

INSERÇÃO PROFISSIONAL, PRÁTICAS INICIAIS DOCENTES E TERRITORIALIDADES: algumas indagações

Magali Aparecida Silvestre¹
Jorge Luiz Barcellos da Silva²

Resumo: Este artigo apresenta algumas marcações de cunho teórico que justificam a escolha do objeto investigado, de uma pesquisa em desenvolvimento, que trata sobre como egressos/as dos cursos de Pedagogia, que trabalham nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas, vivenciam a inserção no magistério e quais elementos caracterizam seu preparo para a iniciação na profissão em regiões de alta vulnerabilidade. As proposições apresentadas no texto têm como objetivo problematizar até que ponto os/as professores/as iniciantes compreendem as relações entre a comunidade e a escola, assim como o currículo oficial e seus sujeitos e como isso se desdobra nos fundamentos e nas suas práticas docentes, tendo por base uma análise crítica do lugar em que a escola – e seus tensionamentos – se situa, local onde desenvolve seu trabalho, constitui sua identidade profissional e impulsiona seu desenvolvimento profissional. Essa proposta de discussão busca contribuir com o campo da formação de professores/as, com os estudos sobre professor/a iniciante e com os processos educativos da escola pública, tendo como escopo a indagação sobre a pluralidade que se entrelaça com o viver em cidades ou no campo e seu respectivo impacto para quem se prepara para desenvolver práticas iniciais docentes.

Palavras-chave: Formação Docente. Docência (Educação Básica). Inserção Laboral. Educação Multicultural. Entorno Escolar.

PROFESSIONAL INTEGRATION AND INITIAL TEACHING PRACTICES: SOME QUESTIONS

Abstract: This article presents some theoretical points that justify the choice of the subject of an ongoing research project, which deals with how graduates of Pedagogy courses, who work in the early years of primary education in public schools, experience their entry into teaching and what elements characterize their preparation for entering the profession in regions of high vulnerability. The propositions presented in the text aim to problematize the extent to which beginning teachers understand the relationships between the community and the school, as well as the official curriculum and its subjects, and how this unfolds in their teaching foundations and practices, based on a critical analysis of the place in which the school – and its tensions – is located, the place where they develop their work, constitute their professional identity and drive their professional development. This proposed discussion seeks to contribute to the field of teacher training, to studies on novice teachers and to the educational processes of public schools, with the aim of questioning the plurality that is intertwined with living in cities or in

¹ Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP. Professora Associada do Departamento de Educação, da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH), da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Campus Guarulhos. Coordenadora do Grupo de Pesquisa e Observatório de Desenvolvimento Docente e Inovação Pedagógica (GEODDIP). E-mail: magali.silvestre52@gmail.com

² Licenciado em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Mestre em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP) e Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Professor Associado do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH), da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Campus Guarulhos. Vice Coordenador do Grupo de Pesquisa e Observatório de Desenvolvimento Docente e Inovação Pedagógica (GEODDIP). E-mail: jorge.barcellos@unifesp.br

the countryside and its respective impact on those preparing to develop initial teaching practices.

Keywords: Teacher training. Teaching (Basic Education). Work Insertion. Multicultural education. School environment.

INSERCIÓN PROFESIONAL Y PRÁCTICAS DOCENTES INICIALES: ALGUNOS INTERROGANTES

Resumén: Este artículo presenta algunos puntos teóricos que justifican la elección del tema de un proyecto de investigación en curso, que trata de cómo los egresados de los cursos de Pedagogía, que trabajan en los primeros años de la enseñanza primaria en escuelas públicas, viven su ingreso en la docencia y qué elementos caracterizan su preparación para el ingreso en la profesión en regiones de alta vulnerabilidad. Las proposiciones presentadas en el texto buscan problematizar en qué medida los docentes noveles comprenden las relaciones entre la comunidad y la escuela, así como el currículo oficial y sus asignaturas, y cómo esto se despliega en sus fundamentos y prácticas de enseñanza, a partir de un análisis crítico del lugar donde se ubica la escuela -y sus tensiones-, lugar donde desarrollan su trabajo, constituyen su identidad profesional e impulsan su desarrollo profesional. Esta propuesta de discusión busca contribuir al campo de la formación docente, a los estudios sobre docentes noveles y a los procesos educativos de la escuela pública, con el alcance de indagar sobre la pluralidad que se entreteje con vivir en la ciudad o en el campo y su respectivo impacto en quienes se preparan para desarrollar prácticas docentes iniciales.

Palavras-clave: Formação do Professorado. Ensino (Educação Básica). Inserção Laboral. Educação Multicultural. Entorno escolar.

Introdução

A literatura que trata sobre o/a professor/a iniciante vem demonstrando, ao longo dos últimos anos, que esses/as profissionais necessitam ser investigados/as de forma diferenciada dos/as demais professores/as e que requerem atenção em seus processos de inserção profissional, principalmente a partir de políticas públicas específicas. Papi e Martins (2010, p. 53) já nos chamavam a atenção para o fato de que embora as temáticas problematizadas nas pesquisas fossem diversas, a maioria dos estudos sobre professores/as iniciantes acabava por evidenciar “a centralidade do/a professor/a nesse processo” Em complemento, Gracia (2017) afirmava que seriam necessários estudos que levassem em consideração a carreira profissional e o desenvolvimento profissional docente. Cardoso *et al.* (2014) definiram como frágil a exploração de um campo vasto de investigação, principalmente pela escassez de investigações na área de pedagogia e Cunha *et al.* (2015, p. 80) constataram que há estudos sobre professores/as iniciantes em contextos desfavoráveis, mas são em menor número. Mais recentemente, Cruz *et al.* (2020) explicam a formação do/a professor/a iniciante como indução

profissional, um período imprescindível de acompanhamento e assistência em sua inserção no contexto de trabalho, sem dissociá-la das questões objetivas e subjetivas do trabalho vivenciadas por ele/a.

Dessa maneira, as lacunas ainda existentes em estudos sobre esse/a professor/a e nossa necessidade de compreender a sua inserção profissional, tendo por base a localização da escola pública em que trabalha e as territorialidades resultantes desses vínculos desenvolvidos no exercício da docência, mobilizou um grupo de pesquisadores/as a desenvolver uma pesquisa cuja problemática é desvelar como egressos/as dos cursos de Pedagogia, que trabalham nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas, vivenciam a inserção no magistério e quais elementos caracterizam seu preparo para a iniciação na profissão em regiões de alta vulnerabilidade³.

