

## NARRATIVAS DE PROFESSORAS DE CLASSES MULTISSERIADAS: itinerários autoformativos

Isabel Jamily dos Santos <sup>1</sup>

Jaqueline Barbosa da Silva<sup>2</sup>

---

### RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender a contribuição das narrativas (auto)biográficas de professoras que atuam em classes multisseriadas para o processo de autoformação profissional. A pesquisa se aproximou da abordagem qualitativa, com enfoque nas narrativas autobiográficas (Abrahão, 2003; Silva e Santos, 2022; Souza, 2008), elegendo professoras que atuam em classes multisseriadas do Campo, em Panelas/PE. A análise das narrativas demonstra a importância da trajetória de vida e formação, enquanto possibilidade de desenvolvimento profissional, permitindo às professoras reconhecerem os sentidos atribuídos à sua prática, revisitando experiências marcantes que as fizeram refletir sobre as aprendizagens construídas ao longo da formação. A investigação possibilitou pensar a valorização dos saberes docentes como fonte de possíveis contribuições para o fortalecimento de políticas e programas de formação continuada para a Educação do Campo.

**Palavras-chave:** Narrativas (Auto)Biográficas; Classes multisseriadas; Autoformação.

---

**DATA DE APROVAÇÃO:** 18/08/2025

---

### 1 Introdução

A escolha da temática se justifica pela trajetória de vida e formação no Campo<sup>3</sup>, onde desde a infância, vivi na comunidade do Sítio Pontal<sup>4</sup>, localidade onde grande parte de minha família construiu suas vidas e permanece até os dias atuais. Nesse território vivenciei a realidade do Campo, observando de perto o trabalho árduo de meus pais na agricultura, enquanto atividade direcionada ao sustento da família.

---

<sup>1</sup> Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia – CAA/UFPE, e-mail: isabel.jamily@ufpe.br

<sup>2</sup> Profa. Dra. em Educação pela UFPE, lotada no Núcleo de Formação de Professores do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (NFD/CAA/UFPE), atuando no Curso de Pedagogia e no PPGEduc, e-mail: jaqueline.barbosa@ufpe.br

<sup>3</sup> Para referendar a Educação do Campo utilizaremos letras maiúsculas nas suas iniciais, visando superar o formato pejorativo do adjetivo rural, o qual segundo Martins (2020) esteve vinculado ao atraso e às condições de materialidade precarizada.

<sup>4</sup> Comunidade composta por aproximadamente 30 famílias, situada a cerca de 12 km do município de Panelas.

Foi nesse espaço que vi como meus avós demonstravam um profundo desejo que seus netos conseguissem alcançar melhores condições de vida por meio da educação, justamente por seus filhos não terem desfrutado do acesso à educação, por estarem ajudando-os no trabalho da agricultura. Consequentemente, esse anseio é reafirmado, com frequência, nas falas de meus pais, que expressam o quanto valorizam o estudo como um caminho de transformação, sobretudo porque não tiveram a oportunidade de acesso pleno ao conhecimento, devido às diversas limitações socioeconômicas que enfrentaram ao longo de suas trajetórias.

Nesse mesmo território iniciei minha trajetória escolar, em classes multisseriadas, desde a Educação Infantil até a conclusão dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Recordo-me das adversidades, como a ausência de transporte escolar, a escassez de recursos pedagógicos e a falta de merenda<sup>5</sup> que frequentemente fazia com que fossemos liberados mais cedo da aula, além das dificuldades enfrentadas por muitos dos meus colegas com relação à aprendizagem, devido à estrutura multisseriada e à precariedade do ensino.

Apesar das limitações, algo que sempre me marcou foi a capacidade criativa das professoras em transformar elementos do cotidiano da comunidade em recursos pedagógicos, valorizando os saberes locais e tornando o processo de ensino-e-aprendizagem mais significativo.

Ademais, minha trajetória também foi marcada por duas tias que atuaram como professoras em escolas do Campo. Acompanhei de perto suas práticas educativas, a busca em enfrentar os desafios do cotidiano, revelando o compromisso com a educação das crianças da comunidade. Ver e ouvir suas experiências contribuíram significativamente para minhas reflexões, ampliando minha compreensão sobre a importância da valorização do contexto campesino na formação docente.

Além disso, pela experiência profissional no âmbito da Educação do Campo, no período de 2021 a 2023, contribuiu significativamente para a escolha do tema. A vivência como professora de classe multisseriada e o contato direto com outros/as profissionais da área fez surgir inquietações sobre o cotidiano do trabalho no contexto em pauta, da escassez de materiais didáticos específicos para o trabalho à oferta de formação continuada voltada para o atendimento das demandas docentes.

Somada a essas inquietações acrescento a participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) através do projeto intitulado Itinerários de vida e

---

<sup>5</sup> A merenda escolar é a refeição fornecida aos alunos nas escolas públicas, garantida pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) política pública garantida pelo Ministério da Educação (MEC).

formação das/os educadoras/es das redes associacionistas do agreste de Pernambuco: conhecimento de si e autoformação<sup>6</sup>, fazendo-me mover entre o aporte teórico e metodológico das narrativas (auto)biográficas, despertando o interesse pelas trajetórias formativas dos/as professores/as de classes multisseriadas. E, no Grupo de Pesquisa Estudos Pós-Decoloniais e Teoria da Complexidade em Educação (CNPq)<sup>7</sup>.

Nesse sentido, os itinerários de vida dos docentes tornam-se uma referência singular no processo formativo, são atravessados por experiências que vão além dos espaços escolares formais e construídos a partir de vivências cotidianas em seus territórios. No âmbito da Educação do Campo, que é marcado historicamente pela luta por reconhecimento e desigualdades, esses trajetos tornam-se ainda mais significativos, pois revelam a adaptação dos professores/as ao ensino alinhado à realidade dos estudantes desse território, reforçando a necessidade de dar voz aos educadores que atuam nesses espaços para que contribuam para a reflexão de si e dos outros educadores que acessarem suas narrativas.

A partir do levantamento das produções acerca do tema discutido no X Congresso Internacional de Pesquisas (Auto)biográficas (CIPA) que aconteceu de 20 a 23 de maio de 2024 em Salvador-Bahia, promovido pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB). Dentro da organização dos trabalhos realizados nesse congresso, destaco o eixo 2, denominado: Espaços Formativos, Memórias e Narrativas, para o aprofundamento da busca sobre o objeto de estudo. No tópico comunicação, contando com 216 produções, através do descritor classes multisseriadas foram acessadas três produções que se aproximam da pesquisa, abordando narrativas (auto)biográficas docentes dentro dessa modalidade, que podem ser observadas no quadro 1.

---

<sup>6</sup> Vinculada ao projeto de pesquisa Educação, narrativa e redes associacionistas: memórias educativas dos itinerários de vida e formação, coordenado pela Profa./Dra. Jaqueline Barbosa da Silva – CAA/UFPE, aprovado no edital PROPESQI nº 004/2024, objetivando compreender na documentação narrativa das memórias educativas das/os educadoras/es das redes associacionistas a experiência formativa que contribui para o conhecimento de si e a autoformação.

