



ISSN - 2175-6600

Vol.17 | Número 39 | 2025

Submetido em: 07/12/2024

Aceito em: 04/04/2025

Publicado em: 10/06/2025

Professores iniciantes no contexto da alfabetização de crianças em classes multisseriadas em escolas do/no campo

Novice teachers in the context of children's literacy in multigrade classes in rural schools

Los profesores principiantes en el contexto de la alfabetización de los niños en las clases multigrado de las escuelas rurales

Dilmar Rodrigues da Silva Júnior¹
Maria Divina Ferreira Lima²

 <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2025v17n39pe18747>

Resumo: A formação inicial é o espaço privilegiado para a produção de saberes que serão mobilizados na prática profissional do futuro professor. O artigo busca compreender os desafios e perspectivas encontrados por professores de classes multisseriadas que estão em início de carreira no desenvolvimento de sua prática pedagógica alfabetizadora em escola do/no campo. Trata-se de uma pesquisa orientada pelos princípios do método autobiográfico, fundamentado com a técnica das entrevistas narrativas. Participaram do estudo, (03) três professores iniciantes que atuam, em classes multisseriadas de escolas do/no campo, da rede municipal de ensino de Caxias/MA. Evidenciou-se que os colaboradores percebem um grande desafio na sua experiência inicial, por perceberem que a escola do campo, está na margem do esquecimento das políticas públicas educacionais, com pouca estrutura, não-fornecimento de materiais didático-pedagógico; realidade pela qual os professores não vivenciaram em processo formação inicial.

Palavras-chave: Alfabetização. Classes multisseriadas. Escolas do/no campo. Formação Inicial. Professores iniciantes.

¹ Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/ PPGE/UFPI. Mestre em Educação- UFPI. Pedagogo formado pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Professor substituto do Departamento de Educação- CESC/UEMA. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9516-0238> E-mail: prof.dilmarjr@hotmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Mestre em Educação pela UFPI. Pedagoga formada pela UFPI. Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE/UFPI. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4552-6802> E-mail: lima.divina2@gmail.com



Abstract: Initial training is the privileged space for the production of knowledge that will be mobilized in the professional practice of the future teacher. This article seeks to understand the challenges and perspectives encountered by teachers of multi-grade classes who are at the start of their careers when developing their literacy teaching practice in a rural school. This research is guided by the principles of the autobiographical method, based on the technique of narrative interviews. The study involved (03) three novice teachers who work in multi-subject classes in rural schools in the Caxias/MA municipal education network. It was evident that the collaborators perceive a great challenge in their initial experience, as they realize that the rural school is on the margins of oblivion of public educational policies, with little structure, non-supply of didactic-pedagogical materials; a reality that the teachers did not experience in the initial training process.

Keywords: Literacy. Multi-grade classes. Rural schools. Initial training. Beginning teachers.

Resumen: La formación inicial es un espacio privilegiado para la producción de conocimientos que se movilizarán en la práctica profesional de los futuros docentes. Este artículo busca comprender los desafíos y perspectivas encontrados por profesores de clases multigrado que están en el inicio de sus carreras en el desarrollo de su práctica de alfabetización en una escuela rural. Se trata de un proyecto de investigación orientado por los principios del método autobiográfico, basado en la técnica de entrevistas narrativas. O estudo envolveu (03) três professores novatos que trabalham em classes multigrado em escolas rurais da rede municipal de ensino de Caxias/MA. Se constatou que los colaboradores perciben un gran desafío en su experiencia inicial, pues se dan cuenta de que las escuelas rurales están al margen de las políticas públicas de educación, con poca estructura y sin material didáctico; una realidad que los profesores no vivieron durante su formación inicial.

Palabras clave: Alfabetización. Clases multigrado. Escuelas rurales. Formación inicial. Profesores principiantes.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A formação inicial é o espaço privilegiado para a produção do conhecimento teórico-prático do futuro professor. Para este processo acontecer, é preciso levar em consideração alguns aspectos que implicam no desenvolvimento desta formação: sociais, afetivos, culturais e até políticos, mediados pela *curricularização* do seu curso. Esse processo está centrado a partir de três elementos importantes: as disciplinas de fundamentos: que estão no núcleo comum dos cursos de licenciatura voltada para a formação humana; as práticas de ensino desenvolvidas em sala de aula e por último, o estágio supervisionado de caráter obrigatório.

Com as políticas públicas para a educação a partir da Constituição Federal de 1988, a formação de professores tem se tornado objeto de estudo por pesquisadores, o que tem gerado grandes discussões nos congressos científicos nacionais e internacionais como: a Reunião da Associação Nacional em Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd; Encontro Inter-regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Formação Docente para Educação Básica e Superior – ENFORSUP; o Congresso Nacional de Educação- CONEDU; Encontro Nacional de Didáticas e Práticas de Ensino – ENDIPE e a Associação Nacional Francófona de Investigação Científica em Educação – AFIRSE; momento pelo qual acadêmicos e pesquisadores, interessados com a temática, discutem as diferentes implicações no campo da formação do professor e das práticas de ensino em seus diferentes contextos.



A formação inicial para o exercício da docência, possibilita momentos de reflexão sobre a prática profissional, o contexto de atuação e as condições de trabalho justamente para continuarem produzindo conhecimentos a partir das múltiplas realidades territoriais e subjetivas às quais são produzidas socialmente e politicamente. Diante desse entendimento, fica entendido que a formação inicial contribui de maneira significativa por oferecer ao futuro professor a chance de experienciar a atividade docente e tornar-se consciente das implicações internas e externas que possa enfrentar em sala de aula; identificar os determinantes que fazem a sua prática ocorrer e refletir sobre ela (Nascimento; Cabral, 2010).

As multisséries, constituíram a minha primeira experiência profissional no exercício da docência, que se deu através de um convite de cunho político, e por ele, me inseri profissionalmente neste espaço. Foi justamente este cenário que me fez compreender (enquanto professor iniciante) que o contexto da alfabetização é bastante desafiador, cheio de complexidades e requer um olhar atencioso, sensível e humano enquanto educador. Nesse sentido, defendo que o interesse pela temática deste estudo partiu da minha vivência como professor alfabetizador de crianças de classes multisseriadas em escola do/no do campo.