Trata-se de pesquisa teórico-empírica, de abordagem qualitativa e seu universo é demarcado pelo Alto Tietê Cabeceiras, parte da Região Metropolitana de São Paulo. A pesquisa está organizada em cinco etapas: a) produção de um estado do conhecimento sobre professor/a iniciante; b) mapeamento da região quanto ao nível socioeconômico e educacional; c) aplicação de *survey* aos/as professores/as das redes de ensino envolvidas; d) entrevistas semiestruturadas com professore/as iniciantes e e) acompanhamento de um grupo de professores/as iniciantes ao longo de um período específico.

O objetivo geral da pesquisa se assenta na indagação sobre como se caracteriza a inserção profissional de professores e professoras que trabalham nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas localizadas em regiões de alta vulnerabilidade social. Buscamos reconhecer, entre outros elementos, como os/as professores/as recém-formados/as, iniciantes na profissão, identificam seus enraizamentos em escolas localizadas em territórios de alta vulnerabilidade. Para esta pesquisa consideramos professores/as iniciantes aqueles/as que se encontram nos primeiros cinco anos de início de carreira (Romanowski; Oliver Martins, 2013).

Assim sendo, a primeira etapa da investigação teve como uma das frentes de trabalho analítico entender os aspectos locacionais dos municípios e das escolas, a seguinte foi o de

³ Pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, **Processo:** 420893/2023-7.

proceder um levantamento de dados e outras informações assentadas em instituições brasileiras provedoras de dados estatísticos sobre aspectos econômicos, demográficos, da realidade regional e nacional.

Partimos da premissa de que a compreensão das localizações dos municípios, suas arrumações intra e interurbana, assim como a identificação de quem são os sujeitos que os constituem e como estão distribuídos no interior dos processos educacionais, podem nos dar pistas sobre as condições objetivas e subjetivas que determinam as dinâmicas que envolvem os/as egressos/as de cursos de Pedagogia, tendo posto que a estrutura econômica, social e política em que a escola está inserida também é fator que influencia a forma e o conteúdo como os/as professores/as se ajustam ao início da docência e protagonizam processos de ensino e de aprendizagem, caracterizando seus processos de inserções e atuações profissionais.

Nessa direção, esse artigo apresenta algumas marcações de cunho teórico que justificam a escolha do objeto investigado. As proposições apresentadas no texto têm como objetivo problematizar até que ponto os/as professores/as iniciantes compreendem as relações entre a comunidade e a escola, assim como o currículo oficial e seus sujeitos e como isso se desdobra nos fundamentos e nas suas práticas docentes, tendo por base uma análise crítica do lugar em que a escola – e seus tensionamentos - se situa, local onde desenvolve seu trabalho, constitui sua identidade profissional e impulsiona seu desenvolvimento profissional.

Esperamos, com a apresentação dessa discussão, contribuir com o campo da formação de professores/as, com os estudos sobre professor/a iniciante e com os processos educativos da escola pública. Ter como ponto de referência a localização e o significado de estar e ser professor/a nesse lugar, nessa ou naquela escola, em uma ou outra rede de ensino, pode potencializar densas abordagens sobre a formação integral humana, tanto de docentes no início da profissão, como de estudantes da educação básica, participantes de processos formativos elaborados por estes/as docentes, tendo como escopo a pluralidade, o reconhecimento aos diversos conhecimentos produzidos pelos diferentes grupos socioculturais e o respeito à “[...] a diversidade de sujeitos presentes nos processos educativos em suas especificidades étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, religiosas etc” (Candau, 2023, p. 110).

São com essas perspectivas que se situa o presente artigo, organizado em três seções. A primeira aborda brevemente alguns estudos sobre o/a professor/a iniciante e os dilemas de sua

inserção profissional. A segunda trata dos desdobramentos que muitas vezes não consideram o território no exercício da docência profissional, assim como os vínculos de pertencimento constituídos dentro da escola e no seu entorno. Nessa linha, a terceira seção apresenta parte do estudo sistematizado dos municípios que compõem o universo da pesquisa, evidenciando ponderações que buscam reflexões mais adensadas sobre uma formação de professores/as diferenciada, assim como a compreensão do papel da escola pública e de práticas docentes comprometidas com a construção de conhecimentos referenciados socialmente.

Sobre professores/as iniciantes e os dilemas da inserção profissional: marcações teóricas

Curado Silva (2017, p. 15) explica que na literatura há várias expressões que se referem à “fase de iniciação profissional docente”, entre elas, choque de transição, iniciação ao ensino e choque de realidade.

Além disso, a autora, em uma de suas pesquisas sobre “iniciação profissional docente”, afirma que

[...] compreendermos a especificidade da fase inicial, diferenciando iniciantes/principiantes de professores ingressantes, é no nosso entendimento, um elemento essencial na construção de uma teorização sobre o desenvolvimento profissional docente que atenda às especificidades da carreira no Brasil (Curado Silva, 2017, p. 25).

Parece-nos fundamental, portanto, que os/as pesquisadores/as situem o objeto de estudo “*fase inicial da docência*” de maneira mais rigorosa, fazendo uso de categorias que caracterizem essa fase e a delimitem como um período singular para o desenvolvimento profissional docente e a constituição da identidade profissional, o que impõem conhecimentos, procedimentos metodológicos e formas de análise específicas. Necessário, inclusive, definir professor/a iniciante distinguindo-o/a dos/as professores/as ingressantes, conforme Curado Silva (2017) e Cruz *et al.* (2020).

Nessa direção, a pesquisa em desenvolvimento, em sua primeira etapa, com a produção de um estado do conhecimento sobre professor/a iniciante, aos poucos está delineando como os estudos e pesquisas vem tratando essa temática apontando no horizonte a existência de um conjunto de investigações disperso sobre processos de inserção profissional de licenciados/as iniciantes na docência e a inexistência de estudos que levem a questão das territorialidades

como um dos fatores a serem considerados na fase inicial da docência.

