



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

DILMAR RODRIGUES DA SILVA JÚNIOR

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E A CONSTITUIÇÃO DOS
SABERES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA ALFABETIZADORA EM CLASSES
MULTISSERIADAS**

**TERESINA-PI
2026**



DILMAR RODRIGUES DA SILVA JÚNIOR

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E A CONSTITUIÇÃO DOS
SABERES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA ALFABETIZADORA EM CLASSES
MULTISSERIADAS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação “Professor Mariano da Silva Neto”, da Universidade Federal do Piauí/UFPI, como requisito parcial para obtenção do Título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores e Práticas da Docência

Orientadora: Profa. Dra. Maria Divina Ferreira Lima

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Representação da Informação

S586d Silva Júnior, Dilmar Rodrigues da
Desenvolvimento profissional docente e a constituição dos
saberes da prática pedagógica alfabetizadora em classes
multisseriadas / Dilmar Rodrigues da Silva Júnior. – 2026.
269 f.: il.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de
Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Teresina, 2025.

“Orientadora: Profa. Dra. Maria Divina Ferreira Lima.”

1. Alfabetização. 2. Classe Multisseriada. 3. Desenvolvimento
Profissional. 4. Professora Alfabetizadora. 5. Saberes docentes.
I. Lima, Maria Divina Ferreira. II. Título.

CDD 372.412

Bibliotecário: Hernandes Andrade Silva – CRB-3/936

DILMAR RODRIGUES DA SILVA JÚNIOR

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E A CONSTITUIÇÃO DOS
SABERES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA ALFABETIZADORA EM CLASSES
MULTISSERIADAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação Prof. Mariano da Silva Neto, da Universidade Federal do Piauí- UFPI, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, sob orientação da Prof^a. Dra. Maria Divina Ferreira Lima

Aprovada em: 05/03/2026.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **MARIA DIVINA FERREIRA LIMA**
Data: 07/03/2026 16:33:34-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Maria Divina Ferreira Lima
Orientadora/Presidente- PPGED/UFPI

Documento assinado digitalmente
 **ANTONIA DALVA FRANCA CARVALHO**
Data: 09/03/2026 11:12:19-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Antonia Dalva França-Carvalho
Avaliador Interno- PPGED/UFPI

Documento assinado digitalmente
 **CRISTIANE DE SOUSA MOURA TEIXEIRA**
Data: 09/03/2026 11:28:24-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Cristiane Sousa Moura Teixeira
Avaliadora Interno- PPGED/UFPI

Documento assinado digitalmente
 **JOELSON DE SOUSA MORAIS**
Data: 09/03/2026 14:16:47-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dr. Joelson de Sousa Morais
Avaliador Externo- PPGE/UFMA

Documento assinado digitalmente
 **INES FERREIRA DE SOUZA BRAGANÇA**
Data: 11/03/2026 13:53:38-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Inês Ferreira de Souza Bragança
Avaliador Externa – PPGE/UNICAMP

Dedico

Dedico esta tese a **Deus**, que sempre esteve ao meu lado, me dando a fé e a força para lutar e enfrentar todos os obstáculos sem nunca desistir.

Dedico esta tese aos meus pais, **Dilmar Rodrigues e Francisca Sales**, pilares da minha formação, cujo amor e apoio incondicional tornaram este sonho realidade.

Às minhas irmãs, **Dilmara Juliana, Diovana Caroline e Lunara Yanka**, que com suas distrações e conselhos, me mantiveram em contato com a realidade e me deram força para continuar nos momentos de fraqueza.

Ao **Sillas Fernando e Luís Fernando**, por sua paciência, incentivo e amor constantes, que me fizeram acreditar que poderia ir mais longe do que imaginava.

À minha orientadora, **Dra. Maria Divina Ferreira Lima**, por sua sabedoria, paciência e pelo empenho essencial que me inspirou e motivou ao longo deste percurso acadêmico.

AGRADECIMENTOS

Início esta seção de agradecimentos deste trabalho, me fazendo pensar acerca dos sentidos que atribuo a vida e os significados que tenho produzido através das minhas práticas pessoais, acadêmicas e profissionais ao longo da vida. Enquanto sujeito histórico-cultural, tenho visto profundamente o quanto produzi as minhas histórias. O que me fez chegar até aqui? Neste mundo hipercomplexo, no qual precisamos desenvolver uma infinidade de saberes e práticas, anuncio: Quantas histórias tenho para contar! As marcas deixadas pelas vicissitudes expressam profunda gratidão àqueles que estiveram comigo ao longo desta caminhada.

À **Deus**, agradeço por me guiar em cada passo desta jornada. Que a fé que o Senhor colocou em meu coração seja a inspiração para os novos desafios que virão. A vitória de hoje é reflexo do Seu amor e bondade em minha vida, agradeço por cada instante e pelo privilégio de ter Seu amparo.

Agradeço aos meus pais, **Dilmar Rodrigues e Francisca Sales**. Minha mãe, exemplo de mulher, que tem somado forças para o que eu pudesse me tornar o que sou hoje. Ao meu pai, meu herói, meu exemplo de vida, de ternura e muita paciência, que acreditou na minha formação pessoal, social, profissional e humana.

Às minhas irmãs **Dilmara Juliana, Diovana Caroline e Lunara Yanka**, luzes na minha vida, por todo o companheirismo, apoio e motivação. A parceria de vocês em acreditar nas minhas conquistas tornou-se um verdadeiro combustível para a continuidade das constantes lutas em prol dos meus próprios ideais.

Aos meus avós paternos: **Maria Vieira e José Medeiros** (*in memorian*) e paternos: **Eunice e Sebastião** (*in memorian*), que além de companheiros, desde quando eu era criança, me incentivaram ir além dos meus ideais, sobretudo, porque confiavam na minha capacidade intelectual para a concretização das minhas realizações pessoais e profissionais.

Aos meus padrinhos **Celmar** (*in memorian*) e **Nilde**, por sempre acreditar na dimensão do meu conhecimento e nas minhas perspectivas acadêmicas e profissionais.

Aos meus tios **Delmar, Delmair, Mercer, Ivoneide, Ivonildes, José Domingos, Maria de Jesus, Maria de Nazaré, Marco Nascimento e Vanderlir**, por compartilharem de suas experiências de vida e estar sempre acreditando nas minhas capacidades acadêmicas e profissionais.

Aos meus amigos que conheci durante essa trajetória: **Antonio Luiz, Benigna Maria, Felipe, Franc-Lane, Shirlane**, que me acompanharam nesta jornada acadêmica, por suas motivações e sempre acreditarem nas minhas conquistas.

Este momento é dedicado aos agradecimentos às pessoas especiais que se fizeram presentes durante às minhas vivências, portanto, não poderia deixar de agradecer à **Sillas Fernando**, pelo apoio, companheirismo e incentivo incondicional nos momentos dos quais atravessei. Agradeço ao **Luís Fernando**, pelo companheirismo e ânimo durante os momentos em que estive comigo no curso de Doutorado.

Às minhas amigas da graduação do curso de Pedagogia do CESC/UEMA: **Angélica, Késia, Lucilene e Rayane**: por vocês estarem presentes na minha vida e por todos os momentos vividos juntos. Por sempre falarem que não seria surpresa todo o meu progresso.

Aos professores da banca examinadora de qualificação e defesa da Tese de Doutorado: Doutores: **Alda Margarete, Antônia Dalva França-Carvalho, Cristiane Teixeira, Inês Bragança, Joelson Moraes e Luísa Xavier**, pela forma cuidadosa e criteriosa no âmbito da leitura do meu trabalho.

Aos meus colegas da TURMA XVII de Doutorado em Educação do PPGEd/UFPI, pela convivência ao longo desses anos, na socialização de saberes realizados nas disciplinas, e também por todo o companheirismo diante das dificuldades acadêmicas encontradas. Em especial aos colegas: **Artenilde, Elenilce, Juliana e Luciano** pela imensa parceria no curso de doutoramento.

Agradeço, à Secretaria Municipal de Educação Ciência e Tecnologia- SEMECTI Caxias, na pessoa do **Dr. Adenilson Dias e Alessandra Maciel**, pela liberação da minha pesquisa. Tem sido de grande valia para a concretização deste sonho. Às participantes da pesquisa, por aceitaram escrever sobre suas experiências pessoais e profissionais e por participarem da entrevista narrativa e dos seus memoriais biográficos. Sem a contribuição de vocês, eu não teria chegado a este momento tão importante em minha vida.

Agradeço à minha orientadora, **Dra. Maria Divina Ferreira Lima**, que me orientou com paciência e sabedoria, ajudando-me a refinar meu pensamento crítico e a desenvolver esta pesquisa. Suas dicas e conselhos foram, sem dúvida, essenciais para o meu crescimento acadêmico. Ao NUPEFORDEPE, pelas aprendizagens experiências e produzidas no âmbito das leituras e da convivência harmoniosa durante todo este tempo.

Aos professores do PPGEd/UFPI, **Antonia Dalva, Eliana Alencar, Francisco Vilanova, Josânia Portela, Luís Carlos Sales e Neide Guedes**, pelos conhecimentos e saberes produzidos nas disciplinas do Doutorado. Às secretárias administrativas do PPGEd: **Mirvênia e Lalyne**, por terem me ajudando a administrar o portal acadêmico, além de outros serviços essenciais. Agradeço a todos que de alguma forma estiveram próximos de mim ao longo de todo esse período, fazendo valer cada momento vivido e construído. Muito obrigado a todos!

Tocando em frente
Composição: Almir Sater/ Renato Teixeira

*Ando devagar
Porque já tive pressa
E levo esse sorriso
Porque já chorei demais*

*Hoje me sinto mais forte
Mais feliz quem sabe
Só levo a certeza
De que muito pouco eu sei
Ou nada sei*

*Conhecer as manhas
E as manhãs
O sabor das massas
E das maçãs*

*É preciso amor pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir*

*Penso que cumprir a vida
Seja simplesmente
Compreender a marcha
E ir tocando em frente*

*Como um velho boiadeiro
Levando a boiada
Eu vou tocando os dias
Pela longa estrada eu vou
Estrada eu sou*

*Todo mundo ama um dia
Todo mundo chora
Um dia a gente chega
E no outro vai embora*

*Cada um de nós compõe a sua história
Cada ser em si
Carrega o dom de ser capaz
E ser feliz!*



SILVA JÚNIOR, Dilmar Rodrigues da. **Desenvolvimento profissional docente e a constituição dos saberes da prática pedagógica alfabetizadora em classes multisseriadas**. Tese (Doutorado em Educação), 266f – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2026.

RESUMO

O desenvolvimento profissional docente pressupõe uma aprendizagem ao longo de toda a carreira, com a finalidade dos professores alinharem suas necessidades e interesses aos de seus alunos, contribuindo para a melhoria das instituições escolares. Este estudo tem como objeto: Desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas em escolas do/no campo. Estabelecendo a seguinte questão-problema: Quais as contribuições do desenvolvimento profissional na mobilização dos saberes na prática pedagógica alfabetizadora em classes multisseriadas? Como objetivo geral: Analisar as contribuições do desenvolvimento profissional na mobilização dos saberes e fazeres na prática pedagógica alfabetizadora de classes multisseriadas em escolas do/no campo. Os objetivos específicos são: a) identificar os elementos que caracterizam o desenvolvimento profissional das professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas; b) caracterizar os saberes e fazeres da prática de professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas que se entrelaçam com o desenvolvimento profissional; c) compreender as histórias de vida de professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas e suas implicações no seu processo de desenvolvimento profissional. O estudo propõe a seguinte Tese: “O desenvolvimento profissional contribui para a mobilização dos saberes na prática pedagógica alfabetizadora de professoras que atuam em classes multisseriadas de escola do campo”. A tese apresenta as seguintes categorias teóricas: Classes Multisseriadas, Desenvolvimento Profissional Docente, Prática Pedagógica Alfabetizadora e Saberes Docentes. A pesquisa tem como fundamento a abordagem fenomenológica de Edmund Husserl, discutida por meio dos estudos de Lima (2014) e os pressupostos do método (auto)biográfico, conforme Delory-Momberger (2008), Ferrarotti (2010), Nóvoa (1992), Nóvoa e Fínger (2010), Passeggi (2021, 2023), entre outros. A metodologia adotada foi a pesquisa (auto)biográfica, por possibilitar o acesso às histórias de vida, formação e práticas pedagógicas das narradoras. Quanto a produção de fontes narrativas foram: as Entrevistas Narrativas (Auto)biográficas, fundamentados em Bragança (2012), Clandinin e Conelly (2011), Jovchelovitch e Bauer (2010), Schütze (1987), Souza (2008), e os Memoriais Biográficos de Formação inspirados em Bertaux (2010), Brito (2010), Josso (2002, 2006), Nóvoa (1995), Passeggi (2008), Prado e Soligo (2007), entre outros. O campo empírico contemplou cinco escolas de classes multisseriadas do contexto da educação do campo, que atendem a etapa dos Anos Iniciais Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), da rede municipal de ensino de Caxias- MA. Participaram do estudo cinco professoras alfabetizadoras. A análise das narrativas foi conduzida por meio da Análise Interpretativa e Compreensiva, conforme propõe Souza (2014). Os resultados indicam que as professoras alfabetizadoras consideram o seu desenvolvimento profissional um campo de produção de saberes, concepções, ideias e conhecimentos que sustentam os seus *fazeres* ao longo de sua trajetória profissional. O desenvolvimento profissional de alfabetizadoras é visto como um entrelaçamento entre história de vida, formação inicial/continuada e as formas com às quais a prática acontece no momento histórico e social da educação do campo.

Palavras-chave: Alfabetização. Classes Multisseriadas. Desenvolvimento Profissional. Professoras Alfabetizadoras. Saberes docentes.

SILVA JÚNIOR, Dilmar Rodrigues da. **Teacher professional development and the constitution of knowledge in literacy teaching practices in multigrade classrooms.** Thesis (Doctorate in Education), 266f – Graduate Program in Education, Center for Education Sciences, Federal University of Piauí. Teresina, 2026.

ABSTRACT

Professional teacher development presupposes learning throughout the career, with the aim of teachers aligning their needs and interests with those of their students, contributing to the improvement of educational institutions. This study has as object: Professional development of literacy teachers of multigrade classes in field schools. Establishing the following problem-question: What are the contributions of professional development in the mobilization of knowledge in literacy pedagogical practice in multigrade classes? As a general objective: analyze the contributions of professional development in the mobilization of knowledge and skills in the literacy pedagogical practice of multigrade classes in field schools. The specific objectives are: a) to identify the elements that characterize the professional development of literacy teachers of multigrade classes; b) characterize the knowledge and practices of literacy teachers in multigrade classes that are intertwined with professional development; c) to understand the life stories of literacy teachers of multigrade classes and their implications for their professional development process. The study proposes the following Thesis: “Professional development contributes to the mobilization of knowledge in the literacy pedagogical practice of teachers who work in multigrade classes in field schools”. The thesis presents the following theoretical categories: Multigrade Classes, Teacher Professional Development, Literacy Teaching Practice, and Teaching Knowledge. The research is based on Edmund Husserl's phenomenological approach, discussed through the studies of Lima (2014) and the assumptions of the (auto)biographical method, according to Delory-Momberger (2008), Ferrarotti (2010), Nóvoa (1992), Nóvoa and Fínger (2010), Passeggi (2021, 2023), among others. The methodology adopted was (auto)biographical research, as it allows access to the life stories, training and pedagogical practices of the narrators. The narrative production devices were the (Auto)biographical Narrative Interviews, based on Bragança (2012), Clandinin and Conelly (2011), Jovchelovitch and Bauer (2010), Schütze (1987), Souza (2008), and the Biographical Memorials of Formation inspired by Bertaux (2010), Brito (2010), Josso (2002, 2006), Nóvoa (1995), Passeggi (2008), Prado and Soligo (2007), among others. The empirical field included five schools with multigrade classes in the context of field education, which serve the Initial Years of Elementary Education (1st to 5th grade), in the municipal education network of Caxias-MA. Five literacy teachers participated in the study. The analysis of the narratives was conducted through Interpretative and Comprehensive Analysis, as proposed by Souza (2014). The results of the study indicate that literacy teachers consider their professional development a field for producing knowledge, concepts, ideas and insights that support their *work* throughout their professional careers. The professional development of literacy teachers is seen as an intertwining of life stories, initial and continuing education, and the ways in which practice occurs in the historical and social context of field education.

KEYWORDS: Literacy. Multigrade Classes. Professional Development. Literacy Teachers. Teaching Knowledge.

SILVA JÚNIOR, Dilmar Rodrigues da. **Desarrollo profesional docente y la constitución de los conocimientos de la práctica pedagógica alfabetizadora en clases multigrado**. Tesis (Doctorado en Educación), 266f – Programa de Posgrado en Educación, Centro de Ciencias de la Educación, Universidad Federal de Piauí. Teresina, 2026.

RESUMEN

El desarrollo profesional docente presupone un aprendizaje a lo largo de toda la carrera, con el propósito de que los profesores alineen sus necesidades e intereses con los de sus alumnos, contribuyendo así a la mejora de las instituciones escolares. Este estudio tiene como objeto: el desarrollo profesional de profesoras de alfabetización de clases multigrado en escuelas del/en el campo. Se establece la siguiente cuestión-problema: ¿Cuáles son las contribuciones del desarrollo profesional en la movilización de los saberes en la práctica pedagógica alfabetizadora en clases multigrado? Como objetivo general: Analizar las contribuciones del desarrollo profesional en la movilización de los saberes y haceres en la práctica pedagógica alfabetizadora de clases multigrado en escuelas del/en el campo. Los objetivos específicos son: a) identificar los elementos que caracterizan el desarrollo profesional de las profesoras de alfabetización de clases multigrado; b) caracterizar los saberes y haceres de la práctica de las profesoras de alfabetización de clases multigrado que se entrelazan con el desarrollo profesional; c) comprender las historias de vida de las profesoras de alfabetización de clases multigrado y sus implicaciones en su proceso de desarrollo profesional. El estudio propone la siguiente Tesis: “El desarrollo profesional contribuye a la movilización de los saberes en la práctica pedagógica alfabetizadora de profesoras que actúan en clases multigrado en escuelas del campo.” La tesis presenta las siguientes categorías teóricas: clases multigrado, desarrollo profesional docente, práctica pedagógica alfabetizadora y conocimientos docentes. La investigación se basa en el enfoque fenomenológico de Edmund Husserl, discutido a partir de los estudios de Lima (2014) y en los supuestos del método (auto)biográfico, conforme a Delory-Momberger (2008), Ferrarotti (2010), Nóvoa (1992), Nóvoa y Fínger (2010), Passeggi (2021, 2023), entre otros. La metodología adoptada fue la investigación (auto)biográfica, por permitir el acceso a las historias de vida, formación y prácticas pedagógicas de las narradoras. Los dispositivos de producción de las narrativas fueron las Entrevistas Narrativas (Auto)biográficas, fundamentadas en Bragança (2012), Clandinin y Connelly (2011), Jovchelovitch y Bauer (2010), Schütze (1987), Souza (2008), y los Memoriales Biográficos de Formación, inspirados en Bertaux (2010), Brito (2010), Josso (2002, 2006), Nóvoa (1995), Passeggi (2008), Prado y Soligo (2007), entre otros. El campo empírico contempló cinco escuelas con clases multigrado del contexto de la educación del campo, que atienden los primeros años de la Enseñanza Fundamental (de 1º a 5º año), de la red municipal de educación de Caxias-MA. Participaron en el estudio cinco profesoras de alfabetización. El análisis de las narrativas fue conducido por medio del Análisis Interpretativo y Comprensivo, según lo propuesto por Souza (2014). Los resultados del estudio indican que las profesoras de alfabetización consideran su desarrollo profesional como un campo de producción de saberes, concepciones, ideas y conocimientos que sustentan sus *haceres* a lo largo de su carrera profesional. El desarrollo profesional de las alfabetizadoras se concibe como una interrelación entre las historias de vida, la formación inicial/continua y las formas en que la práctica se desarrolla en el contexto histórico y social de la educación del campo.

Palabras clave: Alfabetización. Clases Multigrado. Desarrollo Profesional. Profesoras de Alfabetización. Saberes docentes.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Categorias de narrativas em contextos de formação docente	38
Quadro 02: Etapas da Entrevista Narrativa	43
Quadro 03: Perfil das colaboradoras da pesquisa.....	54
Quadro 04: Unidades Temática de análise oriunda das Entrevistas Narrativas Autobiográficas	58
Quadro 05: Unidades Temática de análise oriunda Memoriais Biográficos.....	58
Quadro 06: Síntese do conteúdo de análises: A realidade das classes multisseriadas e a organização do espaço-tempo na rotina da alfabetização.....	122
Quadro 07: Síntese do conteúdo das narrativas: Interação família-escola na alfabetização em classes multisseriadas e suas implicações na prática educativa	127
Quadro 08: Percursos formativos de professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas da rede municipal de ensino de Caxias- MA.....	142
Quadro 09: Síntese do conteúdo das narrativas: Desenvolvimento profissional de alfabetizadoras e suas implicações nas práticas pedagógicas.....	161

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Estrutura do Delineamento metodológico da pesquisa	31
Figura 02	Eixos Temáticos para a construção dos memoriais biográficos de formação...	48
Figura 03	Localização do município de Caxias- MA.....	51
Figura 04	Limites do município de Caxias- MA.....	51
Figura 05	Mapa da Divisão Distrital do município de Caxias- MA	52
Figura 06	Etapas de Análise Interpretativa-Compreensiva	57
Figura 07	Processo de Desenvolvimento Profissional Docente	66
Figura 08	Modelos de Desenvolvimento Profissional.....	67
Figura 09	Conhecimentos para saber ensinar	74
Figura 10	Categorias de saberes na perspectiva de Saviani	75
Figura 11	Categorias de Ofícios feito de saberes	76
Figura 12	Dimensões de saberes	77
Figura 13	Tipologia de Saberes.....	78
Figura 14	Evolução do Conceito de Alfabetização	98
Figura 15	Unidades Temáticas de Análise Oriundas das Entrevistas Narrativas.....	114
Figura 16	Síntese do conteúdo das narrativas: classes multisseriadas como elemento de desenvolvimento profissional docente.....	134
Figura 17	Unidades Temáticas Oriundas dos Memoriais Biográficos de Formação	136
Figura 18	Síntese do Conteúdo das Narrativas: caracterização dos saberes e fazeres da prática pedagógica alfabetizadora em classes multisseriadas.....	150

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IESF	Instituto de Ensino Superior Franciscano
IESM	Instituto de Ensino Superior Múltiplo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MDP	Modelo de Desenvolvimento Profissional
MOPFEE	Manual de Orientações Pedagógicas para a Formação de Educadoras e Educadores
NUPEFORDEPE	Núcleo de Pesquisa em Educação, Formação Docente, Ensino e Práticas Educativas
PPGEd	Programa de Pós-Graduação em Educação
PNAIC	Pacto Pela Alfabetização na Idade Certa
REDALYC	Revista da América Latina
SEMECT	Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SIPPE	Sistema Integrado para Aperfeiçoamento dos Professores em Exercício
TAP	Termo de Autorização da Pesquisa
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UNIFACEMA	Centro Universitário de Educação, Ciências e Tecnologia do Maranhão

SUMÁRIO

1 O ENCONTRO COM A PESQUISA... PERCURSOS DO SUJEITO PESQUISADOR	18
2.METODOLOGIA DA PESQUISA: CENÁRIO DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO	31
2.1 A natureza da pesquisa qualitativa narrativa.....	32
2.2 Método (Auto)biográfico.....	33
2.2.1 Produção de fontes narrativas (auto)biográficas	37
2.2.2 Entrevista narrativa (auto)biográfica	38
2.2.3 Memoriais Biográficos de Formação	46
2.3 O <i>locus</i> da pesquisa.....	50
2.4 As colaboradoras da pesquisa	54
2.5 Procedimentos de organização e análises de dados	56
2.6 Aspectos éticos da pesquisa.....	59
3. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DA/NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	62
3.1 Desenvolvimento Profissional Docente: concepções teóricas-conceituais	62
3.2 Aprendizagem profissional e saberes de professores na prática pedagógica.....	71
4 EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: HISTÓRIAS, CONTEXTOS E TRAVESSIAS DAS CLASSES MULTISSERIADAS	82
4.1 Os povos do campo e a luta pela visibilidade de sua identidade	82
4.2 As classes multisseriadas e a organização do trabalho pedagógico	90
4.3 Categorias teóricas-metodológicas da alfabetização	99
5 ELEMENTOS DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E A TECITURA NARRATIVA DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DE CLASSES MULTISSERIADAS	113
5.1 A realidade das classes multisseriadas e a organização do espaço-tempo na rotina da alfabetização.....	115
5.2 Interação família-escola na alfabetização em classes multisseriadas e suas implicações na prática educativa	124
5.3 As classes multisseriadas como elementos de desenvolvimento profissional docente	130

6 PERCURSOS FORMATIVOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ALFABETIZADORAS: INTERFACES COM O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	138
6.1 Percursos formativos de professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas da rede municipal de ensino de Caxias- MA.....	139
6.2 Caracterização dos saberes e fazeres da prática pedagógica alfabetizadora em classes multisseriadas.....	145
6.3 Desenvolvimento profissional de alfabetizadoras e suas implicações nas práticas pedagógicas.....	153
7 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS CAMINHOS PERCORRIDOS E PERSPECTIVAS PARA AS PRÓXIMAS VIAGENS	166
REFERÊNCIAS.....	175
APÊNDICES	185
ANEXOS.....	208



SEÇÃO I - O ENCONTRO COM A PESQUISA... PERCURSOS DO SUJEITO PESQUISADOR¹

O ponto de partida é sempre o próprio, o cotidiano, o familiar ou o conhecido que se divide e separa de si mesmo por ir até o alheio, ou o estranho ou desconhecido e regressar depois, formando ou transformando, ao lugar de origem (Larrosa, 1998, p.46).

À luz da concepção de experiência como deslocamento e retorno proposta por Larrosa (1998), digo que, ao escrever sobre os diferentes acontecimentos de vida e formação, vou me conhecendo e compreendendo melhor as experiências vivenciadas, refletindo a respeito do que tenho vivido e de como essas experiências afetam as escolhas que faço.

Desse modo, inicio a escrita deste trabalho de Tese a partir de uma breve analogia em forma de narrativa sobre minha história de vida. Trata-se de uma viagem, marcada por diferentes nuances e atravessamentos em seu percurso. Neste documento introdutório, uso para explicitar as aproximações e motivações para o desenvolvimento desta investigação, pois reconheço que não se trata de uma viagem pelo meu cotidiano nas minhas diferentes etapas de vida, mas sim como um ciclo, repleto de emoções, sonhos, expectativas, ansiedade, alegria e esperança.

¹ A imagem à qual faço alusão na abertura desta seção introdutória foi produzida pelo aplicativo do Canva, pela artista Hellen de Sousa Oliveira (2025), de modo a contextualizar os passos percorridos por mim, para a minha constituição de professor-pesquisador, o qual me tornei hoje. Significa o caminho percorrido diariamente até a escola do campo, para desenvolver minhas práticas pedagógicas alfabetizadoras e perceber que as idiossincrasias do campo implicavam/implicam em momentos oportunos de pesquisa para a melhoria da qualidade dessas práticas, uma vez que foram pensadas/refletidas em meio a dimensão contextual da atuação, os modos subjetivos de ser-professor e a dimensão humana.

1 O ENCONTRO COM A PESQUISA... PERCURSOS DO SUJEITO PESQUISADOR²

No âmbito desta investigação, tenho convicção de que a escrita (auto)biográfica constitui uma tarefa muito complexa, por envolver lembranças e a rememoração das experiências que marcam e marcaram minha vida. Escrever minha história de vida me faz lembrar que minha identidade é marcada pela interação com diversos atores sociais, que fizeram e fazem parte da minha vida. Nesse processo de escrita, envidarei esforços para narrar minhas experiências, consciente de que esta narrativa será permeada por outras histórias, por recordações e lembranças de acontecimentos que me afetaram e me afetam. Cabe destacar que desde muito cedo descobri o prazer da escrita, e que meu encontro com a escrita (auto)biográfica aconteceu somente ao despertar para a pesquisa e, particularmente, ao pensar em ingressar na pós-graduação *stricto sensu*.

No início de minha trajetória escolar, ainda na infância, nos anos 90, do final do século XX, vivenciei o processo de alfabetização, na educação infantil, experiência que me despertou para conhecer o mundo por meio das práticas de leitura e escrita. Durante essa etapa educacional, as simples “brincadeiras de escolinha”, compartilhadas com outras crianças, me oportunizavam encenar a profissão de professor. Assim, posso enfatizar que o meu fascínio pela profissão docente foi gestado a partir dessas brincadeiras de criança, inspirado pelos modos de ser e de ensinar de minhas professoras alfabetizadoras.

Na sequência desse percurso formativo, já nos anos 2000, ao adentrar no Ensino Fundamental, experienciei inúmeras atividades de leitura e escrita realizadas no contexto da escola ao longo desta etapa da educação. Essas atividades de leitura e escrita partiam do bê-á-bá à formação de palavras curtas, frases e pequenos textos, enfatizando os processos de codificação e decodificação. As atividades de leitura e escrita, embora sob a égide de uma pedagogia tradicional, favoreceram o desejo de socializar o conhecimento em minhas práticas sociais. Além disso, não posso deixar de referenciar as experiências de vida estudantil, que foram fundamentais para despertar meu interesse por meio objeto de estudo. Minha trajetória estudantil foi vivenciada na escola pública, na zona urbana do município de Caxias/MA, mas sempre que entrava de férias na cidade, viajava para a propriedade de meus avós paternos, situada na zona rural de Caxias.

² Destaco que por se tratar de um texto em formato (auto)biográfico, utilizo, na Introdução, a primeira pessoa do singular. Contudo, seções desta produção foram escritas em terceira pessoa do plural, por se tratar de um trabalho produzido em constante diálogo com a minha orientadora.

Nesse contexto, na comunidade em que se situava a referida propriedade, funcionava uma escola que atendia estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sou membro de uma família constituída, em sua grande maioria, por professores, alguns alfabetizadores atuando no âmbito da educação do campo. Desde então, no contexto familiar, já era percebida minha tendência para a profissão de professor, tendo em vista que, quando chegava no interior, gostava de auxiliar uma prima que atuava como professora em classe multisseriada, mesmo sem conhecer a essência da profissão docente.

Ao longo de minha trajetória escolar no Ensino Fundamental, ao vivenciar oito longos anos de experiências na condição de estudante nesta etapa da educação básica, minha trajetória foi marcada pelo envolvimento em diferentes atividades e, de modo especial, fui marcado pela participação em olimpíadas escolares de leitura e escrita, concorrendo a medalhas e me esforçando para melhoria nas notas das disciplinas. Posteriormente, no Ensino Médio, época de minha adolescência, vivenciei intensas mudanças em relação aos atos de ler e de escrever. Foi uma época de muitas cobranças relativas às aprendizagens, pois as exigências da escola, da família e da sociedade eram intensas e me impuseram a mudar hábitos, valores e comportamentos.

Justifico essas cobranças a partir do conjunto de transformações socioculturais decorrentes à minha inserção nos espaços cuja participação direta está com os indivíduos letrados: inserção no mercado de trabalho, a minha constituição e posicionamento crítico sobre as coisas lidas, bem como ascensão acadêmica mediada pela elevação cultural da língua. Portanto, a partir desses momentos, percebi que o ato de ler e escrever é extremamente necessário para mudanças significativas na construção de minha visão de mundo.

Nesse sentido, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, contextos de formação pré-profissional, também foram essenciais para fortalecer meu interesse pela docência. Ao concluir o Ensino Médio no ano de 2010, fiz vestibular para o curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Maranhão/UEMA, obtendo êxito. Iniciei o curso de Pedagogia no ano de 2011.

Durante meu percurso na universidade, percebi como minha identidade profissional docente estava se constituindo. Particularmente, no processo de estágio supervisionado nos ciclos de alfabetização, tive a oportunidade de estagiar em escolas da rede pública de ensino, no município de Caxias, interagindo com crianças de classe social e econômica desfavorecida. Com a experiência do estágio, percebi que as crianças aprendiam em ritmos diferentes e que esse fato exigia dos professores conhecimentos sólidos e diversificados para assegurar a elas o direito de aprender.

Posteriormente, quando já havia concluído o curso de Pedagogia, minha primeira experiência com o processo de alfabetização ocorreu em uma escola do campo de Caxias/MA. Na vivência da profissão, tenho construído e (des)construído várias concepções de ensino, sobre ser professor e, principalmente, ao que se refere ao processo de alfabetização, fator que tem me permitido uma análise crítica em relação às reais necessidades das crianças no processo ensino-aprendizagem da linguagem escrita.

Por meio do encontro com a escola do campo, percebi a riqueza deste universo sociocultural, das escolas e das pessoas ali inseridas, as singularidades e aprendizagens produzidas. A escola do campo apresenta demandas específicas quanto ao ensinar-aprender, à estrutura física e às condições de funcionamento. É uma escola permeada por situações inusitadas e por idiosincrasias que colocam os professores diante de momentos de alegrias, tristezas, angústias e de muitos desafios.

Devo ressaltar que, durante o período em que atuei como alfabetizador em classes multisseriadas, pude desenvolver diferentes vivências no ensino da língua escrita, razão que me possibilitou rever hábitos e valores no cenário da alfabetização de crianças no contexto da escola do campo, o que contribuiu para a reafirmação de minha identidade como professor daquele espaço.

A partir dessa experiência, percebo que a realidade da multissérie é surpreendente e desafiadora, principalmente para professores iniciantes. A exemplo de minha experiência no processo formativo, na universidade, não têm oportunidade de ampliar conhecimentos sobre a especificidade da escola do campo e das classes multisseriadas.

Essa experiência como professor dos anos iniciais, em classes multisseriadas, me fez compreender que o processo de ensino-aprendizagem nas multisséries deve levar em consideração as especificidades de cada criança, pois o campo se trata de um espaço marcado pela heterogeneidade e de circulação de diferentes pensamentos, valores, idades, ritmos de aprendizagem, condições socioeconômicas e religiosidade. Reconheço que vivi momentos desafiadores, os quais despertavam minhas reflexões sobre os vários aspectos ali encontrados. A partir desta experiência, entendi que precisava conhecer melhor o campo, a escola do campo, os alunos e os limites e possibilidades das classes multisseriadas e a importância que eu dava para a minha formação.

Ao longo de minha trajetória como professor alfabetizador nos anos iniciais do ensino fundamental, percebi que a aprendizagem de leitura e escrita é complexa e requer interações pedagógicas, dentro e fora do espaço da sala de aula, que valorizem as funções e os usos sociais da leitura e da escrita, que oportunizem às crianças a vivência de atividades em grupos

heterogêneos, bem como o acesso aos diferentes gêneros textuais que circulam socialmente, tendo em vista contribuir efetivamente com a formação de leitores e escritores, considerando o campo como espaço sociocultural rico em possibilidades.

Ademais, reconheço que o campo e a escola multisseriada constituem espaços de vivência da linguagem escrita e desempenham um papel de fundamental importância no desenvolvimento do processo de apropriação da escrita, lembrando que as crianças, em seus cotidianos, partilham de usos sociais da leitura e da escrita. As ações da escola, considerando a natureza de seu trabalho no ensino da linguagem escrita, requerem desenvolver ações de forma sistematizada, observando as demandas da sociedade letrada em relação aos atos de ler e de escrever.

Diante desse entendimento, pensar no ensino da leitura e da escrita em classes multisseriadas demanda um compromisso no sentido de assegurar a qualidade do processo de alfabetização das crianças nessas classes, por meio de ações que analisem as condições de ocorrência do ensino da linguagem escrita, que valorize o ensino da escrita em sintonia com a vida, observando que no processo de alfabetização. O que implica no desenvolvimento do processo de alfabetização que valorize a dimensão comunicativa e as interações estabelecidas na apropriação da linguagem escrita. Implica, também, na necessidade de os professores terem conhecimentos sobre a realidade onde os alunos estão inseridos, ou seja, é preciso que conheçam a realidade da escola do campo, das classes multisseriadas e das crianças.

A partir da minha experiência de vida, formação e prática profissional, pude amadurecer e entender que, enquanto professor das classes multisseriadas, devo continuar estudando, pois a educação do/no campo emerge de uma realidade complexa e desafiadora, estando cercada pelos enfrentamentos políticos e ideológicos que implicam no reconhecimento dos povos que ali habitam. Nesse sentido, vejo que o ensino deve estar pautado na perspectiva da formação humana, cujos princípios devem ser cumpridos pela escola e o seu sistema. Devo considerar a criança residente no campo como um cidadão que precisa ter uma educação mediada pelo conhecimento historicamente acumulado, sem distanciar-se da sua verdadeira identidade. É preciso emancipá-la, pois ela transforma o contexto e a sociedade.

A minha vivência como professor alfabetizador de crianças, em classes multisseriadas, em escolas do/no campo, mediada pelas diferentes nuances no processo de ensino-aprendizagem, foi uma das razões pelas quais orientaram a construção desta pesquisa e me possibilitando compreender que as mudanças ocorridas nas últimas décadas, nos contextos sócio-históricos e educacionais demandam a implementação de políticas voltadas para a formação de professores no Brasil, na perspectiva de desenvolvimento profissional docente, o

que pode contribuir para a melhoria de suas atuações no contexto da profissão.

Reitero que as diferentes situações do ensino-aprendizagem que eu precisava “dar conta” durante a alfabetização em classes multisseriadas, me impuseram atitudes centradas nas crianças que estavam no processo de aquisição da língua escrita. Foi a partir de então que pude mais uma vez perceber que a minha formação inicial em Pedagogia não foi suficiente para que eu estivesse seguro para intervir nessa realidade na qual estaria atuando. Durante o curso, ainda tive a oportunidade de articular e mobilizar os saberes apenas na escola seriada, o que me distanciou do contexto do campo.

E por este princípio, notei a necessidade de continuar com a formação, de modo a ampliar as leituras na área de educação do campo. Participei de cursos, congressos, grupos de estudos e pesquisas, com a necessidade de aprender um pouco mais sobre seus sujeitos e a identidade daquele universo sociocultural. Aos poucos, fui me desenvolvendo profissionalmente! Este processo não se limitou apenas à dimensão técnica do ofício docente. No meu trabalho como professor na escola do/no campo, reconheci a importância de continuar levando em consideração as diferentes nuances que acontecem nas classes multisseriadas, haja vista que a prática pedagógica alfabetizadora é um elemento que está em constante movimento, e com isso, implica na ressignificação de hábitos, costumes, valores e formas de educar.

Devo esclarecer que, apesar de a formação continuada ter sido alvo de inúmeras políticas educacionais, principalmente a partir da década de 1990, sua implementação e seus resultados ainda precisam ser repensados para garantir a efetivação de um ensino de qualidade. Neste aspecto, reitero que a formação de professores deve levar em consideração a articulação teoria e prática, a qualificação em serviço e o aproveitamento das experiências anteriores adquiridas. Assim, entendo que a multiplicidade de situações que acontecem no contexto escolar exige do profissional uma gama de conhecimentos teórico-práticos na processualidade de suas práticas.

As categorias do trabalho para o desenvolvimento deste estudo são as seguintes: *Desenvolvimento profissional* - afirmada a partir das proposições de Day (2001), Garcia (1999; 2009), Formosinho (2009), Pérez Gómez (2001) e Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), que conceitualizam como processo ao longo da vida, no qual estes profissionais aproveitam e gestionam oportunidades para aumentar suas competências profissionais, o que ocorre principalmente de forma individual. Ao mesmo tempo, é concebido como um processo com diferentes momentos e etapas com ênfases, propósitos e desafios que têm como finalidade a melhora da prática da docência, do *status* profissional e do seu impacto no aprendizado dos estudantes.

Desse modo, o desenvolvimento profissional se converte em uma necessidade dos professores, de forma que englobe todos os profissionais da instituição. Ao nos reportarmos ao desenvolvimento profissional docente, torna-se fundamental observar o contexto sócio-histórico e a realidade do sistema educativo em que se materializa a profissão docente para se traçar metas que busquem o aprimoramento das ações pedagógicas. O desenvolvimento profissional é compreendido como um processo reflexivo e contínuo que se preocupa com as necessidades pessoais do professor. Pressupõe uma aprendizagem ao longo de toda a carreira, em contextos diversificados, em que o professor assume um papel fundamental, sendo as suas potencialidades valorizadas.

Por conseguinte, os *Saberes da prática pedagógica alfabetizadora*: apoiada nas discussões de Gauthier *et al.* (2013), Nóvoa (1995), Pimenta (2012), Saviani (1996), Schulman (1986), Schon (1992) e Tardif (1999, 2002, 2014), mencionam a prática docente como um processo que está em permanente transformação, uma vez que ela se faz por meio das modificações do contexto social. O ambiente escolar permite que o professor, no desenvolvimento de suas atividades, construa saberes relativos ao processo educativo, pois os docentes no ambiente escolar não são apenas reprodutores de conhecimentos, mas produtores de saberes e fazeres específicos à sua atuação, tornando-se autores de sua própria prática pedagógica.

Sobre as *Classes multisseriadas*, tomamos como referência: Caldart (1999), Hage (2004, 2014) e Molina (2004), que consideram um espaço sociocultural, de direito, produto de forças contra-hegemônicas e ideológicas, que surgem com o objetivo do direito fundamental a todos os cidadãos residentes no campo, verificando que mesmo diante da implementação de políticas públicas para a educação oferecida na escola situada neste espaço, ainda vemos um distanciamento do que seria ideal para os sujeitos, para as suas especificidades, onde as classes multisseriadas não atendem o básico para uma boa formação e inclusão dos indivíduos.

É importante esclarecer que me propus construir uma Tese de Doutorado, pautada no desenvolvimento profissional de professores/as alfabetizadores/as, que atuam em classes multisseriadas no campo do município de Caxias/MA. Considero o processo de desenvolvimento profissional de professores/as como uma atitude de grande importância para o sucesso das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, visto que a realidade escolar apresenta situações inusitadas, requerendo de todos que trabalham na instituição um processo contínuo de desenvolvimento ao longo de toda a carreira. Para Garcia (1999, p. 137), o conceito de desenvolvimento profissional pressupõe uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança.

Imbernón (2011) assevera o desenvolvimento profissional docente como subsídio na compreensão sobre sua dimensionalidade e sua natureza, compreendidos como processos de aperfeiçoamento da carreira ao longo da história da vida do professor, por meio de aprendizagens construídas/produzidas pelos diferentes pares da escola.

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) por sua vez, designam o desenvolvimento profissional como um processo contínuo de tomada de decisões do professor sobre a sua profissão. O professor desenvolve-se porque reconhece as suas reais necessidades: seja para lidar com a diversidade escolar, do sistema ou melhorar seus desempenhos nas ações educativas. Dessa forma, cada conhecimento produzido pelos professores em/na sua trajetória acadêmica e profissional reafirma a identidade do educador. Dessa forma, o desenvolvimento profissional docente pressupõe a mobilização de saberes de forma autônoma.

Reitero que, para um professor se desenvolver profissionalmente, existem quatro elementos a ter em conta: “os objetivos do professor; o professor enquanto pessoa; o contexto real em que cada professor trabalha; a cultura de ensino, nomeadamente a relação que o professor estabelece com os seus colegas, dentro e fora da escola” (Day, 2001, p. 38). Desse modo, o desenvolvimento profissional docente é o processo de reflexão sobre as necessidades do professor que se converte na ressignificação de saberes adquiridos na formação para a prática educativa.

As experiências construídas na rotina da alfabetização de crianças em classes multisseriadas, na escola do/no campo e as relações que estabeleci com o contexto sociocultural da escola em que eu trabalhava, eram permeadas de idiossincrasias. Destaco que as diferentes nuances no processo pedagógico, foram fatores propulsores para o reconhecimento de que eu precisaria me desenvolver profissionalmente, colocando como pano de fundo os diferentes momentos em que eles poderiam acontecer na minha vida: no planejamento, na avaliação, nos desdobramentos sobre a organização da rotina da classe, na qual eu precisava reconhecer a heterogeneidade da turma e as necessidades individuais de cada criança; as relações com meus colegas professores, na reflexão sobre saberes disciplinares, curriculares, a experiência adquirida e o contexto da minha formação inicial.

Esta tese de doutorado trata-se da continuidade do campo de estudos realizados sobre alfabetização, durante o tempo em que estive inserido no curso de Mestrado em Educação, na linha de pesquisa: Formação de professores e práticas da docência, no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd/UFPI, o qual desenvolvi no período de 2020 a 2022. A tese vincula-se à Linha de Pesquisa: Formação de professores e práticas da docência, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – PPGEd/UFPI e ao Núcleo

de Estudos e Pesquisas em Educação, Formação Docente, Ensino e Práticas Educativas – NUPEFORDEPE.

Devo ressaltar que, no mestrado, tive a intenção de analisar as práticas de leitura e escrita desenvolvidas em classes multisseriadas em escolas do campo. A partir dessa consideração, defendi que os dados revelados pela pesquisa naquela época têm me levado a uma reflexão profunda sobre a necessidade da formação continuada de professores alfabetizadores das classes multisseriadas, visto que muitos deles desenvolviam práticas que ainda valorizavam exclusivamente a concepção tradicional de alfabetização, ou seja, a valorização explícita do código da língua escrita. Além disso, percebi que outros alfabetizadores não participavam dos ciclos de desenvolvimento profissional, situação que os tornava limitados em suas práticas.

Com base nessa compreensão, defini como *objeto de estudo*: o desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas em escolas do/no campo, estabelecendo a seguinte *questão-problema*: Quais as contribuições do desenvolvimento profissional na mobilização dos saberes na prática pedagógica alfabetizadora em classes multisseriadas? Considerando a definição da questão de pesquisa, apresento as seguintes *questões norteadoras do estudo*: Quais são os elementos que caracterizam o desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas? Como se caracterizam os saberes e fazeres da prática de professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas que se entrelaçam com o desenvolvimento profissional? Quais são as implicações das histórias de vida de professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas no processo de desenvolvimento profissional?

O estudo tem como *objetivo geral*: Analisar as contribuições do desenvolvimento profissional na mobilização dos saberes e fazeres na prática pedagógica alfabetizadora de classes multisseriadas em escolas do/no campo. Considerando as proposições as questões da pesquisa, o estudo apoia-se nos seguintes *objetivos específicos*: identificar os elementos que caracterizam o desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras das classes multisseriadas; caracterizar os saberes e fazeres da prática de professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas que se entrelaçam com o desenvolvimento profissional; compreender as histórias de vida de professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas e suas implicações no processo de desenvolvimento profissional.

A partir da definição dos objetivos do estudo, propus inicialmente, com a intenção de ser confirmada a tese ou não a partir dos resultados, a seguinte *Tese*: “O desenvolvimento profissional contribui para a mobilização dos saberes na prática pedagógica alfabetizadora de

professoras que atuam em classes multisseriadas de escola do campo”. O estudo é atual e relevante, visto que existem necessidades de se compreender mais sobre o desenvolvimento profissional de professores e os saberes oriundos desse processo que possibilitam a ressignificação da prática pedagógica alfabetizadora, considerando ainda que o conceito e as categorias metodológicas de alfabetização mudam com o passar do tempo.

Quanto ao *Estado da questão* desse objeto de pesquisa, a saber, o mapeamento realizado por meio de pesquisas para saber em que situação se encontra um determinado assunto ou tema que será publicado no universo acadêmico, foram realizadas algumas buscas iniciais do que já foi produzido sobre ele, por meio das quais percebemos a necessidade de mais estudos sobre o desenvolvimento profissional de professores alfabetizadores que atuam nas classes multisseriadas no contexto da escola do campo. Assim sendo, o conhecimento do Estado da Arte de um determinado objeto de pesquisa torna-se relevante para o conhecimento de sua originalidade. Importa salientar que a localização de trabalhos de mesma vertente, sobre o tema em questão, pode dar uma melhor contribuição ao objeto em estudo.

O mapeamento realizado teve sua relevância a partir do momento em que se questionou a subjetividade do professor em sala de aula e como suas crenças interferem na sua prática. A partir disso, buscamos conhecer o posicionamento da comunidade acadêmica por meio de publicações científicas que abordavam o tema. Fica, pois, evidente que aprofundar o conhecimento sobre as publicações existentes, discutindo o processo de desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras atuantes nas classes multisseriadas de escola do campo, questão que nos leva a agregar maior fundamentação ao objeto de estudo e contribui com os pesquisadores do campo da alfabetização de crianças e da formação de professores no contexto da educação atual.

Sobre o Estado da Questão referente ao Desenvolvimento Profissional docente, é de comum acordo na literatura que não existe uma uniformidade no que diz respeito a um processo de desenvolvimento profissional na educação brasileira, visto que a formação é influenciada pelo contexto singular do professor e suas diferentes nuances cotidianas: individual, contexto de trabalho e a coletividade. Tal afirmação tem como base o levantamento das literaturas existentes sobre a temática, realizado nas bases de dados da SCIELO (*Scientific Eletronic Library Online*), Google Acadêmico, REDALYC (Revistas da América Latina), BDTD - Biblioteca digital de Teses e Dissertações no quinquênio de 2020-2025.

As pesquisas do tipo “Estado da Questão”, conforme Romanowski e Ens (2006), vêm despertando interesse há algumas décadas e, embora sejam pouco utilizadas, já vêm sendo realizadas, mesmo com todas as dificuldades de acesso encontradas. Os temas de

desenvolvimento profissional docente e outras temáticas voltadas para a formação de professores têm despertado interesse e intensificado as publicações em revistas científicas e apresentações em congressos.

A partir do exposto, houve a necessidade de realizar um levantamento que organizasse o conhecimento sobre o objeto de estudo da forma que ele possibilitasse a formação de um campo teórico organizado e que, ao mesmo tempo, apontasse alternativas e dificuldades em cada área de conhecimento, mostrando como cada fenômeno tem sido analisado.

Os estudos sobre a temática de Desenvolvimento profissional docente compreenderam também o banco de trabalhos no repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no quinquênio de 2021 a 2025. A pesquisa deixa evidente que, nos processos de profissionalização e formação inicial e continuada de professores, a temática do Desenvolvimento profissional docente tem um crescimento em relação ao número de publicações científicas, visto que um grande número de artigos pesquisados e trabalhos de conclusão de curso e a produção de dissertações e teses têm se tornado significativa.

Escolhemos o Estado da Questão devido à necessidade de continuar aprofundando os estudos sobre o Desenvolvimento Profissional Docente, o qual teve a sua difusão na década de 80 do século XX. Mas que tem inúmeras facetas e considerações a partir da perspectiva teórico-epistemológica empregada por pesquisadores. Trata-se de uma temática colocada em investigação há mais de quarenta anos, a qual não é relativamente nova, mas a sua concepção é equivocada ainda para muitos professores e pesquisadores do notório saber. Pois está associado a concepções mais lineares e tecnicistas, centradas em: cursos pontuais de capacitação; treinamentos externos à escola; atualização de conteúdos e métodos prescritos. Nesta tese, me preocupo em considerar o Desenvolvimento Profissional Docente para além de conhecimentos cujo produto final está na certificação, mas devo permitir o caráter de um processo de reflexão permanente acerca do cotidiano da prática pedagógica alfabetizadora.

Para a realização deste estudo, utilizamos a pesquisa qualitativa narrativa e o método (auto)biográfico dialogando com os seguintes autores: Delory-Momberger (2008), Ferrarotti (2010), Nóvoa (1992), Nóvoa e Finger (2010), entre outros. Quanto aos dispositivos de produção de dados: a Entrevista narrativa e os memoriais biográficos, apoiamos em autores como: Clandinin e Connelly (2015), Morais e Bragança (2021, 2023), Passeggi (2021), Souza (2008), que se consolidaram tornando-o possível responder aos questionamentos dessa pesquisa, pois à medida que as professoras de classes multisseriadas tecem suas histórias, tornam-se protagonistas de suas narrativas, levando-nos à compreensão do objeto de estudo. Colaboraram com este estudo cinco alfabetizadoras que atuam no cenário das classes

multisseriadas, no contexto da escola do/no campo, pertencentes à rede municipal de Caxias/MA.

Para a organização estrutural desta Tese, foram sistematizadas sete sessões. A Sessão I, denominada - Introdução - tem o título: *O encontro com a pesquisa... Percursos do sujeito pesquisador*, uso para apresentar minha história de vida, entrelaçada ao objeto de estudo.

A Sessão III, designada como: *Metodologia da Pesquisa: cenário de produção do conhecimento*, descreve os caminhos percorridos para o desenvolvimento do estudo, caracterizando os dispositivos utilizados para a produção e análise das narrativas. Apresenta o contexto empírico da investigação e o perfil das interlocutoras da pesquisa, caracterizando-as e situando-as como profissionais.

A Sessão III, com a denominação de *Desenvolvimento Profissional Docente e a constituição dos Saberes da Prática Pedagógica*, discorre sobre as concepções teóricas-conceituais sobre nosso objeto de estudo que é o Desenvolvimento profissional docente. Discorre, também, sobre a aprendizagem profissional e saberes de professores na prática pedagógica.

A Sessão IV, intitulada: *Educação do/no campo: histórias, contextos e travessias das classes multisseriadas*. Está dividido em três seções: a primeira aborda acerca dos povos do campo e a luta pela visibilidade da sua identidade. A segunda trata das classes multisseriadas e da organização do trabalho pedagógico. Por fim, a terceira seção fundamenta as categorias teóricas e metodológicas da alfabetização.

A Sessão V, nomeada: *Elementos de desenvolvimento profissional e a tecitura narrativa de professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas*, contém as análises das entrevistas narrativas. A Sessão VI, intitulada: *Histórias de Vida, Formação e Práticas Pedagógicas Alfabetizadoras: interfaces com o Desenvolvimento Profissional Docente*.

O processo de análise e interpretação dos dados se realizou com base na análise compreensivo-interpretativa, proposta por Souza (2014), permitindo que o fenômeno estudado fosse analisado, interpretado e compreendido a partir da produção de Unidades Temáticas de Análise. Essas unidades temáticas correspondem aos dados que mais se destacaram ao longo da pesquisa, a partir do diálogo entre as narrativas das participantes da pesquisa e as fundamentações teóricas que embasam os textos das análises desencadeadas nesse processo dialético. A seção VII - Conclusão, denominada: *Considerações sobre os caminhos percorridos e perspectivas para as próximas viagens....* Além disso, destacamos que as colaboradoras da pesquisa produzem novos saberes durante o seu percurso profissional, o que possibilita a reconstrução de sua prática pedagógica.

A presente pesquisa tem relevância social na medida em que contribui com a produção de conhecimentos científicos e reflexões teóricas sobre a temática, possibilitando uma visão mais valorizada acerca da atuação do professor alfabetizador quanto à sua formação, o percurso profissional e à reconstrução da prática pedagógica.

De modo geral, o nosso estudo poderá suscitar o surgimento de políticas educacionais na rede municipal de ensino de Caxias- MA, subsidiando uma reflexão-ação mais aprofundada acerca da formação inicial e continuada das professoras alfabetizadoras e a melhoria institucional das classes multisseriadas; impactando não só o professor individual, mas o sistema educacional em sua totalidade. Na seção seguinte, faremos uma discussão fundamentada em autores acerca do delineamento metodológico do estudo.



SEÇÃO II - METODOLOGIA DA PESQUISA: CENÁRIO DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO³

O homem vai atingindo o conhecimento de si na medida em que se revela. Esse conhecimento de si cresce à medida que o homem procura conhecer o outro e esse conhecimento do outro só ocorre quando existe uma perfeita identificação entre o eu e o outro, ou seja, o homem só se realiza, só se conhece no encontro com o outro. (Fazenda, 1995, p.05).

A escolha metodológica é essencial para a realização de uma pesquisa científica. Conforme destaca a autora Ivani Fazenda (1995), na sua obra intitulada “*História e teoria da pesquisa*”, explica que a ciência possibilita a produção e ampliação de conhecimentos, nos levando à compreensão de novos aspectos e ao aprofundamento no entendimento do objeto de estudo. Nessa perspectiva, entendo que a pesquisa científica é recompensadora, visto que tem proporcionado satisfação pessoal e social, além de promover um intenso processo de aprendizagem.

O caminho percorrido na investigação tem me mostrado os modos nos quais os significados, aspirações, valores e crenças que as colaboradoras do estudo expressam/expressaram e as especificidades de seus contextos ganham centralidade na discussão. Parte-se, assim, do entendimento da pesquisa enquanto exercício crítico e na dimensão da totalidade, na qual a realidade é vista como dinâmica e processual, considera as relações e posições dos grupos sociais envolvidos, os condicionamentos, inconclusões e possibilidades.

³ Imagem produzida no Canva, de autoria da professora Hellen de Sousa Oliveira (2025). Significa o contexto sociocultural do campo como espaço de cultura, valores e produção de conhecimento.

2. METODOLOGIA DA PESQUISA: CENÁRIO DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Esta seção tem como propósito apresentar a natureza da pesquisa, o referencial metodológico, o lócus da investigação, as colaboradoras participantes, os dispositivos de produção de dados, além de explicitar os procedimentos de organização e análise dos dados da Tese. Nesse sentido, reiteramos o objetivo da Tese: *analisar as contribuições do desenvolvimento profissional na mobilização dos saberes e fazeres na prática pedagógica alfabetizadora de classes multisseriadas em escolas do/no campo.*

Ademais, considera-se as seguintes questões norteadoras: *Quais são os elementos que caracterizam o desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas? Como se caracterizam os saberes e fazeres da prática de professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas que se entrelaçam com o desenvolvimento profissional? Quais são as implicações das histórias de vida de professoras alfabetizadoras/as de classes multisseriadas no processo de desenvolvimento profissional?* Dessa forma, a Figura 01 esquematiza os aspectos referentes ao delineamento metodológico desta pesquisa.

Figura 01 – Estrutura do delineamento metodológico da pesquisa

Classificação da Pesquisa	Qualitativa: Minayo (1994).
Método	(Auto)biográfico: Delory-Momberger (2008), Nóvoa (1992), Nóvoa e Fínger (2010), Ferrarotti (2010), etc.
Contexto empírico	Escolas de Classes Multisseriadas da educação do campo da rede municipal de ensino de Caxias/MA.
Colaboradores da pesquisa	05 (cinco) professoras alfabetizadoras que atuam em Classes Multisseriadas de escolas do campo da rede municipal de ensino de Caxias/MA.
Dispositivos para a produção de dados	Memorial Biográfico de Formação: Brito (2010), Passessi (2008), Prado e Soligo (2007) etc. Entrevistas Narrativas: Jovchelovitch e Bauer (2010), Souza (2008) e outros.
Análise dos dados	Análise Compreensiva-Interpretativa das narrativas: Souza (2014).

Fonte: Dados da Pesquisa (Silva Júnior, 2025).

2.1 A natureza da pesquisa qualitativa narrativa

Considerando as características da investigação, esta pesquisa insere-se em uma abordagem qualitativa, visando compreender o fenômeno educacional investigado. Esta técnica de pesquisa é assumida, tendo em vista a preocupação em realizar uma leitura mais profunda da realidade escolar. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa vem contribuir para a maior interação entre o pesquisador e o colaborador e, também, para corrigir algumas falhas da prática educacional, conforme afirma (Minayo, 1994). Por meio desse método, a realidade não pode ser quantificada, mas sim aprofundada no mundo dos significados.

O aporte teórico-epistemológico desta tese está alicerçado na Fenomenologia de Edmund Husserl (século XX), corrente filosófica que se propõe a descrever e analisar a estrutura da consciência e da experiência vivida, colocando-as no centro da investigação. Para Lima, (2014, p. 24), a Fenomenologia busca “compreender os fenômenos a partir da perspectiva do sujeito, valorizando a intencionalidade da consciência e a essência da experiência humana”.

Nesse contexto, e com o objetivo de valorizar a subjetividade e a essência do ser humano, adotou-se o método (auto)biográfico, em consonância com os pressupostos da pesquisa narrativa. Tal escolha metodológica está alinhada à compreensão fenomenológica da relação entre sujeito e objeto, bem como à dinâmica dialógica entre pesquisador(a) e participantes.

O potencial do método (auto)biográfico manifesta-se na centralidade das narrativas – orais ou escritas – produzidas pelos(as) colaboradores(as) da pesquisa, que assumem o papel de narradores(as) de suas próprias experiências. Essa postura possibilita o desvelamento de aspectos transcendentais da existência, favorecendo a expressão da essência do vivido, como argumenta Husserl, segundo análise de Bragança (2021).

Dessa forma, destaca-se o papel das colaboradoras da pesquisa (professoras alfabetizadoras), cujas narrativas (auto)biográficas foram compreendidas não apenas como um dos dispositivos metodológicos, mas também como instrumento formativo e de produção de conhecimento. A aprendizagem emergente desse processo é fruto da “relação dialética entre pesquisador(a) e participantes, marcada pelo reconhecimento mútuo, a escuta sensível e pela valorização das experiências vividas” (Freire, 2005).

No âmbito desta investigação, a escolha epistemológica e metodológica da tese, com a possibilidade do “exercício de *narratividade* ou *reflexão narrativa*”, conforme propõe (Passeggi, 2021), cujo interlocutor pode produzir um saber crítico e emancipatório, a partir da tomada de consciência. Ao narrar sua formação, o/a professor/a possui, diante de si, um meio

de investigação e um instrumento formativo, pois precisa refletir para construir e organizar as lembranças.

Na pesquisa de natureza narrativa, é preciso conhecer os atores sociais envolvidos, neste caso, as (professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas de escolas do campo), dando ênfase às suas histórias de vida e formação que implicam na produção de saberes na prática pedagógica. Compreendemos o sentido da tessitura (auto)biográfica consolidada pelo uso das narrativas porque não está apenas no ato de comunicar e refletir sobre o processo, mas deve, acima de tudo, transmitir o conhecimento para quem ouve/lê; independente da situação/história elaborada por quem narra.

Tomando como parâmetro as narrativas (auto)biográficas nos contextos de desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas, de escolas do campo que discorremos em nosso estudo, e por considerar esse amplo e complexo universo que é a narrativa, no sentido de que não parte apenas por levantar questionamentos às colaboradoras sobre situações das quais elas queiram produzir, mas sobretudo, porque a escrita de si, desperta um olhar atencioso e reflexivo sobre os contextos que afetam e dão sentido à vida humana.

2.2 Método (auto)biográfico

O método (auto)biográfico desencadeou importantes embates teóricos ao longo de sua evolução, numa luta contínua pelo reconhecimento de seu *status* científico enquanto método autônomo de investigação. Na contemporaneidade, entende-se que ele traz e explicita com toda a força a subjetividade do interlocutor.

Esse tipo de método se opõe à forte objetividade que caracteriza as metodologias positivistas; por considerar as concepções do professor no que tange ao seu processo formativo e à sua prática docente, de modo a envolver a vida cotidiana, as dificuldades e as contradições vivenciadas no percurso.

Neste sentido, a produção do conhecimento científico não está dissociada da história; ao contrário, é dela decorrente. E a história, por sua vez, é constituída pelas trajetórias individuais e coletivas dos sujeitos em sociedade. Assumir essa premissa significa reconhecer que a ciência é, em alguma medida, subjetiva. Nesse processo, o desenvolvimento da capacidade reflexiva do sujeito é fundamental, pois cria condições para questionar, reinterpretar e reconfigurar seus conceitos, valores e práticas, abrindo caminho para sua formação.

Compreende-se, portanto, que não se pode falar em formação sem considerar a reflexão,

pois é essa habilidade que permite ao sujeito modificar e transformar sua condição pessoal, profissional ou social. Assim, o método (auto)biográfico se apresenta como uma importante ferramenta de pesquisa e de formação, à medida que possibilita ao sujeito revelar-se por meio da reflexão sobre sua trajetória de vida. Esse processo de autorreflexão conduz à transformação e se constitui, portanto, como um ato formativo.

No aspecto etimológico, o método (auto)biográfico é definido por Delory-Momberger (2008) como uma “hermenêutica prática para dar sentido à vida (bios), a si mesmo (auto) e à própria escrita (grafia)”. Para Nóvoa (1992, p. 24), “o método pode ser compreendido como um trabalho de investigação e reflexão sobre momentos significativos dos percursos pessoais e profissionais”. Desenvolvido com base na fenomenologia, hermenêutica e narrativa, ele se distingue dos métodos tradicionais ao valorizar a implicação do pesquisador e a vivência do sujeito, sendo usado em campos como educação e formação profissional para promover reflexão e transformação.

Segundo Nóvoa e Finger (2010), o uso do método (auto)biográfico nas Ciências da Educação é relativamente recente. Essa abordagem metodológica surgiu inicialmente na Alemanha, no final do século XIX, como uma alternativa sociológica ao positivismo. Foi aplicada pela primeira vez de forma sistemática na década de 1920, por sociólogos da Escola de Chicago, o que gerou intensos debates epistemológicos.

Desde então, diversos estudiosos têm defendido sua autonomia como método legítimo de investigação. Nóvoa e Fínger (2010) realçam que “o centro da pesquisa (auto)biográfica se encontra no ser humano que, em diferentes contextos e situações, (auto)biografa-se, quer narrando fatos de sua vida, quer refletindo sobre seu processo de autoformação [...]”. Daí, decorre o fato de que a pessoa, ao narrar, ressignifica experiências, vivências, aprendizagens, dando-lhes novo significado. Esse método coloca a capacidade humana de reflexividade (auto)biográfica do sujeito no centro do processo, permitindo que ele desenvolva técnicas de emancipação e empoderamento para superar as interpretações culturais excludentes que o afligem.

No entanto, apropriar-se da própria vida é um método poderoso, principalmente porque não há como pesquisar de modo neutro, afinal as pessoas são determinadas por posições pessoais sobre tudo e isso se reflete com a mesma clareza na forma como elas pesquisam. Nesse aspecto, Ferrarotti (2010) destaca que todo ser humano carrega dentro de si uma história, composta por uma série de interações estabelecidas no meio familiar, social e cultural, que intervêm diretamente em seu processo de constituição como pessoa. Nesse sentido, valores, costumes, ideias, comportamentos e práticas – sejam de natureza social, pessoal ou profissional

– tornam-se referências fundamentais, moldadas pelo contexto e pelas relações vividas e construídas ao longo da vida.

Adicionalmente, o método biográfico responde à demanda por uma nova abordagem no contexto do “capitalismo avançado”, oferecendo uma perspectiva capaz de proporcionar uma compreensão mais profunda da vida cotidiana, com suas complexidades, contradições e singularidades. Como resultado, esse método consolidou-se como uma ciência das mediações, dotada da capacidade única de interpretar comportamentos individuais e microsociais, contribuindo significativamente para o entendimento das múltiplas dimensões da experiência humana nas dinâmicas sociais contemporâneas.

Passeggi (2021) apresenta a *reflexividade narrativa*⁴ como um sistema vinculado ao ato de biografar as atividades desenvolvidas pelo ser humano ao longo de sua existência, em diferentes circunstâncias da vida. Para a autora, é importante destacar que essa prática reflexiva, amplamente difundida a partir da década de 1980, opera no sujeito pensante – aquele que aprende ao refletir sobre si mesmo e sobre as narrativas construídas em três dimensões: a história contada pelo outro (heterobiografização), a história contada sobre o outro (biografização) e a história contada sobre si (autobiografização).

No Brasil, o uso das narrativas de vida na formação inicial e continuada de professores expandiu-se a partir do início da década de 1990, inspirado em estudos e pesquisas de pioneiros no campo das histórias de vida em formação. Esses trabalhos ofereceram um sólido aparato teórico, deontológico e prático, promovendo o coinvestimento como um importante dispositivo reflexivo. No entanto, apesar da produção ampla e consistente de conhecimentos sobre essa prática no país, ainda são escassas as pesquisas voltadas especificamente à formação de formadores com base nos processos de biografização, conforme pondera Passeggi (2023).

⁴ Utilizo a expressão “reflexividade narrativa” para justificar a articulação entre dois eixos epistemológicos fundamentais: a *narrativa*, como forma de produção de sentido e a *reflexividade*, como movimento crítico de retorno do sujeito sobre sua própria experiência, linguagem e posicionamento no mundo. A expressão foi utilizada pela autora Maria da Conceição Passeggi, em seu artigo intitulado: *Reflexividade Narrativa e o poder auto(trânsito)formador*, publicado na Revista Práxis Educacional, no ano (2021).

Com base no estudo feito no texto da autora, atribuo total relevância para o emprego da *Reflexividade Narrativa*, destacando que não se trata apenas um meio de representação de fatos ou experiências; mas um dispositivo reflexivo, por meio do qual o sujeito interpreta, reconfigura e problematiza a realidade que narra.

A *reflexividade narrativa* pressupõe que o ato de narrar envolve simultaneamente construção e análise da experiência, na medida em que o narrador se reconhece como parte constitutiva do objeto narrado. Assim, a narrativa torna-se um espaço de mediação entre vivência e conhecimento, no qual memória, linguagem e identidade se entrelaçam de forma dinâmica. Essa perspectiva afasta-se de concepções positivistas de neutralidade discursiva, assumindo que toda narrativa é situada, histórica e atravessada por relações de poder, valores e afetos. Dessa forma, o conceito de reflexividade narrativa sustenta-se como uma categoria analítica que permite compreender como os sujeitos produzem conhecimento sobre si e sobre o mundo por meio de relatos que são, ao mesmo tempo, descritivos e interpretativos. Seu uso é particularmente pertinente em pesquisas que reconhecem a dimensão subjetiva e discursiva da construção do saber, conferindo rigor teórico à análise de narrativas enquanto práticas sociais e epistemológicas.

O método (auto)biográfico ocupa-se de contar e registrar trajetórias de vida no contexto educacional, abrangendo não somente professores, mas também alunos, pais e toda uma comunidade escolar. Por meio das histórias de vida, os sujeitos têm a oportunidade de narrar as experiências vividas ao longo de sua existência e, simultaneamente, refletir sobre os processos de formação e autoformação que se manifestam ao longo desse percurso.

