UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

POSSIBILIDADES, CONTRADIÇÕES E DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO: COM A VOZ, AS PROFESSORAS INICIANTES

MARISTELA CUSSOLIM

SANTOS

2026

MARISTELA CUSSOLIM

POSSIBILIDADES, CONTRADIÇÕES E DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO: COM A VOZ, AS PROFESSORAS INICIANTES

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação s*tricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo

Linha de pesquisa: Políticas e Práticas de Formação de Professores

SANTOS

2026

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo
Orientador

Universidade Católica de Santos (UNISANTOS)

Prof.ª Dr.ª Guadalupe Corrêa Mota
Membro Titular Interno

Universidade Católica de Santos
(UNISANTOS)

Prof.ª Dr.ª Simone do Nascimento Nogueira

Membro Titular Externo

Universidade Federal do ABC
(UFABC)

Santos, 25 de setembro de 2026

[Dados Internacionais de Catalogação]
Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos
Viviane Santos da Silva – CRB 8/6746

C986p Cussolim, Maristela
Possibilidades, contradições e desafios de alfabetização: com voz, as professoras iniciantes/ Maristela Cussolim; orientador Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo – 2026.
183 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, 2026.
Inclui bibliografia

1. Alfabetização Crítica. 2. Paulo Freire. 3. Identidade Docente. 4. Professores Iniciantes. I. Rabelo, Roberto Araújo da Silva Vasques. II. Título.

CDU: Ed. 1997 -- 37(043.3)

Ofereço essa dissertação a tantas pessoas que assim como meu pai, Vanderlei, e minha avó Cida, não contaram com meios para garantir sua permanência na escola. A todas as pessoas não alfabetizadas, aos sujeitos excluídos socialmente, aos que enfrentam todos os dias as dificuldades de viver em uma sociedade escrita por outros.

À minha família, por nunca deixar de acreditar no meu potencial, por sustentar meus sonhos e estar ao meu lado em momentos de mudanças, sofrimento e perdas. Em especial, minha mãe Dulcelina, e ao meu pai, Carlos Vanderlei, que seguem comigo por todos os cantos da vida. Obrigada pelos momentos em que tudo que desejo é voltar para casa e encontrar o abraço de vocês.

À minha irmã, Mariângela, e ao meu sobrinho, Lorenzo, por serem mais do que preciso, mesmo quando não consigo explicar do que preciso. Em vocês encontro pertencimento e a certeza de que, por mais difícil que seja o caminho, sempre haverá um lugar onde meu coração poderá descansar.

Ao meu filho do coração, Nicolas, por ser uma das partes mais profundas de minha história. Tenho orgulho de quem você se tornou.

Às minhas avós, às minhas tias e aos meus tios, aos meus primos e às minhas primas, e ao meu cunhado, raízes da história que me trouxe até aqui. Fui a primeira pessoa da família a entrar em uma universidade, e é bonito perceber que esse caminho não terminou em mim. Que minha chegada ao mestrado possa continuar alimentando em vocês a certeza de que a universidade pertence a todos. Ocupem esse espaço, ele também é de vocês.

AGRADECIMENTOS

A Deus, ao Universo e a toda energia que habita e pulsa para além do que os nossos olhos alcançam, mas que atravessa nossa existência. Agradeço por me ampararem quando o caminho pareceu estreito demais.

A Paulo Freire, mestre que encontrei primeiro nas palavras, e que depois ganhou presença nas histórias e nos momentos partilhados por aqueles que com ele conviveram. Por meio desses relatos, pude, mesmo após sua partida, conhecê-lo um pouquinho para além de sua obra. A Carlos Rodrigues Brandão, que, ao lado de Freire, ensinou-me que o conhecimento não precisa nascer da distância nem da arrogância, mas da partilha da vida.

À Universidade Católica de Santos, por tornar possível a realização desta pesquisa de mestrado e por abrir uma parte tão decisiva da minha trajetória acadêmica. A presente pesquisa foi realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, cujo incentivo foi imprescindível e tornou materialmente possível essa realização.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Roberto Vasques Rabelo, por ter assumido a responsabilidade de acompanhar esta pesquisa e por ter permanecido mesmo diante das dificuldades. Agradeço pela disposição na condução das etapas finais.

Ao Prof. Dr. Alexandre Saul (*in memoriam*), por ter confiado em mim quando eu mesma já não reconhecia minha própria potencialidade, por abrir caminhos, criar oportunidades e testemunhar uma prática comprometida com a amorosidade, o respeito e o compromisso. Sua confiança chegou antes da minha, e talvez seja isso que tenha me dado resiliência para permanecer quando eu já não dispunha mais de forças para continuar.

À minha primeira orientadora, Profa. Dra. Fernanda Quatorze Voltas Saul Pinto, por ter percorrido comigo uma parte extensa e significativa deste caminho. Houve empecilhos, houve perda e houve dificuldades. Esta dissertação ainda guarda muito de nossas conversas, nossas perguntas e das escolhas que nasceram naquele período.