<sup>7</sup> O grupo se encontra sob a coordenação do Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva e da Profa. Dra. Jaqueline Barbosa da Silva, realiza estudos sobre as teorias e as políticas curriculares, educação das relações étnico-raciais e educação do campo e suas relações no cotidiano dos espaços educativos, principalmente, em instituições públicas e naqueles ligadas aos movimentos sociais.

**Quadro 1 - Narrativas docentes sobre as classes multisseriadas**

Nº	Título	Autor	Palavra-chave	Instituição
1	Condições de trabalho docente em turmas multisseriadas: conhecimento pedagógico e narrativas de professoras	Cristiano Lima dos Santos Almeida, Elizeu Clementino de Souza	Pesquisa (auto) biográfica. Trabalho docente. Turma multisseriada.	Universidade do Estado da Bahia-UNEB
2	Protagonismo docente e patrimônio pedagógico: um elogio no contexto de turmas multisseriadas	Raquel da Costa Barbosa, Mariana Martins de Meireles	Patrimônio Pedagógico. Documentação Narrativa de Experiências, Turmas Multisseriadas.	UFRB- Universidade Federal do Recôncavo Baiano
3	Um olhar para a formação e práticas pedagógicas de professoras que ensinam matemática em turmas multisseriadas	Dayselane Pimenta Lopes Rezende	Formação de professores. Práticas pedagógicas. Turmas multisseriadas.	Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

Fonte: Sistematização construída pela pesquisadora (2025) através dos dados disponibilizados no X CIPA, disponível em: <http://www.even3.com.br/anais/congresso-brasileiro-de-pesquisa-autobiografica>. Acesso em 18 de fev. 2025.

Almeida e Souza (2024) discute sobre os conhecimentos pedagógicos adquiridos pelas professoras ao longo de suas experiências atuando nas classes multisseriadas e as condições de trabalho que vivenciam nessa realidade escolar, a partir de suas narrativas e vozes. Com o intuito de compreender como essas experiências pedagógicas podem ser documentadas, transformando-se em propostas para a construção do currículo, de metodologias e avaliações. Entretanto, também apontam o potencial das trocas entre os professores/as, onde a escuta mútua possibilita caminhos de fortalecimento e desenvolvimento profissional. Estes elementos fortalecem a compreensão da autoformação como um movimento de relações entre os indivíduos, marcado pelo compartilhamento de experiências, constantes diálogos e reflexões, elementos esses, que são igualmente envolvidos na presente investigação.

Barbosa e Meireles (2024) aborda a potencialidade das experiências dos docentes atuantes das turmas multisseriadas e como essas narrativas podem ser registradas, sistematizadas e documentadas para contribuir na construção de conhecimentos individuais e coletivos, além de possibilitar reflexões pedagógicas ligadas à realidade do ensino no Campo. O reconhecimento dos saberes da experiência docente também está presente no centro da atual

pesquisa, que reconhece as narrativas como fontes legítimas de saber profissional e como incentivadoras da autoformação.

Rezende (2024) discorre sobre a formação e as práticas pedagógicas de professoras que ensinam matemática em turmas multisseriadas nas escolas do Campo, a partir de suas narrativas. Objetivando compreender o impacto da formação nas práticas pedagógicas, identificando quais as estratégias utilizadas e analisando os desafios enfrentados. Esse estudo apresenta a realidade, expondo o quanto as professoras aprendem na prática e com a prática, impulsionando saberes por vezes invisibilizados pelas políticas educacionais. Essa perspectiva aproxima-se do presente estudo, que também entende a autoformação como um processo contínuo, situado nas vivências cotidianas dos professores/as.

As pesquisas em pauta evidenciam a potencialidade do fazer docente valorizando suas trajetórias pedagógicas seja reconstruindo suas identidades profissionais, seja ampliando o arsenal de conhecimentos sobre a docência para os territórios de atuação, bem como sobre si mesmos, propiciando alterações nas práticas de ensino e almejando uma possível autoformação. No entanto, esta pesquisa se diferencia, pelo fato de considerarmos as narrativas (auto)biográficas de professores de classes multisseriadas para além de fonte de análise externa, mas como um processo formativo em si sendo um instrumento que possibilita reflexões contínuas sobre o ser professor/a.

Assim, com intuito de ampliar o conhecimento acerca da autoformação surge a seguinte questão de investigação: como as narrativas (auto)biográficas das professoras que atuam em classes multisseriadas contribuem para a autoformação profissional?

Diante da inquietação apresentada, buscamos compreender a contribuição das narrativas (auto)biográficas de professoras que atuam em classes multisseriadas para o processo de autoformação profissional. Assim, elencamos os seguintes objetivos específicos, (1) conhecer as narrativas (auto)biográficas das professoras das classes multisseriadas e (2) analisar a contribuição das narrativas (auto)biográficas para a autoformação profissional.

Nesta pesquisa, intuímos a urgência de um processo formativo específico e diferenciado para as classes multisseriadas, dada a amplitude de métodos que valorizam às vivências docente no processo formativo.

O artigo está organizado em quatro partes. A primeira, elucida a relação classes multisseriadas e autoformação docente. A segunda, detalha os encaminhamentos teórico-metodológicos da investigação. A terceira parte, apresenta os resultados advindos das narrativas

das colaboradoras da investigação. E, para concluir, apresentamos as considerações finais com apontamentos para continuidade do processo investigativo.

---

## **2 As classes multisseriadas como espaço de experiências e autoformação docente**

O surgimento da Educação do Campo é marcado como uma forma de atender às demandas específicas da população rural, através das lutas dos movimentos sociais camponeses que buscam políticas educacionais mais inclusivas para a realidade desse território. Ao longo do tempo essa educação se constitui de forma crítica compreendida para além de um espaço geográfico, conforme Silva (2021) passa a valorizar a cultura, identidade e saberes do povo camponês.

O cenário da educação camponesa é pautado por diversos desafios, entre outros, pela ausência de investimento do processo formativo, alto índice de evasão escolar e infraestrutura precária. Dentro desse cenário, Moura e Santos (2012) destacam que as classes multisseriadas, que muitas vezes são vistas apenas como uma solução diante da falta de estrutura no Campo, revestem-se de um potencial político e pedagógico, mediante a prática voltada a diversidade e diferenças presentes no espaço.

As classes multisseriadas ganham destaque pela especificidade da organização pedagógica caracterizada pela “multiplicidade de séries e níveis em uma mesma turma, com tempo de escolarização e de faixas etárias num mesmo grupo-classe” (Silva, 2002, p. 85). Ou seja, estudantes de diferentes anos de ensino partilham o mesmo ambiente com a presença de um/a único/a professor/a. Nesse sentido, fica evidente como a responsabilidade docente quanto ao processo de ensino-e-aprendizagem se torna ainda mais desafiador, comparado a organização do ensino em turmas não caracterizada por essa forma de organização.

