os deveres eles chegam em casa tarde, cansados, às vezes não tem energia, então precisamos explorar o máximo da presença deles na sala de aula. Isso, para não passar muita tarefa para casa, para não sobrecarregar essas crianças e no outro dia venha fazer as atividades na escola.

Além do mais, eu preciso observar que aquelas crianças que se encontram no nível silábico, pré-silábico, alfabético estão no terceiro ano. Tem aqueles que já compreendem, mas tem aqueles que ainda não conseguem compreender a leitura.

7. Agora eu pergunto para você como você realiza o planejamento para a sua turma nessas salas que você trabalha ou vem trabalhando na escola de Fronteira? Tem algumas dificuldades? Quais são? Relate sua experiência com planejamento.

R. Bom, eu ainda tenho muita dificuldade na questão do planejamento. Planejar para uma sala multisseriada as dificuldades são duplicadas, as dificuldades que eu encontro como eu já disse é nos níveis dos alunos porque eu preciso planejar atividades diferenciadas, porque são alunos silábicos, pré-silábicos, alfabéticos e tem aquele silábico que já tem o valor sonoro, mas tem aqueles que ainda não tem nenhum valor sonoro. Então, eu preciso planejar de acordo com as especificidades de cada um. E aí que eu vejo que eu sinto a dificuldade. São essas as dificuldades que tenho em planejar.

8. Quero que você conte uma aula desenvolvida nessa turma. Pense bem o que trabalha, o que facilita, o que tem sido uma necessidade para poder exercer a docência como professora iniciante nesse espaço de escola de fronteira.

R. Eu vou começar a relatar uma aula que aconteceu às margens do rio Jauru. A escola fica próxima ao rio e nós estávamos trabalhando sobre o meio ambiente, a questão do lixo, o tempo de decomposição dos lixos no meio ambiente e nós fomos a campo. Essa saída a campo e nessa aula eu percebi alguns alunos impressionados com o tempo de decomposição de alguns materiais, mas têm muitos deles que não dão atenção para isso. Tive me esforçar nessa aula nas explicações, para chamar atenção dos alunos, porque é um espaço em que estão acostumados, um espaço em que eles convivem todos os dias, então não tinha nada de muito atrativo nesse lugar. Já uma outra aula que viemos fazer uma aula campo na cidade de Cáceres onde eles não conhecem, foi ótima a aula, a curiosidade e o aproveitamento. Esse foi um projeto desenvolvido pela Secretaria de Educação de Cáceres para todas as escolas do campo em comemoração do aniversário da cidade que ia completar 240 anos. Nesse espaço urbano, os alunos não estão acostumados a vir todos os dias, não é um lugar que eles vem sempre. A curiosidade foi maior inclusive percebemos ficaram maravilhados e amaram conhecer a Catedral que foi o tema do nosso estudo. Além da Catedral, conhecemos algumas outras casas que foram construídas há no século XVIV. Muitos anos atrás. Os casarões históricos e a orla do rio Paraguai foram espaços que eles amaram. Essa aula foi bem mais

produtiva, e eles perguntavam, questionavam, queriam saber o ano da construção do casario. Foi assim que iniciamos estudos sobre a lenda do Minhocão. Essa lenda é muito antiga aqui na cidade e os alunos contam a história até hoje. Acho que o que facilita nessas aulas é a oportunidade de conhecer outros lugares e monumentos históricos. Faltou visitar o museu, não foi possível. São lugares que os alunos não conhecem e que com certeza chama atenção e é muito significativo para eles conhecer a história da cidade.

ENSINO E APRENDIZAGEM

1. Agora você vai fazer mais relações sobre sua aprendizagem docente e o ensino com os alunos das escolas de fronteira especialmente da Escola Santa Catarina que é o lugar onde você trabalha. Como são os seus alunos? Como você faz para ensinar os seus alunos?

R. Os meus alunos são crianças que têm muitas dificuldades na questão da distância que eles andam para vir para escola, na questão da alimentação, na questão da higiene, são alunos bem carentes que passam por muitas dificuldades na vida. Muitos deles vêm na escola por causa da refeição. Precisamos ensinar essas crianças com um olhar diferenciado, justamente, nessas questões, porque precisamos encantar e chamar atenção deles para que eles possam sempre querer, e ter vontade de aprender.

2. E como você percebe que os alunos aprendem o que você ensina, o que você olha o que você faz, qual que é a dinâmica que você utiliza para saber que seus alunos estão aprendendo?

R. Eu trabalho muito com história infantil com a leitura deleite e assim sempre que conto uma história, os alunos começam a relacionar a história que você está contando com as outras histórias já contadas. Sempre que eu ensino alguma coisa nas atividades, sempre espero que lembrem e façam relações com o que já foi ensinado. Quando peço para os alunos produzirem um texto ou alguma coisa escrita sempre fazem relação com aquela que já aprenderam. Dessa forma, vejo que estão aprendendo. Nós estudamos sobre os animais vertebrados e invertebrados e aí quando você trabalha lá em ciências quantas asas, quanto isso, a cor, e outras características, no caso o animal tem quantas patinhas e assim quando você vê isso na produção deles, percebo que estão entendendo o que está sendo ensinado. Então, a partir daí que presto atenção se entenderam o conteúdo já trabalhado, quando buscam referências para

desenvolver a que estão aprendendo agora. Também corrijo cadernos, fazem leituras coletivas e individuais. Conversamos sobre os conteúdos.

3. Como que você percebe o que eles aprendem e o que é mais difícil para você ensinar?

R. O que eu acho mais difícil na hora de ensinar é alfabetizar uma criança que já passou pelo primeiro ano, segundo ano escolar e não sabe ler. Esse ano que passou, peguei criança no terceiro ano sem estar alfabetizada, costumo falar com as colegas da alfabetização: sabemos que temos que alfabetizar em qualquer ano escolar, mas quando você pega a criança no terceiro ano para alfabetizar, para você ensinar ela a ler é mais difícil, porque ela já tem um costume, ela já começou de uma forma, e ela não aceita mais o jeito de outra pessoa. Eu acho que é mais fácil alfabetizar lá no início do que alfabetizar nos anos seguintes.

4. Que outras questões você gostaria de ressaltar que dificultam ou impedem o seu trabalho pedagógico nessa escola?

R. Eu acho que o que dificulta o trabalho é a falta de compromisso também das famílias para com os alunos. A falta de compromisso mesmo, falta de acompanhamento dos pais nas atividades. Só ressaltando um fato que acontece nas escolas, os pais acham que a escola e professores precisam dar conta dos materiais didáticos para as crianças. Você precisa ensinar geometria mas ninguém tem uma régua. Você precisa recortar, colar, não tem tesoura, não tem cola na maioria das vezes vão para escola sem lápis sem borracha até sem caderno. São crianças carentes, mas tem crianças que têm condições e nós professores sabemos disso, mas não levam, porque acham que é obrigação da escola. E a escola não oferece esse tipo de material. E os pais mandam as crianças para escola, mas não dão importância que deveria para escola. Isso que impede o trabalho pedagógico. Será preciso trabalhar com os alunos sobre esse compromisso dos pais. A gestão escolar precisa trabalhar isso com os pais. Isso é cultural nas escolas de fronteira. Nós nos preparamos para ensinar, mas essa falta de material dos alunos nos atrapalha. Temos que parar e correr atrás de lápis, caderno, e não arrumamos as coisas de uma hora para outra. O trabalho de ensinar é sério, não podemos seguir em frente a cada dia sem aparelhar minimamente nossos alunos. Penso que a gente na escola ainda tem muita coisa que precisa ser feita e são coisas que dificultam a realização de aulas que tragam maiores resultados bons.

5. As famílias e a comunidade participam da escola ligue forma como?

R. As famílias participam pouco da vida escolar dos alunos principalmente porque nossos alunos, a maioria deles, moram em fazendas e os pais são funcionários e na maioria das vezes na hora das aulas eles estão trabalhando então tem que ter todo um cuidado para marcar reuniões com os pais porque eles precisam avisar os patrões com antecedência para poder participar das reuniões. Esse ano teve um fato em que os pais não podiam vir nos ônibus, então foi um fator que ajudou na ausência dos pais na escola. Para trazê-los para escola precisa do transporte escolar já que os mesmos não possuem outro meio de transporte.

Dessa forma, é preciso que a escola dinamize este ano um pouco mais para que os pais possam frequentar, vir a escola e participar da vida escolar de seus filhos. As pessoas que moram por perto não precisam do transporte, então são mais presentes na escola.

FINALIZAÇÃO

6. Finalizando, o que você diria para uma professora que está chegando a sua escola hoje?

R. Eu diria para seja bem-vinda e eu não ia dizer nada do que vivi na escola nesses dois anos, diria a ela que o que precisasse estarei aqui para ajudá-la. Porque vejo uma dificuldade muito grande quando a gente chega na escola e não entende nada de nada, ficamos meio perdidas e quando a gente acha uma pessoa com mais experiência a gente pensa que vai nos ajudar. Acredito que o professor iniciante precisa de um Norte. Quando um professor chegar na escola o que puder ajudar eu vou estar ajudando.