As histórias de vida dizem respeito aos múltiplos modos de existência experienciados pelos sujeitos no passado ou vivenciados no presente. Tais narrativas podem representar formas singulares de acesso à constituição do ser — enquanto pessoa e profissional — em diferentes campos do saber e da prática, ao longo do tempo, mediados pelos entrelaçamentos dos contextos percorridos em seus itinerários formativos (Morais; Bragança, 2020).

A narrativa, enquanto fenômeno e método, desempenha um papel central no desenvolvimento pessoal e profissional. Considerando a pesquisa narrativa como técnica de investigação, Clandinin e Connelly (2015, p. 416) destacam que contar, escrever e escutar histórias de vida – sejam elas próprias ou alheias – permite atravessar barreiras culturais, descobrir o poder do “eu” e reconhecer a integridade do outro, aprofundando o entendimento das múltiplas perspectivas e possibilidades humanas.

Segundo Moraes e Bragança (2021, p. 07), a pesquisa narrativa favorece “a construção de inúmeras reflexões e transformações que acontecem em um voltar-se para si, resgatando memórias, histórias e percursos do processo formativo e de vida tecido pelo sujeito.” Esse movimento reflexivo, ao ocorrer, permite o entrelaçamento com um processo de (auto)formação, potencialmente mobilizador de emancipações implicadas nos itinerários formativos da experiência vivida.

Delory-Momberger (2008) acrescenta que a técnica das narrativas estabelece uma hermenêutica da “história de vida”, entendida como um sistema de interpretação e construção que situa, conecta e dá significado aos acontecimentos da vida, organizando-os no interior de um todo coerente. A autora argumenta que a narrativa possibilita não apenas a compreensão da experiência vivida, mas também sua materialização como dimensão inteligível, essencial para a produção do conhecimento científico.

Passeggi (2021), por sua vez, defende que a narrativa é um meio profundo de reflexão sobre o individual e o social. Tal reflexão não se limita à interdependência entre os indivíduos, mas está relacionada ao processo de reflexividade narrativa – um sistema que permite à pessoa que narra atribuir sentido ao que antes não possuía significado. Sobressai dizer que, ao organizar narrativamente os acontecimentos, o sujeito reconstrói uma nova versão de si e da sua própria formação.

Na tese, situamos a perspectiva da hermenêutica da narratividade e da temporalidade a partir dos princípios de Paul Ricoeur e das experiências vividas na pesquisa-formação. Essa abordagem implica aprofundar a compreensão dos conhecimentos construídos nas narrativas (auto)biográficas, os quais foram produzidos coletivamente nos encontros narrativos e na imersão no cotidiano escolar. No contexto desta pesquisa, tal imersão ocorreu em escolas de classes multisseriadas, situadas no âmbito da educação do campo.

Nessa perspectiva, Moraes e Bragança (2021) dialogam mostrando a hermenêutica da narratividade e da temporalidade, a partir das proposições de Paul Ricoeur, situando a pesquisa em educação nos diferentes espaços e contextos de professores/as, possibilitando a produção de conhecimentos diversos sobre o mundo, a vida e a formação, que se afirmam no encontro e no diálogo com o outro e nas possibilidades que esse encontro gera ao ensinar, ao aprender e, especialmente, no transformar de si, do outro e do mundo, em partilha.

A seguir, apresentamos detalhadamente os dispositivos utilizados no contexto da pesquisa, bem como os procedimentos para a produção de dados.

2.2.1 Produção de fontes narrativas (auto)biográficas

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 e o memorial biográfico. A escolha desses dispositivos de produção de fontes narrativas se inscreve como uma oportunidade de favorecer às colaboradoras do estudo momentos narrativos, reflexivos acerca da sua história de vida, formação, desenvolvimento profissional e suas práticas pedagógicas alfabetizadoras.

No contexto do desenvolvimento profissional docente, as narrativas tecidas pelas professoras podem evidenciar aspectos marcadamente importantes no que concerne aos elementos que caracterizam a idealização ou realização profissional pertinente. Por meio das narrativas, é possível identificar a amplitude das experiências vivenciadas pelas professoras na alfabetização de crianças em classes multisseriadas em escolas do campo, bem como os modos pelos quais elas ressignificaram as práticas pedagógicas alfabetizadoras com o passar do tempo, levando em consideração o aperfeiçoamento profissional, profundidade acerca do conhecimento das teorias da alfabetização e a troca de experiências oriundas das relações mútuas com seus colegas de profissão.

A seguir, descrevemos os dispositivos de fontes narrativas, ressaltando a importância das entrevistas narrativas e do memorial biográfico sobre o desenvolvimento profissional

docente que acontece no cenário da alfabetização em classes multisseriadas na educação do campo. Justificamos o emprego desses dois dispositivos por considerarmos que possibilitam às colaboradoras da pesquisa relatarem as histórias de vida e suas práticas na alfabetização de crianças em classes multisseriadas na educação do campo.

2.2.2 Entrevista narrativa (auto)biográfica

As narrativas (auto)biográficas surgem como fontes cruciais para a exploração dos contextos em que está inserido o narrador. Destaca a dimensão subjetiva do indivíduo, delineando sua trajetória formativa e experiências pessoais. Tais fatores têm impulsionado cada vez mais pesquisadores a abraçar o método das histórias de vida, especialmente nas áreas das ciências sociais. Jovchelovitch e Bauer (2010) esclarecem que a entrevista narrativa tem em vista uma situação que encoraja e estimula o entrevistado a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social no qual está inserido. Sua ideia básica é reconstruir acontecimentos a partir da perspectiva do informante.

De acordo com Clandinin e Conelly (2011), a aplicação desse enfoque não apenas contribui para a educação, introduzindo novas perspectivas e conhecimentos, mas também coloca o indivíduo no papel central de sua própria formação e do processo investigativo. Clandinin e Conelly (2011) reforçam a ideia de Jovchelovitch e Bauer (2010), mostrando que as narrativas oferecem uma visão sobre as várias oportunidades que as abordagens (auto)biográficas abrem para a pesquisa com seres humanos.

Souza (2008, p. 89) se posiciona a respeito da entrevista narrativa, reconhecendo-a “[...] como uma das entradas do trabalho biográfico, inscreve-se na subjetividade e implica-se com as dimensões espaço-temporal dos sujeitos quando narram suas experiências, nos domínios da educação [...]”. A entrevista narrativa, sob a ótica do autor, resulta na análise dos fenômenos narrados considerando as dimensões temporais e contextuais dos acontecimentos relatados.

A entrevista narrativa (auto)biográfica, ao valorizar o ato de contar histórias (em forma de relato) como um tipo de discurso importante para expressar eventos relevantes da existência, além de reconstruir uma memória com uma narração consistente, reconstrói a própria experiência humana. Tais experiências relatadas e vividas são essenciais para compreender os contextos em que essas histórias de vida (biografias) foram desenvolvidas.

Jovchelovitch e Bauer (2012) esclarecem que, no contexto de formação de professores, o desenvolvimento profissional é um elemento particular, porque parte da dimensão subjetiva do professor ao reconhecer que os saberes da prática se manifestam em diferentes formas com

o passar do tempo. Dessa forma, é possível identificar diversas categorias de narrativas, incluindo as dimensões pessoal e social que podem influenciar no seu desenvolvimento profissional, conforme mencionamos no quadro abaixo:

Quadro 01: Categorias de narrativas em contextos de formação docente

Categoria	Marco conceitual
Narrativas de crítica social	Elas surgem a partir da experiência profissional e têm o propósito de discutir e compreender o papel histórico da escola e dos educadores diante das desigualdades sociais
Narrativas de aprendizagem	Essas narrativas fornecem aos professores em início de carreira informações e <i>insights</i> sobre a profissão que estão adentrando
Narrativas de práticas reflexivas	Baseadas na capacidade dos professores de refletir, questionar e transformar suas abordagens diárias, essas narrativas estimulam a evolução contínua da prática docente
Narrativas sobre trajetórias	Este tipo de narrativa engloba todas as outras categorias, incentivando os professores a refletir sobre seu passado e projetar suas metas futuras
Narrativas de esperança	Elas reforçam para os educadores o significado e o propósito da educação, que é impactar positivamente a vida de outras pessoas
Narrativas de liberdade	Essas narrativas exploram a capacidade de modificar práticas tradicionais de ensino para atingir objetivos que outrora pareciam inatingíveis

Fonte: Elaborado com base nos estudos de Jovchelovitch e Bauer (2012).

A *entrevista narrativa (auto)biográfica* tem grande importância nesta pesquisa. Optamos por essa abordagem devido à sua natureza dialógica, que permite estabelecer um diálogo efetivo entre pesquisador e participante, sustentando os relatos com base em autores que abordam a narrativa sob a perspectiva da experiência do narrador.

Na presente tese, a entrevista narrativa tem como objetivo identificar os elementos que caracterizam o desenvolvimento profissional de professores/as alfabetizadores/as que atuam em classes multisseriadas em escolas do campo. Com base nesse objetivo, elaboramos a seguinte questão geradora: *Quais são os elementos que caracterizam o seu processo de desenvolvimento profissional como professora alfabetizadora de classes multisseriadas em escolas do campo?*

Por se tratar de um dispositivo de produção de dados que mobiliza conhecimentos e experiências vividas pelas professoras alfabetizadoras nesses contextos, reconhecemos, por meio das narrativas, uma diversidade de sentimentos e situações vivenciadas pelas participantes da pesquisa: potencialidades, desejos, anseios, medos, incertezas, desafios, possibilidades e outros aspectos emocionais presentes em suas trajetórias e vivências.

Compreendemos a entrevista narrativa (auto)biográfica como uma técnica estruturada que busca a profundidade de aspectos específicos a partir dos quais emergem histórias de vida — tanto do sujeito entrevistado quanto aquelas entrecruzadas com o contexto situacional. Esse tipo de entrevista visa encorajar e estimular o/a participante (informante) a relatar acontecimentos significativos de sua vida e de seu contexto social. Dessa forma, é fundamental conduzir a entrevista com um olhar humano, atento às diversas realidades enfrentadas pelos professores alfabetizadores em sua trajetória profissional.

Segundo Jovchelovitch e Bauer (2010), as narrativas seguem um esquema baseado em três características principais: *Textura detalhada* – refere-se à apresentação minuciosa das informações, com riqueza de detalhes que tornam o relato plausível e significativo para o público; *Fixação da relevância* – consiste em narrar aspectos relevantes dos acontecimentos, de acordo com a perspectiva do narrador; *Estrutura com início, meio e fim* – por se tratar de um acontecimento central na narrativa, ele deve ser apresentado de forma completa e coesa.

De acordo com Souza (2008, p. 89), “[...] a entrevista narrativa, como uma das entradas do trabalho biográfico, inscreve-se na subjetividade e implica-se com as dimensões espaço-temporal dos sujeitos quando narram suas experiências, nos domínios da educação e da formação [...]”. Nesse sentido, a entrevista narrativa autobiográfica, ao mesmo tempo que assume uma posição descritiva de análise dos fenômenos humanos e suas relações no espaço em que vive e suas influências nas mudanças de atitudes, hábitos, valores e regras que fundamentam certos comportamentos, e por isso, a sua essência está no desvendar dos fenômenos humanos a partir de suas ações e seus modos culturais.

As histórias narradas pelos(as) professores(as) participantes da pesquisa podem assumir uma perspectiva (auto)biográfica. Segundo Josso (2008), trata-se da exploração subjetiva do ser, entendida como resultado de um conhecimento adquirido pelo sujeito e interpretado a partir de sua própria existencialidade. Essa abordagem oferece ao seu autor – no caso, o(a) professor(a) alfabetizador(a) – a oportunidade de refletir sobre os desafios e perspectivas vivenciados em seu cotidiano profissional.

Ao construírem seus relatos, as professoras poderão descrever as transformações ocorridas no campo da construção do conhecimento, mediadas pelo contexto que permeia sua formação. A entrevista narrativa configurou-se como um momento relevante na produção do conhecimento, uma vez que expressa os aspectos subjetivos do que as professoras pensam, sentem e compreendem sobre o objeto de estudo.

A ênfase da entrevista narrativa pode ser melhor compreendida a partir de Schütze (1987), que propõe um aprofundamento em seu contexto, indo além do tradicional esquema

pergunta-resposta comum na maioria das entrevistas. Para o autor, a entrevista narrativa é um instrumento essencial na pesquisa em ciências humanas e sociais, pois permite ao entrevistado refletir profundamente sobre as questões abordadas.

Conforme enfatiza o autor, é necessário considerar o desenvolvimento da técnica da entrevista narrativa em nossa pesquisa. Essa técnica também pode servir como ferramenta de aprendizagem e de exploração do percurso percorrido pelos(as) professores(as) alfabetizadores(as) que atuam em classes multisseriadas, permitindo o reconhecimento e a (re)afirmação de sua identidade profissional no espaço sociocultural em que estão inseridos. A partir de suas vivências, é possível perceber a essência da docência revelada em cada relato.

Conforme Souza (2008, p. 89), “a entrevista narrativa, como uma das entradas do trabalho biográfico, inscreve-se na subjetividade e implica-se com as dimensões espaço-temporais dos sujeitos quando narram suas experiências, nos domínios da educação e da formação [...]”. Reforçamos, assim, as discussões anteriores, acompanhando a perspectiva de Souza, ao considerar a narrativa como um processo subjetivo explorado por quem é entrevistado. Por esse motivo, durante a aplicação da entrevista narrativa, optamos por não interferir na manifestação oral dos relatos, de modo a preservar a espontaneidade e autenticidade das falas, bem como os sentimentos nelas expressos.

As narrativas construídas pelos(as) interlocutores(as) da pesquisa revelaram aspectos relevantes, entre os quais destacamos: a identificação de diversos elementos que aproximam as histórias de vida entre si; as similaridades em relação ao contexto de atuação; as motivações que levaram esses(as) docentes a atuarem em classes multisseriadas – especialmente no ciclo de alfabetização –; as contribuições da formação inicial na prática profissional em tais contextos, considerando as contribuições da formação inicial na prática profissional em classes multisseriadas, considerando as idiossincrasias do contexto. Dessa forma, também foram notórias as ponderações acerca da importância que esses/as colaboradores/as dão à sua formação continuada.

Afirmando o campo da narrativa como técnica que possibilita a descrição das histórias de vida dos sujeitos, Bragança (2012, p. 41) aduz que “[...] a narrativa de vida individual e coletiva parte da forma propriamente humana de construir/recriar conhecimentos, de preservar a memória, de criar as identidades, de atribuir a objetos e lugares simbólicos”. A autora mostra que, ao mesmo tempo em que a narrativa possibilita a transcrição da subjetividade humana, também estabelece a descrição de situações observadas no campo de vivência dos sujeitos, devido ao estudo cultural do indivíduo e sua coletividade, as transformações do espaço, de uma forma sensibilizadora, que ajuda o ser humano a perceber-se como membro de extrema

importância no âmbito social.

A narrativa, sendo pensada como dispositivo de produção de dados/*corpus* para o método fenomenológico, nos direciona para a experiência que será um conceito de grande importância para pensar a relação Fenomenologia e Entrevista Narrativa. A narração é uma experiência humana que se consolida através do relato, da lembrança que reconstrói um passado, uma particularidade.

Larrosa (1998), em seu interessante texto intitulado “Notas sobre a experiência e o saber da experiência”, afirma que é costumeiro se relacionar educação à ciência e à técnica, outras vezes à teoria e prática, e que a relação entre educação e ciência produz sujeitos técnicos, com base numa “perspectiva positivista”. Ao mesmo tempo, para Larrosa (1998, p. 20), “como o par teoria/prática remete sobretudo a uma perspectiva política e crítica”, essa relação contribui para uma educação política.

Vai além desse debate entre ciência e técnica, lógica positivista ou teoria/prática e pensamento crítico, e propõe a educação como experiência: o que vou lhes propor aqui é que exploremos juntos outra possibilidade, digamos que mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar a educação a partir do par experiência/sentido. A partir dessa proposição, Larrosa (1998) apresenta o significado das palavras “experiência” e “sentido” em seus distintos contextos. Por acreditar no poder das palavras, afirma que este é tão grande que determina nosso pensar, pois, segundo ele, pensamos com palavras e não com pensamentos.

Contemplamos os postulados da pesquisa de abordagem narrativa, reiterando sua perspectiva reflexiva, que propicia um olhar aprofundado sobre a importância do professor na educação do campo. Tal abordagem visa compreender o papel desse profissional no desenvolvimento das populações que vivem nesse espaço, reconhecendo-o como agente fundamental nas práticas emancipatórias dos sujeitos – que antes eram alunos – e que, por meio de sua capacidade crítica, construída pela consciência mediada pelo conhecimento formal, intervêm constantemente em seu cotidiano. Dessa forma, consideramos essencial a análise do desenvolvimento profissional docente a partir da própria cultura de atuação, no contexto cotidiano da sala de aula.

A entrevista narrativa foi realizada presencialmente, com base em um planejamento prévio de questões, que articulam as perguntas norteadoras aos objetivos da pesquisa. As entrevistas foram conduzidas individualmente, em momentos específicos, a fim de preservar a segurança dos relatos e garantir que as interlocutoras se sentissem à vontade para responder aos questionamentos propostos.

Não estabelecemos um tempo fixo para a realização da entrevista narrativa, pois ela se desenvolve conforme a profundidade do diálogo entre narrador e entrevistado(a). A natureza subjetiva desse tipo de entrevista permite a livre expressão dos participantes, revelando como pensam, sentem e compreendem o próprio desenvolvimento profissional. Esse processo está ligado às trajetórias e tempos formativos, às práticas pedagógicas de alfabetização e às relações com suas histórias de vida – fatores que contribuem para identificar aspectos da identidade profissional e pessoal dos sujeitos envolvidos. Ressaltamos que, por razões éticas, mantivemos a imparcialidade, evitando qualquer juízo de valor sobre as falas das interlocutoras.

Para a participação das professoras no estudo, iniciamos com a apresentação do termo de consentimento e autorização da pesquisa às escolas envolvidas, seguido da declaração de participação individual de cada docente. Posteriormente, foi apresentado o projeto da tese com suas respectivas intenções. A produção de dados foi consolidada por meio dos relatos orais gravados em dispositivos móveis, permitindo a posterior análise e releitura das narrativas, com vistas à sua organização em unidades temáticas de análise.

A entrevista narrativa foi fundamentada na abordagem de Schütze (2010), que propõe o uso de uma “questão geradora” como ponto de partida, a fim de estimular narrativas espontâneas, e não respostas pontuais. A pergunta geradora esteve diretamente relacionada a um dos objetivos centrais da pesquisa: identificar os elementos que caracterizam o desenvolvimento profissional de professores(as) alfabetizadores(as) em classes multisseriadas nas escolas do/no campo. Para empreendermos a utilização da entrevista narrativa, tomamos como norte os estudos de Schütze (1992), que propõe encaminhamentos metodológicos para a realização desse tipo de entrevista. O autor recomenda que a entrevista narrativa seja desenvolvida em cinco etapas, conforme descrevemos no Quadro a seguir:

Quadro 02: Etapas da Entrevista Narrativa

Etapas 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 a entrevista narrativa. Na ocasião, solicitamos autorização para gravar as entrevistas.
Etapas de iniciação	Esclarecemos como ocorrem as entrevistas narrativas. Em seguida, iniciamos a entrevista, apresentando a seguinte questão geradora: Quais são os elementos que caracterizam o seu processo de desenvolvimento profissional como professora alfabetizadora de classes multisseriadas em escolas do/no campo?

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 das colaboradoras 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 Schütze (1992).

Conforme descrevemos no Quadro 02, desenvolvemos a entrevista narrativa com as colaboradoras da pesquisa, seguindo as etapas descritas no referido quadro. A primeira etapa da entrevista consistiu na preparação/organização para adentrarmos ao *lócus* da pesquisa. Destacamos que nesta fase, estreitamos as relações com as professoras, sob mediação da Coordenação de Educação do campo da Secretaria Municipal de Educação, Ciências e Tecnologia – SEMECT/Caxias, na qual solicitamos o mapeamento das escolas. Posteriormente, fizemos o processo de escolha das participantes, considerando as comunidades mais distantes, com as quais não tivéssemos contato com a realidade.

Após a fase de mapeamento das escolas multisseriadas em parceria com a SEMECT/Caxias, solicitamos o contato de WhatsApp das colaboradoras. Momento pelo qual nos apresentamos e falamos informalmente sobre as pretensões da pesquisa, até que fosse agendado o dia e horários de forma presencial na escola, para o momento de apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, e o Termo de Autorização da Pesquisa – TAP, expedido pelas autoridades da Secretaria Municipal de Educação. Foi um momento de grande importância, porque o contato com a realidade possibilitou uma interação inicial amistosa, favorecendo a segurança com cada colaboradora.

O momento de realização das entrevistas narrativas foi contemplado mediante o convite para as colaboradoras, tendo em vista a sua participação efetiva na pesquisa. A técnica da entrevista foi desenvolvida em dias alternados, agendados/definidos pelas próprias colaboradoras, conforme suas disponibilidades.

Na ocasião, solicitamos autorização para gravar as entrevistas. Nessa etapa, informamos às colaboradoras do estudo sobre seu objetivo central, o formato da entrevista e solicitamos

autorização para gravação por meio do dispositivo do celular. A fase de preparação foi o momento de importante interação com as colaboradoras da pesquisa e para a organização/exploração do material a ser utilizado e produzido no campo de investigação.

Durante essa etapa, esboçamos a questão geradora (*Quais são os elementos que caracterizam o seu processo de desenvolvimento profissional como professora alfabetizadora de classes multisseriadas em escolas do/no campo?*). A questão geradora foi inspirada em um dos objetivos específicos da pesquisa (*Identificar os elementos que caracterizam o desenvolvimento profissional de professores/as alfabetizadores/as que atuam em classes multisseriadas em escolas do campo*).

A segunda etapa de iniciação foi realizada de modo presencial, no espaço da sala de aula. Justificamos as razões do desenvolvimento da entrevista narrativa presencial pela necessidade de um contato maior com o *lócus* da pesquisa e pela possibilidade de maior segurança no transcurso da entrevista perante as colaboradoras. Destacamos que a nossa inserção na escola se deu em diferentes momentos a fim de identificarmos situações, marcas positivas e negativas, vivências necessárias às quais favoreceriam a tecitura do *corpus* da Tese. Por meio virtual, confirmamos a necessidade de gravação das entrevistas.

Reitero que, ao iniciar o contato com a colaboradora, foi necessário apresentar o título da Tese, os objetivos e a questão-problema. Em seguida, as colaboradoras da pesquisa iniciavam a fase de narração central motivada pela pergunta geradora que motivamos a elas manifestarem os seus relatos. O momento de fala das professoras constituiu-se da terceira fase, chamada: narração central, que foi justamente o momento no qual elas iriam discorrer oralmente suas experiências.

Durante a narração central, não apresentamos questionamentos e tampouco foram feitas interrupções de quaisquer formas, verbal ou não verbal. Nessa etapa, foi importante ficarmos atentos às narrações, visto que, com a conclusão da narrativa central, apresentaríamos as questões emanentes (decorrem do interesse do pesquisador) e imanentes (surtem no decorrer das entrevistas). Essas questões imanentes foram apresentadas na etapa de questionamentos, como por exemplo: *Como você pode mencionar as contribuições e os desafios no contexto de sua formação inicial? Como se constitui a rotina pela questão de espaço e tempo na classe multisseriada? Qual importância você dá para a sua formação continuada e o seu desenvolvimento profissional? Quais marcas positivas e negativas da sua trajetória como professora alfabetizadora na escola do campo?*, entre outras.

Na última etapa, denominada de conclusiva, dispensamos o uso do gravador e iniciamos uma conversa informal com as colaboradoras. Nessa parte, as professoras ficaram à vontade

para narrar o que considerassem pertinente sobre as suas aprendizagens e saberes profissionais, colocando como pano de fundo a configuração das práticas pedagógicas alfabetizadoras em classes multisseriadas, na escola do campo; razão que impulsiona os processos de desenvolvimento profissional. Registramos possíveis esclarecimentos sobre as determinadas narrativas das professoras.

Destacamos que a realização das entrevistas narrativas se constituiu individualmente, em momentos específicos acordados com as colaboradoras da investigação, a fim de respeitar as normas éticas com seres humanos e as privacidades das participantes. Considerando a amplitude de registros que o método narrativo pode contemplar na pesquisa científica, que envolve os contextos subjetivos humanos, temos a necessidade de ampliar nossas discussões no corpo da tese por meio do outro dispositivo, que são os memoriais biográficos de formação produzidos pelos/as professores/as. A seguir, descreveremos o nosso planejamento mediante o uso e mobilização do memorial biográfico, outro dispositivo importante de nossa pesquisa.

2.2.3 Memorial biográfico de formação

Os memoriais biográficos constituem-se um dispositivo em análise que se apresenta como uma fonte ampla de dados construídos pelos professores alfabetizadores em classes multisseriadas, considerando seus perfis, percursos formativos e práticas docentes, que assegura o caráter investigativo, mas também formativo, a partir do momento que confere às colaboradoras a possibilidade de analisar sua formação e respectivas contribuições.

Nessa direção, o memorial, segundo Brito (2010, p. 57), é um “[...] relato escrito de forma abrangente, que implica descrição, análise, interpretação das memórias selecionadas dos conhecimentos produzidos e das aprendizagens auferidas”. Prado e Soligo (2007) explicitam que o memorial é uma forma de narrar a história por escrito para preservá-la do esquecimento. É lugar de contar uma história, às vezes nunca contada até então (a da experiência vivida). Ao narrar a experiência, podemos produzir no outro a compreensão daquilo que estamos fazendo e do que pensamos sobre o que fazemos.

Nesse ínterim, as colaboradoras puderam narrar um pouco sobre seus saberes: da experiência, do conhecimento, das disciplinas e pedagógicos; que favorecem o redirecionamento da dimensão do saber-ensinar, o conteúdo, o método, as técnicas, a relação professor-aluno e os instrumentos avaliativos que evoluem com o passar do tempo. Brito (2010, p. 57) esclarece que: “[...] o memorial oportuniza ao colaborador de uma pesquisa, não só a

capacidade de se expressar, mas autorrever-se na ação desenvolvida, nos estudos empreendidos, nos trabalhos e conhecimentos produzidos, na vida e na academia [...]”.

A inclusão das experiências pessoais na escrita dos memoriais nos aproxima das biografias almejadas, bem como permite uma contextualização mais ampla e, por conseguinte, uma melhor compreensão dos aspectos formativos (formação inicial e continuada), do desenvolvimento profissional e da prática docente.

Segundo Passeggi (2008), o memorial é um gênero acadêmico por meio do qual o autor desenvolve uma avaliação e tece reflexões críticas sobre seu percurso intelectual, afetivo, social, cultural e psicológico, que permeiam sua trajetória de vida. Nesse sentido, o interesse pela utilização do memorial biográfico em nossa pesquisa reside na produção e coleta das experiências vividas pelos interlocutores do estudo.

A técnica do memorial biográfico funciona como um dispositivo que possibilita uma exploração mental do sujeito que narra. Ao rememorar, o participante é levado a refletir sobre diversas situações vivenciadas, conforme os aspectos mencionados anteriormente.

Prado *et al.* (2008, p. 137) conceituam essa técnica como “um gênero textual analítico que trata do processo de formação, combinado por elementos de textos narrativos, expositivos e reflexivos, a partir de experiências formativas, da prática profissional e da própria vida [...]”. Segundo os autores, o memorial constitui uma forma dinâmica e pessoal de escrever sobre si. Devido à sua complexidade, é um exercício que demanda tempo, pois o autor precisa organizar suas ideias e desenvolver reflexões que envolvem a liberdade de expressar opiniões e vivências ao longo da vida.

O memorial de formação, portanto, configura-se como uma técnica de pesquisa em que o participante produz textos narrativos, dialogando consigo mesmo ao descrever seus conhecimentos, saberes e experiências. Esses elementos funcionam como disparadores da reflexão sobre si e sua prática profissional. Para Nóvoa (1995), o memorial biográfico ou de formação é um momento de reflexão sobre o próprio processo formativo, no qual ocorre a tomada de consciência acerca das estratégias, espaços e momentos formadores ao longo da vida.

No contexto das histórias de vida, Josso (2006) define esse método como “abordagem biográfica” ou “abordagem experiencial”. O autor ressalta pesquisas voltadas para diferentes tipos de projetos – “de expressão, profissionais, de reinserção, de formação, de transformação de práticas e de vida” (Josso, 2002, p. 15) – que tratam de temáticas relativas aos itinerários singulares da história de vida dos sujeitos.

A escrita do memorial foi orientada pelos seguintes objetivos da pesquisa:

- Compreender as histórias de vida desses/as professores/as e suas implicações no

processo de desenvolvimento profissional;

- Caracterizar os saberes e fazeres da prática de professores/as alfabetizadores/as de classes multisseriadas, que se entrelaçam com o desenvolvimento profissional.

A escrita, análise e reflexão a partir de um memorial não visam somente comover o sujeito por meio das histórias humanas, mas, sobretudo, compartilhar experiências, aprendizagens e múltiplas possibilidades que despertem nos outros o desejo e a importância de escrever a própria história. Consideramos, portanto, a escrita do memorial como um exercício de autoconhecimento, por meio do qual o sujeito vai (re)construindo uma trajetória, que não é linear ou mensurada objetivamente.

Nesse sentido, a escrita do memorial serviu de reflexão e análise para que os interlocutores do estudo reflitam suas histórias de vida, formação inicial, continuada e identidade e desenvolvimento profissional. É importante esclarecer que, após o desenvolvimento da entrevista narrativa, nos reunimos junto às colaboradoras do estudo, de modo a iniciar as orientações em relação aos eixos temáticos para a produção escrita dos memoriais biográficos de formação.

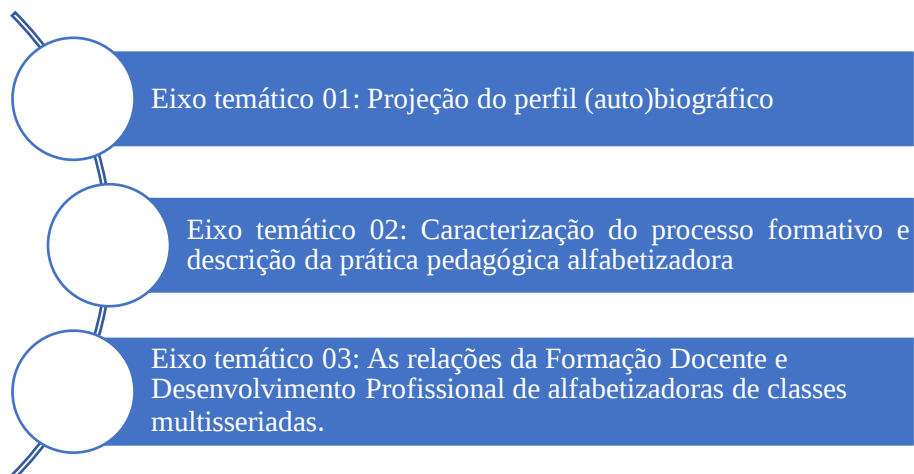
Explicamos passo a passo como elas poderiam construir suas histórias narradas por escrito; ainda, foi oportuno esclarecermos sobre os princípios éticos da pesquisa científica, sobretudo àquelas com seres humanos, para garantir a segurança dos interlocutores na tecitura e originalidade de seus relatos; fazendo necessária a realização de um diálogo compreensivo acerca da definição de um tempo necessário para que os/as professores/as produzissem o material. É importante lembrar que mantemos a neutralidade/imparcialidade durante a reunião e após a produção do material produzido por elas.

O tempo estipulado entre o diálogo com as colaboradoras compreendeu cerca de 30 (trinta) dias. Vale destacar que duas das colaboradoras solicitaram mais alguns dias para a conclusão do material. Após o tempo estipulado para elas produzirem os materiais, pudemos receber o material no próprio local de atuação delas (escola de classe multisseriada). O memorial foi produzido por meio de um material específico que providenciamos para as colaboradoras. Na escrita do memorial, tivemos a possibilidade de compreender aspectos ligados aos mais diversos sentimentos manifestados nos vários momentos de sua trajetória de vida, formação e aspectos práticos profissionais: suas tristezas e dificuldades, manifestadas.

Consideramos o memorial como um documento subjetivo, próprio do ser humano, que desperta a necessidade de (re)memorar situações específicas ou coletivas. Por conseguinte, essa deve ser uma tarefa importante e que possibilita a humanização do indivíduo, aos outros e a si mesmo/a. A amplitude de registros narrados com vistas aos dados oriundos do memorial se deu

com base nos objetivos propostos na pesquisa, e posteriormente, foram divididos nos seguintes eixos temáticos, conforme descreve a figura abaixo:

Figura 02: Eixos temáticos para a construção dos memoriais biográficos de formação.



Fonte: Elaborado pelo autor (Silva Júnior, 2025).

O primeiro eixo temático sugeria que as colaboradoras explicitassem seus perfis biográficos, contemplando a formação profissional, tempo de serviço, os contextos de suas atuações docentes e o encontro com as classes multisseriadas na educação do campo. No eixo temático dois, trata-se da caracterização do processo formativo e descrição da prática pedagógica alfabetizadora, no que concerne à rotina na alfabetização na escola do campo e mais especificamente às práticas de leitura e escrita desenvolvidas neste processo. No eixo temático número três, as colaboradoras da investigação narraram sobre as relações da Formação Docente e Desenvolvimento Profissional de alfabetizadoras de classes multisseriadas.

Para desenvolver a análise dos memoriais biográficos, atendemos à proposta metodológica de Bertaux (2010), observando as seguintes fases: leitura exploratória dos dados, organização dos dados conforme os objetivos de pesquisa, classificação dos dados em unidades temáticas, leituras, descrição, interpretação e análises. Na *leitura exploratória* das entrevistas e dos memoriais, realizaremos marcações no texto e a identificação de palavras-chave. Na fase da *organização dos dados*, selecionamos trechos dos memoriais e também das entrevistas, agrupando-os a partir dos objetivos da pesquisa em unidades temáticas, como recomenda o autor. Na *classificação dos dados*, houve o agrupamento dos dados em unidades temáticas, que são categorias ou temas identificados durante a leitura exploratória e que auxiliaram na organização e análise.

A fase de *Leituras* correspondeu ao aprofundamento das unidades temáticas, buscando

identificar nuances, relações e detalhes relevantes. O momento da *descrição* se deu pela elaboração de descrições detalhadas e contextualizadas das unidades temáticas identificadas e colocadas nos capítulos de análise, visando uma compreensão completa. A última fase constituiu-se da *interpretação e análises* dos dados narrativos, momento no qual buscamos o significado e relações mais profundas das temáticas estudadas, com base na literatura e no referencial teórico da pesquisa. Tratou-se, por fim, da realização de análises mais sistemáticas e comparativas dos dados, utilizando as categorias temáticas e as interpretações feitas para chegar a conclusões e resultados da pesquisa.

Destacamos que as unidades temáticas possuem núcleos centrais, vinculados aos objetivos da pesquisa. Seguindo as recomendações de Bertaux (2010), analisamos cada narrativa no âmbito das unidades temáticas para extrair, posteriormente, as inferências analíticas do somatório das entrevistas e dos memoriais biográficos. O somatório das análises exigiu o reagrupamento do conjunto do corpus para uma análise geral, levando em consideração as singularidades de cada narrativa e de cada testemunho.

A partir da produção escrita dos memoriais biográficos, as colaboradoras tiveram a oportunidade de revisitar suas vivências formativas, sendo conduzidas ao processo reflexivo que subsidiou possibilidades de transformação do fazer a partir da potencialidade formativa da narrativa, discutida em outros momentos na seção V. Desse modo, com o recebimento dos cinco memoriais biográficos, procedemos ao processo de compreensão e interpretação dos dados narrativos.

2.3 O *lócus* da pesquisa

Na pesquisa (auto)biográfica, o local da pesquisa possibilita a conexão dos pesquisadores, com a oportunidade de produzir conhecimentos a partir das histórias dos/nos cotidianos dos sujeitos sociais, (no caso, as professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas da educação no campo) no *ir e vir* que se funda na necessidade de comunicação da vida.

O local da pesquisa trata-se do universo sociocultural no qual o pesquisador terá contato com seus colaboradores, e nele possa aprender a partir das experiências vivenciadas, contadas e produzidas com a reflexão da subjetividade e a construção de sentido postos nas narrativas evidenciadas pelos narradores.

O *lócus* da pesquisa: (05) cinco escolas de classes multisseriadas da rede pública municipal de ensino, que ofertam os Anos Iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental,

situadas na zona rural da cidade de Caxias/MA. A zona rural do município fica dividida em três distritos (1º, 2º e 3º). Sobre a distribuição das escolas multisseriadas envolvidas na pesquisa, ficaram assim organizadas: duas no primeiro distrito, duas no segundo distrito e uma no terceiro distrito do município. A escolha pelas cinco escolas justifica-se pelo fato de que as singularidades (diferentes individuais) das práticas pedagógicas alfabetizadoras, a dimensão sociocultural, a trajetória formativa, aprendizagem profissional e histórias de vida em contextos e momentos diferentes.

Quanto aos critérios de inclusão segue-se: a) as escolas serem de classes multisseriadas b) escola que possuam professores/as com graduação em Licenciatura em Pedagogia, c) possuírem docentes que pertencem ao quadro efetivo ou contratado da Rede Municipal de Caxias-MA; d) possuírem professore/as que tenham no mínimo cinco anos de experiência como professoras do ciclo alfabetizador em salas multisseriadas; e) Professores/as que participam dos ciclos de formação continuada na perspectiva do desenvolvimento profissional; f) Professore/as que possam aderir voluntariamente à pesquisa.

Quanto aos critérios de exclusão da pesquisa, seguem-se: a) escolas que não se encontraram na condição multisseriada; b) não possuírem docentes com formação específica para o ciclo de alfabetização; e c) se os docentes não quiserem aderir voluntariamente à pesquisa.

Figura 03: Localização do município de Caxias – MA



Fonte: Google Maps, (2022).

A cidade de Caxias, situada no estado do Maranhão, é limitada, ao norte, pelos municípios de Codó, Aldeias Altas e Coelho Neto; ao sul, pelos municípios de São João do Sóter, Governador Eugênio Barros, Parnarama, Matões e Timon; ao leste, pelo estado do Piauí; a oeste, pelos municípios de Buriti Bravo e Gonçalves Dias (Caxias, 2022).

Figura 04. Limites do município de Caxias - MA.



Fonte: Google Maps (2022).

Localiza-se a uma latitude 4°51'32" sul e a uma longitude 43°21'22" oeste, estando a uma altitude de 66 metros (Geógrafos, 2022). A vegetação é típica de cerrado, em sua maior parte, e floresta, sendo bastante devastada, devido à agricultura de subsistência e à agropecuária (Fernandes *et al.*, 2010). Entre os acidentes geográficos, os principais são o Rio Itapecuru, que atravessa toda a cidade de Caxias no sentido Sul-Norte, e o Rio Parnaíba, que banha a fronteira leste, com o estado do Piauí, ao longo de 50 km (Caxias, 2016).

Possui uma área de 5.201,927 km², o que a torna a terceira maior cidade do Maranhão em extensão territorial, tem uma população estimada, no ano de 2021, de 166.159 habitantes, considerada a quinta cidade mais populosa do estado. É a 6ª maior economia, considerando o PIB Municipal de 2012. Apresenta uma densidade demográfica de 30,12 hab./km² com Índice de Desenvolvimento Humano - IDH de 0,624 e uma taxa de urbanização de 76,27% (IBGE, 2022). O território do município está dividido em zona urbana e rural, sendo a urbana dividida em: Zona Central, Zona Norte, Zona Sul, Zona Leste e Zona Oeste, compostas por 46 (quarenta e seis) bairros, conforme Lei Municipal n.º 1.838/2009, e a zona rural dividida em 3 (três) distritos: 1º distrito, 2º distrito e 3º distrito, conforme a Figura 05.

Figura 05. Mapa da divisão distrital do município de Caxias – MA.



Fonte: Caxias (2016).

Durante a maior parte do ano, o clima é quente, com temperaturas variando entre 23 °C e 37 °C, ultrapassando raramente os 38 °C ou ficando abaixo dos 21 °C. O período de maior precipitação ocorre entre 25 de dezembro e 13 de maio, com duração média de 4 a 6 meses. Já a estação seca estende-se de 13 de maio a 25 de dezembro, durando, em média, de 4 a 7 meses. Devido à sua localização próxima à faixa equatorial e à baixa altitude, o município é influenciado principalmente pelas massas de ar equatoriais continentais, que são quentes e úmidas (Weather Spark, 2022).

Em 2010, a destinação do lixo nos domicílios era feita da seguinte forma: 40,17% contavam com coleta realizada por serviço de limpeza urbana; 20,80% utilizavam caçambas desse mesmo serviço; 28,55% queimavam o lixo na própria propriedade; 8,92% o despejavam em terrenos baldios ou logradouros; 0,37% enterravam o lixo na propriedade; 0,11% o descartavam em rios, lagos ou no mar; e 1,08% davam outro destino ao lixo (Caxias, 2016).

Ainda em 2010, apenas 26,5% dos domicílios possuíam esgotamento sanitário adequado. Quanto à arborização, 87,7% dos domicílios urbanos estavam situados em vias públicas com presença de árvores. Em relação à urbanização adequada das vias públicas — considerando a existência de bueiros, calçadas, pavimentação e meio-fio — apenas 2,8% dos domicílios urbanos atendiam a esses critérios. Comparado aos demais municípios do estado, o município ocupava as posições 31^a, 35^a e 59^a entre os 217 municípios maranhenses, respectivamente. No cenário nacional, situava-se nas posições 3.275^a, 1.719^a e 3.902^a entre os 5.570 municípios brasileiros (IBGE, 2022).

2.4 As colaboradoras da pesquisa

Em nossa pesquisa narrativa (auto)biográfica, as memórias e experiências das colaboradoras foram essenciais para a produção do conhecimento. Para isso, faz-se necessário o exercício da reflexividade de modo a propiciar o caráter investigativo e formativo pretendido. Para Moraes e Bragança (2020), a maioria dos estudos qualitativos são conduzidos com pequenas amostras, de modo a proporcionar a interpretação que os interlocutores fazem da sua própria vida. Essa interpretação vai ao encontro das premissas básicas da (auto)biografia no contexto da pesquisa narrativa.

Colocando como pano de fundo o objeto geral deste estudo: *analisar as contribuições do desenvolvimento profissional na mobilização dos saberes e fazeres na prática pedagógica alfabetizadora de classes multisseriadas*. Desenvolvemos a investigação de natureza narrativa, por ser um tipo de pesquisa que permite ao pesquisador produzir dados relevantes para compor

a tessitura reflexiva e discursiva diante da análise das respostas proporcionadas pelos sujeitos entrevistados (professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas de escola do campo).

Nesta pesquisa, a entrevista narrativa foi um dispositivo para a produção dos dados, realizada de forma individual às colaboradoras da pesquisa. A entrevista narrativa, executada a partir de uma pergunta geradora, direcionou a ouvir os relatos das professoras. O aspecto individual da entrevista tem sido consolidado com a intenção de respeitar a privacidade e individualidade dos aspectos subjetivos que contextualizam a realidade dos sujeitos envolvidos.

Os perfis das colaboradoras da pesquisa estão descritos a seguir, como resultado da escrita dos memoriais biográficos de formação. As professoras foram identificadas pelos seguintes codinomes: *Rosa, Margarida, Hortênsia, Lírio e Girassol*. Destacamos o uso desses codinomes por considerar o princípio ético na pesquisa, com o intuito de preservar as verdadeiras identidades das professoras.

Quadro 03 - Perfil das colaboradoras da pesquisa

Colaboradora	Formação Inicial (Instituição, ano de Conclusão)	Titulação/Área (Instituição, ano de conclusão)	Tempo de docência (em anos)	Tempo de atuação como alfabetizadora em classes multisseriadas na escola do/no campo (em anos)	Regime de Trabalho
Rosa	Licenciatura em Pedagogia (UEMA, 2005)	Especialização em Atendimento Educacional Especializado (IESF, 2019)	18 anos	06 anos (2019- atualmente)	Concursada
Margarida	Licenciatura em Pedagogia (UEMA, 2003)	Especialização em Gestão Escolar (IESF, 2013)	18 anos	18 anos (2007- atualmente)	Concursada
Hortênsia	Licenciada em Pedagogia (ANHANGUERA , 2009)	Especialização em Alfabetização e Letramento (UNIASSELVI, 2020)	20 anos	18 anos (desde 2007)	Concursada
Lírio	Licenciada em Pedagogia (IESM, 2014)	Especialização em Gestão e Supervisão Escolar (IESF, 2019)	13 anos	08 anos (desde 2017)	Concursada
Girassol	Licenciada em Pedagogia (UNIFACEMA, 2013)	Especialização em Gestão e Supervisão Escolar (Faculdade Athenas, 2015)	10 anos	06 anos (desde 2019)	Concursada

Fonte: Memoriais Biográficos de formação (2025).

Identificamos, a partir das narrativas presentes nos memoriais (auto)biográficos, que o grupo de colaboradoras é composto por professoras graduadas em Licenciatura em Pedagogia. Dentre elas, Rosa e Margarida são formadas pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), enquanto Hortênsia, Lírio e Girassol concluíram sua formação em instituições de ensino superior da rede privada. Ressaltamos, contudo, que essa diferença de origem institucional não implica, necessariamente, uma distinção na qualidade do ensino e da formação recebida. Todas atendem aos pré-requisitos legais básicos para o exercício da docência na área da alfabetização.

No que diz respeito à formação inicial de professores, entendemos que esta está diretamente vinculada aos cursos de licenciatura, os quais, segundo Brito (2011), envolvem a aquisição de conhecimentos específicos sobre o ensino, o desenvolvimento de habilidades e atitudes relacionadas ao aprender e ensinar, a prática reflexiva, bem como o trabalho colaborativo.

Com base nos perfis biográficos das professoras alfabetizadoras, verificamos que todas possuem Licenciatura em Pedagogia, em conformidade com o que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96), que determina que a formação para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ocorrer por meio do curso normal em nível médio (Magistério) ou de curso superior em Pedagogia.

O tempo de atuação docente das colaboradoras varia entre 10 (dez) e 20 (vinte) anos. Desse total, de 6 (seis) a 18 (dezoito) anos são dedicados à alfabetização em turmas multisseriadas da rede municipal de ensino de Caxias/MA. Isso nos permite afirmar que essas professoras se encontram na fase de diversificação, conforme o ciclo de vida profissional do docente proposto por Huberman (2013). No entanto, considerando a experiência acumulada tanto no ensino multisseriado quanto no ensino seriado, percebemos também indícios de transição para as fases de estabilização, serenidade e distanciamento afetivo em relação à prática.

Observamos, ainda, que apenas uma das professoras participantes da pesquisa não possui vínculo efetivo/estatutário com a rede municipal. Entendemos, porém, que a dedicação e o compromisso com a docência não dependem exclusivamente do tipo de vínculo empregatício, sendo essenciais para a adoção de práticas pedagógicas de qualidade e para a construção de saberes fundamentais ao desenvolvimento profissional.

No tocante à formação continuada, notamos que as colaboradoras valorizam e reconhecem sua importância, especialmente por meio da realização de cursos de pós-graduação. Nenhuma das professoras possui formação a nível de mestrado ou doutorado, mas todas têm especialização em diferentes áreas da educação, como Alfabetização e Letramento,

Atendimento Educacional Especializado (AEE), Gestão Escolar, Supervisão Escolar, entre outras.

2.5 Procedimentos de organização e análises de dados

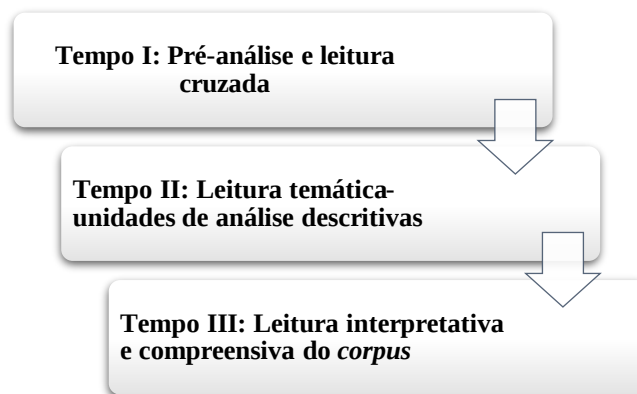
No contexto de desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas de escolas do campo, o método (auto)biográfico permitiu explorar e compreender as narrativas pessoais e as histórias de vida das colaboradoras. Isso envolveu não apenas a coleta de informações factuais, mas também nos permitiu interpretar as experiências e os significados atribuídos pelas próprias professoras. Nesse sentido, essa abordagem está alinhada com a epistemologia interpretativa, que reconhece a natureza subjetiva e contextual do conhecimento.

Alguns dos principais autores que desenvolveram pesquisas pela epistemologia interpretativa foram: Clifford Geertz (1989) – antropólogo cultural conhecido por sua abordagem interpretativa da antropologia que enfatizou a importância de entender as práticas culturais dentro de seus contextos locais e simbólicos, introduzindo o conceito de “descrição densa”; e Max Weber – sociólogo e filósofo que destacou a importância da compreensão interpretativa na análise das ações sociais, explorando como as ações individuais e os significados subjacentes influenciam os processos sociais (Nóvoa, Fínger, 2014).

A fim de analisar o conteúdo das narrativas das colaboradoras da pesquisa, oriundos da entrevista narrativa e dos memoriais biográficos, optamos pela análise compreensiva-interpretativa, conforme proposta de Souza (2014). O autor recomenda o desenvolvimento de uma análise criteriosa, a fim de perceber as subjetividades das narrativas dos interlocutores da investigação, destacando a diversidade de análises no campo, pois, “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 e dos memoriais biográficos. Para explicar o processo de organização e de análise das narrativas, na perspectiva interpretativa-compreensiva, precisamos considerar aspectos de objetividade e subjetividade das experiências narradas. Na figura abaixo, especificamos as etapas de análise, especificando sua ocorrência na pesquisa que desenvolvemos.

Figura 06: Análise interpretativa e compreensiva



Fonte: Elaborada por meio de Souza (2014).

Com relação à figura 06, é importante destacar que cada tempo de análise corresponde a ações interrelacionadas. O tempo I corresponde à pré-análise. Momento de construção do perfil biográfico das colaboradoras. No tempo I, procedemos com a leitura das narrativas para organização dos conteúdos, com vistas à construção do perfil dos interlocutores do estudo. Realizamos a leitura cruzada dos perfis, a fim de apreender marcas singulares, regularidades e irregularidades do conjunto das narrativas.

No tempo II, a leitura temática subsidiou a definição das unidades temáticas de análise, tendo como base os objetivos desta pesquisa e informações oriundas da empiria. No tempo II, 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 e interpretação dos textos narrativos.

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. O tempo III 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 *corpus* das narrativas, que foram agrupadas em unidades de análise temática.

Ao considerar os escritos e as falas das colaboradoras, o objeto de pesquisa, os objetivos almejados e as singularidades da pesquisa narrativa, que nos dão a ideia de movimento, no

referido plano, foi possível construirmos as unidades de análise a partir do conteúdo das entrevistas narrativas e dos memoriais biográficos, conforme o Quadro 04, que também apresenta a(s) fonte(s) dos dados produzidos:

Quadro 04 – Unidades temáticas de análise oriunda das entrevistas narrativas (auto)biográficas

Unidades Temáticas de Análise	Fonte(s) dos dados
A realidade das classes multisseriadas e organização do espaço-tempo na rotina da alfabetização	Entrevista narrativa (auto)biográfica
Interação família-escola na alfabetização em classes multisseriadas e suas implicações na prática educativa	Entrevista narrativa (auto)biográfica
Classes multisseriadas como elemento de desenvolvimento profissional docente	Entrevista narrativa (auto)biográfica

Fonte: Entrevista narrativa (auto)biográfica (2025).

Quadro 05 – Unidades temáticas de análise oriunda dos memoriais biográficos

Unidades Temáticas de Análise	Fonte(s) dos dados
Perfil, histórias de vida e formação das professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas da rede municipal de ensino de Caxias/MA	Memoriais biográficos de formação
Caracterização dos saberes e fazeres da prática pedagógica alfabetizadora em classes multisseriadas	Memoriais biográficos de formação
Desenvolvimento profissional de alfabetizadoras de classes multisseriadas e suas implicações nas práticas pedagógicas	Memoriais biográficos de formação

Fonte: Memoriais biográficos de formação (2025).

No contexto das unidades temáticas elencadas, analisamos os dados produzidos. Nesse sentido, para Souza (2014, p. 43): “[...] a análise na pesquisa narrativa requer critérios que enfoquem a vida dos sujeitos em seus vários aspectos, considerando os detalhes revelados por eles, na procura de sentidos manifestados por sentimentos, desejos, motivos pessoais, etc. [...]”.

A interpretação dos dados, portanto, envolveu unidades temáticas de análise que emergiram do próprio processo de investigação. As narrativas provenientes das escritas dos memoriais e das entrevistas permitiram elencar eixos de discussão capazes de descortinar os objetivos elaborados para o presente estudo.

2.6 Aspectos éticos da pesquisa

Como toda produção acadêmica emerge da criatividade e da rigorosidade do método científico, esta subseção dedica-se aos aspectos éticos, refletindo sobre sua importância na construção do conhecimento científico. O filósofo Aristóteles (séc. VI a.C.) afirma que “a ética é a bússola que nos guia em direção ao bem comum”. Para ele, a ética é uma prática essencialmente humana e, ao mesmo tempo, uma virtude que deve se manifestar entre todos. (Lima, 2014).

A ética constitui um estudo sistemático e reflexivo, cujo objetivo é compreender e posicionar-se frente às noções de “certo e errado” e “justo e injusto”. No campo da pesquisa científica, sua imparcialidade não pode ser desconsiderada. A pesquisa busca resultados significativos, que possibilitem debates e contribuam para o surgimento de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento da sociedade e dos grupos humanos.

No caso desta investigação, foi necessário seguir normas, preceitos e respeitar valores, posturas, condutas, crenças e filosofias de vida – tanto pessoais quanto sociais e profissionais – das colaboradoras. Reconheço, portanto, a importância de construir meu próprio conceito ético, fundamentado em contribuições de estudos clássicos já existentes. Somos indivíduos singulares, cujas subjetividades emergem de nossos modos de pensar e agir. Por isso, defendendo a originalidade das informações produzidas, construídas na relação dialógica com o universo sociocultural (*lócus* da pesquisa), o contexto real das participantes e o objeto de estudo.

Tratando-se de uma tese de doutorado, há sempre algo novo a ser investigado. E, quando não há, recriamos. Com vistas à organização e ao cumprimento dos critérios éticos, o projeto da tese foi inicialmente submetido à Plataforma Brasil e, em seguida, direcionado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Piauí (UFPI). O projeto de Tese de Doutorado, com o número de protocolo CAAE nº 87227925.0.0000.5214; foi aprovado pelo parecer nº 7.627.780. E a partir daí, assumiu-se o compromisso de cumprir as normas estabelecidas pela Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2012), que regulamenta os aspectos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos, bem como a organização do material de campo necessário à produção dos dados narrativos.

Ainda com o objetivo de respeitar os aspectos éticos e legais da pesquisa científica, as identidades das professoras participantes foram preservadas, conforme previsto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Esse documento assegurou que as participantes estavam cientes de todas as etapas do estudo e da forma como ele seria conduzido. O TCLE foi fundamental para evitar qualquer situação que pudesse atrapalhar as participantes.

Reitero que buscamos preservar as verdadeiras identidades das colaboradoras, e com isso, elas foram identificadas por nomes de flores: (Rosa, Margarida, Hortênsia, Lírio e

Girassol). Por se tratar de uma pesquisa voltada a área da educação e com seres humanos, foi feito o uso da Resolução nº 510/ 2016 (Brasil, 2016) dispondo sobre as normas aplicadas a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, considerando a relação pesquisador-participante construída no processo da pesquisa, que pode ser redefinida a qualquer momento no diálogo, fazendo o uso do dispositivo da entrevista narrativa e os memoriais biográficos de formação pudesse se concretizar com solicitude, reflexão e leveza.

Por fim, é importante destacar que nas seções (III e IV) desta Tese discorreremos sobre o referencial teórico, que aprofunda as discussões teórico-epistemológicas acerca do processo de desenvolvimento profissional de professores/as alfabetizadores/as e as interfaces com a formação e as práticas educativas, à luz da literatura especializada e de documentos oficiais.



SEÇÃO III - DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DA/NA PRÁTICA PEDAGÓGICA⁵

Um professor de profissão, não seja somente alguém que aplica saberes produzidos por outros, que não seja somente um agente determinado por agentes sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (Tardif, 2004, p. 230).

Considerando a epígrafe de Tardif (2014), o processo de ensinar é complexo e envolve inúmeros fatores implicados no seu desenvolvimento: afetivos, cognitivos, éticos, sociais e metodológicos. Nesse sentido, é necessário, além do conhecimento específico da matéria, o conhecimento pedagógico, relativo à educação, teorias da aprendizagem e de desenvolvimento humano.

A aprendizagem profissional do professor é um mecanismo que deve ser contínuo e que favoreça o desenvolvimento de suas práticas. É necessária emancipação própria do educador, considerando o contexto singular e plural ao qual ele pertence, mediada pela sua história de vida. É a partir dessa compreensão ampliada da docência como prática complexa, situada e

⁵ A imagem produzida na abertura desta seção da Tese, atribui sentido ao nosso objeto de estudo, destacando o caráter da prática pedagógica como elemento que aflora o desenvolvimento profissional no dia a dia do professor em/na sala de aula; no seu saber-fazer próprio, construído na interação com os alunos, com a escola e com a realidade em que atua; organiza e orienta sua prática com base nesses saberes, e não apenas seguindo regras prontas. Defendemos o professor como um sujeito ativo, reflexivo, criador e pesquisador, que constrói sua profissionalidade no exercício da docência, e não apenas alguém que executa decisões alheias.

historicamente mediada que se insere a discussão sobre o desenvolvimento profissional docente e a constituição dos saberes mobilizados na prática pedagógica.

3. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DA/NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Há entre os saberes da docência, a formação da identidade do professor e a sua profissionalização uma relação imbricada. O que confere a formação inicial a tarefa de perceber o futuro professor como sujeito de sua própria formação, articulando processual e gradativamente a aquisição de conhecimentos que o torne corresponsável pela sua própria aprendizagem e, como tal, produza saberes que serão empregados na sua prática docente, assumindo uma postura de criticidade em relação ao seu fazer.

Nessa perspectiva, exercer a profissão docente implica, necessariamente, saber ensinar. Dessa maneira, as discussões sobre a docência em seus múltiplos contextos não possuem sentido se não fizerem referência aos saberes docentes, considerados parte da cultura profissional do professor, que envolvem saber ser e o saber fazer. Ou seja, ao mesmo tempo em que o professor sabe, ele aprende, logo trata-se de um profissional em caráter inconcluso. Com isso, defendemos a ideia do conhecimento construído processualmente, no âmbito das suas práticas e dos contextos formativos que mediatizam essa atuação. Há uma relação dialética: o professor aprende x ensina e desenvolve-se profissionalmente.

Partindo dessa acepção de docência como prática processual, dialética e inconclusa, no presente capítulo discorreremos acerca do desenvolvimento profissional e dos saberes da prática pedagógica. O capítulo está organizado em duas seções, na qual a primeira aborda as concepções teóricas-conceituais do processo de desenvolvimento profissional docente; já a segunda focaliza a aprendizagem profissional e saberes de professores na prática pedagógica.

3.1 Desenvolvimento profissional docente: concepções teóricas-conceituais

No campo das discussões sobre a docência e a profissionalização do ensino, o desenvolvimento profissional tem sido objeto de estudo por pesquisadores a partir do final da década de 80 do século XX. Pode ser definido por um conjunto de experiências ou processos pelos quais os/as professores/as vão adquirindo em sua vida ao longo do tempo. Acredita-se que o desenvolvimento profissional docente demanda processos interativos que acontecem dentro ou fora das escolas, tais como: a formação continuada designada pelos programas

específicos dos sistemas de ensino e na própria escola, a relação professor-aluno, as implicações dos saberes populares trazidos pelos alunos e a cultura escolar posta pelo currículo formal, as dimensões afetivas, cognitivas e a organização político-curricular da educação. Esses elementos envolvem a necessidade de os professores irem aprendendo novos conhecimentos e assim, possibilitar sua articulação e mobilização na prática pedagógica.

Além de constituir um processo formativo individual, o desenvolvimento profissional docente é atravessado por movimentos históricos, políticos e sociais que contextualizam a formação e a prática pedagógica dos professores, em suas diferentes etapas e modalidades de ensino na educação básica, não distanciam da possibilidade de identificar as suas necessidades formativas ao longo do tempo, uma vez que o indivíduo expõe valores, hábitos e atitudes prementes dos novos contextos, o que implica ao professor, a necessidade de ressignificar suas práticas mediatizadas pelo conjunto de saberes que são apreendidos ao longo da trajetória profissional. Assim, há necessidade da consideração quanto à dimensão histórico-cultural que reconhece as aprendizagens humanas influenciadas pelo contexto em que estão inseridos.

Considerando essa dimensão histórico-cultural dos saberes adquiridos e a urgência de seu aperfeiçoamento ao longo da trajetória docente, para que a escola cumpra a sua função social, deve-se levar em conta que o desenvolvimento profissional favorece ao professor, a reflexão sobre suas práticas, olhando para o viés da sua formação como um *lócus* de aprendizagem que dado o tempo desse processo, que muitas vezes, não mais conseguem “dar conta” no itinerário educativo, e com isso, é indispensável a (res)significação destes conhecimentos: seja por meio das abordagens do currículo, da experiência, da disciplina e da própria formação adquirida, uma vez que o sistema vai adentrando as novas conjunturas que as cercam.

Para aprofundar essa compreensão conceitual do desenvolvimento profissional docente, recorreremos às contribuições de autores como Day (2001), Hoça e Romanowsky (2017), Garcia (1999, 2009), Formosinho (2009), Pérez Gómez (2001) e Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), levando-nos a uma compreensão necessária acerca dos conceitos e significados empreendidos ao desenvolvimento profissional.

O desenvolvimento profissional docente acontece no entrelace das histórias de vida, formação e prática dos/as professores/as no cotidiano escolar. Nessa direção, Day (2001) compreende que o desenvolvimento profissional docente “[...] envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas realizadas pelo benefício, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação em sala de aula”. Tomando como parâmetro a associação

biológica do desenvolvimento humano em suas capacidades físicas e cognitivas, o autor considera que o desenvolvimento profissional docente, em sua naturalidade, não é um processo neutro. Ele está voltado para uma articulação entre todos os elementos biológicos e exteriores, que influenciam fortemente no processo formativo do ser humano.

Esse processo de desenvolvimento profissional implica a dimensão da aprendizagem humana em seu caráter inconcluso, ou seja, o professor é um indivíduo por formação acadêmica, cujas experiências de vida, adquiridas ao longo de sua existência, não são suficientes para reafirmar a sua posição de ser humano, e com isso, ele deve estar sempre possibilitando a sua aquisição de saberes, porque as demandas da sociedade, como as organizações institucionais, emergem da configuração de novas atitudes, conforme apresenta Day (2001).

Consideramos que o professor, ao se desenvolver profissionalmente, deve considerar todas as experiências adquiridas até então, porque todas elas são como pano de fundo para o estabelecimento de novas aprendizagens e a contínua (re)afirmação da identidade profissional por meio das inúmeras situações vivenciadas. Com isso, reconhece-se que o desenvolvimento profissional docente não é um processo pronto e acabado, visto que ele acontece pela necessidade de o/s professores/as se posicionarem criticamente sobre os elementos de sua prática e (res)significarem os saberes ao longo de suas vivências.

O desenvolvimento profissional docente acontece a partir dos múltiplos acontecimentos na vida das próprias professoras, implica uma aprendizagem linguística que envolve atividades conscientes em benefício do profissional docente. Portanto, quando o/a professor/a se desenvolve profissionalmente, ele está preocupado com os aspectos individuais e coletivos do grupo de alunos, com o crescimento da escola e a melhoria da qualidade desses processos.

Com base nessa compreensão, o desenvolvimento profissional ainda pode ser definido pela multiplicidade de situações, valores e crenças em torno do grupo de professoras. Quando a professora se desenvolve profissionalmente, ela está se considerando agente da mudança dos seus grupos de alunos, visto que o desenvolvimento profissional docente é uma necessidade, visto que o professor deve acompanhar o processo evolutivo social, isto é, parte da configuração dos contextos individuais e sociais, e suas relações com a dimensão social.

No entanto, como a educação está vinculada ao mundo do trabalho, à prática social e à pesquisa acadêmica, deve ter como respaldo a necessidade de um compromisso sólido com o processo de mudança nas práticas educativas: os itinerários didáticos, o aporte metodológico, os pressupostos avaliativos, a elaboração de recursos, os melhoramentos teóricos, bem como as relações professor e aluno.

É o processo pelo qual os/as professores/as, como agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissional, em cada uma das fases de suas vidas profissionais, afirma Day (2001).

García (2009, p. 09) elucida “a denominação desenvolvimento profissional como àquela que adequa melhor à concepção do professor enquanto profissional do ensino”. Dessa forma, o autor contribui no campo dessa discussão, empregando “o conceito ‘desenvolvimento’ tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores” (García, 2009, p. 09).

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 66) concebem o desenvolvimento profissional como “um processo contínuo que não se produz de forma isolada, ele está inserido em um projeto de vida, no qual se combinam e integram diferentes modalidades formativas”. A aprendizagem, assim como o desenvolvimento profissional, deve permear toda a vida, e todo profissional deve assumir a responsabilidade por sua formação, tanto individual quanto coletiva, de acordo com suas necessidades e possibilidades, levando sempre em consideração o contexto do qual faz parte. Nessa lógica, o desenvolvimento profissional deve fazer parte do projeto de vida de todo profissional e, portanto, ser planejado observando sempre o que é necessário saber para exercer com qualidade o seu trabalho.

Ademais, os autores ressaltam que o desenvolvimento profissional se configura como um conjunto complexo que integra o individual, o coletivo local, o grupo profissional, sendo necessário em qualquer programa de desenvolvimento profissional considerar a relação dialética imbricada na tríade individual-grupal-contexto. Além do mais, esse processo é favorecido quando os indivíduos têm a possibilidade de refletir e pesquisar de forma crítica com seus pares sobre as práticas educativas (Ramalho; Nuñez; Gauthier, 2003),.

Quando alguém escolhe ser-professor, deve ter a consciência de que o processo de aprendizagem acontece continuamente. Trata-se de um compromisso profissional, um projeto individual e coletivo de acordo com suas necessidades e possibilidades. Portanto, “como profissional, o professor é um agente de mudanças, um cidadão culto, com motivação sob uma série de valores e partilhas de forma democrática, negociadoras, com seus alunos e colegas, voltando para transformar e, por sua vez, transformar-se nesse processo” (Ramalho; Nuñez; Gauthier, 2003, p. 67).

Desse modo, entende-se que o desenvolvimento profissional docente ocorre em uma

relação dialética entre o desenvolvimento pessoal e o grupo profissional, neste processo, outros elementos do contexto são importantes como o salário, o mercado de trabalho, as condições oferecidas por instituições ao exercício profissional de forma global, sendo influenciado pelo profissionalismo e pela profissionalidade.

Fullan e Hargreaves (1992) entendem que o desenvolvimento profissional dos professores é (re)conhecer pelo menos quatro aspectos básicos: a) os objetivos, as intenções e o papel que o professor se atribui; b) o professor como pessoa, seus valores e características individuais; c) o contexto real em que o professor trabalha; e d) a cultura escolar presente no cotidiano do professor e seus colegas.

Para esses autores, situações que favorecem o desenvolvimento profissional do professor geralmente procuram evitar modismos e implementações cegas de novas estratégias de ensino e visam criar comunidades nas quais os professores possam discutir e desenvolver seus propósitos coletivamente, ao longo do tempo. Nelas, os professores têm a oportunidade de conhecer e refletir acerca dos pressupostos e crenças subjacentes às suas práticas.

Ademais, podem acontecer de maneira coletiva, por intermédio do compartilhamento da aprendizagem entre os pares, mediante formações, encontros e pesquisas em grupos. Outro local em que se verifica esse processo é o institucional, por meio da inovação curricular, estabelecimento de planos e metas institucionais, e atividades de pesquisa fomentadas na própria instituição. Essa compreensão processual e relacional do desenvolvimento profissional docente pode ser visualizada de forma sintética na Figura 07.

Figura 07 – Processo de desenvolvimento profissional docente



Fonte: Elaborado pelo autor, com base nas leituras desenvolvidas por García (1999), Day (1999), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003).