Cunha *et al.* (2015, p. 80) ao avaliarem trabalhos apresentados em três edições de um congresso internacional, cujas temáticas principais foram professores/as principiantes e inserção profissional, diagnosticaram que estudos sobre professores/as iniciantes em contextos desfavoráveis, embora apresentados em menor número, como já afirmado anteriormente, vem aparecendo com maior frequência, o que significa “[...] um sinal dos tempos recentes e indica uma realidade que não pode mais ser ocultada”. Para as autoras, esses estudos são cruciais, pois “ao contrário de outras profissões, ao docente principiante, muitas vezes, cabe o exercício profissional em contextos complexos e exigentes na sua dimensão político-social e pedagógica” (Cunha *et al.* 2015, p. 80).

Questionar sobre esses fatores se torna mais relevante quando se considera que a iniciação à docência é uma etapa que contribui sobremaneira para a constituição identitária do/a professor/a e que também pode se tornar um período propenso à sua desistência da profissão, pois “diante de uma realidade complexa, muitas vezes o professor se desestrutura, pensa em desistir da profissão, sente-se como um estranho no ambiente escolar, duvida da sua competência e da importância da formação inicial” (Costa; Oliveira, 2007, p. 28).

Cunha *et al.* (2015, p. 80) explicam que “o abandono da profissão é particularmente alto em escolas interiorizadas e de zonas desfavorecidas, pois os docentes principiantes esmorecem frente às dificuldades e as inseguranças próprias de sua condição” por atuarem em ambientes de trabalhos precários e com baixa valorização profissional.

André (2018, p. 15), em pesquisa que tratou sobre inserção profissional de egressos/as de três programas de iniciação à docência – Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); Bolsa Alfabetização; Programa de Residência Pedagógica da Unifesp, Campus Guarulhos - aponta que 61% desses/as egressos/as estavam trabalhando em escolas públicas e que 38% declararam que a eles/as foram atribuídas “as turmas mais difíceis da escola”, o que, para a autora, corrobora a literatura existente que indica “[...] que aos iniciantes são atribuídas as piores turmas, os piores horários, as escolas mais vulneráveis”.

Para Cunha e Zanchet (2010, p. 192), em sua investigação sobre professores/as universitários/as iniciantes não só os “[...] ambientes social e culturalmente desfavorecidos impactam os novos professores mais intensamente [...]”, mas também “[...] os desafios das

políticas de inclusão, das culturas digitais e tantas outras que vêm exigindo [...] a construção de saberes que, para muitos, não fizeram parte de sua história enquanto alunos e que requerem a construção de saberes no contexto da prática profissional”. Essas constatações podem ser consideradas para a iniciação à docência na educação básica que vem passando por desafios semelhantes como a chegada na escola dos/as filhos/as de imigrantes e refugiados/as, assim como com a introdução de sistemas informatizados no cotidiano das práticas pedagógicas.

Candau (2023), ao se referir ao cotidiano escolar, nos chama à atenção para outros desafios:

As diferenças culturais-étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras se manifestam em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, sabores, crenças e outros modos de expressão. As questões colocadas são múltiplas, visibilizadas principalmente pelos movimentos sociais, que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político e cultural (p. 112).

Em vista desse conjunto de considerações sobre a inserção profissional do/a professor/a iniciante, problematizamos o quanto os processos formativos ocorridos nos cursos de Pedagogia preparam os/as futuros/as professores/as para enfrentarem tais desafios ao trabalharem em escolas públicas exercendo o magistério e, principalmente, aqueles advindos de escolas localizadas em áreas vulneráveis. Mais do que isso, nossa indagação principal é reconhecer de que maneira os/as egressos/s desses cursos consolidam ou não uma base de conhecimentos que possibilita uma análise crítica do lugar em que a escola se situa, uma análise crítica das territorialidades, e como esses conhecimentos se desdobram nos fundamentos do seu trabalho e na organização de suas práticas.

Essa opção em problematizar a inserção profissional de professores/as dos anos iniciais do ensino fundamental, cuja formação se dá nos cursos de Pedagogia, justifica-se pelas especificidades da docência nesse nível de ensino. Uma delas é que esses/as professores/as geralmente trabalham com as crianças de uma mesma sala, de fevereiro a dezembro, o que possibilita, de um lado, saber quem são e quais necessidades que as crianças apresentam e, de outro, ter contato com as famílias, o que mobiliza conhecimentos que nem sempre esses/as professores/as possuem.

Nesse contexto, vale demarcar também a polivalência, identificada pela dificuldade de

tratar das diferentes áreas do conhecimento e colocá-las em relação ao elaborar situações de ensino e organizar o trabalho pedagógico, que por seu turno também é marcado pela frágil compreensão sobre a unidade teoria e prática e dimensionado, quase sempre, por condições precárias.

Escola como lugar: marcações teóricas sobre as territorialidades

Tendo em conta o que as pesquisas sobre professores/as iniciantes vem assinalando, principalmente sobre a necessidade de estudos que levem em consideração o contexto em que esses/as professores/as iniciam a docência, cumpre assinalar que a preocupação da pesquisa apresentada, que estabelece a relação entre iniciação à docência e o lugar em que a escola se insere e que motivou a escrita desse artigo, teve como referencial inicial uma investigação de Érnica e Batista (2012) que explorou a hipótese do efeito do território sobre as oportunidades educacionais.

Essa indagação se tornou mais latente a partir de contato com estudos inspirados no pesquisador argentino Ruben Katzman (2000, 2001) que correlacionam a desigualdade educacional à segmentação territorial em que se encontram as escolas. São processos caracterizados por dinâmicas onde pessoas e instituições não se apropriam de um conjunto de amplos recursos socialmente produzidos – tais como acesso a hospitais, bibliotecas, equipamentos urbanos, transporte adequado etc. –, itens que lhes permitiriam fazer frente às determinações (de cunhos econômico, social, ambiental e cultural) que demarcam suas vidas cotidianas (Barcellos Silva, 2017, p. 138).