Como destaca Moura e Santos (2012, p. 71), a maioria dos profissionais que atuam nesta modalidade estão despreparados para atender suas especificidades “são docentes que, na maioria dos casos, não têm uma formação política e pedagógica para lidar com a realidade do multisseriamento”. Essa situação gera a precarização do ensino nas escolas camponesas, pois as lacunas formativas afetam diretamente as práticas pedagógicas dos/as professores/as, levando em consideração que a formação inicial costuma ser voltada para o ensino seriado e urbano, com pouca ou nenhuma abordagem sobre realidades escolares mais diversas. Soma-se a isso o fato de que,

A ausência de consideração às classes multisseriadas dentro do sistema de ensino, em consequência do desinteresse dos administradores políticos às questões sócio-históricas e epistemológicas, permite uma formação descontínua, que contribui para a desigualdade e a segregação. (Silva, 2002, p.42).

Silva (2002) destaca a responsabilidade das instituições contratantes para a continuidade do processo formativo, evitando o despreparo docente, corroborando para estatísticas desse processo formativo<sup>8</sup>. O déficit de investimento em políticas públicas que reconheçam as particularidades das classes multisseriadas é diretamente relacionado a falta de interesse do poder público em valorizar os sujeitos do Campo.

Ademais, diante da complexidade que se deparam os/as professores/as ao ingressarem nessa modalidade de ensino e com a falta de apoio formativo, passam a buscar de forma autônoma melhorar suas práticas por meio de aprendizagens no próprio cotidiano da sala multisseriada que se torna um espaço de construção de saberes, onde, aprendem com seus erros e acertos, adaptam estratégias e produzem recursos didáticos, conseqüentemente desenvolvem soluções para lidar com a diversidade etária e cognitiva dos alunos. Como afirma Ximenes-Rocha (2013, p. 94) “o trabalho em classes multisseriadas apresenta ainda um grande desafio aos docentes uma vez que há carência de um saber sistematizado e reconhecido pela academia que oriente a atuação nesse espaço”. A realidade que se defrontam os/as professores/as que trabalham nessa área, revela a importância de especializações para a construção de saberes que oriente a prática dos mesmos para atuar, tendo em vista que maioria dos cursos de formação docente é voltada para turmas homogêneas em termos de série/idade, formando profissionais pouco preparados para lidar com a complexidade de diferentes níveis de aprendizagem ao mesmo tempo.

Para Hage (2014, p. 1180) “as mudanças a serem implementadas na atuação das escolas rurais multisseriadas envolvem, entre muitas outras questões, a implementação de uma proposta de formação permanente dos professores que atuam nessas escolas”.

Ou seja, o investimento em processos formativos permanentes que articulem teoria, prática e saberes locais transforma-se em um eixo estratégico para superar a precarização educacional dessas instituições, construindo práticas pedagógicas alinhadas a realidade do

---

<sup>8</sup> O Brasil tem mais de 2,6 milhões de professores na educação básica e Superior, responsáveis pela educação de 57,7 milhões de brasileiros. Cerca de 80% dos docentes de ensino infantil, fundamental e médio atuam em escolas públicas e 15% do total estão em escolas rurais. No Brasil, cerca de 9% dos docentes da zona rural que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental têm formação superior (INEP, 2010).

campo, para que os/as professores/as evitem a reprodução de modelos urbanos de ensino que desconsideram a heterogeneidade e a complexidade das comunidades campesinas.

Mesmo com as adaptações realizadas por si próprios, os docentes sentem que o trabalho multisseriado se torna ainda mais complexo devido à falta de suporte das secretarias de educação dos municípios, que exigem resultados positivos no ensino, onde o planejamento para as turmas do Campo é orientado pela realidade das escolas urbanas, além de não considerar as vivências e opiniões desses profissionais para adaptação do planejamento de acordo com a realidade em que estão inseridos. Como destaca Moura e Santos (2012, p. 76),

o planejamento pedagógico realizado sob comando da Secretaria de Educação não tem tido a sensibilidade em escutar os professores em tomar como ponto de partida os saberes, experiências e histórias de vida dos docentes que nessas classes atuam.

O planejamento pedagógico tem se tornado um instrumento de controle, enfraquecendo a autonomia docente, passando a ser desconsiderada a importância da articulação entre as diretrizes educacionais e a verdadeira realidade nas salas de aula. O ato das secretarias de ignorarem a experiência dos docentes, significa desvalorizar aqueles que vivenciam no cotidiano, as demandas, os desafios e possibilidades do trabalho docente nas salas multisseriadas. Essa situação acarreta o desenvolvimento de um planejamento distante da realidade escolar, prejudicando a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma,

realizar uma “escuta sensível” ao que os professores e estudantes vêm realizando no cotidiano da escola, destacando as atividades bem-sucedidas, valorizando as boas práticas educativas e refletindo sobre as experiências que não se efetivam adequadamente, para ressignificar com eles, os sentidos de currículo, de projeto pedagógico, de educação e de escola. (Hage, 2014, p.1177).

Trata-se de valorizar o professor e suas vivências na sala de aula como referência para construção de um currículo verdadeiramente contextualizado, além de considerá-lo um sujeito ativo no processo educacional e não é apenas executor de políticas. Nas classes multisseriadas o reconhecimento desse saber prático torna-se indispensável, pois é um saber ainda mais estratégico, que exige do docente criatividade e sensibilidade, ao ser ignorado, acontece a perda de um conhecimento que poderia adaptar o planejamento à realidade do ensino nesse contexto, considerando que a escuta ativa dos/as professores/as deveria ser o ponto de partida para qualquer política que se proponha a transformar.

Diante dessa situação, a gravidade das questões educacionais é ainda mais pertinente para ampliar políticas voltadas à multisseriação, segundo Souza e Sousa (2015, p. 384), “a ela também está associado o baixo índice de aprendizagem dos alunos que estudam nas escolas do meio rural”. Tal constatação desconsidera a precarização histórica que marca o atendimento educacional nas áreas campestres, não enxergando que o baixo desempenho dos estudantes nessa modalidade de ensino, não necessariamente, é devido às variadas séries em uma única turma, mas pela falta de investimento na estrutura das escolas e da valorização do saber docente para a construção de práticas pedagógicas contextualizadas.

Para Franco e Costa (2020, p. 04), a realidade é que,

o nosso sistema escolar se pauta em uma concepção de educação urbanocêntrica, de forma que as políticas públicas educativas são pensadas para esses sujeitos sem levar em consideração as diferenças presentes nos territórios”.

Franco e Costa (2020) chama a atenção para uma concepção centralizadora do processo formativo, o qual desconsidera as reivindicações das comunidades campestres, fortalecendo as desigualdades históricas, por não distinguir os múltiplos modos de vida, trabalho e aprendizagem que existem fora dos grandes centros.

Portanto, as dificuldades enfrentadas pelas escolas do Campo vão muito além da sala de aula, envolve fatores estruturais, sociais e econômicos que condicionam esse contexto. O hábito de focar exclusivamente na capacitação docente ou em metodologias de ensino ignora os diversos fatores que representam o fazer pedagógico das escolas do Campo.