O desenvolvimento profissional docente, conforme sintetizado na Figura 07, evidencia uma dinâmica formativa centrada na reflexão sobre a prática na própria prática. Essa reflexão

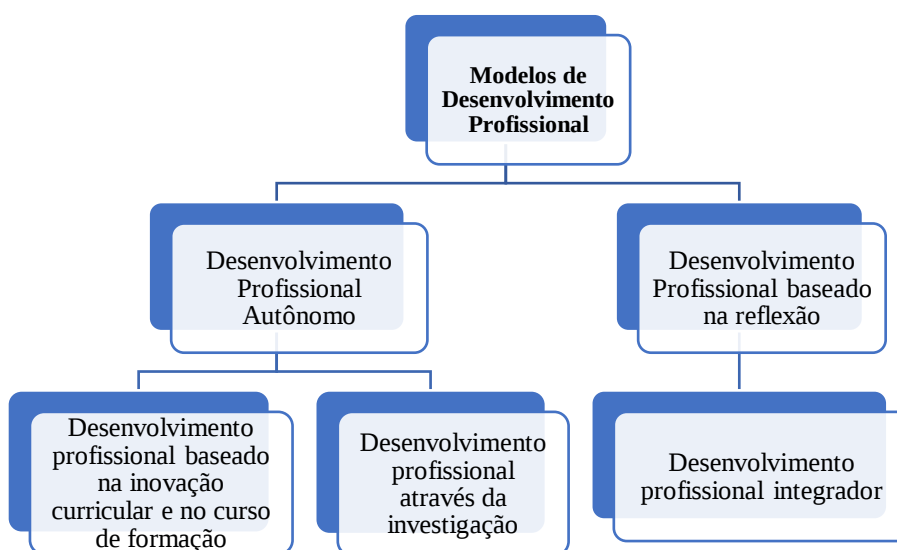
demanda uma questão de consciência sobre a mudança contínua de suas práticas pedagógicas, melhorado e interligando as necessidades individuais e coletivas no contexto da escola.

Segundo essa afirmação, García (1999, p. 144) colabora com os estudos sobre a temática, destacando que o desenvolvimento profissional compreende o “[...] o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência”.

Nesse viés, entende-se que o desenvolvimento profissional deve ser parte de um projeto de desenvolvimento da própria instituição, onde se exercem as atividades profissionais. Logo, se o trabalho docente tem por objetivo transformar o conhecimento em aprendizagens relevantes para os estudantes, é fundamental que os docentes se empenhem em melhorar sua competência profissional e pessoal.

Para que este processo aconteça, é necessário que haja, em grande parte, uma insatisfação com os saberes e práticas de ensino atuais, e do quanto eles(as) estão incomodados com o ensino atual, além do seu interesse e dedicação para desenvolvê-los e aprimorá-los. Alguns elementos de desenvolvimento profissional têm evoluído ao longo do tempo na mudança da prática escolar, conforme o quadro abaixo.

Figura 08- Modelos de Desenvolvimento Profissional – MDP



Fonte: Modelo de Desenvolvimento Profissional a partir de García (1999, p. 146-192).

O *Desenvolvimento Profissional Autônomo* corresponde à concepção de que os professores aprendem sozinhos, e são capazes de construção de aprendizagens autodirigidas e

autoindicadas. O *Modelo de Desenvolvimento Profissional baseado na reflexão* refere-se ao uso de estratégias que proporcionem a reflexão no desenvolvimento de competências cognitivas; ainda o conhecimento e análise do trabalho do professor compartilhado e/ou supervisionado por outro profissional e colegas.

O modelo de *Desenvolvimento Profissional através do desenvolvimento e inovação curricular e da formação* envolve atividades de adaptação curricular e desenvolvimento de projetos para resolução de problemas da própria organização escolar, promovendo aprendizagens a partir da necessidade de um problema a ser resolvido.

Já o modelo de *Desenvolvimento Profissional através da investigação* implica na investigação de situações-problemas relativos ao cotidiano escolar, que merecem atenção especial dos professores e aprimoramento de estudos com vistas a resolução destes problemas.

Por fim, o *Desenvolvimento Profissional Integrador* diz respeito a um modelo de proposta integradora que envolve aspectos dos outros modelos já citados, o Sistema Integrado para Aperfeiçoamento dos Professores em Exercício (SIPPE). Ele visa à institucionalização do aperfeiçoamento dos professores centrado na escola, como local de trabalho dos professores como ponto de partida para o desenvolvimento profissional.

Entendemos que o desenvolvimento profissional é um processo permeado de significados, pois está ligado às histórias de vida e formação, bem como aos contextos dos quais a prática acontece. Está inserido no âmbito dos saberes e experiências adquiridos, como por exemplo: na formação inicial, no campo da formação continuada, na sua profissionalidade, além dos processos de autoformação e aprendizagens pessoais e sociais.

É possível perceber que o desenvolvimento profissional docente está ligado aos condicionantes do seu campo de atuação, tais como: o desenvolvimento organizacional e curricular; os processos de melhorias de competências e atitudes do professor, processos individuais e coletivos; implica (melhorias e influências das) as condições de trabalho; ocorre no âmbito pessoal; envolve as histórias de vida e a historicidade do sujeito, portanto, dá-se também no social; dá-se numa encruzilhada de caminhos que tende a unir práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino, afirma (García, 2009).

Segundo Pérez Gómez (2001, p. 132), “o desenvolvimento institucional se encontra ligado ao desenvolvimento humano e profissional das pessoas que vivem a instituição e vice-versa; a evolução pessoal e profissional provoca o desenvolvimento institucional”, que será expressivo em um contexto que rompa com o modelo da racionalidade técnica/reprodutivista, buscando ações que levem os membros da escola a uma reflexão crítica durante a formação.

Nesse sentido, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) apresentam a dinâmica dos elementos

que consideram necessários para o desenvolvimento profissional, a saber: contexto da profissão; contexto social e pessoal; inovação pedagógica; reflexão crítica individual e coletiva das práticas; registro, construção e validação de saberes e competências.

Nessa lógica, o desenvolvimento profissional dos professores compreende as transformações ocorridas na vida profissional, originadas nas relações estabelecidas com alunos, gestores, professores, demais profissionais da instituição (ou instituições) na qual o professor atua, conhecimento sobre o currículo, procedimentos pedagógicos, formação planejada de forma contínua, além de acontecimentos da vida pessoal que influenciam as atividades profissionais.

Os professores são responsáveis pelo próprio desenvolvimento profissional ao longo da carreira, mas não o fazem sozinhos, conforme afirmam (Hoça; Romanowsky, 2018). No contexto específico da escola, os gestores e coordenadores pedagógicos escolares precisam planejar ações de formação, pois, ainda segundo Day (2001, p. 17), “[...] os professores não podem ser formados (passivamente). Eles formam-se (ativamente)”.

No processo de formação continuada, os professores realizam as escolhas de forma planejada, por iniciativa própria ou entre as ofertas dadas pela instituição ou aquelas definidas/patrocinadas pelos gestores. Por esse viés, o desenvolvimento profissional seria, portanto, confundido com a formação continuada, uma vez que é demandado, por meio da formação, a aquisição de saberes à prática profissional docente.

A partir deste princípio, a formação seria um elemento para o desenvolvimento profissional, demandado por um conjunto de todos os processos individuais e coletivos, visto que as situações decorrentes do meio escolar mudam, e os professores reconhecem a necessidade de transformar seus novos posicionamentos mediados pelos conhecimentos adquiridos ao longo do processo.

Segundo Formosinho (2009), o desenvolvimento profissional abrange um processo de aprendizagem/crescimento, e deve ser analisado a partir das contribuições curriculares do processo de formação de professores, sejam elas organizacionais ou sociológicas, e não somente da perspectiva psicológica. Sob essa compreensão, o desenvolvimento profissional dos/as professores/as é um processo contínuo, transformador, orientado para a mudança, que concebe atitude de pesquisa, questionamentos e busca de alternativas para a resolução dos problemas do ensino e aprendizagem.

Esse conjunto de acontecimentos que se entrelaçam, construídos ao longo do percurso profissional do professor, expressam vários tipos de aprendizagens. Algumas ocorrem deliberadamente, outras são planejadas, mas também existirão aquelas altamente estruturadas,

que necessitarão do apoio de orientadores, dos próprios pares ou de colegas mais experientes. À vista disso, o desenvolvimento profissional do professor acontece a partir das relações estabelecidas, ao mesmo tempo em que ele venha adquirir conhecimento e realizar trocas de experiências com seus pares, a fim de aprender algo novo a partir de seus colegas de trabalho, por exemplo.

De acordo com Day (2001), essas aprendizagens, ao serem registradas, sistematizadas e revistas pelos professores, podem contribuir para a continuidade do desenvolvimento profissional docente. Na perspectiva apresentada pelo autor, todas as experiências de aprendizagem do professor favorecem de alguma maneira os processos nas salas de aula, nas escolas, nas relações interpessoais com alunos e com demais profissionais.

O processo de desenvolvimento profissional dos professores apresenta características importantes. Para García (1999, p. 09), “o sistema de apropriação dos conhecimentos da docência como um modelo de não-transmissividade; a observação, análise e avaliação das tarefas de ensino; contextos reais de trabalho dos professores e demais integrantes”.

Neste cenário, percebemos que os conhecimentos adquiridos pelos professores na formação inicial não são suficientes para a grande demanda no seu cotidiano profissional. Assim, requer uma práxis mais atenta por parte deste profissional no que diz respeito aos processos de ensino e aprendizagem, porque com as novas conjunturas educacionais demandadas pelas implicações sociais dos seus alunos e da comunidade escolar, não distanciando do elo político, cultural e ideológico da própria sociedade, tencionam para um processo de (res)significação dessas práticas no interior da escola.

Desenvolver-se profissionalmente demanda um longo tempo e, durante esse período, é preciso ter pressupostos subsidiados para a inserção de novas atitudes e valores dos professores com base nas teorias educacionais, o que possibilita o progresso profissional, além de renovar, (res)significar e refletir continuamente sobre o saber sistematizado.

Por outro lado, reconhecemos a necessidade do desenvolvimento profissional docente relacionado aos fenômenos internos da instituição escolar: as relações com os alunos, com os demais professores, a gestão, os impactos do currículo, os projetos educacionais e os valores atribuídos à realidade sociocultural da escola, do professor e sua prática.

Verificamos que o desenvolvimento profissional favorece transformações constantes para o trabalho docente. Tais transformações geram indagações sobre o que ensinar e como ensinar a partir das novas perspectivas. Desse modo, os professores devem levar em consideração a reflexão constante sobre sua prática, bem como analisar o que aprenderam na formação inicial e mobilizaram no cotidiano da prática a partir dos pressupostos teóricos e

epistemológicos. Desse modo, o profissional pode reelaborar suas práticas pedagógicas a partir do subsídio teórico que mediou o seu desenvolvimento.

Nesse contexto, o desenvolvimento profissional está relacionado com a forma pela qual o professor participa do processo educativo dentro da escola. A cultura a qual ele adentra pode ressignificar a sua forma de trabalhar em detrimento da realidade encontrada em seu local de trabalho. Diante dessas discussões, torna-se evidente que o desenvolvimento profissional docente se concretiza por meio dos saberes que os professores constroem, mobilizam e ressignificam na prática pedagógica. Assim, na seção seguinte, aprofundamos a análise da aprendizagem profissional e dos saberes docentes produzidos no exercício da docência.

3.2 Aprendizagem profissional e saberes de professores na prática pedagógica

Em continuidade à discussão sobre desenvolvimento profissional docente, o interesse dos pesquisadores pela temática dos saberes surgiu a nível internacional nas décadas de 80 e 90, motivado pela busca da legitimidade da profissão docente e de um conjunto de conhecimentos que caracterizassem essa categoria profissional. Esta seção tem a intenção de discutir acerca dos saberes pedagógicos na aprendizagem profissional de professores, a partir da colaboração de alguns autores como Nóvoa (1995), Schulman (1986), Schön (1992), Tardif (2002), entre outros.

No campo da epistemologia da prática, as pesquisas com foco nos saberes dos professores foram fortemente influenciadas pelos estudos sobre a epistemologia da prática profissional, desenvolvidos por Schön (1992), que concebe a perspectiva do conhecimento na ação e os processos de produção de conhecimentos desenvolvidos por professores.

Os conceitos sobre *conhecimento na ação* trouxeram grande crítica à racionalidade técnica, que tende a limitar do trabalho docente a modelos teóricos a partir da realidade concreta. Essas ideias introduzidas pela prática profissional ajudaram a compreender os saberes profissionais e/ou saberes da aprendizagem profissional docente como elementos integrados da própria ação docente, incentivando-os à articulação e mobilização das inúmeras aprendizagens construídas interna ou externamente nos espaços em que a atuação acontece.

Nesse sentido, a prática profissional dos professores no interior do contexto escolar é referência fundamental para a construção de seus saberes docentes. Desse modo, servem como subsídios para que os professores organizem o seu trabalho e adquiram novas aprendizagens e experiências para desdobrarem-se nas rotinas das salas de aula a partir das estratégias de ensino.

Entendemos a necessidade de uma reflexão sobre os saberes pedagógicos para situarmos

o contexto do trabalho pedagógico. Para alcançarmos as nossas pretensões no estudo desta seção, é pertinente colocarmos como ponto de partida: conceitos, características e tipologias dos saberes pedagógicos.

No que se refere aos tipos de conhecimento necessários ao ato de ensinar, os estudos desenvolvidos por Schulman (1986) investigam acerca dos diversos tipos e modalidades de conhecimento que os professores possuem, caracterizando uma epistemologia própria. As investigações acerca dos saberes tomam como referência os conteúdos ensinados pelos professores. Nessa perspectiva, o autor apresenta um modelo-base acerca dos componentes básicos do ensino.

É necessário pensar que o professor, ao tomar decisões sobre suas aulas, lança mão de diversos conhecimentos, entre eles: conhecimento de conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento dos alunos e suas características, conhecimento de currículo, conhecimento dos fins e metas da educação e dos contextos educacionais.

Esta apropriação de saberes é determinante para a profissionalização, porque marca o início do processo de construção da identidade do professor. Este foco diverge da visão simplificada que anteriormente se apresentava de uma formação inicial que objetivava desenvolver variadas competências e técnicas junto aos futuros professores, preparando-os para sua atuação e “[...] realçando essencialmente a dimensão técnica da ação pedagógica”, conforme aduz Nóvoa (1995, p. 15).

Para os professores produzirem saberes, é necessária uma formação complementar, considerando que a dimensão da formação inicial não seja suficiente para o desenvolvimento de práticas consecutivas e saberes propositivos com vistas ao desenvolvimento de competências e habilidades de professores e alunos. Schulman (1986), mais uma vez, mostra que as práticas pedagógicas constituem um caráter complexo e multifacetado, tendo em vista a variedade de situações inerentes aos contextos em que escola, professores e alunos se fazem presente.

Os contextos se configuram a partir das condições afetivas, cognitivas, culturais, políticas, psicológicas e sociais. Esse entrelaçamento reconfigura a posição do professor em seu ofício, a reestruturação curricular, os pressupostos da formação inicial e continuada, entre vários outros fatores.

Na visão de Tardif (2002, p. 36), o saber docente é definido como “[...] um saber plural formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e dos saberes disciplinares, curriculares e até mesmo a própria experiência do professor”. Esses saberes reforçam a noção de que a prática docente engloba diferentes saberes e não se limita à

condição de transmissão dos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade.

No desenvolvimento da prática profissional, o professor desempenha funções diversas. Conforme Hoça e Romanowsky (2017), essas funções envolvem alguns elementos essenciais, como o currículo, a construção do conhecimento, da aprendizagem, as relações interpessoais, a ética, a disciplina, a avaliação da aprendizagem, o relacionamento com a comunidade, os recursos didáticos, dentre vários outros.

Ao discutir a questão dos saberes docentes e a formação de professores, não nos arriscaríamos a dizer que o estudo desta temática é algo inédito, já que, de certa forma, vinha sendo estudada por meio da discussão de temas como a prática docente, o processo ensino-aprendizagem, a relação teoria-prática no cotidiano escolar, etc., num contexto diferenciado, onde a escola era tida como “local” privilegiado para a transmissão do saber pelo professor, que detinha todo o conhecimento a ser repassado ao aluno.

No entanto, considerando que tanto a escola como os professores mudaram, a questão dos saberes docentes agora se apresenta com uma outra “roupagem”, em decorrência da influência da literatura internacional e de pesquisas brasileiras, que passam a considerar o professor como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições da profissão.

A questão dos saberes profissionais e sua relação na problemática da profissionalização do ensino e da formação de professores é considerada a partir da diferença que cada professor tem na sua natureza profissional.

A implantação e o desenvolvimento destas características no ensino e na formação de professores têm sido um dos objetivos do movimento da profissionalização docente que, nos últimos anos, tem buscado construir um repertório de conhecimentos e definir competências para a formação e a prática do magistério.

A aprendizagem profissional, mediada pelos saberes docentes, marca o percurso da atividade docente, levando em consideração a dimensão do conhecimento específico da formação inicial, que muitas vezes não é suficiente para desenvolver a sua rotina em sala de aula, o que requer análise e aprofundamento teórico e das vivências práticas.

Muitas vezes, os professores consideram o título acadêmico como lugar de destaque para a sua ascensão profissional, sem considerar a dimensão teórica, prática e epistemológica, situação que leva ao reproduitismo pedagógico. Não há dúvida da importância dos saberes docentes para o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores, bem como acreditamos que somos capazes de construir novos saberes que nos possibilitem enfrentar as diversas situações que se manifestam tanto na gestão da matéria de ensino como nas práticas

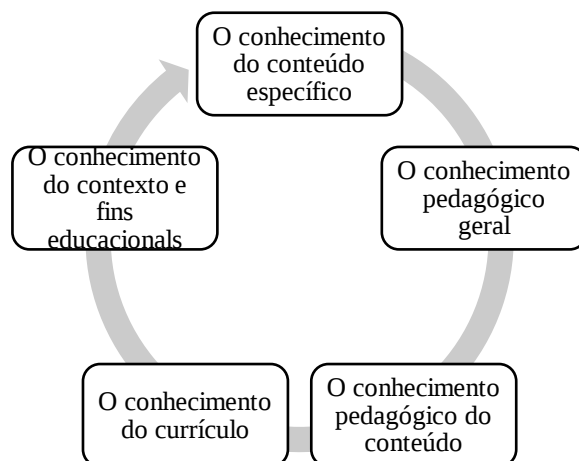
pedagógicas desenvolvidas em/nas salas de aula.

Consideramos que as contribuições apresentadas pelos autores são de fundamental importância para orientar o trabalho docente no que concerne à mobilização/construção dos saberes docentes necessários ao ensino, e conseqüentemente, ao mesmo tempo em que o professor ensina, ele também aprende, a fim de construir o seu desenvolvimento profissional.

Esse conjunto de saberes é reconhecido como saberes dos professores, e tem sido objeto de estudo tanto de autores internacionais como nacionais que têm procurado mostrar a sua importância para a formação, atuação e desenvolvimento dos professores. Na literatura, aspectos referentes à formação de professores sugerem diferentes tipologias acerca dos saberes docentes.

Schulman (1986) foi um dos primeiros autores a colocar como ponto em discussão a profissão docente e os tipos de conhecimentos/saberes profissionais dos professores. A partir dos estudos realizados, temos visto que o estudioso propôs que o professor deve considerar determinados conhecimentos para saber ensinar, conforme o mostraremos na Figura 09.

Figura 09: Conhecimentos para saber ensinar



Fonte: Baseado no modelo categorial proposto por Schulman (1986).

Em síntese, os *conhecimentos do conteúdo específico* a ser ensinado correspondem àqueles ligados à área de atuação, incluindo conceitos, procedimentos e bases epistemológicas da área. O *conhecimento pedagógico geral* corresponde a conhecimento de teorias e procedimentos do processo de ensinar e aprender, estratégias de gerência e organização da sala de aula. O *conhecimento pedagógico do conteúdo* se constitui na relação existente entre o conteúdo específico a ser ensinado e a pedagogia que vai se modificando conforme a situação vivenciada.

O *conhecimento do currículo* diz respeito à compreensão dos programas e materiais necessários ao ofício de professor e ao conhecimento a respeito do aluno. O *conhecimento do contexto educacional* refere-se à realidade presente dentro e fora do ambiente escolar, que influencia significativamente no processo de ensino-aprendizagem.

Este, por sua vez, engloba vários elementos, dentre eles: a instituição de ensino com a sua forma de trabalho e cultura de organização própria; os projetos e programas educativos internos com sua relevância social. Enquanto o *conhecimento dos fins educacionais* correspondem às bases históricas e filosóficas que potencializam e medeiam o processo educativo, cuja finalidade é a formação humana, sem distanciar da realidade concreta da qual o aluno faz parte.

Sob uma perspectiva histórico-crítica, Saviani (1996) amplia essa discussão ao considerar a educação como um sistema universal de direitos para a emancipação e libertação humana, porém, se constitui como um processo complexo e multifacetado. Com isso, o professor, ao mesmo tempo em que ensina, também aprende com os seus alunos.

Professores e alunos, por sua vez, são componentes do processo de ensino-aprendizagem, destacando o aluno como sujeito capaz de aprender os conhecimentos historicamente acumulados, valorizando a sua herança histórico-cultural. Por este princípio, Saviani (1996) enfatiza que existe uma nova categoria de saberes docentes que determina o tipo de formação do professor. Dessa forma, o autor destaca quatro categorias, conforme a Figura 10.

Figura 10: Categorias de saberes na perspectiva de Saviani (1996).

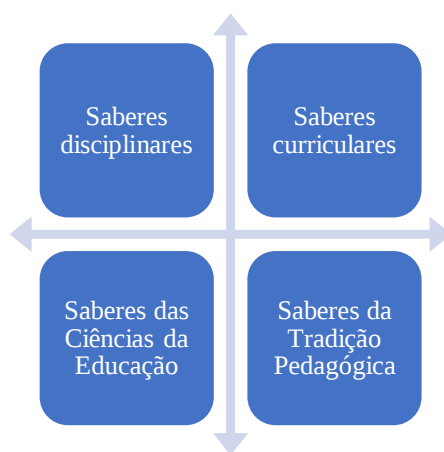


Fonte: Elaborado com base nos pressupostos de Saviani (1996).

Descrevendo as informações contidas na Figura 10, o *saber atitudinal* está voltado para as especificações relativas à postura do professor, sua identidade, personalidade, a partir de aspectos do cotidiano profissional: pontualidade, disciplina, coerência, clareza, justiça, equidade, diálogo e vários outros. O *saber crítico-contextual* está voltado aos aspectos sócio-históricos do contexto nos quais os professores desenvolvem o trabalho educativo. Já os *saberes específicos* são aqueles referentes às disciplinas do currículo, ou seja, é o saber pedagógico produzido pela educação, e são mediatizados pelas inúmeras teorias que são basilares do processo educativo. Por último, temos o *saber didático-curricular*, vinculado à dinâmica do trabalho pedagógico, a partir das várias metodologias e formas de ensinar.

Outras bases teóricas tomaram por base a dimensão coletiva dos saberes na aprendizagem profissional do professor, ligada à perspectiva do *conhecimento na ação*. No livro de Gauthier *et al.* (2013), intitulado *Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*, os autores trazem uma discussão pautada nos saberes da docência a partir de dois pontos que consideram como um grande desafio na profissionalização docente: o ofício sem saberes e os saberes em ofício. Dessa forma, os autores propuseram a abrangência dos saberes a partir de cinco concepções imprescindíveis, conforme mencionaremos na Figura 11.

Figura 11: Categoria de ofícios feitos de saberes.



Fonte: Elaborado a partir dos pressupostos de Gauthier *et al.* (2013).

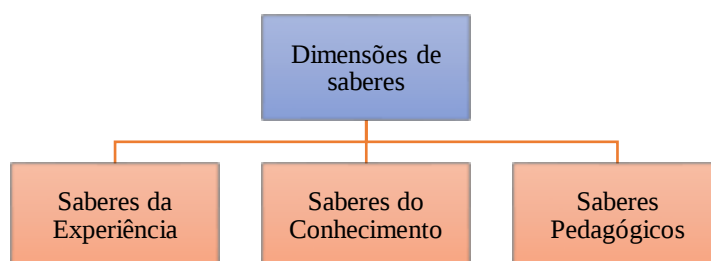
Os *Saberes disciplinares* são produzidos pelos pesquisadores e cientistas envolvidos com atividades de pesquisa nas diferentes áreas do conhecimento, e incumbe ao professor entender, conhecer o assunto com propriedade e saber escolher aquilo que é importante e pertinente de ser ensinado. Os *saberes curriculares* estão ligados à transformação das

disciplinas em programas e planejamentos de ensino, e compete ao professor o conhecimento mínimo a respeito dos programas escolares a serem produzidos e desenvolvidos.

Os *saberes das Ciências da Educação* são aquelas aprendizagens adquiridas pelos professores ao longo de sua carreira, são os saberes produzidos e reproduzidos pela escola, quanto à sua organização, forma de funcionamento, e ainda, a respeito da própria profissão docente. Os *Saberes da Tradição Pedagógica* são adquiridos em etapas anteriores à carreira pedagógica do professor. São modelos populares sobre o saber-ensinar e saber-ser que muitas vezes são representados por cada professor a respeito da instituição de ensino, da própria figura do professor, dos alunos, isto é, os atos de aprender-ensinar que serão modificados pelo saber experimental e não pelo saber da ação pedagógica.

Em seu livro, intitulado *Estágio e Docência – Teoria e Prática: diferentes concepções*, Pimenta (2012) destaca a construção da identidade do professor como um sistema que acontece em uma íntima relação: produção de saberes da/na formação e validação desses saberes na prática desenvolvida. Desse modo, a autora considera que a categoria de saberes acontece a partir de três dimensões, conforme a Figura 12.

Figura 12: Dimensões de saberes



Fonte: Elaborado a partir das proposições de Pimenta (2012).

Os *saberes da experiência* são as aprendizagens adquiridas pelo sujeito quando foi aluno, com seus professores na fase de escolarização, e estes colocados como processo de reflexão na própria prática. Os *saberes do conhecimento*, por sua vez, dizem respeito aos saberes provenientes das disciplinas do currículo: língua portuguesa, matemática, história, ciências, etc. Os *saberes pedagógicos* são os que favorecem o desenvolvimento da prática pedagógica; ou seja, possibilitam a dimensão do saber-ensinar, o conteúdo, o método, as técnicas, a relação professor-aluno, os instrumentos avaliativos, entre outros. Ademais, Pimenta (2012, p. 26) pondera que “[...] os saberes sobre educação e sobre pedagogia não geram saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e reelabora”.

É certo que, na formação inicial, os professores constroem saberes relativos à educação e à pedagogia propriamente dita. E, quando formados, precisam mobilizar o cotidiano da prática pedagógica. Dessa maneira, os saberes articulados provêm da formação, da disciplina, da experiência e do currículo, e são aprendizagens que se articulam nos diferentes campos de atuação do professor.

Os saberes da formação profissional são aqueles transmitidos pelas instituições que formam professores, provenientes das ciências da educação, também chamados de saberes pedagógicos, e são produzidos pelos pesquisadores da área, os quais, segundo Tardif raramente estão inseridos no cotidiano escolar, e acabam por produzir conhecimentos que não contemplam a realidade vivida pelos professores no seu dia-a-dia. Nóvoa (2009) também comenta que há um grande abismo entre os discursos das áreas da educação e a realidade prática dos professores, pois não basta saber todas as teorias e metodologias, elas precisam estar de acordo com a realidade da falta de estrutura, tempo e outras variáveis da maioria dos educadores. Para tanto, Tardif (2014) considera que, para o professor legitimar a sua prática pedagógica, é preciso levar em conta as aprendizagens adquiridas a partir de quatro dimensões basilares, conforme mencionaremos na figura abaixo.

Figura 13: Tipologia de saberes



Fonte: Elaborado a partir dos estudos de Tardif (2014).

Os *saberes pedagógicos ou saberes da formação profissional* são transmitidos pelas instituições de formação de professores, e não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-los à prática do professor. Esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, a partir dos pressupostos curriculares, imbricados aos objetivos diretos da prática pedagógica.

Já os *saberes disciplinares* encontram-se integrados às universidades, sob forma de

disciplina. Esses saberes estão divididos nas mais diferentes atividades ou cadeiras/disciplinas do currículo, especificamente: português, matemática, história, artes, biologia, dentre outros. São saberes transmitidos nos cursos e departamentos universitários, independentemente das faculdades de educação, dos cursos de formação de professores, bacharéis, etc.

Os *saberes curriculares* correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Eles apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender e aplicar em sala de aula.

Os saberes da *experiência*, por sua vez, estão baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Do mesmo modo, estão ligados aos conhecimentos empíricos e trazidos para a afirmação científica, explícita e detalhada sobre os fenômenos pessoais e sociais. Esses saberes nascem da experiência humana, dos professores, alunos e são por eles mesmos validados.

Consideramos, por fim, os saberes como elementos plurais e heterogêneos. Tardif (2014) aponta que essa tipologia de saberes está ligada diretamente a situações concretas de trabalho e também às situações particulares, que só ganham sentido quando consideram os contextos nos quais são mobilizados e, portanto, um saber mobilizado em sua situação nunca terá sentido quando mobilizado em outra.

Na sequência, a próxima seção traz reflexões a respeito da educação do/no campo, a fim de refletir sobre a identidade e as formas de organização do trabalho pedagógico na alfabetização no espaço multisseriado e, por último, as concepções teórico-metodológicas do processo de alfabetização.



SEÇÃO IV - EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: HISTÓRIAS, CONTEXTOS E TRAVESSIAS DAS CLASSES MULTISSERIIDAS⁶

A realidade que deu origem a este movimento por uma educação do campo é de violenta desumanização das condições de vida no campo. Uma realidade de injustiça, desigualdade, opressão, que exige transformações sociais estruturais e urgentes. (Arroyo *et al.*, 2008, p. 152).

Considerando a epígrafe de Arroyo *et al.* (2008), colocando como pano de fundo a minha experiência como professor-pesquisador na educação do campo, tenho visto que esta modalidade nasce de um olhar negativo e preconceituoso, de um lugar atrasado, inferior e arcaico de modo de produção. Não há uma educação específica e diferenciada para os interesses da vida no campo.

Percebo que a educação do campo está voltada não só para os camponeses e agricultores como as pessoas imaginam, mas também para diferentes sujeitos, bem como os quilombolas, os povos indígenas, os ribeirinhos, os pescadores, os assentados, os reassentados, os povos da

⁶ A imagem produzida por Helen de Sousa Oliveira (2025) significa dizer que o movimento por uma educação do campo surgiu porque as pessoas que vivem no meio rural enfrentam condições de vida muito difíceis e injustas. Essas condições muitas vezes tiram a dignidade humana, pois envolvem pobreza, falta de direitos, desigualdade e opressão. Diante dessa realidade dura, não bastam pequenas mudanças: é necessário transformar profundamente a sociedade, de forma rápida e estruturada, para garantir mais justiça, dignidade e igualdade para quem vive no campo, razão que coloca os povos residentes do campo em uma condição de esquecimento no seu próprio espaço.

floresta, os lavradores, os roceiros, os sem-terra, os agregados, os caboclos, os meeiros, os assalariados rurais, entre outros.

4. EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: HISTÓRIAS, CONTEXTOS E TRAVESSIAS DAS CLASSES MULTISSERIADAS

Para compreender como essas representações excludentes se consolidaram historicamente, torna-se necessário retomar o percurso da educação escolar no meio rural brasileiro. O ensino nas escolas do campo no Brasil tem uma história bem triste e lamentável, a qual nasce em resposta do silenciamento e do desinteresse por parte dos órgãos governamentais que não se importam e não constroem uma educação específica para o homem do campo. Assim como não só eles, mas também os estudiosos em questões sociais e educacionais, que pouco fazem e debatem sobre a educação escolar no meio rural.

É preciso pautar a cultura, as experiências, as dinâmicas do cotidiano dos povos do campo, raramente tomados como referência na organização do trabalho pedagógico, na organização do sistema de ensino, na formação de professores e na produção de materiais didáticos neste espaço. A fim de pensar um pouco sobre essas questões, esta seção organiza-se em três subseções. A primeira aborda acerca dos povos do campo e a luta pela visibilidade da sua identidade; a segunda focaliza as classes multisseriadas e a organização do trabalho pedagógico; já a terceira discute acerca das categorias teórico-epistemológicas do processo de alfabetização e a evolução do conceito.

4.1 Os povos do campo e a luta pela visibilidade da sua identidade

Nesse contexto, o movimento histórico do campo tem suas origens extremamente agrárias e, mesmo pertencendo a essa condição, possibilitou o desenvolvimento territorial ao longo do tempo, visto que foi um grupo social dominado pelas oligarquias e governos que, ao longo de sua história, se constituíram enquanto força hegemônica da sociedade. Segundo Molina (2004), a Educação Rural teve origem no pensamento latifundiário, de controle político sobre a terra e aqueles que nela vivem e trabalham.

Essa educação incorporou princípios e valores desvinculados à cultura e à familiaridade que os sujeitos sociais do campo possuem (produtividade por meio do solo, da água, da floresta, das culturas, do cultivo e da pesca). A educação rural se firma com a proposição de ter como base o processo de constituição humana a partir dos seus princípios de organização de vida e

dos conhecimentos básicos por meio de um instrutor mais experiente, que transmitia o chamado conhecimento natural da cultura e as primeiras letras.

Podemos ainda afirmar que a educação rural naquela época tem marcas da precariedade das instalações físicas das escolas, a fragilidade dos resultados pedagógicos, a falta de organização administrativa e a presença de professores com pouca formação escolar ao longo do século XX. Com a promulgação da Constituição de 1932, projetos foram implantados como parte dos resultados na elevação da qualidade da educação.

Essa constituição de 1932, em seu artigo 156, garantia vinte por cento das cotas destinadas pela União ao ensino no meio rural. Convém destacar que, para a operacionalização da lei, houve obstáculos por causa da escassez de instituições públicas que cuidassem da articulação nas esferas municipal, estadual e federal (Rocha, 2014, p. 36).

Com a promulgação da Constituição de 1932, a educação rural passou a ser institucionalizada, sendo um dos objetivos para o sistema político da época, cujo viés estava em proporcionar o ensino do que chamamos hoje anos iniciais aos filhos de trabalhadores rurais, apesar as desigualdades existentes, houve o provimento de professores, com ou sem habilitação específicas para lecionar, favorecendo também o acesso da criança ao sistema de alfabetização, não desvinculando de suas práticas socioculturais.

No ano de 1933, o Governo Federal do Brasil anunciava que a educação das populações rurais era necessária para a permanência dessa população no campo, como mecanismo de contenção do êxodo rural. De acordo com Paiva (1987, p. 50), “e a partir desse período, surge o ideário centrado na tensão rural/urbano, ou seja, a escola deveria trabalhar para manter o homem e a mulher no campo ou para prepará-los para ir em direção aos grandes centros urbanos”.

Entendemos que, mesmo a educação rural tendo iniciado com o ensino das primeiras letras, naquela época, o governo passou a reorganizar o ensino nas cidades. Apesar da disparidade entre urbana e rural, o espaço urbano sempre foi mais assistido. Porém, com o aumento das demandas sociais, o acesso das pessoas do meio rural foi simplificado, o que ocasionou o êxodo rural. Por outro lado, outra motivação para a mudança de famílias pobres do meio rural se deu devido à baixa perspectiva e condições de sobrevivência no espaço em que residiam.

No ano de 1940, não foram identificadas ações educacionais concretas voltadas para uma educação verdadeiramente sintonizada com o meio rural. Até então, o ensino ainda estava

limitado e as políticas se difundiram somente no ano de 1942. No mesmo ano, houve a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário, instituído pelo Governo Federal, por meio do Decreto n.º 4.958/42, recomendando providências com relação à escola do meio rural, e com isso foi que se vislumbrou de fato a ação concreta do projeto educacional para o contexto rural (Rocha, 2014). Foi a partir desse fundo que os estudos educacionais sobre o território rural foram instituídos com maior dimensão, organizando a territorialidade (divisão) pertencente aos limites municipais e, com isso, a política foi intensificada, delegando os municípios como responsáveis pelas escolas das áreas rurais.

No ano de 1960, houve o então chamado “Ruralismo Pedagógico” e a “Sociedade Brasileira de Educação Rural”, ressaltando o modelo urbano cujas vivências, formas de organização e hábitos culturais deveriam ser levados em consideração no processo educativo (Rocha, 2014). Na década de 1970, com os altos índices de analfabetismo, cujos dados foram motivos de espanto por pesquisadores educacionais, houve a formulação de projetos de alfabetização com vistas à erradicação ou diminuição dessas elevadas taxas. Calazans (1985) explica que surgiram os primeiros projetos e programas com o objetivo de erradicação do analfabetismo, como o Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos, Educação Comunitária e Assistência Técnica, empregando um volume significativo de recursos financeiros e técnicos para o campo.

O que diferencia a educação rural da educação do campo? Segundo Calazans (1985), de modo específico, a Educação Rural pode ser entendida como aquela elaborada para atender às necessidades do capital. Na escola, o aluno aprendia o básico, mas pautava os serviços de sobrevivência comercial e agrícola como elemento chave em sua rotina. Enquanto que a Educação do Campo representa os movimentos organizados do campo, a partir de uma proposta de educação construída por eles próprios, cujo objetivo está na emancipação e assistência política a esse grupo de cidadão. Nela, há o usufruto do direito e a escolha em permanecer no campo, e dali buscar formas de viver, ou de procurar na cidade a concretização de seus objetivos, mas que seja por opção e não uma imposição.

O termo rural, na perspectiva de Arroyo e Fernandes (1999), tem sido pensado a partir de uma lógica economicista e não como um lugar de vida, de trabalho, de produção de significados, de saberes e de culturas. A terminologia “campo” evidencia o início do (re)conhecimento da identidade dos povos do campo, de sua cultura e de suas singularidades, bem como indica a possibilidade de articular uma economia que potencialize o desenvolvimento do campo como espaço sociocultural de muitas possibilidades.

Rodrigues (2009) afirma que “[...] a educação do campo é um movimento construído a muitas mãos, pois envolve e representa a resistência dos sujeitos do campo e suas raízes entrelaçadas [...]”. A educação do campo resultou, portanto, das lutas dos povos do campo em prol da garantia de direitos e de uma educação conectada com suas singularidades. Essa educação é pautada na concepção do campo como lugar de possibilidades, de vida e da resistência camponesa, de resistência, de luta pelo acesso à terra e pelas condições de nela permanecer, assim como pelo reconhecimento da diversidade dos sujeitos sociais e de seus territórios.

Buscando analisar questões relativas à educação rural e do campo, portanto, consideramos necessário abordar a constituição identitária deste espaço, seus sujeitos e singularidades. De modo geral, no início desta seção, contextualizamos o surgimento da Educação Rural e Educação do Campo. Arroyo e Fernandes (1999) consideram as discussões dos autores elencados sobre o surgimento da Educação Rural e do Campo, apontando ainda que há uma diferença entre as terminologias rural e campo, cujas nomenclaturas foram se constituindo ao longo do tempo. De acordo com esses autores, o termo rural representa uma perspectiva política presente nos documentos oficiais, que historicamente fizeram referência aos povos do campo como pessoas que necessitam de assistência e proteção, indicando o contexto rural como lugar de atraso e limitações.

Adentramos às discussões sobre a identidade dos povos do campo, a partir de Arroyo (2004), mostrando que é preciso estudar esse contexto, pois nos faz compreender a necessidade de resgatar o reconhecimento e a valorização do campo na sociedade, visto que ela possui formas peculiares de organização nos diferentes setores da vida. A identidade dos povos do campo, em suas especificidades, necessita ser reconhecida e valorizada com vistas ao surgimento de políticas públicas que observem as demandas dos povos que residem nesse espaço sociocultural, tanto em relação aos aspectos culturais, econômicos, sociais, quanto aos aspectos educacionais.

O campo é representado por vários grupos sociais, entre os quais destacamos: ribeirinhos, boias-frias, ilhéus, assentados, pequenos proprietários, quilombolas, entre outros, variando a cada região do Brasil. Cada uma das organizações desses grupos resulta na constituição de identidades políticas e socioculturais. Ao referirmo-nos à identidade do campo e de seus povos, fundamentamos em Souza (2012, p. 35), ressaltando que “[...] a própria história dos sujeitos determina sua identidade, ou seja, as identidades são construídas em situações particulares no tempo, pois em todas as situações, somos a mesma pessoa, mas somos diferentes devido ao contexto em que estamos inseridos”. Dessa forma, podemos compreender que a

identidade é socialmente constituída, ou seja, é afetada pelo contexto em que os sujeitos estão inseridos.

Consideramos necessário destacar que a identidade não é fixa, pronta e acabada, haja vista que os processos de constituição das identidades são dinâmicos e decorrentes de diferentes fatores. No processo de constituição identitária, emergem movimentos e articulações entre os grupos sociais (famílias, grupos de trabalho, instituições educacionais, dentre outros), como fatores que concorrem para que as identidades sejam realmente estabelecidas, reconhecidas e valorizadas.

O processo de reconhecimento identitário dos povos do campo é analisado por Caldart (2011, p. 14), quando afirma que “[...] a população deste espaço, ao longo do tempo, lutou e, ainda continua, com a árdua luta, em prol do reconhecimento de sua identidade”. Refletindo sobre a afirmação da autora, entendemos que os povos do campo têm lutado para firmar suas identidades e para garantir o respeito às suas peculiaridades no que tange, entre outros aspectos, à educação, crenças, valores e expressões religiosas. Os povos do campo lutam pela conquista de seus direitos sociais e constituem aspectos singulares para a compreensão e respeito aos seus direitos.

Para Molina e Fernandes (2004), uma das questões recorrentes nas lutas empreendidas pelos povos do campo refere-se ao direito a uma educação de qualidade, centrada nas especificidades da população do campo, por meio do desenvolvimento de currículos que atendam às demandas educacionais de estudantes que habitam o contexto. As lutas dos povos do campo resultam da busca de um processo mobilizador de uma territorialidade, em que as ações coletivas dos movimentos sociais proporcionam a vivência de práticas educativas que tomam como ponto de partida a constituição política de sujeitos, no sentido de construir uma sociedade mais justa, pautada nos princípios de qualidade e equidade.

Segundo Caldart (2002), as reflexões sobre a identidade dos povos do campo tratam de uma questão que transcende uma simples definição jurídica, conforme descrevem os documentos oficiais, mas configuram questão política, que se vincula ao reconhecimento das particularidades dos sujeitos e não apenas de sua localização espacial e geográfica. As reflexões de Caldart (2002) contribuem, também, para compreendermos que a identidade dos povos do campo tem relação com trabalho, com os modos de produzir e de ver as coisas à sua volta. Nessa perspectiva, a identidade dos povos do campo está relacionada à sua cultura, seu trabalho e suas formas de organização, como, por exemplo: o trabalho com a terra, atividades de produção agrícola, mão de obra, entre outras atividades.

Considerando as afirmações apresentadas anteriormente, destacamos que o reconhecimento da identidade dos povos do campo é fruto de movimentos que empreenderam na busca pelo respeito às suas singularidades, necessidades e possibilidades. O reconhecimento da identidade do campo e de seus povos resulta no atendimento às necessidades educativas dos povos do campo, proporcionando uma educação voltada para suas identidades e suas demandas. No caso específico, a alfabetização em classes multisseriadas no campo resultará no atendimento às especificidades das crianças e na busca da melhoria qualitativa do processo de ensino da linguagem escrita, considerando seus usos e funções sociais.

A partir dessas reflexões, avaliamos a necessidade de as escolas do campo, sobretudo aquelas que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental, neste caso em classes multisseriadas, desenvolverem uma educação que não se resuma à dimensão técnica, mas que invista na formação humana e social, com vista à transformação dos sujeitos e ao reconhecimento de seus direitos e deveres. Nesse contexto, ratificamos a educação do campo como espaço marcado por particularidades, que deve proporcionar às crianças a vivência de valores, experiências e conhecimentos articulados à realidade de suas histórias de vida, na perspectiva de valorizar os diferentes espaços do campo, respeitando sua cultura e apostando nas possibilidades de desenvolvimento de uma educação de qualidade e sintonizada com os interesses e as demandas dos alunos.

Diante dessas considerações, destacamos que a educação do campo tem natureza complexa e multifacetada e, por este motivo, exige que os professores conheçam a realidade das escolas e de seus sujeitos. Essa questão revela que os professores necessitam de uma formação que lhes possibilite identificar os objetivos da educação do campo, em face de sua identidade e da identidade da classe por ser heterogênea.

De acordo com Souza (2006, p. 83), o campo deve ser considerado o lugar de vida, de trabalho e de cultura, no qual é essencial a valorização de seus povos e de seus saberes, haja vista que “[...] a educação da escola do campo exige o reconhecimento dos saberes sociais elaborados no espaço da produção e no espaço e luta da prática política”. A reflexão feita pelo autor remete à necessidade de valorização dos aspectos da identidade, da cultura e do trabalho dos sujeitos do campo nos processos educativos. A educação do campo destina-se a um contexto singular, cujas condições de existência também são singulares, exigindo rupturas com currículos padronizados que têm como referência a cultura urbana.

Para Arroyo (2004, p. 74), “[...] a escola e os saberes são direitos do homem e da mulher do campo, porém esses saberes escolares têm que estar em sintonia com os valores, a cultura e a formação que acontecem fora da escola”. Concordamos com o pensamento do autor e

enfatizamos que é preciso investir em uma educação que valorize a identidade dos sujeitos do campo, seus saberes, seus valores e sua cultura, no sentido de promover processos educativos que valorizem os aspectos socioculturais do campo de modo que atenda às necessidades e interesses desses sujeitos. É preciso, portanto, assegurar que a educação do campo constitua espaço de ampliação e de produção de saberes e, principalmente, espaço de fortalecimento da identidade do campo e de seus povos.

Os estudos de Arroyo (2004) nos ajudam a compreender a constituição identitária dos povos do campo e sua singularidade espacial, cultural e política merece destaque no cenário educacional brasileiro por revelar aspectos peculiares de mobilização social em torno das lutas sociais pela valorização do campo e dos povos do campo. Como assinalamos ao longo deste estudo, ocorreram (e ainda ocorrem) as mais diversas manifestações e lutas sociais gestadas pelas populações do campo, com o objetivo de serem reconhecidos como pertencentes à sociedade e com o intuito de desconstruir estereótipos vinculados a elas.

Essas lutas e manifestações têm produzido novos olhares para o campo e para os povos do campo, incidindo sobre os modos de se pensar e fazer educação do campo. Podemos destacar como resultado dessas lutas e manifestações, portanto, o reconhecimento de que o paradigma urbano de educação não atende às singularidades da educação do campo. Para Arroyo (2007, p. 157), emerge, também, “[...] a compreensão que a ênfase no paradigma urbanocêntrico resulta na secundarização do campo em diferentes áreas: saúde, educação, cultura, por exemplo [...]”.

Ao refletir a respeito da identidade dos povos do campo, particularmente dos alunos inseridos na escola do campo, destacamos que, no caso específico da alfabetização em classes multisseriadas, é necessário o desenvolvimento de práticas docentes comprometidas com a contextualização do conhecimento, sobretudo, que respeite as necessidades dos alunos como sujeitos de possibilidades, que podem mudar a própria realidade, a partir de uma educação que viabilize a reflexão crítica sobre a realidade social e sobre as práticas de leitura e da escrita como práticas sociais.

Por compreendermos as singularidades e as potencialidades dos povos, defendemos que a educação proporcione aos sujeitos deste espaço sociocultural o acesso a uma prática educativa que prime pela valorização de sua cultura e de sua identidade, articulada às vivências socioculturais dos sujeitos, para resultar em um processo de ensino-aprendizagem que seja significativo para todos os envolvidos, para efetivar uma prática educativa pautada nos interesses dos alunos e no reconhecimento de suas identidades, de suas condições sociais, bem como para ressaltar a importância de situar o campo como espaço sociocultural de diversidade,

de cultura, de potencialidades e de valores, que, por este motivo, precisa de políticas para garantia dos direitos da população do campo nas diversas áreas.

Significa, neste caso, que a escola do campo deve valorizar as singularidades dos alunos, de sua cultura e de suas demandas educacionais, perspectivando um projeto de alfabetização em os alunos reconheçam o pertencimento a uma sociedade e aos grupos sociais, ou seja, um projeto de alfabetização que permita a esses alunos partilhar das práticas sociais de leitura e escrita que circulam no contexto sociocultural no qual estão inseridos para que tenham mais autonomia e para que construam e/ou afirmem os saberes, a cultura e os valores do contexto histórico e social no que qual estão inseridos. A valorização dos saberes e da cultura dos alunos, além de expressar a valorização do campo e de seus povos, poderá imprimir à alfabetização em escolas multisseriadas no campo um caráter transformador nas lutas desses povos em relação à marginalização e desigualdades sociais que veem marcando a escola do campo, seus alunos e seus professores.

As afirmações de Molina e Sá (2012, p. 109) permitem reforçar as ideias apresentadas, visto que “[...] é preciso pensar a escola do campo na dimensão do reconhecimento identitário do aluno é não se reduzir à questão aos limites da escola, mas considerar os diversos espaços e formas de educação”. Para tanto, um dos principais desafios da escola é suscitar na rotina das práticas educativas das escolas, desenvolvidas com alunos do campo, inúmeras possibilidades de ampliação de saberes, de valorização da cultura, a partir da articulação dos conhecimentos científicos com a realidade dos alunos.

O que postulamos é o fortalecimento da educação do campo, destacando suas singularidades e de seus povos, para garantir que essa educação contribua com a emancipação dos sujeitos e com sua plena participação social. É necessário, portanto, que a escola desenvolva projetos educativos vinculados à realidade social, política e cultural dos povos do campo, reconhecendo que a educação escolar transcende à mera reprodução técnica de conhecimentos e que essa educação pode instigar os alunos a refletirem criticamente sobre a realidade social, sobre suas origens, suas necessidades e possibilidades.

Para concluir esse entendimento sobre a educação do campo, sua identidade e seus objetivos, não podemos deixar de ver que ela é uma conquista resultante de um processo político coexistente ao longo da trajetória histórica e política brasileira. É um direito garantido e respaldado pelas leis e diretrizes que regem a educação; cujas responsabilidades no interior das escolas devem ser reconhecidas não somente pelos seus sistemas de ensino, sobretudo, por todos os envolvidos no processo educativo: alunos, professores e a comunidade.

Aos professores das escolas do campo, é necessário conhecer a realidade sociocultural dos alunos e da comunidade, bem como proporcionar uma educação que desperte o aluno para o exercício de seu papel social na busca de melhores condições de vida. É preciso enfatizar que o direito a uma educação de qualidade é um preceito constitucional, que deve ser assegurado a partir de uma prática educativa contextualizada, comprometida com o campo e seus povos.

Reconhecida a centralidade da identidade e das lutas dos povos do campo, torna-se imprescindível analisar como essas dimensões se materializam na organização concreta do trabalho pedagógico. Na próxima subseção, tecemos reflexões sobre as condições de existência da multisseriação na Educação do Campo, buscando descrever como estão organizadas essas escolas multisseriadas, suas condições e organização curricular, didática e pedagógica.

4.2 As classes multisseriadas e a organização do trabalho pedagógico

Nesta subseção, discorreremos sobre as classes multisseriadas e a organização do trabalho pedagógico, a partir de diferentes concepções a respeito desse tema, situando os modos de organização própria pelo funcionamento desses espaços tanto na alfabetização quanto na formação dos povos do campo. Entendemos a necessidade de uma reflexão sobre as classes multisseriadas e a realidade objetiva de suas existências pautadas na dimensão do trabalho do professor. Para alcançarmos as nossas pretensões no estudo desta seção, é pertinente colocarmos alguns pontos em destaque para essa discussão: o surgimento das classes multisseriadas, bem como as razões que constituíram estes espaços, como são concebidas as classes multisseriadas, as formas de organização dos espaços multisseriados com vista aos elementos didático-pedagógicos e a complexidade do ensino.

Para discutir o assunto, dialogamos com Atta (2003), que se refere a como a realidade multisseriada começou a se instalar no Brasil com a expulsão dos jesuítas, quando, mesmo com o pouco apoio do Estado, naquela época, os professores passavam de “fazenda em fazenda”, ensinando crianças a ler e escrever. Tempos depois, essa forma de ensinar se estendeu aos povoados, quando pessoas experientes, convocavam crianças das vilas para ensiná-las a ler, escrever e fazer cálculos.

Revisitando o momento histórico e político do surgimento das classes multisseriadas, Atta (2003, p. 14), menciona que no século XIX, mais precisamente no ano de 1827, no governo imperial, foram criadas as classes multisseriadas, regimentadas pela Lei Geral do Ensino de 1827, que em seu artigo primeiro, determinava que “[...] em todas as cidades, vilas e lugares

mais populosos, haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias para transmitir conhecimentos básicos para a instrução de crianças que habitam nesses espaços”.

Com o advento da Lei Geral de Ensino de 1827, a proposta foi intensificada, possibilitando um contato direto entre crianças e professores para o ensino de primeiras letras. A partir deste cenário, como as famílias tinham grande número de filhos, estes ficavam no mesmo espaço no processo de ensino, aprendiam as mesmas coisas, não levando em consideração a divisão específica por faixa etária e níveis de aprendizagem. O que se propunha efetivamente, por meio desse modelo de ensino, era apenas ensinar as crianças a ler e a escrever e a fazer contas.

Com o passar do tempo, temos visto que a escola multisseriada predominante do meio rural é uma realidade cheia de contradições e de desafios, tanto em relação às condições materiais de sua existência quanto no atendimento aos alunos e a oferta de professores. Em sua origem, o contexto histórico colonialista o fez perdurar por décadas, enquanto que no cenário da educação brasileira visíveis modificações ocorriam, provocadas pelos movimentos sociais e por mudanças políticas e econômicas na sociedade.

No século XIX, foi trazido para o Brasil o chamado Método Lancasteriano, considerado pelo governo brasileiro como uma grande novidade para o ensino, pois permitia que as pessoas de diferentes idades estudassem juntas em uma mesma turma e que pessoas mais experientes podiam ensinar os menos experientes por meio do que se chamava de “Ensino Mútuo” (Neves, 2000, p. 18). O método Lancasteriano foi trazido da Colômbia, readaptado pelo governo brasileiro, visando promover a educação coletiva e diversificada no mesmo espaço a crianças de pequenas vilas, fazendas e outros ambientes rurais.

O Método Lancasteriano, segundo Castanha (2017, p. 157) “[...] durou até a década de 1920 do século XX. Nessa época, começaram a se difundir os grupos escolares nas cidades que adotaram o modelo de ensino tendo como referência os países europeus [...]”. Esse modelo se caracterizava pela organização do ensino em casas e/ou galpões, uma vez que a escola era um local específico de ensino nas cidades, com as crianças separadas em salas de aula por série, com crianças da mesma idade e do mesmo sexo. No entanto, nos povoados e vilas, o ensino multisseriado que existia até aquele momento não havia acabado com a expansão do método de ensino Lancasteriano.

O predomínio das técnicas básicas antes do novo método foi sinônimo de resistência por parte dos professores, o que deixou essa novidade apenas em segundo plano, uma vez que o novo modelo de educação urbanocêntrica trouxe o pensamento de que seria capaz de garantir

a eficácia da aprendizagem em detrimento dos grupos rurais sem escola, sem separação por série nem sexo.

Com o acirramento das forças dos movimentos sociais na luta dos povos do campo, com o objetivo de disseminar projetos contra hegemônicos, as classes multisseriadas foram introduzidas em nosso país no final da década de 70, especialmente no ano de 1977, como estratégia metodológica oriunda da primeira versão do Programa Escola Ativa. Por meio de convênio com o Banco Mundial, o objetivo principal era a formação de professores que atuavam e/ou pretendiam atuar nessas classes. Outro objetivo marcante neste processo político de investimento do Banco Mundial com a educação na época estava na formação de professores para atuar nessas classes multisseriadas, cuja meta era institucionalizar o ensino nos espaços rurais, promovendo conhecimentos necessários aos alunos (Gonçalves; Antunes-Rocha; Ribeiro, 2010, p. 50).

Em nosso país, as escolas com classes multisseriadas têm uma presença forte no contexto do campo, principalmente na região nordeste, tendo como discurso principal a democratização da educação, possibilitando ao aluno o acesso ao conteúdo de qualidade para que constituíssem aprendizado satisfatório, resultando em bons desempenhos dos índices educacionais. É pertinente ressaltar que as instituições que abrigam as classes multisseriadas nem sempre possuem estrutura adequada para o desenvolvimento do ensino e, muitas vezes, essas classes funcionavam/funcionam em espaços improvisados.

Conforme Hage (2014, p. 174), a realidade das classes multisseriadas “[...] é tida como um grande desafio para que sejam cumpridos preceitos constitucionais e os marcos legais operacionais anunciados nas legislações específicas”. O desafio reside nos poucos investimentos nessas classes e na educação do campo, no descaso com a formação de professores e com o atendimento educacional aos povos do campo. As políticas públicas que demarcam o percurso histórico e social das classes multisseriadas consideravam como garantia de educação formal inicial aos residentes do campo, constituindo-se a partir de baixas perspectivas, uma vez que as finalidades desse tipo de ensino eram mínimas, resumindo-se a ensinar a ler, escrever e fazer cálculos.

A partir das ponderações do autor, consideramos a multisseriação como uma forma de organização de ensino nas escolas do campo, cujo objetivo é agregar alunos de duas ou mais séries/anos em uma mesma sala, com apenas um professor. As classes multisseriadas são uma estratégia para solucionar o acesso à escolarização de um número reduzido de crianças e jovens presentes no campo. Os alunos atendidos nos espaços multisseriados são, na maioria das vezes, alunos residentes de localidades de difícil acesso, no âmbito do campo.

As escolas multisseriadas constituem sua identidade referenciada na precarização do ensino, sobretudo para os filhos da classe trabalhadora e menos favorecida. Em decorrência dessa realidade, realçamos a necessidade de investimentos mais amplos nessas escolas, especialmente no tocante à ampliação curricular institucionalizada, que valorize a formação de professores atuantes do campo, de tal modo que se desenvolva uma educação de qualidade neste espaço. Urge mencionar que, enquanto a educação do campo não for pensada como um direito constitucional legal, com vista aos pressupostos de equidade e qualidade, teremos como resultado de tudo isso a continuação da fragmentação do ensino, com um ensino técnico e mecânico, cuja importância e o centro do processo estão no professor, sem valorizar os aspectos socioculturais que constituem a formação do aluno no espaço no qual está inserido.

De acordo com Arroyo (2004), as escolas do campo, atualmente, em sua grande maioria, são instituições multisseriadas, que oferecem a primeira etapa do ensino fundamental (primeiro ao quinto ano), em um espaço único de aprendizagem, para atendimento de alunos que se encontram em diferentes séries ou anos escolares. Segundo o autor, essas escolas, na maioria das vezes, possuem apenas um professor para lecionar todas as disciplinas e para desenvolver diferentes atividades exigidas nas escolas. Em linhas gerais, Hage (2004, p. 43) acredita que a multissérie fundamentou-se na seriação da zona urbana, porém, em virtude de problemas decorrentes na formação de turmas e da falta de professores, deu-se a criação de uma nova estrutura de ensino, chamada multisseriada, na qual se reúnem crianças com diferentes faixas etárias e com níveis de aprendizagens diferenciados.

Em consonância ao que afirma Arroyo (2004), diante dessa realidade, é necessário considerarmos as classes multisseriadas como uma modalidade de ensino que um representa um desafio às redes de ensino, devido às intensas complexidades existentes no meio: a precarização das instalações físicas por falta de investimentos em parte delas, levando ao esquecimento, a interrupção do funcionamento pela falta de professores, excesso/escassez de chuvas, atraso no plantio e na colheita, altas taxas de evasão, poucos recursos entre vários outros elementos. Ao mesmo tempo em que algumas classes multisseriadas têm evoluído em decorrência das políticas, outras, mais isoladas, ainda são vistas como “esquecidas” por parte do seu sistema de ensino. Essa situação transgrede à lógica do sistema de ensino, a seriação, que, por sua complexidade requer um trabalho pedagógico diferenciado.

Por consequência desse fato, a grande maioria das escolas multisseriadas foi fechada, e os alunos foram redistribuídos para instituições educativas de outras localidades, com o suporte dos programas de transporte escolar. Outra justificativa para o fechamento dessas escolas foi a diminuição do número de alunos matriculados, que resultou nas mudanças das famílias (êxodo)

do campo para a cidade, em busca de melhores perspectivas de vida (Arroyo, 2004). Segundo o Manual Orientações Pedagógicas para a Formação de Educadoras e Educadores – MOPFEE (2009, p. 23), a escola “[...] passou a ser conhecida como multisseriada para caracterizar um modelo de escola do campo que reúne em um mesmo espaço um conjunto de séries do ensino fundamental”. A partir dessa afirmação, percebemos que esse modelo de escola define uma forma de organização mais típica da escola do campo.

Os estudos do MOPFEE (2009) chamam atenção para o fato de que as classes multisseriadas apresentam configuração e modelo de organização totalmente diferentes das classes regulares urbanas, mas essas classes têm como referência de qualidade o modelo seriado urbanocêntrico. É importante ressaltar que a metodologia utilizada nessas classes multisseriadas, na maioria das vezes, segue uma linha muito próxima à utilizada nas escolas regulares seriadas. Por conta desse referencial maior, os professores tentam reproduzir o currículo urbano e, por falta de uma formação voltada para demandas das classes multisseriadas do/no campo, muitos não sabem como lidar com a heterogeneidade de uma sala multisseriada.

Os estudos de Atta (2003, p. 18), de modo similar ao que afirma o MOPFEE, ratificam que as classes multisseriadas são pertencentes à realidade da educação do campo, preconizadas pela necessidade de tornar-se um ensino capaz de favorecer ao aluno o reconhecimento de suas raízes, sua cultura e os valores individuais e coletivos dentro e fora do ambiente escolar. Com o passar do tempo, os alunos passam a pertencer a grupos e situações sociais da esfera do mundo globalizado que impõem à escola condicionar e ressignificar suas práticas de modo que eles se situem como membros pertencentes a esta sociedade e lhes possibilitem participar ativamente dela.

Nesse contexto, o professor de classes multisseriadas do/no campo, desde o princípio, tem como papel principal socializar o saber sistematizado, pautado na articulação e mobilização para o contexto das práticas sociais de vivência de seus alunos. Apesar desse papel, o professor dessas classes, durante seu percurso profissional, tem enfrentado intensas dificuldades para cumprir seu mister, em face da falta de investimentos na formação, da escassez de políticas públicas na área, o que tem mobilizado os movimentos sociais nas lutas em prol de uma educação de qualidade para os povos do campo, de um ensino conectado com a realidade dos alunos do campo, de planejamento voltado para a especificidade dos grupos de alunos em parceria com a comunidade na qual a escola está presente e de projetos educativos que visem o desenvolvimento de uma prática curricular contextualizada.

O processo de ensino-aprendizagem em classes multisseriadas deve contemplar o contexto e forma de organização cultural da vida do estudante do campo. Por exemplo, no início

do ano, a escola estabelece o seu planejamento, deixando abertura para o período de produção do ciclo agrícola, no qual o estudante (filho de agricultores) precisava ausentar-se das aulas, de modo a ajudar a família neste momento de extrema importância, pois tinham a noção de contribuir para a mercantilização dos produtos coletados, bem como assegurar a sua subsistência por um determinado período.

Caldart (2011) contribui com as reflexões sobre essa temática, evidenciando que compete à escola do campo um empenho para mobilizar os conhecimentos culturais dos alunos, pois esses conhecimentos realçam a identidade desses sujeitos. Depreendemos dessa afirmação que, nos espaços escolares multisseriados, a escola necessita buscar mecanismos para despertar não apenas ao conhecimento técnico, mas precisa valorizar diferentes conhecimentos pertinentes à realidade desses povos.

A construção de projeto pedagógico para escolas do campo, nesta perspectiva, carece ter como referência a realidade diagnosticada e vivenciada pelas pessoas que habitam o campo. Essa construção deverá ser autônoma, envolvendo os diferentes agentes da escola e a participação de representantes da comunidade.

As referências à construção de projeto pedagógico para escolas do campo nos indicam que precisamos pensar como esse projeto pode atender às demandas das classes multisseriadas que, ao longo do tempo, têm passado por situações de desvalorização e pela necessidade de maior presença do poder público com investimentos e melhoramentos em suas estruturas e no provimento de materiais necessários ao processo ensino-aprendizagem, visto que as crianças do campo merecem uma escola de qualidade, com materiais pedagógicos de qualidade e com professores bem formados, “[...] melhorando assim a visão da escola rural, onde infelizmente muitos consideram essas classes multisseriadas em uma realidade completamente distorcida, como por exemplo: escola esquecida e/ou precária” (Santos, 2014, p. 24).

No que concerne à complexidade para o desenvolvimento do trabalho em classe multisseriada, vale lembrar que esses ambientes passam por inúmeras dificuldades, mas constituem uma realidade na mediação do aprendizado das crianças, oportunizando que sejam alfabetizadas. 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 desse espaço sociocultural.

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, o terceiro aspecto decorrente da diversidade 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.

Os alunos do campo, caso os conhecimentos socializados se articulem à realidade de suas histórias de vida, poderão identificar a dimensão do mundo à sua volta e a gama de possibilidades que vivenciam rotineiramente. Partindo deste princípio, passam a se constituir, não mais como objeto do ensino, mas como sujeitos ativos do processo ensino-aprendizagem. Para que essas possibilidades se consolidem, a escola deverá contribuir para a humanização do indivíduo, de modo que não deixe suas matrizes sociais, culturais e individuais à margem do esquecimento.

Diante disso, percebemos que a organização do trabalho pedagógico nas classes multisseriadas recebeu influência do método de “ensino mútuo”, ou seja, modelo no qual um único professor desenvolve a prática pedagógica em sala de aula diversificada quanto aos níveis de aprendizagem e idade, instruindo a todos ao mesmo tempo, em uma perspectiva da coletividade, ou seja, “para cada grupo ou classe, um professor ensina e adota material igual para todos [...]” (Rodrigues, 2009, p. 66). A partir da visão do autor, verificamos que os professores, na organização do seu trabalho em classes multisseriadas, atendem os diferentes grupos de alunos disponibilizando materiais similares, o que nos permite deduzir que no

atendimento a esses grupos não existem práticas diversificadas, de modo a atender as peculiaridades dos alunos, a partir de seus ritmos e estilos de aprendizagens.

De modo geral, retomamos as análises de Rodrigues (2009), ao mostrar que a multissérie é constituída por um conjunto de práticas, orientações metodológicas e inúmeras manifestações de pressupostos avaliativos, deve atender o grupo de alunos, em suas mais diferentes especificidades: individuais, sociais, afetivas, culturais e psicológicas, elementos que influenciam fortemente na tomada de decisões nestes espaços multisseriados. De fato, as atividades pedagógicas desenvolvidas em classes multisseriadas variam desde a divisão de alunos por série, até no que se refere à elaboração de atividades diferenciadas para cada série/turma de alunos. Portanto, consideramos que o nível das atividades deve contemplar as singularidades da demanda.

Atualmente, 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 à 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, no 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 a aprendizagem acontecer.

Consideramos salutar refletir sobre a organização didático-pedagógico das classes multisseriadas no contexto da educação no cenário do campo, particularmente no tocante à alfabetização por se caracterizar como um processo que exige decisões sobre o que, como e por que 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 à existência de professores, nessas escolas, com necessidades formativas que não são atendidas.

Dentro desse contexto, há os desencontros em torno da não efetivação de aprendizagens significativas no processo de alfabetização de crianças em classes multisseriadas, pois, de acordo com o autor, identificamos complexidades marcadamente visíveis: escolas funcionando em condições inadequadas, nas quais, há falta de materiais didáticos-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. Hage (2005) mostra que esse paradigma exerce muita influência sobre os sujeitos do campo e da cidade, levando esses mesmos sujeitos a estabelecerem 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.

Com vista à complexidade e às carências na estrutura do ensino em classes multisseriadas, percebemos que os professores que atuam nesses espaços se empenham para conseguir desempenhar seu trabalho com coerência. A organização multisseriada é considerada problemática por algumas pessoas, uma vez que seria difícil trabalhar concomitantemente com várias séries. Além disso, o resultado deste processo poderia se traduzir em uma aprendizagem deficiente, o que gera grandes impactos nas avaliações externas, as quais medem os índices educacionais.

O trabalho mediador do professor de classes multisseriadas parte da dimensão de proporcionar o acesso do aluno ao conhecimento da melhor maneira possível. A partir do momento em que o professor realiza atividades diversas no interior da classe, dá margem ao aluno de forma autônoma fazer o que é proposto. Hage (2006, p. 306) realça que, com a diversidade, “[...] a escola multisseriada [...] oportuniza apoio mútuo e aprendizagem compartilhada, a partir da convivência mais próxima estabelecida entre estudantes de várias classes e idades na mesma sala de aula [...]”. Compreendemos que o autor propõe um trabalho alfabetizador baseado na superação da fragmentação da prática e da superação do paradigma multisseriado que era considerado, ao seu surgimento, como uma solução para os graves problemas que permeiam as escolas multisseriadas.

Essa perspectiva de ensino mútuo, conforme o autor, pode ser concebida como uma prática coletiva e intencional, que na maioria das vezes, é desenvolvida de forma livre/espontânea, a partir das inúmeras atividades interativas entre professores e alunos, alunos e alunos no âmbito escolar. Por exemplo, o desenvolvimento de atividades de interação que envolve a linguagem, a transmissão de regras, valores e atitudes na rotina, cuja intenção está em socializar as crianças independentemente dos seus contextos particulares.

Contextualizando acerca do processo de mediação na aprendizagem dos alunos de classes multisseriadas no campo, é possível notar que o professor deve tornar a sala de aula um espaço democrático de direitos, onde ver e ouvir tornam-se atitudes imprescindíveis para a manifestação das aprendizagens e contextos disciplinares em sala de aula. Portanto, a complexidade da organização do trabalho pedagógico em classes multisseriadas durante toda a

rotina realça a ideia de um ensino pautado na dimensão coletiva, na sensibilidade, humanização e contextualização das inúmeras situações vigentes no processo educacional.

Hage (2014, p. 174) afirma que as mudanças desejadas em relação às escolas rurais multisseriadas, para serem efetivas e provocarem desdobramentos positivos quanto aos resultados do processo de ensino e aprendizagem, devem transgredir a constituição identitária que configura essas escolas, ou seja, devem romper, superar, transcender ao paradigma seriado urbano de ensino, que em sua versão precarizada, se materializa hegemonicamente sob a forma de escolas multisseriadas.