Outros fatores também colaboraram para despertar meu desejo por investigar sobre essa temática. Por exemplo, a quase invisibilidade das multisséries, os poucos materiais didáticos-pedagógicos disponibilizados para as escolas do campo, a estrutura das escolas (não dispor de biblioteca, escassez de merenda escolar, entre outros) e as precárias condições das escolas. Convém destacar que minha atuação profissional na educação do campo, na função de alfabetizador em início de carreira, me possibilitaram perceber a importância de empreender estudos sobre a alfabetização em classes multisseriadas na escola do campo, na perspectiva de produzir conhecimentos sobre o tema, contribuindo com as reflexões sobre o ensino da linguagem escrita no contexto da multissérie.

A realidade das classes multisseriadas, seus limites e suas possibilidades me impulsionaram a desenvolver este estudo, principalmente por compreender que a alfabetização em classes multisseriadas é tecida em meio a muitos desafios e grandes dificuldades geradas pela falta de investimentos nas escolas do campo, que, entre outras consequências, compromete o acesso de professores e alunos às escolas, afetando o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Não posso deixar de citar a ausência de formação de professores para a atuação nas turmas multisseriadas, haja vista que na formação inicial, o futuro professor tem acesso a conhecimentos apenas sobre a realidade da alfabetização para crianças da área urbana e de turmas seriadas.



A presente pesquisa tem a seguinte questão-problema: Quais desafios e perspectivas os professores alfabetizadores de classes multisseriadas que estão em início de carreira encontram para o desenvolvimento de sua prática pedagógica em escola do/no campo? Com base na questão empreendida, delineamos o seguinte objetivo para o estudo: compreender os desafios e perspectivas encontrados por professores de classes multisseriadas que estão em início de carreira no desenvolvimento de sua prática pedagógica alfabetizadora em escola do/no campo.

Em relação ao seu formato estrutural, o texto do artigo apresenta na primeira parte: algumas reflexões introdutórias acerca do estudo; na segunda parte, refletimos a formação inicial de professores em uma perspectiva teórica; na segunda parte, discutimos a respeito do professor iniciante e a prática pedagógica tomando como parâmetro as fases de desenvolvimento da prática profissional; na terceira parte, fazemos exposição ao arcabouço metodológico, que descreve acerca do método e da técnica de estudo; na quarta parte, temos os resultados da pesquisa narrativa de professores iniciantes no contexto da alfabetização de crianças em classes multisseriadas em escola do/no campo; na quinta parte do texto, as considerações finais, tece algumas reflexões e aprendizagens produzidas pelo estudo realizado.

2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: TECENDO REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO

No Brasil, a formação de professores para atuarem em diferentes etapas e modalidades de ensino da educação básica assegurada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, nº 9394/1996, tem sido objeto de debates nas bancadas das políticas públicas, por professores e/ou pesquisadores.

De acordo com o que estabelece o Artigo nº 10 da Resolução nº 02 do Conselho Nacional de Educação - CNE, promulgada em 2015: “a formação inicial se destina àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação” (Brasil, 2015b). Tal afirmação realça o que a própria lei designa no Art. 9º, quando os “cursos de graduação de licenciatura; cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; e cursos de segunda licenciatura”. (Brasil, 2015b).

Mesmo diante das leis e documentos que normatizam o processo de formação de professores, percebemos que ela não possui mudanças significativas no processo por não estarem sendo colocadas em prática de maneira efetiva em detrimento de alguns fatores recorrentes, tais como: alta instabilidade dos cursos de formação, fragilidade curricular,



descontinuidade das políticas públicas voltadas para o campo da formação de professores; descompasso entre o perfil de formadores e aquele esperado para os egressos dos cursos de licenciatura e ausência de políticas de acompanhamento e de avaliação de currículos das licenciaturas e, também, por questões recentes que se apresentam em função das novas demandas da contemporaneidade.

Considerando a importância da formação inicial para a produção de saberes e a sua mobilização no cotidiano da prática pedagógica, Brasil (1996, p.42), esclarece que “[...] a formação de professores deve levar em consideração a associação entre teoria e prática, a capacitação em serviço e o aproveitamento das experiências anteriores”. A partir do documento, fica entendido que a multiplicidade de situações que acontecem no contexto escolar exige do profissional uma gama de conhecimentos teórico-práticos na processualidade de suas práticas.

Na perspectiva de Mizukami (2008), pensar a formação de professores no panorama da sociedade de hoje é complexo. Visto que formar “bons professores” requer da universidade artifícios teórico-práticos de extrema importância que contribuirão de maneira efetiva neste processo, por exemplo: a sensibilidade, flexibilidade do currículo e dos planejamentos, participação cidadã e política do acadêmico do curso de licenciatura, atuação em espaços escolares e não-escolares para entenderem a dinâmica da educação, entre outros atributos.

Tomando como parâmetro a ideia tecida no parágrafo anterior, consideramos ainda que pensar em um tipo de formação de professores plural que atenda aos múltiplos contextos dos quais os alunos estão inseridos, é contraditório, uma vez que as universidades para promover esse processo, inserem-se a um sistema político pautado na mostra dos resultados finais de como aconteceu o desenvolvimento de saberes que devem assegurar o funcionamento e aplicação de investimentos da instituição de ensino.

Sobressai dizer que formar professores no momento atual da sociedade, em meio aos descompassos e desconfigurações políticas, requer uma dinâmica complexa e multifacetada, haja vista os cursos de licenciatura devam atender uma dinâmica plurilateral, favorecendo aos futuros professores a sua inserção em ambientes heterogêneos, despertando a sua visão ontológica e axiológica de si e dos grupos sociais, questões inerentes a condição individual, grupal e contexto, favorecedores do ensino-aprendizagem na prática profissional.

Contextualizando a formação inicial de professores como um momento de cuidados e zelo para o tipo de professor que as universidades pretendem formar frente às adversidades sociais que implicam o seu fazer profissional, Gatti (2010) pondera mostrando



que nos dias atuais, não é possível considerar apenas o trabalho do professor mediado pela formação inicial como essencial e absoluta certeza que seus objetivos estabelecidos possam ser atingidos.