Segundo Nóvoa, (2012) o conhecimento profissional “não é mera aplicação prática de uma qualquer teoria, mas que exige um esforço próprio de elaboração e reelaboração, está no âmago do trabalho docente” (p. 15). Nesse sentido, é destacada a autoformação como um dos principais pilares da vida profissional dos/as professores/as, ela configura-se como um processo onde o docente assume-se como protagonista de sua trajetória formativa, passando a articular teoria e prática, desenvolvendo seus conhecimentos de acordo com vivências concretas em sala de aula, dos diálogos com outros profissionais e das realidades educacionais que encontra.

Diante do atual âmbito educacional, onde as demandas evoluem rapidamente, os/as professores/as estão em constante transformação para dar conta das adversidades que se deparam na sala de aula, tornando-se inevitável a busca dos mesmos em assumirem um papel ativo em sua trajetória formativa.

A trajetória de vida do docente é uma ampla esfera de saberes com experiências que incentivam sua prática, promovendo a autoformação por meio do ato de lembrar, desde as primeiras experiências educacionais, passando pelas influências familiares, culturais e sociais. São vivências que propiciam a construção do olhar do professor sobre o mundo, partindo de conhecimentos adquiridos durante a sua trajetória, que contribuem para o ato de ensinar.

Josso (2020) aponta que na educação e na formação, a construção de um olhar renovado de si, a partir de práticas de alteridade, constitui uma abordagem fundamental para evidenciar a epistemologia dos sujeitos. Essa perspectiva é especialmente relevante quando pensamos a formação como um movimento de autoconhecimento e de abertura ao outro, no qual o sujeito se percebe e se transforma a partir da própria trajetória.

Assim, o ato de narrar a trajetória, permite ao sujeito revisitar o passado, mas também propicia ressignificar o presente, estabelecendo conexões entre experiências, emoções e contextos que moldam sua compreensão de si mesmo.

A autobiografia corresponde a pesquisa voltada para a autorreflexão, que possibilita ao pesquisador-pesquisado um movimento de reflexão das imbricações de suas narrativas, permitindo a inserção de novas temáticas e sujeitos na construção do conhecimento. (Silva e Santos, 2022, p.118).

Por meio da autobiografia os sujeitos revisitam suas experiências passadas extraindo delas novos sentidos e aprendizagens sobre temáticas antes não refletidas. Os relatos de experiências passa a constituir a identidade profissional dos/as docentes.

Como afirma Josso (2004, p.31),

falar das suas experiências formadoras é, pois, uma certa maneira de contar a si mesmo a sua própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é 'vivido' na continuidade temporal do nosso ser psicossomático.

Quando o professor narra suas experiências formadoras, não apenas comunica acontecimentos isolados do passado, mas adquire sentido sobre si mesmo a partir da organização de suas vivências em uma linha narrativa que as molda tornando-as significativas.

As experiências formadoras não se resumem ao contexto acadêmico envolvendo o âmbito intelectual, também envolvem contextos que atravessam nosso modo de estar no mundo. Sob esse viés, grande parte de elementos considerados informais possuem um forte influência na formação das concepções e práticas pedagógicas. Com o resgate do seu itinerário, o docente

consegue reconhecer o valor dos saberes obtidos em espaços não formais e validar suas vivências como fonte de conhecimentos verdadeiros.

Ainda, em Josso (2004, p. 35) “a experiência constitui um referencial que nos serve para avaliar uma situação, uma atividade, um acontecimento novo”. Ou seja, ela atua como referência para auxiliar nossa percepção do novo, possibilitando reflexões de novas realidades à luz do que já vivemos, portanto o professor que tem como fonte experiências vividas durante sua trajetória formativa, facilitando o enfrentamento de situações inéditas que surgirem no cotidiano escolar.

Nesse processo autoformativo a reflexão torna-se uma ferramenta de grande poder, ao relembrar caminhos percorridos no passado com um olhar crítico e sensível o professor pode perceber padrões, escolhas, conquistas e desafios que o formam como profissional.

Nóvoa (2012) defende que “os professores devem combater a dispersão e valorizar o seu próprio conhecimento profissional docente construído a partir de uma reflexão sobre a prática e de uma teorização da experiência.” (p.16).

Portanto, ao lidar com essa dispersão, o/a professor/a se opõe a superficialidade, mantendo-se coerente com a profissão e comprometido com o processo educativo. Considerando que o saber docente é autêntico, sua relevância precisa ser reconhecida como parte da formação no desenvolvimento profissional, um saber que não vem apenas das teorias, mas principalmente do olhar crítico e reflexivo sobre a realidade presente na sala de aula. Pois, quando o professor pensa sobre sua prática, dialogando com as teorias apresentadas no seu processo de aprendente, acontece a transformação do que foi vivido em uma compreensão mais ampla, formando o saber profissional.

Esse pensamento crítico sobre a autoformação docente propõe um movimento autoreflexivo, avaliando o que foi feito, por que foi feito e os resultados gerados devido às suas ações, tornando-se referência na construção do conhecimento pedagógico. Daí a importância de “valorizar o conhecimento profissional docente, um conhecimento elaborado a partir da reflexão sobre a prática e sobre a experiência transformando-o num elemento central da formação”. (Nóvoa, 2012, p.20).

O processo autoreflexivo acontece quando as vivências são compartilhadas e colaboram para a atuação em sala de aula, mantendo estratégias de ensino que funcionaram, revisitando e refletindo as ações atribuindo novos sentidos e significado a elas, passando assim a se tornar mais consciente de seu próprio processo de ensino-e-aprendizagem.

Ademais, a escuta e reflexão próximo a outros profissionais, sobre a realidade que atravessa o cotidiano escolar, possibilita a ampliação e compreensão do ser professor/a. Esses intercâmbios servem como momentos de análise das ações cotidianas do trabalho docente, reconhecendo acertos e aprendendo nas adversidades, onde a experiência refletida coletivamente adquire novos sentidos transformando-se em conhecimento legítimo.

---

### **3 Procedimentos teórico-metodológicos**

A pesquisa situa-se na abordagem qualitativa, com enfoque nas narrativas autobiográficas, considerando que as mesmas “permitem, dependendo do modo como nos são relatadas, universalizar as experiências vividas nas trajetórias de nossos informantes”. (Abrahão, 2003, p.81).

Nesse sentido, o ato de narrar têm o poder de transformar experiências individuais em algo mais amplo e compartilhável permitindo que outras pessoas se identifiquem ou compreendam realidades diferentes das suas. Segundo Souza (2008) “a construção da narração inscreve-se na subjetividade e estrutura-se num tempo, que não é linear, mas num tempo da consciência de si, das representações que o sujeito constrói de si mesmo” (p.45).

Essa construção não se limita a uma sequência cronológica de situações vividas, ela envolve um constante processo de ressignificação, onde diversas experiências podem ser reinterpretadas ao longo do tempo.

A respeito do campo empírico, nos aproximamos do município de Panelas, situado no agreste pernambucano, com aproximadamente 23 mil habitantes, segundo dados do IBGE (2022). Nesse território a principal forma de subsistência se dá através da agricultura, comércio local e o setor de serviços, incluindo a administração pública, que também desempenha um papel importante na geração de empregos na cidade. Na fotografia 1 apresentamos o mapa do município de Panelas.