À Profa. Dra. Guadalupe, pela força oferecida desde o início, pela humildade e presença em momentos distintos dessa jornada. Às Profas. Dra. Simone e Dra. Maria Alzira e Dra.Guadalupe, banca examinadora dessa dissertação, por aceitarem ler meu trabalho e participar com sua avaliação, sugestões e possibilidades.

Ao Prof. Dr. Itamar, por suas contribuições e pelas construções ao longo do percurso. Ao Prof. Dr. Galvanese, à Profa. Dra. Mária de Fátima Abdalla e aos demais docentes do programa de Pós-Graduação em Educação, pelos conhecimentos partilhados e marcas deixadas no percurso. As vozes de vocês também estão aqui.

À Cristiane Mello, que ficou comigo até o último segundo da prorrogação e não soltou nunca a minha mão. Você é luz, é um prazer imensurável dividir essa existência contigo. À Thaís pelas tantas conversas e por ser meu exemplo desde o primeiro dia em que frequentei como ouvinte o grupo de pesquisa. À Cláudia Sá, Kelly e Silvia Cinelli, pela presença e pelas contribuições oferecidas durante a construção desta pesquisa. À Valéria, que ocupa, além do lugar de diretora, o de companheira de caminhada. Às amigas Luana Paixão e Luciana Dantas, com quem dividi muitas angústias e alegrias. Ao Gabriel Jorge, que me ajudou nos detalhes gráficos e tecnológicos da construção da Trama.

Aos colegas de grupo de pesquisa dos quais participei, e das disciplinas cursadas, em especial aos integrantes do grupo De Pesquisa: Currículo e Formação de Professores: Diálogo, Conhecimento e Justiça Social, no qual iniciei minha trajetória.

À Alexsandra e Siomara, minhas irmãs de outra mãe, pelo afeto que transforma amizade em laço familiar. Ao Israel, meu amigo-irmão e companheiro de existência. É uma alegria tê-lo por perto. Às minhas parceiras de trabalho, por compreenderem minhas ausências e cuidarem das minhas crianças com tanto zelo e carinho. Ao Goran Prgmelia, que, mesmo distante, se fez tão presente. Obrigada por ter sido meu suporte emocional e ter oferecido abrigo quando as palavras acadêmicas já não davam mais conta.

Esta dissertação leva meu nome na capa, mas não foi escrita sozinha. Há nela as mãos que me seguraram, as palavras que me devolveram coragem, os encontros que construíram o conhecimento na partilha e os afetos que tornaram suportáveis os dias mais difíceis. A todos que caminharam comigo, minha eterna gratidão.

“Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar.” (BRANDÃO, 2002).

Resumo

CUSSOLIM, Maristela. **Possibilidades, Contradições E Desafios Da Alfabetizaçã**o: com a voz, as professoras iniciantes. 2026. 141. f Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2026.

A presente pesquisa nasceu de uma inquietação que não é apenas teórica, mas atravessada pela trajetória pessoal e pela prática da pesquisadora. O objetivo foi compreender os desafios enfrentados por professoras iniciantes do Ensino Fundamental I, em duas escolas públicas no município de Praia Grande/SP, no que se refere às práticas de alfabetização na configuração de suas identidades profissionais. Especificamente objetivou-se: identificar as concepções de alfabetização que atravessam a prática de professores iniciantes e compreender as trajetórias de formação inicial e continuada dos sujeitos da pesquisa, identificando contribuições, limites e eventuais lacunas referentes ao *quefazer* alfabetizador e analisar como as experiências formativas, os desafios da prática e os saberes produzidos no início da docência participam do processo de constituição identitária dessas professoras como alfabetizadoras, sob a lente da perspectiva crítico-emancipatória. Fundamentada na perspectiva crítico emancipatória freireana, a investigação adotou como referencial teórico-metodológico, o pensamento e as obras de Paulo Freire, destacando a alfabetização como um ato político, articulado à leitura de mundo e a formação do sujeito integral relacionada à autores como: Imbernón, Nóvoa, Huberman Para nortear a pesquisa tem-se a seguinte pergunta: como as experiências formativas e os desafios vivenciados no início da docência participam da constituição identitária da professora alfabetizadora, quando compreendidos à luz de uma perspectiva crítico-emancipatória de alfabetização? Metodologicamente a pesquisa sob abordagem qualitativa, segue a natureza de pesquisa de campo com prévia pesquisa bibliográfica na análise de trabalhos acadêmicos, obras e documentos, ademais, utilizando entrevistas semiestruturadas com professoras iniciantes, buscando apreender os sentidos atribuídos por estes sujeitos às suas experiências de alfabetização e a relação com a sua formação inicial e continuada. A análise dos dados realizada encontrou ancoragem nos princípios da pedagogia de Paulo Freire com base em categorias explicitadas no corpo teórico da pesquisa. Considerando o cenário atual marcado por políticas públicas de alfabetização muitas vezes emergenciais e descontinuadas. Espera-se que esta contribua com a discussão sobre a necessidade de repensar a formação de professoras, valorizando a escuta das vozes docentes fomentando o potencial de inspirar políticas e práticas de formação de professoras e contribuir com a melhoria de ações pedagógicas voltadas à alfabetização de crianças em situação de vulnerabilidade social, em uma perspectiva crítico-emancipatória.