Os processos de ensino-aprendizagem dos estudantes nas escolas de educação básica, por exemplo, muitas vezes não acontecem de forma imediata pelos professores porque existem interferências que tornam significativas o não alcance desses objetivos propostos e com isso, gerar impactos significativos: deficiências e dificuldades de aprendizagem, unilateralidade do processo, currículo escolar e prática docente superficial e o distanciamento do professor frente a realidade encontrada.

Essa discussão nos leva a concordar com a ideia de uma formação de professores para uma perspectiva da formação humana. Significa que as políticas curriculares para a formação de professores devem voltar-se para o estabelecimento de uma formação que considere a dimensão de valorização do homem em seus diferentes aspectos: sua existência, subjetividades e as relações estabelecidas em seus múltiplos contextos. Assim, formar professor no advento da sociedade ideológica capitalista, tecnológica, em territórios desiguais, requer o um estudo teórico e vivências prática do futuro professor a partir daquela realidade que ele está vivenciando. (Severino, 2004).

As situações citadas no parágrafo anterior corroboram para um processo de reflexão voltada para as diferentes relações do professor com o espaço de atuação. Assim, é notório que a partir da formação inicial, as atividades práticas, seu estágio supervisionado possibilitam o acesso às diferentes nuances e lhes tragam possibilidades para a realização de um fazer profissional sem medos dos enfrentamentos que lhes são inerentes.

3 O PROFESSOR INICIANTE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Ao ingressar na carreira docente, bem como em qualquer outra profissão, gera no profissional muitas expectativas, e no que concerne especificamente à profissão docente, as características desse período apontam para a um período de aprendizagem que acontece no espaço escolar. Nesse processo de “aprender a ensinar” inclui o desenvolvimento de competência técnico-profissional para a ação de ensinar, para que ocorra a aprendizagem de outros sujeitos do processo, mas essa ação não implica somente a competência técnica, ela é social e política, envolve valores e conflitos, e ainda o entusiasmo de início de carreira com a mistura de ansiedade gerada pelas condições de singularidade e imprevisibilidade intrínsecos ao ambiente de sala de aula.



O ingresso do professor iniciante é caracterizado pela fase com características de descoberta e de sobrevivência, e os perfis de cada docente, bem como a identidade profissional vai se constituindo nesse processo. O professor ao iniciar sua atividade profissional, encontra-se num período de muita ansiedade, considerada comum em todas as profissões (Huberman, 2013), daí vê-se a necessidade desse professor ter um acompanhamento diferenciado, o que muitas vezes não acontece e a insegurança e a ansiedade podem se maximizar com a sensação de abandono em que muitos professores iniciantes são expostos. Ao ingressar na carreira profissional geralmente são geradas muitas expectativas, e isso se dá não somente por significar uma conquista pessoal, mas especialmente pelos desafios que a nova situação vem impor, tais como a convivência com colegas de profissão, o desenvolvimento de competências específicas do cargo em exercício, e as vantagens e desvantagens nos aspectos sociais e econômicos.

Estritamente relacionado à profissão docente, Huberman (2013) considera que na fase de iniciação à docência, que ocorre até os cinco anos de efetivo exercício docente, identifica que os professores vivenciam diferentes momentos de aprendizagem da docência, passando por várias modificações ao longo de sua carreira chamada ciclos, que não necessariamente seguem uma ordem ou pode ser também que nem todos os elementos de um ciclo sejam vivenciados, pois depende também de outros fatores externos, como a equipe e as condições de trabalho, dentre outros. Esses elementos são clarificados durante o processo da prática profissional inicial do professor, a partir de quatro fases vivenciadas por eles:

Figura 01- Quatro fases no processo de desenvolvimento da carreira docente.



Fonte: Elaborada com base em Huberman (2013).

Conforme Huberman (2013), a fase de sobrevivência, é caracterizada pelo choque de realidade, constituída pela descoberta e exploração de onde o docente vai constituindo sua identidade docente. A fase da estabilização que consiste no sentimento competência, se preocupando mais com os objetivos pedagógicos, com maior confiança. A fase da diversificação que se caracteriza pela experimentação, onde busca inovar as práticas com novas ideias, sentem-se mais competentes ao realizarem as atividades pedagógicas e por último, a fase da serenidade e distanciamento afetivo, onde o professor demonstra uma autoconfiança e a serenidade aumenta, não precisa provar nada a ninguém.

Diante disso, o que interessa para este estudo é a primeira fase apontada por Huberman (2013) onde o professor iniciante encontra-se no momento de choque cultural diante das condições adversas que se apresentam no cotidiano escolar, levando este que se encontra nos primeiros anos de docência sejam “decisivos na estruturação da prática profissional e podem ocasionar o estabelecimento de rotinas e certezas cristalizadas sobre a atividade de ensino que acompanharão o professor ao longo de sua carreira” (Nono, 2011), um contexto de adversidades se impõe ao professor iniciante ao se deparar com a realidade, principalmente no que diz respeito à prática pedagógica, que requer um preparo ou capacitação que pode ou não ter sido contempladas na formação inicial.

De acordo com Franco (2016), quando se fala em prática pedagógica, envolve-se as circunstâncias da formação, os espaços-tempo escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente. Para a autora, as práticas pedagógicas organizam-se em torno de intencionalidades previamente estabelecidas, que regem os processos, de formas e meios variados, elas caminham por entre resistências e desistências, e para o professor iniciante é desafiador, visto que este sozinho não transforma a sala de aula, espaço ao qual ocorrem as múltiplas determinações decorrentes do ambiente de prática pedagógicas que a circundam.

4 O MÉTODO E A TÉCNICA DO ESTUDO

A abordagem metodológica de nosso estudo está fundamenta no método autobiográfico, consolidado com os pressupostos da pesquisa narrativa. Buscamos conhecer os atores sociais envolvidos dando ênfase as suas narrativas referentes ao contexto da formação e a prática profissional de professores iniciantes das classes multisseriadas de escola do/no campo. Compreendemos que a tessitura autobiográfica se interessa pelas histórias de vida das pessoas, porque procura conhecer suas práticas, experiências formativas e profissionais. Tomando como parâmetro o método autobiográfico



para a realização da investigação, consideramos pertinente nos fundamentar nos estudos de Ferraroti (2010) e Josso (2010).