### Fotografia 1 - Mapa município de Panelas



Fonte: <https://panelaspernambuco.com.br/>. Acesso em 14/08/2025.

A cidade de Panelas se destaca por sua herança histórica, conhecida por ter sido um dos cenários da Guerra dos Cabanos, batalha de grande relevância na história de Pernambuco. Além de contar com um dos maiores eventos culturais da região, o festival nacional de Jericos<sup>9</sup>, reconhecido nacionalmente por seu caráter tradicional e festivo, dispendo de concurso e corrida de jericos, apresentações culturais e shows que marcam a história do município.

No que se refere ao atendimento educacional do município, é estruturado de acordo com os níveis da educação básica, sendo educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Para além, conta com modalidades específicas, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial e Educação do Campo. Quanto as instituições escolares, a cidade possui tanto da rede municipal, quanto da rede estadual de ensino, sendo distribuídas do seguinte modo: seis escolas localizadas na sede urbana, seis escolas localizadas em vilas e vinte e sete situadas em áreas rurais que são caracterizadas como territórios campestinos.

Dessa forma, considerando a significativa presença de instituições escolares no Campo, realizamos um levantamento no catálogo de escolas disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com o intuito de identificar quais comunidades contam com escolas em funcionamento, suas respectivas localizações e as etapas de ensino disponibilizadas. As informações coletadas estão organizadas no Quadro 2, apresentado a seguir.

<sup>9</sup> substantivo masculino referente a animal de tração usado para transporte; jegue, jumento.

**Quadro 2-** Escolas públicas municipais localizadas nos territórios campestres de Pannels 2025

Nome da Escola		Localização	Etapa de ensino
1	Escola Municipal Deodoro da Fonseca	Sítio Serra Dave	Pré-Escola, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos de nível Fundamental
2	Escola Municipal Antônio Francisco Correia	Sítio Tanques	Creche, Pré-Escola, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos de nível Fundamental, Atividade Complementar
3	Escola Municipal Manoel de Miranda Santiago	Povoado Brejo de Joao Alves	Creche, Pré-Escola, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos de nível Fundamental, Atividade Complementar
4	Escola Municipal Antonio Feitosa	Sítio Sacatinga	Creche, Pré-Escola, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos de nível Fundamental, Atividade Complementar
5	Escola Municipal Caetano Alexandre	Sítio Pontal	Creche, Pré-Escola, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Atividade Complementar
6	Escola Municipal Dom João Marques Perdigão	Sítio Serra dos Timóteos	Pré-Escola, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos de nível Fundamental
7	Escola Municipal Joaquim Vitalino	Sítio Brejinho	Creche, Pré-Escola, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Atividade Complementar
8	Escola Municipal João Balbino de Lucena	Sítio Malhada de Areia	Creche, Pré-Escola, Anos Iniciais do Ensino Fundamental
9	Escola Municipal João XXIII	Sítio Jundiá	Pré-Escola, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos de nível Fundamental
10	Escola Municipal José Joaquim Muniz	Sítio Lagoa do Mato	Pré-Escola, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos de nível Fundamental
11	Escola Municipal Juscelino Kubitschek	Sítio Cutias	Pré-Escola, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos de nível Fundamental, Atividade Complementar
12	Escola Municipal Leão VIII	Sítio Colônia	Creche, Pré-Escola, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos de nível Fundamental, Atividade Complementar

13	Escola Municipal Manoel Bandeira	Sítio Sambaquim	Pré-Escola, Anos Iniciais do Ensino Fundamental
14	Escola Municipal Manoel Calixto	Sítio Cajueiro	Creche, Pré-Escola, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Atividade Complementar
15	Escola Municipal Manoel Francisco Lira	Povoado do PauFerro	Creche, Pré-Escola, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos de nível Fundamental, Atividade Complementar
16	Escola Municipal Manoel Joaquim Farias	Sítio Farias	Creche, Pré-Escola, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos de nível Fundamental
17	Escola Municipal Osvaldo Cruz	Sítio Timbó	Creche, Pré-Escola, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos de nível Fundamental, Atividade Complementar
18	Escola Municipal Presidente Costa e Silva	Sítio Juá	Creche, Pré-Escola, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Atividade Complementar
19	Escola Municipal Santa Terezinha	Engenho Estivas	Creche, Pré-Escola, Anos Iniciais do Ensino Fundamental
20	Escola Municipal Santo Antonio	Sítio Campos	Pré-Escola, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos de nível Fundamental
21	Escola Municipal Tomé de Souza	Sítio Lage dos Caroços	Creche, Pré-Escola, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos de nível Fundamental, Atividade Complementar
22	Escola Municipal Carlos Gomes	Sítio Escanchados	Educação de Jovens e Adultos de nível Fundamental
23	Escola Municipal Coronel Melinho	Sítio Serra Dave	Creche, Pré-Escola, Anos Iniciais do Ensino Fundamental
24	Escola Municipal Manoel Barbosa	Sítio Pitombeira	Pré-Escola, Anos Iniciais do Ensino Fundamental
25	Escola Municipal Vereador Luis Vieira	Sítio Caninana	Creche, Pré-Escola, Anos Iniciais do Ensino Fundamental
26	Escola Municipal Conselheiro João do Murrão	Povoado Boca da Mata	Creche, Pré-Escola, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos de nível Fundamental, Atividade Complementar
27	Escola Municipal José Joaquim Bernardo de Sobral	Sítio Várzea do Ingá	Pré-Escola, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos de nível Fundamental

**Fonte:** Dados produzidos pela autora (2025) através das informações disponíveis em: <https://www.gov.br/inep/ptbr/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/catalogo-de-escolas2024>. Acesso em 10 jul. 2025.

O quadro 2 evidencia o quantitativo de escolas e territórios que contam com a presença de turmas multisseriadas. As 27 comunidades atendem as duas primeiras etapas da educação, educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. E ainda, em 17 escolas amplia o atendimento para Educação de Jovens e Adultos.

Assim, elencamos alguns critérios para acessar os/as colaboradores/as da pesquisa, a saber: (I) ser professora em classe multisseriada, (II) ter no mínimo três anos de experiência na área e (III) ser concursado(a). Para selecionar os/as professores/as colaboradores/as utilizamos o questionário, enquanto instrumento de coleta das informações, buscando conhecer o perfil dos/as docentes, dividindo o questionário em três partes, a primeira corresponde aos dados de identificação, a segunda sobre a formação e a terceira sobre o trabalho nas classes multisseriadas.

O questionário foi aplicado em duas escolas do Campo, a escolha pautou-se em critérios de acessibilidade e viabilidade prática, considerando principalmente o acesso até as instituições e a aceitação para colaboração dos resultados da investigação. As escolas foram denominadas, para fins desta pesquisa, como Escola Raízes do Saber e Escola Monte Verde<sup>10</sup>.

A aproximação com as escolas permitiu acessar seis professoras, sendo três de cada uma das escolas apresentadas, conforme quadro 3.