Toledo (2005, p. 06) se reporta às escolas multisseriadas, destacando as dificuldades enfrentadas pelos professores, que, de modo simultâneo, têm que atuar no âmbito escolar como: professor, servente, vigia, psicólogo, além de conviver com diferentes obstáculos (falta de parceria entre escola e família e, em muitos casos, falta de apoio da equipe pedagógica), esses professores com o risco de precarização da prática docente. O que se pretende é que o redimensionamento das práticas e a formulação das proposições ocorram de forma sintonizada com a realidade dos sujeitos do campo, ou seja, a partir do lugar dos sujeitos do campo, sem apartá-los do mundo global, do contexto urbano, com os quais o território do campo interage continuamente, constituindo-se em sua identidade/subjetividade, a partir dessa interação. (Hage, 2014).

Considerando que a alfabetização ocupa lugar central na organização pedagógica das classes multisseriadas, faz-se necessário aprofundar a respeito das bases que sustentam esse processo. Nesse sentido, a seção a seguir tem por objetivo discutir a concepção do conceito de alfabetização a partir das categorias teórico-epistemológicas.

4.3 Categorias teórico-epistemológicas da alfabetização

O processo de alfabetização tem sido marcado por diferentes enfoques teóricos e metodológicos, o que nos leva a concordar com Pérez (2008, p. 178) ao afirmar que um conceito é uma construção histórica, decorrente das mudanças ocorridas na sociedade. A autora afirma que “[...] o conceito é uma produção histórica, ressignificada em função do contexto social, econômico, político e epistemológico de cada período histórico [...]”. O objetivo desta subseção, considerando o exposto, é compreender as implicações dos enfoques teóricos sobre alfabetização no desenvolvimento metodológico do ensino da linguagem escrita.

No intuito de sistematizar o movimento de revisitação do conceito de alfabetização, nos fundamentamos nos estudos de Colello (2021), que sintetiza as mudanças conceituais da

alfabetização em quatro momentos históricos, articulando as questões teóricas do ensino da escrita às metodologias de ensino que emergem nas práticas pedagógicas alfabetizadoras.

Pelo conhecimento da história dos métodos de alfabetização, podemos compreender os estágios pelos quais passou esse processo paralelamente às transformações econômicas, sociais, políticas e educacionais. A história da alfabetização é dividida em três grandes períodos, porém, em razão de novos questionamentos, podemos acrescentar mais um – o atual –, e subdividi-la em quatro períodos, como veremos na Figura 14.

Figura 14: Evolução do conceito de alfabetização



Fonte: Estudos desenvolvidos por Colello (2021), Mortatti (2014) e Pérez (2008).

A figura 14 sinaliza para o percurso histórico da alfabetização, enfatizando os estudos propostos de Colello (2021), Mortatti (2014) e Pérez (2008):

- O primeiro período inclui a Antiguidade e a Idade Média, quando predominou o método da soletração;
- O segundo, que se inicia pela reação contra o método da soletração, entre os séculos XVI e XVIII, estende-se até a década de 1960, e se caracterizou pelo surgimento dos métodos analíticos em contraposição ao método sintético;
- O terceiro período (meados dos anos 80), marcado pelo questionamento e refutação da alfabetização como mera associação dos sinais gráficos da escrita aos sons da fala. Neste período, no início dos anos 80, século XX, surgem os estudos de Ferreiro (1999) sobre a psicogênese da língua escrita;
- O quarto, final da década de 1980 até os dias atuais, emergem os estudos sobre letramento e sobre alfabetização como processo discursivo.

Diante da alfabetização no contexto da Antiguidade e da Idade Média, o ensino da linguagem escrita necessitava de sistematização, uma vez que transcorria com base no método sintético, ou seja, das unidades menores (letras, sílabas, por exemplo), para as unidades maiores (palavras, frases e contos). Identificamos uma ênfase nos processos de codificação e decodificação no ensino da linguagem escrita. As implicações metodológicas dessa concepção de alfabetização se traduziam no ensino da escrita de forma mecanizada (por meio da soletração), concebendo a leitura como decifração de nomes das letras e de sílabas, para, posteriormente, se estender à decodificação de palavras, frases e contos. A escrita era resumida à cópia, ditado e desenho de letras (Mortatti, 2000).

No segundo momento, de acordo com a autora, marcado pela defesa do método analítico, transcorrido entre os séculos XVI e XVIII, estendeu-se até a década de 1960. No método analítico, a alfabetização ocorre por meio das unidades maiores (palavras, frases, contos), consideradas unidades de significados. Significa que o ponto de partida para a alfabetização poderia ser a palavra, conforme o método de palavração, que, depois de ser identificada, poderia ser detalhada em sílabas e letras.

O ensino da linguagem escrita poderia iniciar pela leitura de uma frase, para identificação de palavras, sílabas e letras, bem como poderia ter como ponto de partida uma pequena história (conto), indo do todo para as partes na tentativa de romper com a decifração. Trata-se de um período de grande preocupação com o como ensinar (com os métodos). As implicações metodológicas constituem ênfase na memorização de sinais gráficos, na valorização da correspondência grafema-fonema. A leitura permanece valorizando a decodificação, em detrimento da compreensão e interpretação. A escrita privilegia os usos da cópia e do ditado.

O terceiro momento, meados dos anos 80, é sinalizado pelos estudos sobre a teoria psicogenética proposta por Emília Ferreiro. A teoria psicogenética ou psicogênese da escrita teve (tem) bastante impacto teórico e metodológico na área da Alfabetização. Trata-se de uma teoria, fundamentada no pensamento piagetiano, a respeito de como as crianças se apropriam da linguagem escrita e das hipóteses que formulam para interpretar o que é a escrita, o que representa e como representa (Ferreiro; Teberosky, 1999). De acordo com as autoras, a construção da escrita pelas crianças ocorre por meio de processos sistemáticos, a partir das hipóteses que produzem a respeito do funcionamento da escrita.

Essas hipóteses de escrita (pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética) foram caracterizadas a partir das interpretações das crianças sobre a escrita. Na fase pré-silábica, por

exemplo, a linguagem escrita pode ser representada por desenhos, rabiscos, letras e números. Na escrita das crianças, não existe correspondência entre grafia e som. Nesta etapa, as crianças se pautam na hipótese do nome e no realismo nominal, pensam que a escrita serve para informar o nome do objeto que encontram (hipótese do nome) e que o tamanho da palavra corresponde ao tamanho daquilo que ela representa (realismo nominal).

A hipótese silábica, sustentada nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), sugere que a criança já supõe que a escrita representa a fala, escrevendo uma letra para cada sílaba. Essa hipótese apresenta dois níveis de escrita: a silábica sem valor sonoro e a silábica com valor sonoro. No primeiro, o que as crianças escrevem não tem correspondência com o som convencional da sílaba representada. No segundo, escrita silábica com valor sonoro, cada sílaba é representada por uma vogal ou consoante correspondente ao som representado.

Na hipótese silábico-alfabética, a criança passa por conflito cognitivo ao refletir sobre o que escreve, começa a perceber que a sílaba pode ser representada por mais de uma letra. A criança escreve oscilando entre a escrita silábica e a escrita alfabética, por isso, essa é uma hipótese de transição. Na hipótese alfabética, a criança percebe que cada som da palavra é representado por um caractere (letra). É o início do processo de evolução da escrita convencional, é o processo no qual a criança domina ou não a escrita ortográfica. Quais são as implicações metodológicas da teoria psicogenética na alfabetização? Dentre as diferentes implicações pedagógicas da psicogênese da escrita, destacamos a compreensão da escrita como sistema notacional, a percepção de que as crianças se apropriam da escrita por meio de processos reflexivos e a identificação das hipóteses de escrita para sistematização das intervenções didáticas, na mediação dos alfabetizadores.

No quarto momento, final da década de 80 do século XX, a teoria do letramento se insere nas reflexões e análises sobre a alfabetização. As ideias propagadas pela teoria do letramento têm se mostrado pertinentes para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, visto que, no contexto brasileiro, o conceito de alfabetização se articulava à percepção da aprendizagem da escrita como um processo de codificação/decodificação. Essa percepção, de um modo geral, se encontrava interrelacionada à hipótese de que a linguagem escrita é uma representação fiel da fala escrita (Goulart, 2006).

A que se refere o letramento? Para Soares (2004, p. 47), o termo letramento diz respeito ao “[...] estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita [...]”. O letramento constitui a participação nos usos sociais da escrita, reconhece que esse objeto cultural tem diferentes funções no contexto das sociedades letradas. Lemos e escrevemos com diferentes objetivos (para nos informar, para nos entreter,

para auxiliar nossa memória, entre outros). No cenário de estudos sobre letramento e alfabetização, identificamos diferentes posições. Por um lado, Kleiman (1995), Moraes (2004) e Soares (2004), entre outros, entendem que alfabetização e letramento dizem respeito a processos distintos, mas interdependentes.

A alfabetização é entendida, portanto, como processo de apropriação das habilidades de leitura e escrita. Letramento como processo que envolve, além das habilidades de ler e escrever, a capacidade de usar a escrita nas práticas sociais do cotidiano. Moraes (2009), por exemplo, afirma que a alfabetização e o letramento são processos imbricados, interdependentes, pois um afeta o outro. Por outro lado, Colello (2021) faz alusão ao embate conceitual na área dos estudos sobre letramento, que contesta a distinção entre alfabetização e letramento e defende um único conceito (alfabetização), por incorporar o letramento.

Smolka (2017, p. 35) colabora com os estudos sobre essa temática, destacando que, na medida em que “[...] o letramento vai configurando e se referindo, à prática social, à ambiência letrada, à convivência das pessoas com as formas escritas de linguagem, a alfabetização vai sendo (novamente?) circunscrita e reduzida a uma forma de letramento escolar [...]” (Smolka, 2017, p. 35).

Para Kleiman (1995, p. 19), o letramento compreende “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos [...]”. Assim, os usos da escrita extrapolam as situações específicas de sala de aula, que classificam os alunos como alfabetizados ou não-alfabetizados e concebem a forma escolar da escrita como única via para a sistematização da realidade social.

Podemos, nesta acepção, falar das implicações metodológicas do letramento na alfabetização? A teoria do letramento acarretou mudanças nas práticas de alfabetização, no que se refere às questões metodológicas. “Alfabetizar letrando” exige que o ensino da linguagem escrita transcenda os processos de codificação e de decodificação, privilegiando as práticas sociais de leitura e de escrita. Alfabetizar letrando, portanto, significa oportunizar às crianças o contato com diferentes gêneros discursivos que circulam no contexto da sociedade. Com a ampla divulgação dos estudos sobre letramento, a alfabetização passa a valorizar a utilização de gêneros discursivos como ponto de partida para a alfabetização, inserindo nas práticas de leitura e escrita de diferentes tipologias textuais (textos narrativos, descritivos, instrucionais, entre outros).

Para Vygotsky (2007), a linguagem enquanto instrumento de comunicação é representada também pela escrita, enquanto forma mais complexa que temos de nos relacionar com o mundo, pois constitui um sistema simbólico de representação da realidade. Não obstante,

Vygotsky apresenta uma preocupação com a chamada pré-história da linguagem escrita, postulando que o processo de aquisição da escrita pela criança não está relacionado ao início de sua entrada na escola, mas é decorrente de vivências realizadas no contexto social do qual é parte integrante, enfatizando os gestos, o desenho e o brinquedo como atividades simbólicas que atribuem significados à escrita e, portanto, elementos mediadores na compreensão acerca do funcionamento do código.

Por meio dessas atividades, a criança desenvolve a escrita espontânea, como resultado do seu pensamento acerca do funcionamento da escrita é importante para a organização do código mediante os recursos alfabéticos e ortográficos de sistematização da escrita. Desse modo, essa concepção extrapola a discussão acerca de métodos e/ou técnicas de alfabetização, bem como não concebe que a aquisição da escrita implica apenas na dimensão individual, mas enfatiza, de modo especial, o papel da criança enquanto ser interativo na construção do conhecimento mediada pelos seus pares. Assim, há uma ampliação da questão metodológica, não se reduzindo a métodos clássicos de alfabetização, afirma Moraes (2009).

Como tese de Smolka (2017), identificamos reflexões sobre alfabetização como processo discursivo, “[...] de produção de sentidos, uma forma de interação com os outros pelo trabalho de escrita. Concebida como interação com os outros, seria também possível observar nas produções gráficas infantis mais do que tentativas de relacionar o oral com o escrito” (Gontijo; Costa, 2017, p. 95). Nesta perspectiva, a leitura e a escrita, no contexto escolar, encarnam seus usos e funções na sociedade, as interações com os outros e, principalmente, trazem para o cenário da alfabetização a necessidade de se questionar (por exemplo): O que se escreve? Para que se escreve? Para quem? Com que objetivo leio? Essas questões permitem pensar os aspectos sociais, culturais e políticos da alfabetização, associadas à natureza discursiva da linguagem.

Para realçar as implicações metodológicas dessa concepção de alfabetização, destacamos a ênfase no ensino da linguagem escrita por meio da utilização de gêneros discursivos, a natureza reflexiva do aprendizado da leitura e da escrita e as interações e compartilhamentos com os outros. Em relação aos gêneros discursivos, recorreremos a Marcuschi (2007, p. 23) ao recomendar que a escola contemple “[...] textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica [...]”. As crianças que se encontram no processo de alfabetização podem ter acesso aos diferentes textos que circulam no contexto social (lista de compras, receitas, bula de remédio, os rótulos de produtos, bilhetes, cartas, histórias em quadrinhos, entre outros), para compreenderem suas

estruturas, seus objetivos e seus significados sociais.

A alfabetização na perspectiva do letramento implica uma opção política, considerando que o sentido dado à palavra imprime a possibilidade de transformação da realidade, notadamente pelo direito de todos à apropriação da escrita enquanto bem cultural. Neste entorno, Morais (2009) faz necessária a reflexão acerca das práticas de letramento desenvolvidas no processo de alfabetização, uma vez que a escrita permeia os diferentes domínios sociais e faz parte do nosso cotidiano, sobretudo com o advento da sociedade do conhecimento. Realçamos a importância de compreendermos que existem diferentes maneiras de falar, bem como diferentes maneiras de escrever, situando as variações linguísticas conforme o contexto social em que atuamos e os diferentes papéis sociais que exercemos no seio de uma cultura letrada.

A concepção sociocultural considera a dimensão social no processo de aquisição da escrita, de modo que o conceito de alfabetização supera o paradigma de mera tarefa de codificação/decodificação, pois situa a aprendizagem do código a partir dos usos sociais da escrita, atribuindo-lhes sentido e significado com base nas diferentes situações de utilização. Desse modo, essa concepção extrapola a discussão acerca de métodos e/ou técnicas de alfabetização, bem como não concebe que a aquisição da escrita implica apenas na dimensão individual, mas enfatiza, de modo especial, o papel da criança enquanto ser interativo na construção do conhecimento mediada pelos seus pares.

Assim, há uma ampliação da questão metodológica, não se reduzindo a métodos clássicos de alfabetização, mas referindo-se a “[...] decisões relacionadas ao como fazer e implica decisões relativas a métodos, à organização da sala de aula e de um ambiente de letramento, à definição de capacidades a serem atingidas, à escolha de materiais, etc. [...]” (Frade, 2007, p. 29). Na concepção sociocultural, a intervenção pedagógica no processo de alfabetização assume um papel de relevância significativa, pois a contribuição do professor no processo de internalização da cultura escrita pelo aluno, a partir da proposição de situações significativas acerca do funcionamento do código, por meio de práticas de leitura e escrita vivenciadas pelas crianças em seu contexto familiar e social.

Nesse sentido, o professor alfabetizador deve exercer o papel de mediador na transição dos conhecimentos efetivados trazidos pelo aluno, relacionando-os com as capacidades a serem construídas e potencializadas no processo de aquisição da escrita, cujo “[...] ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças [...]” afirma (Vygotsky, 2007, p. 143).

Ao evidenciar os usos sociais da língua como parte integrante da natureza do processo

de alfabetização, a concepção sociocultural explicita a aquisição da escrita numa perspectiva sociolinguística, realçando que a língua oral e a língua escrita servem a diferentes situações sociais e com diferentes objetivos (Soares, 1995).

Nesta concepção, o conceito de alfabetização deve extrapolar a simples técnica de codificar/decodificar, sendo concebido enquanto processo multifacetado e sistemático de aquisição da leitura e da escrita. Por um lado, compreende a dimensão técnica de conhecimento de fonemas e grafemas, e, por outro, exige a contextualização do sentido e do significado das palavras enquanto componente essencial para a leitura e compreensão da realidade, de modo que a leitura e a escrita sejam concebidas enquanto processos para uso social. Desse modo, somente alfabetizar não basta mais, tornando-se necessária a reflexão acerca das práticas de leitura e escrita vivenciadas pelo aluno na construção de uma aprendizagem significativa e de práticas alfabetizadoras competentes, visto que está imerso numa sociedade letrada e exposto às mais variadas situações de leitura e escrita.

O letramento é um fenômeno plural, multifacetado, cuja compreensão implica os usos e funções das demandas de leitura e escrita postas pela sociedade letrada, não apenas para o sujeito que sabe ler e escrever, mas também para quem utiliza o código a partir de alguma mediação, como diferenciar mercadorias pela marca, reconhecer o valor do dinheiro, ouvir uma notícia de jornal, dentre outras situações decorrentes de utilização da escrita presentes no contexto de uma sociedade grafocêntrica. Decorrem desta perspectiva, categorias distintas da definição de letramento, tais como a dimensão individual e a dimensão social para a compreensão do termo enquanto um fenômeno plural, socialmente construído, cujo significado é explicitado a partir do contexto histórico de cada grupo social.

Conforme Soares (2004), na dimensão individual, por um lado, o letramento é visto como um atributo pessoal, que envolve um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas desenvolvidas nos processos de leitura e escrita que caracterizam uma pessoa enquanto letrada ou iletrada a partir do desenvolvimento de determinadas habilidades avaliadas com base em critérios como ler e escrever com precisão, por exemplo. Desse modo, dada a especificidade do contexto no qual ocorre a ação comunicativa da língua por meio da escrita, a dimensão social do letramento considera os usos que o sujeito faz da leitura e da escrita em dado contexto social, a partir da especificidade e natureza dela decorrente.

Nesta perspectiva, a autora reflete acerca das versões liberal e progressista entre letramento e sociedade. Na versão liberal, o letramento é, segundo Soares (2004), definido em termos de habilidades necessárias para que o indivíduo funcione adequadamente em um contexto social. Essa definição coaduna com o termo da alfabetização funcional, gerando o

conceito de letramento funcional, com ênfase nos atributos pessoais necessários às exigências da sociedade, sobretudo da efetiva aplicação dos conhecimentos da leitura e da escrita para o funcionamento da sociedade, com vistas ao progresso e ao exercício pleno da cidadania.

A dimensão social do letramento na perspectiva revolucionária revela que o letramento “[...] não pode ser considerado um “instrumento” neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos”, conforme descreve (Soares, 2004, p. 74).

Nesse enfoque, a dimensão social do letramento realça os princípios de uma alfabetização crítica, transformadora, que considera o sujeito um ser histórico, situado nos diferentes contextos sociais e, portanto, capaz de utilizar a escrita enquanto ferramenta para o desenvolvimento de suas competências para melhor atuar na sociedade tecnológica. O princípio de uma alfabetização transformadora coaduna com uma educação problematizadora, comprometida com a libertação, empenhada na desmistificação do domínio da palavra a uma minoria elitizada que detém o poder da escrita, legitimando as relações de dominação entre os que se apropriaram da tecnologia da escrita e aqueles que não a possuem, sendo, portanto, marginalizados (Freire, 1987).

Tal proposição impõe a demarcação de territórios entre letrados e iletrados, estabelecendo poder e superioridade àqueles que dominam a escrita, sendo considerados aptos ao exercício da atividade intelectual notadamente exercitada pela capacidade de expressão que lhe proporciona o melhor desenvolvimento na sociedade e, por isso, a capacidade de progredir, em virtude de a escrita estar vinculada ao progresso social e tecnológico.

A abordagem teórica voltada aos “Novos Estudos do Letramento”, postulada por Street (1993), é decorrente dessa linha de pensamento acerca da prevalência de uma ideologia dominante que evidencia o letramento enquanto fenômeno universal, cuja aquisição pressupõe desenvolvimento econômico e igualdade social. A base teórica proposta por Street redireciona os estudos do letramento a partir da proposição de conceitos como os modelos autônomo e ideológico para melhor situar a compreensão em torno da tecnologia da escrita e dos usos sociais que dela se faz, bem como dos conceitos de eventos e práticas de letramento, como unidades básicas de análise do fenômeno.

Para Street (1984), o modelo autônomo está associado a uma única maneira de desenvolver o letramento, sendo que essa forma está associada à escrita como condição de progresso, enquanto que o modelo ideológico sustenta que as práticas de letramento são plurais, determinadas social e culturalmente conforme as necessidades que a escrita assume para cada

grupo social. O modelo ideológico nos permite compreender os múltiplos significados da escrita nos diferentes contextos da pesquisa, de modo a retratarmos, a partir de um estudo etnográfico, as práticas de letramentos sociais exercidas nas diferentes agências promotoras do letramento, com seus diferentes usos e funções sociais.

Esses novos conceitos propostos por Street (1984) são abordagens resultantes de dados obtidos em investigações de natureza etnográfica acerca da escrita, que servem como referência para o divisor de águas entre letrados e iletrados, ao considerar que o letramento é um termo plural e sua aquisição é decorrente do contexto sociocultural de utilização do código alfabético, mesmo em práticas orais.

A discussão nos encaminha para a observação de aspectos específicos e diferenciados decorrentes da relação entre os termos letramento e alfabetização, ao compreendermos que a leitura e a escrita são atividades exercidas conforme as necessidades dos grupos sociais, portanto exercem diferentes funções estabelecidas a partir de diferentes usos, demarcando assim práticas diferenciadas dentro de um mesmo contexto cultural, onde as práticas de letramento não decorrem apenas de um sujeito ser alfabetizado, tendo em vista que ser letrado não é uma consequência do processo de alfabetização. Daí a importância de considerarmos a natureza e especificidade da alfabetização e do letramento e de como ambos respondem às exigências sociais para o domínio e a utilização de práticas letradas.

Diante deste contexto, vale ressaltar que os termos alfabetização e letramento apresentam características específicas e multifacetadas no processo de aquisição e de domínio da leitura e da escrita, tendo a escola como a principal agência de veiculação de habilidades a serem desenvolvidas, contextualizando as práticas sociais da escrita exercidas em outros domínios institucionais, como a igreja, a associação de bairro, a família, dentre outras. Partindo dessa premissa, torna-se necessário refletirmos acerca do papel exercido pela escola, enquanto espaço, por excelência, de desenvolvimento de práticas voltadas para o letramento acadêmico, associadas às práticas de letramento social desenvolvidas nos diferentes contextos de atuação e vivência do aluno, considerando que a escola também faz parte da sociedade.

Nas sociedades letradas, o prestígio atribuído à escrita é decorrente do valor social que confere *status* a quem tem o domínio dessa tecnologia, de maneira a possibilitar o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita, tendo em vista os desafios impostos pela sociedade do conhecimento. Nesse sentido, o letramento está associado ao desenvolvimento da cultura escrita nas práticas letradas, valorizando a leitura e a escrita em detrimento da oralidade, uma vez que as práticas orais nessas sociedades tendem a ser menos valorizadas devido às condições sociais para o uso da escrita no cotidiano, valorizando o sujeito detentor do código

alfabético melhor preparado para atuar na sociedade tecnológica.

Assim, o letramento é concebido enquanto modelo autônomo, cuja abordagem está relacionada ao progresso e à civilização, estabelecendo a grande divisa entre letrados e iletrados, ao tempo que essa divisão emerge da relação entre letramento e escolarização, mediante a imposição de que quanto mais escolarizado, mais letrado será o sujeito ou, inversamente, isto é, quanto menos escolarizado, menos letrado será. Neste cenário, a escola é considerada o lugar social por excelência de transmissão dos conhecimentos culturalmente produzidos e acumulados pela humanidade às novas gerações. Sendo a escrita um produto cultural, a escola exerce um papel específico de normatização da língua oral e escrita necessária para a sistematização do código alfabético e ortográfico, constituída por uma organização padronizada da linguagem denominada de língua culta, que rege a forma de expressão oral e escrita da sociedade.

À escola, enquanto espaço de letramento, compete o ensino da escrita a partir de elementos padronizados da língua culta, posto que a escola tem o papel de sistematização do conhecimento científico e isso implica uma relação de poder sobre os outros espaços de letramento, tornando-a mais visível exatamente por ter sido instituída como espaço de transmissão formal de conhecimentos. As reflexões empreendidas neste sentido realçam, ainda, a compreensão acerca das relações de dominação impostas pela escola como instituição que reproduz a ideologia dominante e, portanto, norteadas para ensinar a língua da cultura dominante. Nesse sentido, as práticas de escrita decorrentes do âmbito escolar tendem a considerar apenas os usos da tecnologia da escrita voltados para a aquisição da língua culta como a função única e correta de sistematização do código escrito pautada na dimensão individual do processo de alfabetização, características do modelo escolar de letramento.

Para Mortatti (2004, p. 13), “[...] a escola, ao autonomizar as atividades de leitura e escrita, cria eventos e práticas de letramento, mas com natureza, objetivos e concepções que são específicos do contexto escolar [...]”. Assim, a escola tende a desenvolver práticas de um letramento autônomo que desconsidera os usos e funções que a escrita exerce nos diferentes contextos sociais, ao tempo que considera apenas o desenvolvimento de habilidades em torno de uma escrita escolarizada, aos moldes da norma padrão.

Tomando como parâmetro a discussão de Mortatti (2004), questionamos: qual a preocupação direta da escola como agente de produção da cultura do letramento? Buscando responder essa indagação, Kleiman (1995) enfatiza que a escola não está preocupada com o desenvolvimento do letramento enquanto prática social, mas apenas com a prática da alfabetização, como aquisição de códigos alfabéticos e numéricos, a fim de desenvolver uma

competência individual necessária na criança para o sucesso escolar, desconsiderando a dimensão social desse aprendizado, quando não estabelece uma relação com as práticas sociais da língua oral e escrita desenvolvidas pela família e demais agências de letramento nas quais a criança participa.

A escola, ao desenvolver o ensino da escrita, tende a não considerar as demais possibilidades de acesso e utilização do código escrito, [...] haja vista que apenas o seu uso formal é por ela veiculado, reconhecido como legítimo e, por isso, difundido nas atividades de ensino (Lima, 1996, p. 55). É necessário, contudo, refletirmos acerca das práticas de escrita desenvolvidas na escola, uma vez que o processo de alfabetização se inicia muito antes de a criança entrar na escola, pois, considerando as experiências extraescolares no convívio com uma cultura letrada, a criança leva para a escola um repertório significativo de compreensão do funcionamento da leitura e da escrita, decorrentes das práticas orais exercidas nos diversos domínios sociais dos quais participa.

Desconsiderar o processo de construção da linguagem a partir das interações vivenciadas pela criança com o meio social em que atua é estabelecer um fosso entre o contexto escolar e o contexto social, supervalorizando as práticas de leitura e escrita desenvolvidas na escola e negando as práticas vivenciadas no ambiente extraescolar, revelando uma tendência de escolarização do letramento, como se este fosse apenas um domínio da escola.

Para Marcuschi (2007, p. 19), “[...] existem ‘letramentos sociais’ que surgem e se desenvolvem à margem da escola, não precisando por isso serem depreciados [...]”, tendo em vista que a escrita permeia outros cenários sociais como a família, o trabalho, a igreja, dentre outros, e é expressa de forma diferenciada, conforme a natureza de sua utilização nestes contextos sociais. Ao falarmos sobre letramento, referimo-nos tanto a letramento, no singular, quanto a letramentos, no plural, tendo em vista que é “[...] impossível formular um conceito único de letramento adequado a todas as pessoas, em qualquer contexto cultural ou político [...]” (Soares, 2004, p. 78).

Realçamos os diferentes níveis de letramento alcançados com base nas experiências vivenciadas e nas práticas de letramento exercidas em um dado contexto social, pois uma pessoa alfabetizada pode ter um nível de letramento diferente de uma pessoa não alfabetizada e vice-versa, sem, contudo, vivenciar experiências de letramento, a partir do convívio cotidiano com a escrita.

Por um lado, a importância da compreensão dos aspectos culturais do sujeito em relação à sua história de letramento, bem como os aspectos decorrentes da variedade linguística do seu grupo social, importantes para o processo de aquisição da linguagem escrita. Por outro lado,

destacamos que a oralidade representa um importante elemento na construção da linguagem na interação social da criança com seus pares, visto que proporciona o desenvolvimento de suas capacidades de compreensão sobre o sistema de funcionamento da língua escrita, tendo em vista que, de modo específico, no ambiente familiar, compreende o uso social da escrita a partir das relações vivenciadas nesse contexto, ao utilizar a escrita para listar compras, ler revistas ou ouvir histórias contadas por um adulto letrado, por exemplo.

Nesse sentido, fica entendido então que a família constitui um dos domínios sociais responsáveis pela socialização da criança na sociedade, cuja linguagem é permeada por um estilo próprio e informal de constituição da língua materna, assim como a escola nos demais espaços sociais dos quais a criança participa. Para Kleiman (1998), o letramento adquire múltiplas funções e significados, dependendo do contexto em que é desenvolvido, isto é, da agência de letramento por ele responsável. Ratificamos o conceito plural do letramento, explicitando que optamos por sua compreensão considerando os diferentes usos da escrita em diversos contextos sociais, respeitando a especificidade e finalidade dos gêneros textuais existentes fora da escola.

Nesta perspectiva, o processo de aquisição da escrita deve considerar as práticas de letramento vivenciadas pela criança nos diferentes ambientes sociais, de modo que o processo de alfabetização esteja interligado com o letramento, em virtude da necessidade de alfabetizar letrando.

A próxima seção descreve as entrevistas narrativas (auto)biográficas produzidas pelas colaboradoras do estudo.



SEÇÃO V - ELEMENTOS DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E A TECITURA NARRATIVA DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DE CLASSES MULTISSERIADAS

O desenvolvimento profissional do professor deve ouvir e apoiar a voz do professor; estabelecer oportunidades para os professores confrontarem os pressupostos e as crenças que estão subjacentes às suas práticas; evitar modismos e implementações cegas de novas estratégias de ensino e criar uma comunidade de professores que discutem e desenvolvem seus propósitos juntos, ao longo do tempo (Fullan; Hargreaves, 1992, p. 05).

Escolhi a epígrafe de Fullan e Hargreaves (1992) no início desta seção, para enfatizar a compreensão inicial do desenvolvimento profissional docente, a partir de alguns elementos: os objetivos, as intenções, o papel que o professor assume face ao seu desenvolvimento profissional, o professor como pessoa que tem valores individuais e coletivos; o contexto real do exercício da atividade profissional; a cultura escolar do cotidiano do professor e seu grupo de trabalho.

Diante disso, percebo que o desenvolvimento profissional é um elemento regido pela natureza coletiva. Os professores, nesta imagem, colhem seus frutos, porque ao plantar, cuidaram, com a intenção de semear em um tempo melhor. É dessa forma que enxergo a educação oferecida na escola do campo: que oportuniza os alunos a conviverem harmoniosamente, produzindo valores e transformando o seu contexto sem esquecer de sua identidade.

5 ELEMENTOS DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E A TECITURA NARRATIVA DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DE CLASSES MULTISSERIADAS

O professor é um profissional do ensino e o ensinar está no centro de sua profissionalidade. Ele trabalha com os processos de ensinar e de aprender que envolvem os estudantes, a escola e a sociedade. Por isso, a formação docente deve ocupar lugar privilegiado nas discussões sobre a educação, pois favorece ao professor a possibilidade de adquirir novos saberes para serem mobilizados no cotidiano da sua prática, constituindo-se em um movimento de desenvolvimento profissional.

No cenário da alfabetização, compreendemos que o seu conceito e as implicações metodológicas têm evoluído com o passar do tempo e requer um caráter formativo permanente para a aquisição de novos saberes da/na prática. De modo específico, esse processo de imersão do professor alfabetizador na formação continuada favorece a melhoria da processualidade de suas práticas, quando o centro deste movimento é o ensino da língua escrita.

O método (auto)biográfico foi escolhido para desvelar os elementos de desenvolvimento profissional docente e suas implicações nos saberes e fazeres das práticas pedagógicas alfabetizadoras, no campo da aprendizagem profissional, que consideram o professor como um sujeito que aprende a ser professor a partir das próprias histórias que vive ao longo de sua trajetória de escolarização e dos centros de formação, que sejam as formações inicial ou continuada. Ou seja, formar envolve, também, permitir ao docente conhecer sua própria história para preservar a memória da escola. O contexto multisseriado, por estar cercado de histórias e memórias, colabora de maneira profunda para a reflexão sobre diferentes nuances no processo da pesquisa.

A pesquisa narrativa consiste em compreender a formação a partir da biografia dos próprios sujeitos (*professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas*). Para a sua consolidação, os/as participantes são convidados/as a lembrar o que viveram, o que experienciaram em seus itinerários, mas a partir do presente, do sujeito que é hoje. A formação se constitui pelas experiências ao longo da vida, que nos levam a pensar em desenvolvimento profissional como a reconfiguração das práticas mediadas pelos modelos da formação e os contextos histórico-culturais, políticos e sociais dos atores escolares.

As narrativas (auto)biográficas sobre os contextos de desenvolvimento profissional, alfabetização e saberes docentes, neste viés, transcorrem à ideia da práxis reflexiva sobre as histórias de vida, formação e as práticas profissionais, racionalidade técnica focada na

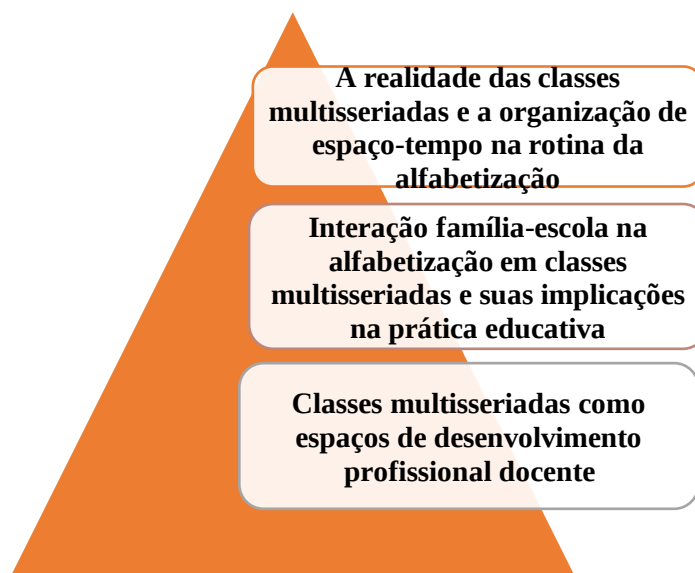
concepção de que, para formar o professor, basta ensiná-lo a elaborar um plano de aula, a controlar a turma e a avaliar. Do mesmo modo, no processo de formação do professor alfabetizador que, com o passar do tempo, deixou o modo linear na valorização única e exclusiva do código da língua escrita, passando ao seu potencial articulador com as práticas sociais, como no caso do letramento.

Tomando como foco central essa compreensão sobre os diferentes momentos e sentidos atribuídos ao desenvolvimento profissional das professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas, a partir do estudo de suas histórias de vida, formação inicial e continuada e a prática profissional, apresentamos nesta seção a análise das entrevistas narrativas (auto)biográficas produzidas pelas colaboradoras do estudo. Elas têm por objetivo *identificar os elementos que caracterizam o desenvolvimento profissional dos/as professores/as alfabetizadores/as de classes multisseriadas em escolas do/no campo*.

Entendemos que os relatos narrados podem contribuir com o processo formativo, na reconstrução da prática pedagógica alfabetizadora, por meio das reflexões sobre as experiências partilhadas pelas colaboradoras.

Na entrevista narrativa, o professor escreve ou fala sobre a sua própria história mediada pela sistematização da seguinte pergunta geradora: *Quais são os elementos que caracterizam o seu desenvolvimento profissional como professora alfabetizadora de classes multisseriadas em escolas do/no campo?* As narrativas oriundas das entrevistas foram organizadas em unidades temáticas de análise, conforme ilustra a Figura 14.

Figura 15: Unidades temáticas de análise oriundas das entrevistas narrativas (auto)biográficas



Fonte: Entrevistas Narrativas (Auto)biográficas (2025).

Na figura 15, apresentamos as unidades temáticas de análise oriundas das Entrevistas Narrativas (Auto)biográficas, que versam sobre: *a realidade das classes multisseriadas e a organização de espaço-tempo na rotina da alfabetização; interação família-escola na alfabetização em classes multisseriadas e suas implicações na prática educativa; e classes multisseriadas como espaço de desenvolvimento profissional docente*. Convém destacar que as Unidades Temáticas de Análise se constituem daquelas temáticas que mais tiveram evidência no conteúdo das narrativas tecidas pelas colaboradoras.

5.1 A realidade das classes multisseriadas e a organização do espaço-tempo na rotina da alfabetização

Com base no que foi discutido ao longo desta Tese, sobre a Educação do/no campo, nesta Unidade Temática de Análise, oriundas das Entrevistas Narrativas (auto)biográficas, iremos elucidar as classes multisseriadas, com ênfase às práticas pedagógicas alfabetizadoras e suas implicações no desenvolvimento profissional do professor. Tendo em vista, que a educação do campo consiste em escolas situadas em locais de difícil acesso, no qual contém um número reduzido de alunos por cada série e o deslocamento para outras escolas se torna inviável por razão da distância, diante disso as classes multisseriadas surgem como meio de unificar em uma sala de aula esses alunos matriculados, visando que esse tipo de organização de ensino, seja um modo eficaz de diminuir a evasão escolar e manter os alunos das áreas rurais na sala de aula.

Hage (2014, p. 99) afirma que “as escolas multisseriadas estão localizadas em pequenas localidades rurais, muito afastadas das sedes do município, nas quais a população a ser atendida não atinge um contingente definido pelas secretarias de educação para formar uma turma por série/ano [...]”. Nesse sentido, as classes multisseriadas agregam alunos de diferentes séries e faixas etárias, tornando um ambiente desafiador, no que diz respeito à prática docente.

Essa realidade nos faz refletir sobre um descaso ainda existente no sistema de ensino ofertado na comunidade rural, no qual é visto como um local isolado, marcado por dificuldades e desvalorização social. Nessa perspectiva, as classes multisseriadas são caracterizadas por um espaço heterogêneo, que implica diretamente na organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico. Seguindo essa perspectiva, nota-se que o papel do professor no contexto das classes multisseriadas é desafiador, tendo em vista que, em muitas situações, os docentes não se encontram preparados para lecionar na educação do campo e atender o modelo estabelecido pelas políticas educacionais e as necessidades dos sujeitos do campo.

Afirmamos que a formação de professores se configura como um processo pelo qual este profissional possa melhorar cada vez mais o seu *ofício de ser-professor*, a partir dos diferentes elementos que os cercam: pessoal, social, profissional, entre vários outros. Nessa perspectiva, Arroyo (2007, p. 158) afirma que “a história nos mostra que não temos uma tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação que focalize a educação do campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima [...]”. Considera-se, então, que a formação dos professores está voltada para o modelo urbano, no qual é organizada basicamente acerca do contexto e currículos urbanos, gerando um confronto entre os saberes adquiridos pelo docente em seu processo de formação inicial e suas experiências adquiridas no contexto campo.

O professor que leciona nas escolas do campo, especificamente em classes multisseriadas, precisa desenvolver habilidades e estratégias didáticas com tempo, ritmos e conteúdo que contemplem todos os estudantes. Outras questões também implicam na prática docente, tendo em vista que as escolas do campo, por muitas vezes, se encontram em situações desfavoráveis no que diz respeito à infraestrutura. A grande maioria das escolas tem somente uma sala de aula, pela qual se desenvolvem as atividades, e os materiais didático-pedagógicos são insuficientes.

O professor que leciona em classes multisseriadas nas escolas do campo enfrenta algumas dificuldades que comprometem o prosseguimento do seu trabalho pedagógico. Diante disso, faz-se necessário que ele busque desenvolver critérios de objetivos de aprendizagem que contemplem as demandas do ensino no setor campo e as especificidades dos sujeitos. No que concerne às narrativas das colaboradoras da pesquisa, sobre a *realidade de suas classes multisseriadas e a organização espaço-tempo na rotina da alfabetização*, é possível destacar:

Eu, como trabalho com multisseriado, digo que a realidade é bem complicada. Apesar de hoje em dia a escola ter sido reformada e estar com um prédio melhor, mais arrumado e estruturado para trabalhar, ainda vejo um esquecimento no sentido de complementos pra eu poder desenvolver o meu trabalho, vindo diretamente da Secretaria de Educação, principalmente na questão de materiais didáticos-pedagógicos para alfabetizar as minhas crianças, pois nem tudo que eu peço para elas trazerem de materiais para ajudar, elas não trazem. Aliás, muitas. Por não ter dinheiro ou até mesmo por descuido dos pais ou a importância que estes dão. Por isso, muitas vezes, eu preciso arcar com o meu próprio bolso, o que torna desgastante. (Narrativa sobre a realidade das classes multisseriadas e a organização espaço-tempo na rotina da alfabetização, Professora Rosa 19/maio/2025).

Trabalho em classes multisseriadas por que eu gosto. Mas é desafiador! Ainda mais quando tem essas séries misturadas, fica mais complicado para o professor conseguir alcançar esse aluno de forma satisfatória. Às vezes é tudo nas agonias, e

corrido também. Falta material, às vezes, na localidade falta água, energia, o que complica..., mas eu tento com muito zelo, fazer com que elas possam sair da série atual para a série seguinte alfabetizadas. **(Narrativa sobre a realidade das classes multisseriadas e a organização espaço-tempo na rotina da alfabetização, Professora Margarida 20/maio/2025).**

A realidade é bastante visível. Antes eu via como um ligar de atraso, hoje com a minha experiência, vejo a necessidade de trabalhar a realidade das minhas crianças, criando possibilidades para o crescimento delas. Sei que trabalhar um espaço muito pequeno, com muitas crianças, sabe... É muito difícil, porque é só eu para realizar diferentes tarefas para esse misto de idade, de gênios, personalidade e principalmente, a falta de materiais... Penso que melhorou muito. Mas ainda pode melhorar mais essas políticas pra nós educadores do campo. **(Narrativa sobre a realidade das classes multisseriadas e a organização espaço-tempo na rotina da alfabetização, Professora Hortênsia 21/maio/2025).**

Eu trabalho porque gosto. Mas também reconheço que preciso. Vejo que há muito o que fazer. Tem dias que é agoniado demais. Organizar a rotina para muitas crianças de séries diferentes. Às vezes olho a educação do campo desigual, mas sou muito sensível porque as minhas origens é daqui da zona rural. Os pais, por exemplo, mesmo alguns não terem transporte próprio, não tem acesso aos serviços e comércios como papelaria para adquirir materiais que solicito para trazerem de casa, razão que deixa as vezes limitada as produções, e uso da partilha entre os que têm e não tem para continuar o processo. Foi neste contexto do campo, eu cresci na vida, e aqui, eu crio possibilidades para as minhas crianças [...]. **(Narrativa sobre a realidade das classes multisseriadas e a organização espaço-tempo na rotina da alfabetização, Professora Lírío 22/maio/2025).**

[...] De fato, nunca pensei em vir trabalhar com a educação do campo. Mesmo com tantas mudanças em torno da melhoria da estrutura predial escolar, do aumento de funcionários para não ficar pesado o meu trabalho que antes além da sala de aula, eu também varria a escola, cuidava da merenda e até mesmo da segurança do prédio, vejo que ainda é muito dependioso do ponto de vista pedagógico. Só o fato de eu chegar aqui todos os dias, pegar a estrada, já é complicado. Imagine quando chego aqui. Porque vejo algumas crianças com dificuldades, e quando planejo uma atividade pra essas crianças carentes de conteúdo, por exemplo, tenho que propor várias outras para àquelas com outros níveis melhores de aprendizagem. É uma agonia aqui, porque a sala é superlotada, e não tenho nenhum auxiliar pra me ajudar na rotina e nem cuidador. Até que eu já pedi pra Secretaria de Educação, mas... [...] **(Narrativa a realidade das classes multisseriadas e a organização espaço-tempo na rotina da alfabetização, Professora Girrassol 23/maio/2025).**

A alfabetização de crianças tem se tornado um dos maiores desafios no cenário educacional em nosso país. No que se refere às escolas multisseriadas, entendemos que o ensino da linguagem escrita se torna ainda mais desafiador, considerando as condições materiais desse ensino, as condições desiguais da realidade existencial das crianças e os poucos investimentos na formação de professores que atuam nessas escolas. Hage (2014) ratifica que a educação em escolas multisseriadas tem sido um grande desafio no contexto brasileiro, mas alerta que esse

fato não deve ser justificativa para se negar às crianças do campo o direito constitucional de aprender.

Concordamos com o autor e entendemos, como propõe ao se reportar aos desafios da multisseriação, que as práticas docentes nas classes multisseriadas necessitam de uma revisão e de proposições sintonizadas com a realidade das pessoas do campo. Ou seja, para o autor, a educação dos sujeitos do campo deve ter como referência o lugar onde estão inseridos, sua cultura, seus interesses, sem afastá-los do mundo global e do contexto urbano, com os quais interagem permanentemente. As reflexões colocadas em pauta neste estudo postulam que singularidades culturais, econômicas e políticas inerentes aos povos do campo precisam subsidiar as demandas educacionais que têm sido ofertadas a esses povos.

Em face dessa realidade, destacamos que um dos principais desafios das escolas do campo, principalmente daquelas que ofertam a alfabetização em classes multisseriadas, é assegurar às crianças o aprendizado da leitura e da escrita. Convém esclarecer que os professores, as crianças e suas famílias não podem ser culpabilizados por essa realidade, haja vista que as políticas de alfabetização são definidas a nível macro, pelo Ministério da Educação, que precisa assumir responsabilidades efetivas com a qualidade da educação do campo, com a formação de professores e com o provimento das condições de funcionamento das classes multisseriadas.

Com essas reflexões, esclarecemos que as crianças das classes multisseriadas do campo têm potencialidades para aprender e necessitam que os direitos à aprendizagem e a uma educação de qualidade sejam garantidos. Aliada à questão da garantia de direito de aprendizagem às crianças das classes multisseriadas, precisamos alertar que a alfabetização tem um poder de transformar a vida dessas crianças. Colello (2021) chama atenção para o impacto transformador da alfabetização nas dimensões interpessoal, linguística e política na vida dos indivíduos em uma sociedade letrada, conforme mencionamos na revisão de literatura que dá suporte ao nosso estudo.

A narrativa das professoras Rosa, Margarida, Hortênsia, Lírio e Girassol mostram que devido à experiência que possuem com a educação do/no campo, conhecem a realidade das classes multisseriadas e suas demandas. Com a leitura das narrativas das colaboradoras, percebemos que elas descrevem a realidade das classes multisseriadas, comentando sobre as limitações do espaço físico, acerca da escassez de materiais didáticos (principalmente de leitura e escrita) e sobre a reduzida participação das famílias no processo de ensinar a ler e escrever. O conhecimento da realidade da escola do campo, das classes multisseriadas, por parte das

educadoras, pode possibilitar que planejem a alfabetização das crianças objetivamente e de acordo com a realidade do processo ensino-aprendizagem.

As classes multisseriadas precisam ser percebidas como espaços que podem contribuir efetivamente para a permanência de alunos do campo no seu processo de escolarização inicial, a fim de assegurar o acesso ao aprendizado da leitura e da escrita. A partir da narrativa das alfabetizadoras Rosa e Girassol, é possível inferir os desafios que enfrentam na alfabetização em classes multisseriadas em escolas do campo, contexto pedagógico complexo e singular, marcado pelos poucos investimentos do poder público. Entendemos que as classes multisseriadas atendem demandas educacionais de determinados contextos e que têm contribuído para a alfabetização de muitas crianças do campo.

Entendemos, também, que as professoras Rosa e Girassol, apesar das situações adversas de seu contexto de atuação profissional, das intensas dificuldades demarcadas pela falta de materiais e pela falta de estrutura adequada nas escolas multisseriadas, assumem o compromisso com o ensino da linguagem escrita. Tais situações que nos fazem refletir sobre o contexto das escolas multisseriadas, elucidando que, embora esse contexto dessas escolas não seja o recomendável, tem observado algumas mudanças por meio de políticas públicas que, segundo relata, fazem com que se sinta motivada para o trabalho e para o estudo sobre sua prática.

Embora elas se refiram ao avanço de políticas públicas para as classes multisseriadas do campo, não explicitam ou descrevem essas políticas, o que nos faz pensar que estão se referindo aos programas de acesso e permanência do aluno à escola, ao fornecimento de transporte escolar, à reforma e ampliação de algumas escolas, entre outros. Precisamos registrar que essas políticas constituem direito social de um povo (povo do campo), que requer o reconhecimento de suas potencialidades, de sua cultura e de suas singularidades, uma vez que “[...] o campo é, acima de tudo, espaço de cultura singular, rico e diverso” (Arroyo, 2004, p. 26).

Rosa, assim como a Girassol, comentaram também sobre avanços nas políticas públicas para as escolas do campo, o que podemos analisar a partir dos estudos de Rodrigues (2009), que ressalta a educação do campo como resultado de ações coletivas e da resistência dos povos do campo. Similarmente, podemos afirmar que os avanços nas políticas públicas às quais a professora se referiu resultam das lutas coletivas dos povos do campo por uma educação de qualidade. Com base nesta concepção, destacamos que as políticas para educação do campo constituem um projeto popular para os sujeitos que nele habitam, colocado em prol da representatividade desses povos e a sua idealização e consolidação.

Reiteramos a necessidade de os professores conhecerem o contexto em que os alunos estão inseridos para que o planejamento e a organização do ensino possam respeitar suas histórias de vida e para terem um melhor aproveitamento no processo ensino-aprendizagem. Reconhecemos que, na maioria das vezes, a própria equipe da Secretaria de Educação desconhece as idiossincrasias do campo e de seus sujeitos. Esse conhecimento é bastante necessário na definição dos planos curriculares, nos planejamentos pedagógicos e no que concerne à proposição de políticas públicas para as escolas.

Com a leitura analítica da narrativa de Margarida, Hortênsia e Lírio, também vimos que estas professoras são bastante experientes na área da alfabetização em classes multisseriadas no campo, apesar de terem muita experiência na área de atuação. Essa experiência e as adversidades vivenciadas na profissão (falta de material, escolas sem estrutura física adequada) parecem ter feito Lírio pensar a alfabetização como ato de amor e doação ao outro, mas não podemos deixar de mencionar que o direito das crianças à alfabetização é um direito legal, estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Lei n.º 9394/96). O que emerge da narrativa de Lírio, em nossas inferências, é que se sente responsável por garantir a alfabetização das crianças, em vez de reivindicar as condições adequadas para o desenvolvimento do ensino, independente das complexidades do tempo presente.

A narrativa das professoras Margarida, Hortênsia e Lírio confirma que o contexto da alfabetização nas classes multisseriadas carece da continuidade de investimentos para assegurar à elas, condições dignas de exercício da profissão docente, pois a realidade ilustrada em seus relatos indica aspectos que concorrem para a desprofissionalização, o que pode ser percebido quando informa a tarefa de alfabetização como ato de amor e assume despesas que são de responsabilidade do poder público, como, por exemplo, a compra de materiais para a prática de sala de aula.

Considerando a narrativa da professora Lírio, ainda temos a necessidade de trazer para essa discussão as ideias desenvolvidas por Arroyo (2004), ressaltando a necessidade de a escola do campo reconhecer verdadeiramente seus sujeitos e suas demandas (suas histórias, costumes, crenças) para o desenvolvimento de práticas docentes coerentes com a realidade dos alunos. Diante das dificuldades encontradas, segundo o autor, os professores não podem se entregar, mas lutar pelas possibilidades de mudança.

Retomando aspectos emergentes da análise da narrativa das professoras Margarida e Hortênsia, ao que se refere a alguns avanços nas políticas de educação do campo, verificamos que ambas as profissionais também fazem referências a essa mesma questão, o que não se distancia e nem difere das proposições tecidas pelas professoras Rosa, Lírio e Girassol. Neste

âmbito, destacamos que a implementação de políticas públicas, por meio de programas sociais do governo, incide na participação direta das famílias, no acesso e frequência à escola.

A realidade de classes multisseriadas descrita, bem como a organização do espaço-tempo para alfabetizar no contexto da escola do campo, conforme enfatizam as professoras Rosa e Girassol, sobre falta de materiais e a respeito da estrutura inadequada das escolas multisseriadas, mostra que, efetivamente, esses aspectos podem afetar negativamente o processo de alfabetização.

O ensino da leitura e da escrita tem singularidades, ou seja, para que as crianças dominem a leitura e a escrita, antes de tudo, “[...] o professor deve mostrar às crianças formas pelas quais as crianças identifiquem as letras e entendam como elas se articulam entre si, a partir das pequenas unidades, até irem ganhando novas dimensões (tamanho, forma e pronúncia), para que percebam a multiplicidade de palavras que podem ser produzidas a partir desses elementos” (Jolibert, 2016, p. 187). As ações a serem desenvolvidas por professores e crianças na alfabetização exigem uma grande variedade de materiais, que vão desde textos diversos, livros, jogos, até materiais pedagógicos a serem disponibilizados pela escola.

Brito (2007, p. 04) ressalta que “[...] a aprendizagem da escrita é, portanto, processual e se constrói em ritmo diferente em cada indivíduo. Assim, é natural que, numa situação de alfabetização, as crianças estejam em níveis diferentes de alfabetismo”. A sala de aula onde acontece a alfabetização, como processo em que as crianças passam por diferentes níveis ou hipóteses de escrita, precisa constituir um ambiente de letramento, um espaço onde as crianças possam ler, escrever e acessar diferentes gêneros e tipologias textuais, a fim de compreenderem a natureza da linguagem escrita, seus usos e funções sociais.

Essa concepção a respeito da alfabetização e da sala de aula como ambiente alfabetizador, explicita a necessidade de superar um trabalho aleatório e mecânico no ensino da linguagem escrita, que teria como suporte apenas a cartilha. Entendemos que o ensino da leitura e da escrita precisa acontecer em um ambiente rico em materiais que explorem a linguagem escrita e oportunizem às crianças experiências em que ler e escrever constituam práticas contextualizadas, como situações sociocomunicativas.

Não podemos esquecer que o campo é repleto de significados, de múltiplas linguagens e, conseqüentemente, de múltiplos letramentos, que devem ser considerados durante o processo de alfabetização. Para que isso aconteça, é preciso que os suportes textuais que circulam na ambiência social do campo possam ser inseridos na escola e na sala de aula, oportunizando às crianças da multissérie encontros profícuos com a leitura e a escrita.

O contexto da classe multisseriada no qual as professoras Rosa, Margarida, Hortênsia, Lírio e Girassol desenvolvem suas práticas docentes, segundo as suas narrativas, é bastante complexo e desafiador. O que nos leva a pensar que a educação, de modo geral, merece atenção especial por parte de quem a representa. Dessa forma, consideramos relevante inferir a partir da fala da professora Hortênsia, quando ela destaca alguns aspectos que afetam o contexto de ocorrência da alfabetização em classes multisseriadas: a necessidade de espaço mais amplo na escola dela (que é diferente da localidade das demais colaboradoras), a importância de conhecer melhor o aluno, seus comportamentos/temperamentos e outros pré-requisitos que implicam no desenvolvimento de suas aprendizagens.

Na concepção da professora Hortênsia, alfabetizar em classes multisseriadas requer um trabalho bem mais amplo, pois tem que lidar tanto com a especificidade da alfabetização, processo de apropriação de sistema de escrita alfabética, com o compromisso de assegurar que as crianças aprendam a ler e a escrever com autonomia, visto que considera que o domínio da leitura e da escrita é essencial no desenvolvimento do processo de escolarização de seus alunos.

A partir dessa análise, é pertinente dialogar com as proposições de Marcuschi (2008) sobre a importância dos últimos anos de alfabetização como tempos de consolidação das aprendizagens referentes à leitura e à escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Concordamos com o autor, pois entendemos que o fracasso na alfabetização compromete seriamente o processo escolar das crianças, sejam do campo ou não, e, muitas vezes, esse fracasso coopera para que se evadam da escola.

Contudo, afirmamos que a responsabilidade das professoras Rosa, Margarida, Hortênsia, Lírio e Girassol, com as crianças no processo de alfabetização nas classes multisseriadas, é, antes de tudo, reconhecer as necessidades particulares desse grupo heterogêneo, entender as complexidades e desafios particulares da sala de aula/turma para que assim, possam dimensionar sua prática pedagógica alfabetizadora. É preciso, todavia, que as escolas e o poder público firmem suas responsabilidades com as demandas das crianças no processo de escolarização, provendo as condições materiais necessárias para uma educação de qualidade, como merecem essas crianças do campo e as de outros contextos sociais.

Outras situações destacadas pelas professoras Rosa e Lírio, como marcantes no contexto de sua prática docente alfabetizadora, se relacionam ao fornecimento e disponibilização de recursos pedagógicos, de materiais para leitura e escrita, à participação dos pais no ato educativo das crianças e às desigualdades socioeconômicas que afetam as crianças e suas famílias. Em relação à falta de recursos pedagógicos e de materiais de leitura e escrita, a

professora afirma que nem sempre a escola disponibiliza o que precisam e que, muitas vezes, assume a compra de materiais para a alfabetização acontecer a contento.

As ponderações da colaboradora da pesquisa a respeito da falta de recursos pedagógicos e de materiais de leitura e escrita para dar suporte à alfabetização das crianças, podem ser fortalecidas a partir dos estudos de Soares (2021), que menciona a importância de um ambiente alfabetizador no processo de ensino da linguagem escrita para as crianças interagirem com diferentes gêneros e tipologias textuais.

O ambiente alfabetizador pode propiciar às crianças o contato com diferentes textos e intertextos, cuja relevância é reconhecida no aprendizado da leitura e da escrita. A partir da história narrada pela professora, percebemos que considera a leitura e escrita como essenciais para a vida das crianças na sociedade letrada, visto que para desenvolver diferentes atividades do cotidiano precisamos saber utilizá-las. Compreende, também, que a escola multisseriada precisa tornar-se um ambiente que favoreça às crianças práticas sociais de leitura e de escrita, assegurando-lhes o desenvolvimento de uma aprendizagem reflexiva (aprender pensando).

A amplitude de registros colocados pelas professoras colaboradoras do estudo Rosa, Margarida, Hortênsia, Lírio e Girassol, remonta ao caráter excepcional, colocando às escolas do campo, assim como a própria figura do professor nas classes multisseriadas, a ter clareza sobre a realidade sociocultural e desenvolver práticas de leitura e escrita compatíveis com esta realidade. Do ponto de vista da escrita, porém, uma criança em hipótese pré-silábica, mesmo dividindo o mesmo espaço com outra criança cuja etapa de escrita esteja mais avançada, não significa dizer que as atividades serão as mesmas. Logo, devem ser produzidos materiais cujas capacidades e potencialidades dos alunos sejam atendidas a partir de suas particularidades cognitivas.

A análise das narrativas desenvolvidas nesta seção demonstram que as professoras descrevem o contexto de ocorrência da realidade nas classes multisseriadas no contexto da alfabetização, explicitando os desafios e as possibilidades da prática docente alfabetizadora a fim de favorecer a aprendizagem significativa da linguagem escrita. Ademais, também destacam sobre o contexto e desafios da prática docente alfabetizadora em classes multisseriadas do campo, os seguintes aspectos: falta de material didático nas escolas, estrutura precária das escolas, investimentos pessoais na compra de materiais necessários no processo de ensino da linguagem escrita. No Quadro 07, apresentamos uma síntese dos aspectos pontuados pelas colaboradoras do estudo.

Quadro 06: A realidade das classes multisseriadas e a organização do espaço-tempo na rotina da alfabetização

- ✚ A alfabetização nas classes multisseriadas é composta de desafios e complexidades, pois há uma carência de investimentos em recursos materiais didático-pedagógicos e uma falta de estrutura física na escola de algumas colaboradoras do estudo;
- ✚ Há necessidade da implementação e permanência dos programas e projetos educacionais no campo da formação continuada de professores alfabetizadores com vista ao desenvolvimento profissional e à melhoria da processualidade de suas práticas;
- ✚ As classes multisseriadas exigem maior flexibilidade e criatividade no planejamento, na gestão do tempo e na aplicação de diferentes metodologias para atender alunos de diversas idades e níveis de aprendizagem na mesma sala de aula;
- ✚ As classes multisseriadas são um espaço real no qual os professores devem valorizar a cultura e o protagonismo dos alunos, além de promoverem o acolhimento e a colaboração.

Fonte: Entrevistas narrativas (auto)biográficas (2025).

Os relatos produzidos pelas professoras Rosa, Margarida, Hortênsia, Lírio e Girassol, foram emergidos das entrevistas narrativas (auto)biográficas, conforme sintetizado no quadro 07, no qual o contexto da alfabetização em classes multisseriadas é marcado pela complexidade, por desafios e fragilidades. A complexidade diz respeito à própria natureza do ensino da linguagem escrita, que exige diferentes conhecimentos sobre ler e escrever. O que requer maior zelo, cautela e reinvenção por parte dos alfabetizadores neste processo. Os desafios e fragilidades decorrem das condições objetivas e subjetivas da alfabetização nas multisséries, que têm a ver com a falta de materiais, com a fragilidade das estruturas das escolas e com as expectativas das crianças, professores e famílias em relação aos aprendizados das crianças.

Nesse ínterim, entendemos que a escola do campo e as classes multisseriadas possuem realidades que levam as alfabetizadoras, em primeiro plano, a explorar e conhecer o universo sociocultural que trabalha e, em seguida, produzirem os significados de suas práticas.

5.2 Interação família-escola na alfabetização em classes multisseriadas e suas implicações na prática educativa

A relação família-escola é uma temática que vem sendo estudada por muitos pesquisadores da área educacional, como gestores, diretores e professores da rede pública e privada. Os discursos evidenciam como essa relação é tão crucial para o desenvolvimento pleno do aluno, baseando-se numa troca mútua e de constantes aprendizados. Tal relação deve ser trabalhada constantemente nas escolas, pois, a partir do momento em que é estabelecida, pode gerar um crescimento e desenvolvimento dos educandos, tendo uma melhor aprendizagem e aproveitamento. Dessa forma, levantamos um questionamento: será que, no contexto das

classes multisseriadas na escola do campo, essa interação acontece mutuamente? Como acontece? Que efeito essa relação causa/influencia na prática pedagógica alfabetizadora?

A realidade com a qual nos deparamos nas escolas de classes multisseriadas no campo, ou até mesmo naquelas situadas na zona urbana, é de grandes lacunas no ensino da leitura e da escrita. Diante dessa realidade, as escolas e os professores são desafiados a definir estratégias para assegurar que as crianças aprendam. Nesse processo, as interações entre famílias e escolas precisam ser firmadas em ações sistemáticas, que focalizem o acompanhamento das crianças na apropriação e desenvolvimento da linguagem escrita.

Investir na parceria família/escola pode gerar o estreitamento das relações entre pais (ou responsáveis) e professores em prol dos aprendizados das crianças, o que será favorável para o sucesso do processo de escolarização. O estreitamento das relações precisa ser claro em relação aos papéis da escola, dos professores e da família, pois cada um tem uma função específica na educação das crianças. A família pode ser um importante apoio na mobilização das crianças para o engajamento e a permanência na escola.

Não podemos esquecer que a família é a primeira instituição social com a qual as crianças convivem e aprendem sobre as práticas sociais de leitura e escrita, por participarem ou presenciarem eventos de letramentos, que podem contribuir em suas percepções a respeito da língua escrita. No ambiente familiar, as crianças podem despertar o gosto pela leitura, ter acesso a livros e outros suportes textuais, podem ouvir histórias, o que constitui importante experiência de interação com a linguagem oral e escrita. A partir de agora, faremos a análise e reflexão acerca do que as professoras Rosa, Margarida, Hortênsia, Lírio e Girassol narram a respeito das *interações ou não com pais ou responsáveis pelas crianças que se encontram no processo de alfabetização de crianças em classes multisseriadas*:

A relação dos pais das minhas crianças comigo é frequente. Eu prezo pela “Pedagogia da insistência”. Porque você sabe que na zona rural, boa parte dos professores não sabem lê ou escrever, outros, são semianalfabetos, e outros até são letrados, mas não dão muita importância nesse acompanhamento recorrente na escola [...] (Narrativa sobre a Interação família-escola na alfabetização em classes multisseriadas e suas implicações na prática educativa, Professora Rosa, 19/maio/2025).

Olha, eu confesso que não é fácil. Tenho quase vinte alunos, e somente uns três ou quatro pais, costumam vir com frequência. Eu costumo ver a frequência maior dos pais quando tem a culminância de algum projeto ou atividade extra do calendário, como os eventos comemorativos. São poucos pais que vem até mim no horário de aula, para ver seu filho e dialogar sobre o processo. (Narrativa sobre a Interação família-escola na alfabetização em classes multisseriadas e suas implicações na prática educativa, Professora Margarida, 20/maio/2025).

A minha é positiva, porém, eu fico em cima, em uma grande luta. Mas acontece. Eu dialogo, chamo atenção e conheço os pais, inclusive alguns foram meus alunos aqui na comunidade, no passado. Alguns pais comparecem mesmo quando eu os chamo a atenção. Já outros, “é um Deus nos acuda!” Esses, são pais de meus alunos nessa geração atual, digo assim [...] (Narrativa sobre a Interação família-escola na alfabetização em classes multisseriadas e suas implicações na prática educativa, Professora Hortênsia, 21/maio/2025).

A minha realidade é otimista. Fico feliz, porque nós enquanto escola, precisamos estimular essa participação, promovendo reuniões dinâmicas de orientação e aconselhamento, e fazendo que eles se sintam protagonistas de desenvolvimento dos filhos deles. (Narrativa sobre a Interação família-escola na alfabetização em classes multisseriadas e suas implicações na prática educativa, Professora Lírio, 22/maio/2025).

No início foi um embate, porque não tinha recorrência dessa frequência dos pais à escola. Os pais reclamavam muito quando tinha reunião periódica aqui na escola, porque muitos trabalham na roça, e precisam. Outros eu penso que são difíceis mesmo, cabeça-dura. Mas consegui com muita luta elevar a participação dos pais e melhorar esse contexto das relações. (Narrativa sobre a Interação família-escola na alfabetização em classes multisseriadas e suas implicações na prática educativa, Professora Girassol, 23/maio/2025).

O relato das alfabetizadoras sobre as interações ou não com pais ou responsáveis pelas crianças no processo de alfabetização revela questões singulares, desdobramentos semelhantes, nessa análise. A primeira questão se refere à percepção das professoras sobre as crianças, segundo suas reflexões, mostram o desejo de aprender, o que nos parece considerável no processo ensino-aprendizagem. A segunda questão precisa ser analisada a partir do contexto sociocultural, político e econômico das famílias, em face de se referir especificamente à participação das famílias na vida escolar das crianças.

A narrativa de Margarida, de modo específico, aborda diferentes aspectos sobre as interações ou não com pais ou responsáveis pelas crianças no processo de alfabetização. A professora destaca a baixa participação das famílias das crianças no acompanhamento do processo educativo, justificando que esse em alguns casos, os pais comparecem apenas para prestigiar seus filhos em apresentações de trabalhos/projetos realizados pela escola.

Rosa, por sua vez, justifica que este fato da baixa participação e resistência dos pais no acompanhamento da vida escolar da criança e no contexto da relação efetiva com a professora decorre da baixa escolarização, do desinteresse pela escolarização das crianças (alguns casos). Por conseguinte, Girassol expõe em sua narrativa que o principal fator da baixa participação e ausência dessas relações está nas “demandas de trabalho”. A realidade dessas interações tem feito as professoras tomarem algumas iniciativas para estreitar as relações

família/escola, com o objetivo de orientar os pais no acompanhamento do processo ensino-aprendizagem, fator importante destacado pela professora Lírio, em sua narrativa.

Essa influência dos fatores sociais e culturais no processo de educação de uma criança deve ser mediada por um adulto – fator principal – para seu desenvolvimento enquanto outro ser pensante. Assim, torna-se evidente a importância dessa relação para o desempenho escolar das crianças, na qual a participação da família é imprescindível e a criança precisa observar os seus pais colaborando de uma forma pedagógica, como abordado anteriormente, onde “a participação da família na escola precisa estar ligada à tomada de decisões e não como mera forma de prestação de serviços ou de contribuição financeira por parte da população.” (Vygotsky, 2007, p. 10). Logo, devem-se cumprir papéis equilibrados de socialização das ideias entre a escola e a família, sem que ambas se culpabilizem das tarefas, mas que possam compartilhar juntos uma boa cooperação.

É possível perceber interesse da colaboradora no sentido de fortalecer a participação “social” dos pais no ato educativo, consequentemente, na prática docente alfabetizadora. O relato de Lírio ganha destaque, e a colocamos em evidência devido à objetividade que ela pondera acerca da importância que atribui à participação da família no processo de alfabetização. É possível depreender que a professora entende como a relação entre família e escola pode contribuir na aprendizagem dos alunos.

Além disso, Lírio também relata a respeito da participação dos pais no acompanhamento escolar das crianças, destacando que a educação ofertada à criança no âmbito da família assume um papel fundamental na formação do sujeito. Os hábitos, atitudes e valores partilhados na convivência familiar influenciam no desenvolvimento e no comportamento das crianças, de alguma forma.