Por sua vez, Ribeiro *et al.* (2017) explicam que no Brasil há muitos estudos sobre eficácia e equidade escolar, conhecido como o “efeito escola”, ou “efeito-território”, mas são poucos os que se dedicam a avaliar a eficácia escolar, considerando os efeitos dos contrastes sociais extraescolares. Posto isso, questionamos se os estudos sobre o “efeito-escola” ou “efeito do território” são suficientes para explicar a relação entre o território em que a escola se encontra e a própria dinâmica escolar.

O “efeito-território” advém da literatura sociológica e de forma resumida pode ser interpretado como “os benefícios ou prejuízos socioeconômicos que acometem alguns grupos sociais em função da sua localização no espaço social das cidades” (Andrade; Silveira, 2013, p. 381). Esse conceito vem sendo apropriado pelos estudos da área de educação como uma

tentativa de explorar os efeitos do território sobre as oportunidades educacionais.

Andrade e Silveira (2013) defendem:

Nesses e em demais estudos que têm o território como uma hipótese de pesquisa, o foco da investigação são as formas de sociabilidade e as relações institucionais que se desenvolvem em um determinado espaço e as suas possíveis relações causais. Daí se depreende que os efeitos podem ser tanto positivos quanto negativos; podem promover a mobilidade social ou dificultá-la; podem ser um ativo ou um passivo (p.381).

O limite dessa perspectiva encontra-se justamente na forma de interpretação do fenômeno que ocorre entre o território e suas vulnerabilidades e a comunidade. A análise empreendida por autores/as e pesquisadores/as que defendem esse conceito, se detém nas relações de causa e efeito o que, parece-nos, desconsidera a existência de sujeitos históricos no processo e as relações sociais e de poder ali desenvolvidas, que também causam “efeitos” nesse território com suas próprias produções sociais e culturais.

Constatação que Giroto e Pavesi (2021) também explicitam, quando afirmam que,

[...] o foco no debate sobre o efeito do território na dinâmica escolar acaba, em nossa perspectiva, não possibilitando [...] uma discussão sobre a produção social do território e sua articulação com diferentes escalas, agentes e processos. Com isso, o território acaba, muitas vezes, sendo tomado como um dado da realidade, pouco problematizado nas contradições que poderia revelar acerca do sentido da cidade e do urbano no capitalismo e na formação territorial brasileira (p.7).

Em outras palavras, parece-nos que se estabelece uma relação muito linear entre os efeitos dos territórios vulneráveis e o desempenho dos/as estudantes, subtraindo as questões que são próprias da escola pública e as produções sociais e culturais daqueles que ali moram, permanecendo uma lacuna de análise sobre as contradições existentes no território, apontadas por Giroto e Pavesi (2021).

Lester *et al.* (2014) auxiliam na compreensão da problematização que estamos apontando quando, a partir de um estudo com “profesores nóveles” que trabalham em zonas de alta vulnerabilidade social, econômica e cultural na Região de Bióbio, no Chile, concluem que,

[...] resulta especialmente relevante el estudio de la inserción laboral de los docentes nóveles en un contexto de vulnerabilidad, es decir de miseria y exclusión que va más allá de la carencia de bienes materiales. ¿Cómo enfrentan éstos la herencia cultural de sus estudiantes?” (p. 962).

Para os autores as consequências assentam-se numa tendência dominante que “[...] consiste en desarrollar la docencia sin tomar en cuenta la herencia cultural de los estudiantes vulnerables; se impone así el currículum oficial y se ejerce violencia simbólica” (Lester *et al.*, 2014, p. 962).

Trata-se, portanto, de não se limitar à relação de causa e efeito, mas ir mais além das carências de bens materiais para compreender as relações dialéticas entre a comunidade e a escola, o currículo oficial e seus sujeitos e, principalmente, o impacto dessas relações nas aprendizagens dos/as estudantes.

No caso da pesquisa em desenvolvimento, nossa premissa é a de que, embora a formação inicial possibilite aprendizagens básicas sobre a docência, a inserção desses professores/as é marcada por lacunas relacionadas aos enfrentamentos próprios de um percurso profissional que se inicia, principalmente para um trabalho em escolas públicas, localizadas em distintos territórios. Por este motivo, ao entrevistar os professores e professoras iniciantes desejamos reconhecer até que ponto eles/as correlacionam esses elementos - relações dialéticas entre a comunidade e a escola, o currículo oficial e seus sujeitos - tendo por base uma análise crítica do lugar - e seus tensionamentos – em que a escola se situa, local onde desenvolve seu trabalho, que constitui sua identidade profissional e impulsiona seu desenvolvimento profissional.

Diante dessas indagações, três problematizações nos importam. A primeira motivada pela necessidade de compreensão de que na formação de professores/as é primordial o entendimento do papel da interpretação que leva em conta a dimensão espacial do processo. E nesse sentido Valcárcel (2000) aduz que

Cada sociedad y cada comunidad posee y ejerce un saber o conocimiento del espacio, que surge en el proceso de transformación de la naturaleza inherente a la propia reproducción social. Es un conocimiento práctico del entorno, de sus cualidades físicas, de su diferenciación en lugares y en áreas, identificados como “localidades” o “sitios” distintos, reconocidos, denominados; es, al mismo tiempo, un conocimiento representativo, por el que las sociedades humanas proyectan y modelan el espacio de acuerdo a representaciones sociales que manifiestan las estructuras del espacio surgidas de la práctica humana e las que el lenguaje y la representación mental permiten dar consistencia. Es un conocimiento y práctica territorial, en la medida en que cada comunidad y sus individuos tienen una relación de dominio sobre ese entorno (p. 27).

Trata-se de ponderar que a dimensão espacial dos fenômenos está colocada como fundamentação da pesquisa. Evidenciamos uma articulação conceitual que explicita ao leitor a possibilidade de examinar a relação que os fenômenos educacionais (no caso, a formação de professores/as) portam quando os avaliamos pela espacialidade que os constituem.

A escola entendida como um lugar é reveladora de um conjunto de relações sociais (práticas espaciais) que se expressam dentro e fora dela. Os desdobramentos oriundos das várias dimensões que envolvem a escola - em especial os/as professores/as iniciantes - nos permitem tecer investigações e reflexões que exigem a análise escalar. Por essa razão, é necessário identificar as localizações (dos lugares) onde os processos se desenrolam.