Palavras-chave: Alfabetização Crítica. Paulo Freire. Identidade docente. Formação Inicial. Professores Iniciantes.

ABSTRACT

CUSSOLIM, Maristela. **Possibilities, Contradictions and Challenges of Literacy: Giving Voice to Beginning Teachers.** 2026. 141 f. Dissertation (Master's Degree in Education) – Catholic University of Santos, Santos, 2026.

This research emerged from a concern that is not merely theoretical but is deeply intertwined with the researcher's personal trajectory and teaching practice. Its main objective was to understand the challenges faced by beginning teachers in the early years of elementary education at two public schools in the municipality of Praia Grande, São Paulo, Brazil, regarding literacy practices and the construction of their professional identities. Specifically, the study aimed to identify the conceptions of literacy underlying the practices of beginning teachers; to understand the participants' initial and continuing teacher education trajectories, identifying contributions, limitations, and potential gaps related to the praxis of literacy teaching; and to analyze how formative experiences, challenges encountered in teaching practice, and knowledge developed during the early years of the profession contribute to the construction of these teachers' professional identities as literacy educators, from a critical-emancipatory perspectiveGrounded in Freire's critical-emancipatory perspective, the investigation adopted Paulo Freire's thought and works as its theoretical and methodological framework, emphasizing literacy as a political act connected to reading the world and the holistic development of individuals, alongside contributions from authors such as Imbernón, Nóvoa, and Huberman. The research was guided by the following question: How do formative experiences and challenges encountered at the beginning of the teaching profession contribute to the construction of literacy teachers' professional identities when understood through a critical-emancipatory perspective on literacy?Methodologically, the study adopted a qualitative approach, characterized as field research preceded by a literature review of academic studies, theoretical works, and documents. Semi-structured interviews were conducted with beginning teachers to understand the meanings they attributed to their literacy teaching experiences and their relationships with initial and continuing teacher education. Data analysis was grounded in the principles of Paulo Freire's pedagogy, drawing on categories established within the study's theoretical framework.Considering the current context, marked by literacy-related public policies that are often implemented as emergency measures and subsequently discontinued, the study seeks to contribute to discussions on the need to rethink teacher education by valuing and listening to teachers' voices. It also seeks to inform teacher education policies and practices and contribute to improving pedagogical approaches to literacy education for children experiencing social vulnerability, from a critical-emancipatory perspective.

Keywords: Critical Literacy. Paulo Freire. Teacher Identity. Initial Teacher Education. Beginning Teachers.

LISTA DE SIGLAS

ATP – Assistente Técnico Pedagógico

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CDHU – Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano do Estado de São Paulo

CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CPC – Centro Popular de Cultura

EAD – Educação a Distância

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

HTPI – Horário de Trabalho Pedagógico Individual

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional

IPEC – Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

ONG – Organização Não Governamental

PBA – Programa Brasil Alfabetizado

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNA – Política Nacional de Alfabetização

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEA – Serviço de Educação de Adultos

SEDUC – Secretaria de Educação

SESI – Serviço Social da Indústria

UFABC – Universidade Federal do ABC

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNISANTOS – Universidade Católica de Santos

SUMÁRIO

DOS CENÁRIOS MEMORÁVEIS 15

1 INTRODUÇÃO..... 19

2 A ALFABETIZAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA 3937

2.1 QUANDO O MUNDO COMEÇOU A SER LIDO

4139

2.2 QUANDO LER SE TORNOU UM PRIVILÉGIO: A PRODUÇÃO HISTÓRICA DO ANALFABETISMO NO BRASIL

4341

2.3 ALFABETIZAR É APRENDER A DIZER O MUNDO

5250

2.4 ALFABETIZAR É UM ATO POLÍTICO DE RESISTÊNCIA E ESPERANÇA

5957

3 TODO PROFESSOR É UM ALFABETIZADOR? A FORMAÇÃO DA PROFESSORA ALFABETIZADORA: AVANÇOS, CONTRADIÇÕES E DESAFIOS 6462

3.1 CONSTITUIR-SE PROFESSORA ALFABETIZADORA: ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL E O INÍCIO DA DOCÊNCIA