7. O que mais você gostaria de falar sobre sua docência como professora iniciante nessa escola

R. Ser professora sempre foi meu sonho. Então eu acho que independente da escola que estou, seja escola de fronteira ou não, as dificuldades de um professor iniciante vão existir sempre. Isso é fato, então eu agradeço muito por ter conseguido ser professora, realizar esse sonho e assim quero fazer um mestrado, doutorado, quero me aperfeiçoar porque eu acredito que o professor iniciante tem dificuldades onde quer que ele vá, mas com o tempo, com muita busca de conhecimento, com muita vontade de aprender a ser professor, vem as experiências, junto com o conhecimento e o saber lidar com o ensino, ele aprende e ensina. Acredito que posso melhorar e que daqui para frente superando as dificuldades daqui um tempo não serei mais professora iniciante, virão outros colegas que irão passar por esse ciclo.

ANEXO G – ENTREVISTA COM P3

DATA: 27/01/2020.

1. No seu curso de graduação você aprendeu sobre como ser professora em escolas como essa que você está trabalhando, escola de Fronteira o que é que você consegue lembrar dessa época de graduação?

R. Na época que eu fiz a graduação, fiz na Unopar que é uma escola EAD. Fiz em quatro anos, em todos esses anos pouco se falou em escola multisseriada, fizemos apenas um trabalho muito sucinto sobre escola do campo. Eu achava que nem existia mais esse tipo de escola. Me recordo que a professora passou um slide, explicou algumas coisas e fizemos um trabalho escrito e pronto. Lembrar de estudos sobre escola rural, do campo, sala multisseriada na faculdade, foi muito pouco.

2. Onde você aprendeu ou continua aprendendo a ser professora para esse tipo de escola em que você está atuando no caso escolas de fronteira rural?

R. Bom, como sempre fui muito curiosa com as coisas e como estou em escola rural de fronteira, caí de paraquedas na sala multisseriada, com isso, eu busco muito, eu pesquiso bastante sobre como trabalhar os conteúdos nessas salas. Eu leio, eu pesquiso trabalhos existentes. Essas leituras oferecem suporte metodológico para o meu fazer pedagógico. Ao chegar em casa, a primeira coisa que vou fazer é ler e pesquisar pra ver se encontro alguma metodologia, uma forma de ensinar, porque na escola não encontramos orientações das pessoas mais antigas. Eu aprendo muito com uma outra colega que é da mesma época minha, também é professora iniciante. Discutimos juntas, pergunto como que posso fazer fluir um conteúdo que está difícil de ir a frente. E assim estamos indo.

2.1 Ao chegar nessa escola quais foram as maiores necessidades que você encontrou, você sentiu limitações de sua formação como professora, quais? Você pode me dizer?

R. As maiores necessidades que eu encontrei foi o que ensinar e como é que vou ensinar. Pensei que ia encontrar na escola algumas orientações. Já que somos iniciantes e não temos experiência nenhuma, achei que iria encontrar suporte pedagógico. E essa foi uma das limitações. Não uma limitação que me parou, mas algo que poderia acontecer na escola. Tenho que procurar algum conhecimento que possa me ajudar neste início de carreira. Várias

professoras mais antiga diziam pra eu pegar um planejamento pronto e copiar. Peguei alguns planejamentos, para copiar porque eu não sabia fazer um planejamento para sala multisseriada, e não ia conseguir entregar na data estipulada de entrega. Mas fiquei com vergonha. Tratei de construir um meu, com aquilo que de fato eu ia trabalhar. Hoje já penso de uma outra forma, mas nesse momento que chegamos na escola copiamos, infelizmente tivemos que deparar com essas situações que as pessoas iam repassando planejamento e isso aconteceu porque não sabia para onde ir, então hoje tenho outro pensamento, um outro pensamento mesmo. E foi desse jeito que fui atrás de orientações para fabricar um planejamento novo, porque eu não queria aquele que já estava lá pronto e copiá-lo.

3. Vamos falar sobre a sua docência nesses primeiros anos, como está sendo?

R. Com o passar desses dois anos acredito que já ganhamos um pouco mais de experiência, um pouco apenas. O gosto pela educação que tenho faz com que cada dia eu tenha um aprendizado novo. Com o passar de dois anos acredito que as experiências já trazem a segurança, para o que quero fazer em sala de aula. Hoje temos outro olhar para os desafios e necessidades. A cada dia revejo as minhas aulas e vejo que eu tenho que mudar isso, aquilo. Agora, sempre tenho uma carta na manga. As necessidades dos alunos são enxergadas com maior rapidez.

3.1 Mas você acha que esses dois anos já te deram uma certa capacitação como professora iniciante e que hoje você já consegue perceber muito mais que antes?

R. Sim, esses dois anos que se passaram muita coisa mudou. Já percebo, já consigo identificar a necessidade de cada aluno, o que precisa melhorar. O que eu preciso melhorar também, por isso estudar sempre será um caminho. A gente vai se construindo. E de repente nos tornamos professora, mas nunca estamos prontas, as mudanças são constantes na profissão e com os alunos. Cada tempo os alunos são pessoas diferentes que preciso estar atenta com essas diferenças, essa evolução e com o modo de ensinar. O tempo vai passando as experiências vão nos dando a sabedoria do fazer pedagógico.

4. Ao analisar a sua atuação como professora iniciante nesses primeiros anos o que você considera que faz bem no seu trabalho e em quais aspectos você precisa ajuda para melhorar a sua docência?

R. O que considero que faço bem no meu trabalho é o domínio de sala e o compromisso na profissão. Vou com prazer para uma sala de aula mesmo que esteja aprendendo ainda, pois,

todo dia a gente aprende. O que preciso melhorar, acredito que seja na construção do planejamento. Pois, ainda me perco um pouquinho no planejamento, porque o planejamento me dá o norte. Mas quando vejo que não consegui traçar caminho para todos os anos escolares que atendo, quero e preciso mudar. Com isso, preciso refazer o planejamento, e leio, releio, reorganizo o meu planejamento e vejo que ainda é uma das coisas que eu preciso melhorar e muito.

4.1 Quem tem te ajudado quando você precisa e o que você tem feito para conseguir ensinar bem seus alunos.

R. Sempre pergunto para outros professores de outras escolas e também da escola. Os professores mais antigos são só pensam neles próprios. Eles não têm vontade de ajudar ninguém. Tenho amizade com outros professores fora da escola e converso com eles. Tenho uma amiga que faz muito tempo que está em sala de aula e se tenho alguma dúvida, converso com ela sobre tudo. Temos uma coordenadora que também se prontifica para ajudar, ela é professora iniciante, mas discutimos com ela sobre metodologias e sobre planejamento. A internet é uma grande fonte que procuro informações de práticas. Participo de alguns grupos de estudo e sugestões didáticas, principalmente, grupos de educação infantil que trabalhei em 2019. Oferecem muitas sugestões, mas vou eliminando conforme o retorno da aprendizagem dos alunos não acontecer. E vou aprendendo também com essas sugestões. Eu pergunto para o grupo e vão respondendo com sugestões. Isso é um apoio e tanto. Para ensinar os meus alunos faço de tudo. Trabalho muito com o lúdico na Educação Infantil. Construo brinquedo pedagógicos com as crianças, faço muitos cartazes informativos e decorativos, são coloridos e já falam por si. Trabalho muito com a oralidade, porque são crianças da pré escola um e dois. A oralidade é muito presente na minha sala de aula. Isso é uma forma de conseguir ensina-los.

5. Como são as reuniões em sua escola? Você tem formação pedagógica nessas reuniões, acontecem as trocas de práticas pedagógicas? Isso costuma acontecer na escola de vocês, como são realizadas?

R. No primeiro ano foram poucas reuniões pedagógicas. Tiveram algumas, levaram palestrante, mas foi uma só ou duas vezes. A coordenação não dava tanta importância a reuniões pedagógicas, eram feitas de qualquer jeito, sem organização. Os alunos ficavam na sala esperando os professores. O ano passado já melhorou um pouco a formação pedagógica que tivemos. Teve um olhar diferente, nossos alunos já tinham ido embora quando iniciava a formação, mas estudamos somente RC 10 RC e o ppp da escola. Trocas mesmo, práticas

interprofissional foram poucas. Essa é uma das falhas que na nossa escola não se tem é muito poucas. Mesmo para falar com as pessoas sobre trocar experiências que podem nos ajudar, não é estão de comum acordo. Marcam reunião e pronto, ninguém troca nada, a questão mesmo da prática de sala de aula essas não são conversadas nessas reuniões e nem na formação, somente o PPP, estudo de documento bncc. Ajuda mesmo para nossa prática de sala de aula não temos, não conversamos.

6. Como você pensa nos conteúdos que vai ensinar?

R. Esse planejamento, planejamos para as duas turmas, tanto uma quanto a outra, embora no último ano trabalhei com pré-1 pré-2, como são crianças pequenas, muito pequenas é um pouquinho complicado porque eles são muito parecidos, não são muito diferentes. Diferente são as turmas do quarto e quinto anos. Ano retrasado, fiz um planejamento que contemplou os dois anos escolares. O pré 1 e 2 e eu trabalhei de uma forma muito lúdica com as duas turmas envolvendo as duas turmas. Percebi que as aulas fluíam muito bem, embora esse ano, eu também tenho que entrar com novas turmas. Vejo que o trabalho com essas duas turmas, em dois níveis diferentes, facilita a aprendizagem de um ano para o outro, eles conseguem compreender os conteúdos.