A segunda problematização está relacionada à afirmação de Pereira (2021), que ao desenvolver estudos sobre a relação entre a qualidade das “inscripciones espaciales” e o fenômeno educativo, considera que elas podem contribuir com o entendimento das finalidades da escola. Para o autor:

El espacio escolar - en tanto lugar de experiencia construída - se transforma en un documento catastral que, por medio de las marcas de una acción, puede evidenciar la existencia de influjos y supra orientaciones a las cuales los individuos adhieren, oponen, resisten o adaptan su vivencia. Estas formas de respuesta que el sujeto despliega expresan las diversas lógicas de acción propias del período y la consolidación de ciertos modelos identificatorios (Pereira, 2021, p. 31).

Em outras palavras, o reconhecimento da escola como um espaço, um lugar de experiência, permite a compreensão das lógicas que articulam essa experiência, por meio da manifestação dos sujeitos e pela forma pela qual esses sujeitos aderem ou transformam os projetos e finalidades educativas.

A terceira problematização é motivada por Santos (2014) que explica

[...] o caráter ambíguo do Estado e o fato dessa instituição [a escola] sintetizar, dia após dia, um quase infinito conjunto de correlações de força, onde interesses dos mais diversos criam um evidente afastamento entre a lógica acadêmica, a do movimento popular e a daqueles que representam os diferentes tipos de elites que flutuam em torno da noção de poder (p. 20).

Explicação que nos ajuda na compreensão das lógicas que articulam a experiência no espaço escolar, isto é, as relações de poder e consequente tensionamento entre diferentes interesses.

Essas ponderações nos permitem inferir que investigar sobre inserção profissional de professores/as iniciantes, onde eles/as estão localizados, e tentar desvelar suas necessidades de formação tendo por base seu (des)preparo, envolve compreender o território não como um “sujeito”, uma entidade, que causa seus efeitos, mas como um processo de disputas de poderes que

[...] contiene las inscripciones [experiências de mundo] provocadas por diversas acciones de individuos que han sido convocados al proceso educativo para su adecuación a finalidades concebidas, pensadas o proyectadas (Pereira, 2021, p. 5, *grifo nosso*).

Para Cunha *et al.* (2015, p. 80) quando o sistema insere os/as novos/as professores/as em escolas das periferias, em territórios cujas infraestruturas e outras determinações se desdobram sobre o exercício da docência, se está exigindo certa maturidade profissional que ainda não possuem. As escolas nesse lugar apresentam relações sociais determinadas pela institucionalidade e nesse sentido o não reconhecimento da ordem posta pode provocar maiores dificuldades e inseguranças, acelerando o abandono da profissão.

Em nosso ponto de vista a própria impossibilidade de reconhecer quais os fundamentos que sustentam essas relações sociais e de poder, assim como da lógica da ordem instituída, também pode gerar desconforto, frustração, falta de perspectivas e abandono da profissão, portanto, trata-se de ausência de um preparo mais complexo sobre o que é exercer o magistério em escolas públicas nesses territórios. Os professores e professoras iniciantes precisam ser preparados/as para compreenderem que “as escolas e/ou outros elementos que a constituem não podem ser tratados em si mesmos. Esses elementos são instituídos e instituintes do todo” e, assim, sua prática “[...] sempre e necessariamente é uma forma de materialização do todo” (Silva, 2024, p. 101).

Todas as marcações aqui apontadas nos levam, inevitavelmente, a pensar que outras perguntas devem ser elaboradas nos processos de investigação sobre os professores e professoras iniciantes. Em relação à formação desses/as profissionais inferimos que deve haver uma elaboração e organização sob outras formas de abordagem teórico metodológica para que, de acordo com Jacintho de Souza e Silvestre (2024, p. 7), nesses “[...] processos formativos, formador e professor, por meio de uma relação dialógica” possam “[...] desvelar as contradições

impostas ao trabalho docente, compreendido como uma prática social, ao considerar como pano de fundo as próprias contradições da escola pública capitalista produzida atualmente sob o patrocínio do neoliberalismo e do neotecnismo”.

O território da pesquisa, inserção profissional e as possibilidades para as práticas iniciais docentes

Dadas as marcações teóricas apresentadas, que justificam a escolha do objeto da pesquisa, essa seção tem como propósito apresentar algumas aproximações, a título de exemplo, que foram sendo estabelecidas entre o território da pesquisa e suas implicações para a inserção profissional de professores e professoras iniciantes e, ainda que de forma preliminar, para as práticas iniciais docentes.

Para uma pesquisa detalhada sobre os/as egressos/as de cursos de Pedagogia e inserção profissional na docência em territórios de alta vulnerabilidade delimitamos a investigação em doze municípios do estado de São Paulo: Mogi das Cruzes, Ferraz de Vasconcelos, Guararema, Itaquaquecetuba, Poá, Suzano, Biritiba Mirim, Salesópolis, Santa Isabel, Guarulhos, Arujá e parte da região leste de São Paulo. Esses municípios integram a bacia hidrográfica do Alto Tietê Cabeceiras cujas delimitações coincidem com as da Região Metropolitana de São Paulo, uma área de estudos com mais de 13.000.000 habitantes (Silva; Porto, 2003).

Essa delimitação regional nos permite a construção do conhecimento, entendendo-o como um processo, envolvendo um recorte temático territorial das relações entre Sociedade e as transformações da Natureza. Nesse contexto, a região por nós configurada, inicialmente, leva em conta a ordenação territorial desenhada pelas bacias hidrográficas e, posteriormente, agrega outras dinâmicas correlatas, tais como aquelas relacionadas aos processos de urbanização desses municípios.

Nessa inflexão destacamos dois movimentos. A necessidade de se considerar os limites existentes entre os municípios, ação que nos ajuda a delimitar e representar a região do Alto Tietê Cabeceiras, assim como as singularidades dos processos de urbanização de cada porção territorial recortada.

Nesse sentido, cada um dos doze municípios é entendido como uma porção territorial. No caso do município de São Paulo serão consideradas escolas localizadas em três distritos da

Zona Leste de São Paulo adjacentes ao Campus Unifesp Guarulhos. Estas escolas estão localizadas no entorno da várzea do rio Tietê, da rodovia Ayrton Senna e da linha férrea CPTM-Safira. Esse território corresponde aos distritos de: Ermelino Matarazzo, localizado na subprefeitura de mesmo nome; São Miguel Paulista e o bairro Jardim Helena, localizados na subprefeitura de São Miguel Paulista e Itaim Paulista.