**Quadro 3 – Perfil das professoras colaboradoras 2025**

<b>Identificação</b>	<b>Gênero</b>	<b>Idade</b>	<b>Formação</b>	<b>Vínculo</b>	<b>Tempo de Atuação</b>	<b>Atuação em classes multisseriadas</b>
P1	Feminino	45	Magistério	Concurso	Mais de 5 anos	Sim
P2	Feminino	36	Graduação	Concurso	Mais de 3 anos	Sim
P3	Feminino	40	Magistério	Seleção Pública	Mais de 2 anos	Sim
P4	Feminino	33	Magistério	Seleção Pública	Mais de 3 Anos	Sim
P5	Feminino	30	Graduação	Seleção Pública	Mais de 1 ano	Sim
P6	Feminino	49	Magistério	Seleção Pública	Mais de 5 Anos	Sim

**Fonte:** Quadro construído pela autora (2025) por meio dos dados obtidos no questionário.

<sup>10</sup> Nomes fictícios utilizados para denominar as escolas garantindo o sigilo ético da investigação.

Do conjunto docente acessado, apresentado no quadro 3, apenas duas participantes atenderam aos critérios previamente estabelecidos na pesquisa, as quais serão identificadas ao longo do estudo como Professora 1 (P1) e Professora 2 (P2), com o intuito de preservar suas identidades, assegurando a ética da investigação.

Os dados apresentados no Quadro 4 revela o gênero, a forma de acesso ao vínculo empregatício, a formação, o quantitativo de estudantes atendidos/as e seus respectivos anos de ensino.

**Quadro 4 - Dados das professoras colaboradoras selecionadas 2025**

Narradora	Vínculo	Formação	Instituição e ano de conclusão	Quantitativo de alunos da turma	Anos de Atuação
P1	Concurso	Magistério	Escola Estadual Gregório Bezerra, em 1999	11	1º, 2º e 3º Ensino fundamental
P2	Concurso	Licenciatura em Pedagogia, Pós-graduação em Psicopedagogia	Faculdades Integradas de Vitória de Santo Antão, em 2011	8	Jardim e Pré-escola

**Fonte:** Quadro produzido pela autora (2025) por meio dos dados obtidos no questionário.

O vínculo empregatício nos faz refletir sobre a realidade da atuação docente nos espaços campestres.

Quanto à formação, possibilita ampliar compreensões a respeito do processo autoformativo que influencia a atuação nas classes multisseriadas.

Ainda, somou-se ao questionário, enquanto instrumento de coleta de informações, a entrevista narrativa, segundo Jovchelovitch e Bauer (2002, p.95) “[...] considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas.”

A entrevista narrativa contemplou três eixos temáticos, (1) trajetória formativa, pessoal e profissional, (2) experiência profissional, atuação nas classes multisseriadas, e, (3) processo (auto)formativo. Nesse sentido, as entrevistas narrativas<sup>11</sup> foram conduzidas em formato aberto e dialógico, permitindo que as participantes organizassem seus relatos de acordo com a relevância que atribuíam aos acontecimentos de sua vida e prática docente.

<sup>11</sup> A realização das mesmas ocorreu em uma das escolas de atuação das colaboradoras, no final do primeiro semestre letivo, atendendo a disponibilidade das professoras, as quais indicaram o período de conclusão do planejamento pedagógico e avaliações.

Em três encontros distintos, reunimos as docentes e as entrevistas narrativas foram registradas com o auxílio de um aplicativo de gravação em dispositivo móvel, com duração entre 40 e 50 minutos.

O material advindo das narrativas foi submetido análise sob a orientação do método hermenêutico, onde “a fala dos atores sociais é situada em seu contexto para melhor ser compreendida” (Gomes, 2002, p.77). E, para compreensão além da fala, mas do contexto em que o sujeito está inserido, utilizamos a análise do conteúdo, enquanto “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (Bardin, 2016, p.31), respeitando o ciclo constituído pela pré-análise, correspondente a organização e leitura do material, exploração do material e tratamento dos resultados para acesso às interpretações.

---

#### **4 Processos autoformativos na trajetória de vida e formação das professoras das classes multisseriadas de Panelas**

Buscamos compreender como os processos autoformativos tornam-se alternativas significativas para o desenvolvimento profissional das professoras que atuam em classes multisseriadas.

As professoras partiram de vivências individuais que marcaram de forma relevante suas trajetórias de vida, onde o ato de revisitar acontecimentos possibilitou ressignificar às vivências que não estavam sendo acessadas, bem como, identificar os aprendizados implícitos em sua caminhada.

Para Josso, (2020), “[...] uma prática narrativa, qualquer que seja a forma, oferece uma possibilidade de experiência de autoconsciência” (p.47). Ou seja, a prática favorece a tomada de consciência sobre quem somos, quais valores nos movem e como nossas escolhas foram moldadas pelo contexto em que estamos inseridos.

Nesse sentido, rememorar a trajetória pessoal é um processo essencial para compreender como os contextos e relações moldam nossas escolhas e identidade profissional.

Assim, as professoras foram se movendo pelas recordações sobre a infância e escolarização vivenciada em cada etapa de vida e formação, reconhecendo as motivações que as levaram à docência, conforme podemos observar nas narrativas em destaque,

sempre morei aqui no sítio e ajudava meus pais na agricultura, mesmo assim estudava, na época era até a oitava série e depois decidíamos se queríamos o ensino médio de conhecimentos gerais ou o magistério para ser professora, a

cidade pequena e só tinha mais oportunidade de emprego nessa área, então assim como outras colegas acabei escolhendo o magistério. Depois que terminei, apareceu a oportunidade de substituir uma professora que ia tirar licença, foi aí que peguei gosto pela sala de aula e despertou a paixão pelo ensino. (P1, 11/07/2025).

P2 relata positividade no processo de escolarização, afirmando,

meu percurso escolar foi bem positivo porque tive bons professores que me ensinavam de forma significativa, com dedicação, e isso influenciou com que eu optasse pela carreira educacional. Primeiro escolhi o magistério na época, porque era o meio mais fácil de conseguir ser professora, depois que percebi que realmente era o que eu queria, comecei a graduação de pedagogia. (P2, 11/07/2025).

As narrativas das professoras enquanto ato de rememoração, evidencia como elas compreendem que os acontecimentos do passado, causaram impacto direto nas suas escolhas pessoais levando-as até a profissão atual.

Dessa forma, podemos observar que as narrativas socializadas, advindas das colaboradoras, P1 e P2, se constituem em ferramenta que desperta a autoconsciência, uma vez que se inserem em um movimento intelectual e cultural, favorecendo a valorização do sujeito movido por vivências e as subjetividades.

O falar de si, valorizando as subjetividades está presente na narrativa de P1, quando revela vivências que marcaram a sala de aula multisseriada, entre elas,

lidar com diferentes realidades de vida, poder ajudar as crianças a aprenderem é gratificante para mim, uma das minhas estratégias é ouvir o que elas estão passando, muitas tem famílias desestruturadas são carentes e isso influencia na aprendizagem. (P1, 11/07/2025).