6.1 Como você organiza os seus alunos em sala os alunos da daqui os alunos da Escola aqui de Fronteira possuem algumas características diferentes que você leva em consideração ao preparar suas aulas você poderia falar algumas para mim?

R. Falar nessa questão multisseriada, na frente é uma turma e na parte do fundo são outros. No quadro são as duas turmas separadas uma na frente e outra no fundo quando eu trabalho língua portuguesa geralmente o trabalho geral que é um texto, a leitura e escrita quase não separo porque são textos mais maleáveis, dentro do nível deles e dá para trabalhar junto. Mas as outras questões que são os livros diferentes aí cada turma fica com sua turma. A turma do quarto ano atrás e a turma do quinto ano a frente ou vice-versa conforme a situação da quantidade de aluno coloco dessa forma. Quando é língua portuguesa eu trabalho com os alunos juntos, porque praticamente os alunos que estão no quinto ano, acho que devido a salas multisseriadas, os alunos estão no mesmo nível. Quando trabalho a leitura e escrita, posso trabalhar junto porque praticamente não tem diferença de aprendizagem. Somente quando vão trabalhar com os livros didáticos que separo por conta do número de livros para cada ano escolar. Acredito que os alunos daqui não diferem tanto assim dos alunos da cidade. Preparar

as aulas, lógico que tem todo um contexto para o trabalho com as crianças da escola de fronteira, mas são alunos de níveis bons bons também.

7. Como você realiza o planejamento para a sua turma. Nessa escola tem algumas dificuldades? Quais?

R. Sim eu tenho ainda muita dificuldade no planejamento, mas recorro aos conteúdos apresentados pelos manuais oficiais e também recorro aos livros didáticos. No pré 2 que trabalhei o ano passado temos um livro do Positivo que tem orientação para trabalhar todas as disciplinas juntos. O BNCC é a baliza nas orientações da apostila. O planejamento da Educação Infantil já está mais facilitado devido a apostila do Positivo, embora eu não aprove tanto essa apostila porque ela é uma apostila direcionada para o aluno do primeiro ano. A orientação na escola é de trabalhar o pré um e o pré dois com a mesma apostila. Mas tenho criança que não teve contato com nada principalmente com idade de 14 anos, então não teve nenhum contado.

8. Conte uma aula desenvolvida na sua turma tá e pensa bem o que atrapalha o que facilita o que tem sido uma necessidade para poder exercer a docência nesse espaço tão a gente quer saber mesmo Como é a sua prática como professora iniciante e conta uma aula sua.

R. Uma aula que foi bastante gratificante, são as aulas a Campo mas para os alunos que moram na fronteira, nada é novidade sobre bichos, rio, a questão da poluição. Pra eles é tudo normal a questão de você andar e mostrar a poluição, como estão acostumados andar na beira do rio, vão ver as mesmas coisas de todo dia. Fizemos uma aula na cidade, deslocamos da área rural até na cidade, por ocasião do aniversário da cidade de Cáceres, 240 anos. Temos um projeto grande na escola e todas as salas desenvolvem um projeto menor dentro do projeto grande e o da minha sala foi com o tema *ponte Marechal Rondon*. Primeiro trabalhei a história em sala e construímos uma maquete, mas eles queriam ver a ponte para construir. Para construir os detalhes conseguimos ir até a cidade. Os alunos ficaram radiante diante da ponte. Quando chegamos na ponte e viram o pé da ponte como ela se sustenta com toda correnteza do rio que passa embaixo foi só admiração. Estive cuidando de todas as crianças por ser um lugar de perigo. Outras professoras que ajudaram também, os alunos não cansaram de admirar e perguntar como que a Ponte suportava o peso dos caminhões que passavam por cima. Não conseguimos identificar o peso que a ponte suporta. Mas os alunos queriam saber o peso que suportava, assim como o peso dos caminhões que passam por ali. Disse a eles que o

que podíamos naquele momento era contar o número de veículos pesados que por ali passam em minutos.

A ponte foi construída em 1960. Vimos também as lâmpadas que contornam a ponte, foi uma pena que não puderam ver as cores, mas eu consegui umas fotografias, um vídeo dessa iluminação da ponte. Foi um trabalho muito gratificante e penso que tudo que é novo é interessante para eles. Acredito que poderíamos trazê-los de vez em quando para aulas diferentes. Poderíamos separar os projetos. Dessa vez fomos em todos os lugares juntos. As três salas, as professoras. Em outras propostas poderíamos ir separadas. Mesmo assim os alunos ficaram radiantes.

SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM

1. Agora vou perguntar para você algumas coisas sobre ensino e aprendizagem. Como são os seus alunos, como você faz para ensinar os seus alunos?

R. Nossos alunos são alunos alegres. Primeiramente, são carentes de tudo, em roupa, em material escolar, são carentes de higiene. Mas ao mesmo tempo eles são muito alegres e isso que nos faz animar e buscar coisas, alternativas para melhorar o ensino para eles. Eu faço de tudo para ensina-los, eu desenvolvo atividades lúdicas, eu busco jogos eu faço reciclagem com objetos para que eles aprendam. Compro também quando se tem necessidade de comprar eu compro eu levo para sala de aula. Construo brinquedos pedagógicos com materiais reciclados junto com os alunos e quando não temos como construir reciclado e precisamos para desenvolver atividades, eu compro também. Uso muito o lúdico. E sempre converso com a minha amiga. Em nossas discussões eu digo que o lúdico me ajuda muito a compreender o ensino. É uma aprendizagem pra mim. Acho que serve para mim, por isso que ela me manda e quando encontro algum que serve para a turma dela, eu mando para ela e assim nós estamos ensinando. Com essa forma de ensina-los aprendem mais rápido, é muito gratificante para nós.

2. Como você percebe que os alunos aprendem o que você ensina?

R. Percebo de várias maneiras e uma delas é na socialização dos alunos com as outras pessoas, e como a escola é pequena e os professores conhecem todos os alunos a notícia chega para a professora. Vou contar uma experiência. Tenho um aluno de 4 anos e quase não frequentava as aulas, foi muito pouco na escola. Nesse dia uma professora estava do lado dele no ônibus e perguntou para ele: Como que é seu nome? Ele disse assim: meu nome é Luiz. A

professora perguntou: você sabe escrever seu nome? Ele falou assim: é o L da latinha, o U da Uva, o I de igreja e o z de zebra que eu escrevo meu nome e ele começou contar uma história que nós temos estudado em sala de aula. Ele falou, olha eu vou contar uma história para você e ele começou a contar toda história infantil que eu tinha contado na aula. Isso para mim foi uma grande avaliação, porque não esquecer as letras do nome, sendo que quase não era frequente, ele vai uma vez ou outra, tão pequenininho, mora tão longe, tem que acordar 4:30 da manhã. Ele sabe ler. Os outros alunos também querem dizer o que estão aprendendo. É gratificante ver a aprendizagem dos alunos, identificar a letra, foi porque aprendeu e sabe de onde veio aquela letra é muito gratificante saber que seu aluno aprendeu aquilo que você ensinou.

3. Agora o que é mais difícil para você ensinar?

R. Mais difícil que acho para ensinar é ter me deparado com as situações dos alunos inclusivos. Penso que a inclusão não é uma inclusão, porque nós temos os outros e dependendo da deficiência do aluno dificulta muito o nosso trabalho, ainda mais na área rural onde estamos, que o aluno não tem acompanhamento médico, não toma medicamento e acaba dificultando o trabalho com os demais alunos, porque com aluno inclusivo na sala, temos que ficar muito atentas a eles. Tivemos um aluno de quatro anos de idade. Ele corria toda hora sem direção e como a nossa escola está na frente de uma BR, quando tinha surtos ele corria para a BR e a professora também. E o medo de um caminhão atropela-lo. Isso se torna uma grande responsabilidade. Isso é uma das coisas que acho muito difícil para ensinar com inclusão de aluno dentro de uma sala de aula. Onde estamos não temos ADI, somente o professor.

4. Que outras questões você gostaria de ressaltar que dificultam ou impedem o seu trabalho pedagógico nessa escola?

R. A questão dos materiais escolares, dificulta bastante a nossa vida por que tem crianças que não tem um lápis para escrever, não tem lápis de cor para pintar, não tem um pincel. Não nem um creme dental e uma escova. Eles não têm esse costume de comprar os materiais de higienização, para ensinar a escovar os dentes, não temos como. Somos nós professores compramos para todos, porque os pais não compram, as crianças não levam e nem a secretaria do município não oferece um creme dental e uma escova de dente para os alunos. O pessoal da comunidade não tem como comprar, são famílias que só vivem de um salário mínimo, ou renda pequena e acham que a questão da higiene bucal não é uma necessidade. Não usam em

casa. Isso é uma das coisas que dificulta muito o nosso projeto de trabalho com a higiene. Todo projeto que os professores propõem para trabalhar com os alunos necessita de material, esse material tem que sair do nosso bolso, se não compramos, não podemos desenvolver nada. Isso atrapalha de uma certa forma a continuar o trabalho pedagógico em sala de aula.