Os pais podem proporcionar possibilidades de apropriação de conhecimentos experienciais no campo da leitura e da escrita, em relação aos usos e funções na sociedade. A família deve firmar uma parceria com a escola, baseada na cooperação e no compartilhamento na tarefa de educar as crianças, tornando o trabalho pedagógico participativo e, assim, contribuir para que bons resultados sejam alcançados no processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, Lírio reconhece que a parceria família x escola deve ser pautada no diálogo, conforme está implícito em seu relato quando menciona que a participação ativa das crianças nas atividades extracurriculares realizadas pela escola precisa do apoio das famílias para que as crianças participem, tornando-as produtoras de sua própria história.

A respeito do processo de alfabetização, esses projetos inerentes ao calendário ou elaborados pelas professoras expressam a possibilidade de interação, além de explorar a

oralidade, aspecto muitas vezes colocado em segundo plano no processo de apropriação da linguagem escrita. A oralidade é explorada por meio das apresentações, das atividades coletivas, em que ocorrem as interações entre as crianças, adultos e a comunidade escolar. Esse fato fica bastante explícito na narrativa da professora Hortênsia que, mesmo dialogando com os pais, percebe que a presença/participação deles nos eventos é mínima.

Caldart (2002) contribui para analisarmos a narrativa da Professora Hortênsia, quando enfatiza que a aprendizagem da criança deve ser preocupação, que a família é uma instituição que deve proporcionar visões iniciais de vida, mundo e sociedade. E cabe à escola coparticipar deste processo a partir da promoção de uma educação formal pautada na perspectiva da humanização.

A respeito das relações família/escola, reconhecemos que a família é chamada na instituição escolar somente para tomar conhecimento de problemas dos filhos, quanto às dificuldades de aprendizagem ou sobre problemas de comportamento das crianças. O envolvimento dos pais e a presença constante na escola constituem aspectos imprescindíveis para o avanço do projeto e da organização do trabalho pedagógico da escola do campo.

Na educação do campo, nas classes multisseriadas que foram objeto de nosso estudo, essa realidade é recorrente. Não obstante os fatores que dificultam a participação dos pais, entendemos que existem possibilidades de reverter essa situação, a partir do incentivo e do estabelecimento de uma parceria escola/família, respeitando a realidade sócio-histórica das famílias e valorizando a produção de tarefas escolares.

Na análise de Moraes (2012, p. 15), “[...] a família em certos olhares acaba sendo vista como não educadora, pois muitas vezes não possui o ensino formal que é necessário e cobrado pela sociedade ao indivíduo”. Por existir essa visão por parte de muitos, é que a família acaba não interagindo com a escola.

O destaque para a participação da família na escola não retira dessa instituição formal de ensino as responsabilidades no processo de ensinar, mas reconhece o importante papel que as famílias podem exercer na educação das crianças, participando das demandas de escolarização.

Em síntese, as famílias não podem se eximir de seus papéis no acompanhamento das crianças na escola, pois o apoio familiar e seus incentivos às crianças são necessários para o desenvolvimento das aprendizagens da leitura e escrita. No Quadro 07, sintetizamos o conteúdo das narrativas a respeito da interação dos pais ou responsáveis na alfabetização de crianças em classes multisseriadas.

Quadro 07: Interação família-escola na alfabetização em classes multisseriadas e suas implicações na prática educativa

- * A interação família/escola precisa ser ressignificada, deve ser consolidada a partir do reconhecimento de seus papéis e de como suas ações se complementam na educação das crianças;
- * As interações entre escola, pais ou responsáveis na alfabetização de crianças são afetadas por diferentes fatores (baixa escolarização de familiares, questões de trabalho, entre outros), o que requer uma reflexão do professor sobre a melhoria da mediação deste processo;
- * A escola tem o desafio de revisitar as interações entre escola, pais ou responsáveis na alfabetização de crianças, levando em conta a realidade social, política e econômica das famílias;
- * As professoras demonstram interesse em estreitar as relações famílias/escola;
- * As professoras tomam iniciativas para mobilizar as interações entre escola, pais ou responsáveis na alfabetização de crianças.
- * As professoras reconhecem que a dedicação e responsabilidade com a função favorecem o seu desenvolvimento profissional e o reconhecimento da comunidade neste engajamento.

Fonte: Entrevistas narrativas (auto)biográficas (2025).

Considerando as narrativas das professoras Rosa, Margarida, Hortênsia, Lírio e Girassol, percebemos a importância das interações entre escola, pais ou responsáveis na alfabetização de crianças, identificamos as fragilidades dessas interações e os fatores que as afetam. As narrativas evidenciaram os desafios da escola para a revisitação das interações entre escola, pais ou responsáveis na alfabetização de crianças. Evidenciam, também, que essas interações precisam ser analisadas considerando a realidade social, política e econômica das famílias.

As narrativas analisadas realçam que as professoras têm interesse em estreitar a relação família/escola e, com esse intuito, tomam iniciativas para mobilizar as interações entre escola, pais ou responsáveis na alfabetização de crianças. A família exerce uma função socializadora e educativa muito importante, particularmente, por ser uma instituição na qual as crianças convivem socialmente com a leitura e a escrita, conhecendo suas funcionalidades e os diferentes suportes textuais nesse processo de construção da língua escrita.

Na próxima unidade temática de análise, discorreremos analiticamente acerca das *classes multisseriadas como espaços/elementos de desenvolvimento profissional docente*.

5.3 As classes multisseriadas como elemento de desenvolvimento profissional docente

A sala de aula é, por excelência, o espaço de formação docente e discente. É na sala de aula que ocorre mais intensamente a interação entre professor e aluno. Esse lugar é o espaço onde o professor ensina e o aluno aprende e é, também, ao mesmo tempo, onde se constrói o profissional docente aprendendo em serviço. A sala de aula é o espaço em que seus sujeitos

(professor e aluno) interagem mutuamente, pois ambos são sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem.

O professor, por sua formação profissional e experiência de vida, constitui-se no agente condutor das relações interativas e proponente do processo educativo. O papel de cada sujeito nesse processo, por sua vez, é determinado, em grande parte, pelo tipo de gestão escolar e pela proposta pedagógica adotada pela instituição. Assim, a estrutura e a organização escolar serão definidas em função dos papéis atribuídos aos professores e aos alunos.

O organograma da escola, por sua vez, espelha os relacionamentos interpessoais e as diferentes formas de participação coletiva neste espaço. A estrutura organizativa da instituição escolar determina as potencialidades educativas. Tal pressuposto admite que a escola é agência de formação integral do aluno e desenvolvimento profissional do professor, porque, ao mesmo tempo em que ela é um espaço aberto para a efetivação das práticas educativas, ela também favorece as relações, o diálogo, a troca de experiência e a crença de tempos melhores para a educação. Para Marcelo Garcia (2009), o processo de desenvolvimento profissional “em serviço” potencializa-os a pensar/refletir a escola como universo plural e heterogêneo, na qual se expressam concepções pedagógicas demandadas das teorias da educação, a experiência e as histórias de vida de todos eles, em contextos de suas práticas e/na formação docente.

Segundo Marcelo Garcia (2009), o desenvolvimento profissional dos professores “em serviço” se trata de um momento pelo qual professores e demais colaboradores da escola irão aprender com base nas suas experiências de vida, formação e contextos dos itinerários de suas práticas, favorecendo a melhoria da qualidade da educação oferecida, a aprendizagem sobre temas e situações desafiadoras no dia a dia da escola.

A identidade profissional do professor configura o processo de desenvolvimento profissional, (re)afirmada no percurso da profissão, considerando os aspectos: individuais, grupais e o contexto. Trata-se de um olhar voltado à própria atividade realizada pelo professor, que é interpretada a partir das experiências profissionais e pessoais que ele estabelece, afirma (Marcelo, 2009). A seguir, mostraremos as narrativas docentes acerca das classes multisseriadas como elemento de desenvolvimento profissional docente.

Após a minha formação na faculdade e também a minha especialização, eu passei a entender que a formação deve ser contínua. Pois como eu trabalho com alfabetização multisseriada, que embora ser uma tarefa complexa e cansativa, eu entendo que só os conhecimentos que tenho visto naquela época que estudei na universidade e também na Pós, não foram suficientes para eu “dar conta” das transformações que vinham acontecendo na educação com base nos novos estudos teóricos, e que eu precisava conhecer e ir colocando à luz da minha rotina em sala

de aula. Com isso, hoje eu dou maior importância, participo de eventos, jornadas pedagógicas, formação em serviço com círculo de leitura promovidas pela SEMECT e eu também costumo fazer cursos na internet. **(Narrativa sobre acerca das classes multisseriadas como elemento de desenvolvimento profissional docente, Professora Rosa, 19/maio/2025).**

A formação inicial foi só uma base de tudo pra mim. O que conta mesmo é a experiência, a prática da sala de aula, onde vou percebendo cada situação recorrente à realidade das minhas crianças, e vou articulando ao que vou lendo [...]. Eu também “troco figurinhas” com outros professores de multisseriadas pra eu aprender com eles, pois essa troca de saberes, favorece o meu crescimento como pessoa e profissional. **(Narrativa sobre acerca das classes multisseriadas como elemento de desenvolvimento profissional docente, Professora Margarida, 20/maio/2025).**

Eu costumo dizer em todo lugar que todo dia eu aprendo com meu público, que são meus alunos. Aprendo com a realidade que eu me deparo, aprendo com a família e suas situações. Eu aprendo quando planejo, quando avalio e reflito sobre tudo [...]. **(Narrativa sobre acerca das classes multisseriadas como elemento de desenvolvimento profissional docente, Professora Hortênsia, 21/maio/2025).**

Neste ano de 2025, tive algumas aprendizagens que ficarão marcadas em minha memória como alfabetizadora. Eu entrei em outra especialização. Essa especialização é em Educação Especial Inclusiva. É uma pós em EAD. Mas estou tendo muito aproveitamento., leio todos os materiais nas horas vagas e vejo as videoaulas. O motivo de eu entrar foi porque eu tenho dois alunos com Hiperatividade e um Autista. E como eu não tinha conhecimento nessa área de inclusão, eu precisava aprender um pouco mais, até pra ir trabalhando com meus alunos esses conhecer, sabe? Acho justo, e penso que essa realidade favorece meu crescimento sim, essa formação mais aprofundada e eficaz. **(Narrativa sobre acerca das classes multisseriadas como elemento de desenvolvimento profissional docente, Professora Lírio, 22/maio/2025).**

A vida é um constante aprendizado. Desde quando escolhi ser professora, foi por amor a profissão. Penso que também foi por influência do meio. E agradeço muito a Deus, porque hoje eu sou formada, Pós-Graduada, e sempre vou aprendendo com todos. Meus alunos me movem a buscar novas direções, entende? Isso é muito bonito de se ver. Nem sei muito o que falar sobre a formação. Mas penso que posso fazer muito mais antes de eu concluir essa carreira, posso dizer assim [...]. **(Narrativa sobre acerca das classes multisseriadas como elemento de desenvolvimento profissional docente, Professora Girassol, 23/maio/2025).**

As professoras Rosa, Margarida, Hortênsia, Lírio e Girassol, em suas narrativas, postulam um ponto em comum: *a formação inicial como processo de (re)afirmação da profissão*. O primeiro aspecto dessas narrativas nos faz inferir acerca da entrada bem-sucedida e a progressão ao longo do ciclo de carreira, e envolvem um elevado grau de socialização no seu percurso de desenvolvimento profissional, conforme Huberman (2013). O segundo aspecto está na socialização profissional, que requer a aquisição de uma vasta gama de competências

técnicas e psicossociais, conforme identificamos nos estudos propostos por Formosinho (2009). O domínio técnico, conforme enfatizam as professoras na técnica da certificação, envolve a aprendizagem do trabalho relacionado com habilidades e informações necessárias para um desempenho de qualidade.

Vagamente, as colaboradoras remontam para o desenvolvimento profissional articulado à prática educativa em sala de aula quando se voltam para o desenvolvimento de competências psicossociais que incluem: assimilação dos valores e atitudes da organização ou profissão; desenvolvimento de uma identidade profissional e de um sentido de competência e autoestima, que recaem sob uma gestão eficaz das relações interpessoais no âmbito profissional, destacam Vaillant e Marcelo (2015).

A socialização profissional, conforme analisamos nos relatos das Professoras Rosa e Margarida, é fomentada pelo desenvolvimento da carreira e reforçada por meio da formação de uma série de relações de desenvolvimento que abrangem toda a história de vida de uma pessoa, desde a infância, suas relações adolescentes, envolvendo membros da família, pares e outros agentes de socialização significativos (por exemplo, professores, treinadores, conselheiros), que ajudam a moldar competências e atitudes que podem mais tarde contribuir para a orientação profissional desses sujeitos.

A rigor, a narrativa de Margarida mostra a preocupação primordial em promover o ensino da língua escrita de forma eficiente para que o aluno tenha êxito na aprendizagem. Nesse sentido, há o que considerar a preocupação em articular e mobilizar os saberes produzidos em seus campos de formação inicial e continuada, refletindo em suas atuações profissionais com seus colegas de profissão. Por esse motivo, a professora Margarida realça que *“a grande ênfase à atividade docente no âmbito da rotina na classe multisseriada, levando em consideração os contextos nos quais as suas formações acontecem”*.

Dessa forma, acredita-se na produção/reprodução de competências ligadas ao *saber-ser* e ao *saber-fazer* docente, conforme os pressupostos de Tardiff (2011) e Schulman (1987). Durante as situações concretas de ensino, as professoras colaboradoras protagonizam a produção de saberes específicos, resultando em grande parte da atitude reflexiva vivenciada no interior do exercício profissional, como por exemplo: a necessidade em desenvolver uma prática pedagógica alfabetizadora alicerçada nas necessidades da sociedade letrada e de seus sujeitos.

Essa sociedade exige do indivíduo a participação ativa em diversas atividades que envolvam a leitura e a escrita. É importante que o professor alfabetizador, nesse sentido, desenvolva uma prática que conduza a aprendizagem da língua escrita de forma adequada,

propiciando ao aluno entender e saber fazer o uso das habilidades de leitura e escrita em seu contexto social. Essa questão ainda pode ser visivelmente firmada no relato da Professora Margarida, quando é preciso descaracterizar a prática pedagógica alfabetizadora do reprodutivismo do código da escrita.

Por isso, considera a formação inicial como elemento que impulsiona o seu desenvolvimento profissional da/na escola multisseriada. No âmbito sociocultural, por exemplo, requer a mediação das atividades relacionadas à leitura e à escrita com vista ao alcance das aprendizagens das crianças nas práticas sociais: em casa, na rua e demais instituições onde ela frequenta e dela, decorre o saber letrado.

Com a narrativa da professora Hortênsia, é oportuno destacar que ela reconhece o seu desenvolvimento profissional acontecendo de modo coletivo, dentro do contexto no qual desenvolve suas práticas pedagógicas alfabetizadoras. De modo salutar, a professora aborda acerca da sua aprendizagem profissional que acontece nos diferentes momentos da vida: particular, nas interações com seus alunos, a comunidade e com as diferentes situações que demandam uma postura no poder de decisões/attitudes pedagógicas. Assim, a professora Hortênsia pondera que *“o pré-requisito pra o seu desenvolvimento profissional está na elaboração do planejamento e na reflexão de suas práticas”*.

Colocando em destaque a narrativa tecida pela Professora 04, podemos inferir que *ela reconhece a sala de aula como espaço de desenvolvimento profissional docente*. Tal situação pode ser afirmada quando ela mostrou a necessidade de realizar estudos no campo da modalidade de Educação Especial Inclusiva a nível de Especialização, em detrimento das situações internas particulares de sua sala de aula, o que implica a adoção de planejamento adaptado de modo a atender seus alunos com Hiperatividade e Autismo na sala multisseriada no campo. Tal questão demonstra que há pouca habilidade para lidar com o público da Educação Especial, o que é complexificado pela rotina do seu trabalho.

A partir do relato de Lírio, podemos inferir outras situações sobre o contexto de uma alfabetização em classe multisseriada na perspectiva da mediação nas práticas de leitura e escrita com vista ao alcance das aprendizagens das crianças: Primeiro, observamos que a Professora 04 reconhece que cada criança tem um nível de aprendizagem individual, que vai se constituindo e aprimorando com o passar do tempo. Segundo, por identificarmos que a colaboradora coloca em destaque a necessidade de adequar a sua prática conforme essas individualidades da demanda de crianças, acompanhando e orientando a aprendizagem da leitura e da escrita.

A respeito do que relatou a professora Lírio, ao mencionar a mediação no processo de apropriação da língua escrita, podemos recorrer ao que afirma Moraes (2012, p. 24) “[...] cada criança tem um nível de aprendizagem individual que vai se constituindo e aprimorando com o passar do tempo”. Considerar os níveis de conhecimentos e as diferenças individuais das crianças em relação à leitura e à escrita serve de reflexão e discussão entre os professores como eixo para o planejamento da intervenção didática.

Com a narrativa da professora Girassol, verificamos que a colaboradora reconhece que, embora as crianças estejam em etapa avançada de escrita, ainda têm muitas. Essas dificuldades, segundo enfatiza, servem de base para que replaneje sua prática docente. As situações de mediação das práticas de leitura e escrita, de acordo com a colaboradora, objetivam facilitar as aprendizagens das crianças. O relato da colaboradora mostra a complexidade de efetivação do ensino da linguagem escrita em sala de aula e como age para articular as linguagens oral e escrita.

Na mediação do ensino da linguagem escrita, os métodos de alfabetização são importantes, mas não constituem panaceia para os problemas da alfabetização. Para uma formação reflexiva no ensino da linguagem escrita, o método precisa levar em conta as funções sociocomunicativas e interlocutivas dessa linguagem, as quais precisa compreender para efetivar uma alfabetização, firmada em atividades e interações que valorizem os diferentes papéis socioculturais da leitura e da escrita, conforme apontam Marcuschi (2007) e Soares (2004).

A professora Girassol, ao mencionar a importância da formação continuada na perspectiva do desenvolvimento profissional de forma implícita, considera a formação humana como atributo essencial para o professor que leciona na educação do campo. Entendemos que, apesar da narrativa tímida da colaboradora sobre a perspectiva da escola multiseriada na perspectiva do desenvolvimento profissional, ela expressa que professor e escola estão preparados para as diversidades que implicam no andamento de suas atividades educativas. Nesse sentido, a narrativa da colaboradora pode ser ponderada a partir da reflexão de Freire (1979, p.24) quando aduz que “a escola é um lugar especial do professor, um ambiente de luta e esperança onde ele tem autonomia frente à sua classe docente, com o objetivo principal de passar o conhecimento para os educandos”.

Analisando o conteúdo das narrativas das professoras Rosa, Margarida, Hortênsia, Lírio e Girassol, acerca da importância da formação na perspectiva de desenvolvimento, ainda podemos inferir que elas: utilizam a expressão *desenvolvimento profissional* como sinônimo de formação de professores, pois de acordo com García (1999, p. 19), esse termo é susceptível de

múltiplas perspectivas, sendo que “a maioria associa esse conceito de formação ao de desenvolvimento pessoal”. O autor considera que, apesar de durante certo tempo se adotarem determinados conceitos como equivalentes, é necessário apresentar algumas diferenças entre eles.

Sobre essa questão, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 18) asseveram que ainda existe “[...] uma dispersão teórica e até mesmo semântica sobre as categorias: formação continuada e desenvolvimento profissional docente [...]”. O desenvolvimento supera o acúmulo de cursos que perpassam a formação inicial até o aperfeiçoamento ao longo da carreira, conforme afirmam os colaboradores do estudo. Desenvolver-se profissionalmente engloba o contexto em que o indivíduo está inserido (no caso, a sua inserção no campo e as classes multisseriadas), que aponta para o caráter organizacional da instituição e favorece a reflexão dos professores sobre a sua prática, com o intuito de gerar mudança. Assim, é preciso ver a prática como um espaço de problematização das ações pedagógicas, reflexão crítica e reelaboração do trabalho escolar, de modo a proporcionar inovação da prática pedagógica.

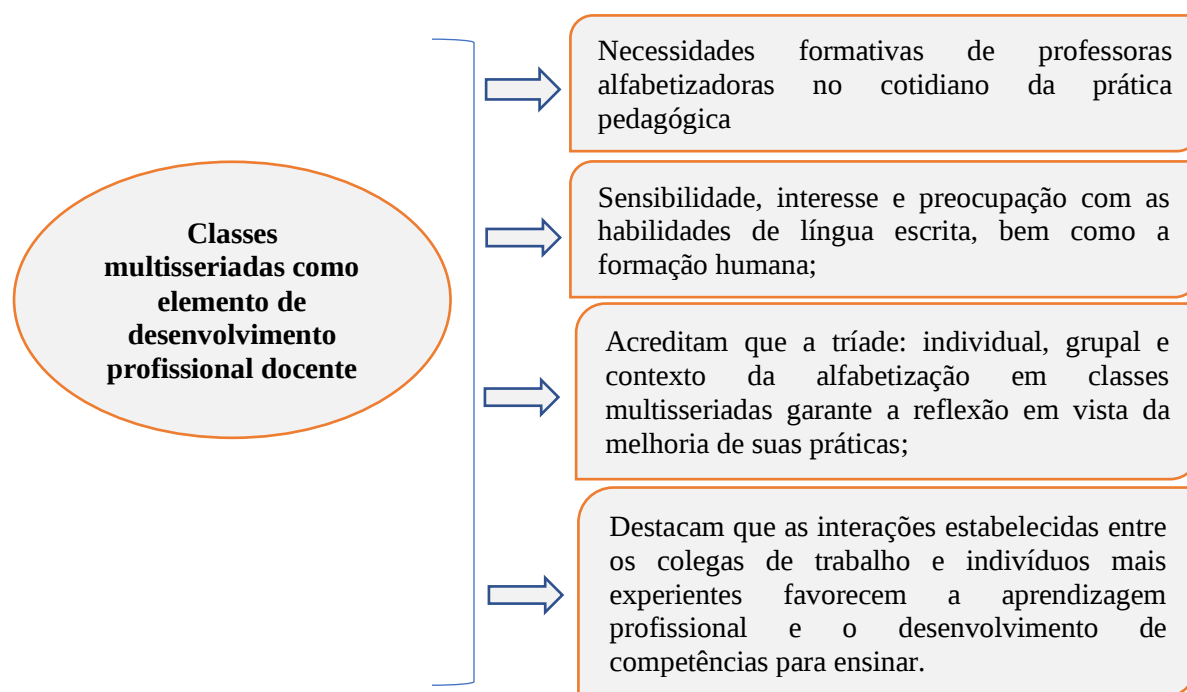
No contexto da prática pedagógica alfabetizadora em classes multisseriadas, é preciso que os alfabetizadores reconheçam as transformações demandadas em torno da alfabetização, tenham aprofundamento teórico-metodológico das teorias/abordagens deste processo e possam atualizar o repertório das situações que envolvem a língua escrita (Arroyo; Fernandes, 1999). O processo de desenvolvimento profissional construído pelas alfabetizadoras ao longo da carreira é compreendido por Day (2001, p. 16), “[...] as circunstâncias, as suas histórias pessoais e profissionais e as disposições do momento irão condicionar as suas necessidades particulares e a forma como estas poderão ser identificadas”, com o objetivo de aumentar a qualidade docente.

As colaboradoras do estudo, em sua tecitura narrativa, acrescentam que, apesar da sua concepção limitada sobre desenvolvimento profissional, consideram a formação inicial um dos fatores que possibilitam este processo contínuo de aprendizagem docente, mas não se reduz a ela; uma vez que existem outros elementos que fazem parte desse processo, a saber: carreira; salário; condições de trabalho; níveis de decisão; níveis de participação; clima de trabalho; legislação trabalhista.

Esse período inicial da vida profissional das alfabetizadoras, no entendimento de Huberman (2007), é marcado por situações de adaptação e confronto com a nova realidade profissional, caracterizando uma fase de descoberta e sobrevivência, e à medida que o profissional vai adquirindo novos saberes sobre a função, sente-se mais integrado, passando para uma fase de estabilização. Todos esses fatores contribuem de **forma positiva ou negativa**

para o avanço ou retrocesso no desenvolvimento profissional (grifo nosso). Tanto no momento presente do professor alfabetizador desenvolver uma melhor prática pedagógica quanto buscar outras alternativas de melhoramentos dessas práticas. A figura abaixo sintetiza o conteúdo das narrativas produzidas nesta unidade de análise.

Figura 16: Classes multisseriadas como elemento de desenvolvimento profissional docente



Fonte: Entrevistas narrativas (auto)biográficas (2025).

As narrativas analisadas revelam que as colaboradoras do estudo compreendem a necessidade da formação continuada, reduzida aos cursos e certificações em ciclos formativos. As professoras Rosa, Margarida, Hortênsia, Lírio e Girassol pautam nos relatos o contexto da racionalidade técnica da/na prática pedagógica alfabetizadora que, apesar de reconhecer o poder transformador da alfabetização na vida das pessoas, reafirmam valores e interações sociais.

Apresentamos a seguir a seção VI, que destaca os enredos apresentados pelas colaboradoras do estudo, com base na produção de conhecimento e tem também natureza formativa, a fim de tomar decisões que possam desenvolver os contextos de suas atuações profissionais. Dessa forma, consideramos que, ao narrar, as professoras alfabetizadoras organizam suas memórias e ensinam, contribuindo em nossa constituição como *professor-pesquisador*.



SEÇÃO VI – PERCURSOS FORMATIVOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ALFABETIZADORAS: INTERFACES COM O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

O tempo é um movimento de múltiplas faces, características e ritmos, que inserido à vida humana, implica em durações, rupturas, convenções, representações coletivas, simultaneidades, continuidades, descontinuidades e sensações (a demora, a lentidão a rapidez). É um processo em eterno curso e em permanente devir. Orienta perspectivas e visões sobre o passado, avaliações sobre o presente e projeções sobre o futuro (Lucília de Almeida Neves Delgado).

Considerando a epígrafe de abertura desta seção, o memorial de formação é, acima de tudo, uma forma de narrar nossa história por escrito para preservá-la do esquecimento. É o lugar de contar uma história nunca contada até então – a da experiência vivida por cada um de nós. O memorial se refere ao pensamento e à escrita do tempo como fonte inesgotável da existência do ser humano. E o esquecimento é algo inevitável se considerarmos os frequentes movimentos do tempo. A narrativa, seja ela oral ou escrita, tem o poder de materializar fatos e acontecimentos de um tempo passado.

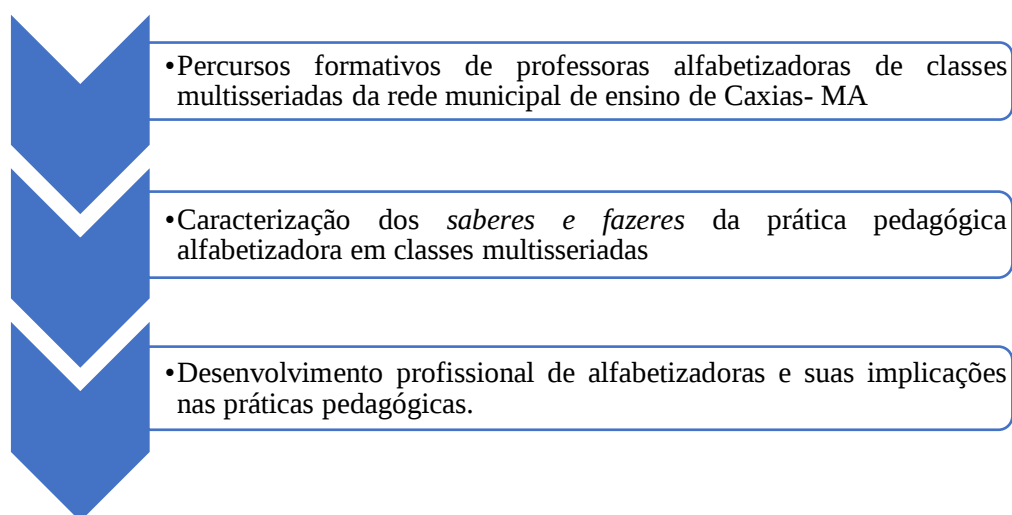
Reitero que a imagem de abertura desta seção da Tese faz referência direta ao conteúdo nela desenvolvido. Considerando que esta seção se dedica à análise das narrativas escritas sobre as histórias de vida, os percursos formativos e as práticas pedagógicas das colaboradoras, optei por apresentar a figura de uma professora em atitude de rememoração. A imagem evoca os movimentos de sua vida, suas trajetórias formativas e sua prática profissional na escola do campo. A professora, sentada diante da imensidão e à frente de um rio, simboliza esse espaço sociocultural rico e singular, no qual se constroem saberes, experiências e sentidos da docência.

6. PERCURSOS FORMATIVOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ALFABETIZADORAS: INTERFACES COM O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

As professoras alfabetizadoras, ao exercitarem o fenômeno da *reflexividade narrativa*, possuem, diante de si, um meio de investigação e um instrumento formativo, haja vista que, para permitir a produção e a organização coerente das lembranças, submetem-se à reflexão. No enfoque da presente pesquisa, o exercício de narrar aspectos formativos e da prática pedagógica alfabetizadora possibilitou a elas mesmas a rememoração de suas experiências de modo a ensinar a análise de seu desenvolvimento profissional docente ao longo da trajetória formativa e do exercício da docência.

Os *Memoriais Biográficos de Formação* foram importantes fontes narrativas desta pesquisa, por favorecer a sistematização das seguintes unidades temáticas de análise, e têm os seguintes objetivos: *Compreender as histórias de vida dessas professoras e suas implicações no processo de desenvolvimento profissional e ainda; Caracterizar os saberes e fazeres da prática de professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas, que se entrelaçam com o desenvolvimento profissional.*

Figura 17: Unidades Temáticas de Análise oriundas dos Memoriais Biográficos de Formação.



Fonte: Memoriais Biográficos de Formação (2025).

A partir do momento em que escrevemos um memorial sobre nós mesmos, ele se apresenta como uma narrativa (auto)biográfica, a qual escrevemos sobre fatos ou situações que aconteceram em nossas próprias vidas. Ao nos valermos da memória, podemos compreender o

passado para entender o presente e ponderar sobre as recordações, por exemplo, das nossas experiências escolares, no momento da nossa formação docente.

Todavia, não é somente a história escolar que vem quando nos propomos a escrever sobre nós mesmos, pois também vem a questão da nossa origem, história de vida, aspectos emocionais, a visão da própria escola, mas também do professor. Recordar o nosso passado se mostra uma ferramenta de valor imensurável, conforme aduzem Prado e Soligo (2005). A Unidade Temática de Análise a seguir tem a intenção de refletir sobre os percursos formativos de professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas da rede municipal de ensino de Caxias-MA, oriunda da escrita dos memoriais biográficos de formação.

6.1 Percursos formativos de professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas da rede municipal de ensino de Caxias-MA

A produção dos dados da pesquisa contou com a colaboração de 05 (cinco) professoras da rede municipal de ensino de Caxias-Maranhão. Reiteramos que, para participar, as professoras tiveram que atender a alguns critérios de inclusão, a saber: ser licenciada em Pedagogia, pertencer ao quadro efetivo ou contratado da Rede Municipal de Caxias-MA; possuir no mínimo cinco anos de experiência como professoras em salas multisseriadas; participar dos ciclos de formação continuada na perspectiva do desenvolvimento profissional da rede; aderirem voluntariamente à pesquisa, por meio da assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B).

Todas as professoras do *lócus* pretendido que atenderam aos critérios supramencionados aceitaram colaborar com a pesquisa. Nesta seção, para desvelar o perfil das professoras alfabetizadoras atuantes Nas classes multisseriadas, na escola do campo, também apresentamos os relatos escritos nos memoriais biográficos no contexto das suas histórias de vida, tempos, contextos e travessias da formação e das práticas profissionais que favorecem seu desenvolvimento profissional, a partir do enunciado: *“Narre sobre o seu perfil biográfico, informando o curso de formação inicial, ano de conclusão, instituição formadora, pós-graduação (nível, área e instituição), tempo de atuação no magistério, incluindo as classes multisseriadas na alfabetização do campo, regime de trabalho e outros aspectos que julgar relevantes”*.

Os textos nos remetem a aspectos pessoais e profissionais dos colaboradores, que produziram conhecimentos de si e, com isso, permitiram-nos conhecer quem são as professoras alfabetizadoras dessas classes multisseriadas da rede municipal de ensino de Caxias-MA.

Reiteramos que, com vistas a assegurar o anonimato, as professoras foram chamadas por nomes de flores: *Rosa, Margarida, Hortênsia, Lírio e Girassol*. Para a apresentação dos perfis, recorremos a algumas falas retiradas das narrativas das professoras colaboradoras da pesquisa. A rememoração dos seus perfis biográficos permitiu-nos conhecer um pouco de cada uma, suas vivências e atuação profissional, como podemos verificar logo abaixo.

Olha, eu sou formada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA desde o ano 2005. Confesso que do tempo em que conclui a minha formação em Pedagogia para entrar na especialização custou um pouco porque me tornei mãe, e fui cuidar das crianças. Somente o meu marido trabalhava para sustentar a casa, enquanto eu cuidava das crianças e dos afazeres domésticos. No ano 2007, teve o concurso da prefeitura de Caxias, no qual obtive aprovação. Graças à Deus! Lembro que assumi o concurso no ano 2007. Minhas crianças eram pequenas ainda, então tive que deixar minha mãe olhando enquanto eu ir trabalhar com o meu esposo. No ano 2018, ingressei na especialização Atendimento Educacional Especializado pelo IESF, onde conclui em 2019. Atuo como professora há exatamente 18 (dezoito anos) e como alfabetizadora em classes multisseriadas há 06 (seis) anos na escola do campo [...] (Narrativa sobre os Percursos formativos, Professora Rosa, 2025).

Eu fiz Magistério na década de 90. Depois de algum tempo, eu tive a necessidade de continuar estudando, me inscrevi no vestibular da UEMA no ano de 1999 e conclui em 2003. Muitos anos depois, acho que no ano de 2012, mais ou menos, entre no curso de Especialização em Gestão Escolar, no IESF, e conclui no ano 2013. Eu sou professora concursada da Prefeitura. Nesse intervalo, entre a graduação e a especialização, eu passei no concurso da Prefeitura em 2006 e assumi no ano seguinte, em 2007. E até hoje estou atuando na área! Primeiro atuei na escola seriada. Depois fiquei apenas na classe multisseriada. É desafiador, mas dá tudo certo [...]. (Narrativa sobre os Percursos formativos, Professora Margarida, 2025).

Sou professora de formação em Pedagogia pelo IESM em Timon. Onde entrei em 2011 e conclui no ano 2014. Em 2019, entrei no curso EAD de Especialização em Alfabetização e Letramento pela UNIASSELVI, concluindo no ano 2020, durante a pandemia. Do meu tempo de formação para a Especialização demorou um pouco, pois tive muitos problemas familiares nesse intervalo. O município nunca ofertou especialização gratuita, somente cursos básicos, e eu tive que participar dos encontros promovidos pela secretaria, ou me “virar como podia” com a minha formação. Eu atuo há 20 anos na Educação. Ingressei por meio de concurso público no município. Na época eu só tinha o Magistério. Em classes multisseriadas, eu já tenho 07 (sete) anos na zona rural. É uma tarefa árdua, cheia de complexidades, porém, muito prazerosa. Eu gosto de trabalhar com as crianças do campo e por elas. Eu me movo como educadora, porque me sensibilizo as situações enfrentadas por ela, e crio possibilidades de transformação. Isso é fato! [...] (Narrativa sobre os Percursos formativos, 2025).

Não sou muito experiente. Mas já tenho uns conhecimentos do que ver a ser a educação e sobre o meu papel, a minha missão nela. Bom... Eu sou licenciada em Pedagogia pelo IESM, em Timon, onde entrei no ano 2011 e conclui em 2014. Na época, eu fiz em Timon por que eu morava lá. Demorei mais ou menos 04 (quatro) a 05 (cinco) ano para ingressar em uma especialização. Então nesse intervalo, eu

morava em Timon, e já trabalhava como concursada na zona rural de Caxias, desde 2013. O povoado ficava na divisa então Caxias e Timon, o que facilitava o meu deslocamento, diariamente. Em 2018, resolvi embora para Caxias com a minha família, na qual ingressei em uma Especialização em Gestão e Supervisão Escolar no ano 2018 e conclui em 2019, pelo IESF. De lá para cá, não fiz mais nada de curso, acho que somente essas jornadas pedagógicas da SEMECT. Mas o tempo é curto, porque eu trabalho pela manhã, mas a tarde tenho que cuidar dos filhos que são adolescentes e a noite, estou exausta, e preparando para ir para a zona rural no outro dia cedinho. (Narrativa sobre os Percursos formativos, Professora Lírio, 2025).

A minha formação é Pedagogia. Me formei por uma universidade particular de Caxias, que foi a UNIFACEMA, onde entrei em 2009 e sai em 2013. Entrei na Especialização em Gestão e Supervisão Escolar (Faculdade Athenas, 2015), em Caxias mesmo. Eu concursada da rede desde quando eu tinha só o magistério. Nas classes multisseriadas eu tenho mais ou menos uns 09 anos que atuo. Posso dizer que todo dia eu vou aprendendo e me desenvolvendo com tudo que atravesso na minha atuação. Reconheço o meu papel. Mas na formação continuada eu só fiz mesmo esses cursos EAD com certificados, e participo dos eventos promovidos pela SEMECT. Eu queria ir para o Mestrado. Mas uns dizem que é fácil, outros dizem que é difícil e que ocupa muito o tempo da gente. Eu não tenho publicação, mas até que eu gostaria de entrar nesse meio. Na verdade, eu acho que me acomodei [...]. (Narrativa sobre os Percursos formativos, Professora Girassol, 2025).

A professora Rosa é formada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. Possui especialização em Atendimento Educacional Especializado - AEE. Pertence ao quadro efetivo da Prefeitura Municipal de Caxias desde 2007. Em relação à sua trajetória profissional, tem 18 (dezoito) anos de experiência no exercício da docência. Destes dezoito anos, há 06 (seis) anos exerce a função de alfabetizadora em classes multisseriadas em escolas do campo.

A professora Rosa, em seu memorial biográfico, relata que a sua vida profissional foi marcada por enfrentamentos, desafios e complexidades, dentre os quais: tornou-se mãe cedo, o que a fez dividir seu tempo para cuidar das atividades domésticas e de seus filhos. A colaboradora realça que o tempo de ingresso à formação continuada em curso de especialização demorou, justamente pelas demandas assinaladas anteriormente.

Em relação ao perfil de formação, desenvolvimento e prática profissional da Professora 02, por sua vez, narra que seu primeiro curso é o Magistério (antigo curso pedagógico), o qual concluiu no final da década de 90. Após algum tempo, a colaboradora reconheceu a necessidade de continuar estudando, sendo inscrita no vestibular da UEMA, para o curso de Pedagogia, o qual concluiu em 2003. Em 2012, ingressou seus estudos na formação continuada no curso de Especialização em Gestão Escolar, concluindo em 2013. A Professora 02 é concursada da

Prefeitura de Caxias. Nesse intervalo, entre a graduação e a especialização, foi aprovada no concurso público da Prefeitura de Caxias, em 2007.

Com a escrita do memorial biográfico de formação da professora Margarida, ainda foi possível identificar que a sua trajetória inicial na docência foi incursão da escola seriada, (questão que, considerando o tempo de sua formação e o exercício profissional, incumbe à lógica o seu trabalho com alfabetização na zona urbana). Em seguida, migrou-se para a classe multisseriada, na educação do campo. A colaboradora reconhece os desafios e complexidades da educação neste universo sociocultural que é o campo, tanto no que diz respeito às condições socioeconômicas das crianças, quanto em termos de estrutura da escola. As carências de materiais pedagógicos para trabalhar a língua escrita são bastante visíveis, o que requer maior determinação no enfrentamento para cumprir o seu ofício de ser professora.

A professora Hortênsia tem formação em Pedagogia e possui especialização em Alfabetização e Letramento. A colaboradora pertence ao quadro efetivo do município de Caxias. Possui cerca de 20 (vinte) anos de experiência como professora, e destes, cerca de 07 (sete) anos no exercício da alfabetização em classes multisseriadas em escolas do campo. Ademais, menciona que iniciou a sua trajetória quando tinha apenas o Curso de Magistério.

Em seu memorial, a professora Hortênsia relata que o seu tempo de ingresso na especialização demorou em decorrência de problemas familiares ocorridos nesse intervalo após a graduação. Hortênsia salienta um ponto que nos chama atenção quando se mostra insatisfeita ao fato de a rede municipal de Caxias não ofertar curso de especialização gratuito como proposta de desenvolvimento profissional aos professores.

A colaboradora relembra a sua trajetória de alfabetizadora em classe multisseriada em escola do campo, destacando ser uma tarefa árdua, com muitas complexidades, (mas que não descreve com profundidade) as razões às quais se referem esses desafios relacionados no contexto de atuação. Apesar das idiossincrasias encontradas no campo que implicam no cumprimento positivo de seu ofício profissional, ela esclarece que trabalhar com as crianças do campo é prazeroso; trata-se de gestos sensíveis, que envolvem a formação humana.

A professora Lírio, em seu memorial, enfatiza que não é natural de Caxias, e sim de uma cidade vizinha. Tem formação em Pedagogia e especialização em Gestão e Supervisão Escolar. É professora concursada da rede municipal de ensino. Lírio também afirma que demorou bastante tempo após a conclusão da graduação para o ingresso nos programas/cursos de formação continuada.

Já concursada na zona rural de Caxias, mas morando na cidade vizinha, precisava deslocar-se diariamente para cumprir sua missão de educar. Após esse intensivo movimento,

suas idas e vindas de um município para a zona rural de outro, resolveu mudar-se para a comunidade rural da cidade de Caxias, onde trabalha; de modo a facilitar seu acesso e os perigos que corria neste trajeto, todos os dias, aponta a Professora Lírio.

Situação complexa é perceptível no escrito de Lírio, quando ela expõe que, ao se mudar para a zona rural, o viés complexificou no sentido de, ao mesmo tempo, ter baixa participação nos ciclos formativos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, fator que também poderia favorecer o seu desenvolvimento profissional.

De modo claro, a professora confessa que essa ausência, por vezes, se constitui ao fato de ela trabalhar pela manhã na escola, e no contraturno para permanecer em casa, para cuidar dos filhos e das atividades domésticas. A situação torna-se cansativa, pondera a professora Lírio. Ademais, diz não ser experiente no exercício da docência, e reconhece que os saberes adquiridos durante o desenvolvimento do seu trabalho podem favorecer a reflexão sobre a evolução de seu ofício na área da educação, e se preocupa com a sua formação humana e a preservação da integridade de seus alunos.

A professora Girassol, de modo específico, tem formação em Pedagogia e especialização em Gestão e Supervisão Escolar. É concursada da rede desde quando eu tinha só o magistério. Nas classes multisseriadas, possui cerca de 09 (nove) anos de atuação. Um ponto marcante em seu escrito narrativo é o fato de ela “aprender a se desenvolver na cultura de seu campo de atuação”. Acentua ainda a importância do seu papel como alfabetizadora nas classes multisseriadas na escola do campo, porém, no campo da formação continuada, ela considera-se limitada apenas à participação efetiva em cursos com certificação, como por exemplo, àqueles realizados na modalidade de Ensino à Distância (EaD) ou àqueles promovidos pela Secretaria Municipal de Educação.

De forma superficial, Girassol reconhece a necessidade das formações continuadas e desenvolvimento profissional na busca por novos *saberes e fazeres*, conforme ela cita o Mestrado. Porém, as situações externas de sua vida implicam os avanços de seus estudos para o preparo no seu ingresso, e conclui dizendo que “acomodou no processo”, conforme ressalta a colaboradora em seu memorial biográfico de formação.

Tomando como parâmetro o perfil biográfico conforme descrito no Quadro 03, seção II, referente ao Delineamento metodológico da tese, percebemos que as cinco participantes do estudo possuem tempos de serviço variados na educação, o que convém destacar as proposições de Huberman (2010) defendendo a ideia de estágios ou fases de vida dos professores em situação de sala de aula, a saber: entrada na carreira (0-3 anos), estabilização (4-6 anos), diversificação (7-25 anos), serenidade e distanciamento afetivo (25-35 anos) e desinvestimento

(35-40 anos), esta última relacionada ao recuo e interiorização no fim da carreira profissional, na qual a postura geral é positiva, libertando-se do investimento na profissão e sem lamentações; não quer dizer que esta sequência seja vivida sempre nesta ordem ou que não haja intersecções entre as fases.

É oportuno destacar que o tempo de docência e o ciclo de vida profissional da Professora 05, possui apenas (06) seis anos de experiência no exercício da docência da alfabetização em classes multisseriadas, conforme focaliza Huberman (2010), constatamos que ela se encontra na fase de diversificação, marcada por uma pequena série de experiências pessoais ou percursos individuais, que perpassam pela diversificação do material didático, modos de avaliação, forma de agrupar os alunos e as sequências do currículo, por exemplo.

Nessa fase, segundo o autor, o professor arrisca-se mais, ou seja, há um embasamento para trabalhar novos conteúdos e atualização diante das novidades educacionais. Não há uma regra ou a ideia de que a totalidade dos docentes assume essas ou outras características com base no número de anos na carreira. O quadro a seguir mostra a síntese do conteúdo das narrativas oriundas dos Memoriais Biográficos de Formação, a partir dos relatos dos Percursos formativos de professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas da rede municipal de ensino de Caxias-MA.

Quadro 08: Percursos formativos de professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas da rede municipal de ensino de Caxias-MA

- ✚ Há necessidade de ampliação das formações continuadas na perspectiva de desenvolvimento profissional para a produção de novos *saberes e fazeres e relações*;
- ✚ A prática docente exige reflexão crítica entre teoria e prática. Por meio da prática, as alfabetizadoras ampliam seus conhecimentos sobre o que diversificar na aprendizagem da língua escrita, a partir dos novos saberes mediatizados pelos processos formativos;
- ✚ Reconhecem a formação continuada de professores na dimensão técnica, pontuando a possibilidade de certificação;
- ✚ Urgência na melhoria das condições de trabalho no que diz respeito aos materiais didático-pedagógicos como subsídios para a alfabetização de crianças;
- ✚ As histórias de vida das alfabetizadoras exercem forte influência nos aspectos de formação continuada e desenvolvimento profissional: problemas pessoais e familiares ganham destaque nas narrativas.

Fonte: Memoriais Biográficos de Formação (2025).

A formação de professores pode ser compreendida como resultante dos múltiplos contextos dos quais as alfabetizadoras participam: as experiências de vida vivenciadas, o contexto do tempo de sua formação inicial, os ciclos formativos da Secretaria de Educação,

entre vários outros aspectos. Formação continuada de professoras alfabetizadoras implica uma questão de reafirmar a sua identidade profissional, desvelar as diferentes nuances que acontecem na escola do campo, e por isso, precisa ser compreendida como uma formação que acontece ao longo da vida.

Lançando mão da narrativa (auto)biográfica, é preciso que o sujeito procure conferir sentido à própria existência, pois é povoada de emoções, frustrações, alegrias e conhecimentos que foram adquirindo ao longo dos tempos, conforme frisa Souza (2006). Essas narrativas escritas são importantes pelo fato de valorizarem uma compreensão que se desenrola no interior da pessoa e se fazem necessárias porque colocam o sujeito no centro das problemáticas e investigações.

6.2 Caracterização dos *saberes e fazeres* da prática pedagógica alfabetizadora em classes multisseriadas

A prática pedagógica alfabetizadora, conforme discutimos na seção IV desta tese, faz referência ao desenvolvimento da ação do professor como gestor/produtor do currículo; do planejamento, da produção material, que institui a relação com o aluno e favorece o ensino da língua escrita com vistas à dinâmica histórico-cultural das crianças no contexto do campo. Dessa forma, o alfabetizador considera a complexidade da sala de aula para direcionar a sua prática pedagógica, por isso, ela é intencional, planejada e envolve a execução e a avaliação de atividades desenvolvidas na rotina. A prática pedagógica também tem o seu viés formativo, e toma como base as próprias vivências em sala de aula, que propiciam o desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo e emancipatório do professor.

No que concerne ao ensino da língua escrita, a prática pedagógica, por sua vez, deve estar em consonância com os conhecimentos historicamente sistematizados pelas crianças, ou seja, há que se valorizar os conhecimentos prévios e saberes culturais advindos das instituições externas à classe multisseriada, que implicam ou não na mudança de atitudes, hábitos e valores no interior da escola.

De acordo com Soares (2003), este processo não se deve resumir apenas à aquisição de habilidades mecânicas (codificação e decodificação) do ato de ler, mas à capacidade de interpretar, compreender, criticar e produzir conhecimentos. Logo, o processo de alfabetização envolve também o desenvolvimento de novas formas de compreensão e uso da linguagem de uma maneira geral, conceito este que vai além das concepções das professoras.

A prática pedagógica alfabetizadora em classes multisseriadas exige saberes e fazeres, que avultam em estratégias que contemplem a heterogeneidade de alunos com diferentes idades e níveis de conhecimento, como por exemplo: o planejamento de atividades diferenciadas, o uso de materiais concretos e jogos para engajar a turma, a aplicação de técnicas de contação de histórias e leitura em voz alta para trabalhar as habilidades de alfabetização, e a integração do currículo com a realidade local, valorizando a cultura e as vivências dos alunos.

Neste sentido, questionamos: Quais saberes e fazeres são articulados e mobilizados no cotidiano da prática pedagógica alfabetizadora em classes multisseriadas? A presente Unidade Temática de Análise tem por objetivo caracterizar os saberes e fazeres que são articulados e mobilizados no cotidiano da prática pedagógica alfabetizadora em classes multisseriadas, conforme descritos pelas colaboradoras do estudo. A narrativa a seguir evidencia um percurso formativo marcado pela transição entre a escola seriada e a classe multisseriada, revelando desafios próprios da educação do campo.

Minha rotina de alfabetização não é das melhores. Mas eu me esforço para desenvolver uma prática de alfabetização com vistas a particularidade de cada criança. O meu pré-requisito para desenvolver a rotina da alfabetização é observar como as crianças chegam à escola. Sobre as atividades de leitura e escrita que realizo, eu julgo necessário desenvolver uma mediação deste processo de forma atenciosa, com escuta e paciência. Para cada atividade, eu vou auxiliando pausadamente como deve ser operada por elas as atividades. Por exemplo, quando a música trabalha com vogais ou consoantes, eu vou associando a letra com o animal e também o tamanho do animal, também dou a estrutura do animal em forma de imagens para elas aprenderem mais rapidamente, e assim por diante [...]. **(Narrativa sobre os saberes e fazeres da prática pedagógica alfabetizadora em classes multisseriadas, Professora Rosa, 2025).**

É certo que cada criança tem uma cultura própria para aprender ler e escrever. Desde a minha formação, eu tenho levado a sério a rotina colaborativa e que tenha coerência com o que de fato a criança possui. Apesar de ser um trabalho amplo e complexo, eu preciso ser dinâmica. Dessa forma, eu adequo a minha prática para elas aprenderem dando “pistas”, “dicas”, até formar essa aprendizagem de forma completa. [...]. Eu procuro sempre trabalhar atividades diversificadas e, principalmente, envolver a coletividade, pois muitas crianças tem comportamento individualista, acredito que seja pela ausência de educação ou valores que as famílias não repassam em casa. É uma realidade desafiadora, mas não impossível. [...], tenho visto muitos avanços, principalmente quando elas por conta própria sentem-se motivadas a pedir um livro para lê as palavrinhas, interpretar a imagem por sua própria autonomia. Isso é prazeroso, porque me faz observar para planejar em novas atividades que garantem a continuidade dessa motivação e do sistema de construção da linguagem. **(Narrativa sobre os saberes e fazeres da prática pedagógica alfabetizadora em classes multisseriadas, Professora Margarida, 2025).**

A minha classe é mista. Tem crianças com dificuldades de aprendizagem, mas também tem crianças que estão mais desenvolvidas. Outras, estão em processo. Eu trabalho o método fônico, trabalho o letramento, trabalho com as diferentes formas

de desenvolvimento da leitura e da escrita dessas crianças. De fato, eu preciso fazer um bom planejamento das minhas atividades propostas, para que estejam alinhadas as condições e situações de cada uma, fator que eu penso ser muito doloroso para nós que trabalhamos com multisseriadas. Na rotina eu trabalho muito com jogos educativos para promover a interação e o conhecimento do conteúdo por meio dialógico e contextualizado. Os gêneros textuais não saem do meu repertório, pois eles estão presentes a todo momento na sociedade e elas precisam produzir textos para o seu cotidiano. **(Narrativa sobre os saberes e fazeres da prática pedagógica alfabetizadora em classes multisseriadas, Professora Hortênsia, 2025).**

Na minha prática de alfabetização, eu costumo trabalhar com diferentes textos: textos formais com o uso de jornais, que eu levo para a escola ou peço a elas para levarem, caso estejam ao alcance deles. Também tem outros textos como: poema, poesia com rima, histórias em quadrinho. Eu procuro diversificar a cada semana. Faço leitura para deleite, leitura compartilhada e várias outras estratégias. Eu tenho aprendido muito nas formações que participo, apesar de poucas, mas elas são muito proveitosas. **(Narrativa sobre os saberes e fazeres da prática pedagógica alfabetizadora em classes multisseriadas, Professora Lírio, 2025).**

Na minha rotina multisseriada, todas as atividades que faço com as crianças devem ser contextualizadas. Pois eu aprendi nas formações e também pelas leituras que tenho, que jamais podem vir distanciada da realidade delas. Mas como o contexto da escola do campo é diferente, vejo que as atividades as vezes são limitadas, mas precisam ser bem planejadas, pois precisam ter sentidos, para que as crianças entendam os usos e as funções da leitura e da escrita. Eu alfabetizo com as práticas lúdicas, com a musicalidade, com a utilização dos gêneros textuais do livro didático e também de outros que eu retiro da internet e levo pra sala. Sei que a minha prática deve ser sempre renovada, refletida, para não ficar na mesmice. Quando tem atividades de leitura, por exemplo, eu leio um texto, por exemplo, eu trabalho não apenas a leitura e interpretação de imagens, mais também, os sons das falas a partir dos sentimentos expressos pela história lida. [...]. **(Narrativa sobre os saberes e fazeres da prática pedagógica alfabetizadora em classes multisseriadas, Professora Girassol, 2025).**

Com base nas narrativas tecidas pelas professoras *Rosa, Margarida, Hortênsia, Lírio e Girassol*, notamos um ponto em comum entre elas: o processo de alfabetização requer intensa interação entre professores e alunos. Essa interação se concretiza na *mediação do conhecimento*, que é muito importante para conduzir as crianças em processos reflexivos no aprendizado da escrita, que podem contribuir com o desenvolvimento para que avancem nas etapas mais complexas de apropriação da escrita. Na rotina das salas de aula de alfabetização, por exemplo, as colaboradoras entendem que as interações possibilitam compartilhamentos de conhecimentos e a colaboração entre as crianças.

Mediar o processo de alfabetização consiste, segundo Soares (2003, p. 24), “[...] numa atividade social praticada por um agente cognitivo que contribua efetivamente no desenvolvimento da cognição de outros indivíduos”. Essa atividade, no contexto escolar, é de responsabilidade dos professores a fim de facilitar as aprendizagens dos alunos. Para cumprir

as exigências da mediação das aprendizagens, os professores precisam organizar as situações de ensino (por meio de atividades) e gerir as relações dos alunos com o conhecimento.

No caso específico da mediação no ensino da leitura e escrita, as interações entre professores e alunos precisam considerar que as crianças podem aprender refletindo sobre a linguagem escrita e sobre as hipóteses que constroem no processo de apropriação da escrita. Por meio dessa mediação, os professores podem desafiar as crianças a testarem suas hipóteses, levando-as a revisita-las.

Analisando o relato de Rosa, Margarida, Hortênsia, Lírio e Girassol, percebemos que elas destacam a mobilização de seus *saberes e fazeres* em sua prática pedagógica alfabetizadora, a partir do reconhecimento de que a alfabetização deve ser um processo mediado e caracterizado pela técnica e reflexão; e não mais a técnica pela técnica. A partir do que a professora Rosa e Hortênsia expõem em sua narrativa, há uma ênfase na mediação técnica, focada no método associacionista da alfabetização, que se preocupa com a percepção entre letras e sons da fala.

Nessa perspectiva, realçamos os estudos propostos por Bakhtin (2003, p. 24) para explicar a essência dos relatos das colaboradoras, afirmando que “é necessário propor o conhecimento da escrita, oportunizando reflexões sobre os enunciados dos textos trabalhados”. O autor ainda destaca que “essa reflexão sobre a técnica e a observação mútua aos sons da fala seriam a ligação entre os signos ideológicos, palavras, processos de comunicação e interação entre texto, significados e processos de produção [...]” (Bakhtin, 2003, p. 25). Então, fica entendido que os processos de aprender e ensinar a ler e escrever ocorrem por meio da atitude orientadora/mediadora do professor alfabetizador, que observa, associa e, no final, intervém sobre as correções da linguagem.

O método de associação entre letras, imagens e estruturas de determinados elementos resulta em uma alfabetização não contextualizada, como retratada no relato das professoras Rosa e Hortênsia. Os métodos associacionistas são aqueles em que a “[...] aprendizagem se dá por um processo de associação de ideias, que vai desde as mais simples às mais complexas [...]” (Mortatti, 2000, p. 34).

A partir da visão da autora, podemos afirmar que a definição do que é simples ou complexo é resultado de uma concepção adultocêntrica, ancorada na ideia de que, para aprender, a pessoa precisaria primeiro aprender as ideias mais simples, associadas ao conteúdo ensinado. A partir da narrativa de Rosa e Hortênsia, constatamos que as práticas de leitura e escrita são dois processos extremamente complexos, interdependentes, conforme mencionamos no início do parágrafo, que demandam ao professor realizar o planejamento sistemático de suas

ações. Cabe ao professor, portanto, a partir dessa complexidade, decidir sobre os métodos de alfabetização que utilizará.

As narrativas denotam que a mediação orquestrada mais uma vez por Rosa e Hortênsia se dá por meio de associações de letras, embora em relatos anteriores afirme privilegiar a variedade de textos que podem favorecer as habilidades de leitura e escrita. Foucambert (1994) sugere um ensino da linguagem escrita contextualizado, uma vez que os incrementos de “[...] habilidades de leitura são desenvolvidas por meio da imersão da escrita e na prática de leitura, não podendo ser ensinadas de maneira isolada e descontextualizada das práticas sociais [...]”. Reiteramos que a atividade do ensino da leitura deve estar baseada em métodos que considerem a necessidade de inserir as crianças em práticas de leitura e escrita contextualizadas, nas quais o leitor e o escritor podem compreender a função social da escrita.

Compreendemos a partir das narrativas tecidas pelas professoras, de modo geral, que enfatizam o caráter do papel do professor alfabetizador em consistir na criação de possibilidades, promovendo práticas que vão além de uma sala de aula, buscando compreender as dimensões de todo esse processo de alfabetizar, uma prática capaz de formar sujeitos com autonomia e criticidade. No interior da sala de aula, é recomendável trabalhar a linguagem, evidenciando a própria natureza social do homem, já que seu desenvolvimento intelectual está ligado às relações estabelecidas na sociedade. A realidade objetiva estimula a internalização de conceitos, valores e significados construídos ao longo da história humana e empregados em seus discursos sociais (Bakhtin, 2003, p. 44).

A partir do autor e com ênfase aos relatos das professoras participantes, entendemos que a alfabetização precisa ser mediada para expressar os usos e funções sociais da língua escrita. É necessário considerar os conhecimentos prévios das crianças, pois a partir desses conhecimentos, o professor alfabetizador é chamado a desenvolver uma prática alicerçada nas necessidades da sociedade letrada e de seus sujeitos. Essa sociedade exige do indivíduo a participação ativa em diversas atividades que envolvam a leitura e escrita. É importante que o educador desenvolva uma prática que conduza a aprendizagem da língua escrita de forma adequada, propiciando ao aluno entender e saber fazer o uso das habilidades de leitura e escrita em seu contexto social. A partir do relato das professoras Rosa, Margarida e Hortênsia, ainda podemos inferir algumas situações ao contexto da mediação das práticas de leitura e escrita com vista ao alcance das aprendizagens das crianças.

Primeiro, observamos que reconhece que cada criança tem um nível de aprendizagem individual, que vai se constituindo e aprimorando com o passar do tempo. Segundo, identificamos que a colaboradora coloca em destaque a necessidade de adequar a sua prática

conforme essas individualidades da demanda de crianças, acompanhando e orientando a aprendizagem da leitura e da escrita.

A respeito do que relataram as professoras Rosa, Margarida e Hortênsia, ao mencionar a mediação no processo de apropriação da língua escrita, podemos recorrer ao que afirma Moraes (2012, p. 24), “[...] cada criança tem um nível de aprendizagem individual que vai se constituindo e aprimorando com o passar do tempo”. Considerar os níveis de conhecimentos das crianças em relação à leitura e à escrita serve de reflexão e discussão entre os professores como eixo para o planejamento da intervenção didática. Dessa forma, o indivíduo poderá se mobilizar nas práticas sociais da linguagem.

Sobre as etapas/níveis de aprendizagem mencionados pela Professora Hortênsia, Ferreiro (1986, p. 93) compreende que “[...] cabe ao educador, o propósito de subsidiar a sua prática efetivamente planejada com vistas à consecução de etapas preexistentes pelas crianças”. Essa afirmação ilustra as diversas formas como os professores alfabetizadores desenvolvem situações específicas de leitura e escrita, diagnosticando as etapas de escrita em que se encontram as crianças (pré-silábica, silábica, silábica-alfabética, alfabética). Cada situação constitui ponto de partida para o favorecimento da aprendizagem do indivíduo. Quando as crianças revelam ideias sobre o que escrevem e o que pensam e formulam suas hipóteses, oferecem informações para o planejamento do ensino.

Outras situações de leitura e escrita na alfabetização de crianças em classes multisseriadas que merecem ganhar destaque nas narrativas das professoras Hortênsia, Lírio e Margarida, tecem acerca do trabalho com os gêneros textuais/discursivos na rotina da sala de aula. A narrativa das colaboradoras destaca a importância dos gêneros discursivos no ensino e aprendizagem de leitura e escrita, como forma de ampliar o repertório de linguagem dos alunos e, conseqüentemente, de ampliar seus conhecimentos sobre os usos sociais da escrita.

A professora Lírio destaca que a formação continuada constitui fator importante e decisivo para a resignificação e ampliação de suas práticas pedagógicas no contexto da alfabetização, particularmente no que diz respeito à inserção dos gêneros discursivos como ponto de partida para o ensino da leitura e da escrita. Percebemos que a colaboradora faz referências a alguns gêneros discursivos que utiliza em sala de aula.

O trabalho com gêneros discursivos no processo de alfabetização é vantajoso por propiciar que as crianças compreendam as diferentes funções e usos da escrita, a estrutura, os suportes textuais e seus conteúdos. Marcuschi (2007, p. 23) contribui com essa compreensão quando recomenda que a escola, no ensino da leitura e da escrita, contemple, entre outros, “[...] textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características

sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica [...]”, questão que pode ser identificada nos relatos das professoras Hortênsia, Lírio e Girassol, de modo recorrente.

Considerando as ideias Marcuschi (2007) podemos deduzir que em sua prática docente na alfabetização de crianças, os gêneros discursivos, com diferentes funções sociocomunicativas, servem de base para o ensino da linguagem escrita, revelando seu entendimento de que alfabetizar não se restringe ao desenvolvimento de habilidades mecânicas de codificar/decodificar, bem como sugere que o ensino da linguagem escrita necessita articular-se às exigências postas no contexto sociocultural em relação aos atos de ler e escrever.

As Professoras Rosa, Margarida, Hortênsia, Lírio e Girassol salientam a variação linguística acerca do trabalho com as tipologias e gêneros textuais discursivos, porém, o registro escrito por Hortênsia e Lírio ganha maior ênfase no que se refere à utilização de gêneros discursivos em sua prática docente alfabetizadora. As professoras Hortênsia e Lírio, por exemplo, mencionam alguns gêneros discursivos (jornais, poemas, histórias em quadrinhos, entre outros) que utilizam na alfabetização das crianças e esclarecem que esses gêneros chegam à escola por seu intermédio ou por colaboração das crianças. Esse fato denota que as classes multisseriadas, no campo, necessitam ser vistas como agências de letramento e, desse modo, gestores e professores precisam assumir a responsabilidade em fazer da escola um ambiente de letramento, assegurando aos alunos o acesso a diferentes materiais de leitura e de escrita.

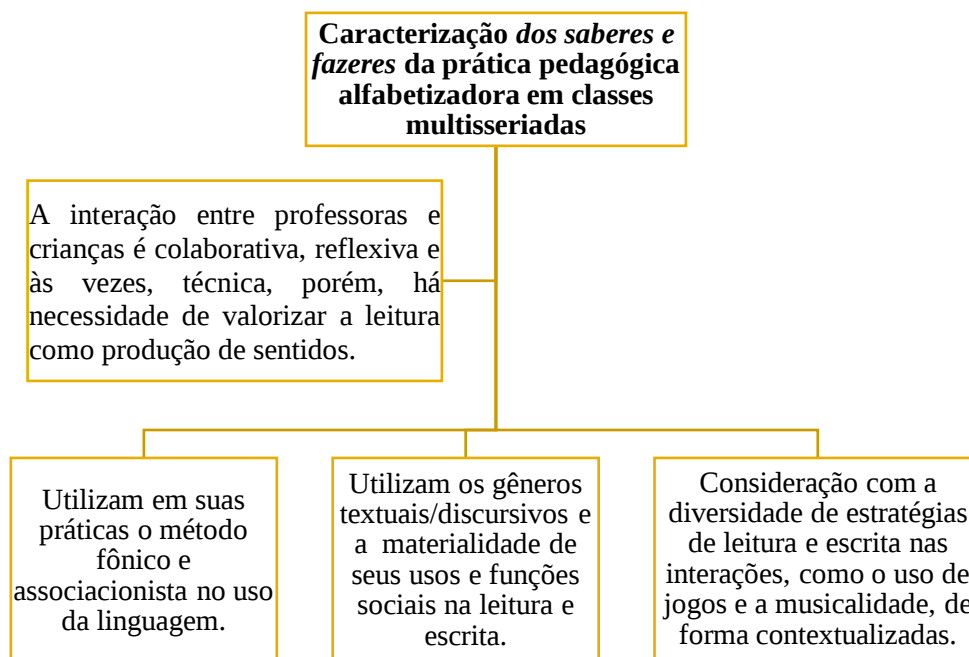
Autoras no campo das tipologias textuais discursivas no processo de alfabetização, como no caso de Ferreira e Correia (2020, p. 81), alertam que “os gêneros discursivos em sala de aula se tornam apenas estratégias inovadoras quando se limitam ao letramento escolar, mas que é preciso compreendê-los como essenciais em todas as esferas sociais [...]”, haja vista que estão presentes em todas as atividades humanas, nas quais as relações se concretizam em atos sociocomunicativos.

De modo particular às escolas do campo, particularmente aquelas que possuem classes multisseriadas, precisam ser providas de estrutura adequada, de materiais pedagógicos, de diferentes suportes e gêneros discursivos, considerando, como afirma Goulart (2007, p. 56), que os gêneros discursivos “[...] proporcionam ao aluno o acesso a diversas formas de utilização da escrita para diferentes finalidades”. A autora reconhece que os gêneros discursivos propiciam às crianças o acesso a diferentes portadores textuais, para reconhecer suas estruturas, seus conteúdos e suas finalidades no contexto social.

Soares (1999, p. 69) apresenta um aspecto importante que precisa ser socializado com os alfabetizadores: a relação entre a produção de textos orais e escritos. A esse respeito,

menção “[...] além de aperfeiçoar as habilidades já adquiridas de produção de diferentes gêneros de textos orais, leva à aquisição e ao desenvolvimento das habilidades de produção de textos escritos, de diferentes gêneros”. Aprender a ler e escrever envolve a apropriação do sistema de escrita alfabético, o desenvolvimento de habilidades de produção textual, que, conforme a autora, necessita observar os elementos discursivos, levando em consideração o desenvolvimento da oralidade e as interfaces entre a produção de textos orais e escritos. Na Figura 18, encontramos sintetizados os resultados da análise das narrativas das professoras acerca da caracterização dos *saberes e fazeres* da prática pedagógica alfabetizadora em classes multisseriadas.

Figura 18: Síntese do conteúdo das narrativas escritas: caracterização dos *saberes e fazeres* da prática pedagógica alfabetizadora em classes multisseriadas.



Fonte: Memoriais Biográficos de Formação (2025).

A análise das narrativas que emergiram dos memoriais indica que, conforme sintetizado na Figura 18, a mobilização dos *saberes e fazeres* na prática pedagógica alfabetizadora em classes multisseriadas é marcada pela complexidade, por desafios e possibilidades. A complexidade diz respeito à própria natureza do ensino da linguagem escrita, que exige diferentes conhecimentos sobre ler e escrever. Os desafios decorrem das condições objetivas e subjetivas da alfabetização nas multisséries.

As narrativas analisadas nesta unidade temática revelam que Rosa, Margarida, Hortênsia, Lírio e Girassol compreendem a necessidade de o ensino da linguagem escrita focar

nas funções sociais da escrita, sem perder de vista as singularidades da alfabetização. Destacam o poder transformador da alfabetização na vida das pessoas por possibilitar suas intervenções na realidade social, por facilitar suas interações sociais.