O método autobiográfico voltado ao campo da formação de professores considera dois aspectos importantes: o primeiro, do processo de formação do sujeito, o segundo, do ponto de vista do formador/pesquisador, ou seja, da formação enquanto teoria própria da ciência da educação, conforme afirma (Josso, 2010). Para a autora, existe uma dualidade em torno dos sentidos e os significados desses dois elementos: primeiro, porque a formação do sujeito é atemporal, ou seja, tem caráter inconcluso, não está pronto e acabado. Essa formação de ser humano aqui expressa, acontece no âmbito da sua mentalidade, de suas ações e práticas e como as relações com outros grupos humanos acontece. Enquanto a outra formação “teórica da educação” emerge ao significado das concepções e práticas veiculados a partir do currículo e dos conteúdos que estão direcionados para a atuação profissional do professor.

Ferraroti (2010) o método autobiográfico é o estudo das histórias de vida. E tem duas perspectivas críticas. A primeira, está no entendimento das subjetividades humanas; processo que considera o homem como um ser singular, cujos modos de viver e relações próprias, são determinadas historicamente. O autor ainda revela que o método autobiográfico é um sistema de relação “emissor-destinatário” denso e complexo, porque nem tudo que vem do homem emerge subjetividade. É preciso a materialização narrativa pronta e acabada de um determinado assunto. Essa motivação da narrativa decorre da influência de determinantes histórico-culturais em que pertencem esses sujeitos.

O segundo aspecto está em uma dimensão qualitativa, no qual o método biográfico “projeta-se fora do quadro epistemológico até então estabelecido para as ciências sociais. Entretanto, ele possui uma especificidade heurística, que impede o entendimento das biografias como meramente materiais justapostos [...]”. (Ferraroti, 2010). Diante disso, consideramos o método autobiográfico como uma matriz epistemológica fenomenológica que articula e coloca o sujeito em direção do seu objeto de estudo, a partir das estruturas filosóficas e sociológicas que dão sentido a existência do ser e suas diferentes experiências.

Optamos pela pesquisa narrativa, como opção metodológica, por constituir um tipo de pesquisa-formação na profissionalização docente, que oportuniza este profissional revisitar situações inerentes ao passado, a partir da produção de sentidos que estão no presente e criando perspectivas para a sua vida, sua prática profissional no futuro.

A pesquisa narrativa segundo Moraes; Bragança (2021, p.07) favorece a “construção de inúmeras reflexões e transformações que acontecem em um voltar para si, resgatando memórias, histórias e percursos do processo formativo e de vida tecido pelo sujeito”,



questão que vão nos fazendo – no momento em que acontece essa tomada de consciência do refletido – tecer, também, um processo de (auto)formação capaz de ser mobilizador de emancipações implicadas nos itinerários formativos da experiência em curso.

Enquanto Delory-Momberger (2008, p.56) demonstram que a técnica das narrativas instala uma hermenêutica da ‘história de vida’, isto é, um sistema de interpretação e de construção que situa, une e faz significar os acontecimentos da vida como elementos organizados no interior de um todo.

A autora mostra que a narrativa vai possibilitar a compreensão e sua materialização como dimensão inteligível de entender e tecer as ideias na construção do conhecimento científico. De modo geral, Passeggi (2021, p.100) mostra que a narrativa é uma maneira de refletir profundamente sobre o eu-individual e social, que não se reduz da interdependência viva entre os demais indivíduos que estabelece relações com si. Quando o indivíduo escreve ou relata sobre as circunstâncias de sua vida - passada, presente e tece reflexões para o futuro, condiz ao que chamamos de *reflexividade narrativa*. Ao planejarmos a investigação foi preciso tomar decisões quanto aos procedimentos de investigação para produção de narrativas que contemplassem a natureza de nosso objeto de estudo. Para tanto, decidimos utilizar a entrevista narrativa.

A entrevista narrativa constitui um dispositivo de pesquisa que não apresenta um rol de perguntas a serem respondidas pelo narrador. Schutze (1992) compreende a entrevista narrativa, como um dispositivo de investigação que possibilita “[...] compreendermos a relação entre indivíduo e estrutura e o esquema conceitual construído de maneira significativa pelos sujeitos aos relatarem suas experiências e trajetórias”. Conforme mencionamos anteriormente, esse tipo de entrevista vai além do esquema pergunta-resposta, que caracteriza a maioria das entrevistas.

Para o desenvolvimento da entrevista narrativa, segundo o autor, é necessário propor uma questão geradora, vinculada ao problema de pesquisa. O narrador ao refletir sobre a questão geradora poderá narrar suas experiências, atribuir sentidos ao que viveu em seus percursos profissionais. A pesquisa foi realizada a partir do seguinte objetivo: Compreender os desafios enfrentados e perspectivas criadas por professores de classes multisseriadas que estão em início de carreira no desenvolvimento de sua prática pedagógica alfabetizadora em escola do/no campo.

Segundo Jovchelovitch e Bauer (2012, p. 91) “[...] narrar não se trata apenas de contar histórias de fatos ou acontecimentos de terceiros, mas sobretudo, explorar situações de vida própria, acontecimentos ao longo da trajetória humana”. A entrevista narrativa em nosso estudo tem, conforme propõem os autores, a intenção de favorecer aos



colaboradores da pesquisa a oportunidade de narrarem acontecimentos de suas histórias de sua formação, seus processos constitutivos da identidade profissional docente, bem como as experiências que vão adquirindo e compartilhando na primeira fase de sua atuação, no contexto da alfabetização de crianças alfabetização em classes multisseriadas de escolas do/no campo, visto que por meio de suas narrativas será possível as singularidades entre escola urbana/rural, bem como as inúmeras nuances que aconteceram na formação inicial entre outros aspectos.