Esses municípios Mogi das Cruzes, Ferraz de Vasconcelos, Guararema, Itaquaquetuba, Poá, Suzano, Biritiba Mirim, Salesópolis, Santa Isabel, Guarulhos, Arujá e São Paulo (três distritos da Zona Leste) apresentam processos de urbanização que revelam ocupações territoriais com diferentes formatos e conteúdos. Nessa dinâmica, consideramos que a localização e distribuição das escolas fazem parte de ordens territoriais que se apresentam, revelando determinações específicas que podem, ao serem problematizadas, qualificar as indagações a respeito de quem são os/as sujeitos que ali estabelecem relações entre si e com o lugar, para saber quem é o/a professor/a, como se constitui como docente e, fundamentalmente, como exerce a docência.

Nesse desdobramento o reconhecimento de uma ordenação territorial onde cada escola parece ser um ponto no território, isto é, um processo, permite uma leitura de que há redes de escolas em cada município.

Nesse contexto, as redes de ensino a que se vinculam as escolas da pesquisa estão situadas nesses municípios, que apresentam características marcadas por intensa ocupação urbana (desdobrando-se também em áreas rurais de alguns municípios), e expressam dinâmicas urbanas relacionadas à região metropolitana de São Paulo. Dito de outro modo, há um padrão de urbanização que demarca esses lugares, que podemos traduzir como de mudança na estruturação de classes sociais na sociedade brasileira com impactos na sua ordenação territorial.

Desde os anos 1960 uma grande massa da população migrante passa a viver em cidades, em especial na região Sudeste, e denotamos dessa dinâmica a existência de um processo de reprodução, em escalas diferenciadas, de desigualdades urbanas e escolares como aduz Ribeiro *et al.* (2010) e Saviani (2008).

Nesse sentido, a investigação pondera que o espraiamento do processo de urbanização que demarca a região metropolitana de São Paulo, chegando até os municípios da bacia

hidrográfica Alto Tietê Cabeceiras, se caracteriza por conter fluxos econômicos e relações sociais associados à intensa ocupação territorial.

Para Silva e Porto (2003, p. 132) há um movimento da população de baixa renda que se vê pressionada a ir para as zonas periféricas das cidades. Essa situação “[...] agrava a degradação ambiental pela expansão [aparentemente] desordenada, pela falta de infraestrutura urbana adequada, gerando os consequentes problemas de ocupação”.

Dessa maneira, o estudo analítico realizado na segunda etapa dessa pesquisa demonstra a diversidade da região e possibilita reconhecer que um mesmo município possui níveis de vulnerabilidade diversos. O município de Itaquaquecetuba é um exemplo, assim como a cidade de Guarulhos. Esse estudo que mostra que Itaquaquecetuba e Guarulhos apresentam, respectivamente, 50,6% e 28,8% da população em situação de vulnerabilidade, assim como, respectivamente, 17,4 % e 51,7 % da população fora da situação de vulnerabilidade, indica a necessidade de se olhar com cuidados para a produção de dados.

Primeiro, no reconhecimento de que os desdobramentos das relações sociais não se materializam de maneira homogênea nos territórios. Cada escola estudada necessita ser avaliada nas suas condições objetivas (essa escola localizada ali ou acolá, o que expressam em suas territorialidades?). Segundo, considerando a relação vulnerabilidade/território, um processo multiescalar, no qual o território em análise precisa ser tensionado, reelaborado inclusive conceitualmente, entendendo que o que acontece na escola é parte de um processo maior (o que significa essa escola aqui localizada em uma sociedade dividida em classes, em um contexto urbano ou rural, de pressão para se (re)ajustar na direção da acumulação de capitais?).

Tal encaminhamento na investigação pode potencializar a compreensão da necessidade de pensarmos a inserção de professores/as na escola à luz de mediações de políticas públicas articuladas, considerando as suas singularidades, como uma condição para o exercício da docência, ou em outra escala, potencializar a compreensão de seus dilemas de início de carreira à luz da leitura que realizam sobre o lugar em que a escola se desenvolve.

É nesse contexto diverso e desigual que se inserem os/as professores/as iniciantes a serem investigados/as e se constituem as redes de ensino a qual passam a pertencer. Tal realidade, como já abordado, não é levada em consideração quando são realizadas pesquisas

sobre a inserção profissional de docentes em regiões similares.

Posteriormente a essas importantes pontuações com base nos dados lançaremos mão da escuta desses/as professores/as, buscando entender como eles/as concebem o território, o lugar no qual desenvolvem a docência, assim como tramam seus vínculos. As territorialidades reconhecidas, debatidas e reelaboradas podem potencializar a distinção de qual é o projeto da escola e como o/a docente/a iniciante se prepara para dialogar com as ordens postas, isto é, a institucionalidade que se assenta, por exemplo, nos conteúdos, desconhecendo quem são os sujeitos (professores/as, alunos/as, gestores/as educacionais, famílias) e suas demandas formativas. Ainda, podem possibilitar a distinção entre práticas que provocam controvérsias e reações de intolerância e discriminação e práticas orientadas pela “[...] perspectiva direcionada à afirmação democrática, ao respeito à diferença e à construção de uma sociedade em que todos e todas possam ser plenamente cidadãos e cidadãs” (Candau, 2016, p. 804).

Em outras palavras, queremos dizer que ao reconhecer as territorialidades talvez seja possível a este/a professor/a compreender “as diferenças culturais como vantagem pedagógica” e não como problemas que a escola deve resolver (Candau 2023, p. 805).

Essas reflexões nos permitem adensar a discussão retomando a importância de referências que considerem territorialidades e diversidade como elementos importantes para se pensar a escola pública, nesse momento de chegada dos/as professores/as iniciantes e suas práticas iniciais. Dessa possível análise crítica do lugar que a escola se situa esperamos que decorra práticas iniciais que reconheçam quem são os sujeitos que estão ali cotidianamente e que esse reconhecimento direcione a elaboração das finalidades educativas dessa escola, assim como a organização de um trabalho pedagógico que contribua com escolas mais democráticas.