Mesmo diante das fragilidades encontradas pelas professoras, podemos destacar a possibilidade das suas práticas mediadas pelos saberes propositivos: a interação entre professoras e crianças é colaborativa, reflexiva e às vezes técnica, porém, há necessidade de valorizar a leitura como produção de sentidos. Nesse sentido, elas desenvolvem em suas práticas o método fônico e associacionista no uso da linguagem. Trabalham os gêneros textuais/discursivos e a materialidade de seus usos e funções sociais na leitura e escrita. Há, ainda, a consideração com a diversidade de estratégias de leitura e escrita nas interações, como o uso de jogos e a musicalidade, de forma contextualizada.

6.3 Desenvolvimento profissional de alfabetizadoras e suas implicações nas práticas pedagógicas

O desenvolvimento profissional docente deve ser analisado de forma ampla e integrada. Compreendemos que ele envolve diferentes elementos, como: a formação inicial e continuada; condições de trabalho adequadas; inserção em um espaço no qual é valorizado, institucional e socialmente; e avaliação, haja vista oferecer elementos que alimentam o progresso da atividade professoral, por exemplo.

Pressupõe uma política de Estado e institucional que implique valorização, formação e condições adequadas para o trabalho do professor. Essa política deve ser marcada pela continuidade de forma que, por meio da avaliação, sejam identificados elementos que podem ser retomados para garantir a permanência das ações que contemplem a complexidade do fenômeno educativo, sempre considerando os sujeitos do processo.

Com base no exposto, ratificamos o nosso entendimento acerca do desenvolvimento profissional docente: um processo amplo, dinâmico e flexível, individual e coletivo, que visa à evolução, continuidade, aprofundamento de conhecimentos e o desenvolvimento de competências e habilidades pelo professor que propicie a reflexão acerca da prática docente e favorecer mudanças educativas em benefício dos educandos, de suas famílias e comunidades.

Esse processo abrange o estudo que vai além dos conhecimentos e saberes produzidos na participação em cursos e a reflexão sobre a atuação em sala de aula, buscando transformar a educação e garantir que todos os alunos se tornem leitores e produtores de texto, conforme as exigências da sociedade letrada. Nesta seção, trataremos do desenvolvimento profissional de

professoras alfabetizadoras, com a intenção de analisar as contribuições da formação inicial e continuada e das experiências vivenciadas na prática docente para o processo de desenvolvimento profissional, a partir das narrativas das colaboradoras.

Compreendemos o desenvolvimento profissional das professoras alfabetizadoras como um processo, que também está alicerçado ao percurso, avanço e movimento da educação do campo. Nessa perspectiva, é necessário fortalecer o *eu-professor*; entender que a alfabetização é um processo longo, que requer uma intensa mobilização de saberes e práticas constituídas pelo professor a partir dos contextos de sua formação. Essa, por conseguinte, pode contribuir sobremaneira para o movimento de aprendizagem e melhoria da prática docente no que diz respeito à construção da língua escrita com as crianças.

Tomando como parâmetro a pesquisa narrativa (auto)biográfica, Brito (2021) destaca a importância das narrativas de si para o autoconhecimento e para a tomada de consciência das histórias contadas, quer sejam sobre os processos formativos ou sobre as experiências na profissão docente. Afirma que aquelas afetam também os ouvintes e leitores das memórias contadas/recontadas, pois podem propiciar questionamentos sobre suas trajetórias e serem fontes de reflexão, aprendizagens e conhecimento. A partir da autora, fica entendido que as narrativas das alfabetizadoras constituem elementos de aprendizagem no âmbito da pesquisa, pois, ao mesmo tempo em que pesquisamos para entender este movimento acerca da formação, do desenvolvimento profissional e da prática pedagógica, aprendemos com elas.

Assim, as memórias das colaboradoras, a partir das experiências contadas, balizaram a discussão acerca do desenvolvimento profissional de sua figura enquanto alfabetizadora, para oportunizar a tomada de consciência sobre esse processo e o nosso entendimento em relação às contribuições para esse movimento de crescimento pessoal, profissional e institucional que refletem no sistema da língua escrita. Inicialmente, ao tratarem do seu desenvolvimento profissional, as professoras alfabetizadoras narram os seguintes aspectos, conforme descritos a seguir.

Eu penso que, no início, apesar de ser inexperiente, eu era mais motivada. Eu trabalhei com alunos das mais diversas faixas etárias. Para os pequeninhos de três, quatro e cinco anos, eu dei aula até mesmo em escola particular. Depois disso, eu comecei a dar aula no Ensino Fundamental, no ensino público, alfabetizei no ensino seriado, e depois fui parar no multisseriado. Também já trabalhei com filosofia, religião e arte no ensino fundamental maior. Eu lembro que nessa época que eu trabalhava com essas disciplinas eu amava dar aula, mas achava um imenso desafio por serem alunos adolescentes. Era uma época que eu tinha muita motivação para a sala de aula. Em relação a esse desenvolvimento, eu penso que, com a aquisição de novos saberes, por exemplo, na minha própria prática, eu acho que eu

aprendi muito, porque eu já me encontrava há um tempão somente em sala de aula. Na verdade, a minha trajetória profissional foi somente em sala de aula. Nunca fui gestora, nem coordenadora, e muito menos técnica na secretaria de educação. Como alfabetizadora, eu vi que eu precisava melhorar minha prática de alfabetização, então na época, participei do PNAIC, que foi um programa ímpar. Mas infelizmente, a instabilidade política acabou com o programa. Por meio dele, me desenvolvi significativamente, inclusive, com as práticas do letramento na alfabetização, onde pude diversificar a minha prática, que antes era muito limitada [...]. **(Narrativa do Desenvolvimento profissional de alfabetizadoras e suas implicações nas práticas pedagógicas, Professora Rosa, 2025).**

Meu processo formativo docente contribuiu para a aprovação em concurso na Prefeitura de Caxias. Pois eu lembro que muita coisa que eu aprendi na minha prática, eu consegui visualizar na prova do concurso na época. Então, eu considero que a prática é um campo fértil para aprendizagem e trocas. Relações importantes para eu me tornar uma professora experiente. Posso dizer também que a minha especialização contribuiu bastante, pois nos assuntos específicos haviam assuntos relacionados ao que eu já vivenciava, e assim, iria aprofundar com outras experiências, até mesmo com professores menos experientes que eu, mas com realidade diversa. **(Narrativa do Desenvolvimento profissional de alfabetizadoras e suas implicações nas práticas pedagógicas, Professora Margarida, 2025).**

Das escolas que eu trabalhei, sempre participei de encontros pedagógicos e formativos dentro da escola, que eram promovidos pelas coordenações pedagógicas. Elas trabalhavam várias temáticas uma vez ao mês. Tinha tipo uma certificação pra nós professores, eu achava interessante! As temáticas variavam a cada mês. Era sobre Planejamento, Relação Professor-aluno, Lideranças, Avaliação da Aprendizagem, Relações humanas, até mesmo sobre questões que envolviam diretamente a comunidade escolar. Mas também só isso mesmo. Tirando esses momentos, eu usava da minha prática para aprender com as histórias de vida dos meus alunos, das suas famílias, e isso iria me fortalecendo na prática, para ressignificar, de modo a transformar o que eu fazia, e passando a atender as particularidades do meu grupo. **(Narrativa do Desenvolvimento profissional de alfabetizadoras e suas implicações nas práticas pedagógicas, Professora Hortênsia, 2025).**

Eu entendo que a gente busca sempre se atualizar, buscar coisas novas e melhorar. Contribuiu para isso a minha formação inicial e a continuada. É o que eu venho tentando fazer para melhorar a minha prática docente. Eu acredito muito que não devo parar! O professor não sabe de tudo, por isso, deve continuar disposto a aprender. Aprender com as situações na sala de aula, aprender com as disciplinas da Pós-Graduação, com os eventos pedagógicos, enfim, eu vejo que eu cresci muito. Mas eu preciso continuar progredindo com a minha aprendizagem, para inovar em sala de aula, aprender com pessoas mais experientes, que tenha até mesmo uma formação maior e mais sólida que a minha. Nesse processo de desenvolvimento, eu acho que para mim eu vejo com um saldo positivo, mas sempre pensando nisso: em tentar melhorar. Às vezes, uma metodologia para ensinar uma turma tem até mesmo a contribuição alunos. Algumas vezes, um aluno te dar um feedback e você muda alguma coisa: professor, por que você não faz isso para melhorar a aula? Alguns professores podem ver isso como uma tentativa de interferência negativa, mas, muitas vezes, tem a percepção dos alunos que você tem que levar em consideração. Considero que esse processo todo eleva o desenvolvimento profissional. **(Narrativa do Desenvolvimento profissional de alfabetizadoras e suas implicações nas práticas pedagógicas, Professora Lírio, 2025).**

Eu trabalho com educação há cerca de dez anos. Vejo que olhando para o passado, comparando o “hoje, aqui agora”, eu evolui muito. A minha história de vida, marcada por problemas de todo tipo, me fortaleceram tanto como pessoa quanto profissional, hoje em dia. Confesso, que eu estou acomodada em participar de tudo que é necessário para a continuidade da minha formação, mais também a minha escola, a minha sala de aula tem me ensinado muito, mas por outro ângulo, é limitado, porque essa nossa profissão de professor é complexa e por isso, os nossos saberes e conhecimentos são diversos e vão se atualizando com o passar do tempo, inclusive as teorias sobre a educação, que são várias. Na alfabetização, por exemplo, muita coisa mudou, eu sei que não sou a melhor alfabetizadora, mas também eu procuro ter sempre compromisso e responsabilidade no que faço. Isso me ajuda muito, pois no povoado que trabalho hoje em dia, é pequeno o território, e isso faz com que as pessoas fiquem de olho nos modos pelos quais desenvolvo o meu trabalho. Eu preciso fazer bonito o meu trabalho. Pois sou competente. (Narrativa do Desenvolvimento profissional de alfabetizadoras e suas implicações nas práticas pedagógicas, Professora Girassol, 2025).

A professora Rosa, em seu relato, exhibe alguns pontos importantes de reflexão: o início de sua carreira de alfabetizadora como um instrumento que motiva a aprender e desvelar situações implícitas em seus itinerários profissionais, de modo a melhorar a sua prática por meio de processos de reflexão sobre a prática. A colaboradora aponta que a sua fase de iniciação à docência ocorreu por meio de escola da rede privada na cidade de Caxias, desenvolvendo a língua escrita para crianças de até 5 (cinco) anos de idade em idade pré-escolar.

Nessa direção, a sua narrativa vai ao encontro de Vaillant e Marcelo (2015), discorrem que independentemente do tipo de formação inicial que o professor adquire, há algumas coisas que só podem ser aprendidas nos itinerários das práticas educativas, que se caracterizam como descoberta, sobrevivência, adaptação e aprendizagem para a transição do ser/tornar-se professor. Então, independentemente do tipo de escola e do sistema pertencente, as aprendizagens profissionais adquiridas por Rosa são valiosas e podem servir de apoio para novos professores em início de carreira. Huberman (2013) desvela os enfrentamentos passados pelos professores em início de carreira por serem importantes elementos de desenvolvimento profissional, o que favorece ainda a reafirmação de sua identidade docente e a qualidade de suas práticas educativas.

Tempos depois, a colaboradora, Rosa, iniciou seu trabalho na etapa de Ensino Fundamental seriado nos Anos Finais (6º ao 9º ano), na rede pública de ensino de Caxias-MA, lecionando disciplinas pedagógicas como filosofia, religião e arte. alfabetizei no ensino seriado. Posteriormente, em detrimento de algumas situações pessoais, passou a lecionar nos Anos Iniciais (1º ao 5º), no ciclo de alfabetização, na escola multiseriada, na educação do campo,

por meio do concurso público para professor efetivo na Prefeitura da cidade; campo de atuação em que está inserida até hoje.

A professora Rosa rememora, enfatizando que na época em que trabalhava com as disciplinas pedagógicas nos Anos Finais, sentia-se mais motivada para trabalhar, apesar das intensas complexidades no ensino, inclusive com alunos adolescentes, pondera a colaboradora. De modo salutar ao desenvolvimento profissional, a Professora Rosa ressalta que a sua área de atuação é pertinente para a aquisição de novos saberes e experiências da/na própria prática. Dessa forma, ela menciona que tem aprendido muito com a educação do campo, apesar de não ter engajado em cursos e programas de formação continuada de professores mais sólidos, excetuando-se na perspectiva da certificação.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), observa-se que a formação continuada recebeu respaldo e foram delegadas responsabilidades aos entes federativos, no sentido de atender os docentes por meio da formação continuada em serviço. As mudanças no perfil e nas responsabilidades do professor, exigidas pela LDB e pelas reformas implantadas no decorrer das últimas décadas, clarificam a necessidade de uma mobilização por parte dos governantes, educadores e instituições educacionais, no intuito do cumprimento da legislação, tomando como exemplo a primordialidade do contínuo aprendizado dos profissionais da educação.

Nessa direção, a colaboradora Rosa, em sua trajetória e aprendizagem profissional, é realizada dentro e fora do contexto da sala de aula. Nesse sentido, como alfabetizadora, a *Professora 01* reconhece que as práticas de alfabetização são múltiplas, e os contextos teórico-práticos desse campo da educação tornam-se complexos e multifacetados a partir das exigências sociais que a educação vai se fazendo presente no desenvolvimento psicológico, social e linguístico das crianças. Nesse contexto, sobressai dizer que a docente precisava tomar novos rumos em sua prática pedagógica alfabetizadora. Época crucial na sua trajetória, foi a sua incursão ao Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, a qual considera um movimento de formação continuada de professoras alfabetizadoras como um programa ímpar, pois o seu campo profissional tem aprendizagens constantes.

O PNAIC, como política de formação continuada de professores alfabetizadores, tem destacado o grau de desempenho insatisfatório das crianças na aprendizagem da língua escrita, conforme tem constado nos sistemas nacionais de avaliação como o SAEB/IDEB e outras avaliações de fluência. Com base nessa afirmação, questionamos: Se o poder público se preocupou com os dados alarmantes das baixas proficiências no cenário da alfabetização de crianças no território brasileiro, então, por que o programa perdurou pouco tempo em muitos

estados e municípios? Os discursos apresentados sobre a formação continuada podem colaborar para resolver ou abrandar os entraves em relação ao baixo desempenho das crianças, com vistas à qualidade do ensino.

O PNAIC, como espaço de formação, proporciona oportunidades de reflexão sobre a prática docente, oferece possíveis mudanças, há oportunidade de reflexão, diálogo com demais profissionais, aprofundamento teórico e aprendizagem. No entanto, devemos nos alertar para o fato de que os problemas na alfabetização não serão sancionados somente pelo professor.

A iniciativa do PNAIC teve muito a agregar para as práticas docentes, contanto que os professores, reflexivamente, consigam adequar as teorias apreendidas às práticas reais em que cada um permanece. Em contrapartida a isso, a Rosa realça que a instabilidade política declinou o programa em curso que, por meio dele, ela tem se desenvolvido profissionalmente de modo significativo, inclusive, ao que concerne às práticas do letramento na alfabetização, razão pela qual tem buscado inovar e diversificar suas práticas de leitura e escrita no contexto da alfabetização de crianças.

Street (1993) afirma que não basta ter um letramento único e autônomo, que simplesmente precisa ser mediatizado verdadeiramente nos lugares mais distantes para salvar os problemas da alfabetização, mas que deve ter preocupação e estabilidade política na execução deste programa, talvez assim, os alunos ainda não estariam, em sua maioria, a níveis tão baixos de leitura e escrita.

A Professora Margarida, por sua vez, enfatiza que o seu processo formativo tem contribuído significativamente para a mobilização de saberes e o desenvolvimento de habilidades profissionais, como a fundamentação teórica sobre alfabetização. A colaboradora pondera que o seu arcabouço teórico adquirido nos ciclos de formação tem fomentado a possibilidade de aprovação no concurso na Prefeitura de Caxias para professora alfabetizadora.

Esse ponto, colocado em destaque pela Professora Margarida, mostra que a aprendizagem de professores, de modo geral, é despertada ao deparar-se com situações-problema que geram necessidades e novos interesses por novos conhecimentos e saberes para o desenvolvimento de competências profissionais, como os conteúdos estudados nos cursos de formação continuada, que favorecem a aprovação da Professora Margarida em concurso público. Desta maneira, essa situação gera necessidade e motivação para a professora continuar participando de formações, já que requer ação sistemática, que objetiva a transformação e realização pessoal e profissional de professores, aludem Ramalho, Nunez e Gauthier (2003).

Os autores defendem que essa formação continuada não se limita apenas aos conhecimentos na técnica pela técnica, mas sobretudo, “o saber-ser”, “saber-fazer” e “saber-

pensar” a sua trajetória que movimenta e aperfeiçoa o seu campo prático de atuação com maiores perspectivas. Nesse entendimento, o desenvolvimento profissional das professoras se converte na promoção, aquisição e reconfiguração de novos saberes, de competências e de valores, os quais devem ganhar novos sentidos durante a sua prática pedagógica.

A professora Margarida rememora situações importantes em sua prática, colocando como pano de fundo as situações de aprendizagem da língua escrita que fazia antes da sua participação em ciclos formativos. Nesse sentido, podemos perceber a prática pedagógica alfabetizadora, sobretudo aquela desenvolvida na escola do campo de forma limitada, cujo sistema de apropriação didática na aprendizagem da escrita estava intrinsecamente veiculado à valorização plena do código da escrita.

Gauthier *et al.* (2013, p. 28) afirmam que “[...] é muito mais pertinente perceber o ensino como mobilização de vários saberes adquiridos na trajetória docente, no qual o professor se abastece para responder às exigências específicas de sua situação concreta de ensino”. Nesse sentido, se faz oportuno analisar o ensino e as práticas pedagógicas sob a ótica dessa determinante e pertinente relação necessária, pois os saberes produzidos pelos docentes trazem muitas contribuições para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, seja ele técnico ou técnico-reflexivo, no processo de alfabetização.

A professora Margarida considera algumas situações intrínsecas que favorecem o seu desenvolvimento profissional, como o movimento interno da escola, das crianças, as dificuldades encontradas por ela, o contexto no qual a escola está inserida, são razões que implicam na mudança da sua cultura própria de trabalho. As professoras Rosa e Margarida têm um ponto em comum em seu memorial de formação, no quesito sobre desenvolvimento profissional como alfabetizadora: o estabelecimento de relações com seus pares tem sido fator importante para tornarem professoras experientes.

Enquanto a Professora Rosa afirma que a formação continuada em contextos em serviço favorece novas aprendizagens por meio de trocas de experiências e novas aprendizagens para o cumprimento do seu ofício como professora; a Professora 02 também considera os cursos de formação continuada importantes para a sua aprendizagem profissional, porém, de forma limitada à dimensão técnica do saber.

Isso se justifica na determinante articulação constante entre a ação e a reflexão para a realização de uma prática pedagógica crítica e transformadora, que emerge intencionalmente por escolha dos docentes, mas, sobretudo, como direito das crianças, pois essa reflete diretamente nos processos de ensino e aprendizagem vivenciados nas instituições.

Partindo dessa perspectiva, Garcia (2009) destaca que a prática pedagógica deve ser norteada pela teoria e articulada com as mais distintas situações durante o processo de formação continuada. Nesse sentido, partimos do pressuposto de que o trabalho docente em sala de aula, no desenvolvimento de sua rotina cotidiana, do seu planejamento das atividades que tem como foco principal a alfabetização das crianças, seja um dos contributos essenciais para alcançar o sucesso dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Do registro escrito da professora *Hortênsia* podemos inferir algumas situações. A colaboradora entende a escola como um espaço plural/heterogêneo, aberta ao diálogo e à reflexão mútua sobre as diferentes situações e enfrentamentos vivenciados pelo coletivo profissional, alunos, pais e comunidade. Diante disso, ela considera as formações continuadas “em serviço” como elementos favorecedores de seu desenvolvimento profissional.

Quando ela coloca as temáticas diversas trabalhadas no interior da escola, mensalmente, nos leva a pensar no incentivo que a equipe gestora e pedagógica mediam esse processo. Apesar de reconhecer a importância dos estudos sobre as diferentes abordagens do/no ensino, como por exemplo, novos modos de alfabetizar a partir das singularidades das demandas, ela não deixa de enfatizar a dimensão técnica da certificação como atributo que comprove sua participação no ciclo formativo.

Outro ponto que merece destaque, conforme menciona a professora Hortênsia, trata-se da diversificação do trabalho na rotina da alfabetização em sua classe multisseriada. Desse modo, a colaboradora escreve dizendo que sua prática melhora pela escuta sensível e a reflexão acerca das histórias de vida de seus alunos, suas famílias e o contexto sociocultural do grupo, razão que torna a sua prática mais respaldada e fortalecida.

De modo particular, o registro escrito da Professora Hortênsia, sobre seu desenvolvimento profissional como alfabetizadora em classes multisseriadas é pautado em alguns aspectos: a formação em serviço como processo de reflexão sobre a prática; as relações com as crianças, suas famílias e a comunidade e ainda, o reconhecimento de que a prática pedagógica alfabetizadora não é linear, pois deve atender a heterogeneidade de seus sujeitos, perfazendo o olhar das necessidades de cada criança neste processo.

Ao que se refere o registro escrito no memorial biográfico da Professora Lírio, a vontade/desejo de continuar buscando a formação continuada na perspectiva de adquirir novos saberes para a sua atuação. A professora Lírio pondera, enfatizando que as suas formações iniciais foram um subsídio importante para despertar a vivência em sala de aula, de modo a aprender a técnica e a arte de ensinar. Os fatores inerentes à sala de aula e à vida como professora os motivaram a participar de formações continuadas. Ademais, ressalta a

necessidade de articular teoria e prática, na perspectiva de melhorar cada vez mais a sua prática docente.

A colaboradora mostra em seu registro escrito que: o professor continua com seu processo formativo, disposto sempre a aprender algo novo e ressignificar o vivido. Dessa forma, as situações em sala de aula são fatores que movimentam o seu processo de formação continuada. Além do mais, considera a importância dos cursos de especialização e dos eventos pedagógicos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação de Caxias, como mecanismos de reinvenção, reflexão e mudança em sua profissionalização. Desse modo, os momentos de formação continuada são dispositivos que estimulam o desenvolvimento de práticas enriquecedoras e a sua visibilidade profissional. Além disso, reconhece a importância da participação ativa das crianças neste processo, pois ela aprende a diversificar suas práticas de alfabetização, através do que ela identifica na rotina e os anseios prementes dos alunos.

Ferreiro (2011) corrobora ao levantar um questionamento bem pertinente sobre quais práticas alfabetizadoras estão sendo desenvolvidas nas instituições para que as crianças sejam introduzidas no processo de apropriação da língua escrita. A autora ainda contribui trazendo outra questão sobre a qual precisamos refletir nesse processo, que é pensar não só sobre as práticas alfabetizadoras, mas também em como essas estão sendo oportunizadas para as crianças no contexto escolar. Por isso, a narrativa tecida pela *Professora 04*, em seu memorial biográfico de formação, coloca o aluno como centro do processo de ensino e aprendizagem, o qual estimulará o professor na diversificação de suas práticas, melhoria de suas relações no ambiente, entre vários outros atributos.

Por este fato, notamos a importância de o professor pensar sobre as práticas alfabetizadoras de forma crítica e reflexiva. Contudo, há o que ponderarmos a partir do registro escrito da *Professora 04*, salientando que, dependendo dessas práticas e da maneira como estão sendo desenvolvidas, os resultados do processo de alfabetização das crianças podem se constituir de forma mais adequada e significativa, o que implica num processo que respeita o direito das crianças em seu modo singular de aprender, que é, sobretudo, por meio do contato com um ambiente alfabetizador dinâmico, mediado por diversificadas experiências.

Buscando realçar essa discussão, Brito (2007) destaca que a prática alfabetizadora precisa conduzir a criança para um ambiente letrado, oportunizando o contato com diferentes maneiras de usos sociais da leitura. E por isso, a criança é um ser social, ela está imersa no desenvolvimento da linguagem oral e escrita, e da escrita, para ampliar seus saberes linguísticos sobre a utilização da língua em diferentes contextos onde se faça necessário seu desenvolvimento. Portanto, o nível qualitativo de alfabetização pode variar conforme a

diversidade de oportunidades e participação das crianças em práticas sociais com usos concretos e funcionais da leitura e da escrita.

A professora Girassol, já experiente com alfabetização, faz uma comparação entre passado-presente de suas práticas pedagógicas alfabetizadoras, destacando que tem evoluído a sua cultura profissional. Narra aspectos de sua história de vida, que favorecem a conscientização e reflexão sobre o que tem se tornado hoje. Com uma vida marcada por problemas familiares e sociais, reconhece que essas implicações atribuíram valor simbólico marcadamente visível para enfrentar tais desafios e produzir a sua formação.

A professora Girassol reconhece a formação continuada como processo de aperfeiçoamento de conhecimentos. A formação continuada nesse sentido envolve ações a serem desenvolvidas com profissionais que desempenham as tarefas de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar.

Em contrapartida ao que diz, a colaboradora salienta a sua fragilidade em participar de maneira ativa das formações continuadas, com vistas à continuidade de seus conhecimentos, mas sente-se ao mesmo tempo desmotivada, pois considera a sua escola multisseriada como um espaço limitado para articular e mobilizar os saberes e conhecimentos produzidos e constituídos ao longo de sua trajetória docente. De modo específico à alfabetização de crianças, por exemplo, ela esclarece que muita coisa mudou, no que diz respeito ao conceito de alfabetização, razão pela qual ela deve voltar-se ativamente para os contextos da formação continuada e reafirmar o seu compromisso e responsabilidade sobre o seu ofício.

Esse movimento da resignificação das aprendizagens construídas pelas alfabetizadoras ao longo do tempo tem mudado em decorrência das exigências políticas, psicológicas, culturais e sociais da língua escrita. Dessa forma, considera-se que os saberes das alfabetizadoras, na medida em que o tempo passa, são valorizados. Portanto, os saberes são plurais porque têm como função não apenas a transmissão dos conhecimentos já construídos, sua prática contempla diferentes saberes com os quais os professores mantêm relações distintas.

Buscando enfatizar essa discussão, Brito (2007) explica que essas relações entre reflexão-técnica-saber estão associadas com suas experiências do cotidiano. Nelas, o professor alfabetizador constrói e reconstrói seus saberes durante sua trajetória prática e na sua formação. Cabe mencionar que os saberes docentes resultam também da efetiva relação teoria-prática. Nesse sentido, Brito (2007, p. 52) alude que os saberes ampliam as “[...] reflexões críticas sobre a prática, das trocas entre pares, bem como dos estudos realizados a partir das produções teórico-científicas na área”. Todavia, tais conhecimentos devem estar articulados com os

pedagógicos para permitir ao professor conhecer melhor as atividades docentes e, assim, desencadear as mudanças necessárias para melhorar a aprendizagem da língua escrita.

García (1999) defende a formação continuada com vistas à especialização em uma área disciplinar, objetivando o domínio de conteúdo, desde que valorize a integração entre a formação em conteúdos disciplinares e a formação pedagógica dos professores. A apropriação e a atualização dos conhecimentos da alfabetização configuram-se como uma necessidade para a formação continuada docente, ao considerarmos que os saberes científicos não são estanques, haja vista as teorias que explicam determinados fenômenos podem sofrer reformulações a partir de novas pesquisas realizadas.

Pelo conteúdo das narrativas, foi possível observar que as professoras alfabetizadoras trazem consigo a preocupação em desenvolver os saberes pedagógicos da formação inicial, e o aperfeiçoamento destes a partir das suas experiências práticas em sala de aula, seja no planejamento, organização, produção/construção de metodologias de ensino e de material didático para o trabalho com a alfabetização.

O quadro a seguir apresenta uma síntese do conteúdo das narrativas tecidas nesta unidade temática de análise sobre o desenvolvimento profissional de alfabetizadoras e suas implicações nas práticas pedagógicas.

Quadro 09: Desenvolvimento profissional de alfabetizadoras e suas implicações nas práticas pedagógicas

- ❖ Os cursos de formação precisam oferecer subsídios teórico-práticos para que as professoras alfabetizadoras possam desenvolver a capacidade de refletir e constituir-se como sujeito de saberes;
- ❖ Algumas escolas desenvolvem formação continuada problematizadora, contextualizada, que observe as necessidades formativas docentes e as condições objetivas e subjetivas das práticas docentes;
- ❖ Os desconfortos e os desafios vivenciados no contexto da prática docente, quando abordados e discutidos no âmbito dos cursos de formação, podem promover mudanças de concepções das professoras, viabilizar o seu desenvolvimento profissional e mudanças significativas nas multisséries;
- ❖ O conhecimento teórico que, aliado à prática, é capaz de mudar situações didáticas de leitura e escrita.

Fonte: Memoriais Biográficos de Formação (2025).

Considerando a realidade das professoras alfabetizadoras, torna-se relevante pensar a formação continuada por meio de programas e cursos não somente quando se promove a Secretaria de Educação, mas também a sensibilização das professoras sobre como ensinam as

crianças a ler e a escrever. Conforme elas mencionam, é oportuno que sejam ampliadas as formações em diferentes momentos do ano letivo na escola, em espaços internos e externos à sala de aula. A educação, por sua natureza, é problematizadora, e a formação continuada enriquece os conhecimentos dos professores, e assim, desenvolvem-se profissionalmente, no sentido de saberem mais, ressignificar o vivido e aprenderem também com os seus próprios erros nas itinerâncias pedagógicas.

Em resumo, sobre as contribuições da formação inicial e continuada para o processo de desenvolvimento profissional, as professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas de escolas do campo da rede municipal de Caxias-Maranhão afirmam que a formação docente permite que as aulas se tornem momentos de aprendizagem mais efetivos, contextualizados e com maior participação dos educandos; e propicia a aquisição e mobilização de *saberes e fazeres* propositivos para a sua prática.

A formação das professoras, ao ser problematizada, contextual e baseada nas necessidades das próprias alfabetizadoras, suscita diversas aprendizagens sobre o estudo da vida em suas mais diversas formas e contextos vivenciados e enfrentados por elas, razão pela qual pode propiciar a melhoria das atividades da língua escrita das crianças, na rotina das multisséries, colocando como pano de fundo a produção de textos.

Além disso, foi possível notar, diante das narrativas escritas nos memoriais das colaboradoras, aspectos ligados à experiência vivenciada na prática pedagógica, o que torna importante o desenvolvimento da racionalização dos meios de produzir a rotina de alfabetização, a partir dos conhecimentos sobre o meio em que elas estão inseridas, neste caso, as comunidades do campo onde trabalham. Algumas professoras discorrem em seus escritos que a aprendizagem profissional docente decorre dos saberes da experiência, o que gera um desconhecimento do arcabouço teórico dos processos formativos em cursos de especialização, mestrado, doutorado e outros momentos necessários.

Reiteramos que o desenvolvimento profissional de alfabetizadoras de classes multisseriadas consiste em um processo a longo prazo, balizado pelos processos formativos e intimamente relacionado com as experiências vivenciadas no contexto da formação e da prática docente. Além disso, possibilita o desenvolvimento pessoal e da escola, associados à reflexão crítica e cotejado pelo trabalho colaborativo.



SEÇÃO VII - CONSIDERAÇÕES SOBRE OS CAMINHOS PERCORRIDOS E PERSPECTIVAS PARA AS PRÓXIMAS VIAGENS...

*[...] Hoje me sinto mais forte
Mais feliz quem sabe
Só levo a certeza
De que muito pouco eu sei
Ou nada sei [...]
(Almir Sater/ Renato Teixeira, 2010).*

O trecho da letra da música de Almir Sater e Renato Teixeira apresenta uma reflexão sobre a maturidade, o aprendizado e a aceitação do tempo de vida, considerando os enfrentamentos vivenciados em minha trajetória. Nesse horizonte reflexivo, escolhi essa letra por representar simbolicamente momentos marcantes, e os conceitos produzidos por meio das vivências adquiridas na minha experiência de vida pessoal, social, acadêmica e profissional. Assim, a letra aborda a necessidade de aceitar as experiências, tanto as boas quanto as ruins, e reconhecer que cada pessoa pode construir sua própria história e encontrar a felicidade, sem se prender ao passado.

Nessa mesma direção, a epígrafe, à qual faço alusão, me inspira a revisitar os caminhos que trilhei e trilho no desenvolvimento da pesquisa, compreendendo que a minha viagem como professor-pesquisador tem proporcionado reconhecer os elementos que caracterizam o meu objeto de estudo através da tecitura narrativa produzida.

7. CONSIDERAÇÕES SOBRE OS CAMINHOS PERCORRIDOS E PERSPECTIVAS PARA AS PRÓXIMAS VIAGENS...

O caminho foi longo, e, nesse percurso, por vezes, precisei vivenciar os desafios na conjuntura pessoal e social de modo a pensar em mudanças que pudessem tornar marcantes este trajeto. Para alcançar os resultados estabelecidos pelas ideias pretensiosas da investigação, precisei de tempo, esforços, criatividade, leituras/releituras e diálogo profundo com o processo de orientação de produção da Tese. Por esse motivo, busquei estar engajado na causa da problematização impressa acerca do meu objeto de estudo e, com isso, necessitei cumprir o compromisso de pesquisar sobre o desenvolvimento profissional e a produção de saberes na prática pedagógica alfabetizadora de classes multisseriadas em escolas do campo.

Do planejamento à concretização desta pesquisa, tive a intenção de buscar um melhor aprofundamento acerca das novas perspectivas, meios e mecanismos sobre o desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas de escolas do campo, tanto no que diz respeito à sua formação e às práticas pedagógicas desenvolvidas na rotina das multisséries, o que, por sua vez, poderia resultar na melhoria de qualidade do ensino, especialmente em nosso campo de atuação professoral, que é a alfabetização na escola do campo.

À luz dessas intenções, para apresentar as conclusões do estudo, tomei como referência os seguintes objetivos da pesquisa – *objetivo geral*: Analisar as contribuições do desenvolvimento profissional na mobilização dos saberes e fazeres na prática pedagógica alfabetizadora de classes multisseriadas em escolas do/no campo. Os *objetivos específicos*: a) identificar os elementos que caracterizam o desenvolvimento profissional dos/as professores/as alfabetizadores/as de classes multisseriadas; b) caracterizar os saberes e fazeres da prática de professores/as alfabetizadores/as de classes multisseriadas que se entrelaçam com o desenvolvimento profissional; c) compreender as histórias de vida de professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas e suas implicações com o processo de desenvolvimento profissional.

Em consonância com tais objetivos, os dados foram produzidos por meio dos seguintes dispositivos de produção de dados: Entrevistas Narrativas (Auto)biográficas e Memoriais Biográficos de Formação, durante o ano de 2025. A partir desse movimento analítico, os dados foram sistematizados e interpretados por meio da análise compreensiva-interpretativa das narrativas, que, ao considerar os escritos e falas das colaboradoras, originaram Unidades Temáticas de Análise.

Desse modo, a questão elencada para a investigação foi respondida e, nesta parte conclusiva, explicito de forma clara as diferentes nuances tecidas a partir das narrativas (auto)biográficas das cinco alfabetizadoras, mostrando que, para compreender o processo de desenvolvimento profissional, com base na questão-problema desta pesquisa, devo, antes de tudo, considerar o contexto situacional: *Quais as contribuições do desenvolvimento profissional na mobilização dos saberes na prática pedagógica alfabetizadora em classes multisseriadas?*

A questão elencada para a investigação foi respondida e nesta parte conclusiva, explicito de forma clara as diferentes nuances tecidas a partir das narrativas (auto)biográficas das cinco alfabetizadoras, mostrando que para compreender o processo de desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras que atuam em classes multisseriadas, devo antes de tudo, considerar o contexto situacional das turmas de alfabetização, as experiências das professoras, os conhecimentos e saberes produzidos na tríade individual-grupal-contexto para que a aprendizagem profissional aconteça.

A partir dessas compreensões, apresento a seguir algumas constatações da pesquisa realizada com as alfabetizadoras de classes multisseriadas de escolas do campo, apreendendo os modos pelos quais as colaboradoras narram aspectos relacionados ao seu processo de desenvolvimento profissional e suas implicações na produção e articulação de saberes e fazeres da prática pedagógica alfabetizadora nas multisséries:

- Em um momento reflexivo crítico, é notório o desabafo e a insatisfação de boa parte das colaboradoras sobre como lidam com as realidades, como procuram lidar com a necessidade, como a de recorrer a colegas mais experientes em busca de saídas, a busca na internet de conteúdo de cursos na *internet* para aprofundar algo, entre outras estratégias;
- Percebemos que há necessidade de um *autoinvestimento* no processo formativo por boa parte das colaboradoras;
- Com o *corpus* das narrativas na pesquisa, entendemos que o profissional docente, está atrelado à prática pois, como vimos, as professoras têm consciência da necessidade de seu processo formativo, a partir das situações de aprendizagem que surgem na rotina da sala de aula, razão que possibilita a ampliação, inovação e ressignificação dos saberes propositivos. Por isso, o desenvolvimento profissional docente pressupõe um processo permanente.

Nesse contexto, as narrativas possibilitaram às alfabetizadoras o conhecimento de si por intermédio das reflexões e rememorações sobre a trajetória formativa e a prática docente realizada neste processo de “fazer-educação” e “produzir a língua escrita” na rotina da alfabetização em classes multisseriadas. Tais situações estão entrelaçadas nas histórias vividas e contadas pelas colaboradoras, o que leva à compreensão da experiência, da existência e essência humana. De fato, observamos que os dados narrativos produzem significados acerca das práticas pedagógicas alfabetizadoras desenvolvidas ao longo da trajetória docente. Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional docente alude aos objetivos, intencionalidades e propósitos da pesquisa; questionando os reflexos e aspirações de ser/tornar e “fazer-educação” no espaço sociocultural do campo.

Considerando essas constatações, percebemos a inclusão das experiências pessoais tanto nas falas verbalizadas na entrevista narrativa quanto na escrita sensível dos memoriais. Histórias que inspiram e levam a refletir acerca de uma contextualização mais ampla sobre a existência de vida, os percursos formativos (inicial e continuada), as marcas das experiências profissionais das professoras alfabetizadoras, do desenvolvimento profissional e outros aspectos.

No que se refere à formação inicial, pude inferir que as aprendizagens advindas dos componentes curriculares do curso de Pedagogia (considerando que todas são Pedagogas), e dos conhecimentos pedagógicos provenientes das discussões sobre os fundamentos educacionais; favorecem o estudo e socialização dos problemas internos da alfabetização no cotidiano escolar, razão à qual favorece a articulação teórico-prática para o exercício da docência; nota-se, as considerações sobre a construção holística e crítica do meio que cerca as alfabetizadoras; a mobilidade social, econômica e intelectual; além do exercício da reflexão e a vivência no futuro ambiente profissional.

Já em relação aos desafios apontados sobre o desenvolvimento profissional e das práticas pedagógicas no contexto da alfabetização de crianças em classes multisseriadas, percebi que as colaboradoras citam o acompanhamento incipiente das crianças no que se refere às etapas/níveis e dificuldades de aprendizagem da língua escrita das crianças, o que as faz planejar e ressignificar o vivido com base na realidade existente. As narrativas das alfabetizadoras descrevem ainda a falta de melhores estruturas de trabalho, colocando em destaque principalmente a falta de materiais didático-pedagógicos, o que muitas vezes as leva a utilizar de seus próprios recursos financeiros para desenvolver determinadas atividades.

Percebi que, em nenhum momento de modo específico, as professoras relatam acerca da incipiência de conhecimentos essenciais ao exercício da docência na contemporaneidade,

como, por exemplo: a diversidade étnico-racial, educação inclusiva e língua brasileira de sinais; e acervo insuficiente para acesso à informação, no que diz respeito ao seu trabalho direto com temáticas transversais na rotina das classes multisseriadas. Porém, acredito que este trabalho esteja de forma implícita nas atividades do calendário ou àquelas colocadas em destaque por meio do livro didático e dos diferentes gêneros discursivos.

Nesse ínterim, percebi que a *autonarração ou reflexividade narrativa* das alfabetizadoras, em um tempo que não é linear, mas que enfatiza a consciência de si, sobre as representações de vida e como elas constroem a si mesmas. Por este princípio, decorre a importância de ter realizado esta pesquisa em uma abordagem (auto)biográfica. Portanto, a opção pelas narrativas (auto)biográficas, pesquisadas por memoriais, implica tornar a própria história narrada, o que demanda entrar em contato com diferentes memórias, representações, subjetividades e narrativas que o processo comporta.

Tomando como referência a formação continuada, tão necessária diante das novas questões, problemas, ideias e desafios que surgem constantemente do ambiente escolar, entendemos a importância dessas atividades, de modo a contemplar a dimensão pessoal: reflexão, leitura de mundo, pensamento e avaliação do nosso próprio trabalho; institucional: realização de cursos, seminários, apropriação de novos conhecimentos; e profissional, na escola, com os outros professores, colaborativamente

Concernentes aos aportes da formação continuada, as professoras de classes multisseriadas, destacam a possibilidade de apropriação dos fundamentos de outras áreas do conhecimento, o que permite o trabalho interdisciplinar; novas aprendizagens adquiridas; facilitação do exercício da docência, pois há ampliação de conhecimentos específicos e pedagógicos; experimentação de novos ensaios formativos e novas situações cotidianas; soma de novos saberes e práticas docentes; oportunidade de aprofundar conhecimento e compreender a ciência como não estanque, histórica e dinâmica; favorecimento da socialização de experiências pelo trabalho colaborativo; e a reflexividade na e sobre a prática.

No que diz respeito aos saberes da prática pedagógica alfabetizadora, as colaboradoras destacam os *saberes da experiência*, referem-se aos conhecimentos práticos e vivências que um indivíduo adquire ao longo da sua vida e no exercício da sua profissão, especialmente adquiridos no contexto multisseriado. A aprendizagem profissional se desenvolve/aperfeiçoa da/na própria prática, nas relações com os alunos, com seus pais, a comunidade, o sistema de ensino etc. Colocam que suas práticas vêm acontecendo diversas formas para buscar melhoria no método de alfabetizar, com outras áreas de conhecimentos para buscar uma maneira de aprendizagem da leitura e escrita, debatendo sobre alfabetização no espaço sociocultural do

campo, o que nos leva a pensar: nos índices elevados de fracasso escolar, no processo de alfabetização, e as desigualdades socioeconômicas entre elas.

Todavia, podemos perceber nas entrevistas narrativas e nos Memoriais Biográficos que as professoras têm uma concepção relativamente técnica em torno da formação continuada e do desenvolvimento profissional, visto que elas limitam somente aos conhecimentos compactados do currículo dos cursos e à certificação final do processo. Mas reconhecem a necessidade da melhoria da sua qualificação profissional com vistas à qualidade de suas práticas pedagógicas,

Dessa forma, as colaboradoras buscam desenvolver uma alfabetização digna, mas falta mais aprimoramento na compreensão significativa do sentido que é o processo de alfabetização, pois este vai muito além do ato de ler e escrever, e sim considera um contexto social. Podemos perceber que, ao mesmo tempo que existe uma relação entre teoria e prática, as atividades fragmentadas existem, dissociadas da realidade dos alunos, um método que utiliza em sua maioria estratégias baseadas na cópia, leitura, reprodução das letras. Portanto, é preciso que o professor busque metodologias transformadoras e positivas, a fim de adequar a sua prática à realidade da criança residente no campo.

Ademais, percebemos que as professoras colocam diferentes saberes mobilizam a ação docente e a prática pedagógica alfabetizadora deve levar em consideração os seguintes aspectos: o contexto social do educando, a faixa etária e seu processo desenvolvimento físico, cognitivo e emocional, relacionar os pais no processo de alfabetização, fugir da característica física dos livros didáticos e buscar em letras de música, jogos e brincadeiras, que fazem parte do dia a dia, alguns elementos facilitadores da alfabetização e do letramento.

Diante dessas constatações, consideramos importante apresentar algumas recomendações, provocadas pelo conhecimento da realidade das práticas de leitura nas classes multisseriadas na educação do campo. Essas recomendações focalizam três aspectos (as práticas docentes alfabetizadoras em classes multisseriadas, a formação de alfabetizadores e a necessidade de políticas de alfabetização para os povos do campo), embora existam outras demandas igualmente importantes.

Nesse sentido, no âmbito das práticas docentes alfabetizadoras em classes multisseriadas, percebemos ser essencial o processo de alfabetização, considerando a leitura e a escrita como práticas sociocomunicativas, isto é, observando as reais situações que envolvem eventos de leitura e escrita em uma sociedade letrada. É essencial, ainda, que as práticas de leitura e escrita na escola não se distanciem dos usos e das funções sociais da escrita, considerando tanto as especificidades do processo de apropriação, quanto de desenvolvimento da leitura e da escrita.

Além disso, as práticas docentes alfabetizadoras precisam resultar de planejamento rigoroso e sistemático que leve em conta as singularidades de cada criança e que ressalte o poder transformador da alfabetização na vida das pessoas, por possibilitar suas intervenções conscientes na realidade social e por facilitar suas interações sociais. As recomendações sobre a formação de alfabetizadores indicam que seus processos formativos têm o desafio de considerar as necessidades formativas desses profissionais, dialogando com eles a respeito das demandas da alfabetização, primando pela unidade teoria-prática, por uma formação reflexiva e pelo respeito à autoria e profissionalidade docente.

No cotidiano das práticas pedagógicas alfabetizadoras, as narrativas evidenciam: a ocorrência da rotina de alfabetização de forma mediada, na qual verificamos que essa mediação acontece de forma tradicional, mas as professoras declaram que é necessário partir dos conhecimentos das crianças sobre a escrita. A título de esclarecimento, a mediação tradicional se caracteriza pela transmissão de conhecimentos, com o ensino centrado nos professores. Apesar da ênfase na mediação tradicional, as professoras compreendem a importância da interação com as crianças e entre elas, pois o ensino tem natureza interativa e, de modo especial, o ensino da leitura e da escrita exige o desenvolvimento de uma mediação reflexiva, com o intuito de formar leitores e escritores autônomos e criativos.

Entendemos a importância de a mediação da leitura e da escrita nas classes multisseriadas assumir a dimensão reflexiva e valorizar a leitura como produção de sentidos e a escrita como produção. Ao nos referirmos ao aprendizado reflexivo da leitura e da escrita, estamos defendendo que, nesse aprendizado, as crianças precisam ser desafiadas a pensar sobre o que é a escrita, o que representa e como representa, bem como postulamos os alfabetizadores como organizadores de experiências e como desafiadores das crianças.

Sem a pretensão de esgotar as discussões relacionadas ao objeto de estudo da presente investigação: Desenvolvimento Profissional de professores/as alfabetizadores/as de classes multisseriadas de escolas do campo, confirmamos a tese inicial: *O desenvolvimento profissional contribui para a mobilização dos saberes na prática pedagógica alfabetizadora de professoras que atuam em classes multisseriadas de escola do campo*. Afirmamos que as experiências vivenciadas na prática docente figuram como elementos que podem contribuir para esse desenvolvimento e, como isso, a tese assevera os seguintes pressupostos:

- *Atualização e reflexão sobre os saberes e as práticas desenvolvidas*: de modo a oferecer um espaço para as alfabetizadoras se atualizarem sobre novas metodologias e refletirem criticamente sobre suas práticas, adaptando-as às necessidades do contexto campesino;

- *Articulação de saberes e conhecimentos diversos*: permitindo às professoras, a articulação destes saberes teóricos (curriculares, disciplinares, da experiência e do contexto da formação) no cotidiano da sala de aula multisseriada do campo, criando um conhecimento docente mais rico e prático;
- *Valorização dos saberes socioculturais locais*: considerando a educação do campo como uma modalidade de grande importância e relevância para a transformação da realidade do campo, desde que as professoras possam interagir e valorizar esses saberes na prática pedagógica (elemento de desenvolvimento profissional);
- *Diferenciação pedagógica*: quando as professoras fornecem ferramentas didáticas para lidar com as especificidades das classes multisseriadas, nas quais os alunos de diferentes idades e níveis de aprendizado convivem na mesma sala, tornando a prática mais dinâmica e personalizada;
- *Fortalecimento da identidade profissional*: a partir da reflexão sobre a prática e a troca de experiências com outros profissionais, contribui para o fortalecimento da identidade de professores/as do campo, reconhecendo a sua importância e os desafios específicos de sua atuação.

Nesse horizonte, a formação continuada permite a atualização, a reflexão sobre a própria prática e a articulação de saberes curriculares, disciplinares e experienciais. A didática, a experiência docente e a troca de conhecimentos/saberes entre os colegas, enriquecem a formação. Possibilita ao professor a adaptação de estratégias para a realidade específica da educação do campo, promovendo um ensino mais contextualizado e eficaz.

Há que valorizar os saberes produzidos pelas professoras alfabetizadoras na ação docente, especialmente os saberes da experiência. Desse modo, é preciso que os saberes gerados na rotina das classes multisseriadas sejam sistematizados e socializados entre as professoras, a fim de permitir a busca de referenciais teóricos que lhes promovam o aprofundamento e diálogo reflexivo baseado não somente na experiência, conforme descrevem a maioria das participantes do estudo; mas principalmente na discussão coletiva, que ambas possam entender os sentidos e significados de suas práticas e a essência do seu trabalho que influencia na aprendizagem das crianças, significativamente.

Sem a pretensão de esgotar a temática, apresentamos a seguir algumas lacunas e dificuldades recorrentes na produção de fontes narrativas acerca do desenvolvimento profissional docente e das práticas pedagógicas alfabetizadoras em classes multisseriadas,

organizadas de modo analítico e articuladas ao debate teórico-epistemológico desenvolvido neste estudo:

- Fragmentação conceitual entre *desenvolvimento profissional docente* e *prática alfabetizadora*, tratados muitas vezes como campos paralelos, sem articulação orgânica entre formação, saberes docentes e práticas efetivas de sala de aula.
- Insuficiente aprofundamento sobre como os professores alfabetizadores reconstroem os conhecimentos adquiridos na formação continuada no cotidiano escolar.
- Escassez de estudos que considerem o desenvolvimento profissional como processo contínuo, situado e coletivo, especialmente em contextos de alfabetização inicial.
- Dificuldades no acesso e no trabalho de campo: restrição de tempo de algumas professoras alfabetizadoras para participar da pesquisa no dia e horário inicialmente acordado, em razão da sobrecarga de trabalho e demandas burocráticas.
- Percebemos a resistência das colaboradoras em participar dos ciclos de formação continuada ofertados pelo sistema de ensino municipal, em detrimento da superficialidade e politização do processo educacional naquele território etc.

Por fim, ter realizado o doutorado na Universidade Federal do Piauí (UFPI) representa um marco significativo na trajetória acadêmica e profissional, pois evidencia o compromisso com a produção de conhecimento científico de qualidade, socialmente referenciado e alinhado às demandas regionais e nacionais. A UFPI, enquanto instituição pública de reconhecida relevância, oferece um ambiente formativo plural, crítico e interdisciplinar, favorecendo o aprofundamento teórico-metodológico, o fortalecimento da pesquisa e a consolidação da autonomia intelectual. Além disso, o doutorado na UFPI possibilita a inserção em redes acadêmicas, o diálogo com problemáticas locais e a contribuição efetiva para o desenvolvimento educacional, social e científico do Piauí e do Brasil, reafirmando o papel do pesquisador como agente de transformação social.

Assim, finalizamos este estudo com o sentimento de que ainda há muito o que ser discutido quanto ao desenvolvimento profissional, à formação de professores e às práticas pedagógicas alfabetizadoras. A educação é um movimento em transformação. Esperamos que as narrativas das colaboradoras da pesquisa e as análises contempladas neste trabalho acadêmico possam contribuir para o debate sobre o tema e suscitar novas investigações em relação ao desenvolvimento profissional do professor alfabetizador, à sua formação e às práticas

docentes, com o escopo de melhorar a qualidade do ensino, além de contribuir para o aprimoramento de conhecimentos científicos.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho; RIBEIRO, Vândiner. **Programa Escola Ativa**: um pacote educacional ou uma possibilidade para a escola do campo? In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). **Escola de direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2006.
- ARROYO, Miguel G; FERNANDES, Bernardo, M. A educação básica e o movimento social do campo. Brasília, DF: **Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo**, n.2, 1999.
- ARROYO, M. G. **A Educação Básica e o movimento social do campo**. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 65-86.
- ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores do campo. **Rer .Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>
- ARROYO, Miguel et al. **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008
- ATTA, Dilza. **Educação, cultura e humanização nas escolas do campo**. Brasília, Expressão Popular, 2003.
- ATTA, Dilza. **Educação, cultura e humanização nas escolas do campo**. Brasília, Expressão Popular, 2003.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BERTAUX, D. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores**: diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. Disponível em: <http://doi.org/10.7476/97885751114698>. Acesso em: 12 set. 2020.
- BRAGANÇA, I. F. de S. Formação docente na escola e na universidade: contribuições das narrativas (auto) biográficas. **Educação em Revista**. v.37, 2021. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/0102-469832746> Acesso em. 04.maio. 2025.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB**. nº 9. 394, Brasília, 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Continuada. Alfabetização e Diversidade. Programa Escola ativa. **Manual de Orientações Pedagógicas para Formação de Educadores e Educadoras**. – Brasília: SECAD/ MEC, 2009.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, Caxias, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/caxias/panorama> . Acesso em: 14 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012.** Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, Diário Oficial da União, 12 dez. 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510/2016** – Dispõe sobre a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Brasil: Ministério da Saúde, Brasília, DF. 2016.

BRITO, Antonia Edna. A prática pedagógica alfabetizadora: a aquisição da língua escrita como processo sociocultural. In: **Revista Iberoamericana de Educación**, EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), v. 4, nº 44, 2007.

BRITO, Antonia Edna. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. In: MORAES, Z. D; LUGLI, R. S. G. (Org.). **Docência, pesquisa e aprendizagem:** (auto) biografias como espaços de formação/investigação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

BRITO, Antonia Edna. Formação inicial de professores e o estágio supervisionado: experiência formadora?. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 158–174, 2021. DOI: <http://10.22481/rpe.v16i43.7666> . Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/7666> . Acesso em: 13 out. 2025.

CALAZANS, M. J. **Para compreender a educação do Estado no meio rural – traços de uma trajetória.** In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (Coords.). Educação e escola no campo. Campinas: Papirus, 1985. p. 172-184.

CALDART, Roseli S. **Por uma educação do campo:** traços de uma identidade em construção. In: Educação do campo: identidade e políticas públicas- Caderno 4. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação Do Campo”, 2002.

CALDART, Roseli S. **Movimento Sem Terra:** Lições de Pedagogia. Currículo sem Fronteiras. v. 3, n.1, p.50-59, jan./jun.2011. Disponível em: < www.curriculosemfronteiras.org > . Acesso em: 17 de Julho de 2020.

CASTANHA, André, Paulo. Memória Rural no município de Enéas Marques-PR: décadas de (1960-1990) – Das escolas rurais à nuclearização. **Revista Brasileira De Educação Do Campo**, v. 3 n.1, p.30-56. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n1p30>. Acesso em 12 de maio, 2022.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa:** experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa:** experiência e história em pesquisa qualitativa. 2a ed. rev. Tradução: GPNEP: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de professores. ILEEL/UFU. Uberlândia, MG: EDUFU, 2a ed. 2015. <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-279-3> Acesso em 06. Set. 2025.

COLELLO, Sílvia Maria Gasparin. Alfabetização em Tempos de Pandemia. **Convenit Internacional**, n. 35. São Paulo: CEMOrOc- FEUSP, jan-abr, 2021. Disponível em: www.silviacolello.com.br Acesso em: 25 jul 2021.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Editora Porto, 2001.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. São Paulo: Paulus, 2008.

FAZENDA, Ivani C. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 2 ed. Campinas, Papirus, 1995.

FERNANDES, R.S. *et al.* Samambaias e licófitas do município de Caxias, Maranhão, Brasil. **Bol. Mus. Para. Emilio Goeldi Cienc. Nat.**, Belém, v. 5, n. 3, p. 345-356, dez. 2010.

Disponível em

http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198181142010000300007&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 14 nov. 2024.

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

FERREIRA, Edith Maria Batista; CORREIA, Joelma Reis. **A formação da criança leitora por meio dos gêneros do discurso**: questões metodológicas. In: Rev: Leitura: Teoria & Prática, v. 38, n.78, p.79-95, Campinas: São Paulo, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34112/2317-097222020v38n78p79-95>.

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Trad. Diana Myrian Lichtenstein et all. Ed. Artmed, Porto Alegre, 1999.

FERREIRO, Emília. **A escrita ... antes das letras** in: SINCLAIR, Hermine (Ed.) A produção de notações na criança: linguagem, número ritmos e melodias. São Paulo: Cortez Editora, 1986.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. 7 ed. São Paulo; Cortez, 1999.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 2011.

FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994, p. 157.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**. Santa Maria, v. 32, n. 01, p. 21-40, 2007. pp. 21-40. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista> Acesso em: 12. Abr. 2025.

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.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 40 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FURLLAN, M; HEAGREAVES, A. A. **Teacher development and educational change**. London: Falmer Press, 1992.

GAUTHIER, Clermont. *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí-RS: Editora INIJUI, 2013.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto, 1999.

GARCIA, C. M. A identidade docente: constantes e desafios. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaditora.com.br> . Acesso em: 22 jun. 2025.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GEÓGRAFOS. **Coordenadas Geográficas de Caxias, Maranhão – MA** [internet]. Disponível em: <https://www.geografos.com.br/cidades-maranhao/caxias.php> . Acesso em: 12 nov. 2024.

GONTIJO, C. M. M; COSTA, D. M. V. gt. Produção de textos e processo inicial de alfabetização. **Rev. Acta Scientiarum. Education**, 2017, p. 421-430. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v39i4.32115> .

GOULART, Cecília. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. **Revista Brasileira de Educação**. Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal Fluminense, v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

GOULART, C. **A organização do trabalho pedagógico: Alfabetização e Letramento como eixos norteadores**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a Inclusão da criança de seis anos de idade. 2. ed. Brasília, Ministério da Educação, 2007.

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.

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, 2006.

HAGE, Salomão Mufarrej; ANTUNES-ROCHA, M. I. (Org.). *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada*. Coleção Caminhos da Educação do campo. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

HOÇA, Liliamar; HOMANOWSKY, Joana Paulin. Desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras: malhas e laços. **Rev. Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 481-498, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> Acessado em: 29 de Abril. 2024.

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

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

JOLIBERT, Josette et al. **Além dos Muros da Escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade**. Porto Alegre: Artmed, 2016. Tradução: Ana Maria Neto Machado.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Prefácio de António Nóvoa, tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. Lisboa: Editora Educa-Formação/Universidade de Lisboa, 2002.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Revista Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.ufpel.edu.br> Acessado em 21.mar.2024.

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, 2000, p.90.

KLEIMAN, A, B. **Modelos de letramentos e as práticas de alfabetização na escola**. In: KLEIMAN, A, B. *Os significados do letramento*. 6 ed. São Paulo: Mercado de letras, 1995. cap. 1, p. 15-65.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola** / Ângela B. Kleiman, Silva E. Moraes. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.- (Coleção Ideias Sobre Linguagem).

LAROSSA, Jorge. **O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro**. In: LAROSSA, Jorge e LARA, Nuria Péres de. (Orgs.) *Imagens do Outro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p.67-86.

LIMA, M. da G. S. B. **Os usos cotidianos de escrita e as implicações educacionais: uma etnografia**. Teresina: EDUFPI, 1996.

LIMA, A., org. **Ensaios sobre fenomenologia: Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty** [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2014, 124 p.

MARCUSCHI, L. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MIZUKAMI, M. G. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 1-11, 2004. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a3.htm> . Acesso em: 10. ago. 2024.

MOLINA, Mônica C; FERNANDES, Bernardo M. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sônia M. S. Azevedo de. (orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004.

MOLINA, M.C. **A constitucionalidade do direito à educação dos povos do campo**. In: Santos, C. dos (Org). Educação do Campo: Campo- políticas públicas-educação. Brasília-DF. INCRA, 2004, p. 19-32.

MOLINA, Mônica Castagma; SÁ, Laís Mourão. Educação do campo. In: ALENTEJANO, Paulo; CALDART, Roseli Salete; FRIGOTTO, Gaudêncio, PEREIRA, Isabel Brasil. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escols Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MORAIS, A.G. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 39, n. 3:35-48, 2004.

MORAIS, Artur Gomes de. **Discursos recentes sobre alfabetização no Brasil**: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos métodos? In: Silva, Aída Maria Monteiro da; Melo, Márcia Maria de Oliveira (Orgs.). Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social. 1. ed. Recife: Edições Bagaço, 2009, v. 1. p. 439-454.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, J. de S.; BRAGANÇA, I. F. de S. As histórias de vida de professoras iniciantes no processo de constituição da docência. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 29, n. 57, p. 190–202, 2020. DOI: <http://10.21879/faeoba2358-0194.2020.v29.n57.p190-202> > . Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/faeoba/article/view/8279> . Acesso em: 12 out. 2025.

MORAIS, J. DE S., & BRAGANÇA, I. F. de S. Encontro consigo e com o outro: tecendo subjetividades em narrativas de uma *pesquisaformação* na pandemia. 2021. **Caderno De Letras**, (40), 221-236. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/cdl.v0i40.20697>

MORAIS, J. S; BRAGANÇA, I. F. de S. Pesquisaformação narrativa (auto) biográfica: da tessitura de fontes aos desafios da interpretação hermenêutica. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e75612, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.75612>

MORAIS, Joelson. de Sousa. Narrativas de histórias de vida, conhecimento de si e (auto)formação no curso de Pedagogia. **Revista Crítica Histórica**, p. 62–83. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/rchv14n28.2023.0005> Acesso em: 01.mar.2024.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**. Ed: UNESP, Brasília: MEC/INEP/CONPED, 2000.

- MORTATTI, M. R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2014.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 80 p.
- NEVES, C. J. Educação do campo e no campo. **Revista Emancipação**. V.2, n. 5. Ponta Grossa: UEPG, 2000. (p.89-104).
- NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.
- NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.
- NÓVOA, A., FINGER, Matthias. **O método (auto) biográfico e a formação**. 2 ed. Natal: EDUFRRN, 2014.
- PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.
- PASSEGGI, Maria C. **Memoriais de formação: processos de autoria e de (re)construção identitária**. III Conferência de pesquisa sociocultural. 2000. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1970.doc> . Acesso: 13 out. 2025.
- PASSEGGI, Maria. da Conceição. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 93-113, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i44.8018 . Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8018> . Acesso em: 26 mar. 2024.
- PASSEGGI, M. da C. Transformações das figuras de si e do outro na mediação biográfica. **Linhas Críticas**, 29, e48135, 2023. <https://doi.org/10.26512/lc29202348135> Acesso em: 02. Out. 2024.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo**. In: NÓVOA, A. (coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa, Portugal: Instituto de Inovação Educacional, 2001. p. 95-114.
- PÉREZ, C. L. V. Alfabetização: um conceito em movimento. In: **Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes**. Regina Leite Garcia (. orgs.). – São Paulo: Cortez, 2008.
- PIMENTA, Selma G. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2012.
- PORLÁN ARIZA, R., *et al.* Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos. **Enseñanza de las Ciencias**, V.15, n.2, pp. 155-171, 1997.
- PRADO, G. do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. **Memorial de Formação: Quando as memórias narram a história da formação**. In: Autores (Org.) Porque escrever é fazer história: Revelações Subversões e Superações. Campinas, SP: Graf. FE, 2005. Cap. 2, p. 47-62.

PRADO, G.V.T.; SOLIGO, R. **Memorial de Formação**: quando as memórias narram as histórias de formação... In: _____. (Orgs.). *Porque escrever é fazer história*. Campinas: Editora Alínea, 2007. p. 47-62.

PRADO, Guilherme. Val. Toledo., *et al.* **Memorial de formação**: uma narrativa pedagógica de profissionais da educação. Em M. C. Passeggi & T. M. N. Barbosa (Orgs.). *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*. EDUFRN; Paulus, 2008.

Prefeitura Municipal de Caxias. **Plano Municipal de Mobilidade Urbana (PMMU) do município de Caxias, Maranhão**. Caxias: Prefeitura Municipal de Caxias, 2016.

Prefeitura Municipal de Caxias. **Plano municipal de contingência para prevenção e enfrentamento de epidemias de arboviroses do município de Caxias – MA para o ano de 2023**, 2022.

RAMALHO, B.; NUÑEZ, GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulinas, 2003.

ROMANOWSKI, J. P. ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n.19, p. 37–50, 2006. Recuperado de <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176> Acesso em: 12. mai. 2025.

ROCHA, M.I.A. Da educação rural à educação do campo: construindo caminhos. In: CARVALHO, C.H de.; CASTRO, M de. (Org). **Educação rural e do campo**. Uberlândia: EDUFU, 2014.

RODRIGUES, Caroline Leite. **Educação no meio rural**: um estudo sobre salas multisseriadas. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-8MAHYM> Acesso em: 17 de out. 2021.

SANTOS, Edineide da Cunha. **As classes multisseriadas no contexto da educação do campo**. Monografia de Graduação em Pedagogia – Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

SAVIANI, D. **Os saberes implicados na formação do educador**. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA J. R. C. (Orgs). *Formação do educador*. São Paulo: UNESP, 1996.

SCHON, D. A. **Formar pessoas como professores reflexivos**. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

SCHULMAN, L.S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v.15, n.2, p.04-14, fev. 1986. Disponível em: <http://links.jstor.org/sici?sici=0013-189X%28198602%3C4%3ATWUKGI%3E2.0.CO%3B2-X>. Acesso em: 02. Jun. 2025.

SCHÜTZE, 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.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Relações de ensino e desenvolvimento humano: reflexões sobre as (trans) formações na atividade de (ensinar a) ler e a escrever. In: **Rev. Brasileira de Alfabetização (ABALF)**, v.1, n.9, jan./jun./, Belo Horizonte, 2017.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPED, Minas Gerais, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p.38.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo, Contexto, 2003

SOARES, Magda. Como fica a alfabetização e o letramento durante a pandemia? 8 Entrevista no canal Futura. 08/09/2021. Disponível em <https://www.futura.org.br/como-fica-aalfabetizacao-e-o-letramento-durante-a-pandemia/> . Acesso em: 14 de out de 2024.

SOUZA, E. C. de. **Modos de narração e discursos da memória**: biografização, experiências e formação. In: PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de. (Auto)Biografia: formação, territórios e saberes. Natal: EDUFRN; São Paulo: (Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica - Educação), Paulus, 2008. p. 85-101.

SOUZA, Elizeu Clementino. Pontes e muros: pesquisa narrativa e trajetórias (auto)biográficas – o lugar da memória e a memória do lugar na educação rural. In: **Memória, dimensões sócio-históricas e trajetórias de vida**. SOUZA, Elizeu Clementino de. SOUZA, Inês Ferreira de. (Orgs). Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB, 2012, p. 33-56.

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. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644411344> Acesso em. 13.ago.2025.

SOUZA, M. A. **Educação do campo**: propostas e práticas pedagógicas desenvolvidas no MST. Petrópolis: Vozes, 2006. (Prelo).

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. V. **Cross-cultural approaches to literacy**. Cambridge University Press, 1993.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, n.13, Jan- Abr/2004.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª edição. Petrópolis: Vozes, 2014.

TOLEDO, Maria Cristina Moiana de. **A Escola do Campo e a Pesquisa do Campo**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2005.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **El A, B, C y D de la formación docente**. Madrid: Narcea, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. L. S. Vigotski; organizadores Michael Cole... (et al.); tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. – 7ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007. – (psicologia e pedagogia).

WEATHER SPARK. **Condições meteorológicas médias de Caxias** [internet]. Disponível em: <https://pt.weatherspark.com/y/30642/Clima-caracter%C3%ADstico-em-Caxias-Brasil-durante-o-ano> . Acesso em: 10 nov. 2024.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
EM EDUCAÇÃO

**APÊNDICE A: ENCONTRO INICIAL DE ORGANIZAÇÃO, PREPARAÇÃO E
SISTEMATIZAÇÃO DA PESQUISA**

TEMA	OBJETIVOS	PROCESSO DE MEDIAÇÃO
	- Acolher e Apresentar o projeto de pesquisa. - Escolher o pseudônimo de cada interlocutor.	- Apresentação dos participantes. - Exposição dos elementos principais da pesquisa (objeto de pesquisa, problema, objetivos e metodologia).
PRIMEIRO ENCONTRO: - Apresentação da pesquisa e dos interlocutores; -O processo de desenvolvimento profissional de professores alfabetizadores de classes multisseriadas.	- Orientar sobre os encontros e Termo de Consentimento Livre Esclarecido que serão assinados pelos interlocutores; - Entregar os materiais para assinatura; - Promover uma reflexão individual sobre a caminhada pessoal e profissional; de cada um.	- Escolha do pseudônimo de identificação de cada interlocutor na pesquisa; - Leitura e assinatura dos Termos de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE); - Explicação do roteiro dos encontros, tanto da entrevistas narrativas quanto dos memoriais.
	Caracterizar o perfil dos professores alfabetizadores.	



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**



APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

**Título do Projeto: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E A
CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA ALFABETIZADORA**

Pesquisador responsável: Profª. Drª Maria Divina Ferreira Lima

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí/Centro de Ciências da Educação -

E-mail: lima.divina2@gmail.com - **Telefone para contato:** (86) 99831-1657

Pesquisador Participante: Dilmar Rodrigues da Silva Júnior

E-mail para Contato: dilmar_jrcxs93@outlook.com

Telefone para contato: (99) 98812-3556

Local da coleta de dados: Caxias-MA.

Prezado (a) Senhor (a) Professor (a),

Para mim é uma enorme satisfação convidá-lo para participar desta pesquisa. Antes de sua decisão quanto a participação neste estudo, é essencial que você entenda todas as informações escrita neste documento, inclusive que atuará como voluntário. Leia com muita atenção. Em caso de dúvida, fique à vontade para esclarecê-las com os pesquisadores responsáveis pelo estudo. Não existindo mais dúvidas quanto e concordando em realizar esta pesquisa, solicito por gentileza, assinar, o termo de consentimento, que está impresso em duas vias, uma delas é sua e a outra do pesquisador. Você poderá desistir da pesquisa a qualquer tempo, sem nenhum tipo de penalidade.