Trata-se de um recorte de dissertação de Mestrado em Educação, defendida no ano 2022, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, da Universidade Federal do Piauí- UFPI, na linha de pesquisa: Formação de Professores e Práticas da docência. Participaram do estudo (03) três professores alfabetizadores iniciantes de classes multisseriadas da educação do/no campo, pertencente à rede municipal de Caxias-Maranhão.

A pesquisa foi realizada nos meses de maio a agosto do no 2021, com o uso da plataforma virtual *Google meet*. Justificamos o desenvolvimento remoto da entrevista narrativa, por ser sido mais acessível para os professores participarem, ou seja, precisamos nos adequar as disponibilidades dos colaboradores tendo em vista as suas singularidades: compromissos pessoais e profissionais, para que a pesquisa fosse realizada da melhor maneira possível. Ainda, justificamos a realização da ferramenta *google meet*, por estarmos vivendo ainda nas medidas sanitários do isolamento social por causa da Covid-19.

Vale ressaltar que disponibilizamos um link de acesso diferente para cada entrevista narrativa, que foi produzida de maneira individual, cujo *link* de acesso à plataforma foi gerado levando em consideração o dia e horário disponibilizados pelos próprios colaboradores do estudo.

Quanto aos critérios de inclusão do estudo: a) três escolas de classes multisseriadas no campo, da rede municipal de Caxias-MA, nas quais tivessem professores em início de carreira; b) escolas de classes multisseriadas em comunidades diferentes; c) professores como formação inicial em Pedagogia; d) Tivessem de um a cinco anos no exercício da docência³. O dispositivo da entrevista narrativa autobiográfica e a tecitura das práticas pedagógicas alfabetizadoras de professores iniciantes do contexto multisseriado em escolas do/no campo, obedeceu às seguintes etapas, conforme menciona Schutze (1992), no quadro a seguir:

³ Optamos por esse critério em relação ao tempo de experiência dos professores alfabetizadores de classes multisseriadas, a partir das proposições de Huberman (2013) que considera a fase de iniciação à docência, que ocorre até os cinco anos de efetivo exercício docente.



Quadro 01- Etapas de desenvolvimento da entrevista narrativa

Etapa de preparação	Nesta fase estreitamos as relações com o contexto e colaboradoras da pesquisa para nos familiarizarmos com a realidade das escolas. Ratificamos o convite para participação na pesquisa, com destaque para entrevista narrativa. Na ocasião solicitamos autorização para gravar as entrevistas.
Etapa de iniciação	Esclarecemos como ocorrem as entrevistas narrativas. Em seguida iniciamos a entrevista, apresentando a seguinte questão geradora: Quais desafios e perspectivas você enquanto professor iniciante, que trabalha nas classes multisseriadas em escolas do/no campo tem encontrado para o desenvolvimento de sua prática pedagógica?
Etapa de narração central	Após a apresentação da questão geradora, com a anuência das colaboradoras, iniciamos a gravação da entrevista. Nessa etapa não apresentamos outras perguntas. Durante a narrativa das colaboradoras procedemos apenas com o encorajamento não verbal, demonstrando atenção e interesse na narrativa. Essa foi uma etapa de escuta atenciosa e momento de registrar algumas questões para os esclarecimentos posteriores.
Etapa dos questionamentos	Nessa etapa apresentamos questionamentos a partir dos registros da fase da narração central, contemplando questões que, porventura, não ficaram claras e outras que emergiram a partir das falas dos colaboradores do estudo.
Etapa conclusiva	Nesta etapa dispensamos o uso do gravador e desenvolvemos uma conversa informal, anotando informações importantes para a pesquisa.

Fonte: Elaborado a partir dos estudos de Schutze (1992).

Os perfis dos colaboradores da pesquisa estão descritos a seguir, como resultado das entrevistas narrativas. Os colaboradores da investigação aceitaram ser identificadas pelos próprios nomes (Joaquim, Marise e Sandra).

Sou formada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão/UEMA, desde o ano 2019. Tenho especialização em Gestão, Supervisão e Planejamento Educacional pelo IESF. Também estudei especialização em alfabetização pela UNIFAVENI. Estou concluindo uma especialização em Educação Infantil também de modo *EAD*. Tenho cinco anos de exercício da profissão, todo tempo como alfabetizadora de crianças em classes multisseriadas em escola da zona rural. (Prof. Joaquim/Entrevista narrativa, 2021).

Sou formada em Pedagogia pela Faculdade UNIPLAN- Caxias, desde o ano 2021. Eu estou trabalhando com alfabetização deste o ano 2022. Só tenho apenas dois anos no exercício profissional, Ainda não fiz especialização. (Profa. Marise/Entrevista narrativa, 2021).

Eu sou recém-formada. Me formei em Pedagogia no ano 2023. Este, é o primeiro ano que atuo como alfabetizadora na zona rural. Ainda não fiz especialização, mas pretendo ingressar no curso de alfabetização em 2024. (Profa. Sandra/Entrevista narrativa, 2021).



De acordo com a narrativa do Professor Joaquim, constatamos que ele tem formação inicial em Pedagogia, como estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (Lei 9.394/96), sobre a formação para atuar em educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. O professor tem cerca de cinco anos de formação, e atua há exatamente cinco anos como alfabetizador de classes multisseriadas em escolas do/no campo. A professora Marise, por sua vez, possui formação inicial em Pedagogia, atuando há exatamente dois anos como alfabetizadora de crianças em classes multisseriadas. A colaboradora revela que ainda não possui curso de especialização.

A colaboradora Sandra, possui formação inicial em Pedagogia. Concluindo o curso no ano 2023. Atua a cerca de um ano no exercício da alfabetização de crianças em classes multisseriadas.

Como forma de analisar o conteúdo das narrativas dos colaboradores da pesquisa, oriundas da entrevista narrativa optamos pela análise compreensiva-interpretativa, conforme proposta de Souza (2014). O autor recomenda o desenvolvimento de uma análise criteriosa que possibilite perceber as subjetividades das narrativas dos colaboradores da investigação, destacando a diversidade de análises no campo: “São diversas as possibilidades de análise com fontes narrativas, (auto)biografias, memoriais e com escritas em processo de formação. Cabe aqui destacar as [...] possibilidades diversas de análise interpretativa e compreensiva das histórias de vida [...]” (Souza, 2014, p. 42).