6563

3.2 ESPECIFICIDADES DE UM QUEFAZER TÉCNICO, ÉTICO E POLÍTICO

6967

3.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO PERMANENTE

7169

3.4 OS TENSIONAMENTOS CONTEMPORÂNEOS: CURRÍCULO, FORMAÇÃO DOCENTE E RACIONALIDADES NEOLIBERAIS NA ALFABETIZAÇÃO

7674

3.5 UMA TRAMA CONCEITUAL FREIREANA: EXIGÊNCIAS DA ALFABETIZAÇÃO CRÍTICA PARA CONSTITUIÇÃO DA PROFESSORA ALFABETIZADORA

7775

4 PERCURSOS METODOLÓGICOS: O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO

9189

4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

9492

5 ANÁLISES DOS DADOS - ENTRE O VIVIDO E O PRESCRITO: SENTIDOS DA ALFABETIZAÇÃO NA DOCÊNCIA INICIANTE

103101

5.1 QUE ALFABETIZAÇÃO SE ANUNCIA? ENTRE O DIREITO, O CURRÍCULO, O MÉTODO E A RECOMPOSIÇÃO

103101

5.2 CURRÍCULO MUNICIPAL DE PRAIA GRANDE

104102

5.3 **RECOMPOR SEPARANDO? ENTA PORE O DIREITO À APRENDIZAGEM E O AGRUPAMENTO PELA DIFICULDADE - PORTARIA SEDUC Nº. 014/2026**

112110

5.4 **PORTARIA Nº 017/2026, INSTITUI O MÉTODO DE INSTRUÇÃO FÔNICA PARA A REDE MUNICIPAL DE PRAIA GRANDE -**

118116

5.5 AS VOZES DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS INICIANTES..... 16

5.6 **“EU NUNCA SEI SE ESTOU FAZENDO ERRADO”: O RECEBIDO, O VIVIDO E O EXIGIDO. AS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO EM DISPUTA.** 19

5.7 E AGORA? TORNAR-SE PROFESSORA ENQUANTO SE É PROFESSORA: ENTRE O DIPLOMA E O CHÃO DA ESCOLA 23

5.8 FECHOU A PORTA É VOCÊ E AS CRIANÇAS” A DOCÊNCIA TAMBÉM É FORMADA PELAS FRESTAS. 25

5.9 MAS QUAL A FORMA PRÁTICA? QUANDO A PRÁTICA VIRA BUSCA POR RESPOSTAS. 27

5.10A SOLIDÃO COMO CONDIÇÃO DE FORMAÇÃO DA PROFESSORA INICIANTE 29

5.11SÍNTESE DAS ENTREVISTAS 30

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENTRE O QUE SE EXIGE E O QUE SE APRENDE A SER..... 32

6.1 O QUE AGORA PODE SER VISTO: RETORNANDO ÀS QUESTÕES DA PESQUISA 32

6.2 ENTRE A CONSCIÊNCIA E A ESPERANÇA: ANÚNCIOS POSSÍVEIS 34

6.3 O CAMINHO PERCORRIDO E SEUS LIMITES: A PESQUISADORA TAMBÉM NÃO SAIU DO MESMO LUGAR 37

REFERÊNCIAS 38

DOS CENÁRIOS MEMORÁVEIS

A proposta desta pesquisa nasceu do cruzamento entre minha biografia e as minhas inquietações profissionais como professora nos anos iniciais em contextos de alta vulnerabilidade social.

Nascida em um pequeno município no interior do estado de SP, em região de divisa com o sul de Minas Gerais, filha de pai semialfabetizado, mãe com o ensino fundamental e neta de avó materna, não alfabetizada, sempre convivi com a luta da minha família para viver com dignidade. Morando em uma edícula nos fundos da casa da minha avó paterna, sempre observei que minha tia estava imersa em um universo particular de recortes de revistas e jornais. Aquilo me chamava atenção e, desde muito nova comecei a me apaixonar pelo contato com o universo escrito. Alfabetizei-me aos 5 anos, nos primeiros contatos com a escola.

Quando completei sete anos, nos mudamos para uma vila cedida e construída pela Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano do Estado de São Paulo (CDHU). Ali viviam famílias em situação de vulnerabilidade social e outras que, por não possuírem imóveis próprios, haviam sido contempladas pelo programa habitacional.

Naquele ano, na primeira série do Fundamental, eu conheci a professora Meire Ramponi, que foi o grande exemplo de acolhimento na minha vida. Ela, com sua sensibilidade, me incentivava a utilizar a biblioteca da escola e eu lia muito. Logo no primeiro ano, já conseguia ler os livros destinados a idades maiores e era apaixonada pela "Coleção Vaga-Lume". Ali eu alimentava minha paixão, pois ter livros em casa não fazia parte da minha realidade. Essa voracidade em devorar os livros e aperfeiçoar minha leitura me dava autonomia para acompanhar o meu pai no supermercado e até nas obrigações dele, para que eu pudesse ler algo que fosse necessário e ainda lidava com a dificuldade de entender os bilhetes que ele deixava, onde ele misturava, omitia e embaralhava as letras. Apesar das dificuldades, eu ainda percebia mais barreiras na minha avó, que só assinava o próprio nome e com muita penosidade. Então, acabei crescendo em meio às estratégias que ambos construíram para enfrentar, sem expor, as dificuldades impostas por um mundo letrado.