A narrativa da professora é marcada pelo sentimento de gratidão advinda da possibilidade de “ajudar as crianças a aprenderem”.

P2 evidencia os desafios da trajetória formativa,

quando iniciei minha trajetória na escola do campo percebi como as realidades de aprendizagem são totalmente diferentes, tenho que adequar minha prática a essas realidades e seguir os conteúdos de acordo com as séries também, mas eu vejo que cada aluno tem um ritmo diferente para aprender, mesmo que nas formações o material de conteúdos disponibilizado seja para a gente usar com a turma toda igualmente, como se todos atingissem o mesmo nível do conteúdo. Além disso a estrutura da escola também afeta nessas questões, não temos muitos recursos, como trabalho com infantil eu mesma preparo jogos lúdicos para melhorar a aula. (P2, 14/07/2025).

Ainda, P1 destaca que,

as classes multisseriadas hoje em dia por aqui têm uma quantidade menor de alunos do que antigamente, mas os níveis de aprendizagens sempre são diferentes, então busco preparar aula de acordo com isso porque como as séries são diferentes, alguns conteúdos também são. Outra coisa que afeta muito é que alguns alunos são bem desmotivados a estudar, vejo que isso é influência familiar, porque os pais sempre estão trabalhando na roça e muitos não conseguem dar atenção aos filhos. (P1, 14/07/2025).

Como podemos observar nos relatos apresentados pelas professoras, as classes multisseriadas são caracterizadas por diferentes desafios, reconhecimento das dificuldades de aprendizagens, desmotivação pelo pouco acesso dos familiares à escolarização, marcando um dos impulsos autoformativos do desenvolvimento do trabalho docente.

No que se refere ao trabalho pedagógico, as professoras destacam o processo de ensino e aprendizagem com os/as estudantes de diferentes níveis, exigindo a necessidade de desenvolver um planejamento adaptado as particularidades apresentadas pela turma. Nesse sentido, as narrativas das P1 e P2 revelam a importância de compreender para além dos conteúdos, ou seja, entender as especificidades de cada um/a, para Nóvoa (2012), elemento essencial do conhecimento docente, pois envolve não apenas o domínio de uma determinada área ou disciplina.

Para superar os desafios do ensino multisseriado, compreendendo os/as estudantes e inovando as práticas pedagógicas as docentes narram que,

lembro que quando iniciei meu trabalho na educação tive muita dificuldade, não tinha recurso, tínhamos os conteúdos para trabalhar apenas no quadro e copiando no caderno das crianças. Com o tempo percebi que a melhor coisa para ajudar nós professoras na sala de aula é a busca por novos conhecimentos, mais aprendizagem sobre a sala de aula, melhorar as habilidades de ensino. Nossa profissão exige essa busca constante por melhorias na prática pedagógica. Como a turma multisseriada tem uma diversidade de alunos, exige mais estratégias de ensino, então precisamos desenvolver metodologias diversas também. (P1, 14/07/2025).

Quando P1 afirma que, buscar novos conhecimentos é uma estratégia de garantia para o alcance da autoformação, advindo do reconhecimento da necessidade do aperfeiçoamento profissional.

O que me ajuda a lidar com as adversidades da classe multisseriada é a situação de sempre estar em constantes pesquisas e estudos, ampliando meus conhecimentos. Também busco rememorar algumas aprendizagens que já tive

durante formações, e também conversando com outras professoras trocamos ideias sobre o planejamento que possam ajudar na sala de aula. (P2, 14/07/2025).

Em P2 notamos algumas estratégias de superação das adversidades, entre elas alimentar a curiosidade do conhecimento, mantendo na pauta do dia os estudos e pesquisas.

Ainda, relatam sobre rememorar aprendizagens anteriores, reconhecendo seu itinerário formativo como fonte de saberes que continuam sendo mobilizados em sua prática. Ou seja, como nos aponta Nóvoa (2012, p. 20), “valorizar o conhecimento profissional docente, um conhecimento elaborado a partir de uma reflexão sobre a prática e sobre a experiência transformando-o num elemento central da formação.”

As narrativas nos levam a refletir o conceito de autoformação, enquanto movimento contínuo, dinâmico e reflexivo de construção do conhecimento, partindo da própria experiência em busca por aprimoramento pessoal e profissional.

Logo, percebemos que os desafios próprios desse contexto, demanda das professoras se reconhecerem como sujeito de sua própria aprendizagem, ressignificando conhecimentos e metodologias a partir da prática na sala multisseriada,

aprendi muita coisa sobre a sala de aula na prática mesmo, e acho que muita coisa que aprendi quando estudava também me ajuda agora, a gente para fazer as atividades de matemática contava nos dedos, as vezes com semente de milho e feijão, já trouxe isso como recurso para minhas aulas e funciona bastante, as crianças sentem mais facilidade. (P1, 15/07/2025).

Quando a professora narra que “aprendeu muita coisa sobre a sala de aula na prática”, valida o saber docente, enquanto consolidação da vivência pedagógica no cotidiano em que vive e enfrenta os desafios da profissão. Se anuncia, mais um exemplo de autoformação, que parte da própria trajetória, através dos aprendizados como discente, evidenciando o papel do sujeito como autorreferente.

Ainda, as narrativas se remetem ao material didático, enquanto suporte de aprendizado adquirido na infância e que vai sendo ressignificado no exercício da docência, como aponta P1, revelando a memória da experiência pessoal como fontes autênticas para a transformação pedagógica, sobretudo em contextos multisseriados, onde a presença da diversidade requer métodos adaptados e acessíveis.

Ou seja, a realidade das classes multisseriadas, apresentada pelas professoras, coloca em evidência a importância do fazer docente em coletivo, o qual, valoriza a troca mútua de saberes e experiências formativas,

são muitos anos trabalhando na Educação do Campo, vejo que foi ficando cada vez mais difícil em questão de formação, porque sempre estão atualizando as formas de preparar aula, diário que agora é eletrônico, tudo complicado e que a gente precisa aprender, eles fazem formações continuadas para explicar essas coisas, mas tem coisas que ainda fico em dúvida e peço ajuda a outras colegas, conversando assim com outros professores consigo tirar muitas dúvidas ou até aprendo sozinha vou fazendo e aprendendo na prática. (P1, 15/07/2025).

Podemos observar no desabafo de P1 a ênfase dada a um processo contínuo de adaptação às novas exigências do cotidiano escolar, o qual em troca garante a construção de saberes, auxiliando no desenvolvimento das novas aprendizagens.

Assim, o princípio da coletividade e dialogicidade entre os docentes é evidenciada como estratégia relevante na aquisição e aperfeiçoamento do conhecimento.

Ou seja, rememorar as práticas na sala de aula multisseriada, bem como o desenvolvimento das turmas diante das atividades realizadas, propicia um momento de autorreflexão para o aperfeiçoamento docente,

uma coisa que me ajuda a melhorar, é lembrar as aulas passadas que ministrei e rever o que os alunos alcançaram ou não, observando isso consigo ver novas formas de utilizar o lúdico para desenvolver novas aprendizagens nas crianças, porque tem aluno que não aprende com uma única prática de ensino, tenho que me reinventar. (P2, 15/07/2025).