A partir das ideias do autor, compreendemos que, no campo teórico- metodológico, as narrativas de vida requerem leituras reiteradas para compreensão e interpretação do corpus das entrevistas. Para explicar o processo de organização e de análise das narrativas, o quadro a seguir, tem por objetivo explicar a perspectiva interpretativa-compreensiva, considerando os aspectos de objetividade e subjetividade das experiências narradas.

Quadro 02: Análise interpretativa e compreensiva

ETAPAS	DESCRIÇÃO DAS TEMPOS DE ANÁLISE
Tempo I: Pré-análise e leitura cruzada	No tempo um procedemos a leitura das narrativas para organização dos conteúdos, com vistas à construção do perfil dos colaboradores do estudo. Realizamos a leitura cruzada dos perfis, a fim de apreender marcas singulares, regularidades e irregularidades do conjunto das narrativas.
Tempo II: Leitura temática-unidades de análises descritivas	No tempo dois realizamos leitura temática (para organização das unidades de análise temática). A leitura temática possibilitou a organização das narrativas para identificação de regularidades, irregularidades, convergências e divergências, particularidades e subjetividades de cada história e do conjunto das narrativas. Com a organização temática procedemos ao agrupamento de unidades de análise temática. Essa organização possibilita a compreensão- interpretação dos textos narrativos.
Tempo III: Leitura interpretativa e compreensiva do <i>corpus</i>	O tempo três resultou na análise interpretativa-compreensiva. Essa análise envolve descrição, interpretação e análise, dialogando com a revisão de literatura. Exigiu leituras e releituras individuais das narrativas e o detalhamento do conteúdo do conjunto do <i>corpus</i> das narrativas, que foram agrupadas em unidades de análise temática.

Fonte: Souza (2014).

Com relação ao Quadro 02, é importante destacar que cada tempo de análise corresponde a ações interrelacionadas. Conforme descrito no quadro supracitado, o tempo I corresponde à pré- análise, encaminhou para a construção do perfil biográfico dos colaboradores do estudo. No tempo II, a leitura temática subsidiou a definição da unidade temática de análise, tendo como base os objetivos da pesquisa e informações oriundas da empiria. O tempo III, após sistematização de leituras e releituras das narrativas, constituiu momento singular de descrição, interpretação e análise, recorrendo à revisão de literatura para balizar as constatações da pesquisa.

5 NARRATIVAS DE PROFESSORES INICIANTE NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS EM CLASSES MULTISSERIADAS EM ESCOLA DO/NO CAMPO

Nessa parte do texto, trazemos os resultados a que chegamos no desenvolvimento desta pesquisa, a partir de narrativas dos professores iniciantes que foram tecidas por meio da entrevista narrativa autobiográfica dos professores no ano 2024. Com os resultados do estudo, criamos possibilidades de aprendermos lições veiculadas por essas narrativas das experiências tecidas pelos professores iniciantes que atuavam no ciclo de alfabetização multisseriada em escolas do/no campo.



Vale lembrar que a importância que levamos nos relatos nos leva a processos emancipatórios entre as concepções e práticas, que são desenvolvidas desde a fase de sua formação inicial, durante o curso de licenciatura em Pedagogia. Por meio dessas narrações, podemos refletir sobre os desafios e possibilidades de ser professor em iniciante diante dos múltiplos contextos configuradores e implicantes deste processo.

Ainda, visível a adoção de uma reflexão que considere os protagonistas de sua formação inicial, bem como o modelo de formação adquirida no seu contexto vivido. É preciso considerar os colaboradores do estudo como protagonistas de suas próprias experiências e permitir a construção de si apesar das complexidades com um universo cheio de possibilidades transformadoras.

A construção das narrativas foi mediada a partir da seguinte questão-geradora: *Quais desafios e perspectivas você enquanto professor iniciante, que trabalha nas classes multisseriadas em escolas do/no campo tem encontrado para o desenvolvimento de sua prática pedagógica?* Segundo narra ao professor iniciante, Joaquim, chega-se a perceber as mudanças geradas em sua prática pedagógica alfabetizadora em classes multisseriadas, considerando as implicações e mudanças do contexto que ele jamais pensou que fosse vivenciar profissionalmente. Conforme a conversa narrativa expressa o seguinte:

Olha, sou formado em Pedagogia, mas confesso que a minha formação inicial realmente é só uma base. Por exemplo, eu estagiei na alfabetização seriada, momento onde eu mesmo tive autonomia de escolher a série/ano que eu poderia realizar a minha observação e regência. Com isso, vejo, que há um distanciamento entre a realidade do curso de Pedagogia em pensar a formação específica voltada para a atuação nas classes multisseriadas, porque é uma realidade bastante visível. E penso que não poderia deixar-se ao esquecimento. (Prof. Joaquim/Entrevista narrativa, 2021).

O professor Joaquim, reconhece as dificuldades da alfabetização e em seu relato faz referências aos seguintes aspectos: a insuficiência da formação inicial mostrar o outro lado da realidade do campo de alfabetização de crianças, que é àquela oferecida em classes multisseriadas, diante de tantos desafios e complexidades para que a aprendizagem realmente aconteça; o desfavorecimento das classes multisseriadas em comunidades chamadas isoladas na educação do/no campo, dando margem ao esquecimento das políticas locais, como o desprovimento de recursos, materiais e investimentos estruturais.

Cabe ratificar, ainda que, esse modelo de escola está voltado completamente à cultura do campo, com o compromisso de valorizar os hábitos, os valores, os conhecimentos e a cultura de sua clientela. A respeito da organização didático-pedagógico



das classes multisseriadas, é possível afirmar que o ensino desenvolvido nesses espaços pode assumir compromisso com a formação crítica e emancipatória dos alunos, se investirem no processo de apropriação da linguagem escrita tendo como preocupação central a interrelação entre leitura do mundo e leitura da palavra, como recomenda (Freire, 1979).