Prosseguir o debate sem concluí-lo

Para que pudéssemos embasar nossas proposições – de que a localização das escolas e dos/as professores/as é um dos elementos que determinam seu preparo para a iniciação na profissão - foi fundamental dois movimentos analíticos. O primeiro, o de considerar que o fenômeno educacional se realiza em um contexto como um projeto no âmbito de uma sociedade dividida em classes, assim como frações de classe e outros grupos sociais de diversas naturezas singulares. O fenômeno educação não pode ser entendido nele mesmo, mas sim como um processo portador de disputas assim como consensos e dissensos, isto é, a formação de

professores/as faz parte de uma totalidade (Frigotto, 2009) e é com base nessa totalidade que os processos formativos devem ser elaborados e organizados.

Nesse sentido, mudando a escala de análise, portanto encaminhando o segundo movimento, foi importante considerarmos a situação social-econômica dos municípios do Alto Tietê Cabeceiras. Em cada um dos municípios em tela encontramos diferentes ritmos socioeconômicos, assim como diversas condições de vida das populações. Nas escolas nas quais os/as professores/as iniciantes se inserem, não é diferente. O viver e o ser professor/a na cidade ou no campo se desdobra em meio às contradições. Os ritmos socioeconômicos apresentam ordenações territoriais. As disputas econômicas, sociais e culturais criam ordens de poder. Os/as professores/as muitas vezes não conhecem o território no qual a escola está situada. Ao não estabelecerem relações entre o estar em um lugar e o significado que tem para si, não reconhecem o/a outro/a. Não conhecem o/a aluno/a e as famílias. Não conhecem também a cultura que se enlaça com o território experimentado pela comunidade.

Um município pode apresentar lugares com condições materiais muito diferentes entre si, assim como, lugares nos quais as pessoas e instituições como escolas (representada por diferentes grupos sociais) não tomam para si a possibilidade de uso efetivo de recursos como o de acesso a hospitais, a bibliotecas, a equipamentos urbanos, a transporte adequado, a unidades básicas de saúde, bem como, a associações vinculadas ao lazer. A compreensão de que se trata de relações que apresentam vulnerabilidades e, portanto, são frutos de construções sociais poderia ser alterada. Tal movimento pode permitir o enfrentamento de determinações que demarcam as vidas cotidianas dos/as professores/as na escola (Kaztman, 2001).

Consideramos ser central relevar como cada professor/a pondera sobre suas localizações e interpreta o estar na escola e ser professor/a. Tratamos nesse movimento de averiguar que as relações sociais se expressam por meio das territorialidades construídas no cotidiano das escolas. Reconhecemos os identificadores que esse/a profissional constrói nas escolas nas quais atua. Essas territorialidades devidamente denotadas nos instigam a reconhecer o significado de poderes, de conflitos, de silenciamentos e outras interdições da docência que se instituem territorialmente nas escolas.

Esses encaminhamentos que tomam como referência as localizações nos ajudam a refletir, destacar e sistematizar quem é esse/a professor/a iniciante e como ele/a vive na escola

da cidade, ou na escola de áreas rurais, e como isso impacta o exercício da docência.

Nesse contexto, tratar de uma área de estudos com mais de 13.000.000 habitantes, exige da pesquisa, clareza de que o uso de noções e aportes conceituais de outras áreas do conhecimento, como por exemplo da Geografia ou da Sociologia, estão a serviço do entendimento do como as dinâmicas sociais e educacionais necessitam estar associadas às indagações que nos levam a adensar a discussão.

Nesse sentido, compreender a localização da escola como um processo – estabelecer correlações entre os diferentes sujeitos na escola e suas espacialidades socialmente construídas - reflete a respeito dos percursos (e seus tensionamentos) que configuram os/as recém saídos/as dos cursos de formação de professores/as e suas respectivas inserções profissionais docentes e, também, aponta para a possibilidade de refletirmos sobre a formação docente diferenciada, pois os/as professores/as necessitam estudar sobre o papel social da escola, do conhecimento e das territorialidades construídas a cada dia.

Com Candau (2016), afirmamos:

Consideramos fundamental “reinventar a escola” (CANDAU, 2010) para que possa responder aos desafios da sociedade em que vivemos. Não acreditamos na padronização, em currículos únicos e engessados e perspectivas que reduzem o direito à educação a resultados uniformes. Acreditamos no potencial dos educadores para construir propostas educativas coletivas e plurais (p. 807).

Diante do exposto, consideramos ser necessário ainda aprofundar as problematizações anteriormente apresentadas, pois se não compreendermos como se dá a inserção de professores/as e os seus desdobramentos no Alto Tietê, caracterizado por territórios altamente vulneráveis, não será possível validar a premissa de que é fundamental que os cursos de formação inicial de professores e professoras levem essa temática em consideração. Nesse momento, ousamos divulgar nossas problematizações e nos propomos a adentrar o debate coletivo.

Referências

ANDRADE, Luciana Teixeira; SILVEIRA, Leonardo Souza. Efeito-território Explorações em torno de um conceito sociológico. **Civitas**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 381-402, maio-

ago. 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/civitas/a/JvcZT5bSCHNs49P4QDhnHxf/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 10 dez. 2021.

ANDRÉ, Marli. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência.

Revista Brasileira de Educação, v. 23, e230095, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230095.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BARCELLOS SILVA, Jorge Luiz. A necessidade dos estudos geográficos da escola pública e dos processos de ensino e aprendizagem: um exemplo na região metropolitana de São Paulo.

Boletim de Geografia, v. 35, n. 3, p. 135-151, 8 set. 2017. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/BolGeogr/article/view/32053/pdf>. Acesso em: 03 mar. 2019.

CANDAU, Vera Maria. Didática, Cotidiano Escolar e Interculturalidade: articulações. In:

LONGAREZI, Andréa Maturano, MELO, Geovana Ferreira e XIMENES, Priscilla de Andrade Silva (orgs.). **Didática, epistemologia da práxis e tendências pedagógicas**, v. 1. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2023.

https://editorialpaco.com.br/ebook/gratis/9788546222940.pdf?fbclid=IwAR0v67pyXHmKPtWdB0XrU87o80G6TXOsk_Hm9bAUhpSGsDLkJTgtjfizQNA. Acesso em 01 fev.2024.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa** v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/GKr96xZ95tpC6shxGzhRDrG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 fev. 2024.