A pesquisa tem por objetivo geral: O objetivo geral dessa pesquisa: Analisar as contribuições do desenvolvimento profissional na mobilização dos saberes e fazeres na prática pedagógica alfabetizadora de classes multisseriadas em escolas do/no campo. E os objetivos específicos: a) Identificar os elementos que caracterizam o desenvolvimento profissional dos/as professores/as alfabetizadores/as de classes multisseriadas; b) Caracterizar os saberes e fazeres da prática de professores/as alfabetizadores/as de classes multisseriadas que se entrelaçam com o desenvolvimento profissional; c) Compreender as histórias de vida de professores/as alfabetizadores/as de classes multisseriadas e suas implicações no processo de desenvolvimento profissional.

APÊNDICE C- AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA



PREFEITURA DE
CAXIAS
Viver aqui é bom demais!

SECRETARIA MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA
E TECNOLOGIA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO – PESQUISA DE CAMPO

Caxias, 06 de janeiro de 2025.

Vimos por meio deste autorizar a pesquisa de Doutorado acadêmico, do doutorando Dilmar Rodrigues da Silva Júnior, orientado pela Professora Doutora Maria Divina Ferreira Lima, tendo como título preliminar: **Desenvolvimento profissional docente e a constituição dos saberes da prática pedagógica alfabetizadora**. A pesquisa tem como objetivo geral: Analisar as contribuições do desenvolvimento profissional na mobilização dos saberes e fazeres na prática pedagógica alfabetizadora de classes multisseriadas em escolas do/no campo. A coleta de dados será realizada por meio do método autobiográfico, através dos dispositivos de dados: Entrevista narrativa e Memoriais Biográficos de Formação, com os professores alfabetizadores que atuam nas classes multisseriadas pertencentes à Educação do campo, da rede municipal de Caxias/MA.

Atenciosamente,

Adenilson Dias de Sousa
Secretário Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**



**APÊNDICE D:
CARTA DE ENCAMINHAMENTO DO PROJETO AO COMITÊ DE ÉTICA**

Teresina, 16 / 01 / 2025

Prof. Dr. Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento

Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI/CMPP

Caro Professor,

Estamos enviando o projeto de pesquisa intitulado **"Desenvolvimento profissional docente e a constituição dos saberes da prática pedagógica alfabetizadora"**, para a apreciação por este comitê.

Confirmo que todos os pesquisadores envolvidos nesta pesquisa realizaram a leitura e estão cientes do conteúdo da resolução 466/12 do CNS e das resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004).

Confirmamos também:

- 1- que esta pesquisa ainda não foi iniciada,
- 2- que não há participação estrangeira nesta pesquisa,
- 3- que comunicarei ao CEP-UFPI/CMPP os eventuais eventos adversos ocorridos com o voluntário,
- 4- que apresentarei relatório anual e final desta pesquisa ao CEP-UFPI/CMPP,
- 5- que retirarei por minha própria conta os pareceres e o certificado junto à secretaria do CEP-UFPI/CMPP.

Atenciosamente,
Pesquisadora responsável:

Maria Divina Ferreira Lima

Nome: Maria Divina Ferreira Lima - CPF: 099.812.503-25

Dilmar Rodrigues da Silva Júnior

Prof. Me. Dilmar Rodrigues da Silva Júnior - CPF: 050.118.103-21



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**



APÊNDICE E: DECLARAÇÕES DO(S) PESQUISADOR(ES)

Ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

Universidade Federal do Piauí

Eu, **Maria Divina Ferreira Lima e Dilmar Rodrigues da Silva Júnior**, pesquisadores responsáveis pela pesquisa intitulada: **“Desenvolvimento profissional docente e a constituição dos saberes da prática pedagógica alfabetizadora”**, em que propomos como objetivo geral: O objetivo geral dessa pesquisa é Analisar as contribuições do desenvolvimento profissional na mobilização dos saberes e fazeres na prática pedagógica alfabetizadora de classes multisseriadas em escolas do/no campo. E os objetivos específicos:

Dessa forma, assumimos o compromisso de:

Cumprir os Termos da Resolução nº 196/96, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000 e 340/2004).

Zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa; Que os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos voluntários;

Que os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade de Maria Divina Ferreira Lima, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd/UFPI; que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa.

Não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;

Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa;

O CEP-UFPI será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio

de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;

O CEP-UFPI será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o voluntário;

Esta pesquisa ainda não foi total ou parcialmente realizada.

Teresina, 16 de jan de 2025.

Maria Divina Ferreira Lima
Profa. Dra. Maria Divina Ferreira Lima - CPF nº 099.812.503-25
PPGED/UFPI

Dilmar Rodrigues da Silva Júnior
Prof. Me. Dilmar Rodrigues da Silva Júnior - CPF: 050.118.103-21
PPGED/UFPI

APÊNDICE F:
Carta de Envio do Projeto de Pesquisa à Coordenação do Comitê de Ética em Pesquisa Humana da UFPI/CMPP

Teresina, 18 / 03 / 2025

Profª. Drª. Hilris Rocha e Silva
 Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa Humana da UFPI/CMPP

Caro Profª,

Estou enviando o projeto de pesquisa intitulado "Desenvolvimento Profissional Docente e a Constituição dos Saberes da Prática Pedagógica Alfabetizadora", para a apreciação por este comitê.

Confirmando que todos os pesquisadores envolvidos nesta pesquisa realizaram a leitura e estão cientes do conteúdo da resolução 466/12 do CNS e das resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004).

Confirmando também:

- 1- que esta pesquisa ainda não foi iniciada,
- 2- que não há participação estrangeira nesta pesquisa,
- 3- que comunicarei ao CEP-UFPI/CMPP os eventuais eventos adversos ocorridos com o voluntário,
- 4- que apresentarei relatório anual e final desta pesquisa ao CEP-UFPI/CMPP,
- 5- que retirarei por minha própria conta os pareceres e o certificado junto à secretaria do CEP-UFPI/CMPP.

Atenciosamente,

Pesquisador responsável

Assinatura:

Nome:

CPF:

Instituição:

Área:

Departamento:

Hilris Rodrigues da Silva Júnior
050.118.103-21
Universidade Federal do Piauí
Ciências Humanas: Educação
Programa de Pós Graduação em Educação
PPGEd.
Departamento de Educação



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



APÊNDICE G: TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do Projeto: Desenvolvimento profissional docente e a constituição dos saberes da prática pedagógica alfabetizadora

Pesquisadores Responsáveis: Prof. Dr.^a Maria Divina Ferreira e Prof. Me. Dilmar Rodrigues da Silva Júnior

Instituição/Departamento: UFPI/PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED

Telefone para Contato: (86) 98812-3556 / (86) 99831-1657

Local da Coleta de Dados: Escolas Multisseriadas pertencentes à Educação do Campo do município de Caxias-MA.

Os pesquisadores do presente projeto que tem como objetivo geral: O objetivo geral dessa pesquisa: Analisar as contribuições do desenvolvimento profissional na mobilização dos saberes e fazeres na prática pedagógica alfabetizadora de classes multisseriadas em escolas do/no campo. E os objetivos específicos: a) Identificar os elementos que caracterizam o desenvolvimento profissional dos/as professores/as alfabetizadores/as de classes multisseriadas; b) Caracterizar os saberes e fazeres da prática de professores/as alfabetizadores/as de classes multisseriadas que se entrelaçam com o desenvolvimento profissional; c) Compreender as histórias de vida de professores/as alfabetizadores/as de classes multisseriadas e suas implicações no processo de desenvolvimento profissional.

Se comprometemos a preservar a privacidade dos interlocutores da pesquisa, cujos dados serão coletados, através da Entrevista Narrativa e dos Memoriais Biográficos de Formação, aos professores/as alfabetizadores/as de classes multisseriadas da Educação do campo, da rede municipal de ensino de Caxias/MA.

Concordamos, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas sob a responsabilidade dos pesquisadores responsáveis, Profa. Dra. Maria Divina Ferreira Lima, portadora do CPF 099.812.503-25 e Prof. Me. Dilmar Rodrigues da Silva Júnior, portador do CPF 050.118.103-21. Após cinco anos os dados serão destruídos.

Teresina, 16 de fevereiro de 2025.

Maria Divina Ferreira Lima

Maria Divina Ferreira Lima - CPF: 099.812.503-25

Dilmar Rodrigues da Silva Júnior

Dilmar Rodrigues da Silva Júnior - CPF: 050.118.103-21



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



APÊNDICE H: TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

Título do Projeto: Desenvolvimento profissional docente e a constituição dos saberes da prática pedagógica alfabetizadora

Pesquisadores Responsáveis: Prof. Dr.^a Maria Divina Ferreira e Prof. Me. Dilmar Rodrigues da Silva Júnior

Instituição/Departamento: UFPI/PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED

Telefone para Contato: (86) 98812-3556 / (86) 99831-1657

Local da Coleta de Dados: Escolas Multisseriadas pertencentes à Educação do Campo do município de Caxias- MA

TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

Realizar uma investigação exige tomar decisões sobre métodos e procedimentos de investigação consoantes com a natureza do objeto de estudo. Com essa compreensão decidimos utilizar como técnicas de pesquisa a entrevista narrativa e o memorial biográfico, conforme descrição a seguir.

Entrevista narrativa

Reportamo-nos à entrevista em seu caráter autobiográfico como uma de nossas técnicas para a coleta de dados na pesquisa, e a utilizaremos dada sua natureza, estabelecendo um diálogo efetivo entre pesquisador e pesquisado/as, sustentando às falas com alguns autores, principalmente aqueles que abordam a narrativa na perspectiva da experiência do narrador.

A entrevista narrativa em nossa pesquisa tem por objetivo: Identificar os elementos que caracterizam o desenvolvimento profissional dos/as professores/as alfabetizadores/as de classes multisseriadas em escolas do campo. Por se tratar de um dispositivo para a coleta de dados no qual serão mobilizados conhecimentos e experiências das professoras alfabetizadoras que atuam nesses espaços, como seres humanos, também identificaremos a partir das narrativas, os mais diversos sentimentos e situações que envolvem os sujeitos que participarão de nossa investigação: potencialidades, desejos, anseios, medos, incertezas, desafios, possibilidades e tantos outros sentimentos manifestados em suas trajetórias e vivências no mundo que pertence.

encontradas em vivenciar e prática tais situações de ensino da língua escrita, bem como o reconhecimento da formação continuada na perspectiva do desenvolvimento profissional, que favorece a resignificação e inovação de suas práticas de leitura e escrita no ambiente multisseriado. Após a coleta dos dados tecidos por meio das narrativas, analisaremos e refletiremos para a constituição do escrito da Tese.

Considerando a amplitude de registros que o método narrativo pode contemplar na pesquisa científica que envolvem os contextos subjetivos humanos, temos a necessidade de ampliar nossas discussões no corpo da tese através do outro dispositivo que são os memoriais biográficos de formação, que será produzido pelos/as professores/as. A seguir, descreveremos o nosso planejamento através do uso e mobilização do memorial biográfico como outro dispositivo importante em nossa pesquisa.

Memoriais biográficos de formação

Constituiremos do emprego do memorial autobiográfico como outra técnica de coleta de dados relevantes em nossa pesquisa. A escrita de um memorial é uma prática de letramento subjetiva que tem por objetivo registrar fatos das histórias de vida de seus narradores e deve seguir um roteiro para o estabelecimento de suas narrativas.

O memorial pode ser concebido como um texto originário, porque relata pontos peculiares das experiências humanas, e possibilita dialogar com os múltiplos contexto do ato social e/ou afetivo. É um documento importante, pois visa remorar as experiências dos sujeitos ao longo de seus percursos de vida: infância, adolescência, fase adulta, elementos formativos, atuações profissionais, políticas e culturais.

Segundo Passeggi (2008, p.120) o memorial é um gênero acadêmico pelo qual o autor desenvolve uma avaliação e tece reflexões críticas sobre o seu percurso intelectual, afetivo, social, cultural, psicológico que permeiam a sua trajetória de vida. Sendo assim, o interesse pela aquisição do memorial biográfico em nossa pesquisa, versa pela coleta das experiências dos interlocutores do estudo. Por outro lado, a técnica do memorial biográfico, serve como dispositivo que estabelece uma exploração mental do sujeito que narra, uma vez que no ato de memorizar, o participante pode pensar e rememorar diversas situações, conforme as descritas acima.

Essa técnica de coleta ainda pode ser conceituada por Prado *et al.* (2008, p. 137) como: “um gênero textual analítico que trata do processo de formação combinado por elementos de textos narrativos expositivos e refletidos a partir de experiências de formação, à prática

profissional e também a própria vida [...]”. A partir dos autores, o memorial é a forma dinâmica pessoal de escrever sobre si, devido a sua complexidade, deve ser um elemento que demanda tempo, porque seu produtor necessita desse tempo para organizar suas ideias e tecer reflexões cujos conteúdos enveredam para a dimensão da liberdade de expressar suas opiniões e acontecimentos demandados ao longo de sua vida.

O memorial de formação é uma técnica de pesquisa, em que o participante produz textos narrativos dialogando consigo mesmo descrevendo seus conhecimentos, seus saberes e experiências, como elementos disparadores da reflexão sobre si e sobre sua prática profissional. Nóvoa (1995) define o memorial biográfico ou de formação como um momento reflexivo sobre o próprio processo de formação, que ocorre a apropriação da consciência sobre as estratégias, os espaços e os momentos que foram formadores ao longo da vida.

No panorama das histórias de vida, Josso (2006) tem definido tal método de estudo como “abordagem biográfica” ou “abordagem experiencial”. Ressalta ainda, pesquisas relacionadas [...] “aos projetos (projetos de expressão, projetos profissionais, projeto de reinserção, projeto de formação, projeto de transformação de práticas, projeto de vida)” [...] (Josso, 2002, p.15). Estes projetos tratam de temáticas relativas aos itinerários pontuais da história de vida do sujeito.

A escrita do memorial será orientada a partir dos seguintes objetivos da pesquisa: Caracterizar os saberes e fazeres da prática de professores/as alfabetizadores/as de classes multisseriadas que se entrelaçam com o desenvolvimento profissional e ainda; Compreender as histórias de vida de professores/as alfabetizadores/as de classes multisseriadas e suas implicações no processo de desenvolvimento profissional.

A escrita, análise e reflexão de um memorial não tem apenas uma condição de emocionar o sujeito com as histórias humanas, mas sobretudo, compartilhar experiências com outros indivíduos, aprendizagens e inúmeras possibilidades que despertarão a importância de o outro escrever a sua própria história. Consideramos, portanto, a escrita de um memorial como a ação de buscar conhecer a si mesmo, por meio da qual o sujeito vai (re)construindo uma trajetória, que não é linear ou mensurada objetivamente.

Nesse sentido, a escrita do memorial servirá de reflexão e análise para que as os interlocutores do estudo reflitam suas histórias de vida, formação inicial, continuada e identidade e desenvolvimento profissional. É importante esclarecer que após o desenvolvimento da entrevista narrativa, reuniremos junto aos interlocutores do estudo de modo a adentrarmos no universo do outro dispositivo para a coleta dos dados: memorial autobiográfico. No primeiro momento, iremos explicar a importância do memorial na vida

dos/as professores/as e a sua grande contribuição para a tessitura dos dados que possivelmente comporão a escrita da Tese.

Essa primeira reunião contemplará sobre a construção do memorial, na qual será explicado passo a passo como elas poderão construir suas histórias narradas por escrito; ainda, será oportuno esclarecermos sobre os princípios éticos da pesquisa científica, sobretudo àquelas com seres humanos, para garantir a segurança dos interlocutores na tecitura e originalidade de seus relatos. Ainda, será necessária a realização de um diálogo compreensivo acerca da definição de um tempo necessário para que os/as professores/as produzissem o material. É importante lembrar que manteremos a neutralidade/ imparcialidade durante a reunião e após a coleta do material produzido por elas.

Após o tempo estipulado para elas produzirem os materiais, poderemos receber o material na escola onde atuam (multisséries). O memorial será produzido por meio de um material específico que providenciaremos aos interlocutores. Na escrita do memorial, teremos a possibilidade de compreender aspectos ligados aos mais diversos sentimentos manifestados nos vários momentos de sua trajetória de vida, formação e aspectos práticos profissionais: suas tristezas e dificuldades, poderão ser manifestadas.

Consideramos o memorial como um documento subjetivo, próprio do ser humano, que desperta a necessidade de (re)memorar situações específicas ou coletivas. Consideramos, portanto, que esta, deve ser uma tarefa importante, que possibilita a humanização do indivíduo, aos outros e a si mesmo/a. A amplitude de registros narrados que comporão à coleta dos dados do memorial será construída e articulada consoante os objetivos propostos na pesquisa, e serão divididos nos seguintes eixos temáticos:

- Eixo Temático 01: O narrador como sujeito biográfico e epistêmico: história de vida, formação, identidade e desenvolvimento profissional
- Eixo temático 02: A alfabetização em classes multisseriadas: realidades, contextos e travessias
- Eixo Temático 03: Os saberes e fazeres da prática pedagógica alfabetizadora em classes multisseriadas.

O eixo temático nº 01 apresentará um contexto aproximado sobre as histórias de vida, formação, identidade e profissionalização das alfabetizadoras, evidenciando por meio de suas narrativas os contextos que os fizeram tornar professoras, especialmente no espaço da educação do campo. Outros elementos que poderão ser percorridos neste eixo, inserem-se na descrição quanto a faixa etária de idade das professoras, tempo de atuação no exercício da docência e principalmente no ciclo de alfabetização. O eixo temático nº 02 mostrará a tessitura narrativa

sobre os contextos da alfabetização em classes multisseriadas, situando as bases teórico-epistemológicas que elas conhecem e como elas descrevem no contexto de suas práticas nessas classes.

No eixo temático nº 03, os interlocutores poderão descrever acerca dos saberes e fazeres da prática pedagógica alfabetizadora em classes multisseriadas, suas concepções, métodos e técnicas de ensino no processo de alfabetização de crianças em escola do/no campo.

Para desenvolver a análise dos memoriais biográficos de formação, atenderemos à proposta metodológica de Bertaux (2010), observando as seguintes fases: leitura exploratória dos dados, organização dos dados conforme os objetivos de pesquisa, classificação dos dados em unidades temáticas, leituras, descrição, interpretação e análises. Na leitura exploratória das entrevistas e os memoriais, realizaremos marcações no texto e a identificação de palavras-chave. Na fase da organização dos dados, selecionamos trechos dos memoriais e também das entrevistas, agrupando-os a partir dos objetivos da pesquisa em unidades temáticas, como recomenda o autor.

As unidades temáticas possuem núcleos centrais, vinculados aos objetivos da pesquisa. Seguindo as recomendações do autor analisamos cada narrativa, no âmbito das unidades temáticas para, posteriormente, extrair inferências analíticas do somatório das entrevistas e dos dos memoriais biográficos. O somatório das análises exigiu o reagrupamento do conjunto do corpus para uma análise geral, levando em consideração as singularidades de cada narrativa e de cada testemunho.

Às interlocutoras do estudo, serão atribuídos pseudônimos à livre escolha como garantia de privacidade, e as informações fornecidas pelas mesmas terão sigilo garantido pelos pesquisadores responsáveis. Assim sendo, a guisa de sugestão, pensou-se inicialmente em nomes de flores para identificar cada interlocutora de forma que possa manter o sigilo quanto às características de cada uma.


Prof. Dra. Maria Divina Ferreira Lima - CPF nº 099.812.903-25
PPGED/UFPI


Prof. Me. Dilmir Rodrigues da Silva Junior - CPF: 060.118.103-21
PPGED/UFPI

APÊNDICE I: APRESENTAÇÃO FORMAL DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



Ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

Universidade Federal do Piauí

Eu, **Dilmar Rodrigues da Silva Júnior e Maria Divina Ferreira Lima**, pesquisadores responsáveis pela pesquisa intitulada: **“Desenvolvimento profissional docente e a constituição dos saberes da prática pedagógica alfabetizadora”**, em que propomos como objetivo geral: Analisar as contribuições do desenvolvimento profissional na mobilização dos saberes e fazeres na prática pedagógica alfabetizadora de classes multisseriadas em escolas do/no campo. E os objetivos específicos: a) Identificar os elementos que caracterizam o desenvolvimento profissional dos/as professores/as alfabetizadores/as de classes multisseriadas; b) Caracterizar os saberes e fazeres da prática de professores/as alfabetizadores/as de classes multisseriadas que se entrelaçam com o desenvolvimento profissional; c) Compreender as histórias de vida de professores/as alfabetizadores/as de classes multisseriadas e suas implicações no processo de desenvolvimento profissional. Dessa forma, assumimos o compromisso de:

Cumprir os Termos da Resolução nº 196/96, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000 e 340/2004).

Zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;

Que os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos voluntários.

Que os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade de Maria Divina Ferreira Lima, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd/UFPI; que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa.

Não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;

Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa;

O CEP-UFPI será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;

O CEP-UFPI será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o voluntário;

Esta pesquisa ainda não foi total ou parcialmente realizada.

Teresina, 16 de junho de 2025.

Dilmar Rodrigues da Silva Júnior

Prof. Me. Dilmar Rodrigues da Silva Júnior – CPF: 050.118.103-21

Maria Divina Ferreira Lima

Profa. Dra. Maria Divina Ferreira Lima – CPF: 099.812.503-25

APÊNDICE J

ROTEIRO PARA A ESCRITA DOS MEMORIAIS BIOGRÁFICOS DE FORMAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO PARA A ESCRITA DO MEMORIAL BIOGRÁFICO DE FORMAÇÃO

Prezada professora:

Estou realizando uma pesquisa sobre Desenvolvimento Profissional de professoras alfabetizadoras que atuam, em classes multisseriadas, em escolas do/no campo. Diante do exposto, solicito sua colaboração no sentido de narrar aspectos de sua história de vida, formação inicial e continuada, sobre os seus saberes/aprendizagens marcantes ao longo do tempo como alfabetizadora.

O memorial é um dos dispositivos da pesquisa narrativa que favorece a reflexão e o autorreconhecimento. Constitui tipologia textual de escrita autobiográfica, de escrita de si. Ao escrever, o narrador retoma suas histórias de vida, recorrendo à memória, imprimindo reflexões profundas sobre o que foi vivido. Ao narrar sua história de vida, o narrador entrelaça presente e future, tendo possibilidade de rever suas práticas e suas crenças.

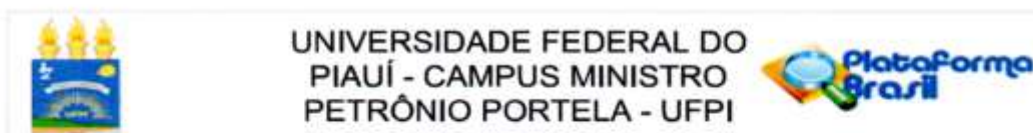
Com essas considerações sobre o memorial, solicito que escreva seu memorial narrando fatos e acontecimentos significativos de sua história de vida profissional. Para auxiliar a escrita de seu memorial, você pode recorrer a fatos, documentos, pode citar datas, lugares ou pessoas, que marcam suas experiências. Professora, **construa seu memorial em forma de texto**, e para lhe orientar nesta produção, seguem abaixo os eixos que auxiliará em sua produção escrita. Dessa forma, conte sua história de vida como alfabetizadora, observando os eixos temáticos elencados a seguir.

Eixos temáticos para escrita do memorial

- **Eixo temático 01 – Perfil biográfico:** Inicie a escrita de seu memorial, escrevendo sobre quem é você, narre aspectos que forem significativos em sua história de vida.
- **Eixo temático 02 – Caracterização do processo formativo e da prática pedagógica alfabetizadora:** Narre, também, a respeito de sua trajetória formativa, informando sobre a formação inicial (Curso Superior que é formada), seu encontro com o curso superior: por que escolheu esta área? Como se identificou com a área da licenciatura? A importância dele? Fale dos cursos de formação continuada que tens feito e faz como professora, (cursos de aperfeiçoamento, qualificação profissional, especialização, mestrado, doutorado...) fale ainda sobre o tempo de serviço como professora, seja na zona urbana ou zona rural; fale das diferentes áreas que tem atuado (ou em classes multisseriadas). Peço a você que descreva o caminho percorrido até tornar-se professora alfabetizadora de classe multisseriada. Fale dos desafios, das possibilidades, das perspectivas e oportunidades no cenário multisseriado.
 - ✓ Peço ainda que você escreva sobre o contexto da alfabetização de crianças em classes multisseriadas – a realidade da escola do/no campo: Escreva como é desenvolvida a alfabetização de crianças em classes multisseriadas: fale da rotina do processo, como se organiza, quais problemas você tem para alfabetizar crianças. Fale de suas atividades, suas estratégias metodológicas, organização didática. Peço que fale ainda sobre os avanços no processo de aquisição da língua escrita de suas crianças.
- **Eixo temático 03 – Caracterização do processo formativo e da prática pedagógica alfabetizadora:** Por último, peço para que você fale das relações de sua Formação Docente e o seu Desenvolvimento Profissional. Fale das suas necessidades em continuar estudando, adquirindo novos saberes, experiências, fale da relação teoria-prática, do planejamento, da avaliação, da reflexão sobre a prática, das relações com suas crianças, pais, comunidade, com os colegas de profissão, e a importância que você dá para a melhoria da qualidade dos processos etc...

APÊNDICE K:

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA ALFABETIZADORA EM CLASSES MULTISSERIADAS

Pesquisador: Dilmar Rodrigues da Silva Júnior

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 87227925.0.0000.5214

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.627.780

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa intitulado DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA ALFABETIZADORA EM CLASSES MULTISSERIADAS, que tem como pesquisador responsável o prof. (a) Dilmar Rodrigues da Silva Júnior. Para o desenvolvimento da pesquisa, o pesquisador apresenta como justificativa a grande dificuldade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos na formação em detrimento de fortes influências culturais, econômicas, políticas e sociais nas comunidades rurais, o que implica na complexidade de uma prática pedagógica que atente aos pressupostos específicos da formação, indicando no desenho do estudo a utilização da metodologia A abordagem metodológica que fundamenta nosso estudo está descrita no método autobiográfico, consolidado com os pressupostos da pesquisa narrativa.

A intenção é trabalhar com (06) seis professores/as atuantes na escola do campo, compreendendo classes do 1º ao 5º ano multisseriado. No entanto, desenvolveremos a investigação de natureza narrativa, por ser um tipo de pesquisa que permite ao pesquisador coletar uma infinidade de dados relevantes para compor a tessitura refletiva e discursiva diante da análise das respostas proporcionadas pelos sujeitos entrevistados, bem como a descrição de

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI -Bloco da Pró-Reitoria de Administração -
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)2222-4824 **Fax:** (86)3215-5510 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PIAUÍ - CAMPUS MINISTRO
PETRÔNIO PORTELA - UFPI



Continuação do Parecer: 7.627.780

todas as informações coletadas, cujas intenções estão na amplitude dos registros que comporão a tessitura corpus de nossa Tese.

A entrevista narrativa como um dispositivo para a produção dos dados, será realizada de forma individual aos interlocutores da pesquisa.

São indicados como critérios de inclusão e exclusão, respectivamente:

a) as escolas serem de classes multisseriadas b) escola que possuam professores/as com graduação em Licenciatura em Pedagogia, c) possuírem docentes que pertencem ao quadro efetivo ou contratado da Rede Municipal de Caxias-MA; d) possuírem professor/as que tenham no mínimo cinco anos de experiência como professoras do ciclo alfabetizador em salas multisseriadas; e) Professores/as que participam dos ciclos de formação continuada na perspectiva do desenvolvimento profissional; f) Professores/as que possam aderir voluntariamente à pesquisa.

a) Escolas que não se encontram na condição multisseriada, b) Não possuírem docentes como formação específica para o ciclo de alfabetização, c) Se os docentes não quiserem aderir voluntariamente à pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

O pesquisador aponta como objetivos da pesquisa:

Analisar as contribuições do desenvolvimento profissional na mobilização dos saberes e fazeres na prática pedagógica alfabetizadora de classes multisseriadas em escolas do/no campo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O pesquisador aponta como riscos e benefícios da pesquisa:

Riscos:

Serão minimizados todos os riscos, podendo ocorrer algum tipo de sentimento ou desconforto ao rememorarem o seu percurso pessoal e profissional frente a temática em estudo. Se de fato você sentir algum tipo de constrangimento ou incomodado em qualquer fase da pesquisa, você terá plena decisão ou liberdade para ausentar ou desistir do estudo sem nenhuma penalidade jurídica. Caso ocorra algum tipo de problema durante a realização do estudo, será garantido assistência psicológica aos participantes da pesquisa pelos pesquisadores responsáveis pela pesquisa.

Benefícios:

Serão indiretos, tendo em vista que os resultados da pesquisa poderão contribuir para se

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI - Bloco da Pró-Reitoria de Administração -
Bairro: Ininga CEP: 64.049-550
UF: PI Município: TERESINA
Telefone: (86)2222-4824 Fax: (86)3215-5510 E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PIAUÍ - CAMPUS MINISTRO
PETRÔNIO PORTELA - UFPI



Continuação do Parecer: 7.627.780

refletir sobre a temática em estudo, podendo apresentar novos direcionamentos que proporcionem implicações significativas para o desenvolvimento profissional docente, assim como, ao processo de formação continuada e a melhoria da qualidade da prática pedagógica.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa demonstra em sua estrutura a maioria dos critérios necessários para a realização de uma pesquisa. Possui mérito. Mas é necessário atentar para algumas especificidades.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram anexados os seguintes documentos:

- Folha de rosto;
- Carta de encaminhamento;
- Projeto de pesquisa;
- TCLE;
- Autorização institucional;
- Declaração dos Pesquisadores;
- Termo de Confidencialidade;
- Curriculum Lattes do pesquisador;
- Instrumento de coleta.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Realizada a análise da documentação anexada, foi constatada a presença de inadequações que deverão ser sanadas pelo pesquisador. Assim:

1. É necessário que no tópico aspectos éticos o pesquisador indique os critérios éticos previstos na resolução 466/12 CNS, inclusive, faz-se necessário mencionar a resolução e a submissão ao comitê. Foi realizada alteração solicitada

2. Atualizar todos os arquivos incluindo riscos, formas de contornar e os benefícios. Foi realizada alteração solicitada

3. O TCLE não apresenta paginação (Sugestão 1/2 , 2/2) de acordo com o número de páginas. Foi realizada alteração solicitada

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI -Bloco da Pró-Reitoria de Administração -
Bairro: Ininga CEP: 64.049-550
UF: PI Município: TERESINA
Telefone: (86)2222-4824 Fax: (86)3215-5510 E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PIAUÍ - CAMPUS MINISTRO
PETRÔNIO PORTELA - UFPI



Continuação do Parecer: 7.627.780

4. Padronização dos documentos, onde a pesquisadora responsável ora aparece a profa. Maria Divina Ferreira e nos outros o prof. Dilmar. Qual será o pesquisador responsável?

Foi realizada alteração solicitada

5. Incluir as formas de recrutamento dos participantes da pesquisa.

Foi realizada alteração solicitada

6. Em hipótese nenhuma, o nome dos participantes poderá ser revelado, havendo a necessidade de ajuste da metodologia do projeto (item 5.7)

Foi realizada alteração solicitada

Diante do exposto, o CEP-UFPI/CMPP, de acordo com as atribuições definidas nas Resoluções CNS nº 466 de 2012, 510/2016 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se com parecer favorável uma vez que o projeto está em atendimento às questões acima para emissão de seu parecer final.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2488708.pdf	05/05/2025 10:13:27		Aceito
Outros	tecnicasdecoletasdedadoatualizado.pdf	05/05/2025 10:11:51	Dilmar Rodrigues da Silva Júnior	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoportunovamenteok.pdf	05/05/2025 09:59:31	Dilmar Rodrigues da Silva Júnior	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcleatualizadoprontok.pdf	05/05/2025 09:55:27	Dilmar Rodrigues da Silva Júnior	Aceito
Outros	cartadeencaminhamentook.pdf	18/03/2025 17:18:21	Dilmar Rodrigues da Silva Júnior	Aceito
Orçamento	orcamentoprontook.pdf	21/02/2025 13:24:24	Dilmar Rodrigues da Silva Júnior	Aceito
Cronograma	6_cronogramaatualizadoOK.pdf	21/02/2025 13:14:31	Dilmar Rodrigues da Silva Júnior	Aceito
Outros	curriculo_do_pesquisadorokdilmar.	21/02/2025	Dilmar Rodrigues	Aceito

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portela, sala do CEP UFPI -Bloco da Pró-Reitoria da Administração -
Bairro: Ininga CEP: 64.049-550
UF: PI Município: TERESINA
Telefone: (86)2222-4824 Fax: (86)3215-5510 E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PIAUÍ - CAMPUS MINISTRO
PETRÔNIO PORTELA - UFPI



Continuação do Parecer: 7.627.780

Outros	pdf	12:58:57	da Silva Júnior	Aceito
Outros	curriculo_lattes_divina_assistenteok.pdf	21/02/2025 12:58:17	Dilmar Rodrigues da Silva Júnior	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_29_assinado_assinado.pdf	22/01/2025 19:50:28	Dilmar Rodrigues da Silva Júnior	Aceito
Declaração de concordância	concordancia_pesquisaok.pdf	22/01/2025 09:49:02	Dilmar Rodrigues da Silva Júnior	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_dospesquisadores_.pdf	22/01/2025 09:44:27	Dilmar Rodrigues da Silva Júnior	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao_realizacao_pesquisa.pdf	22/01/2025 09:33:02	Dilmar Rodrigues da Silva Júnior	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TERESINA, 09 de Junho de 2025

Assinado por:
HILRIS ROCHA E SILVA
(Coordenador(a))

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI -Bloco da Pró-Reitoria de Administração -
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)2222-4824 **Fax:** (86)3215-5510 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br

ANEXOS

ANEXO I

Transcrição dos Memoriais Biográficos de Formação

Memorial Biográfico de Formação

Colaboradora:

Professora 01

Eu me chamo Raimunda Moura Pereira, nascida em 01 de janeiro de 1966, filha da Raimundo Pereira e de Ercília Moura. Meu pai era motorista e minha mãe cuidava da casa. Sou de família de três filhos, e eu sou a mais velha entre os irmãos. A segunda é Ecy Moura Pereira e o terceiro José Neto Pereira.

Meus avós paternos são Doriza Pereira, conhecida carinhosamente por Duce; meu avô paterno chama-se José Pereira. Os meus avós maternos são Francisca Costa e João Moura. Eu nasci no interior chamado Descanso, zona rural do município de Caxias-Maranhão. Fui morar com os meus avós paternos, quando eu tinha 04 anos de idade, e lembro que tive uma infância maravilhosa.

No ano de 1976, eu comecei estudar em uma escolinha pequena que havia no povoado onde eu moro até hoje. Para a minha alegria, a professora da escolinha era a minha madrinha Bernildes. Fiz a 1ª série nessa escolinha. No ano seguinte, fui morar em Teresina -Piauí. Concluí o primário em Teresina, na escola "Benjamin Constant", no ano de 1984. Em 1985, fui morar em Caxias-Maranhão, onde concluí o curso de magistério no estabelecimento Centro de Ensino de 2º Grau Aluisio de Azevedo mais tarde na década de 90.

Sou professora, apaixonada pela educação, com uma trajetória marcada pela busca constante por conhecimento e pelo desejo de transformar a realidade das crianças que ensino. Eu cresci em um ambiente familiar que valorizava a educação, e desde cedo, desenvolvi fortemente o interesse por aprender e ensinar. A observação da minha própria aprendizagem e a interação com as outras crianças despertaram em mim a vontade e contribuir para o desenvolvimento de outras pessoas.

Quando criança, brincava de "escola" com os meus amigos e familiares, essa paixão me guiou na escolha pela profissão de ser-professora e me impulsionou até hoje. O que me marcou muito na minha trajetória escolar, foi o dia em que aprendi ler e escrever, foi um dia muito especial e emocionante.

Olha, eu sou formada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA desde o ano 2005. Confesso que do tempo em que concluí a minha formação em Pedagogia para entrar na especialização custou um pouco porque me tornei mãe, e fui cuidar das crianças. Somente o meu marido trabalhava para sustentar a casa, enquanto eu cuidava das crianças e dos afazeres domésticos. No ano 2007, teve o concurso da prefeitura de Caxias, no qual obtive

aprovação. Graças à Deus! Lembro que assumi o concurso no ano 2007. Minhas crianças eram pequenas ainda, então tive que deixar minha mãe olhando enquanto eu ir trabalhar com o meu esposo. No ano 2018, ingressei na especialização Atendimento Educacional Especializado pelo IESF, onde concluí em 2019. Atuo como professora há exatamente 18 (dezoito anos) e como alfabetizadora em classes multisseriadas há 06 (seis) anos na escola do campo.

Eu escolhi essa área da educação por acreditar no poder transformador da Educação na vida das pessoas. A licenciatura me permitiu compreender a complexidade do processo de ensino e aprendizagem.

A experiência em classes multisseriadas me ensinou a lidar com a diversidade de níveis de aprendizagem e a me desenvolver como pessoa que sou e professora mais experiente. Essa experiência possibilitou eu ver estratégias individualizadas para cada criança no dia a dia da minha sala de aula, como estratégias metodológicas: jogos, brincadeiras lúdicas, projetos etc... buscando sempre adaptar as atividades de acordo com as necessidades de cada uma delas.

Confesso também que a minha rotina de alfabetização não é das melhores. Mas eu me esforço para desenvolver uma prática de alfabetização com vistas a particularidade de cada criança. O meu pré-requisito para desenvolver a rotina da alfabetização é observar como as crianças chegam à escola. Sobre as atividades de leitura e escrita que realizo, eu julgo necessário desenvolver uma mediação deste processo de forma atenciosa, com escuta e paciência. Para cada atividade, eu vou auxiliando pausadamente como deve ser operada por elas as atividades. Por exemplo, quando a música trabalha com vogais ou consoantes, eu vou associando a letra com o animal e também o tamanho do animal, também dou a estrutura do animal em forma de imagens para elas aprenderem mais rapidamente, e assim por diante.

Eu penso que, no início quando comecei exercer a docência, apesar de ser inexperiente, eu era mais motivada. Mas eu também já trabalhei com alunos das mais diversas faixas etárias. Para os pequeninhos de três, quatro e cinco anos, eu dei aula até mesmo em escola particular. Depois disso, eu comecei a dar aula no Ensino Fundamental, no ensino público, alfabetizei no ensino seriado, e depois fui parar no multisseriado. Também já trabalhei com filosofia, religião e arte no ensino fundamental maior. Eu lembro que nessa época que eu trabalhava com essas disciplinas eu amava dar aula, mas achava um imenso desafio por serem alunos adolescentes. Era uma época que eu tinha muita motivação para a sala de aula. Em relação a esse desenvolvimento, eu penso que, com a aquisição de novos saberes, por exemplo, na minha própria prática, eu acho que eu aprendi muito, porque eu já me encontrava há um tempo somente em sala de aula. Na verdade, a minha trajetória profissional foi somente em sala de aula. Nunca fui gestora, nem coordenadora, e muito menos técnica na secretaria de educação.

Como alfabetizadora, eu vi que eu precisava melhorar minha prática de alfabetização, então na época, participei do PNAIC, que foi um programa ímpar. Mas infelizmente, a instabilidade política acabou com o programa. Por meio dele, me desenvolvi significativamente, inclusive, com as práticas do letramento na alfabetização, onde pude diversificar a minha prática, que antes era muito limitada.

Apesar dos desafios, tenho observado avanços significativos na aquisição da língua escrita pelas crianças, como é o caso do aumento da fluência, a melhoria da escrita, interpretação etc. Eu participo de formações continuadas para professores que são feitas pela SEMECT, visando aprimorar a prática pedagógica e atualização profissional, consequentemente melhorar a qualidade do ensino.

A relação entre a minha formação docente e o meu desenvolvimento profissional é contínua e dinâmica. A teoria aprendida na universidade serve como base para a prática, mas a experiência em sala de aula me proporciona novas perspectivas que, por sua vez, alimentam minha busca por novos conhecimentos.

Considero que a formação inicial me forneceu os fundamentos teóricos, enquanto a prática diária me permitiu testar, adaptar e aprimorar minhas estratégias. A reflexão constante pela busca de novos conhecimentos, é fundamental para o meu crescimento profissional. E a relação teoria e prática é essencial, pois me permite conectar os conceitos aprendidos conforme as reais necessidades de meus alunos.

O planejamento, a avaliação e a reflexão sobre a prática de modo geral, são processos cruciais do meu processo de ensino e aprendizagem e na relação com as crianças, os pais, a comunidade e os colegas de profissão, pois ajuda a criar um ambiente de aprendizagem colaborativo, enriquecedor e digno. Como professora alfabetizadora, eu julgo a qualidade desses processos como uma prioridade que deve ser sustentada e preservada pelos professores, pelos políticos e pela família, só assim, atingiremos os objetivos almejados.

Memorial Biográfico de Formação
Colaboradora:
Professora 01

Memorial Biográfico de Formação

Colaboradora

Professora 01

Me chamo Gilvanildes de Santana Sousa, tenho 41 anos de idade. Sou filha de lavradores, o meu pai chama-se Antonio Pereira de Sousa; minha mãe, chama-se Judit Maria de Santana Sousa.

Nasci em 19 de agosto de 1977. Oriunda da escola pública, iniciei diretamente no ensino fundamental menor em uma localidade chamada Brejo de São Félix, próximo a Parnarama-Maranhão, depois fui morar em Caxias com meus padrinhos para continuar os meus estudos.

Depois meus pais mudaram para a cidade de Caxias, mas nós éramos muito pobre, sem condições financeiras. Minha mãe foi trabalhar como doméstica e com o tempo, eu também fui morar com esse pessoal, pois eles tinham crianças pequenas e precisavam de babá, então eu fiquei por um tempo morando e estudando.

Quando chegou o período de fazer o segundo grau, recebi uma outra proposta para morar em casa de família na cidade de Teresina-PI, fui concluir meu segundo grau e fiz o magistério na Escola Municipal Lourival Parente. Então, eu cansei do serviço e voltei para Caxias, então eu precisava continuar trabalhando, trabalhei em lojas pelo primeiro emprego e fiquei um bom período e logo depois me casei. Um ano após o meu casamento, eu consegui o meu primeiro contrato como professora, mas fiquei pouco tempo com o contrato. Porque passei no concurso público de Caxias para de 1ª a 4ª série, na zona rural, no Povoado São Joaquim, 1º Distrito de Caxias.

Eu fiz Magistério na década de 90. Depois de algum tempo, eu tive a necessidade de continuar estudando, me inscrevi no vestibular da UEMA no ano de 1999 e conclui em 2003. Muitos anos depois, acho que no ano de 2012, mais ou menos, entre no curso de Especialização em Gestão Escolar, no IESF, e conclui no ano 2013. Atualmente, eu sou professora concursada da Prefeitura. Nesse intervalo, entre a graduação e a especialização, eu passei no concurso da Prefeitura em 2006 e assumi no ano seguinte, em 2007. E até hoje estou atuando na área! Primeiro atuei na escola seriada. Depois fiquei apenas na classe multisseriada. É desafiador, mas dá tudo certo.

Eu lembro que a primeira escola que trabalhei era bem pequena, foi construída por proprietários das terras. Era de chão batido, coberta por palha, meia parede. Naquela época, a

comunidade não tinha água encanada, eu fazia tudo, eu era professora, zeladora, vigia, fazia o lanche e no período da tarde, eu passava a tarde inteira escrevendo em cadernos que as vezes ficava a marca da caneta nos dedos, pois não tinha mimeógrafos para me ajudar. A impressora só conheci anos depois, quando eu já estava concursada pelo município. Lembro que foi uma fase muito difícil.

Minha primeira turma havia 22 crianças matriculadas, mas ao todo eu tinha 26 alunos, pois tinha que aceitar os ouvintes, porque na época ainda não tinha educação infantil na localidade para alocar as crianças do infantil. Então percebi a necessidade das formações, por causa dessa diversidade que eu tinha. Era muita agonia, muito apereio, era desafiador. Tinha criança com deficiência, que naquela época não se tinha tanta evidência das dificuldades de aprendizagem escolar e como trabalhar com cada criança pela sua singularidade, posso dizer assim.

Mesmo sendo aprovada no concurso da prefeitura, e saindo da fase do contrato, assumi a escola multisseriada na escola rural, porque eu já possuía essa certa experiência, e a demanda era muito grande nas escolas do campo em Canas. Nesse tempo de exercício, eu já tinha uma filha, e engravidei da segunda filha. Lembro que eu fiquei na mesma escola, no mesmo lugar quando assumi o concurso. Foi outro desafio, porque mesmo grávida, assumi o concurso, e tinha que me deslocar todo dia para o interior. Na época, as estradas eram péssimas, cheia de buracos, e isso fazia mal pra mim, na condição de grávida. Tive uma gravidez arriscada, passava mal com frequência, e vários outros sintomas.

Tinha momentos que mesmo feliz com o meu concurso público, já atuando e grávida, ficava em desespero, porque aquelas condições que eu me encontrava não favoreciam o meu bem-estar entre o trabalho, o tempo e a gravidez. Lembro que eu chorava muito. Até que conversei com a Dona Raimunda Maria e Silva, tia da secretária de educação da época, para poder me ajudar. Graças a Deus, ela me ouviu e consegui me organizar.

Nessas idas e vindas para trabalhar na zona rural, eu tive a minha neném, tirei minha licença de gestante e retornei depois. Lembro que eu levava minha filha pra escola comigo todos os dias. Era outra grande luta. O motorista ajudava carregar a minha filha no colo, pra eu ter espaço para trabalhar....

Eu lembro que naquela época, antes de eu chegar na escola, tinha que atravessar um riacho, mais lá tive alunos maravilhosos e moradores também. Um dia de chuvas fortes o carro que eu costumava ir para a escola na zona rural, ficou atolado no meio do caminho, cheio de lama, e eu não tinha nem como sair de dentro do carro, pense numa situação complicada.

Quando conseguiram desatolar o carro, eu fui pra escola mais próxima que tinha na época, com mais outras professoras que iam nesse mesmo carro, chegamos atrasadas, mas agradecidas.

Conseguir a minha formação no curso superior, também não foi as mil maravilhas, demandou esforço e dedicação, nas aulas de sextas-feiras, tirava cochilo pois de segunda a sexta a rotina na zona rural era levantar todos os dias as 04 hs da manhã, pra me organizar e seguir viagem. Pois eu passei uma temporada morando na zona rural.

Nas classes multisseriadas, é um espaço diverso, e cheio de situações que muitas vezes estimulam a fortalecer o ofício de ser professora. É certo que cada criança tem uma cultura própria para aprender ler e escrever. Desde a minha formação, eu tenho levado a sério a rotina colaborativa e que tenha coerência com o que de fato a criança possui. Apesar de ser um trabalho amplo e complexo, eu preciso ser dinâmica. Dessa forma, eu adequo a minha prática para elas aprenderem dando “pistas”, “dicas”, até formar essa aprendizagem de forma completa. Eu procuro sempre trabalhar atividades diversificadas e, principalmente, envolver a coletividade, pois muitas crianças tem comportamento individualista, acredito que seja pela ausência de educação ou valores que as famílias não repassam em casa. É uma realidade desafiadora, mas não impossível. Tenho visto muitos avanços, principalmente quando elas por conta própria sentem-se motivadas a pedir um livro para lê as palavrinhas, interpretar a imagem por sua própria autonomia. Isso é prazeroso, porque me faz observar para planejar em novas atividades que garantem a continuidade dessa motivação e do sistema de construção da linguagem.

Memorial Biográfico de Formação
Colaboradora
Professora 02

Memorial Biográfico de Formação

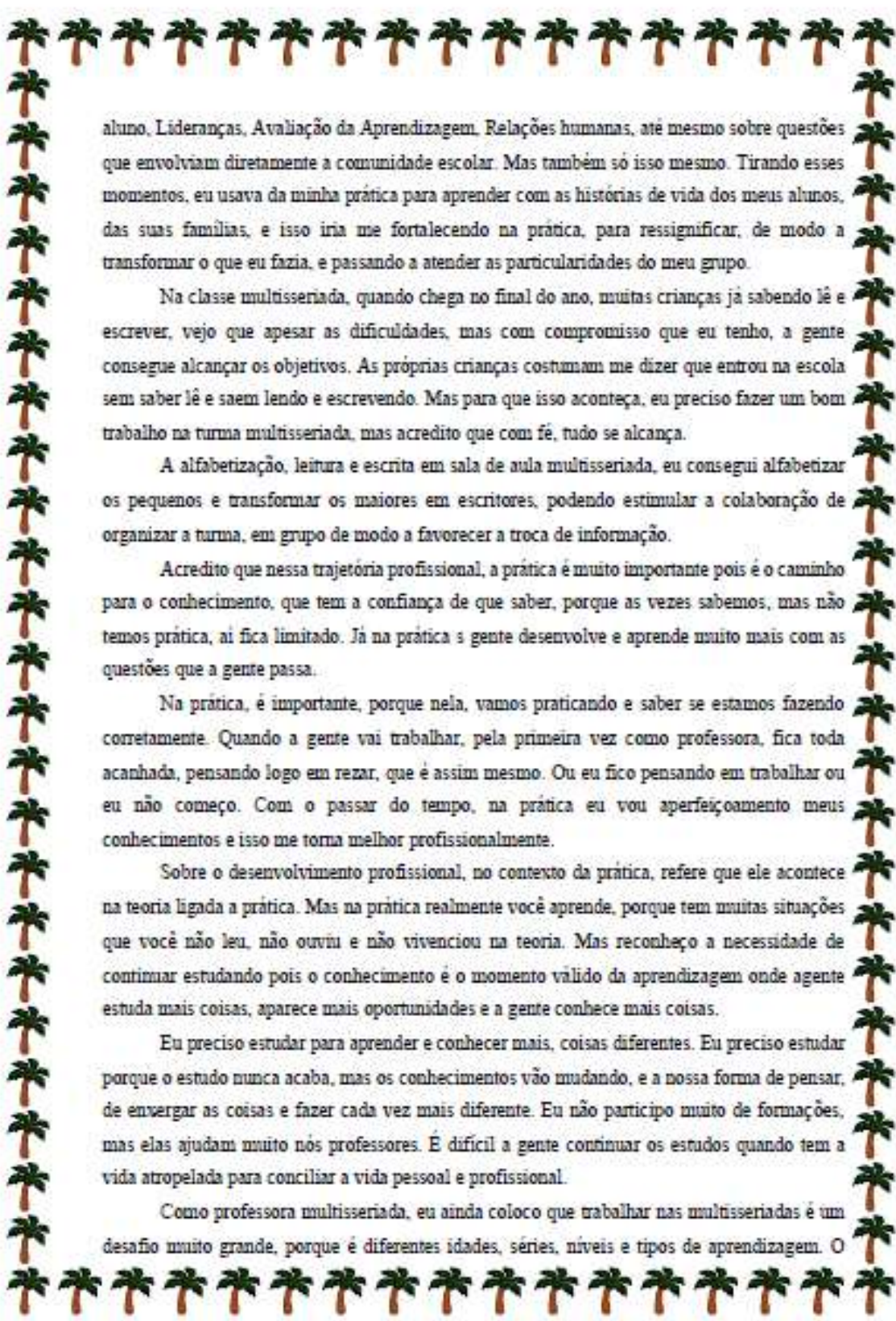
Colaboradora

Professora 03

Olá, eu sou a Professora Maria da Conceição, sou alfabetizadora de classes multisseriadas na Unidade Escolar Municipal Santa Rita, no Povoado Jenipapo – 1º distrito de Caxias. Sou professora de formação em Pedagogia pelo IESM em Timon. Onde entrei em 2011 e concluí no ano 2014. Em 2019, entrei no curso EAD de Especialização em Alfabetização e Letramento pela UNLASSSELVI, concluindo no ano 2020, durante a pandemia. Do meu tempo de formação para a Especialização demorou um pouco, pois tive muitos problemas familiares nesse intervalo. O município nunca ofertou especialização gratuita, somente cursos básicos, e eu tive que participar dos encontros promovidos pela secretaria, ou me “virar como podia” com a minha formação. Eu atuo há 20 anos na Educação. Ingressei por meio de concurso público no município. Na época eu só tinha o Magistério. Em classes multisseriadas, eu já tenho 07 (sete) anos na zona rural. É uma tarefa árdua, cheia de complexidades, porém, muito prazerosa. Eu gosto de trabalhar com as crianças do campo e por elas. Eu me movo como educadora, porque me sensibilizo as situações enfrentadas por ela, e crio possibilidades de transformação. Isso é fato!

A minha classe é mista. Tem crianças com dificuldades de aprendizagem, mas também tem crianças que estão mais desenvolvidas. Outras, estão em processo. Eu trabalho o método fônico, trabalho o letramento, trabalho com as diferentes formas de desenvolvimento da leitura e da escrita dessas crianças. De fato, eu preciso fazer um bom planejamento das minhas atividades propostas, para que estejam alinhadas as condições e situações de cada uma, fator que eu penso ser muito doloroso para nós que trabalhamos com multisseriadas. Na rotina eu trabalho muito com jogos educativos para promover a interação e o conhecimento do conteúdo por meio dialógico e contextualizado. Os gêneros textuais não saem do meu repertório, pois eles estão presentes a todo momento na sociedade e elas precisam produzir textos para o seu cotidiano.

Das escolas que eu trabalhei, sempre participei de encontros pedagógicos e formativos dentro da escola, que eram promovidos pelas coordenações pedagógicas. Elas trabalhavam várias temáticas uma vez ao mês. Tinha tipo uma certificação pra nós professores, eu achava interessante! As temáticas variavam a cada mês. Era sobre Planejamento, Relação Professor-



aluno, Lideranças, Avaliação da Aprendizagem, Relações humanas, até mesmo sobre questões que envolviam diretamente a comunidade escolar. Mas também só isso mesmo. Tirando esses momentos, eu usava da minha prática para aprender com as histórias de vida dos meus alunos, das suas famílias, e isso iria me fortalecendo na prática, para ressignificar, de modo a transformar o que eu fazia, e passando a atender as particularidades do meu grupo.

Na classe multisseriada, quando chega no final do ano, muitas crianças já sabendo lê e escrever, vejo que apesar as dificuldades, mas com compromisso que eu tenho, a gente consegue alcançar os objetivos. As próprias crianças costumam me dizer que entrou na escola sem saber lê e saem lendo e escrevendo. Mas para que isso aconteça, eu preciso fazer um bom trabalho na turma multisseriada, mas acredito que com fé, tudo se alcança.

A alfabetização, leitura e escrita em sala de aula multisseriada, eu consegui alfabetizar os pequenos e transformar os maiores em escritores, podendo estimular a colaboração de organizar a turma, em grupo de modo a favorecer a troca de informação.

Acredito que nessa trajetória profissional, a prática é muito importante pois é o caminho para o conhecimento, que tem a confiança de que saber, porque as vezes sabemos, mas não temos prática, aí fica limitado. Já na prática a gente desenvolve e aprende muito mais com as questões que a gente passa.

Na prática, é importante, porque nela, vamos praticando e saber se estamos fazendo corretamente. Quando a gente vai trabalhar, pela primeira vez como professora, fica toda acanhada, pensando logo em rezar, que é assim mesmo. Ou eu fico pensando em trabalhar ou eu não começo. Com o passar do tempo, na prática eu vou aperfeiçoamento meus conhecimentos e isso me torna melhor profissionalmente.

Sobre o desenvolvimento profissional, no contexto da prática, refere que ele acontece na teoria ligada a prática. Mas na prática realmente você aprende, porque tem muitas situações que você não leu, não ouviu e não vivenciou na teoria. Mas reconheço a necessidade de continuar estudando pois o conhecimento é o momento válido da aprendizagem onde agente estuda mais coisas, aparece mais oportunidades e a gente conhece mais coisas.

Eu preciso estudar para aprender e conhecer mais, coisas diferentes. Eu preciso estudar porque o estudo nunca acaba, mas os conhecimentos vão mudando, e a nossa forma de pensar, de enxergar as coisas e fazer cada vez mais diferente. Eu não participo muito de formações, mas elas ajudam muito nós professores. É difícil a gente continuar os estudos quando tem a vida atropelada para conciliar a vida pessoal e profissional.

Como professora multisseriada, eu ainda coloco que trabalhar nas multisseriadas é um desafio muito grande, porque é diferentes idades, séries, níveis e tipos de aprendizagem. O

A decorative border composed of small palm tree icons arranged in a rectangular frame around the text.

professor precisa de muitas habilidades para atender as necessidades de cada um e garantir que os alunos aprendam de forma eficaz.

Por exemplo, os pequenos ditavam para os maiores. Não dividir por série. Quando o objetivo é ensinar prática da linguagem, como selecionar dado ou com o procedimento, como a pesquisa. As turmas trabalham juntas, no meu caso. Usam projeto didático, essa modalidade é a melhor para ensinar e produzir o texto com as crianças. Ela traz um contexto com a própria realidade das crianças, aprendem coisas diferentes, onde cada aluno deve fazer de acordo com aquilo que sabe ou precisa para aprender.

Memorial Biográfico de Formação

*Colaboradora
Professora 03*

Memorial Biográfico de Formação**Colaboradora****Professora 04**

Eu sou Raimunda Almeida Coimbra Mendes, tenho 42 anos de idade, sou a caçula dentre os 04 irmãos da família. Minha mãe é lavradora, meu pai era lavrador, e sou a única a conseguir me formar no curso superior.

Fui criada pela minha mãe, com a ajuda dos meus irmãos mais velhos, pois meu pai quando eu estava no ventre da minha mãe, separou-se dela e foi morar com outra mulher. Eu lembro que eu o vi apenas uma vez, nesse tempo todo de vida que eu tenho, acho que quando eu o vi, eu tinha somente 07 anos de idade, meu pai hoje já é falecido, há mais de 30 anos.

Minha mãe sempre morou na zona rural, estudou apenas o móbrol, mas sempre fez questão para que os filhos estudassem, mas por algumas razões, apenas eu consegui me formar no curso superior. Mas isso só se deu graças a muito esforço nosso, porque tive que sair do interior e ir pra cidade pra morar nas casas alheias para eu poder vencer na vida. Eu morava na casa da minha madrinha.

Estudei 04 anos na universidade, neste período, tive muitas dificuldades, porque eu não trabalhava, e minha mãe me sustentava com a renda que tirava da roça, quebrando coco babaçu. Pois manter na cidade e com os custos é muito alto. Foi uma experiência desafiadora que ajudou me tornar o que sou hoje. E não me arrependo. Minha irmã era casada, mas não trabalhava, apenas o marido dela trabalhava, todos os dias. Na cidade, cursando a universidade, eu morava longe do prédio, e eu ia e voltava todos os dias a pé. Pois os recursos eram poucos e não tinha como pagar mototaxi todo dia para poder ir para as aulas. Hoje eu tenho até carro próprio, graças a Deus.

Muitas vezes, eu chorei pensando que não iria conseguir, já fui muito discriminada por ser negra, por ser gorda e por ser pobre. Sofri muita discriminação, mas nunca perdi a minha confiança e meu caráter, porque eu tinha fé em Deus que ia superar tudo. Hoje, os tempos são outros.

Nesse tempo de dureza, morando nas casas alheias e estudando a universidade, lembro como se fosse hoje que no dia 21 de abril de 2007, o pessoal do Conselho Municipal de Saúde, foram à casa da minha irmã, me convocando para assumir o seletivo que eu havia feito para Agente Comunitário de Saúde.

Com a força do trabalho, no dia 30 de setembro de 2007, consegui comprar o meu terreno, onde eu tinha um pequeno galpão, que hoje é a minha casa. Eu me mudei em janeiro de 2008, para esse galpão, porque queria ter meu espaço próprio e aos poucos, com a ajuda da minha mãe, meu exemplo de fé e coragem, consegui aumentar a minha casa.

Nesse intervalo exercendo a função de Agente Comunitário de Saúde, eu fiz o magistério, porque queria ser professora. E ao concluir, consegui passar no concurso na cidade de Matões- MA, para trabalhar na zona rural de 1º ao 5º ano, no povoado Mandacaru. Mais tarde passei no concurso de Caxias.

Eu penso que não sou muito experiente. Mas já tenho uns conhecimentos do que ver a ser a educação e sobre o meu papel, a minha missão nela. Bom... Hoje, eu sou licenciada em Pedagogia pelo IESM, em Timon, onde entrei no ano 2011 e conclui em 2014. Na época, eu fiz em Timon por que eu morava lá. Demorei mais ou menos 04 (quatro) a 05 (cinco) ano para ingressar em uma especialização. Então nesse intervalo, eu morava em Timon, e já trabalhava como concursada na zona rural de Caxias, desde 2013. O povoado ficava na divisa então Caxias e Timon, o que facilitava o meu deslocamento, diariamente. Em 2018, resolvi embora para Caxias com a minha família, na qual ingressei em uma Especialização em Gestão e Supervisão Escolar no ano 2018 e conclui em 2019, pelo IESF. De lá para cá, não fiz mais nada de curso, acho que somente essas jornadas pedagógicas da SEMECT. Mas o tempo é curto, porque eu trabalho pela manhã, mas a tarde tenho que cuidar dos filhos que são adolescentes e a noite, estou exausta, e preparando para ir para a zona rural no outro dia cedinho.

Na minha prática de alfabetização, eu costumo trabalhar com diferentes textos: textos formais com o uso de jornais, que eu levo para a escola ou peço a elas para levarem, caso estejam ao alcance deles. Também tem outros textos como: poema, poesia com rima, histórias em quadrinho. Eu procuro diversificar a cada semana. Faço leitura para deleite, leitura compartilhada e várias outras estratégias. Eu tenho aprendido muito nas formações que participo, apesar de poucas, mas elas são muito proveitosas.

Sobre o meu desenvolvimento profissional, eu entendo que a gente busca sempre se atualizar, buscar coisas novas e melhorar. Contribuiu para isso a minha formação inicial e a continuada. É o que eu venho tentando fazer para melhorar a minha prática docente. Eu acredito muito que não devo parar! O professor não sabe de tudo, por isso, deve continuar disposto a aprender. Aprender com as situações na sala de aula, aprender com as disciplinas da Pós-Graduação, com os eventos pedagógicos, enfim, eu vejo que eu cresci muito. Mas eu preciso continuar progredindo com a minha aprendizagem, para inovar em sala de aula, aprender com pessoas mais experientes, que tenha até mesmo uma formação maior e mais sólida que a minha.

Nesse processo de desenvolvimento, eu acho que para mim eu vejo com um saldo positivo, mas sempre pensando nisso: em tentar melhorar. Às vezes, uma metodologia para ensinar uma turma tem até mesmo a contribuição alunos. Algumas vezes, um aluno te dar um feedback e você muda alguma coisa: professor, por que você não faz isso para melhorar a aula? Alguns professores podem ver isso como uma tentativa de interferência negativa, mas, muitas vezes, tem a percepção dos alunos que você tem que levar em consideração. Considero que esse processo todo eleva o desenvolvimento profissional.

O multisseriado é difícil de trabalhar, mas com a interrelação com os conteúdos, nós vamos conseguindo de maneira mais lenta, o processo de alfabetização, pois todos sabem que alfabetizar é difícil, ainda mais na zona rural, onde falta muita coisa, e as vezes eu penso que somos esquecidos. De uns tempos pra cá, melhorou foi muito.

Eu também penso em cursar uma especialização em Psicopedagogia, porque a cada dia que passa, eu percebo as dificuldades de aprendizagem das minhas crianças, e os transtornos estão cada vez mais evidentes. E eu vejo que preciso estar preparada para receber a diversidade de alunos com suas questões particulares.

Eu como pessoa, me sinto realizada, porque já passei muito por dificuldades, faltou dinheiro, mas nunca senti falta de amor de minha família, sempre tive o apoio dela para fazer as minhas coisas e como profissional, estou a cada dia buscando mais conhecimentos, para desenvolver meu trabalho como mais eficiência e qualidade.

Ainda sobre o aperfeiçoamento profissional, vejo que é necessário, pois no momento em que a pessoa entende que não sabe de todas as coisas, e quanto mais ela aprende, é melhorar para a qualidade do seu trabalho. Eu tenho muito agradecer primeiramente a Deus e depois, a minha família, que sempre estiveram e estão ao meu lado, me apoiando e auxiliando em tudo que preciso.

Eu busco sempre orientar a minha filha o caminho da humildade, do respeito para com as pessoas, porque Deus conhece a todas as pessoas e também tenho alguns amigos que fiz por onde eu passei e trilhei nesta jornada. Então, aqui encerro a minha biografia, aliás, parte dela, porque eu sei que se eu contar tanta coisa, tanto acontecimento, daria um livro infinito. Obrigada pela oportunidade de participar deste momento de rememoração importante na minha vida.

Memorial Biográfico de Formação
Colaboradora
Professora 04

Memorial Biográfico de Formação

Colaboradora

Professora 05

Sou Luana Medeiros Silva, Nascida em 1993, no Povoado Vila Nova, 2º Distrito de Caxias-MA. Sou filha de lavradores, Francisco das Chagas e Eronilde Mendes. Morei nesse povoado durante toda a minha infância, cursei o ensino fundamental nesse mesmo povoado, mas ao concluir, tive que procurar o povoado mais próximo para continuar estudando e sendo assim, fui estudar em Nazaré do Bruno, que é outro povoado próximo onde eu morava.

Curvei todo o ensino fundamental maior no Povoado Nazaré do Bruno e também o Ensino Médio. Lembro que eu estudava pela manhã, e acordava bem cedo, e todos os dias, eu ia de bicicleta com meus amigos, que também estudavam lá. Lembro também que eram 8 km rodando de bicicleta até chegar na escola, e na volta mais 8 km, que totalizava 16 km. Foi uma correria, mas eu acostumei com a rotina. Achava muito bom. Mas só depois de algum tempo, conseguimos transporte escolar e aí tudo melhorou.

Ao concluir o ensino médio, fiquei um tempo sem estudar, foi quando engravidei do meu primeiro filho, e fiquei parada só cuidando dele. Mas foi por pouco tempo. Logo depois, entrei na Universidade em Caxias, e fui morar lá na casa de parentes para estudar e também trabalhar.

A minha formação é Pedagogia. Me formei por uma universidade particular de Caxias, que foi a UNIFACEMA, onde entrei em 2009 e sai em 2013. Entrei na Especialização em Gestão e Supervisão Escolar (Faculdade Athenas, 2015), em Caxias mesmo. Eu concursada da rede desde quando eu tinha só o magistério. Nas classes multisseriadas eu tenho mais ou menos uns 09 anos que atuo. Posso dizer que todo dia eu vou aprendendo e me desenvolvendo com tudo que atravesso na minha atuação. Reconheço o meu papel. Mas na formação continuada eu só fiz mesmo esses cursos EAD com certificados, e participo dos eventos promovidos pela SEMECT. Eu queria ir para o Mestrado. Mas uns dizem que é fácil, outros dizem que é difícil e que ocupa muito o tempo da gente. Eu não tenho publicação, mas até que eu gostaria de entrar nesse meio. Na verdade, eu acho que me acomodei.

Na minha rotina multisseriada, todas as atividades que faço com as crianças devem ser contextualizadas. Pois eu aprendi nas formações e também pelas leituras que tenho que jamais podem vir distanciada da realidade delas. Mas como o contexto da escola do campo é diferente, vejo que as atividades as vezes são limitadas, mas precisam ser bem planejadas, pois precisam ter sentidos, para que as crianças entendam os usos e as funções da leitura e da escrita. Eu

alfabetizo com as práticas lúdicas, com a musicalidade, com a utilização dos gêneros textuais do livro didático e também de outros que eu retiro da internet e levo pra sala. Sei que a minha prática deve ser sempre renovada, refletida, para não ficar na mesmice. Quando tem atividades de leitura, por exemplo, eu leio um texto, por exemplo, eu trabalho não apenas a leitura e interpretação de imagens, mais também, os sons das falas a partir dos sentimentos expressos pela história lida.

Eu trabalho com educação há cerca de dez anos. Vejo que olhando para o passado, comparando o "hoje, aqui agora", eu evolui muito. A minha história de vida, marcada por problemas de todo tipo, me fortaleceram tanto como pessoa quanto profissional, hoje em dia. Confesso, que eu estou acomodada em participar de tudo que é necessário para a continuidade da minha formação, mais também a minha escola, a minha sala de aula tem me ensinado muito, mas por outro ângulo, é limitado, porque essa nossa profissão de professor é complexa e por isso, os nossos saberes e conhecimentos são diversos e vão se atualizando com o passar do tempo, inclusive as teorias sobre a educação, que são várias. Na alfabetização, por exemplo, muita coisa mudou, eu sei que não sou a melhor alfabetizadora, mas também eu procuro ter sempre compromisso e responsabilidade no que faço. Isso me ajuda muito, pois no povoado que trabalho hoje em dia, é pequeno o território, e isso faz com que as pessoas fiquem de olho nos modos pelos quais desenvolvo o meu trabalho. Eu preciso fazer bonito o meu trabalho. Pois sou competente.

O meu desenvolvimento profissional é um processo importante. Eu me desenvolvo a cada dia, e nem percebo, e quando percebo, eu já melhorei em muita coisa. Porém, ainda sou acomodada em muitas coisas na educação. O que não é bom, porque tudo vai atualizado. Porém, eu reconheço a importância.

Para encerrar minhas palavras, deixo aqui essa frase maravilhosa do Paulo Freire, que diz "o educador se eterniza em cada um que educa". Falo isso, porque reconheço a importância da educação para cada um de nós. E sei que como professora, tenho deixado marcas positivas para as minhas crianças, e posso fazer muito mais e melhor.