Completei a etapa do primário (atual Ensino Fundamental I) e fui para outra escola no para cursar o ginásio. A leitura continuou ocupando lugar central em minha trajetória, o que também se refletia em minhas produções textuais. Sempre que havia concursos de redação, as professoras me indicavam para participar. Obtive sucesso em alguns deles, mas o distanciamento entre minha família e a escola e a pouca compreensão que eu tinha da importância dessas conquistas não me permitiam reconhecer plenamente o que aqueles

momentos representavam. No fim da 8ª série, correspondente atualmente 9º ano, eu prestei uma prova para um concurso de bolsas de uma escola particular na cidade vizinha e obtive uma bolsa integral para cursar o Ensino Médio.

Essa etapa da minha vida foi muito difícil. Diante do abismo entre a formação que eu havia recebido na escola pública e as exigências da escola particular, passei boa parte do tempo tentando recuperar notas, que eu acreditava mensurarem meu conhecimento, para não ser considerada a pior aluna da sala. Fazia exames em todas as disciplinas e frequentava grupos de estudo no período da tarde em busca de ajuda. Os professores eram engajados e trabalhavam com metodologias diferenciadas, mas havia uma distância muito grande entre os conhecimentos de base que eu possuía e aqueles pressupostos pela escola, e eu não conseguia acompanhar. Minha condição social também era muito diferente daquela vivida pela maioria dos estudantes, e alguns comentários feitos durante as aulas escancaravam a desigualdade entre minha experiência e a deles. Ainda assim, com todos os percalços, concluí o Ensino Médio naquela instituição.

Sem condições financeiras para me manter nas cidades onde havia universidades públicas, cursei Ciências Biológicas por alguns meses em uma faculdade particular na cidade em que morava. No entanto, mesmo com descontos, a mensalidade ultrapassava a renda de meus familiares. Somaram-se a isso as constantes opiniões de que estudar era dispensável e de que eu deveria trabalhar em período integral, o que me levou a priorizar o trabalho.

Dessa maneira, com o coração cheio de esperanças de um dia retornar à faculdade, eu participei de um processo seletivo promovido pela prefeitura para trabalhar como auxiliar de creche e fui aprovada. Ali encontrei a minha porta de entrada na Educação. Comecei a trabalhar em uma escola de Educação Infantil em uma área tão vulnerável quanto aquela em que eu morava. Tive a certeza, naquele momento, de que estava onde deveria estar e que não desejaria de forma alguma sair daquela profissão. Então, como o contrato duraria dois anos, aproveitei e matriculei-me em um curso de Pedagogia na modalidade EAD, que era bem mais acessível, conciliando a contribuição com as despesas de casa e o pagamento da mensalidade.

Ao final dos dois anos de contrato, fui trabalhar em uma indústria têxtil, mas continuei estudando para os concursos públicos que surgissem. Algum tempo depois, fui aprovada em primeiro lugar em um concurso para auxiliar de educação e me efetivei na Prefeitura de Espírito Santo do Pinhal. A boa classificação permitiu que eu retornasse à mesma escola. No ano de 2011, finalizei o meu curso de Pedagogia, e como havia muitos anos que não tinha nenhum concurso de professores na cidade, eu saí participando de concursos em vários lugares. Prestei um concurso em Praia Grande/SP, fui aprovada e comecei a trabalhar de atendente de educação

e, no contraturno, como docente contratada. No entanto, com minha pouca experiência, e uma bagagem apenas na educação infantil com crianças bem pequenas, eu me vi em uma situação bem complexa, iniciava, assim, uma nova etapa de minha trajetória profissional como docente, da qual emergiram indagações, que, anos depois, participaram da construção desta pesquisa.

Ao finalizar a faculdade de Pedagogia e ingressar como docente contratada, foi-me atribuída uma turma de 2° ano em processo de alfabetização, experiência que me trouxe, entre tantos sentimentos, a solidão e o desamparo. Eu acreditava que dispunha do conhecimento básico das teorias de alfabetização e aprendizagem, no entanto, só tinha a experiência com o estágio realizados em uma escola do interior, com poucas turmas, reduzido número de alunos e a maior parte deles já alfabetizada.

Durante o ano letivo, por mais que eu contasse com o apoio da coordenadora e das colegas, eu não sabia as respostas necessárias para sanar as tantas dúvidas que me permeavam naquele momento. Nada do que fazia parecia produzir os efeitos que esperava na motivação e na aprendizagem, o que intensificou minha preocupação com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e, particularmente, com a alfabetização. Desse modo, imersa nessa inquietação, tentei buscar soluções que pudessem me auxiliar a dar um sentido mais amplo àquele processo tão difícil, para mim e para os alunos, diante de necessidades para as quais eu ainda não tinha aportes necessários para construir respostas pedagógicas.

Ser professora em uma sala heterogênea, com alunos retidos e em diferentes hipóteses de escrita, enquanto eu ainda compreendia a alfabetização sobretudo como uma receita composta por técnicas e métodos, fazia com que eu percebesse como superficiais os avanços que eu conseguia identificar na aprendizagem das crianças. Somava-se a isso a cobrança pelo cumprimento de um roteiro pouco conectado às vivências dos alunos, condição que passou a me incomodar profundamente.

Diante disso, a partir da leitura, mesmo que bem pouco adensada, de *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire (2002), passei a buscar outras formas de me relacionar com os alunos e o conhecimento, aproximando-me, ainda de maneira inicial, de uma perspectiva mais dialógica. Com o tempo, fui percebendo que todas as minhas práticas educacionais deveriam acompanhar esse pensamento, e este deveria ser sempre o cerne da minha pretensão, a busca pelo desenvolvimento da capacidade crítica do sujeito por meio da curiosidade, da pesquisa e do diálogo, sempre aproximando a construção do conhecimento da realidade em que meus alunos estavam inseridos.

A partir destas vivências tangíveis, interessei-me por compreender essa dificuldade no processo de construção de conhecimentos em torno do alfabetizar, atravessada por inúmeras

variáveis e que parecia se produzir justamente na relação entre os educandos, sobretudo aqueles pertencentes às camadas sociais mais vulnerabilizadas, a formação docente e as condições concretas em que o trabalho pedagógico se realizava.

Foi nesse período de desassossego e de busca por sentido na minha prática que me aproximei de Silvia Cinelli Quaranta, colega de profissão e doutora, que me apresentou ao universo da pesquisa acadêmica. Por sua indicação, comecei a frequentar como ouvinte o grupo de pesquisa *Currículo e Formação de Professores: Diálogo, Conhecimento e Justiça Social* do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos, coordenado pelo Professor Doutor. Alexandre Saul. Entre a densidade das leituras e os debates provocadores, comecei a compreender que aquelas inquietações não eram apenas minhas.

Ingressar no mestrado não representou apenas um avanço acadêmico ou profissional, mas respondeu ao desejo de compreender mais profundamente os sentidos da alfabetização e os caminhos possíveis para que ela ultrapasse sua dimensão técnica e assuma também uma dimensão transformadora. O convívio com pessoas queridas de minha família que não tiveram assegurado o direito à alfabetização, aliado às experiências em territórios vulnerabilizados e às dificuldades que vivi no início de minha própria docência alfabetizadora, intensificou meu desejo de investigar esse processo para além de sua dimensão estritamente técnica

.

1 INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade grafocêntrica, na qual práticas sociais, serviços públicos, relações de trabalho e formas de participação política são crescentemente mediados pela leitura, escrita e pelas tecnologias digitais. Nesse contexto, a impossibilidade de ler e escrever com autonomia restringe o acesso a direitos e amplia desigualdades historicamente produzidas. Ainda que a escola seja reconhecida como um espaço privilegiado de acesso à cultura escrita, determinadas formas de alfabetização, centradas essencialmente na execução de procedimentos técnicos, têm permitido que os sujeitos transcorram as etapas da escolaridade sem se apropriar da leitura e da escrita.

A alfabetização não deve ser compreendida apenas como domínio técnico, mas concebida como prática social e cultural capaz de mediar as relações entre os sujeitos e o mundo. Henry Giroux (2022, p. 49) aponta que a alfabetização está inscrita no espaço das "competências culturais que constroem e tornam disponíveis as diversas relações e experiências que existem entre os educandos e o mundo", assumindo seu caráter político e formativo. Compreendida nesse horizonte, a alfabetização crítica não se encerra no domínio funcional da leitura e da escrita, mas se situa no campo da cultura e do poder.

A palavra não circula em espaço neutro. Ela carrega valores, seleciona experiências e torna algumas interpretações mais visíveis do que outras (Giroux, 1997, p.146). Entretanto, quando esvaziada de sua dimensão crítica, a alfabetização pode restringir-se à adaptação às demandas escolares, sem favorecer a participação crítica dos sujeitos na vida social, mesmo após anos de escolarização formal.

O Censo Demográfico de 2022 (IBGE, 2022) demonstrou que ainda temos 11,4 milhões de pessoas que não leem e não conseguem escrever um bilhete simples. A existência dessas pessoas não alfabetizadas, muitas vezes invisibilizadas, em uma sociedade na qual redes sociais, transporte público e serviços governamentais são crescentemente mediados por tecnologias e aplicativos, demanda estratégias que ampliem suas possibilidades de participação diante das exigências da cultura escrita.

O problema aqui discutido não se restringe ao número de pessoas não alfabetizadas ou só às questões macroestruturais, mas provoca a reflexão sobre a forma como a alfabetização vem sendo concebida e praticada no interior da escola.

Isso permite compreender que a não alfabetização não pode ser tomada como atraso, falha individual ou disfunção do sujeito, uma vez que “o analfabetismo não é uma escolha e não se soluciona por decretos ou leis” (Araújo Freire, 2001, p. 18). Trata-se de um fenômeno social e histórico que precisa ser analisado à luz das condições e ideologias produzidas nas estruturas sociais e das políticas educacionais que delas decorrem.

A centralidade da escola no processo de alfabetização torna as ampliações do acesso à escolarização uma dimensão importante para buscar a compreensão histórica do analfabetismo no Brasil. O afrouxamento da atuação pública na universalização do acesso contribuiu para que, ao longo dos séculos, uma parcela significativa da população permanecesse sem acesso à leitura e escrita.

Diante disso, para que a alfabetização se efetive como um direito e não como privilégio, é necessário que se compreenda de forma a profundidade histórica e social do analfabetismo, e assim, se identifique as condições que ainda hoje limitam o acesso da

população à cultura escrita e à escolarização. Demarcação essa, que exige um olhar cuidadoso e criticamente político, visto que, esse campo se intensifica na qualidade política de educação, diretamente ligada às ações formuladas ao longo do tempo e que foram e são justificadas para enfrentar esse caráter persistente e estrutural da não alfabetização.

Nesse âmbito, o analfabetismo não pode ser compreendido apenas como consequência da ausência de escolarização. Sua persistência também convoca a examinar as formas pelas quais a alfabetização vem sendo historicamente conduzida no interior da escola e os processos de formação daqueles que alfabetizam. O olhar, assim, amplia-se do sujeito não alfabetizado para as estruturas escolares, os processos educativos e a formação docente, abrindo espaço para outras questões acerca da construção do conhecimento, intencionalidade e concepções de alfabetização.

Franco (2021, p. 727), reafirmando essa necessidade, frisa que pensar a pedagogia implica reconhecê-la como prática atravessada por relações desiguais de poder, inserida em uma dinâmica de opressão e resistência, o que lhe confere um caráter inevitavelmente político e ético. Ainda de acordo com a autora (2021, p. 727) o fato de a prática não ser neutra, organiza-se para “criar possibilidades de resistências às opressões constituídas ou para a manutenção dos mecanismos que perpetuam as desigualdades” (Franco, 2021, p. 727) e que mantém o status quo. Por isso, problematizar a alfabetização exige também interrogar o lugar de sua intencionalidade, compreendendo-a como espaço de disputa em que se decide a favor de quais sujeitos e de quais projetos de sociedade se educa.

No processo de escolarização, a apropriação da leitura e da escrita denota uma exigência fundante, pois na ausência dessas competências, o acesso aos saberes formais fica prejudicado. Contudo, é substancial enfrentar essa condição a partir de uma contradição do próprio sistema: embora a escola se constitua como um espaço privilegiado para o desenvolvimento dessas capacidades, parte de suas práticas permanece enraizadas nas abordagens tradicionais e históricas de alfabetização, centradas em procedimentos mecânicos e repetitivos, que pouco dialogam com a realidade dos educandos e podem limitar a construção de sentidos (Freire, 2022, p.54). Portanto, ampliar a concepção de alfabetização para uma perspectiva crítico-emancipatória tensiona diretamente as práticas escolares e coloca desafios concretos ao trabalho docente, principalmente nos anos iniciais da escolaridade obrigatória.

No livro *Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra*, Freire e Macedo (2022) ressaltam que a alfabetização sozinha não assegura a emancipação social dos sujeitos, essencialmente, quando limitada ao domínio técnico da leitura e da escrita.

No entanto, apontam que a alfabetização pode colocar em movimento "uma série de mecanismos deflagradores" que, ao serem ativados, favorecem a possibilidade de intervenção sobre uma realidade "destrói a maior parte do povo". (Freire; Macedo, 2022, p. 120).

Nesse horizonte, alfabetizar requer assumir um compromisso ético e político com a dignidade humana, com a produção de sentidos e com a formação de sujeitos históricos, capazes de ler criticamente os discursos que os atravessam dizendo a sua própria palavra como gesto político. E dizer a palavra, nessa concepção, não é hábito, nem um rito escolar, mas um direito fundamental de participar das decisões que visam à transformação social (Freire; Macedo, 2022).

Assim, a alfabetização numa perspectiva crítica se converte em um problema formativo, exigindo da professora alfabetizadora [1]escolhas pedagógicas complexas, leitura crítica da realidade e intencionalidade política, demandas que podem adquirir maior peso para educadores em início de carreira.

A atenção aos professores iniciantes torna-se particularmente relevante quando se considera o papel que os primeiros anos de exercício profissional desempenham na constituição

[1] Ao longo desta pesquisa, optou-se pelo uso de "professoras" e "educadoras" quando a referência recai especificamente sobre as participantes do estudo, uma vez que todas são mulheres. Em passagens de caráter mais geral, são empregados termos como "professores" e "educadores", sem a duplicação sistemática das formas masculina e feminina, a fim de preservar a fluidez do texto. Essa escolha não desconsidera a presença de homens na docência e na alfabetização, mas busca manter coerência entre a composição efetiva do grupo investigado e o uso dos termos em contextos mais amplos.

da identidade docente, momento que os licenciados concluem sua formação inicial e ingressam na docência. Para Nóvoa (2020, p.2), os primeiros anos de atuação constituem um tempo decisivo na vida docente, período de consolidação de percepções, valores e modos de compreensão do conhecimento, influenciando de modo profundo as práticas pedagógicas que os acompanharão.