5. As famílias e comunidade participam da vida da escola, de que forma como?

R. As famílias, a comunidade participam muito pouco. Os moradores da comunidade moram pertinho da escola, que não precisam meio transporte até participam um pouquinho mais. De vez em quando estão lá na escola, mas as outras famílias que são maioria da escola, que necessitam de um transporte escolar, também necessitam que sejam informados bem antes, porque trabalham nas fazendas e tem que justificar para os patrões, não tem como participar. A maioria dos pais e a mulher trabalham nas fazendas. São cozinheiras, fazem almoço para peão, não tem como participar das reuniões da escola. Quando podem ir, a prefeitura não cede ônibus para transporta-los. A regra de uso dos ônibus é de que o uso é somente de alunos. Não pode transportar os pais. Essa proibição foi bastante forte esse ano que passou e com isso, as famílias ficaram impossibilitadas de chegar até na escola. O acompanhamento dos pais na entrega de notas foi uma lástima, a escola ficou sem a ajuda dos pais. A Coordenação, a direção da escola não puderam ceder ônibus escolares para que os pais viessem. Os pais não têm outro meio a não ser o ônibus escolar. Os pais não participaram na vida dos seus filhos na escola.

FINALIZAÇÃO

6. Agora para finalizar eu quero que você me responda duas perguntas. A primeira é essa, o que diria para uma professora iniciante que está chegando a sua escola hoje?

R. Seja bem-vinda. Receberia com maior prazer na nossa escola e diria a ela que tudo que precisasse, e eu pudesse ajudar, estaria ali para ajudar. Faria diferente, quando eu cheguei eu não senti acolhimento dentro da escola e então foi um pouco mais difícil. Por isso faria diferente. Iria receber muito bem e estaria ali para ajudar porque quando chegamos em um lugar que você não conhece nada é muito difícil, você não ter um apoio de ninguém que está ali, ficamos perdidas.

7. Que mais você gostaria de falar sobre sua docência de professores iniciantes nessa escola?

R. Posso dizer que fácil não foi não. E não é fácil ainda, mas já melhorou muito. Amo o que faço. Gosto muito dos meus alunos, das crianças da escola. É maravilhoso descer do ônibus e ver que estão esperando. Aqueles rostinhos todo dia te olhando e correm para te dar um abraço, só isso já ganho meu dia. Isso me faz superar a distância até a escola. Aqueles olhares de quem precisa de você, é uma satisfação. Nos motiva, e essa motivação dá força para que você busque cada vez mais conhecimento para levar até eles. Nós somos iniciantes, ainda não temos a prática que gostaríamos de ter, mas acredito que daqui uns anos iremos ganhar, isso faz com que a gente estude mais e mais, isso é compromisso com aquilo que vamos ensinar.

ANEXO H – ENTREVISTA COM P4

DATA: 23/01/2020.

1. No seu curso de graduação você aprendeu sobre como ser professora em escolas como essa que você está trabalhando, aqui? O que consegue lembrar dessa época?

R. Quando eu fiz a minha graduação os professores trabalharam muito pouco sobre escolas de fronteira, escola rural foi muito rápido, superficial e sobre isso não me lembro nada, foi tudo muito rápido, na prática muito superficial. Não me lembro de nada sobre o que eu aprendi. Eu lembro que a gente discutiu, mas não lembro exatamente o que dizer.

2. Onde você aprendeu, ou continua aprendendo, a ser professora para este tipo de escola em que você está atuando? No caso escola de fronteira.

R. Então é como eu disse, na graduação vimos a escola de fronteira muito superficial, mas acho que o concurso foi muito bom para minha experiência. Foi com o concurso que passei a pesquisar, fazer leituras. Aprendo também com as pesquisas na internet, algumas coisas de atividades, algumas coisas sobre como trabalhar nessas escolas, nas salas de aula.

2.1 Ao chegar na escola quais foram as maiores necessidades que você encontrou? Sentiu limitações de sua formação de professora? Quais?

R. Sim, quando eu cheguei na escola na minha primeira semana de aula eu havia planejado aula como se eu fosse trabalhar na cidade, mas logo percebi que não daria muito certo, não estava, não era, não teve o mesmo sucesso que teria quando eu havia trabalhado no estágio, ou nas escolas da cidade nos dois anos de experiência que tive, este é o terceiro ano de docência, enfim e aí eu comecei conversar com os professores que já estavam lá há mais tempo, pedindo algumas dicas como que funcionava se era assim mesmo. Somente para as atividades que envolviam os pais que pedi ajuda, para estarem ajudando especialmente na primeira semana. Também queremos conhecer a família, como é a família, que tipo de atividades posso enviar para casa. Percebi uma certa resistência porque as atividades que foram enviadas para casa para serem feitas junto com a família, não foram feitas, não foram respondidas. Com isso, comecei a entender que era uma outra realidade o trabalho nas escolas rurais. A maioria dos pais eram analfabetos a questão da língua também, não sabiam ajudar os filhos. Então, a primeira necessidade que senti foi a dificuldade com a tarefa e os pais. Assim, precisei

informações dos meus colegas, pedir dicas, ler como trabalhar com essas crianças. Senti necessidade de conhecimento sobre a escola rural, porque eu tinha uma outra visão de trabalhar. Achava que aquilo que eu estudei fosse igual como fosse na prática então eu percebi que eu preciso buscar mais conhecimento que eu preciso ler que eu preciso fazer outros cursos, para me aperfeiçoar, não somente na educação de fronteira mas como professora mesmo, para os meus conhecimentos. Onde trabalho exigem que a gente tenha umas horas de atividades, fico ali algumas horas. Procurei cursos que fossem direcionados para essa área. Fiz cursos pela internet, online. Algumas coisas que fiz sobre a Educação do campo, sobre questão de trabalho com crianças nos anos iniciais. Foi buscando esses conhecimentos que venho aprimorando, procurando mudar também a minha didática, tentando levar umas coisas que eles ainda não ouviram, mostrando para eles outras atividades diferenciadas. Recebi informações, estudo bastante e também a minha maior fonte de ajuda são os profissionais que já estão ali a mais tempo, que já tem experiências e me deram dicas de como trabalhar. Mesmo assim, a sala de aula nesses primeiros anos, é o terceiro ano de experiência docente, na escola de fronteira, fico um pouco apreensiva.

3. Vamos falar sobre a sua docência nesses primeiros anos.

R. Então, no primeiro ano de docência na escola de fronteira, eu tive muita dificuldade e a primeira dificuldade foi a questão de atividades, como trabalhar atividades lúdicas com as crianças. Como trabalhar com a língua estrangeira também foi difícil pra mim. As minhas dificuldades foram essas também de ferramentas para trabalhar com os alunos, porque a escola não oferece. Foi tudo novo, eu tive que me reinventar como professora, a concepção que eu tinha como correto, pois pensei que os dois anos que tinha de experiências eram tudo. Com essa nova realidade fui reinventando uma outra professora. Comecei a trabalhar com o lúdico, muitas brincadeiras e atividades ao ar livre ali, no campo. Um ambiente espaçoso para trabalhar. Um lugar em que os alunos e eu posso aprender.

4. Ao analisar a sua atuação como professora nesses primeiros anos, o que você considera que faz bem no seu trabalho e em quais aspectos você precisa ajuda para melhorar a sua docência? Quem te ajuda quando precisa? O que tem feito para conseguir ensinar bem os alunos?

R. Passei a fazer análises da minha docência, as minhas necessidades. Percebi que precisava me entrosar com a turma, com os pais, com os colegas e com os trabalhadores da escola. Um passo que me ajudou muito. Passei por algumas resistências, mas hoje estou bem, convivo

muito bem. Hoje consigo ganhar essa afetividade, considero positiva e eu consegui conquistar eu consigo a cada ano mais. Ao chegar no final do ano eu percebo que eu fiz um bom trabalho que eles estão conseguindo desenvolver, mas preciso mudar muito ainda. Preciso melhorar muito na questão de conhecimento porque a gente encontra muita coisa, mas é preciso saber filtrar essa imensidão. As vezes a gente tem um planejamento de uma aula interessante, mas temos dificuldades para realiza-lo por falta de recursos. Não podemos abraçar todas as necessidades dos alunos, é preciso reivindicar políticas de apoio pedagógico para os alunos. Porque a gente vai fazendo para poder dar um ensino de qualidade para as crianças. Para que elas aprendam e tenham conhecimento como todos que vão para escola, mas não podemos substituir a responsabilidade dos pais.

4.1 Quem tem lhe ajudado quando precisa?

R. Na minha escola tenho a coordenadora e a diretora são pessoas que ajudam a comunidade, já trabalham algum tempo, então elas sempre me ajudaram, foram fundamentais me auxiliando e me ajudando nesse processo inicial com as crianças. Por eu ser professora iniciante passei a conhecer a família, saber a dificuldade para ensinar a criança de Fronteira, então sempre fui apoiada por elas. Quando surge alguma dúvida recebo dicas de atividades, de como trabalhar. Eu sempre tive esse suporte dessas pessoas, coordenadora pedagógica da escola e a direção também.