Para abordar as questões relativas à organização didático-pedagógico das classes multisseriadas focalizamos os seguintes aspectos: necessidade de entendimento da diversidade presente nessas classes, proposição de um planejamento que atenda às reais demandas dos alunos, desenvolvimento de metodologias diversificadas e conteúdos articulados à realidade dos alunos. O primeiro aspecto, sobre a diversidade presente nessas classes, desafia os professores à compreensão da heterogeneidade dos alunos, tanto em relação aos níveis de aprendizagem, quanto no que se refere aos ritmos e modos como aprendem, o que requer um trabalho pedagógico orientado por atividades de ensino diversificadas.

O segundo aspecto, planejamento que atenda às reais demandas dos alunos, demanda a sistematização do processo ensino-aprendizagem observando a realidade das escolas do campo, das classes multisseriadas e dos alunos a fim de promover a oferta de um ensino de qualidade. A necessidade de organizar o ensino a partir de metodologias diversificadas, terceiro aspecto, decorre da diversidade da clientela e de suas singularidades, tem o propósito de assegurar que todas as crianças aprendam, conforme seus limites e possibilidades. O quarto aspecto, conteúdos articulados à realidade, sugere pensar na socialização de conhecimentos que sejam significativos para os alunos, ou seja, os conteúdos escolares precisam levar em conta os reais interesses de seu público-alvo para que despertem interesse e vontade de aprender.

Outra docente, Marise faz uma reflexão a partir de sua experiência trilhada como professora iniciante, situando as mudanças que conseguiu perceber nesse pouco tempo em sua caminhada na educação e dos acontecimentos, principalmente, experienciados com as crianças no processo de ensino e aprendizagem, mostrando:

Considero a formação inicial importante porque me ajuda tornar professora iniciante. Por uma questão política, eu fui convidada para ser professora de escola multisseriada no campo, mas confesso que é uma demanda distante daquela da zona urbana. É uma questão que distancia da realidade das minorias e sobretudo, das regiões rurais mais isoladas, como é o caso de Caxias. Às vezes, eu penso que a nossa educação é muito desigual. E isso a gente cai na real quando inicia a prática na educação do campo. (Profa. Marise/Entrevista narrativa, 2021).



A narrativa da professora Marise nos faz inferir que: ainda é comum identificarmos professores com inúmeros desafios no interior de suas práticas pedagógicas em escolas do campo. Um dos principais desafios está na organização coerente do espaço para atender a demanda, visto que o tempo da aula é curto para o desenvolvimento de atividades inerentes às disciplinas do currículo (língua portuguesa, matemática, ciências, história, entre outros). O desenvolvimento de atividades que envolvem os conteúdos de cada disciplina, dentro do alto teor de dificuldade dos alunos, pois muitos deles não passam pela educação infantil e adentram ao ensino fundamental (anos iniciais) com grandes dificuldades de leitura e escrita. É nesse sentido que o professor tem a sua tarefa complexa, pois, precisa dividir tempos e espaços diferenciados para que a aprendizagem aconteça.

Consideramos salutar refletir sobre a organização didático-pedagógica das classes multisseriadas no contexto da educação no cenário do campo, particularmente no tocante a alfabetização por se caracterizar como um processo que exige decisões sobre o que, como e porque ensinar a ler e a escrever. Essas decisões podem resultar, tanto no ensino mecanicista da leitura e da escrita, quanto em uma formação crítica e humanizadora. Conforme Hage (2004), o processo de ensino-aprendizagem na grande maioria das classes multisseriadas, particularmente chamadas escolas isoladas, pode se caracterizar como mecânico e técnico, devido a existência de professores, nessas escolas, com necessidades formativas que não são atendidas. A professora Sandra, em seu relato, revela:

Nessa pouca experiência que estou tendo como recém-formada e no início da carreira como professora iniciante na zona rural de Caxias, eu vejo muito desafio, muita complexidade. Nos estágios durante a universidade, até mesmo nas discussões teórico-práticas, eu não lembro ter colocado em pauta essa questão de recursos para realização do processo de ensino-aprendizagem. Eu vejo a alfabetização como um processo extremamente importante na vida de uma criança. Mas para que isso aconteça de fato, é preciso recursos materiais, e isso, por vezes, é contraditório aos discursos políticos, que eu vejo, porque a minha escola não tem. À vezes, eu preciso produzir com minhas crianças quando possibilitamos prover por conta própria, além das péssimas condições dos poucos materiais que na escola possui. É muita dificuldade. Ensinar ler e escreve em escolas de classes multisseriadas é bem complicado. É muito cansativo! Porque preciso dar conta de crianças de várias idades, séries distintas e níveis de conhecimento também distintos. (Profa. Sandra/Entrevista narrativa, 2021).

Com o relato de Sandra, percebemos que ela revela um conjunto de sentimentos e sensações de si, mostrando também as complexidades do universo sociocultural da realidade das escolas do/no campo. Dentro desse contexto, há os desencontros em torno da não efetivação de aprendizagens significativas no processo de alfabetização de crianças em classes multisseriadas, pois, identificamos complexidades marcadamente visíveis:



escolas funcionando em condições inadequadas, nas quais, há falta de materiais didático-pedagógicos, ausência de merenda escolar, o não oferecimento de atividades de lazer, inexistência de biblioteca e/ou sala de leitura na escola, falta de transporte escolar, ausência de coordenação ou supervisão pedagógica entre várias outras implicações.

Diante dessas colocações, Hage (2005) mostra que esse paradigma exerce muita influência sobre os sujeitos do campo e da cidade, levando esses mesmos sujeitos a estabelecer muitas comparações entre os modos de vida urbanos e rurais, entre as escolas da cidade e do campo e a compreender que as escolas do campo devem seguir os mesmos parâmetros e referências das escolas da cidade se quiserem superar o fracasso escolar e se tornar de boa qualidade.

Através das narrativas tecidas pelos colaboradores do estudo, fica entendido que apesar da formação inicial desses professores ser insuficiente para lidar com as inúmeras demandas da educação, despertando a necessidade de formação continuada na perspectiva do desenvolvimento profissional docente, também entendemos que estes, podem promover a sua experiência formadora ao longo de sua trajetória profissional.