CARDOSO, Lilian Auxiliadora Maciel; SANTOS, Paula Peclat de Oliveira dos; COSTA, Neuza Maria Ribeiro da. A pedagogia em foco: estudo bibliográfico sobre formação inicial, desenvolvimento profissional e professores iniciantes. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, p. 52-67, 2014. Disponível em:

<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/838/356>. Acesso em: 14 out. 2022.

COSTA, Josilene Silva da; OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. A iniciação na docência: analisando experiências de alunos professores das licenciaturas. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, 10(2): 23-46, 2007. Disponível em:

<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/viewFile/1486/1131>. Acesso em: 15 out. 2016.

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 14, p. e4149114, 2020. DOI: 10.14244/198271994149.

Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149>. Acesso em: 6 jan. 2025.

CUNHA, Maria Isabel da; ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. A Problemática dos Professores Iniciais: Tendência e Prática Investigativa no Espaço Universitário. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/6999>. Acesso em: 06 jan. 2024.

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**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 73-86, mar. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.590/S1414-40772015000100006>. Acesso em: 14 out. 2022.

CURADO SILVA, Katia Augusta Pinheiro Cordeiro. Professores em Início de Carreira: as dificuldades e descobertas do trabalho docente no cotidiano das escolas. In: CURADO SILVA, K. A. P. C.; CRUZ, S. P. da S.. **O Professor Iniciante: sentidos e significados do trabalho docente**. Jundiaí, SP: Paco, 2017.

ÉRNICA, Maurício; BATISTA, Antonio Augusto Gomes Batista. A Escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. **Cadernos de Pesquisa**, v.42 n.146, p. 640-666, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/issue/view/3/showToc>. Acesso em: 15 set. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. In: ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina. 2009, p. 17-24.

GIROTO, Eduardo Donizeti; PAVESI de Oliveira, João Victor. Escola, território e desigualdade: Ampliando perspectivas teóricas e agendas de pesquisa. **Revista da ANPEGE**, 17(32), p. 49–64, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5418/ra2021.v17i32.13053>. Acesso em: 01 out. 2023.

GRACIA, Lúcia Ferreira. Desenvolvimento Profissional e Carreira Docente: diálogos sobre professores iniciantes. **Acta Scientiarum Education**, vol. 39, núm.1, 2017, pp. 79-89. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/29143>. Acesso em: 13 jun. 2023.

JACINTHO DE SOUZA, Robinson.; SILVESTRE, Magali Aparecida. Consciência Crítica e Contexto Educacional Brasileiro em diálogo com Freire e Vigotski. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 16, n. 35, p. e752, 2024. DOI: 10.31639/rbpfp.v16.i35.e752. Disponível em: <https://mail.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/e752>. Acesso em: 10 dez. 2024.

KAZTMAN, Ruben. Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos. **Revista de la CEPAL**, Santiago do Chile, n.75, p. 171-189, dec.2001. Disponível em: <http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/6/19326/Katzman.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.

KAZTMAN, Ruben. Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social. México: BID-Birf-Cepal, 2000. **Borrador para discusión**, 5. Taller regional, la medición de la pobreza, métodos e aplicaciones. Disponível em: www.eclac.cl/deype/noticias/proyectos. Acesso em 07 nov.2013.

LESTER, Luis Ajagan; SÁEZ, Gonzalo.; MUÑOZ, Carlos.; RODRÍGUEZ, Guillermo.; CÓRDOVA, Rodrigo Cea. **Docentes Noveles y los procesos de recontextualización em contextos de vulnerabilidade**. *Cadernos de Pesquisa*. v. 44, n.154, p. 960-980 out./dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053140992>. Acesso em: 20 nov. 2021.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 39-56, dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000300003>. Acesso em: 13 jun. 2023.

PEREIRA, Marcelo Garrido. Las inscripciones de las finalidades educativas. **EducAtiva**, Goiânia, v. 24, p. 1-35, 2021. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/8682>. Acesso em: 18 ago. 2021.

RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz; KOSLINSKI, Mariane; ALVES, Fatima; LASMAR, Cristiane. (Org.) **Desigualdades urbanas, desigualdades escolares**. Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrópoles: UPPUR/UFRJ, 2010. Disponível em: https://observatoriodasmetrolopes.net.br/arquivos/biblioteca/abook_file/desigualdades_escolares.pdf. Acesso em: 10 jan. 2025.

RIBEIRO, Vanda Mendes; VÓVIO, Claudia Lemos. Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial, n. 2, p. 71-87, set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/nspe.2/0104-4060-er-02-00071.pdf>. Acesso em: 15 maio 2020.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; OLIVER MARTINS, Pura Lúcia. Desafios da formação de professores iniciantes. **Pág. Educ.**, Montevideo, v. 6, n. 1, p. 83-96, jun. 2013 Disponível em <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v6n1/v6n1a05.pdf>. Acesso em 28 maio 2025.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2013.

SANTOS, Douglas. A geograficidade da escola e o ensino de geografia. **Revista Tamoios**, São Gonçalo, v. 10, n. 1, 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/tamoios/article/view/11626>. Acesso em: 10 fev. 2020.

SILVA, Ricardo Toledo; PORTO, Monica Ferreira do Amaral. Gestão urbana e gestão das águas: caminhos da integração. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 47, p. 129-145, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142003000100007>. Acesso em:

25 jul. 2023.

SILVA, Jorge Luiz Barcellos da. O Brasil desde Guarulhos: notas sobre a geografia de uma rede escolar municipal e a configuração de um formato de escola e do exercício da docência. **Revista Territorial**, Goiás – GO. v.13, n.2, jul./dez. 2024, p. 96-122. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/territorial/article/view/16013>. Acesso em: 06 jan. 2024.

VALCÁRCEL, Ortega José. **Los horizontes de la Geografía**. Teoría de la Geografía, Barcelona: Ariel Geografía, 2000.

Submissão em: 10/01/2025

Aceito em: 25/05/2025

Citações e referências
conforme normas da:

