

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DURANTE O PIBID: NARRATIVAS DE ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

FORMATIVE EXPERIENCES DURING PIBID: NARRATIVES FROM STUDENTS IN THE RURAL EDUCATION DEGREE PROGRAM

EXPERIENCIAS FORMATIVAS DURANTE EL PIBID: NARRATIVAS DE ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN DEL CAMPO

Carlos Antonio Cunha dos Santos¹

Leila do Socorro Rodrigues Feio²

RESUMO: O objetivo do estudo foi analisar cartas de cinco egressas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), estudantes de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC), no Campus Rural de Marabá (CRMB), do Instituto Federal do Pará (IFPA). A atividade foi desenvolvida pelo pesquisador em cumprimento ao estágio de docência do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM), da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC). As participantes produziram memórias através de uma carta a um(a) amigo(a) narrando uma experiência na docência considerada formativa, tendo como questão investigativa “que aprendizagens docentes construídas foram consideradas significativas durante a vivência no PIBID?”. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa e metodologia narrativa, em que o *corpus* textual foi submetido à Análise Textual Discursiva (ATD) com o auxílio do software IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*). A análise das comunicações evidenciou: o choque com a realidade escolar; a construção da identidade docente; a articulação dos saberes e o papel estruturante do PIBID enquanto política pública.

1

Palavras-chave Carta. Educação do Campo. Formação de professores. IRAMUTEQ. PIBID.

¹ Doutorando. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). Licenciado em Ciências Biológicas, Licenciado em Pedagogia, Tecnólogo em Saúde Pública. Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Especialista em Educação Ambiental e Sustentabilidade. Especialista em Libras. Mestre em Educação em Ciências e Matemática pela UNIFESSPA. Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC), polo UFPA. Docente EBTT, no Campus Rural de Marabá (IFPA).

² Orientadora. Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará e em Psicologia pela Universidade Federal do Pará. Obteve o título acadêmico de Mestra em Psicologia pela Universidade Federal do Pará, área de Educação Especial, e Doutora em Psicologia pela Universidade de Oviedo/Espanha, área de Psicologia Evolutiva e Educação, sendo o título de doutorado revalidado no Brasil, pela Universidade Federal do Pará. Atualmente é professora efetiva da Universidade Federal do Amapá, e atua no Curso de Graduação em Pedagogia, no Programa de Residência Multiprofissional em Saúde Coletiva como docente e tutora da Residência em Psicologia, área de concentração Saúde do adulto e idoso, na mesma instituição. Coordena o Curso de Pedagogia do Campo /PARFOR/ Campus Mazagão. É credenciada como professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, vinculado à Rede Amazônica em Educação em Ciências e Matemática - PPGECM/REAMEC.

ABSTRACT: The objective of the study was to analyze letters from five graduates of the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID), students of the Rural Education Degree (LEDOC), at the Marabá Rural Campus (CRMB) of the Federal Institute of Pará (IFPA). The activity was developed by the researcher in compliance with the teaching internship of the Graduate Program in Science and Mathematics Education (PPGECM) of the Amazon Network for Science and Mathematics Education (REAMEC). The participants produced memories through a letter to a friend narrating a teaching experience considered formative, with the investigative question "what teaching lessons were considered significant during the PIBID experience?" This is a qualitative research study using a narrative methodology, in which the textual corpus was subjected to Discursive Textual Analysis (DTA) with the aid of IRAMUTEQ software (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires). The analysis of the communications revealed: the shock of school reality; the construction of teaching identity; the articulation of knowledge; and the structuring role of PIBID as a public policy.

Keywords: Letter. Rural education. Teacher training. IRAMUTEQ. PIBID.

RESUMEN: El objetivo del estudio fue analizar las cartas de cinco egresadas del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID), estudiantes de la Licenciatura en Educación Rural (LEDOC), en el Campus Rural de Marabá (CRMB), del Instituto Federal de Pará (IFPA). La actividad fue desarrollada por el investigador en cumplimiento de la pasantía docente del Programa de Posgrado en Educación en Ciencias y Matemáticas (PPGECM), de la Red Amazónica de Educación en Ciencias y Matemáticas (REAMEC). Las participantes produjeron recuerdos a través de una carta a un amigo o amiga en la que narraban una experiencia docente considerada formativa, con la pregunta investigativa «¿qué aprendizajes docentes construidos se consideraron significativos durante la experiencia en el PIBID?». Se trata de una investigación con enfoque cualitativo y metodología narrativa, en la que el corpus textual se sometió al Análisis Textual Discursivo (ATD) con la ayuda del software IRAMUTEQ (Interfaz de R para el Análisis Multidimensional de Textos y Cuestionarios). El análisis de las comunicaciones puso de manifiesto: el choque con la realidad escolar; la construcción de la identidad docente; la articulación de los conocimientos y el papel estructurante del PIBID como política pública.

2

Palabras clave: Carta. Educación rural. Formación de docentes. IRAMUTEQ. PIBID.

INTRODUÇÃO

As cartas são importantes meios de comunicação utilizados ao longo da história, com temas e assuntos diversificados como a Carta de Pero Vaz de Caminha enviada a Dom Manoel, Rei de Portugal em 1500, informando a terra que tinha “descoberto”; a carta de Alfred Russel Wallace, apresentando suas descobertas e a própria Teoria da Seleção Natural muito semelhante à teoria de Charles Darwin; os primeiros textos bíblicos escritos 1.513 anos antes de Cristo, ou seja, há mais de 3.500 anos; as Cartas à Cristina, em que Paulo Freire (1994) retoma para o mais profundo de seu ser, faz uma análise crítica e filosófica da sua própria vida, suas ações, seus sentimentos, suas frustrações e tristezas (Papavero e Santos, 2014; Grave et al., 2023).

Dessa forma, conforme Malation (2009), as cartas como forma de comunicação existem desde a Antiguidade, tendo adquirido papel cada vez mais relevante, a partir do século XVIII, para expressão de sentimentos, emoções e experiências. No Brasil seu uso intensificou-se no século XIX, período em que houve grande interesse de historiadores, sociólogos, antropólogos e outros profissionais das Ciências Humanas, pois a correspondência passou a ser tratada como documento e fonte de conhecimento repletas de informações culturais, políticas e sociais. Além disso, segundo a autora, a valorização da experiência individual tem despertado o interesse de pesquisadores em observar as cartas não apenas como fonte de informação, mas como objeto de investigação.

Tendo como características centrais a escrita pessoal, a emoção e a experiência subjetiva, as cartas também surgem nas pesquisas rompendo com a apresentação tradicional da pesquisa educacional ao aproximar o sujeito que investiga e o leitor, num estreitamento com a pesquisa em si (Barbosa, 2015; Rezende, 2019).

Nos dizeres de Grave et al., (2023, p. 44), como estratégia narrativa, a carta “pode revelar o que há de mais íntimo, ali, o espaço privado pode ser exposto, desvendando os segredos de um ‘eu’ singular”. Assim, o estudo da narrativa, conforme Clandinin e Connelly, (1995, p.11), “é o estudo da forma como experimentamos o mundo”. Devido a essa particularidade, envolve o “relato da experiência humana”, sendo, portanto, totalmente pertinente para as pesquisas educacionais.

3

Na mesma linha, Soligo (2017, s/p) defende o uso das cartas na formação de professores, pois, assim como na vida, na pesquisa acadêmica, elas abrem um horizonte de possibilidades até onde a vista alcança e que nenhum outro gênero é capaz de alcançar. Entusiasta da ferramenta de estudo, assim as descreveu em relação aos textos acadêmicos:

Se houvesse essa categoria, talvez pudéssemos dizer que os textos acadêmicos são
antônimos das cartas.

Em geral, eles são impessoais. Elas não.

Em geral, eles escondem as intenções. Elas não.

Em geral, eles são difíceis. Elas não.

Em geral, eles são formais. Elas não.

Em geral, eles se fazem passar por outros. Elas não.

Em geral, eles não são produzidos com desejo. Elas sim.

Em geral, eles não são manipulados com prazer. Elas sim.

Em geral, eles não têm emoção. Elas sim.

Em geral, eles não são acessíveis. Elas sim.

Em geral, eles não são sedutores. Elas sim.

Em geral, eles não são procurados. Elas sim.

Em geral, eles são masculinos. Elas são femininas quase sempre.

Em geral. Apenas em geral (Soligo, 2017, s/p).

A educadora destaca, sobretudo, a importância da essência das cartas ao longo da história e que permanecem até os dias atuais, não mais com a necessidade do envio por mensageiros ou pelos correios, mas a um clique pela internet, “tornando possível o registro contextualizado na interlocução real, a preservação da memória, a comunicação de tudo o que se deseja, o posicionamento em relação a questões de qualquer tipo, a narração de si” (Soligo, 2017, s/p).

Segundo ainda a autora, na educação, a carta aparece como um gênero muito familiar, devido à presença de um interlocutor explícito e real, com quem se vai ‘dialogar’, o que favorece a escrita. Além disso, a perspectiva de tratar de assuntos que fazem sentido para ambos, o autor da carta e o destinatário, são elementos que contribuem para facilitar as condições de escrita e que, por isso, a produção não seja tão adversa.

Além disso, os seres humanos são naturalmente contadores de histórias tanto individual como socialmente e ao narrar e contar suas vidas, os professores tem a possibilidade de “tecer identidades e construir caminhos para a formação de novos professores, valores no ensino e na docência dos conhecimentos científicos” (Gonçalves *et al.*, 2020, p. 2010).

Isso acontece porque segundo os autores, ao contarem suas histórias de profissão, os professores “refletem sobre suas próprias vidas e sobre a vida de seus alunos” numa verdadeira interação em favor do crescimento e das mudanças profissionais (Gonçalves *et al.*, 2020, p. 2010).

Além disso, as cartas, enquanto gênero discursivo, ocupam um lugar de destaque no campo da educação por possibilitarem a comunicação direta, dialógica e reflexiva entre sujeitos. Um exemplo é a obra de Paulo Freire, onde encontramos expressões significativas desse uso pedagógico em *Cartas a Cristina* e *Cartas a Guiné-Bissau* (Freire, 1977). São nesses escritos que o educador utiliza a forma epistolar não apenas como meio de troca de mensagens pessoais, mas como instrumento de formação, reflexão crítica e problematização da realidade. Assim, as chamadas cartas pedagógicas cumprem a função de aproximar teoria e prática, traduzindo conceitos em experiências vividas e abrindo espaço para que educadores e educandos se reconheçam como sujeitos do processo educativo (Freire, 1977, 1994).

Ao adotar esse formato, Freire (1977, 1994) reforça sua concepção de que a educação é essencialmente um ato de diálogo e de construção coletiva do conhecimento, onde a palavra escrita se torna ponte entre o pensamento crítico e a ação transformadora.

Por essa razão, no âmbito da educação, as cartas não se limitam a registros textuais, mas constituem-se como práticas formativas, éticas e políticas, capazes de inspirar novos modos de ensinar, aprender e transformar a realidade social (Freire, 1977, 1994).

Fonte de estudo e pesquisa, a carta na formação de professores foi adotada durante o estágio doutoral do presente pesquisador pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM), da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC) em uma turma de Licenciatura em Educação do Campo. A produção da carta foi o ponto culminante do conteúdo sobre produção de memórias na Disciplina de Prática Educativa VII e contou com a participação de cinco estudantes bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) - subprojeto Educação do Campo, no Campus Rural de Marabá (CRMB) do Instituto Federal do Pará (IFPA).

O CRMB, local da atividade, atende estudantes camponeses, motivo pelo qual foi construído no Assentamento 26 de Março em uma área de 354 ha., distante 26 km da sede do município de Marabá. “Possui cursos técnicos de Agropecuária, Agroindústria, Magistério indígena e Agroecologia indígena, superior de Licenciatura em Educação do Campo e de Tecnologia em Agroecologia” (Santos, 2023, p. 54).

O desafio das estudantes participantes foi o de produzir um relato, através de uma carta a um(a) amigo(a), sobre uma experiência na docência considerada formativa, tendo como questão investigativa “que aprendizagens docentes construídas foram consideradas significativas durante a vivência no PIBID?”. Para compreender e interpretar os dados, por meio dos relatos das aprendizagens docentes consideradas significativas pelo PIBID, foi utilizada a Análise Textual Discursiva (ATD) conforme Moraes e Galiuzzi (2016) com o auxílio do software IRAMUTEQ.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Questões como “que imagem é que as pessoas têm de si, como professores, em situações de sala de aula, em momentos diferentes da carreira?” e “terão a percepção de que modificaram os seus processos de animação, a sua relação com os alunos, a organização das aulas, as suas prioridades, o domínio da matéria que ensina?” são levantadas por Huberman (2000) no prólogo de “O ciclo de vida profissional dos professores” enquanto justifica serem caras e apaixonantes a quem é do ramo, além de dotadas de respostas fascinantes sem, contudo, serem definitivas. O motivo é a complexidade que permeia o desenvolvimento da carreira como processo e não como uma série de acontecimentos, pois o que para alguns pode parecer linear, toma diferentes

contornos para outros. Mesmo assim, apresenta um “ciclo de vida” ou “fases” da docência, divididas em: *entrada na carreira* (ocorrendo entre 1 e 3 anos de docência); *estabilização* (ocorrendo entre 4 e 6 anos de docência); *fase da diversificação* (entre 7 e 25 anos de profissão); *fase da serenidade* (de 25 a 35 anos de docência) e; *fase do desinvestimento*, ou a preparação para finalizar a carreira (de 35 a 40 anos de profissão). Cabe, então, reforçar suas incertezas iniciais:

Será que há ‘fases’ ou ‘estágios’ no ensino? Será que grande número de professores passa pelas mesmas etapas, as mesmas crises, os mesmos acontecimentos-tipo, o mesmo termo de carreira, independentemente da ‘geração’ a que pertencem, ou haverá percursos diferentes, de acordo com o momento histórico da carreira? (Huberman, 2000, p. 35).

Sabemos que, em geral, o início da carreira docente, por exemplo, é repleto de novidades, descobertas e até “choque da realidade”, considerada uma fase de sobrevivência e, em seguida, vem uma fase de estabilização na carreira e de sentimento de pertença a um corpo profissional, mas todo ciclo profissional é permeado por múltiplas variáveis interferindo o tempo todo em seu complexo processo.

Para Tardif (2014), os saberes docentes correspondem a uma realidade social materializada por meio das formações, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, entre outras, na qual a profissionalização da docência passa, necessariamente, pelo reconhecimento desses saberes. Ele os organiza em quatro categorias principais: a) Saberes da formação profissional: adquiridos nos cursos de formação inicial e continuada, como a graduação. Incluem o conjunto de conhecimentos profissionais das ciências da educação e da pedagogia; b) Saberes disciplinares: referem-se ao conhecimento específico da matéria que o professor ensina, ou seja, o conteúdo do seu campo de conhecimento (matemática, história, biologia, etc.); c) Saberes curriculares: relacionam-se à transformação dos saberes disciplinares em conteúdos ensináveis nos programas escolares. É o conhecimento sobre o que ensinar e como organizar esse conteúdo para os alunos e d) Saberes experienciais: são os conhecimentos adquiridos na prática e na vivência diária da profissão, validados pela experiência em sala de aula e nas interações com alunos e colegas. Eles se constituem como o “centro de gravidade” da competência profissional docente.

Cabe pontuar que o valor do saber do professor é medido pela sua aplicação prática, portanto, os saberes experienciais validam a prática e a própria competência profissional dos professores. Dessa forma, não podem ser compreendidos por categorias isoladas ou fora do contexto da prática profissional docente.

Nesse sentido, segundo Gatti et al. (2019), passaram a dominar as pesquisas e as práticas voltadas para a formação inicial de professores: 1) a reflexão na articulação teoria e prática; 2) a valorização da postura investigativa; 3) a aproximação entre as instituições de formação e a escola; 4) a valorização da construção de comunidades de aprendizagem e 5) a importância de considerar as crenças e conhecimentos que os professores possuem sobre o ensino e a aprendizagem. Por essa razão, as autoras defendem uma formação docente que abranja: a) os conhecimentos relativos à sua área de atuação, ao domínio de metodologias e práticas essenciais ao desenvolvimento de seu trabalho e (b) "uma formação cultural e humanista que lhes permita compreender e problematizar a realidade social e seu trabalho futuro: ensinar formando a outrem, e nessa relação formando-se continuamente, também" (Gatti et al., 2019, p. 35).

Em contrapartida, Nóvoa (1995, 2007) enfatiza a necessidade de dar voz ao professor tanto na formação como na pesquisa educacional, pois a narrativa dos professores possibilita a percepção do contexto social e histórico da profissão docente e, ainda, a captação do mundo de significados construídos pelos mesmos acerca de suas experiências. É por meio dessas vozes que são conhecidas as "dimensões individuais e coletivas, subjetivas e intersubjetivas, pessoais e relacionais" dos processos formativos dos professores no "contexto das escolas e de seus projetos". Espaço rico e em que "a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando" (Nóvoa, 1995, p. 26).

Para Nóvoa (1995), houve uma evolução significativa nas pesquisas em educação no campo da formação de professores. Ao longo da história, o foco saiu das investigações sobre professores para uma investigação com os professores e, mais recentemente, uma investigação pelos professores. Nesse sentido, Connelly e Clandinin (1995, p. 11) observam a importância da narrativa dos professores, já que "somos organismos contadores de histórias" por natureza, "personagens de suas próprias histórias e de seus fazeres". Dessa forma, a pesquisa narrativa na formação de professores surge como uma opção de estudo a fim de compreender o percurso profissional do docente, suas histórias, lutas, demandas, frustrações, êxitos etc., além de servir para comunicar suas experiências.

Molina e Martins (2019, p. 245) defendem que os egressos das licenciaturas em Educação do Campo, nesses 24 anos de curso, devem assumir "o protagonismo na sua formulação, no seu fortalecimento, na sua divulgação na sociedade", pois são eles que "estão chegando ao chão da escola e das comunidades formados por esse curso, e assumindo a coordenação, a gestão e à docência". A importância do papel dos egressos está situada na materialização da prática

pedagógica da Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) ao colocar o currículo por área de conhecimento em ação, que são fundamentos do curso necessários para a formação docente para as escolas do campo, os quais, segundo as autoras, precisam ser defendidos, aprofundados e consolidados. Nesse aspecto, o PIBID tem um papel essencial na iniciação à docência e na formação continuada para os(as) educadores(as) do campo.

3 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa e metodologia narrativa, com base nas proposições teóricas dos pesquisadores canadenses Clandinin e Connelly (2011). Isso se dá, especialmente, devido a construção das narrativas necessitarem de uma base epistemológica com centralidade na experiência, responsável por “linkar” a perspectiva metodológica à compreensão sobre a formação de professores e os contextos de desenvolvimento profissional docente (Mariani; Arruda Monteiro, 2016). Segundo os autores, entre as muitas razões para o uso da narrativa na pesquisa em educação está a oportunidade em que as pessoas tem de refletir sobre si mesmas e, desta forma, compor sentidos que possuem significados para elas.

A Análise Textual Discursiva (ATD), técnica empregada na pesquisa, não pretende testar hipóteses a fim de comprová-las ou refutá-las ao final do estudo. Seu objetivo é “a compreensão, a reconstrução de conhecimentos existentes sobre os temas investigados”. Trata-se, portanto, de uma técnica de análise de dados de cunho qualitativo que busca compreender os fenômenos a partir de ciclos como elementos para as análises de textos discursivos, a saber: a unitarização, que é a desmontagem de textos; a categorização, que é o estabelecimento de relações e a produção de metatextos, que conduz à captação do novo emergente e ao processo de auto-organizado, do qual emergem as compreensões (Moraes e Galiuzzi, 2016, p. 34). Assim, a produção das cinco estudantes de licenciatura em Educação do Campo nasceu de um ensaio narrativo e construção de memoriais promovido na disciplina de Prática Educativa VII, ocorrida entre 16 de janeiro e 23 de março de 2023, no Campus Rural de Marabá, do Instituto Federal do Pará. Período marcado pela mudança de governo e esperança renovada com a possibilidade de incremento e retorno de políticas em prol da materialização das práticas pedagógicas coerentes com os princípios da Educação do Campo (Santos *et al.*, 2024).

Durante aulas anteriores à produção, foram estimuladas a construir textos com memórias vivenciadas durante o percurso formativo do curso, levando em consideração: a) percepções sobre a realidade dos sistemas e das instituições educacionais locais; b) percepções sobre a realidade da atuação de professores na educação básica; c) a compreensão do caráter

administrativo e pedagógico da escola; d) a percepção das relações interpessoais e profissionais estabelecidas nas ações da prática educativa; e) análise dos desafios enfrentados (superados e não superados); f) análise das principais experiências, mediações e atividades realizadas; g) análise do processo de avaliação da aprendizagem dos alunos; h) análise da relação entre as práticas desenvolvidas com os conhecimentos teóricos abordados durante o curso; i) teóricos que contribuíram para seu desenvolvimento nas práticas educativas e j) a relevância das orientações dos professores preceptores e orientadores para o desenvolvimento das ações nas práticas educativas.

Ao final da disciplina, as estudantes, que são egressas do PIBID, foram desafiadas a produzir um relato através de uma carta a um(a) amigo(a) narrando uma experiência na docência considerada formativa, tendo como questão investigativa “que aprendizagens docentes construídas foram consideradas significativas durante a vivência no PIBID?”.

As produções das cinco estudantes da LEDOC foram recolhidas pelo pesquisador e submetidas à análise. Como técnica de analítica dos dados, foi empregado a ATD consoante Moraes e Galiazzi (2016). Nela “os materiais analisados constituem um conjunto de significantes” em que o pesquisador, por sua vez, “atribui a eles significados a partir de seus conhecimentos, intenções e teorias” (Moraes e Galiazzi, 2016, p. 38).

9

Como recurso de auxílio para o procedimento de análises das cartas, foi utilizado o software IRAMUTEQ, versão 0.7 alpha 2. O programa, criado por Pierre Ratinaud, em 2009, possui código fonte aberto, gratuito, utiliza o ambiente estatístico do software R e, por isso, viabiliza diferentes tipos de análises de dados textuais, desde as mais simples, como a lexicografia básica (lematização e o cálculo de frequência de palavras) as mais complexas como as análises multivariadas, caso da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) de segmentos de textos, Análises de Similitude, Análise de Especificidades e Análise Fatorial de Correspondência (AFC) (Camargo; Justo, 2021).

Assim, de posse das cartas produzidas pelas professoras colaboradoras da pesquisa, foram lidas e organizadas com a substituição de caracteres passíveis de não reconhecimento pelo programa em um único arquivo, cada texto (carta) separado por uma linha de comando e salvos em arquivo do bloco de notas (formato txt) com o padrão de codificação CP1252, conforme orienta Salviati (2017), Camargo e Justo (2021); Foi realizada a leitura de todos os dados, com releituras para avaliação do conteúdo transcrito; análise detalhada com o processo de codificação, realizado no software IRAMUTEQ; utilização do processo de codificação para

descrever as temáticas para análise, com avaliação de todas as classes apresentadas no dendrograma e demais dados extraídos através do software.

Para construção das fases de categorização e produção de metatexto, com foco nas categorias que emergiram das narrativas dos participantes, o suporte teórico de Huberman (2000), Nóvoa (1995, 2007, 2008 e 2019), Tardif (2014), Gatti *et al.*, (2019) e Molina e Martins (2019), a fim de dar sentido nas discussões no âmbito da formação de professores e da Educação do Campo. As participantes do estudo tiveram suas identidades resguardadas, sendo adotados códigos para representá-las (E1, E2, E3, E4 e E5).

A presente pesquisa é parte integrante do projeto de tese do pesquisador e, assim, encontra-se cadastrada na Plataforma Brasil e autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Pará (CAAE - 85960325.7.0000.0018) sob o Parecer nº:7.484.162.

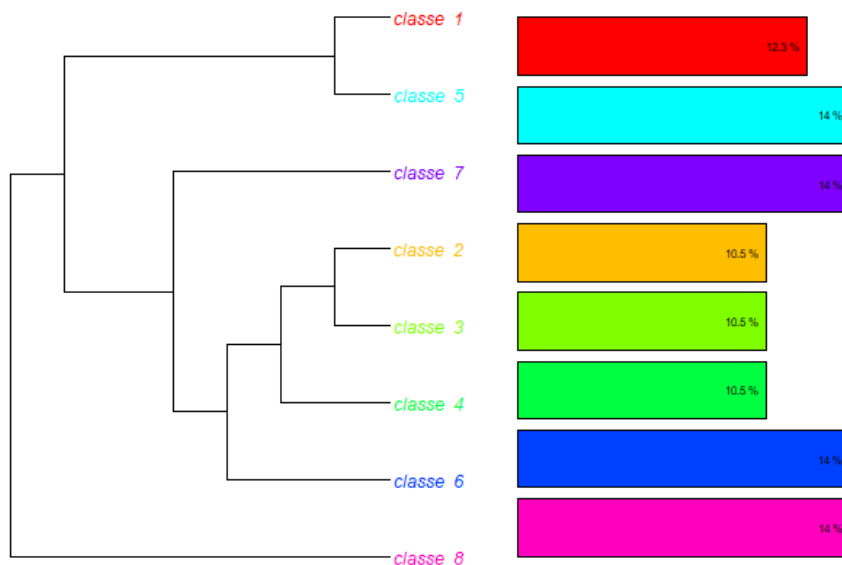
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com as orientações de Camargo e Justo (2021), na primeira etapa de análise, Estatísticas textuais, o software fornece o número de textos e segmentos de textos, ocorrências, frequência média das palavras, bem como a frequência total de cada forma; e sua classificação gramatical, conforme o dicionário de formas reduzidas. Assim, os textos completos das epístolas foram compilados em arquivo de extensão txt visando compor o *corpus textual* e submetidos ao processamento do software IRAMUTEQ. Como resultados das estatísticas textuais, os cinco textos apresentaram um total de 2077 ocorrências de palavras, sendo 511 formas ativas e 56 suplementares no *corpus*, com 516 hápax (número de palavras que aparecem apenas uma vez em todos o *corpus*) e uma média de 34 palavras em cada um dos segmentos.

A etapa seguinte consistiu proceder a Classificação Hierárquica Descendente (CHD), que levou 10 segundos para no processamento dos dados e os dividiu em 8 classes apresentando o seguinte cenário: Os cinco textos (cartas) foram subdivididos em 60 segmentos de textos (ST). Deles, aproveitou-se para a análise 57 ST (95%), o que é considerado muito acima do percentual mínimo para atender aos critérios de análise satisfatória, que é de 75% (Camargo, Justo, 2021).

Quanto à divisão das classes geradas pelo IRAMUTEQ, a leitura é feita da esquerda para a direita (Souza et al., 2018; Salviati, 2017; Camargo, Justo, 2021). Assim, é possível notar que as oito classes geradas pela CHD, conforme o dendrograma na figura 1, foi classificado em subcorpus.

Figura 1 – Dendrograma gerado pelo IRAMUTEQ para CHD do *corpus* textual.



Fonte: IRAMUTEQ a partir dos dados das evocações. 2025.

A primeira divisão foi em duas repartições, sendo que na primeira divisão encontra-se a classe 8, com 8/57 (14,04%) do total dos ST, e, em uma nova subdivisão, encontra-se a classe 1, com 7/57 (12,28%) e a classe 5 com 8/57 (14,04%) dos ST analisados. A segunda repartição engloba as classes 7, que obteve 8/57 (14,04%) dos ST, que sofre nova subdivisão, englobando a classe 6, constituída de 8/57 (14,04%) dos ST analisados, a classe 4, 2 e 3 com 6/57 (10,53%) dos ST cada uma delas.

Para cada classe foi gerada uma lista de palavras significativas mediante o teste qui-quadrado (χ^2), conforme a Tabela 1. O que para o pesquisador é muito importante, pois é a partir desta representação que é feita a leitura e compreensão e, a partir daí, nomeado ou criado um título para cada classe.

Tabela 1 – Classes e as temáticas emergentes a partir da CHD.

Classe	%	Temática emergente	Análise Lexicográfica		
			Palavra	Teste χ^2	%
1	12,28%	Inserção no espaço escolar	Sala	39,95	85,71
			Aula	33,98	75
			Espaço	8,69	66,67
2	10,53%	Articulação do programa	Projeto	13,05	44,44
			Docência	11,09	50
			Licenciatura	10,6	66,67
3	10,53%	Experiências	Educação	14,53	33,33
			Água	10,6	66,67
			experiência	2,07	25

4	10,53%	Relação teoria e prática	Rural	46,59	100
			Possibilidade	10,6	66,67
			Prática	8,86	42,86
5	14,04%	Saberes e fazeres	Escolar	9,6	60
			Comunidade	8,33	38,46
			História	7,27	66,67
6	14,04%	Ações docentes	Aprender	28,67	75
			Contribuir	13,25	75
			Motivar	7,27	66,67
7	14,04%	Percurso formativo	Sentir	26,35	100
			Ensinar	13,25	75
			Jornada	7,27	66,67
8	14,04%	A partilha de saberes (produção coletiva)	Ribeirinho	26,35	100
			Período	26,35	100
			Cartilha	19,4	100

Fonte: Elaboração dos autores a partir da CHD do *corpus* textual da pesquisa, 2025.

O trabalho de análise pelo pesquisador é facilitado ainda pela fácil localização de todas as palavras e os seus devidos ST no IRAMUTEQ, os quais possuem relação e estreita afinidade com cada classe. Assim, a partir das palavras significativas e o ST onde elas estão localizadas, é possível a escolha de um tema emergente para a classe, o que o contribui para a escolha e nomeação de uma temática. A temática expressa na classe 1 “Inserção no espaço escolar”, por exemplo, não surgiu apenas das palavras significativas, sua estreita relação e os seus sentidos, mas com base nos segmentos de textos, como por exemplo:

12

Lembro-me da primeira vez que entrei em sala como bolsista: a insegurança tomou conta de mim, mas logo percebi que aquele espaço seria um grande laboratório de aprendizagem.

Tivemos experiências com a comunidade escolar, foi muito gratificante a primeira experiência em sala de aula, apresentações sobre a comunidade que eles mesmo que moravam ali não conhecia.

Me via dentro da sala de aula. Durante 1 ano e 6 meses tive a oportunidade de vivenciar a escola de perto, não apenas como um espaço de ensino, mas como um ambiente de troca, afeto e construção conjunta.

Para Gatti e colaboradores (2014, p. 14), “as práticas educativas na escola e nas salas de aula são o cerne da educação escolar, portanto do trabalho do professor”. Para os futuros professores, porém, trata-se de um momento decisivo em suas carreiras, pois conforme Tardif (2014), é quando os saberes profissionais dos professores são situados, ou seja, são construídos e ganham sentido em função dos contextos de trabalho nos quais são exercidos. São espaços em que a interação cotidiana com as turmas de alunos representa, de um certo modo, um teste referente tanto ao “eu profissio” quanto aos saberes veiculados e transmitidos pelo docente. Trata-se de uma fase em que a aprendizagem rápida tem valor de confirmação: mergulhados na

prática, tendo que aprender fazendo, os futuros professores devem provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar (Tardif, 2014, p. 51-52).

O que fica evidenciado também nas classes 4, 5 e 6 “relação teoria e prática”, “saberes e fazeres” e “ações docentes”, como no trecho: “Um outro aspecto notável foi reconhecer a força da pedagogia da alternância, que nos possibilita conceber uma escola verdadeiramente integrada à vida rural, onde teoria e prática se entrelaçam”. O papel da teoria para as práticas e das práticas para as teorias, tem sido muito observado nas falas dos participantes desse tipo de pesquisa. Na Educação do Campo, nas pesquisas com estudantes da licenciatura tem se destacado a inter-relação entre teoria e prática como resultado do ato de ensinar e aprender na universidade e nas comunidades (Molina e Hage, 2019; Gatti et al., 2019).

É nessa etapa da vida profissional que docentes/orientadores e estudantes passam a compreender que o conhecimento científico e os saberes das comunidades se integram e se inter-relacionam. Assim, tempos e espaços na licenciatura em Educação do Campo são fundamentais: Tempo Universidade e Tempo Comunidade, por exemplo, “são espaços de práxis, de articulação entre teoria e prática, de diálogo entre os saberes da tradição do trabalho e os conhecimentos científicos, entre os saberes culturais e os conhecimentos escolares” (Molina, Hage, 2019, pg. 58).

13

A elaboração da Classe 2, denominada de “articulação do programa” está relacionada a que os termos mais representativos remetem: a participação dos estudantes da licenciatura de Educação do Campo ao projeto de iniciação à docência, como por exemplo:

Durante esse processo de projeto havia rodas de conversas, reuniões de planejamento de aula, realização de oficinas na escola Carlos Marighela que foi uma das escolas escolhidas para se instaurar o projeto de iniciação à docência com os licenciados do curso de Educação do Campo.

Nesse sentido, para a efetivação do curso de Licenciatura em Educação do Campo, o grau de importância do PIBID parece ser maior do que para as demais licenciaturas. Molina e Martins (2019, p. 243-244) afirmam que a institucionalidade da Licenciatura em Educação do Campo depende também de uma articulação orgânica entre as várias ações e políticas da Educação do Campo, entre elas, um exemplo é,

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade (Pibid Diversidade), uma vez que sabemos o papel que ele tem como iniciação à docência e na formação continuada para os(as) educadores(as) do campo, mas também como ele possibilita a permanência dos estudantes na LEdoC/Lecampo.

Além disso, segundo ainda as autoras, por ser tratar de um curso relativamente jovem, com pouco mais de duas décadas, são os egressos “que estão chegando ao chão da escola e das

comunidades formados por esse curso, e assumindo a coordenação, a gestão e a docência” Molina e Martins (2019, p. 245). O que de fato materializa a prática pedagógica dessa licenciatura, colocando o currículo por área de conhecimento em ação. Por isso, o PIBID é tão importante para a materialização da LEDOC, que tem na formação de professores um dos pontos centrais desse processo.

Em relação à elaboração da temática “experiências” da classe 3, pode-se recorrer a segmentos de textos como:

Esses momentos reforçaram em mim a certeza de que a educação vai muito além de provas e conteúdo, pois ela toca corações e transforma realidades. Para mim, o PIBID foi um divisor de águas.

Pode-se perceber que PIBID foi um programa muito importante para a formação dos licenciandos em Educação do Campo, pois proporcionou momentos de produção de conhecimentos e trocas de experiências.

Nitidamente tratam-se de experiências que são impactantes para formação dos futuros professores e, no caso específico deste tipo de licenciatura, procura-se incorporar, na formação inicial, os princípios da Educação do Campo e o acúmulo teórico-prático dos coletivos organizados do campo ao longo das últimas décadas (Molina e Hage, 2019, p.222-223).

Na composição da classe 7 “percurso formativo” observa-se, através das falas, a reflexão sobre a atividade docente e suas nuances:

Essas vivências me ensinaram que cada atividade, por mais simples que pareça, pode gerar impactos profundos na vida dos alunos. Recordo-me de uma estudante que, após participar de um dos projetos, disse que pela primeira vez se sentiu valorizada dentro da escola. Ou ainda de um grupo que, ao apresentar uma dramatização literária, surpreendeu a todos e mostrou que a criatividade pode florescer quando o espaço escolar permite.

A jornada como professora ainda está no começo, porém sinto-me cada vez mais fortalecida, mais ciente e mais fascinada por essa decisão

Nesse caso, os estudantes bolsistas são mergulhados na prática, o que é considerado uma experiência fundamental, que tende a se transformar, durante os ciclos da profissão, “numa maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em habitus, em traços da personalidade profissional” (Tardif, 2014, p. 51).

Para Nóvoa (1995, p. 25) a formação precisa ser baseada em um “[...] trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal” e não apenas baseada no acúmulo de cursos, de técnicas de ensino, de dinâmicas de facilitação da memorização de determinado conjunto de conteúdo.

Para finalizar, a oitava classe expressou “A partilha de saberes (produção coletiva)” indicando, como defende Nóvoa (1995, p. 26), trata-se de um espaço rico e em que “a troca de

experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”. Atividade que envolve a interação com colegas, alunos, espaço acadêmico e a comunidade, como um todo deixando um produto dessa relação como resultado prático. As evocações descritas nos ST seguem essa linha:

A cartilha foi um material pensado pelos bolsistas para ficar como um trabalho final na escola núcleo, tal atividade foi pensada a partir da interação dos bolsistas na escola e na comunidade.

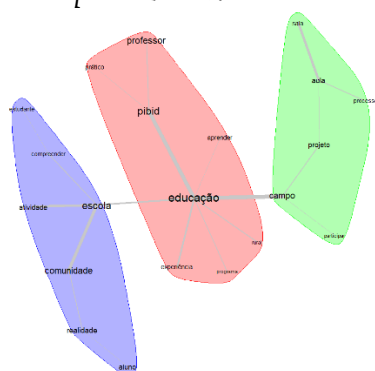
A Partilha de Saberes se insere ainda no campo da apresentação ou restituição dos resultados do PIBID, fruto da interação entre universidade, escola e a comunidade onde está inserida. Além disso, como ressalta Johann e Lima, 2023, p. 27:

Essa evidência permite inferir que o modelo utilizado nos programas Pibid e Residência pedagógica, do qual se destaca a articulação entre Universidade e Escola da educação básica, alimenta o processo de fortalecimento das licenciaturas e contribui de forma significativa para a consolidação da identidade docente e a valorização da profissão docente.

No curso da LEDOC a Partilha de Saberes tem o objetivo de retornar os resultados da pesquisa realizada em cada tempo-comunidade para a comunidade da escola básica do campo pesquisada. Deve ser construída com e para a comunidade, vinculada a questões inerentes à realidade e saberes próprios dos estudantes e da memória coletiva (BRASIL, 2002).

Para representar as ligações entre as classes analisadas anteriormente, temos ainda outra forma: a Análise de Similitude que apresenta uma síntese da Classificação Hierárquica Descendente em forma de gráfico, conforme a Figura 2. Nela, a associação entre palavras pode ser observada a partir da formação de núcleos com o agrupamento de palavras baseado na sua análise lexicográfica. O tamanho maior da palavra está diretamente relacionado à sua maior frequência no *corpus* textual analisado (Carneiro e Vizolli, 2021).

Figura 2 – A Análise de Similitude mostra um grafo que representa a ligação entre as palavras do *corpus* textual.



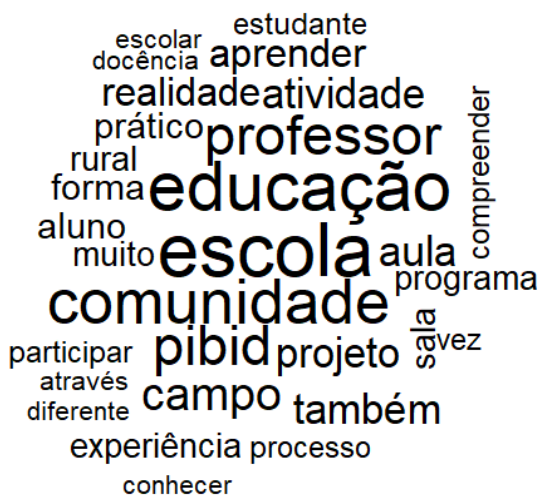
Fonte: IRAMUTEQ – Análise de Similitude, 2025.

Desse modo, a Análise de Similitude tem como intuito identificar estruturas e núcleos centrais presentes nas narrativas. Assim, a partir das narrativas produzidas temos como categorias centrais: “educação”, “escola” e “campo”. O termo “educação” é considerado como o núcleo central, com maior representatividade em relação às demais palavras. Dentro deste núcleo se destacam os termos “pibid”, “professor”, “prático”, “programa” etc. Além disso, se conecta a outros núcleos, demonstrando associação, afinidade e ramificação com os demais núcleos do gráfico. Em relação aos ramos que apresentam maiores graus de conectividade com educação temos: a) “escola”, no qual estão em destaque os termos “comunidade”, “atividade”, “realidade”, “aluno” entre outros; b) “campo” que destaca os termos “projeto”, “aula” “aula” etc.

Dentre as palavras mais citadas nas narrativas, temos “escola” (21 ocorrências) seguida pelas expressões “educação” (19 ocorrências), “comunidade” (17 ocorrências), “Pibid” e “professor” (15 ocorrências), “campo” (12 ocorrências), “projeto”, “aula” e “atividade” (11 ocorrências), “aprender” (10 ocorrências), “prático” e “aluno” (9 ocorrências), “experiência”, “sala”, “programa” e “rural” (8 ocorrências). Essas palavras com maiores frequências, evidenciadas no gráfico de análise de similitude, permitem ampliar discussões, reflexões e contextos apresentados dentro das narrativas presentes nas Cartas.

Uma outra maneira de representar as frequências de todas as palavras escritas nas narrativas está representada na Nuvem de Palavras (Figura 3), que permite ratificar que as palavras com maiores frequências foram: “escola”, em seguida, “educação”, “comunidade”, “pibid” e “professor”.

Figura 3 – Nuvem de palavras das frequências das palavras das narrativas das colaboradoras.



Fonte: Nuvem de palavras gerada pelo IRAMUTEQ, 2025.

A palavra “educação” é levada em consideração nas narrativas analisadas, respeitando os diferentes níveis de atuação docente do(a) licenciado(a) em Educação do Campo que, como dito anteriormente, é preparado(a) para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio ou gestão. Entretanto, ao aprofundarmos a análise, não considerando apenas a palavra “escola”, mas suas conexões, é possível observar com profundidade as narrativas e os olhares que adotam para “a experiência formativa em suas trajetórias acadêmicas como bolsistas do PIBID” e, assim, encontrar as aprendizagens docentes construídas pelas egressas e os significados do processo, a partir do aporte teórico metodológico adotado.

A leitura das cinco cartas revela o PIBID como espaço privilegiado de iniciação à docência, no qual as experiências vividas vão além da simples observação de práticas pedagógicas, constituindo-se como um lugar de produção de saberes, identidades e compromissos profissionais.

Um primeiro eixo que emerge é o do choque com a realidade escolar, descrito nas inseguranças iniciais (E5), nos desafios do ensino remoto durante a pandemia (E2), ou ainda nas condições adversas da escola ribeirinha (E3). Esse movimento inicial corresponde ao que Huberman (2000) define como etapa de entrada na carreira docente, marcada pela tensão entre entusiasmo e dificuldades. Nesse contexto, as cartas revelam que o PIBID funciona como mediador que ajuda os licenciandos a ressignificar a prática e a fortalecer a confiança.

17

Outro aspecto recorrente é a construção identitária docente. Todos os relatos demonstram um processo de descoberta do “ser professor”, por meio da reflexão sobre a prática, da troca com colegas e professores e da valorização dos contextos escolares. Essa dimensão dialoga diretamente com Nóvoa (1995; 2007; 2008; 2019), ao enfatizar que a docência não se constrói isoladamente, mas em comunidade, por meio de interações, afetos e experiências compartilhadas.

Um terceiro eixo que se destaca é a articulação de saberes docentes, como propõe Tardif (2014). Nas cartas, aparecem os saberes acadêmicos (advindos do curso de licenciatura), os saberes da experiência (planejamento, condução de aulas, desenvolvimento de projetos) e os saberes sociais/contextuais (valorização da cultura amazônica, ribeirinha, campesina). Essa integração entre teoria e prática é um dos aprendizados mais destacados, revelando o PIBID como um espaço em que o conhecimento se torna situado e contextualizado.

Além disso, as narrativas ressaltam o papel estruturante do PIBID enquanto política pública (Gatti et al., 2019). Em diferentes contextos — pandemia, escolas ribeirinhas, comunidades rurais ou urbanas — o programa possibilitou vivências significativas, favorecendo

a aproximação entre universidade e escola, o que reforça sua importância estratégica na formação inicial de professores.

Por fim, emerge com força a perspectiva da Educação do Campo, evidenciada sobretudo nas cartas de E1, E2 e E4, mas também ressoando em E3 e E4. O reconhecimento dos saberes locais, a valorização da pedagogia da alternância, a luta por uma escola transformadora e o compromisso social da docência evidenciam a centralidade das reflexões de Molina e Martins (2019). A docência, nesses relatos, é compreendida como prática social, política e culturalmente enraizada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As cartas se apresentaram não apenas como meio de correspondência entre estudantes do curso de licenciatura em Educação do Campo, mas como excelente estratégia de ensino, com o objetivo de elucidar “que aprendizagens docentes construídas foram consideradas significativas durante a vivência no PIBID?”.

Os dados obtidos através da análise das cartas produzidas conduziram a uma compreensão do PIBID como um espaço formativo que: a) acolhe a insegurança inicial e transforma-a em confiança e entusiasmo; b) fortalece a identidade docente como prática coletiva e reflexiva; c) articula saberes diversos da docência em diálogo com a realidade; d) atua como política pública fundamental de profissionalização docente; e) afirma a docência como prática social, política e culturalmente situada, especialmente no campo.

18

Desse modo, as cartas analisadas, ao mesmo tempo singulares e convergentes, revelam que o PIBID é vivido como “divisor de águas” na formação, permitindo que os licenciandos se reconheçam como professores em processo de constituição, apaixonados pelo ato de ensinar e comprometidos com a transformação social por meio da educação.

Vale lembrar que os resultados encontrados se limitam ao evento observado e ao referencial teórico-metodológico adotado, impedindo maiores generalizações.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, J. C. **Formatos insubordinados de dissertações e teses na Educação Matemática.** Vertentes da subversão na produção científica em educação matemática. Campinas: Mercado de Letras, v. 1, p. 347-367, 2015.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Operacionais para a Educação do Campo.** Brasília. CNE/CEB, 2002.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. **Tutorial para uso do software IRAMUTEQ** (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires). Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição – UFSC, Florianópolis – SC, 2021.

CARNEIRO, R. S; VIZOLLI, I. . PRODUÇÕES ACADÊMICAS EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NA AMAZÔNIA LEGAL BRASILEIRA: um olhar a partir do IRAMUTEQ. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. e020190, 2021. DOI: 10.24065/2237-9460.2021v11n1ID1690. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1690>. Acesso em: 1 maio. 2024.

CLANDININ, D.J.; CONNELLY, F.M. **PESQUISA NARRATIVA**: Experiência e História em Pesquisa Qualitativa. Trad: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. 250 p.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge et al. **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. **Cartas a Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

GATTI, B. A. (Org.) **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GONCALVES, T.; LEBREGO, R.; BARREIRA, J. S.; SIQUEIRA, I. Sentidos da docência expressos por professoras de ciências em cartas para seus alunos. **Campo Abierto**, v.39, n.2, p. 207-219, 2020.

GRAVE, F. M.; VERTUAN, R. E.; BOSCARIOLI, C. O USO DE CARTAS NA APRESENTAÇÃO DE PESQUISA CIENTÍFICA COMO POSSIBILIDADE DE INSUBORDINAR-SE CRIATIVAMENTE. **Revista Debates Insubmissos**, [S. l.], v. 6, n. 23, p. 32-58, 2024. DOI: 10.32359/debin2023.v6.n23.p32-58. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/debatesinsubmissos/article/view/257885>

Acesso em: 16 jul. 2024.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

JOHANN, C. A. H.; LIMA, J. R. de. Pibid e Residência Pedagógica e seus impactos na formação docente: percepção de coordenadores institucionais. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 24, n. 56, p. 12-31, set./dez. 2023. DOI: 10.5965/1984723824562023012 <http://dx.doi.org/10.5965/1984723824562023012>

MARIANI, F.; DE ARRUDA MONTEIRO, F. M. A PESQUISA NARRATIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: APROXIMAÇÕES QUE SE POTENCIALIZAM. **Roteiro**, [S. l.], v. 41, n. 1, p. 109-134, 2016. DOI:10.18593/r.v41n1.8878.

Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/8878>. Acesso em: 18 jul. 2024.

MOLINA, M. C; HAGE, S. **Licenciaturas em Educação no Campo: resultados da pesquisa sobre os riscos e potencialidades de sua expansão (2013-2017)**. Florianópolis: LANTEC /CED/UFSC, 2019.

MOLINA, M. C.; MARTINS, M. F. A. [Orgs.]. **Formação de formadores: reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora (Coleção Caminhos da Educação do Campo; v. 9) Vários autores, 2019.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise Textual Discursiva**. 3 ed. rev. Ampl. Editora UNIJUÍ, Ijuí, 2016.

NÓVOA, A. (Org.). Os professores e as histórias de suas vidas. In. NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. 2. ed. Porto-Portugal: Porto, 2007. p. 11-30.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*. 44. 10.1590/2175-623684910. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v 10 . 44, n. 3, e84910, 2019.

NOVOA, A. Os professores e o novo espaço público da educação. In: TARDIF, M, LESSARD, C. (Org.). **Ofício de professor: História, perspectiva e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 217-233.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

20

PAPAVERO, N.; SANTOS, C. F. M. dos. Evolucionismo darwinista? Contribuições de Alfred Russel Wallace à teoria da evolução. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 34, n. 67, p. 159-180, jun. 2014. Disponível em: Porto Alegre. 2001.(268p). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/G6z3gmqHCJPXzxrnTNj8mQP/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em: 14 jun. 2024.

REZENDE, C. R. de A. Escrita Epistolar – cartografias de uma epistemologia feminista. **RELACult - Revista Latino-Americana De Estudos Em Cultura E Sociedade**, 5(5), 2019.

SALVIATI, M. E. **Manual do Aplicativo IRaMuTeQ (versão 0.7 Alpha 2 e R Versão 3.2.3)**: Compilação, organização e notas de Maria Elisabeth Salviati. Planaltina, 2017. Disponível em

<http://www.IRaMuTeQ.org/documentation/fichiers/manual-do-aplicativoIRaMuTeQ-par-maria-elisabeth-salviati>. Acesso em 02 abr. 2024, 10h.

SANTOS, C. A. C. dos. (2023). Uso do RPG nas aulas de educação do campo e pesquisa. **Vitruvian Cogitationes**, 4(2), 53-61. <https://doi.org/10.4025/rvc.v4i2.68989>

SANTOS, C. A. C. dos; FERREIRA, F. de A. P. da S. do A.; RODRIGUES FEIO, L. do S.; SILVA, V. M. da. (2024). Produção dos grupos de pesquisa em formação de professores do campo. **Vitruvian Cogitationes**, 5(2), e024017. <https://doi.org/10.4025/rvc.e024017>

SOLIGO, R. Uma experiência potente de formação para a docência. In: **ANAIIS DO SEMINÁRIO FALA OUTRA ESCOLA**, 2017. Anais eletrônicos... Campinas, Galoá, 2017. Disponível em: <<https://proceedings.science/fala-outra-escola-2017/papers/uma-experiencia-potente-de-formacao-para-a-docencia?lang=pt-br>> Acesso em: 08 jul. 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.