*Memorial Biográfico de Formação
Colaboradora
Professora 05*

ANEXO II
Transcrição das Entrevistas Narrativas (Auto)biográficas



00:00:01 Dilmar

Professora Nildes, mais uma vez obrigado pela sua compreensão, pela sua paciência e disponibilidade do seu tempo para participar da nossa pesquisa de doutorado intitulada Desenvolvimento Profissional Docente e a Constituição dos Saberes da Prática Pedagógica Alfabetizadora em Classes Multisseriadas.

00:00:21 Dilmar

A nossa tese tem a seguinte questão-problema.

00:00:26 Dilmar

Quais as contribuições do desenvolvimento profissional na mobilização dos saberes na prática pedagógica alfabetizadoras em classes multissereadas?

00:00:35 Dilmar

O objetivo da nossa tese é analisar a contribuição do desenvolvimento profissional na mobilização dos saberes e fazeres na prática pedagógica alfabetizadora de classes multissereadas em escolas do/no campo.

00:00:49 Dilmar

A partir desse momento, professora, eu convido a senhora a participar da nossa entrevista, narrativa autobiográfica, que é a nossa segunda técnica de produção de dados, além daquela que você já complementou, que foi escrita no seu memorial.

00:01:02 Dilmar

O objetivo da nossa entrevista, qual é o objetivo desse momento de hoje, de agora pela manhã? É identificar os elementos que caracterizam o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores, em classes multisseriadas em escolas do campo.

00:01:21 Dilmar

E aí eu vou começar perguntando, elencando a seguinte pergunta para a senhora.

00:01:26 Dilmar

Professora, quais são os elementos que caracterizam seu processo de desenvolvimento profissional como professora alfabetizadora de classes multisseriadas em escolas do campo?

00:01:39 Dilmar

Conseguiu entender?

00:01:42 Dilmar

O que são esses elementos?

00:01:44 Dilmar

Quais são as razões de você desenvolver, de você praticar o seu desenvolvimento profissional, estar sempre atuando, sempre conhecendo, inovando, melhorando, significando suas práticas, de você estar sempre continuando e participando das suas formações continuadas?

00:02:02 Dilmar

Quais são as razões de você estar participando do seu desenvolvimento profissional, de estar presente ali no espaço?

00:02:09 Dilmar

pedagógico, como aqui é a sua sala de aula, e ver que tá sempre necessário aprender, tá sempre necessário aprender com seus colegas de trabalho, com seus alunos, com o contexto que está inserindo a sua escola e também com os cursos de formação continuada.

00:02:27 Dilmar

Fique à vontade.

00:02:35 Profa Nildes

Onde?

00:02:41 Profa Nildes

Bom dia.

00:02:43 Profa Nildes

Quais são os elementos que caracterizam?

00:02:47 Profa Nildes

Eu, como trabalho com multisseriado, digo que a realidade é bem complicada. Apesar de hoje em dia a escola ter sido reformada e estar com um prédio melhor, mais arrumado e estruturado para trabalhar, ainda vejo um esquecimento no sentido de complementos pra eu poder desenvolver o meu trabalho, vindo diretamente da Secretaria de Educação, principalmente na questão de materiais didáticos-pedagógicos para alfabetizar as minhas crianças, pois nem tudo que eu peço para elas trazerem de materiais para ajudar, elas não trazem. Aliás, muitas.

Por não ter dinheiro ou até mesmo por descuido dos pais ou a importância que estes dão. Por isso, muitas vezes, eu preciso arcar com o meu próprio bolso, o que torna desgastante.

00:03:04 Profa Nildes

E é muito importante, e graças a Deus, esse ano tá acontecendo bastante, muitas formações.

00:03:13 Profa Nildes

Pena que não dá pra mim participar de todas, mas tô fazendo o possível, o que tiver o meu alcance, para que possa me ajudar, pra mim poder repassar pros meus alunos também, que são coisas, aprendizados muito significativo.

00:03:37 Dilmar

Muito bem, tá ótimo.

00:03:40 Dilmar

Você falou de aprendizagem significativa e das formações que a Secretaria de Educação oferece.

00:03:47 Dilmar

E aí me vem a necessidade de fazer mais uma pergunta, professora Nilde.

00:03:52 Dilmar

Qual é a importância que você dá para a sua formação continuada?

00:03:58 Profa Nildes

A importância é muito grande, muito.

00:04:07 Profa Nildes

Porque a cada dia nós temos um desafio e com essas formações elas nos ajudam bastante para que nós podemos desenvolver o nosso trabalho, principalmente na parte do multisseriado.

00:04:24 Dilmar

Professora, você acredita que o ambiente de trabalho que a senhora trabalha aqui no povoado Vitória favorece o seu desenvolvimento profissional, o seu crescimento como pessoa e como grande professora, grande alfabetizadora?

00:04:42 Profa Nildes

Sim.

00:04:52 Profa Nildes

É, eu acredito que sim.

00:04:54 Profa Nildes

O ambiente de trabalho favorece o desenvolvimento do meu trabalho.

00:04:59 Profa Nildes

Só que sempre estamos precisando de algumas melhorias, né?

00:05:09 Dilmar

Obrigado.

00:05:10 Dilmar

De que forma a escola e seus colegas de trabalho e também o contexto que está inserido aqui a escola na comunidade, impulsiona o seu desenvolvimento profissional?

00:05:22 Dilmar

De que forma a escola, seus colegas de trabalho, os vigias, os auladores, você é unidocente, você toma conta da escola com eles?

00:05:30 Dilmar

as crianças, os pais, favorecem o desenvolvimento profissional.

00:05:35 Dilmar

Essa forma seria como?

00:05:37 Dilmar

Trabalho coletivo, a democracia do trabalho aqui na escola, porque como é um trabalho diverso para você, você é unidocente, precisa de companheirismo, de colaboração, de compreensão, de planejamento para as coisas darem certo.

00:05:55 Profa Nildes

Sim.

00:05:57 Profa Nildes

Até que, até o momento, ano passado, trabalhávamos eu e mais uma outra colega.

00:06:05 Profa Nildes

Então, a nossa turma do primeiro ao quinto ano era dividida.

00:06:09 Profa Nildes

Uma ficava com o primeiro ao terceiro e a outra com o quarto e quinto ano.

00:06:12 Profa Nildes

Mas, esse ano, fiquei sozinha, tô com a turma inteira, do primeiro ao quinto ano, a minha colaboradora, a SD é Maria Francisca, aqui só temos nós duas.

00:06:27 Profa Nildes

Nós não temos vigia, mas, graças a Deus, a gente trabalha uma com...

00:06:35 Profa Nildes

sempre com...

00:06:36 Profa Nildes

como é que eu digo?

00:06:41 Profa Nildes

A relação dos pais das minhas crianças comigo é frequente. Eu prezo pela "Pedagogia da insistência". Porque você sabe que na zona rural, boa parte dos professores não sabem lê ou escrever, outros, são semianalfabetos, e outros até são letrados, mas não dão muita importância nesse acompanhamento recorrente na escola [...]

00:06:45 Profa Nildes

E também aos pais.

00:06:47 Profa Nildes

Graças a Deus, aqui é uma localidade, as crianças não precisam de ônibus.

00:06:52 Profa Nildes

A questão aqui de falta de aluno é muito rara.

00:06:57 Profa Nildes

Vem todos os dias.

00:06:59 Dilmar

Como torna mais prazeroso, né?

00:07:00 Profa Nildes

Que às vezes coincide também de ter os sábados letivos, né?

00:07:03 Profa Nildes

Não, pois os pais mandam as crianças, dificilmente as crianças falam.

00:07:08 Profa Nildes

Porque tem muitos lugares que falam em sábado letivo, né?

00:07:29 Dilmar

E sobre a questão da formação continuada, você vê a necessidade de estar sempre se desenvolvendo profissionalmente a partir dos saberes que você vai conhecendo com o passar do tempo, das conjunturas sociais, da educação, a questão dos valores que a gente vê que tem mudado, né?

00:07:46 Dilmar

E aí eu queria perguntar pra senhora se a senhora tem problemas quando é pra se ausentar, pra participar das formações continuadas.

00:07:56 Dilmar

Se a senhora enfrenta problemas, tipo, às vezes as formações são durante a semana.

00:08:00 Dilmar

Como é que a senhora faz na rotina pra poder participar?

00:08:04 Dilmar

A senhora quase nunca participa.

00:08:07 Profa Nildes

Após a minha formação na faculdade e também a minha especialização, eu passei a entender que a formação deve ser contínua. Pois como eu trabalho com alfabetização multisseriada, que embora ser uma tarefa complexa e cansativa, eu entendo que só os conhecimentos que tenho visto naquela época que estudei na universidade e também na Pós, não foram suficientes para eu “dar conta” das transformações que vinham acontecendo na educação com base nos novos estudos teóricos, e que eu precisava conhecer e ir colocando à luz da minha rotina em sala de aula. Com isso, hoje eu dou maior importância, participo de eventos, jornadas pedagógicas, formação em serviço com círculo de leitura promovidas pela SEMECT e eu também costumo fazer cursos na internet.

00:08:10 Profa Nildes

Quando coincide de ser na semana, aí eu repasso aos pais, o mesmo comunicativo que eu recebo no grupo, pra ir participar desses eventos, eu envio no grupo dos pais, aí naquele dia, não haverá aula porque vou estar ausente, mas tem como e a gente faz isso aqui no dia seguinte ou decorrente da mesma semana seguinte desse afastamento meu na escola eu coloco a aula manhã e tarde pra cobrir aquele dia que

eu faltei e eles vêm tudinho Tudo bem, professora.

00:08:49 Dilmar

Gostei da estratégia.

00:08:50 Dilmar

Acho que dá pra servir até pra mim também.

00:08:53 Profa Nildes

Às vezes eu faço até no sábado letivo, porque nesse período a minha mãe tá muito doente.

00:08:58 Profa Nildes

Toda sexta-feira, quando a gente encerra a aula, eu vou pra Caxias.

00:09:01 Profa Nildes

Meio dia.

00:09:02 Profa Nildes

Eu pego o ônibus, vou pra BR e vou pra Caxias.

00:09:05 Profa Nildes

Aí acontece a sábado letivo.

00:09:08 Profa Nildes

Na terça-feira, na segunda não que é muito...

00:09:11 Profa Nildes

Na terça-feira eu já aviso antes.

00:09:14 Profa Nildes

vai ter aula amanhã e tarde.

00:09:16 Profa Nildes

Menino já deixa as mochilas aqui na escola.

00:09:18 Profa Nildes

Vem na mesma hora.

00:09:19 Profa Nildes

Graças a Deus eu não tenho esse problema.

00:09:21 Profa Nildes

E informo tanto os pais como a minha coordenadora de campo.

00:09:28 Profa Nildes

Eu informo na mesma hora.

00:09:30 Profa Nildes

Porque caso apareça alguém, ah, cadê a professora?

00:09:33 Profa Nildes

Ela sabe responder e a gente tem respaldo para falar.

00:09:38 Dilmar

Professor, e quais são os eventos de formação continuada, cursos online ou presencial que a senhora já tem participado?

00:09:45 Dilmar

Ao longo da sua trajetória, que é muitos anos de experiência, a senhora é bem experiente, isso é muito bom que você viu que teve muitas mudanças em torno da alfabetização e da educação do campo, mudanças com essas políticas públicas, né?

00:10:00 Dilmar

tanto para a formação quanto para até mesmo as políticas que mudaram as estruturas e investimentos das escolas, que às vezes era para uma PIC de Taipa, hoje estão tudo já com ar-condicionado, uma estrutura bem melhor, pintada com fôlego, piso, promovendo a educação de qualidade.

00:10:19 Dilmar

Então me diz aí, nesse cenário, você como lutadora por uma educação de qualidade, como você tem lutado também para ter uma formação para promover uma educação de qualidade para suas crianças, os cursos que você fez, aonde, fala das suas experiências.

00:10:36 Profa Nildes

Tem dias que é até difícil da gente participar, né?

00:10:39 Profa Nildes

Mas eu faço o possível, nunca me esqueci daquele curso que teve no PNAIC.

00:10:47 Profa Nildes

um curso que até hoje a gente tem práticas na sala de aula trazida lá do PNAIC.

00:10:54 Profa Nildes

Aí junto com ele tem aparecido outros, a gente está recebendo também, a gente recebeu alguns livros didáticos para os alunos do primeiro ao terceiro ano, que são livros específicos só para eles.

00:11:10 Profa Nildes

E temos também, de vez em quando, a secretaria disponibiliza umas avaliações que tem ajudado bastante, preparando eles para o futuro, para que quando acontecer aquele momento deles fazerem um outro tipo de avaliação diferente das que a gente faz na escola, eles já tenham conhecimento para saber como se desenvolver.

00:11:37 Dilmar

Muito bem.

00:11:38 Dilmar

Você está falando aí sobre a questão da sua prática, articulada a sua formação continuada, e você acredita que a reflexão sobre a sua prática pode contribuir para o seu desenvolvimento profissional como alfabetizadora?

00:11:52 Dilmar

A reflexão da prática, pensar sobre o que deu certo, se os objetivos foram atingidos, os que não foram, o que precisa melhorar, se você gosta de pedir a opinião dos pais, Como é seu planejamento?

00:12:05 Dilmar

Você faz um planejamento com os funcionários da escola para melhorar cada dia mais o sistema de organização da escola?

00:12:12 Dilmar

Ou no seu planejamento é só você mesmo estar sozinha na sala de aula?

00:12:17 Dilmar

Como é que você faz?

00:12:18 Profa Nildes

Não, o nosso planejamento acontece o seguinte, a Secretaria disponibilizou vários professores que são agora, como é que eu chamo?

00:12:30 Dilmar

Técnico.

00:12:31 Profa Nildes

Técnico.

00:12:32 Profa Nildes

Então, cada técnico, se eu não me engano, ficaram responsáveis alguns por sete de escola, outros por cinco.

00:12:39 Profa Nildes

Então, o nosso planejamento acontece uma vez no mês.

00:12:43 Profa Nildes

Aí, o dia é de acordo com o calendário escolar.

00:12:47 Profa Nildes

Aí, uma vez no mês, a gente vai para o planejamento Eu como professora e as demais professoras que a nossa técnica acompanha.

00:13:00 Dilmar

E na sua prática, você tem visto melhorias a cada vez mais?

00:13:04 Dilmar

Ou você acha que está sempre trabalhando, reproduzindo a mesma coisa?

00:13:08 Dilmar

Ou como você tem refletido sobre a melhoria da qualidade do seu trabalho?

00:13:13 Profa Nildes

É assim... vou para o planejamento, quando eu retorno para a sala de aula já vou repassar as informações, o que nós vamos trabalhar. Às vezes acontece o seguinte, você vai trabalhar um assunto que dependendo do assunto e o tempo não vai dar para que eles consigam o objetivo que a gente quer. Então a gente às vezes repete aquele mesmo assunto na aula seguinte, no plano seguinte. Mas cada vez a gente está procurando inovar para ter um trabalho melhor tanto para a gente como para eles também.

00:13:55 Profa Nildes

E eles gostam de mudança.

00:13:57 Profa Nildes

Às vezes é muito difícil para a gente.

00:14:00 Dilmar

E por falar em inovação e mudança, quais são as práticas, o que mais tem ganhado destaques tem sido diferencial aqui na sua sala multisseriada.

00:14:13 Dilmar

O que você tem feito de diferente na sua prática?

00:14:19 Profa Nildes

Graças a Deus, antes, quando eu iniciei, era uma escolinha de chão batido, aquelas cadeiras de madeira bem pesadas, que quase não conseguia... E quem fazia tudo era eu, não tinha exaladora, eu limpava, eu fazia o lanche, eu dava aula. Muito difícil. Eu tinha 26 alunos, contando com os ouvintes.

00:14:43 Profa Nildes

Hoje eu me lembro, minha primeira turma quando comecei trabalhar. Eu tinha 26 alunos. Mas eu passava a tarde inteira escrevendo nos cadernos. Porque muitos não acompanhavam o quadro. Eu tinha que escrever no caderno, eu pontilhava, eu botava nome, eu botava número. Quando era no outro dia, eu nem me lembro que eu passei uns cinco anos pesada. Esse negócio de invação é complexo. É tanta coisa... Eu não sabia nem o que era impressora, quando eu comecei a trabalhar. Fui ver impressora quando eu já estava na faculdade; que teve a necessidade de concluir uma formação para que me ajudasse mais na sala de aula. Graças a Deus, eu consegui. Hoje, a gente tem uma atividade xerocopiada, que já vem com um desenho, que facilita bastante. Ajuda também a desenvolver a coordenação motora.

Tem criança que vai para a creche, tem criança que não vai. Tudo isso já é um avanço muito grande. Aí já vem, tem livros também deles do primeiro ao terceiro ano, os livros de português que vem com aquela parte de... Que são os dois livros.

Uma parte é só de atividades, que ajuda bastante.

00:16:08 Dilmar

Professora, e como é a relação com seus alunos, com os funcionários, com os pais, com a comunidade da escola?

00:16:17 Dilmar

Foi a relação, o diálogo, a amizade, a colaboração, o companheirismo.

00:16:24 Profa Nildes

Graças a Deus, até hoje, tanto as crianças como os pais, a gente tem aquela união de quando vai fazer, no caso, as avaliações. Então, pra chegar agora, né? Ele tá trabalhando nas revisões, aí já avisa os pais, Coloco no grupo os dias de cada avaliação, tudo certinho. Até a questão do livro didático pra eles trazerem, trazem de aconto com o horário. Aí, às vezes, tem um, dois, que esqueceu aqui, mas mora bem pertinho, vai buscar sempre. Graças a Deus, até agora, estamos caminhando bem.

00:17:06 Dilmar

Me explica um pouquinho como é a sua rotina aqui na sala de aula, de quando você chega, até a hora que vai embora, a hora do lanche, a hora do brincar, a hora das atividades, como que é?

00:17:18 Dilmar

Já que você é muito seriada, você tem que ter um malabarismo, um desdobramento muito doido aí, né?

00:17:24 Profa Nildes

No início, quando eu chego, aí já vou começar pela leitura ao pé da mesa. Todos eles. Não lê livro, não lê texto, vai ler frase, não lê frase, vai ler palavra. Agora, no primeiro ano, eu tenho quatro alunos. Eu tenho uma que agora está conhecendo as letras. Ela ainda não tem o conhecimento do alfabeto. Aí ela sai com as vogais, agora que tá iniciando o alfabeto, mas todo dia, ela já sabe tudo, quando tá fazendo a leitura, tipo, tchiii, eu não vou ler não. Eu calma, calma, que vai chegar essa vez. Ele estudinha, eu marco no livro didático pra leitura, eu coloco parágrafo, dependendo do aluno, eu coloco um texto. Aí aqueles que lêem mais rápido vão ler mais, aqueles que lêem menos eu boto uma pausa menor, mas todos eles lêem ao pé da mesa.

00:18:21 Profa Nildes

Depois tem a... qual é o nome? A leitura para de leite. Eles mesmo que fazem, raramente eu faço, eu boto os que já sabem ler pra ler. Aí depois eu vou iniciar pela atividade, divido o quadro do primeiro ao terceiro, aí boto a outra parte pro quarto e quinto ano, aí assim eu vou levando. Na hora do intervalo vai pro lanche, começando pelos alunos do primeiro ano, aí o segundo, o terceiro, e assim vai.

00:18:57 Dilmar

A senhora falou muito em leitura, leitura e escrita. Qual é o seu papel na formação de leitores críticos e escritores competentes? Você acredita que suas crianças podem se tornar leitores críticos e escritores competentes com base no seu trabalho?

00:19:18 Dilmar

O que você tem feito além das práticas de leitura e escrita?

00:19:22 Dilmar

Você tem incentivado a eles ver a importância da leitura e da escrita para as práticas sociais, para o cotidiano, para a vida deles.

00:19:32 Profa Nildes

Bom, Já tenho trabalhado com elas desde cedo, as habilidades, e ver que eles precisam daquilo para a sociedade, para a vida deles quando eles estiverem crescendo, para o vestibular, para o mercado de trabalho no futuro. Com certeza. A gente já faz as atividades, as salas de aula, no foco, pensando já no futuro.

00:19:32 Profa Nildes

E aqui também a gente sempre desenvolveu trabalhos. Eu lembro que até antes, quando eu cheguei aqui, era a professora Silvia. A gente já desenvolve trabalho de pesquisa, como aqui tem muitas áreas verdes, tem muitas nascentes. A gente leva as crianças no período quando tem datas comemorativas, como o dia do meio ambiente, o dia da água. Aqui tem lugares maravilhosos que a gente já faz um trabalho, não só nas salas de aula. A gente leva eles. Quando chega, vamos fazer a produção, vamos criar, vamos pintar. Eles gostam muito desses trabalhos.

00:20:35 Dilmar

Professora, e para encerrar, eu queria perguntar à senhora duas coisas. A primeira, sobre o espaço que você trabalha. Ele tem te oferecido condições para você desenvolver profissionalmente também a sua prática da sala de aula. Você gosta de trabalhar aqui na escola? Você tem dificuldade ou você...

00:21:06 Profa Nildes

Na verdade, eu gosto, eu amo muito o que eu faço. A gente enfrenta dificuldades, sim, mas hoje nós já temos mais, como é que eu te digo, mais facilidade. Só que a gente sempre há algumas necessidades que de vez em quando a gente tem precisado para que melhore mais...

00:21:38 Dilmar

Para encerrar sobre a relação, a articulação teoria e prática, a teoria da sua formação e a prática aqui, você visto que há uma possibilidade de sempre articular teoria e prática ou há um distanciamento, você tem dificuldade, tem algumas implicações e se tiver quais são?

00:21:50 Profa Nildes

Eu não entendi, poderia me explicar melhor?

00:21:57 Dilmar

Vou perguntar de uma forma mais fácil: sobre a necessidade de articular teoria e prática, que a gente tem o discurso de dizer que na teoria é uma coisa, na prática é outra, na nossa formação é de uma forma, na prática é outra, mas há uma relação, você consegue articular o que você aprendeu na sua formação aqui na prática, ou a prática é diferente, por que que ela é diferente, por que que ela torna diferente da teoria, o que que é?

00:22:23 Profa Nildes

Na teoria, é mais fácil, né? Mas quando a gente vai pro em prática, é diferente, é mais difícil. Mas a gente tem que estar sempre... Como é que eu digo? Sempre atualizando, sempre atento a mudança, a essa realidade. Atualizando, renovando e rever a forma não só que os alunos estão aprendendo, mas a forma que a gente está repassando para as crianças. Tem que rever a nossa parte. Será que realmente eu estou fazendo certo? Será que é desse jeito?

00:23:06 Profa Nildes

Quando a gente vê que tem uns que vão mais rápido, tem uns que vão mais lento, aí a gente tem que ficar sempre se adequando de acordo com o que eles estão aprendendo.

00:23:18 Dilmar

Pronto.

00:23:19 Dilmar

Perfeito, professora.

00:23:20 Dilmar

Então nós estamos encerrando nosso momento de diálogo, nossa entrevista narrativa.

00:23:24 Dilmar

Eu agradeço à senhora pela sua humilde participação, pelo tempo disposto.

00:23:30 Dilmar

E aqui eu deixo meus agradecimentos profundos pela sua disponibilidade.

00:23:34 Dilmar

Obrigado.



00:00:00 Dilmar

Professora Raimunda, muito boa tarde! Muito Obrigado por aceitar participar da nossa pesquisa de doutoramento intitulada Desenvolvimento Profissional Docente e a Constituição dos Saberes da Prática Pedagógica Alfabetizadora em Classes Multisseriadas.

00:00:23 Dilmar

A nossa Nossa pesquisa, ela tem a seguinte questão problema: Quais são as contribuições do seu desenvolvimento profissional na mobilização dos saberes da prática pedagógica alfabetizadora em classe multisseriada?

00:00:42 Dilmar

O objetivo da nossa tese é analisar as contribuições do desenvolvimento profissional na mobilização dos saberes e fazeres na prática pedagógica alfabetizadora de classe multisseriada em escolas do campo.

00:00:56 Dilmar

E a partir deste momento eu convido a senhora para participar desta técnica de produção de dados que corresponde à última etapa da da pesquisa de forma a contribuir ainda mais para o enriquecimento dos dados que vão estar no corpus da nossa tese.

00:01:13 Dilmar

A entrevista narrativa autobiográfica, ela não se trata apenas de respostas de perguntas abertas e fechadas, mas leva a um processo de reflexão onde eu, pesquisador, posso deixar você à vontade o tempo que for preciso para poder tecer os dados com base nas perguntas e com base no que você rememorar, tá bom?

00:01:34 Raimunda

Sim.

Tudo bem! Eu que agradeço a oportunidade de participar desta sua pesquisa.

00:01:34 Dilmar

Então vamos lá.

00:01:36 Dilmar

A nossa pergunta: Professora quais são os elementos que caracterizam o seu desenvolvimento profissional como professora alfabetizadora de crianças em classes multisseriadas em escolas do campo?

00:02:00 Dilmar

Você conseguiu entender?

00:02:02 Raimunda

Mais ou menos.

00:02:03 Dilmar

Eu vou repetir a pergunta e vou te dar alguns *spoilers* para tu ir amadurecer sua narrativa.

00:02:09 Dilmar

Professora Raimunda, quais são os elementos que caracterizam o seu processo de desenvolvimento profissional como professora alfabetizadora de classes multisseriadas em escola do campo?

00:02:22 Raimunda

O que que vem a ser?

00:02:28 Dilmar

Quais são os fatores que impulsionam você se desenvolver profissionalmente?

00:02:29 Raimunda

Trabalho em classes multisseriadas por que eu gosto. Mas é desafiador! Ainda mais quando tem essas séries misturadas, fica mais complicado para o professor conseguir alcançar esse aluno de forma satisfatória. Às vezes é tudo nas agonias, e corrido também. Falta material, às vezes, na localidade falta água, energia, o que complica..., mas eu tento com muito zelo, fazer com que elas possam sair da série atual para a série seguinte alfabetizadas

00:02:30 Raimunda

Essa questão aí de desenvolvimento profissional, eu penso que seria aprender mais, conhecer mais, quais são as razões, quais são os problemas, quais são os desafios e quais são as perspectivas que você em contra diante desse momento importante que é desenvolver profissionalmente, que a gente sabe que desenvolver profissionalmente não está vinculado apenas ao aspecto de estudar cursos, fazer cursos, participar de seminários, a questão do conteúdo, mas você vai desenvolver profissionalmente dentro do cotidiano da sua prática, a partir das relações, dos problemas que você encontra.

00:03:11 Dilmar

E você precisa procurar soluções para alguns problemas, sobretudo os pedagógicos e principalmente no âmbito da leitura e da escrita, né? E aí eu queria saber um pouco da sua compreensão, como você pode contribuir com a minha pesquisa sobre essa pergunta.

00:03:28 Raimunda

Os elementos, assim, dentro da nossa prática, a cada dia vão aparecendo, surgindo os desafios.

00:03:36 Dilmar

Como você já colocou, nós estamos aqui no multisseriado, eu trabalho com o infantil, primeiro e segundo ano.

00:03:45 Raimunda

Olha, eu já trabalhei com multisseriado infantil que é uma turma complicada para misturar com o ensino fundamental, mas está misturado. Então, o desafio é alfabetizar, o infantil e também o primeiro e o segundo ano, porque os alunos do segundo ano ainda não estão lendo e nenhum do primeiro. Então, o que a gente busca? A gente busca estratégias, jogos, brincadeiras para tentar melhorar a aquisição dessa leitura, porque a gente sabe que é difícil a leitura para a criança aprender a ler.

00:04:22 Raimunda

E quando tem essas séries misturadas, fica mais complicado para o professor conseguir alcançar esse aluno, mas a gente tenta de todas as maneiras para que ele possa sair da série para a série seguinte alfabetizar.

00:04:36 Dilmar

Então você acredita como professora alfabetizadora que o seu desenvolvimento profissional ele tem se constituído na grande maioria das vezes na própria prática a partir das situações que você encontra e procura buscar soluções para esses problemas.

00:04:51 Raimunda

Sim. Dentro da rotina da sala de aula. Sim, porque A gente vê nos cursos, na teoria, uma coisa já pronta que nem sempre se adapta com a nossa realidade da sala de aula. Então, eu vejo que tem coisas que dão certo em uma turma, que na minha turma ela pode não dar certo devido às crianças, outras questões, às vezes familiares das próprias crianças, questões eu diria, pedagógicas mesmo. Porque tem criança que chega aqui, aí conta algumas situações da família, que a gente vê que tá interferindo. Chega dizendo, ah, ontem minha mãe tava brigando com meu pai. A gente já percebe que a criança já fica ali pra um canto, aquilo ali atrapalha no desenvolvimento dela. Ela já não sabe ler e vai dificultar mais um pouco, porque esses problemas familiares afetam as crianças.

00:05:55 Raimunda

Tem criança que chega toda hora e pergunta que hora é o lanche. Você não almoçou? Não almocei. Essa questão também atrapalha na leitura, na aprendizagem das crianças. Então, tudo isso são fatores que dificultam a nossa prática. Porque a gente tem uma estrutura, a gente tem um conteúdo para trabalhar, a gente tem algumas dinâmicas e tudo, mas quando chegam essas situações, a gente vê que a gente não está conseguindo. Não só pela nossa prática, mas também por fatores que já vêm com a criança. E aí a gente tem que mudar, buscar outras formas de trabalhar para poder conseguir alfabetizar as crianças.

00:06:32 Dilmir

Professora, interessante uma coisa que você falou na sua narrativa, e aí me veio a pensar em questionar mais uma vez sobre, já que você procura sempre buscar coisas interessantes, novas atividades para trabalhar nesse processo de alfabetização, levando em consideração essa heterogeneidade da turma, e no contexto da sua formação continuada, qual é a importância que você dá para ela?

00:06:59 Raimunda

Você está perguntando sobre a importância da formação continuada? Ela é importante porque, mesmo assim, muitas vezes o que a gente vê na teoria não. Mas, a partir da teoria, eu vou buscando estratégias. Eu tenho a teoria como um ponto de partida. Às vezes não dá certo pra mim trabalhar daquele jeito que está lá. Mas eu busco estratégias, mas aí eu tenho que ter um norte, porque também não vou trabalhar avulso, sem saber por onde eu começo.

00:07:30 Dilmar

Então você acredita que o seu ambiente de trabalho aqui no povoado cocau favorece o seu desenvolvimento profissional?

00:07:38 Raimunda

Favorece, porque é um desafio. Olha, eu confesso que não é fácil. Tenho quase vinte alunos, e somente uns três ou quatro pais, costumam vir com frequência. Eu costumo ver a frequência maior dos pais quando tem a culminância de algum projeto ou atividade extra do calendário, como os eventos comemorativos. São poucos pais que vem até mim no horário de aula, para ver seu filho e dialogar sobre o processo.

00:07:42 Dilmar

E de que forma a escola, os seus colegas de profissão e o contexto que está inserido a sua escola são subsídios para impulsionar o seu desenvolvimento profissional?

00:07:57 Dilmar

tomando como parâmetro que não é só o aluno, só as situações pedagógicas, a questão do sistema de produção e de aquisição da língua escrita, da estratégia de leitura e de escrita, mas de que forma os outros funcionários daqui da escola, as relações que você estabelece para conhecer, para enfrentar os problemas, como que é que lida essa relação Como é que se dá essa relação aqui na escola?

00:08:29 Dilmar

Quais são as contribuições que eles te dão em relação quando você precisa se ausentar para ir participar das formações?

00:08:36 Raimunda

Como é que acontece? Aqui na escola a gente tem um entrosamento bom. Quando você precisa se ausentar pra ir a Caxias, ou fica em Caxias dois, três dias talvez, ou você precisa ir a um congresso, ou quando tem sábado letivo, mas tem a tua especialização, e tem outros cursos, às vezes você precisa se ausentar, como é que acontece essa... Essa importância, essa parceria, né? Sim, aqui na escola a gente tem sempre a ajuda do colega. A gente troca material, deu certo na minha turma, vamos fazer...

00:10:01 Raimunda

Poder trabalhar com as crianças, que a gente sabe que a cada dia aparecem coisas novas, algumas crianças com dificuldades de aprendizagem, outras com transtornos. E se a gente não tiver uma base teórica, a gente não vai saber trabalhar. Porque às vezes, como eu já falei e vou repetir, nem sempre o que dá certo com uma criança, dá certo com a outra. Mas se eu não souber, não tiver uma teoria, eu não vou saber de jeito nenhum como trabalhar com nenhuma dessas crianças. Então, eu acredito que o suporte aqui é bom, porque todo mundo ajuda quando uma criança está triste, quando falta muito, já estão querendo saber o que foi que houve. Então, todo mundo é engajado na alfabetização das crianças.

00:10:41 Dilmar

E qual a importância que você, professora, dá para melhorar o processo de alfabetização das suas crianças?

00:10:53 Raimunda

Eu acredito que tem bastante importância, porque eu nasci no interior, eu estudei uma parte no interior, quando eu era criança, né? E eu vejo assim, que muitas pessoas acham que por a criança morar no interior, ele não vai conseguir atingir, se sobressair na vida, porque ele mora no interior, ele é um coitadinho, mas eu não vejo por esse lado. Porque se você tiver uma ajuda na sua casa, dos pais, da família, e você também se esforçar, você consegue, com muita dificuldade, outros menos, mas você consegue alcançar aquilo que você busca. Então, assim, eu acredito na educação no campo e do campo, porque eu sou fruto da educação do campo também. Então, eu acredito bastante.

00:11:44 Dilmar

Professora., você tem falado sobre a questão da articulação teoria e prática. Você consegue articular teoria e prática?

00:11:51 Raimunda

Sim.

00:11:53 Dilmar

De que forma você articula e mobiliza esses saberes que você aprendeu na teoria aqui na prática, seja no curso de especialização, seja nos programas que o Ministério da Educação, em parceria com o município, eles trazem para vocês alfabetizadoras, como o Compromisso Nacional com a Criança Alfabetizada, as avaliações externas de fluência da SEAMA, como é que se dá?

00:12:23 Raimunda

Sim. Consigo. Mas não é fácil. Nessa questão, a gente tem sempre as formações. Essa articulação, a gente tem as formações da Secretaria de Educação, que está sempre. Tem os planejamentos lá, eles mostram estratégias, como eu já falei.

00:12:51 Dilmar

E também, formas de como você trabalhar com a sua turma e ali você vai adaptando de acordo com a sua realidade.

00:13:00 Raimunda

Porque nem sempre o que eles mostram lá dá certo, mas a gente procura uma maneira que vai dar certo para os nossos alunos. Com isso a gente vai utilizando dessas práticas, experiências de outros colegas e colocando na nossa turma e vai conseguindo alcançar o nosso objetivo.

00:13:22 Dilmar

E sobre as atividades desenvolvidas pela Secretaria de Educação, reuniões, cursos, ou que você faz não só pela Secretaria de Educação, com cursos online, presenciais, quais cursos você já fez de Aperfeiçoamento e Desenvolvimento Profissional, quais você está fazendo atualmente? Por que você vê a importância de estar mesmo formada, professora experiente, há muito tempo, você continuar estudando?

00:13:54 Raimunda

A formação inicial foi só uma base de tudo pra mim. O que conta mesmo é a experiência, a prática da sala de aula, onde vou percebendo cada situação recorrente à realidade das minhas crianças, e vou articulando ao que vou lendo. Eu também "troco figurinhas" com outros professores de multisseriadas pra eu aprender com eles, pois essa troca de saberes, favorece o meu crescimento como pessoa e profissional.

00:14:10 Raimunda

Eu tenho alguns cursos na prática, como se diz, da alfabetização mesmo, propriamente dita, cursos online, que no tempo da pandemia não tinha como a gente fazer curso, a gente estava aproveitando e fazendo online.

00:14:27 Raimunda

E também a gente tá sempre buscando, porque mesmo eu formada e experiente, mas todo dia as coisas mudam. As crianças mudam. As crianças de hoje não são mais as crianças de quando eu comecei a trabalhar muitos anos atrás. O comportamento muda, a mentalidade. E também a sociedade vai mudando e com isso a gente tem que estar nos qualificando para melhorar nossa prática, oferecer algo que está dentro da realidade das crianças de hoje.

00:14:57 Dilmar

Além das especializações que você tem, que você está fazendo no momento, você participa de algum curso, treinamento, ciclo de formação desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Caxias?

00:15:12 Raimunda

Sim, sempre eles oferecem jornadas pedagógicas, formação continuada, que eu já participei, mas no momento não estou participando da secretaria não, só a especialização que eu estou fazendo.

00:15:26 Dilmar

Bem, professora, como a reflexão sobre a sua prática pode contribuir para o seu desenvolvimento profissional como alfabetizadora?

00:15:40 Raimunda

Ela é importante porque Às vezes a gente acha que está fazendo tudo correto, mas a gente pensa que está fazendo correto e não está obtendo aquele resultado esperado. Então a gente tem que refletir, porque deve estar alguma coisa que não está dando muito certo. Então a gente tem que refletir para poder mudar as estratégias para a gente poder realmente chegar no nosso foco, que é a alfabetização das crianças.

00:16:08 Dilmar

Professora, me fale sobre a rotina aqui, da hora que as crianças chegam com a senhora na sala de aula, do momento que você divide elas, você organiza, como que isso dá interação, a rotina delas aqui, do chegar ao sair.

00:16:24 Raimunda

Quando a gente chega, primeiramente a gente faz a oração, depois eu faço a leitura, aí eu vou comentar sobre a leitura, perguntar, porque eles não sabem ler, mas tudo que a gente pergunta eles conseguem, né, logicamente, responder, interpretar. Então a gente faz a oração, depois a leitura. E aí fazemos a interpretação da leitura.

00:18:41 Dilmar

E como é que você avalia a sua prática da sala de aula?

00:18:46 Raimunda

A minha prática da sala de aula? É, sua prática pedagógica alfabetizadora. Eu avalio como uma prática boa. Uma boa prática. Faz o planejamento, procura atingir os objetivos, elabora os recursos.

00:19:03 Dilmar

Você tem elaborado alguns recursos para alfabetizar as crianças no sistema de leitura escrita, de numeração?

00:19:12 Raimunda

Sim.

00:19:13 Dilmar

Poderia falar alguns?

00:19:15 Raimunda

Temos a questão das sílabas, que a gente tem a... como se diz? Eu não sei nem explicar, é tipo um joguinho, que eu coloco a palavra no quadro e eu tenho o recurso didático que eles vão juntar, procurar no meio das palavrinhas, vão juntar as sílabas para formar as palavras. A maioria já consegue, uns ainda não, mas todos tentam. E também temos na questão dos jogos matemáticos, para ver a quantidade, para somar, Também usamos palitos de picolé, tampinhas de garrafa, porque só na mente eles ainda não conseguem fazer contas. Então precisa de algo concreto para que eles consigam somar, subtrair, então a gente utiliza esses recursos.

00:20:09 Dilmar

E como é a mediação das suas práticas de leitura escrita durante o processo de eles estarem fazendo as tarefas, produzindo?

00:20:18 Raimunda

Deles estarem produzindo? É, como é que você vai mediando esse processo de construção para que os alunos consigam de forma mais rápida aprender ou eles consigam aprender dentro do ritmo deles? Eu vou auxiliando, ajudando, dando dicas, mas também tem aqueles que são mais lentos. Tem alguns que já conseguem ler palavrinhas, tem outros que ainda não conseguem. Então fica mais difícil, a gente tem que mudar, fazendo de outras maneiras para que aqueles mais lentos consigam também alcançar os outros colegas.

00:20:55 Dilmar

Você acredita que suas crianças podem se tornar leitoras críticas e competentes?

00:22:03 Dilmar

E sobre o letramento, professora? Como é que você trabalha o letramento?

00:22:06 Raimunda

O letramento? As atividades sociais com a comunidade, de leitura, os projetos, quais projetos você tem, se os pais participam das atividades na escola. Por exemplo, nós fizemos festa junina, fizeram festa junina, ensaiaram, os pais participaram, a comunidade participou. Nos projetos, a gente sempre faz mais nas datas comemorativas, no caso do Dia das Mães, chama as mães, apresenta uma dança, alguma coreografia para as mães, ensaia com eles um tempo, depois eles apresentam para as mães.

00:23:12 Dilmar

Quais foram os maiores desafios que você já tem encontrado até o momento em trabalhar na escola do campo?

00:23:18 Raimunda

Quando você se desloca da sua casa, período chuvoso, as estações do ano, quando você não tinha carro e agora quando tem carro, o que mudou, questão da dificuldade do acesso, do sistema.

00:28:09 SPK_1

00:23:59 Raimunda

A respeito do deslocamento, a gente recebe o auxílio, só que nem sempre ele cobre todos os nossos gastos. Porque quando a gente vem de moto, a gente corre o risco, é mais perigoso. No começo eu vinha de moto, pegava chuva, bastante poeira no tempo da poeira. Cheguei já molhada na escola, toda suja de lama, as crianças, professora, a senhora caiu na lama. Mas assim, a gente busca, a gente procura sempre vencer esses desafios. Primeiro, porque a gente precisa trabalhar. E segundo, porque a gente acredita que o nosso trabalho é muito importante para a sociedade, porque se a gente não levar aquele conhecimento que a gente tem para essas crianças, elas vão crescer e vão somente ser trabalhar manualmente, não vão ter um pensamento crítico, não vão ter uma outra perspectiva que muitas crianças que moram no campo elas têm hoje, porque tem educação e muitas se esforçam, as famílias também, muitas ainda se preocupam e tem aquela, como se diz, tem aquele retorno da criança, né, que se esforça, os pais e tudo, e ele consegue chegar a uma faculdade, ele consegue passar em um concurso, ele consegue se desenvolver bem na vida.



00:00:01 Dilmar

Bom dia, professora.

00:00:04 Dilmar

A partir desse segundo momento da nossa pesquisa de doutorado, nós vamos desenvolver a técnica da produção de dados, que é a entrevista narrativa autobiográfica.

00:00:15 Dilmar

O nosso trabalho de tese de doutorado da Universidade Federal do Piauí trabalha o desenvolvimento profissional docente e a constituição dos saberes da prática pedagógica alfabetizadora em classes multisseriadas.

00:00:29 Dilmar

A tese proposta tem por objetivo analisar as contribuições do desenvolvimento profissional na mobilização dos saberes e fazeres na prática pedagógica alfabetizadora de classes multisseriadas em escolas do no campo.

00:00:46 Dilmar

Eu vou fazer a entrevista começando por uma pergunta e a senhora pode e pensando como a senhora responder, tá?

00:00:56 Dilmar

Mesmo já a entrevista tendo começado.

00:01:01 Dilmar

Então vamos lá. Gostaria de pedir autorização para gravar a sua entrevista.

00:01:03 Profa Raimunda Barragem

Sim. Pode ser!

00:01:10 Dilmar

Professora, quais são os elementos que caracterizam seu desenvolvimento profissional como professor alfabetizadora de classes multisseriadas em escolas do campo?

00:01:17 Profa Raimunda Barragem

Quais são as razões, quais de eu estar me desenvolvendo profissionalmente?

00:01:27 Dilmar

O que é que você já tem mudado na sua formação de antes pra hoje? Esse processo de mudança e evolução profissional.

00:01:34 Profa Raimunda Barragem

o sentido do seu trabalho para a sua formação, as necessidades, os desafios que você tem enfrentado, se você, a partir desses desafios, tem criado possibilidades para aprender mais, para levar resolução para os problemas que acontecem aqui na escola e assim sucessivamente.

00:01:53 Profa Raimunda Barragem

Quando eu iniciei essa carreira do magistério, eu me formei primeiramente no magistério, né? Eu comecei na escola do campo, sempre trabalhei nas escolas do campo. Agora, atualmente, que eu estou trabalhando em classe multisseriada. E sempre eu procuro desenvolver metodologias e estratégias diferentes para poder trabalhar na escola multisseriada.

00:02:45 Profa Raimunda Barragem

Porque são séries diferentes, são alunos, que não tem o mesmo desenvolvimento, tá entendendo? E eu sempre procuro buscar metodologias e estratégias diferentes pra eu poder estar trabalhando com esses meninos. Então, e procuro também formação, né? Procuro aprender mais, né? Melhorar mais. Na minha sala de aula com os meus alunos.

00:03:15 Profa Raimunda Barragem

Procuro desenvolver estratégias como brincadeiras lúdicas, jogos, projetos, para que eles venham a avançar no desenvolvimento deles.

00:03:28 Profa Raimunda Barragem

E os desafios a gente sempre encontra, porque como nós trabalhamos com multisseriado, São diferentes os níveis, como eu já falei.

00:03:30 Profa Raimunda Barragem

A realidade é bastante visível. Antes eu via como um lugar de atraso, hoje com a minha experiência, vejo a necessidade de trabalhar a realidade das minhas crianças, criando possibilidades para o crescimento delas. Sei que trabalhar um espaço muito pequeno, com muitas crianças, sabe... É muito difícil, porque é só eu para realizar diferentes tarefas para esse misto de idade, de gênios, personalidade e principalmente, a falta de materiais... Penso que melhorou muito. Mas ainda pode melhorar mais essas políticas pra nós educadores do campo. Mas sempre esse desafio, eles vêm para que a gente possa avançar. E sempre eu vejo, avanço, o desenvolvimento deles. Com essas buscas que eu sempre procuro, correr atrás.

00:03:55 Profa Raimunda Barragem

Às vezes assisto vídeos, tá entendendo? Para eu poder estar repassando para eles. É assim.

00:04:03 Dilmar

Professora, a senhora tem falado num ponto importante que foi a sua formação continuada e está sempre se atualizando no conhecimento. Qual é a importância que você dá para essa formação continuada sua? Por que ela é importante?

00:04:17 Profa Raimunda Barragem

É importante porque nós, como professores, nós temos sempre que estarmos inovando para poder estar colocando em prática na sala de aula esses novos conhecimentos. Eu costumo dizer em todo lugar que todo dia eu aprendo com meu público, que são meus alunos. Aprendo com a realidade que eu me deparo, aprendo com a família e suas situações. Eu aprendo quando planejo, quando avalio e reflito sobre tudo.

00:04:29 Profa Raimunda Barragem

Então, nós temos que ter essa formação continuada.

00:04:34 Dilmar

Você acredita que o seu ambiente de trabalho, professora, favorece o seu crescimento profissional?

00:04:42 Profa Raimunda Barragem

O meu ambiente de trabalho é assim, como você vê aqui, né? Não é assim, aquele ambiente que a gente, que eu esperava, né? Mas dependendo do ambiente onde o professor se encontra e os alunos, o aluno se ele quiser avançar e o professor se quiser ensinar, ele vai aprender, independentemente do ambiente onde ele se encontra. Porque eu, nesses meus encontros, eu conheci professores que já trabalham até debaixo de um pé de árvore, com esses alunos. E de lá saíram alunos ótimos. Então, diante do ambiente onde você se encontra com um aluno, Ele vai avançar se ele quiser, e também se o professor tiver estratégias e metodologias para que ele venha avançar, vai ser ótimo.

00:05:39 Dilmar

Você tem falado aí dos seus colegas de profissão, que as histórias profissionais deles, as memórias eles falam nesses espaços formativos que eles têm trabalhado até debaixo de uma árvore, né? de que forma os seus colegas de profissão e até mesmo a comunidade aqui que está inserida, a sua escola do povoado Barragem, contribui assim para o seu desenvolvimento profissional, para as suas práticas?.

00:06:17 Dilmar

E sobre a participação dos pais no processo de alfabetização das crianças em sua classe multisseriada?

00:06:21 Profa Raimunda Barragem

A minha é positiva, porém, eu fico em cima, em uma grande luta. Mas acontece. Eu dialogo, chamo atenção e conheço os pais, inclusive alguns foram meus alunos aqui na comunidade, no passado. Alguns pais comparecem mesmo quando eu os chamo a atenção. Já outros, "é um Deus nos acuda!" Esses, são pais de meus alunos nessa geração atual, digo assim né.

00:07:06 Dilmar

E sobre a sua formação continuada, quais cursos você já fez, você tá fazendo, você participa das atividades de formação do município, já foi em algum congresso?

00:07:10 Profa Raimunda Barragem

Assim, eu nunca fiz cursos prolongados de formação continuada, eu não fiz. Só especialização mesmo e os da secretaria, raras vezes um curso com certificado. Mas sempre que der eu participo. E sempre estou participando e no meu dia a dia eu sempre busco desenvolver essas atividades que eles colocam lá pra gente, nessas formações, que é de muito importância para os professores do município.

00:07:54 Dilmar

E sobre a questão de articular teoria e prática, a teoria lá da sua formação, das suas leituras, das suas vivências lá do ensino superior pra hoje, você tem dificuldade de articular teoria e prática ou você consegue articular elas?

00:08:25 Profa Raimunda Barragem

Eu até falei lá que essa teoria sempre eu venho comigo, eu guardo pra mim o que eu aprendi na universidade, o que eu aprendi no magistério, que foi um curso que eu amei, amei fazer o magistério, que nunca saiu da minha cabeça, que pra mim, foi um curso que eu vou levar ele comigo pro resto da minha vida e pras práticas que eu aprendi lá.

00:08:51 Profa Raimunda Barragem

Mas eu desenvolvo até hoje essas práticas que eu aprendi na minha sala de aula, só que inovando sempre, sempre inovando elas. Antigamente, há 30, 40 anos atrás, não tem como você atuar hoje, em 2025, com a mesma prática. Então, eu venho sempre procurando inovar, fazendo o melhor para que meus alunos venham a aprender e venham a avançar, nos anos deles.

00:09:33 Dilmar

Quais foram os maiores desafios que você tem encontrado como professora na educação do campo? Seja na rotina, o que tem tido de problema, o que já melhorou, E questão de acesso, de permanência, de evasão, participação da família na escola mudou, melhorou, continua do mesmo jeito. A questão das mudanças climáticas, da distância, falta de transporte, estrada, chuva.

00:10:08 Profa Raimunda Barragem

Não, eu graças a Deus não tenho esses problemas. Não tenho violência, de agressões. Graças a Deus eu não tenho. Antigamente, pra cá, o que mudou Foi a questão das atividades. Hoje você pode ver uma internet, você já pode pesquisar atividade diferenciada. Como eu trabalho com turma nmultisseriada, sempre eu busco ver atividade diferente. E antigamente não existia. Eu vim começar a trabalhar com multisseriado acho que já tem uns 10 anos atrás, porque antes eu trabalhava em escola mesmo com disciplina. Isso, mas agora sim que eu estou atuando com multisseriado, mas assim, a minha prática docente eu procuro sempre buscar atividade diferenciada para os meninos que realmente precisam.

00:13:12 Dilmar

Quais são as práticas de leitura escrita que a senhora tem desenvolvido? Quais eram as práticas que a senhora desenvolvia antes, que a senhora tem mudado hoje? Antigamente, como que era?

00:13:24 Profa Raimunda Barragem

Antigamente, eu usava mais assim, leitura no livro didático. Aprendia mais ao livro? Isso, no livro didático. Agora não, eu busco ver roda de leitura, leitura pra deleite, que eles mesmo fazem. Aí eu coloco um mural de leitura, onde eles possam estar lendo todos os dias. E agora a leitura também no pé da mesa. É todo dia a leitura no pé da mesa que eu faço. Nunca deixei. Essa prática minha já vem desde quando eu iniciei. Nunca deixei de fazer. E sempre procuro ver uma sacolinha de leitura, não tem, que eu coloco mini leitura etc.

00:15:20 Dilmar

E como é que a senhora avalia sua prática como professora?

00:15:27 Profa Raimunda Barragem Eu me avalio como... Como boa, não como ótima, mas como boa eu me avalio. Procuro tá sempre melhorando, refletindo, atendendo a todos. Eu gosto muito de tratar bem as pessoas. Primeiro, porque eu gosto do respeito.

[00:01.79] [DILMAR] Boa tarde, professora. Obrigado, mas uma vez por participar da minha pesquisa de doutorado, intitulada O desenvolvimento profissional docente e a constituição dos saberes da prática pedagógica alfabetizadora em classes multisseriadas. Professora, a minha teste de doutorado, ela tem a seguinte, o seguinte problema: Quais as contribuições do desenvolvimento profissional na mobilização dos saberes na prática pedagógica alfabetizadora em classes multisseriadas?

[00:36.0] [DILMAR] O objetivo da minha tese é analisar as contribuições do desenvolvimento profissional na mobilização dos saberes e fazeres na prática pedagógica alfabetizadora de classe multisseriadas em escolas do campo.

[00:50.62] [DILMAR] nesse momento a gente vai começar a entrevista narrativa autobiográfica minha pesquisa de agradecer pela sua bondade, pela sua paciência, sua disposição, apesar da sua dificuldade para poder participar da minha pesquisa que vai ser de grande valência com a sua contribuição. Esse momento o final é entrevista na ativa. Esse momento da entrevista na ativa ele vai ter por objetivo identificar os elementos que é caracterizam o desenvolvimento profissional docente de classes multisseriadas em escolas do campo.

[01:20.64] [DILMAR] Professora, eu digo do desenvolvimento profissional, como professora e desenvolvimento como pessoa que você tem mudado, melhorado, desde quando você começou a ser professora, a partir do contexto da sua formação continuada, dos cursos, das relações que você estabelece com seus colegas de trabalho e também com a realidade que você encontra as crianças aqui na educação do campo. Então eu vou fazer uma pergunta e aí você vai ter o tempo que for necessário para responder. Você fica à vontade, está bom? E a pergunta é a seguinte, quais são os elementos que caracterizam seu processo de desenvolvimento profissional como professora-alfabetizadora de classes multisseriadas em escolas do campo?

[02:09.69] [PROFESSORA 04] É sobre eu ter crescido profissionalmente e também como pessoa humana?

[02:12.03] [DILMAR] Sim, exatamente. Gostaria de saber quais são os elementos, quais são as razões, quais são os fatores, porque favorece seu desenvolvimento como professora, ou seja, o que que tem mudado na sua prática como a fabricadora, porque a gente sabe que com o passar do tempo, a formação, as práticas profissionais e as experiências de vida vão ressignificando e assim, implica em um posicionamento de melhoria das qualidades dos processos educacionais.

[02:56.64] [PROFESSORA 04] Não é fácil. Não foi fácil. A minha trajetória é marcada por experiências positivas e negativas. Enfrentei muitos problemas. Como eu trabalho uma realidade multisseriada complexa, digo que tenho muito o que fazer. Apesar de anos de experiência. Tem dias que é agoniado demais. Organizar a rotina para muitas crianças de séries diferentes. Às vezes olho a educação do campo desigual, mas sou muito sensível porque as minhas origens é daqui da zona rural. Os pais, por exemplo, mesmo alguns não terem transporte próprio, não tem acesso aos serviços e comércio como papelaria para adquirir materiais que solicito para trazerem de casa, razão que deixa as vezes limitada as produções, e uso da partilha entre os que têm e não tem para continuar o processo. Foi neste contexto do campo, eu cresci na vida, e aqui, eu crio possibilidades para as minhas crianças

[03:11.71] [PROFESSORA 04] Mas com o tempo, com a continuação, a gente vai se adaptando e vamos passando o conhecimento para ele que a gente ensina e aprende, que a gente também aprende com as crianças, com os alunos. Então, essas formas que eu sinto que ajudou a gente muito, porque quando a gente começa a gente entra assim, eu vou dizer logo assim, sabendo o básico, mas depois com o tempo a gente vai acostumando, nos adaptando a realidade e

trabalhando conforme as necessidades. Digo que vou ajustando a prática. Mas fica mais segura, né? É, fica mais segura. Então quer dizer que a senhora considera que se desenvolve profissionalmente dentro do contexto da própria atuação da própria prática, porque vai aprendendo a realidade, como vai trabalhar a cada realidade dos lados, mas é isso mesmo.

[04:06.49][DILMAR] Professora, qual é a importância que você dá para suas formações continuadas? Os custos, os eventos, as palestras, as especializações que você tem que você já fez, porque é que é importante a formação continuada.

[04:22.01][PROFESSORA 04] a gente precisa se aprimorar, como eu acabei de falar, a gente aprende mais, né? Tem mais conhecimento, viu? Na prática é diferente da teoria, mas porque tudo vai mudando. Eu confesso que tenho me limitado às formações. Cursos com certificado essas coisas assim.

[04:30.2][PROFESSORA 04] De fato, eu não vou conformar somente com o que eu aplico na sala de aula, mas sei que não sou uma pessima profissional. Porém, preciso melhorar, desvendando as formações, estudando, lendo, participando dos encontros. Assim, as formações continuadas favorecem o nosso desenvolvimento como pessoa e profissional.

[05:18.88][PROFESSORA 04] Então, eu acredito que as formações continuadas me ajudam potencializar os meus conhecimentos teóricos, práticas bastante. Além disso, Nós passamos a conhecer pessoas, conhecemos alunos, os colegas de trabalho, a comunidade escolar, os pais dos alunos,

[05:57.88][DILMAR] Professora, de que forma a escola contribui para o seu desenvolvimento profissional? Ou seja, de que forma o coletivo escolar, as situações de ensino e aprendizagem, as situações de vida dos estudantes, contribuem para a sua formação e na melhoria de sua prática?

[05:57.88][PROFESSORA 04]

Acho que muito contribuiu, e assim ajuda a gente porque assim, realmente quer fazer alguma coisa, algum evento e até mesmo resolver algum conflito e situações coletivas, trabalhamos com os laços de colaboração entre nós funcionários. Então é aquela coisa que dá um incentivo, pois a ajuda, a parceria, o diálogo ajudam bastante a nos formar como pessoa humana. Confesso que nós aqui vamos fazer com todo mundo junto o que dá pra fazer.

[06:30.75][DILMAR]

Professora e voltando à questão da formação continuada quais são as dificuldades que você tem encontrado para buscar a formação continuada? Você já teve problemas que implicaram para você deixar de ir para as formações?

[07:00.76][PROFESSORA 04]

Eu digo assim, como eu fico maior parte do tempo na zona rural, as vezes eu fico a semana toda e volto para Caxias na sexta-feira após a aula, porque fica dependioso para mim, cansativo esse negócio de ficar indo e voltando. Às vezes teve vontade de fazer uma especialização mas eu vejo muita especialização paga, queria fazer outra pós. O município não oferece. Então, eu vejo que devo usar dos meus próprios recursos financeiros que não são muitos. Então, me limitei apenas às formações e eventos propostos pela Secretaria de Educação.

[07:33.37][DILMAR]

E sobre a articulação de teoria e prática. A senhora acha a fácil ou tem dificuldade para articular a teoria e prática, no caso, aquilo que você aprende nas formações, na universidade, na especialização, nas leituras dos textos de teóricos, com as diferentes experiências como professora e para aplicar aqui na prática. Como professora alfabetizadora em classes

multisseriadas, quais os modos de ensinar a leitura e a escrita, a linguagem oral e escrita?

[07:33.37][PROFESSORA 04]

A gente dificuldade e articula aquilo que você vê com os autores com a prática? Gente, sente! Porque é... Neste ano de 2025, tive algumas aprendizagens que ficarão marcadas em minha memória como alfabetizadora. Eu entrei em outra especialização. Essa especialização é em Educação Especial Inclusiva. É uma pós em EAD. Mas estou tendo muito aproveitamento, leio todos os materiais nas horas vagas e vejo as videoaulas. O motivo de eu entrar foi porque eu tenho dois alunos com Hiperatividade e um Autista. E como eu não tinha conhecimento nessa área de inclusão, eu precisava aprender um pouco mais, até pra ir trabalhando com meus alunos esses conhecer, sabe? Acho justo, e penso que essa realidade favorece meu crescimento sim, essa formação mais aprofundada e eficaz.

[08:29.98][DILMAR]

E com a família das crianças? Como se constitui a interação neste processo de alfabetização? Em relação ao acompanhamento, participação ativa na rotina das multisséries?

[09:00.0][PROFESSORA 04]

A minha realidade é otimista. Fico feliz, porque nós enquanto escola, precisamos estimular essa participação, promovendo reuniões dinâmicas de orientação e aconselhamento, e fazendo que eles se sintam protagonistas de desenvolvimento dos filhos deles.

[09:00.0][DILMAR]

Professora, me fale um pouco mais sobre a rotina de sua classes multisseriada: sobre as atividades específicas de leitura e escrita, o calendário escolar, o currículo?

[09:13.08][PROFESSORA 04]

É aquilo, é isso! Eu passo atividades com os diferentes gêneros textuais, música, jogos educativos, leitura ao é da mesa, leitura para deleite, além das atividades para casa, porque eu vejo que os pais devem ajudar neste processo. A sociedade está cada vez mais crítica. Por isso eu me preocupo em tornar as crianças críticas. A gente não tem muita coisa na escola para a gente botar eles para fazer não. Tem computador, vídeo, eu mostro, eu boto, eu costumo diversificar os materiais.

[12:24.16][DILMAR]

As atividades do calendário, que desenvolve leituras criadas, quais são as atividades que desenvolve o calendário? Que é a senhora? Eles desenvolvem na escola, festa dos pais, das mães?

[12:26.19][PROFESSORA 04]

As atividades tradicionais como festa da páscoa, festa das mães, festa dos pais, das crianças, evento da semana do meio ambiente, e vários outros. E em todos esses eventos, eu produzo atividades de leitura e escrita, para que elas possam demonstrar seus gostos, desejos, conhecimentos, e possam se desinibir também.

[12:28.20][DILMAR]

Quais são suas principais estratégias para alfabetizar crianças com diferentes estilos de aprendizagem?

[12:32.19][PROFESSORA 04]

Eu divido as crianças por série, por exemplo, eu junto uma roda de crianças em um canto da sala só de crianças do primeiro ano, os alunos do segundo ficam juntos e assim por diante. Trabalho a oralização, os sons da fala e a interação entre elas. As crianças que tem dificuldades de aprendizagem, não tem uma professora específica, então eu me viro como posso.

[12:34.27][DILMAR]

Professora, agradeço sua colaboração com a minha entrevista. Se tiver algo a mais a narrar sobre os questionamentos, fique a vontade.

[12:37.22][PROFESSORA 04]

Eu agradeço a sua gentileza e paciência comigo pelos dias que nunca davam certo pra gente dialogar. Eu queria falar mais, mas não tenho mais palavras, Espero que as minhas respostas te ajudem.



00:00:01 DILMAR

Professora Luana, agradeço pela sua compreensão e participação nesta pesquisa de doutorado, que estás como colaboradora. Seus relatos serão de grande valia para o meu processo de formação e também com a pesquisa científica. A nossa tese de doutorado intitulada Desenvolvimento Profissional Docente e a Constituição dos Saberes da Prática Pedagógica Alfabetizadora em Classes Multisseriadas. Parte da seguinte questão-problema: Quais as contribuições do desenvolvimento profissional na mobilização dos saberes na prática pedagógica alfabetizadoras em classes multissereadas?

00:00:35 DILMAR

Professora, assim como toda pesquisa tem um objetivo, o objetivo da nossa tese é analisar a contribuição do desenvolvimento profissional na mobilização dos saberes e fazeres na prática pedagógica alfabetizadora de classes multissereadas em escolas do campo.

00:00:49 DILMAR

Professora, eu convido a senhora para dialogar comigo neste dispositivo da pesquisa que é a entrevista narrativa autobiográfica, os seus relatos serão enriquecedores junto ao seu memorial de formação.

00:01:02 Dilmar

De modo específico, o objetivo da nossa entrevista narrativa é identificar os elementos que caracterizam o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores, em classes multisseriadas em escolas do campo.

00:01:21 DILMAR

Eu vou começar a entrevista com uma pergunta, apenas, e aí a partir da necessidade, vou perguntando outras questões a você dentro da temática, tá bom?

00:01:26 PROFESSORA 05

Sim, professora. Tranquilo! Estou a sua disposição.

00:01:21 DILMAR

Vamos lá então: Professora, me fale quais são os elementos que caracterizam seu processo de desenvolvimento profissional como professora alfabetizadora de classes multisseriadas em escolas do campo?

00:01:39 PROFESSORA 05

Olha, eu não entendi direito. Poderia me explicar?

00:01:42 DILMAR

Assim, eu to me referindo as razões, os motivos que te levam a crescer, desenvolver-se profissionalmente, e também como pessoa, como alfabetizadora, o que você tem feito para melhorar como professora e contribuir cada vez mais com suas aprendizagens e de suas crianças?

00:02:09 PROFESSORA 05

A vida é um constante aprendizado. Desde quando escolhi ser professora, foi por amor a profissão. Penso que também foi por influência do meio. E agradeço muito a Deus, porque hoje eu sou formada, Pós-Graduada, e sempre vou aprendendo com todos. Meus alunos me movem a buscar novas direções, entende? Isso é muito bonito de se ver. Nem sei muito o que falar sobre a formação. Mas penso que posso fazer muito mais antes de eu concluir essa carreira, posso dizer assim que apesar de difícil. Bom, eu não sei mais como falar. Posso dizer assim.

00:02:27 DILMAR

Professora Luana, me explique um pouco da rotina de alfabetização em sua multissérie? Por favor!

00:02:35 PROFESSORA 05

Olha, de fato, nunca pensei em vir trabalhar com a educação do campo. Mesmo com tantas mudanças em torno da melhoria da estrutura predial escolar, do aumento de funcionários para não ficar pesado o meu trabalho que antes além da sala de aula, eu também varria a escola, cuidava da merenda e até mesmo da segurança do prédio, vejo que ainda é muito dependioso do ponto de vista pedagógico. Só o fato de eu chegar aqui todos os dias, pegar a estrada, já é complicado. Imagine quando chego aqui. Porque vejo algumas crianças com dificuldades, e quando planejo uma atividade pra essas crianças carentes de conteúdo, por exemplo, tenho que propor várias outras para àquelas com outros níveis melhores de aprendizagem. É uma agonia aqui, porque a sala é superlotada, e não tenho nenhum auxiliar pra me ajudar na rotina e nem cuidador. Até que eu já pedi pra Secretaria de Educação, mas é o que temos.

00:03:35 DILMAR

O que você entende por desenvolvimento profissional, Professora Luana?

00:02:35 PROFESSORA 05

Nossa é difícil. Mas vou responder do jeito que sei (risos). Olha, eu penso, assim ó... Que se refere a forma como adquirimos novos conhecimentos com o passar do tempo que vai ajudando eu mudar como pessoa e como profissional, nas minhas práticas de professora.

00:02:35 DILMAR

Professora, como é a organização dessa rotina da sua classe multiseriada?

00:02:35 PROFESSORA 05

A gente chega já com uma rotina pedagógica planejada. Porque o planejamento é necessário. Mas eu também observo como as crianças chegam. Porque se não estiverem bem, não conseguem produzir nada. Aí a gente reza o pai-Nosso, eu pergunto como foi o dia anterior e aí vou mediando a profundidade da rotina.

00:02:35 DILMAR

Professora, como você organiza a sala com essas diferentes crianças de idades diferentes, séries diferentes e contextos específicos?

00:02:35 PROFESSORA 05

Eu divido por agrupamento série e turma. Depois, vejo as atividades específicas pelo livro didático correspondente de cada série, e quando tem atividades lúdicas eu envolvo a todos em uma brincadeira só. Eu costumo produzir materiais didáticos, tipo recursos pedagógicos com as crianças, eu peço a colaboração delas pra trazerem alguns materiais de casa. Mas nem todas trazem. É a parte difícil.

00:02:35 DILMAR

Professora, e sobre a sua relação com os pais das crianças e a comunidade? Como se dá?

00:02:35 PROFESSORA 05

No início foi um embate, porque não tinha recorrência dessa frequência dos pais à escola. Os pais reclamavam muito quando tinha reunião periódica aqui na escola, porque muitos trabalham na roça, e precisam. Outros eu penso que são difíceis mesmo, cabeça-dura. Mas consegui com muita luta elevar a participação dos pais e melhorar esse contexto das relações.

00:02:35 DILMAR

Quais as maiores dificuldades enfrentadas na sua trajetória como professora

alfabetizadora?

00:02:35 PROFESSORA 05

Ainda tem crianças que não iniciam na educação infantil. E isso torna mais difícil o meu papel porque preciso me desdobrar, desde pegar o lápis, a coordenação motora, a linguagem como a fala, entender os sentimentos, limitações e por aí vai. É um passo de formiguinha. Digo que é dureza.

00:02:35 DILMAR

Professora Luana, você como uma profissional de educação, que participou de formações e aprende muita coisa no seu contexto de prática de alfabetização, qual a importância que você dá na constituição de novos saberes e seus fazeres na prática pedagógica alfabetizadora?

00:02:35 PROFESSORA 05

A formação continuada pra mim é importante, apesar de eu não conseguir aprofundar tanto por no meu ambiente de trabalho é muito limitado. Mas garanto que aprendi muita coisa nas jornadas pedagógicas, nos estudos realizados, nos cursos que eu fiz, na especialização. O saber teórico que eu aprendi muitas vezes afirma aquilo que eu vivencio na prática. E me leva a pensar como melhorar minha atuação.

00:02:35 DILMAR

Como você relaciona seus conhecimentos teoria e prática na escola multisseriada?

00:02:35 PROFESSORA 05

Muita coisa que eu vi na teoria desde a universidade eu percebo que existe na prática. Mas com o passar do tempo, muita coisa evoluiu na educação. muita coisa mudou. Por exemplo, antes eu aprendia apenas ao trabalho limitado da alfabetização. Hoje, é mais vasto, cheio de códigos, de normas, de dinamização, de articulação com o espaço que moramos e vivenciamos. Alguns conhecimentos novos eu não consigo aprender rapidamente, mas sempre leio, vejo youtube, como é o caso do letramento na alfabetização, porque antes era tudo separado.

00:02:35 DILMAR

Professora, e sobre o letramento, quais práticas você articula neste processo?

00:02:35 PROFESSORA 05

Eu trabalho a infinitude de situações de leitura e escrita, dos gêneros textuais, e códigos que as crianças estão vivenciando no cotidiano. Dando importância de que aquilo que trabalho com elas, em algum momento elas vão precisar na vida.