4.2 O que tem feito para conseguir ensinar bem seus alunos?

R. O que procuro fazer primeiramente, além da afetividade, é o atendimento individualizado, ao perceber uma dificuldade trabalho passo a passo novamente com todos e procuro fazer um acompanhamento mais próximo daqueles com dificuldades. Nem todos tem disponibilidade, ou facilidade de aprender no coletivo. Precisamos fazer perguntas para eles, e isso começa com a chegada deles na sala, como está o dia hoje? Vocês acham que tem sol? Que está chovendo? Como é que está o dia? Se não respondem, ficam em silêncio, tenho dificuldade às vezes de trabalhar com essa situação. Mas, começo a provoca-los: Olha lá na janela. Vamos olhar para fora. Tenho que forçá-los a responder. Se não, não fazem a atividade. Mas quando trabalho no individual chego perto, mais intimamente com eles, ficam menos tímidos, passam a ter maior facilidade, essa é uma forma que encontrei de ter um resultado na aprendizagem.

5. Como são as reuniões em sua escola? Há formação pedagógicas nessas reuniões?**Como? As trocas de práticas pedagógicas entre professores acontecem? Como são realizadas?**

R. As reuniões pedagógicas com os pais acontecem uma vez no bimestre, os pais vão juntamente com os filhos para a escola, geralmente acontece em horário de aula cada professor recepciona os pais, a coordenadora e a diretora fazem uma reunião com todos os pais, aí com a comunidade escolar fala sobre o trabalho que nós estamos realizando com os alunos e depois do momento que a professora conversar no individual com cada pai tem professor que fala tudo no coletivo. Eu levo os pais para sala porque gosto de conversar individual com cada um deles, chamo particularmente a cada vez os pais ou avós das crianças. Falo de cada filho, como estão na aprendizagem e peço que me ajudem orientando as crianças a ler em casa. A família também me conta como as crianças são em casa, falam que percebem a aprendizagem, assim consigo perceber o meu trabalho como professora. Os pais também falam da realização das atividades pra casa. As crianças demonstram que estão gostando da escola, da professora. Nessas falas dos pais que vou me analisando como professora. Geralmente, as reuniões pedagógicas acontecem logo após as reuniões com os pais. As formações e reuniões pedagógicas são realizadas ali em grupo na escola, em horário que não temos aula. É nesse momento que a gente conversa sobre as dúvidas e sugestões, sobre o encontro com os pais, sobre as dificuldades dos alunos e também dos alunos que estão indo bem. Pedimos ajuda ao outro colega, e ajudamos também aquilo que podemos. As formações são orientadas pela secretaria de educação do município e os coordenadores que escolhem temas para estudo. Fazem uma reunião geral onde são discutidos temas que eles acham interessantes para se trabalhar com a formação, mas não tem nada a ver com escola de fronteira. Nós estudamos e discutimos os mesmos temas que as escolas urbanas ou rede municipal discutem. Na comunidade que trabalho a gente faz os estudos junto com outras comunidades próximas. Temos uma parceria também com os professores do estado, reunimos um dia e fazemos o estudo de formação. Acredito que deveria ser um tema diferente para professores que trabalham na fronteira e não é geralmente, as últimas formações que fizemos, estudamos a BNCC é claro que temos que estudar, mas temos outros temas que são bastante particulares, tema de contexto, da nossa realidade. Isso eu sinto.

6. Quando você prepara sua aula para uma turma como essa que você atua como você pensa nos conteúdos que vai ensinar como você organiza os alunos na sala de aula os alunos daqui da escola de Fronteira possuem algumas características diferentes que você leva em consideração ao preparar suas aulas quais? Você pode falar para mim assim quais essas diferenças?

R. Vejam só, utilizamos uma apostila Positivo que trabalha com rio, mas não é o nosso rio, não fala de nosso lugar. Traz modelo de planejamento, plano de aula. Eu faço o meu plano de aula, sobre a nossa realidade. Daí que as crianças utilizam a apostila para leitura, porque as outras atividades são muito diferentes da nossa realidade e também acrescento atividades que quero que eles façam sobre a realidade deles. O livro é individual, cada um tem o seu. Trabalhamos em grupo de cinco crianças porque são mesinhas e dá para encaixar no círculo. Por estarem em círculo as crianças ficam de frente para todos. Assim têm facilidade em desenvolver com os alunos bolivianos a língua espanhola. Quando tem dificuldade também ficam do lado ou de frente com os colegas que podem ajudar. Para o uso de materiais também facilita, como é o caso da tesoura dos lápis de cor, da cola e outros materiais que temos que usar no coletivo. Compartilhar os materiais é muito bom, pois um cuida do outro e tem cuidados com os materiais. Não trabalho muito em fila. Utilizo a fila muito pouco. Depende muito do que vou trabalhar na minha aula, depende do conteúdo. O que levo em consideração para preparar as aulas são os alunos que conseguem entender a minha explicação no coletivo e os alunos que preciso atender individualmente. Como é o caso de alunos bolivianos. Tenho um alfabeto em letra bem grande para que eles possam visualizar na parede. Com aqueles com dificuldade, chamo para mais próximo do cartaz e trabalho as palavras com eles. Tenho um aluno que não consegue aprender com facilidade, aí trabalho o alfabeto móvel na cadeira individual. As vezes tenho que pegar na mão, tenho que estar ajudando de toda maneira, para que a criança também possa seguir os outros colegas. Faço pontilhados porque não conseguem assimilar a letra por causa da diferença da língua espanhola. Por isso não existe facilidade na alfabetização. Infelizmente alguns ficam sem fazer algumas atividades porque não obrigamos a fazer, o aluno pode não voltar para escola. Temos que ter muito cuidado.

7. Agora eu pergunto para você como você realiza o planejamento para a sua turma nessas salas que você trabalha ou vem trabalhando na escola de Fronteira? Tem algumas dificuldades quais são, fala aí para mim, relate sua experiência com planejamento.

R. Tudo de acordo com o livro, a apostila e também de acordo com o planejamento que a prefeitura orienta por meio da Coordenadoria pedagógica do município. Sentamos para trabalhar em grupo. Isso também faz parte da semana pedagógica. Nossa hora atividade é uma vez por semana, geralmente é o planejamento. Observando as atividades que proponho e outras que irei propor para 15 dias. Como se fosse um projeto de 15 dias. Gosto de fazer assim, porque nem sempre eu consigo encontrar com os colegas. Assim temos novas propostas e podemos acrescentar no planejamento. Trabalho de noite o projetinho. Estudo o conteúdo que tem que trabalhar naquele bimestre, de acordo com o livro que a gente segue que é do positivo. O planejamento anual é feito na semana pedagógica, no início do ano. Acompanho o planejamento anual com meu plano de aula. Tenho algumas dificuldades para fazer tudo isso na escola. A questão é que na escola precisamos utilizar os nossos computadores, precisamos de internet para pesquisa ou procurar algumas atividades, algum vídeo alguma coisa assim que ajude o plano de aula, mas não temos. Na realidade os meus planejamentos faço quando eu estou na minha casa, que é na cidade, fora do espaço de trabalho da fronteira. Só em casa que consigo ter todos os suportes para fazer planejamento de aulas. Deixo muito trabalho para fazer em casa. Ocupo meu tempo na hora atividade da escola com recortes, na confecção de cartaz, são as coisas manuais que faço nesse momento que estou na escola. Geralmente, o planejamento em si, de minhas aulas não é possível fazer aqui na escola por causa disso. Não temos biblioteca também para pegar livro. Alguma orientação sobre como proceder nos registros e do planejamento procuramos a escola, mas discutimos, conversamos e trocamos. Se eu quiser planejar um documentário por meio de um filme, de acordo com a proposta do planejamento, isso nunca é possível. Temos que levar pronto de casa em pen drive. A internet não é boa, não carrega, já levamos o material baixado de casa. Isso tudo tem que ser planejado em casa.

8. Quero que você conte uma aula desenvolvida nessa turma. Pense bem o que trabalha, o que facilita, o que tem sido uma necessidade para poder exercer a docência como professora iniciante nesse espaço de escola de fronteira.

R. Programei uma aula sobre frutas da região. Eu precisava mostrar tipos de frutas que temos aqui na região, as frutas e os pés de frutas, sobre os tipos de frutas que temos: canjiquinha,

araçá, pitomba, arichicum, mangaba, cajá, veludinho, ata vermelha, temos muitas. Levei de casa todo material visual. A grande maioria das frutas eram conhecidas dos alunos. Levei algumas mudas para plantar. Preparamos a terra e foi com muita curiosidade que acompanhamos o crescimento delas. Não íamos todo dia olhar, mas eles iam olhar porque plantamos no quintal da escola. Foi tudo de bom, as crianças aprenderam muito. Era uma observação no quintal e uma aula no quadro. Aliás, não tenho um quadro negro bom, ele está todo danificado, tem muitos buracos. Fica difícil para escrever. Quando preciso escrever, tenho que fazer cartazes. O quadro não existe, o quadro não tem condição nenhuma de ser utilizado. Mas eu criei essa forma de substituir até que refaçam um quadro novo pra minha sala.