Desse modo, “as experiências de vida de um indivíduo são formadoras na medida em que priorizou a posteriori, é possível explicitar o que foi aprendido (iniciar, integrar, subordinar), em termos de capacidade, de saber-fazer, de saber pensar e de saber, situar-se” (Josso, 2010, p.266). Os professores em início de carreira constroem discursos e práticas efetivas para o contexto que está desenvolvendo sua profissionalização, a partir do que chamamos “busca de si”, por meio da sua reflexividade dos processos e situações vividos, que lhes servirão de aprendizagem e amadurecimento profissional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas autobiográficas neste artigo nos permitiram ir além do universo limitado do discurso reprodutivista-ideológico que permeia as classes políticas e sociais. É preciso situar as narrativas em como um movimento constituinte do sujeito a partir da alteridade visceral do si: o si mesmo com o outro, ou seja, as relações estabelecidas no circuito narrativo. Com as narrativas, podemos elevar processos críticos emancipatórios, expor sentimentos, anseios e desejos, além de criticarmos e buscar saída para os problemas inerentes ao próprio ser humano. O foco narrativo é a valorização individual, grupal e contexto, elementos que dão importância à existência do ser humano.

Considerando o objetivo da pesquisa: compreender os desafios e perspectivas encontrados por professores de classes multisseriadas que estão em início de carreira no



desenvolvimento de sua prática pedagógica alfabetizadora em escola do/no campo. Podemos esclarecer que os professores iniciantes, que atuam em classes de alfabetização de crianças em escolas do/no campo, revelam que são muitas dificuldades enfrentadas ao longo de sua prática profissional.

Realizar o ofício de professor em um contexto sociocultural, cujas políticas públicas dão margem à invisibilidade e esquecimento das multisséries remontam para uma dialética entre o tipo de educação e cidadão se pretende formar, e quantos esforços estes professores realizam na sua processualidade didático-pedagógica nas rotinas dessas classes de alfabetização.

As narrativas dos colaboradores revelam que a formação inicial não consegue dar conta das grandes demandas educacionais do momento social. Com isso, requer do professor iniciante a importância que lhe cabe à formação continuada em cursos de especialização, mestrado e doutorado, bem como o próprio aperfeiçoamento em serviço. Portanto, a experiência inicial do professor, pertence a um vasto ciclo de atribuições que lhes são inerentes à sua profissionalização. Pensar a formação inicial como subsídio para a formação continuada, requer antes de tudo, organização e reestruturação curricular, objetivos educacionais, produção e elaboração de um Projeto Pedagógico de Curso que vise atender às exigências e condições humanas, materiais e sociais configuradoras dessa formação.

Contudo, percebemos a partir das vozes dos colaboradores que apesar das complexidades na construção da língua escrita, nas rotinas da alfabetização de crianças em classes multisseriadas em escolas do/no campo, elas dão ainda significações à sua formação; também podem construir a sua identidade profissional, a transformação de si e bem como buscar estratégias para o desenvolvimento de práticas pedagógicas alfabetizadoras com base na ressignificação dos saberes produzidos no primeiro ciclo da formação profissional, por meio de sua consciência crítica, reflexiva, humana e emancipatória.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil** – CF. Presidência da República, Brasília- DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 07 out. 2024.



BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília- DF, 1996 Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 04. nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno.

Resolução nº 02/CP/CNE/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: CP/CNE/MEC, 2015b.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação**: figuras do indivíduo projeto. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulinas, 2008.

FERRAROTI, F. **Sobre a autonomia do método biográfico**. In: NÓVOA, António; FINGER, M. (Orgs). O método (auto) biográfico e a formação. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FRANCO, M.A.S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo, Cortez, 2016.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Trad. de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. (Orgs.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2010.

HAGE, Salomão Mufarry. **A Realidade das Escolas Multisseriadas Frente as Conquistas na Legislação Educacional**. In: anais da 29ª reunião anual da ANPED: Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromisso manifestos. Caxambu: ANPED, 2004.

HAGE, Salomão Antônio. **Retratos da realidade das Escolas Multisseriadas na Amazônia Paraense**. Informativo Comunica Geperuaz, nº. 3 e 4 – Belém-PA – Maio/Junho de 2005.

HUBERMAN, Michäel. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In NÓVOA, A. (org.). Vidas de professores. 2 ed. Lisboa, Porto Editora, 2013.

JOSSO, M. C. **Da formação do sujeito ao sujeito da formação**. In: NÓVOA, António; FINGER, M. (Org.). O método (auto) biográfico e a formação. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. **Entrevista Narrativa**. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2012, p.90.

MIZUKAMI, M.G.N. **Aprendizagem da docência: conhecimento específico, contextos e práticas pedagógicas**. In: NACARATO, A.M. A formação do professor que ensina matemática perspectivas e pesquisas, Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 213-231.

MORAIS, Joelson de Sousa; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica: da tessitura de fontes aos desafios da interpretação hermenêutica**. Educar em Revista, Curitiba, v. 37, e75612, 2021. DOSSIÊ -A dimensão



biográfica como processo de formação e de compreensão de si e do mundo. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/75612/43500> . Acesso em: 12. nov. 2024.

NASCIMENTO, F. S. C.; CABRAL, C. L. O. **Formação inicial e a prática pedagógica do professor dos anos iniciais do ensino fundamental**. VI Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI, 2010. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.3/GT03112010.pdf> . Acesso em 17 de out. 2024.

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

PASSEGGI, Maria da Conceição; SÁ JÚNIOR, Lucrécio Araújo de; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. **Educação e experiência: narrativas em múltiplos contextos**. Natal: EDUFRRN, 2021.

SCHUTZE, F. **Pesquisa biográfica e entrevista narrativa**. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1992. p. 210-222.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Antonio Joaquim Severino fala sobre formação de professores, licenciatura e escola básica**. [Entrevista]. Dialogia. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em: http://portal.uninove.br/marketing/cope/pdfs_revistas/dialogia/dialogia_v3/dialogqv3_entrevista.pdf . Acesso em: 10. nov. 2024.

SOUZA, E. C de. **Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva interpretativa e política de sentido**. In: Revista do Centro de Educação – UFSM. Santa Maria | v. 39, n. 1, jan./abr. 2014, p.39-50.