A narrativa de P2, expressa um movimento de reflexão crítica sobre suas metodologias no ensino multisseriado, evidenciando que o processo contínuo de autorreflexão caminha para um movimento de transformação sobre o ensinar e aprender em diálogo, fortalecendo o compromisso com uma educação significativa, centrada na aprendizagem dos/as estudantes e no processo permanente de (auto)formação, conforme expõe P1,

observo o desempenho e a participação dos alunos a cada aula, analisando se as metodologias que utilizei geraram aprendizado do conteúdo. Em casa lembro das situações que acontecem no dia a dia com a turma e penso como melhorar minha prática para uma forma que consiga o engajamento dos alunos na construção do seu próprio conhecimento. (P1, 15/07/2025).

P1 corrobora com a nossa compreensão sobre a importância das narrativas como princípio da autoformação, indicando que ensinar é um processo intencional e requer consciência e (auto)reflexão.

Outrossim, o ato de refletir às situações vivenciadas na sala multisseriada e o desejo de criar estratégias de ensino e aprendizagem que propicie a participação dos/as estudantes no

processo formativo, evidencia o compromisso com o ato de ensinar e aprender, elementos indispensáveis ao processo autoformativo e transformador.

Nessa perspectiva, pensar o docente na sua completude, enquanto sujeito do conhecimento, expressa a força das experiências vividas e ressalta a continuidade da formação continuada enquanto política educacional, permitindo “produzir saberes e refletir sobre os mesmos, ao mesmo tempo que responde a incompletude do sujeito e de sua formação.” (Silva, 2002, p.36).

Percebemos que a escuta e a valorização dessas narrativas não é apenas reconhecer a singularidade de suas trajetórias, mas evidenciar o quanto às vozes docentes podem colaborar com o processo de formulação e implementação de políticas e programas de formação continuada para atendimento das especificidades do território campestre.

---

## **5 Considerações finais**

O contexto das classes multisseriadas revela-se como um significativo espaço de aprendizagens, permeado de um potencial político e pedagógico. O trabalho nessa modalidade, desperta a perspectiva criativa e o compromisso ético com a realidade vivida pelas crianças do Campo, marcando a prática docente como um ato constante de se (re)inventar.

O acesso as narrativas de memórias das professoras das classes multisseriadas permitiram identificar a contribuição dos seus itinerários para a autoformação profissional, reconhecendo que a educação é também um processo de vida. O resgate da trajetória de vida e formação de cada colaboradora, nos permite perceber como as vivências e práticas passadas moldam a identidade, contribuindo para construção de conhecimento autônomo e contextualizado.

A partir das narrativas, compreendemos que o conhecimento profissional docente não é um saber adquirido exclusivamente em espaços formais, mas uma esfera variável que se constrói através da experiência, do diálogo com os pares e principalmente do processo reflexivo sobre a própria prática.

Ou seja, os resultados enfatizam que o fazer pedagógico é atravessado por memórias, afetos e saberes construídos ao longo da vida, onde o ato de rememorar a trajetória de vida e formação propicia a compreensão de escolhas que auxiliam na ressignificação das práticas, assegurando a autoformação docente.

Por fim, as narrativas docentes apresentam-se para além de um instrumento metodológico, possuem um potencial formativo, crítico e político. Contribuindo não apenas para compreender a trajetória pessoal e profissional das professoras, mas para anúncio de políticas e programas de formação continuada específicos ao contexto campestre. Assim, esta pesquisa encerra o ciclo investigativo anunciando outras possibilidades investigativas, à saber: de posse da compreensão formativa e transformadora das narrativas (auto)biográficas, como os/as professores/as das classes multisseriadas têm considerado a trajetória de vida dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem?

---

### Referências

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel. Pelotas, n. 14., set. 2003. p.79-90.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Estudo mostra situação do professor brasileiro**, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/outros/estudo-mostra-situacaodo-professor-brasileiro>. Acesso em: 05 de Ago. 2025.
- FRANCO, Maria Joselma do Nascimento; COSTA, Amanda Vieira. Formação continuada de professores articulada aos princípios da educação do campo: com a palavra as formadoras de professores. **Revista Cocar**, v. 14, n. 30, 2020. p.1-18.
- HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do paradigma da (educação) seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 129, 2014. p. 1165-1182.
- IBGE. **Censo Demográfico**, Painelas, 2022.
- JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 90-113
- JOSSO, Mari-Christine. Experiência de vida e formação, SP: Cortez, 2004.
- JOSSO, Marie-Christine. Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, v. 5, n. 13, 2020. p. 40-54.

- MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué Souza dos. A pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. **Debates em educação**, v. 4, n. 7, 2012. p. 65-65.
- MARTINS, Fernando José. **A escola e a educação do campo**. Pimenta Cultural, 2020.
- SILVA, Jaqueline Barbosa da; SANTOS, Samanta Gabriely Alves dos. Pesquisa (auto)biográfica e narrativas formativas: itinerários descolonizadores. **Revista Debates Insubmissos**, v. 5, n. 18, 2022. p. 115–143.
- SILVA, Jaqueline Barbosa da. As apresentações sociais dos professores em classes multisseriadas sobre a formação continuada, **Dissertação em Educação**, Recife: PPGEDUC - Centro de Educação/UFPE, 2002.
- SILVA, Isaias da. Escola, território de direito: expectativas da comunidade campesina sobre a escola com turmas multisseriadas do campo. **Dissertação em Educação Contemporânea**, Caruaru: PPGEDUC - Centro de Educação/UFPE, 2021.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, identidades e alteridade: Modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum Identidades**, Ano 2, Volume 4, jul-dez de 2008. p. 37-50.
- SOUZA, Elizeu C.; SOUSA, Rosiane C. de. Condições de trabalho docente, classes multisseriadas e narrativas de professoras no Território do Baixo Sul Baiano: significados e sentidos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, 2015. p. 380-408.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suelly Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Editora Vozes Limitada, 2011.
- NÓVOA, António. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, PPGE/UFES, Vitória/ES, a. 9, v. 18, n. 35, 2012. p. 11-11.
- XIMENES-ROCHA, Solange Helena; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. A organização do espaço e do tempo escolar em classes multisseriadas: na contramão da legislação. **Revista Histedbr on-line**, v. 13, n. 50, 2013. p. 90-98.

**NARRATIVAS DE PROFESSORAS DE CLASSES MULTISSERIADAS:** itinerários  
autoformativos

TCC apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, como requisito para a obtenção do título de licenciado(a) em Pedagogia.

Aprovada em: 18 / 08 / 2025

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Jaqueline Barbosa da Silva  
Orientador(a) – NFD/CAA/UFPE

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Joselma do Nascimento Franco  
Examinador(a) Interno(a) – NFD/CAA/UFPE

---

Prof. Dr. Isaias da Silva  
Examinador(a) Externo(a)  
Professor do Centro Universitário Facol-UNIFACOL