ENSINO E APRENDIZAGEM

1. Agora você vai fazer mais relações sobre sua aprendizagem docente e o ensino com os alunos das escolas de fronteira especialmente da Escola Nossa Senhora Aparecida que é o lugar onde você trabalha. Como são os seus alunos? Como você faz para ensinar os seus alunos?

R. Há uma questão que já falei na outra resposta, preciso às vezes tomar algumas medidas para trabalhar com as crianças. Quando o tempo está escuro, sem sol, preciso sair da sala com eles porque não temos lâmpada na sala e escurece tudo. Aí vamos para fora da sala com as mesinhas porque as crianças ficam com dificuldades para enxergar e com muito calor, não temos ventiladores, é uma região quente. Às vezes não temos aula porque não tem água potável. As crianças vêm de longe e tenho muita consideração por eles. Chegam cedo na escola, quando isso acontece parece que ficam decepcionados. Os alunos já chegam cansados, alguns vêm de longa distância precisam de acolhimento e animação na escola para aprender. Chegam com fome e com sono, porque levantam cedo. Temos que estar sempre fazendo algo diferente, sei que eles chegam cansados, então tenho uma caixinha de música e para animar coloco uma musiquinha para descansarem, relaxante. Vamos tomar água, seguimos junto para o bebedouro. Depois vamos para o banheiro. Assim o ambiente fica tranquilo para o início das atividades. Converso com as crianças, sobre a vida, sobre a família, aí começamos a trabalhar. É muito difícil a vida na fronteira para os alunos. Os professores, precisam compreender essa luta para estudar.

Começamos a trabalhar. Pergunto que dia é hoje da semana? do mês? Como que está nosso clima? Essa atividade é uma conversação Kkkkkkkk. Depois vamos para o caderno, para o

uso do lápis, com música, ficam mais animados. Brinco com eles, e quando está perto de terminar o tempo, deixo eles brincarem. Temos brinquedos pedagógicos que foram doados, que consegui na escola particular que fiz estágio. As crianças brincam, divertem, pois sei, que vão enfrentar uma jornada longa de volta, precisam estar tranquilos. Enchem as garrafinhas de água para a volta. Trabalho com alunos com dificuldades de se relacionar, trabalho com músicas, dança, mas não gostam, não querem que eu ensine dançar quando estamos começando. Mas no final do ano, essas crianças estão totalmente socializadas, carinhosas, brincalhonas. Inclusive quando a coordenadora vai nos visitar recebe abraços das crianças. É preciso todo um trabalho, afetivo, acolhedor, interativo, compreensivo e animador. Quando uma pessoa chega na sala todo mundo corre para abraçar e todos ficam encantados de ver o carinho. Contam como está a tarde. Eu acho que faço parte também dessa cultura, do jeito deles serem mais afetivos. Mesmo os alunos brasileiros, falam espanholado, digo para os alunos bolivianos que a gente entende perfeitamente o que eles falam, mas temos que aprender o português. Falo com bastante jeito e carinho, para não desvalorizar a língua espanhola. As crianças, brasileiras e bolivianas, brincam conversando o espanhol. Muito lindo essa interrelação entre eles.

2. E como você percebe que os alunos aprendem o que você ensina, o que você olha o que você faz, qual que é a dinâmica que você utiliza para saber que seus alunos estão aprendendo?

R. Percebo quando acontecem as reuniões com os pais. Os pais contam para mim que quando os alunos chegam em casa, falam da aula, a professora fez isso, fez aquilo. E que quando vão fazer compras na vila ou na cidade as crianças indicam nos letreiros, nas placas e nos produtos as letras ou as sílabas que aprenderam. Assim percebo com os relatos dos pais que as crianças estão aprendendo, e na sala com as atividades orais ou escritas e nas brincadeiras de recreação que estão aprendendo, ensinando um para o outro, ensinando aquilo que eu havia falado para eles. Alguns pais na reunião me agradecem. Sentem a diferença na comunicação, nas atitudes de agradecer, pedir licença, entre outras que são lindas de ver e sentir o retorno através dos pais. Ver também alunos que no ano passado não tinha nem um pouco de coordenação motora fina e grossa, o que é normal conseguir pegar no lápis que não conseguia, tenho visto no final do ano que tiveram um progresso. Os tímidos, totalmente soltos com os colegas. Outros alunos que conseguem falar as vogais, as letras do alfabeto, outros já conseguem trabalhar com os números, outros que conseguem falar o próprio nome. As crianças gostam do uso de

recursos pedagógicos no ambiente físico para atendê-los melhor, mas essa é uma das dificuldades enfrentadas.

3. O que é mais difícil para você ensinar?

R. Percebo que estou trabalhando no caminho que os conteúdos podem ser aprendidos. O que era mais difícil pra mim já consigo perceber. Os motivos da questão da língua, me falta conhecimentos sobre a língua espanhola. Estou aprendendo. O que significa que é questão de domínio da língua kkkk.

4. Que outras questões você gostaria de ressaltar que dificultam ou impedem o seu trabalho pedagógico nessa escola?

R. O que gostaria de ressaltar que dificultam ou impedem o meu trabalho pedagógico na sala, é a questão do trajeto que os alunos fazem para casa. As dificuldades que não estão ao nosso controle como professores. Às vezes os ônibus quebram no meio do caminho, o trajeto é longo e alguns alunos moram em fazendas longe, chegam cansados para estudar, com fome, outros chegam cansados e atrasados, a aula já começou, perdem esse momento inicial, não adianta apressá-los, cada um tem o seu tempo. Passa o tempo rapidinho, já está na hora de ir embora. É o nosso celular, nossa internet que ajuda a levar notícias aos pais quando a chuvarada chega, quando o ônibus quebra... Somos nós que ficamos na escola para ver se está tudo bem. Isso tudo dificulta muito o funcionamento da escola, questão do horário, para começar as aulas. Às vezes a criança chega com fome e temos que levá-la para almoçar primeiro para depois ir para a sala, porque veio sem almoçar.

5. As famílias e a comunidade participam da escola ligue forma como?

R. A presença dos pais nas reuniões é tão importante para nós, para nosso trabalho, o encerramento dos projetos por bimestre, o encerramento com a presença da família traz outros efeitos, mas não é possível porque nem todos os pais têm condição de chegar até a escola. Fazemos uma festinha que é chamada de noite cultural, para a comunidade. Os alunos fazem uma apresentação para os pais, ficam frustrados quando seus pais não podem comparecer. Também acontece uma mostra pedagógica, sobre tudo que foi trabalhado durante o ano. Encontramos muito pouco com os pais.

FINALIZAÇÃO

6. Finalizando, o que você diria para uma professora que está chegando a sua escola hoje?

R. Eu diria primeiramente que precisamos de muito amor e compromisso para o trabalho numa escola de fronteira. Você tem que ter muito amor você tem que ter muita persistência e tem que ser uma profissional sem frescura. Você vai receber alunos em condições precárias, chega a ser crianças em estado de miséria mesmo, com mau cheiro e te abraça e você não pode recusar um abraço, você tem que estar ali próximo deles. Trabalhar bem juntinho deles, por isso digo que tem que ter muito amor mesmo, tem que ter muito amor à profissão, tem que ter muito amor ao próximo, porque são crianças bem carentes mesmo, carente de atenção, de amor e de tudo. Na fronteira vemos coisas que você pensa que não existem, que não tem mais, mas existe. Temos que colocar o amor em primeiro lugar que dá certo e persistência, paciência para ter um bom resultado e dar início da profissão docente.

7. O que mais você gostaria de falar sobre sua docência como professora iniciante nessa escola?

R. Eu tinha um pensamento que não seria nada disso que estou passando e aprendendo por aqui e que eu havia pensado. Achei que fosse fácil, achei que a escola de fronteira fosse igual a da cidade. Não imaginei tanta diferença. Não imaginei encontrar crianças em estado de miséria. Ir para escola sujo. Sujo porque não tem água em casa, para tomar banho, não tem roupa para trocar, não tem sabão para se lavar. A criança chega com fome porque vai para escola para comer. Em casa não tem o que comer, come mandioca cozida. Não tem uma refeição adequada com feijão, com arroz, com carne. A alimentação da escola é a única que come durante o dia. Alimentação boa, com fruta inclusive, é uma coisa que a gente admira, as frutas na alimentação da escola e às vezes a criança não gosta de fruta. Temos a maior dificuldade conseguir fazer as crianças comerem frutas, verduras. Gostam de arroz e feijão, mas a fruta é difícil. Fiz uma salada de fruta com eles. Tive que dar uma incrementada, colocar leite condensado, assim eles conseguiram comer. Cresci como professora, como pessoa, a gente aprende. O professor das escolas rurais deve ser valorizado, muita gente desvaloriza os profissionais das escolas rurais de fronteira.

ANEXO I – ENTREVISTA COM P5

DATA: 28/01/2020.

1. No seu curso de graduação você aprendeu sobre como ser professor em escolas com essa que você está trabalhando o que consegue lembrar dessa época do seu curso se você se falaram de Educação na fronteira?

R. No meu curso de graduação eu não aprendi como que tinha que ser professora nessa escola que eu trabalho. Na verdade eu nem sabia que existia escola multisseriada, não sabia, então, eu não aprendi e na faculdade nem falaram sobre esse modelo de ensino, era como se não existisse esse tipo de escola que tem sala multisseriada.

2. Onde você aprendeu o continua aprendendo a ser professora para esse tipo de escola de Fronteira em que você está atuando?

R. Eu aprendi na prática mesmo, dentro da sala de aula, procurando aprender, pesquisando para poder trabalhar com os alunos na escola de fronteira. Então foi na prática mesmo, lá dentro da sala.

2.1 Ao chegar essa escola Quais foram as maiores necessidades que você encontrou como docente?

R. Então, ao chegar na escola uma das maiores necessidades que eu encontrei foi que eu me deparei com uma sala diferente do que eu não sabia que existia e eu não fui orientada como que eu deveria exercer um trabalho de qualidade com aqueles alunos, naquela escola. Fiquei pensando nos três anos e meio que eu não aprendi nada (na faculdade) porque eu me senti muito limitada.

2.2 Você sentiu limitações de sua formação como professora quando chegou na escola quais limitações você teve?

R. Eu senti sim limitações na minha formação como professora e foram muitas. Mas lembrando agora eu sento que não estava preparada para exercer a função como professora. Estudei 3 anos e meio, ao me deparar com uma situação de uma sala multisseriada que eu não sabia como que ia trabalhar. Eram dois anos escolares numa sala e é totalmente diferente do que eu conhecia. Quando eu era aluna na faculdade, era tudo muito bonito. Mas depois,

quando fui para a sala de aula multisseriada, sofri para aprender, mas aprendi na prática. Eu aprendido quando passei a compreender que era uma realidade diferente e que as diferenças tinham que ser trabalhadas. Este é meu terceiro ano como professora e estou aprendendo.

3. Vamos falar então sobre a sua docência desses primeiros anos de trabalho de aprendizagem que você está tendo.

R. Falar sobre a minha docência nesses meus primeiros anos em sala de aula, pensar que foi muito difícil, e que às vezes ainda é complicado ter que colocar em prática o que eu ainda quero que os alunos aprendam. Eu sou iniciante e é uma luta constante. No meu primeiro ano e no segundo foi muito complicado. Teve momentos que eu parava para pensar e eu não queria mais voltar para a sala de aula porque eu me deparei com uma sala de aula com um monte de crianças, multisseriada e como falei ao responder a pergunta anterior, muito difícil. Não tive orientação, inclusive acredito que a coordenação na época também não tinha muito conhecimento sobre sala multisseriada para me ensinar. Foi algo muito difícil mesmo nesses primeiros anos, e trabalhar sem apoio pedagógico e da gestão, foi difícil.

4. Ao analisar a sua situação como professora nesses primeiros anos de professora o que você considera que faz bem no seu trabalho e em quais aspectos você precisa ajuda para melhorar a sua docência aí eu já pergunto a próxima quem tem te ajudado quando você precisa o que tem feito para conseguir ensinar bem seus alunos?

R. Ao analisar a minha atuação como professora iniciante nesses primeiros anos considero que o que faço bem em meu trabalho é o respeito que tenho por meus alunos. Faço um trabalho logo de início quando eu entro na sala de aula multisseriada, faço um diagnóstico de como que estão os alunos na aprendizagem, o nível deles, então faço isso muito bem, e dessa forma consigo fazer as atividades que eu tenho que fazer com cada um deles, mesmo com as diferentes situações de aprendizagem, então eu sou muito organizada, gosto de fazer as coisas bem certinho, respeitando o nível de cada um. Tem a parte que considero que já faço bem, que é o que disse, mas também tem alguns aspectos que eu preciso ainda de melhorar dentro da sala de aula. Preciso melhorar a minha docência lendo bastante, pesquisar, compartilhar experiências com professores mais antigos e os professores que estão iniciando também na escola. Ter conhecimento é um dos aspectos que ajuda a melhorar a docência.

Quem tem me ajudado, quem me ajudou de início quando iniciei a minha docência foram umas colegas professoras antigas, que moram em São Paulo. Elas compartilharam as experiências delas e me ajudaram bastante. Como por exemplo, colocar as atividades em

prática logo de início que eu fiquei em sala de aula. E é o que tenho feito para conseguir ensinar os meus alunos. Como eu falei no início eu procuro saber qual nível de aprendizagem que os alunos estão. Faço um planejamento colocando um assunto ou um tema que todos possam compartilhar, mas cada um dos alunos vai poder exercitar, aprender o que estou ensinando, respeitar o que sabem. Não precisa querer cobrar muito o que e não sabem. Isso é o que faço para poder ensinar os alunos, respeitar o que já sabem e ensinar o que ainda não sabem.

5. Como são as reuniões em sua escola há formação pedagógica nessas reuniões como elas acontecem as trocas de práticas pedagógicas entre professores acontecem como são realizadas?

R. As reuniões na nossa escola são aquelas que já estão no calendário, temos as reuniões de pais, e sempre vão. Temos a formação continuada dos professores só que na nossa formação continuada é um pouco complicado porque colocamos um tema para ajudar a gente a resolver alguns problemas na sala de aula e é difícil encontrar um palestrante. Ter que ir até a nossa escola para discutir o tema que temos dificuldades é difícil porque os professores especializados não querem ir até lá, a dificuldade é o horário, é muito longe também, exige tempo e isso atrapalha bastante a nossa prática, pois temos muitas dúvidas e na reunião geralmente, conseguimos discutir sobre a situação das nossas práticas pedagógicas, mas na hora atividade que é o momento que a gente se reúne, temos os conselhos de classe que acabamos conversando sobre a situação da sala de aula, e o quanto é difícil. Conversamos algumas coisas mais. Mas, uma formação específica para nos auxiliar na prática, na sala, na sala multisseriada não temos. As trocas acontecem entre os professores que estão iniciando e são de grande valor. São nessas horas que a gente conversa e desabafa sobre os medos, os erros, as dúvidas e as nossas dificuldades e nessas trocas para quem é novo/iniciante tem ajudado bastante, essas conversas também acontecem em nossas reuniões quando sentamos na hora do intervalo da entrada e da saída.

6. Quando você prepara sua aula para uma turma como essas que você atua, como você pensa nos conteúdos que vai ensinar, como você organiza os alunos. Os alunos daqui possuem algumas características diferentes que você leva em consideração ao preparar suas aulas quais?

R. Quando eu preparo a minha aula para os alunos da minha sala, os conteúdos já estão no planejamento desde o começo do ano letivo, que é o meu plano anual e na nossa proposta

pedagógica da escola estão bem evidentes, quais são os conteúdos que temos que trabalhar por ano escolar. Se tiver que mudar algo que seja para melhorar o aprendizado dos alunos, eu acrescento os conteúdos no planejamento anual. Quando preparo meu planejamento eu levo em consideração o que eles já sabem, principalmente da comunidade. E quando cito exemplos de um conhecimento que não conhecem, mesmo que seja do ano anterior, mas os alunos não conhecem, trabalho com eles. Um exemplo disso é o trabalho com história, geografia sobre a cidade de Cáceres, geralmente os alunos não conhecem, temos que trabalhar isso com frequência porque nunca viram a cidade, nunca viram nem a Catedral da cidade. Levo os alunos para a igreja da comunidade, que eles frequentam para conversar, contar a história da Catedral de Cáceres, falar da geografia do lugar, fica mais fácil trabalhar o conteúdo e comparar com o que temos na realidade. Não deixo de ensinar outras coisas da comunidade também. Organizo as duas salas, os dois anos escolares, não separo, eu faço um plano de aula somente, que contemple os dois anos escolares. Organizo de tal forma que compreendem de acordo com o nível que estão, e na hora de trabalhar no livro, compreendem direitinho e desenvolvem as atividades, tanto do primeiro ano como do segundo ano.

Os alunos possuem algumas características diferentes que eu tenho que levar em consideração ao preparar as minhas aulas. Nossos alunos são pessoas simples. Pais que tem uma renda baixa, dependem do Rio para pescar e muitas vezes vender os peixes para completar a alimentação. Pescam para sobreviver e também plantam para comer. Então, eu levo em consideração esse tipo de coisa, esse estado de vida precária deles. As dificuldades do dia a dia. São alunos que muitas vezes vão para a escola para comer, muitas vezes não tem água limpa para tomar banho e muito menos para beber. Procuro considerar e respeitar as diferenças ao preparar uma aula para que todos possam se sentir bem e sentir que a escola é um lugar aconchegante, onde ninguém sente-se diferente, isso faz com que se sintam incluídos mesmo sendo diferentes na forma de ter e viver.

7. Como você realiza o planejamento para sua turma. Na escola de Fronteira tem algumas dificuldades? Quais?

R. Eu realizo meus planos de aula, para a minha turma como eu respondi na pergunta anterior de uma forma que todos (os dois anos escolares) possam trabalhar a mesma temática, mas que todos possam compreender. Produzo meu planejamento de acordo com o nível de cada grupo, de leitura e escrita. Todos têm dificuldades, e todo dia é uma novidade que aparece, com um trabalho responsável as dificuldades vão sendo superadas. Respeito muito meus alunos. Quando a gente procura fazer o melhor para os alunos, é preciso pesquisar e ajuda-los

constantemente. Assim vamos superando a cada dia, muito juntos as dificuldades na escola de fronteira.

8. Conte uma aula desenvolvida nessa turma. Pensa bem, o que atrapalha, o que facilita, o que tem sido uma necessidade para poder exercer a docência nesse espaço?

R. Uma aula desenvolvida que tive com essa turma, foi por meio de um projeto “Conhecendo o lugar onde moro”. Cada professora com sua turma desenvolveu um tema. O tema da minha sala foi “Conhecendo as lendas e mitos do local onde eu moro”. Aprendemos muitas lendas folclóricas em uma aula campo. A secretaria de educação promoveu uma excursão para a cidade com todos os alunos da nossa escola, um projeto da SMEC. Assim, pudemos conhecer a Catedral de Cáceres e conhecer a lenda do Minhocão. Foi uma aula muito boa porque as crianças conheceram a cidade, alguns lugares que eram tema de estudo de outras professoras e alunos. Foi muito produtiva, tão produtiva que tivemos no final do ano uma mostra cultural desse projeto e as crianças passaram a contar histórias e a lenda do Minhocão com muita desenvoltura, foi admirável. Fizeram desenhos, construíram textos e conversavam sobre a excursão com os colegas, foi de muito valor mesmo. Nos envolvemos muito com as atividades que eles fizeram. As duas turmas, o primeiro e o segundo ano todos participaram até quem ainda não tinha domínio da escrita, mas souberam falar no dia da mostra. Muito bacana. Penso que poderíamos desenvolver outros projetos com aula campo. Temos ônibus, temos outras escolas que não conhecemos, temos sítios que não conhecemos entre outros temas, mas temos dificuldades de ocupar os ônibus. A escola está localizada às margens do rio Jauru, temos que ensinar conteúdo sobre o rio que está no fundo da escola, mas é perigoso levar as crianças porque tem capivara, tem sucuri, cobras, jacaré, e fica difícil só um professor sair com os alunos. Temos o guarda, mas o guarda só trabalha à noite, não temos alguém que possa nos ajudar e geralmente não deslocamos duas turmas com dois professores. Se vai um professor, o outro fica. É só um professor mesmo não tem como deslocar duas turmas. Se levamos muitas turmas tem pouco professor para cuidar e aí é perigoso. Os alunos precisam conhecer mais o local, mas precisamos de segurança, pessoas que possam ajudar. Essa dificuldade que temos para explorar o entorno da escola. Ali é o Pantanal. Temos esse espaço maravilhoso, mas temos dificuldades para trabalhar essas aulas.

SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM

1. Como são os seus alunos, como você faz para ensinar os seus alunos?

R. Eu tenho alunos que são da comunidade mesmo e tem uns alunos que moram nas fazendas. Acordam muito cedo, são alunos esforçados. Acordam às 4 horas da manhã para irem à escola. São alunos bons. Alunos carentes, mas com muita vontade de aprender. Não faltam aulas. Fazem as tarefas e são muito esforçados. Uma palavra certa para definir o que eles são: são corajosos.

Como faço para ensinar os meus alunos? Antes de mais nada no início das aulas e todas as vezes que entro na sala de aula, procuro ser amiga deles. Acredito que isso facilita muito, a gente ter amizades dos alunos. Eles confiam e assim eles podem demonstrar as dificuldades que têm. Essa é uma das coisas que levo sempre comigo. Poder tornar um ambiente feliz na sala de aula, é o primeiro passo que dou, aí vem as outras coisas que tem que fazer, compromisso, planejamento, conteúdos, atividades, respeito e dedicação.

2. Como você percebe que os alunos aprendem o que você ensina?

R. Quando espontaneamente respondem o que tem que fazer e compartilham e são participantes da aula, é a primeira demonstração de aprendizagem, daí vem as atividades, produção de texto e mesmo um diálogo, percebo que compreenderam o que você gostaria que tivessem aprendido naquele dia e lembram em outros dias.

3. O que é mais difícil para você ensinar?

R. O que é mais difícil para eu ensinar na sala de aula é a disciplina de matemática. Tenho uma dificuldade desde criança de compreender a matemática e uma outra disciplina que de vez em quando surge um assunto meio polêmico é o ensino religioso. Lá na comunidade é bem dividido, a metade dos moradores são católicos e a outra metade são evangélicos. Então as crianças acabam aprendendo o que as famílias falam, acreditam. Quando surge algum assunto referente a religiosidade falando sobre Deus, é meio complicado, tenho que tomar muito cuidado com que vou falar, porque quando chegam em casa dizem aos pais o que a professora falou. Para os pais soa como alguma coisa que não devia ser falado. São essas duas disciplinas complicadas para mim.

4. Que outras questões você gostaria de ressaltar que dificultam ou impedem o seu trabalho pedagógico nessa escola?

R. Algumas questões que dificultam o meu trabalho pedagógico na escola estão relacionadas a estrutura física da escola. A escola não é bonita, nem por fora e nem por dentro. Isso muitas vezes desanima, muitas vezes até os alunos falam como a escola é feia. Outra questão são os materiais para poder fazer uma aula melhor, não tenho materiais pedagógicos, não tenho livros para mim. Tenho que tirar cópia, tenho que pagar as fotocópias para a escola. As carteiras são feias, bem, a situações física impede o conforto dos alunos e dos professores a ficarem na escola. Querendo ou não, é uma coisa que me importa ter um local para estudar. Mas sabemos e é importante dizer que todas as dificuldades da escola são por falta de assistência da prefeitura. E como professora devo dar informações adequadas para a SMEC melhorar a escola, para que nosso trabalho na sala de aula se torne prazeroso.

5. As famílias e a comunidade participam da escola? Como?

R. Os pais são muito participativos na nossa escola. Nas reuniões de pais só não vão todas as vezes porque trabalham em fazendas, é preciso avisar os patrões, não liberam. Mas sempre que eles têm oportunidade e não comparecem naquele dia da reunião, procuram saber o que aconteceu e marcam uma outra data para estarem participando e também tem os pais que não vão mesmo, não são muito interessados ou tem alguma dificuldade, mas a maiores dos pais são participativos quando fazemos atividades, palestras, algo educativo sempre estão participando e eles ajudam quando você precisa de algo na questão de alimento, doam e inclusive esse ano nós temos pais que vão ajudar na pintura da escola. Eles vão doar forças para fazer algumas coisas, eles gostam, são participativos.

FINALIZAÇÃO

6. O que diria para uma professora que está chegando na sua escola hoje?

R. Ia mostrar todas as coisas boas que a nossa escola tem porque apesar da dificuldade ela tem muitas coisas boas. Explicar sobre os nossos alunos que todo professor que chega na escola, que é novo eu falo que os alunos são educados, são alunos bons, vão ter alguma dificuldade porque a sala é multisseriada, mas que no final dá certo assusta no começo mas é preciso procurar e pedir ajuda. No final tudo dá certo.

7. O que mais você gostaria de falar sobre sua docência de professora iniciante nessa escola?

R. O que eu gostaria de falar mais sobre a minha docência de professora iniciante nessa escola é que desde o começo sempre quis vir para a escola, até hoje é assim. Eu gosto muito de trabalhar na escola de fronteira. São famílias boas, são alunos bons. Tive grande dificuldade no início, foi complicado, pensei em desistir, não foi só uma vez não, foram muitas vezes. Pensei em levar minhas coisas de volta para casa e não voltar mais, porque achei que não sabia fazer nada. Mas foi dando certo e estou no terceiro ano de docência aqui na escola do Limão e ano passado eu fui coordenadora, pude aprender muitas coisas, pude compreender o outro lado dos professores e foi muito bom, tive muita dificuldade mas foi um ano de muito aprendizado, que me ajudou muito como profissional e esse ano eu acabo de ser nomeada pela secretaria de educação para ficar na direção da escola. Quando recebi o convite me senti do mesmo jeito de quando entrei na sala de aula pela primeira vez. Pensei que não ia dar conta, mas estou dando. Do mesmo jeito na direção, eu vou dar conta. Mas eu gosto de fazer um trabalho sério, certo na escola. Gosto muito de respeitar os alunos. Digo isso porque meus alunos acordam muito cedo e eles merecem uma educação de qualidade, então eu vou trabalhar organizada. Trabalho sério mesmo, de muito respeito com os alunos e com a escola. Estou com muitas propostas, quero arrumar o Projeto Político Pedagógico da escola, junto com os professores, temos um Regimento a seguir que já construímos, temos nossa proposta pedagógica, vamos trabalhar para melhorar a estrutura física da escola, para animar os alunos, professores. A nossa escola está muito feia, muito acabada, última vez que teve uma pintura, se não me engano foi em 2016, nós estamos em 2020. Tenho muita força e muita fé. Eu acho que a escola vai melhorar com o trabalho de todos nós. A maior quantidade de professores é iniciante, são animados e vamos trabalhar juntos com os três que têm mais tempo na escola. Estou muito animada para o ano letivo de 2020, o pedagógico será o primeiro ponto de partida. Estou animada para fazer muitas coisas na nossa escola e acredito que vai dar certo.