É importante ressaltar que neste estudo, identidade docente é compreendida como uma construção histórica e social, produzida no encontro entre a trajetória pessoal da educadora, sua formação, os saberes profissionais, as condições concretas de trabalho uma vez que, "a identidade não é um dado imutável. Nem externo que possa ser adquirido. Mas é um processo contínuo de construção do sujeito historicamente situado" (Pimenta, 1996, p. 75). Não corresponde, portanto, a uma característica fixa ou adquirida de maneira definitiva ao término da licenciatura, "uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas" (Pimenta, 1996, p.75).

Ela é constituída continuamente, à medida que a educadora interpreta as experiências vividas, responde às expectativas dirigidas à profissão e produz sentidos sobre quem é, sobre o trabalho que realiza e sobre a educadora que busca tornar-se.

A escolha pela expressão "constituição identitária" busca apreender justamente esse caráter processual. A educadora não ingressa na escola desprovida de referências, porque carrega memórias de sua escolarização, as concepções construídas durante a formação, experiências pessoais e representações acerca da docência. E esses elementos são confrontados com as condições efetivas do exercício profissional. No encontro entre aquilo que imaginava ser, o que a instituição espera de sua atuação e o que passa a elaborar nas interações com crianças, colegas e gestores, sua maneira de compreender e exercer a profissão é continuamente reelaborada.

A partir de Nóvoa (2019, p.200), esse momento não pode ser visto apenas como uma extensão da formação inicial ou como uma adaptação à prática, mas como um tempo de densidade própria, essencial para que o educador construa seu modo de ser e estar na profissão. Essa observação sinaliza a complexidade dos primeiros anos da docência que ao mesmo tempo em que assumem importância na constituição profissional, nem sempre encontram nas instituições espaços sistemáticos de acompanhamento, acolhimento e apoio. As dificuldades relatadas, portanto, não podem ser reduzidas ao despreparo ou à inexperiência individual, pois também remetem à ausência de políticas de inserção e acompanhamento do profissional em transição.

A constituição identitária docente não se encerra na obtenção do diploma nem se estabelece integralmente antes do ingresso na profissão. Ela se produz ao longo de um percurso atravessado pela formação, pelas experiências escolares, pelas relações estabelecidas no trabalho e pelos sentidos atribuídos à própria prática pedagógica. Nesse processo, a prática pedagógica assume lugar central. Conforme Franco (2015, p. 605), a prática docente implica movimento de reflexão e intencionalidade.

Na alfabetização, esse processo se apresenta de forma especialmente complexa. É nesse período, que a professora iniciante precisa construir conhecimento em torno das exigências, como o conhecimento sobre a linguagem escrita, interpretar os modos no processo de ensino-aprendizagem das crianças e tomar decisões pedagógicas, enquanto já responde institucionalmente pelos resultados de sua turma.

Essa entrada na profissão pode revelar distâncias entre os conhecimentos construídos na formação inicial e as exigências encontradas na escola. Planejar intervenções para diferentes hipóteses da escrita, acompanhar ritmos heterogêneos, avaliar aprendizagens e responder às prescrições curriculares são tarefas que se apresentam simultaneamente.

Dessa forma, compreender como professoras iniciantes concebem a e enfrentam seus desafios, principalmente em contextos marcados pelas desigualdades sociais, torna-se imprescindível para refletir os processos formativos que atravessam a docência nos anos iniciais da escolarização.

1.1 JUSTIFICATIVA

A pertinência desta pesquisa decorre da complexidade do processo de alfabetização, cujos efeitos produzem um impacto em cadeia, prejudicando tanto alunos quanto educadores, especialmente os que estão em início da carreira docente.

Uma pesquisa encomendada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e realizada pela Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica (IPEC), intitulada *Educação Brasileira em 2022 – A voz de adolescentes*, ouviu 1.100 jovens entre 11 e 19 anos, dos quais 48% estavam na faixa etária de 11 a 14 anos. Entre os 126 adolescentes que se encontravam fora da escola no momento da pesquisa, 99% eram oriundos da rede pública, sendo que 7% estavam no 5º ano e 12% no 6º ano do Ensino Fundamental.

Mesmo entre aqueles que permaneciam matriculados, os dados revelam um cenário igualmente preocupante. Dos 974 estudantes que frequentavam a escola, 21% afirmaram já ter

pensado em desistir, sendo que, para 50% deles, a principal razão foi a dificuldade de acompanhar as atividades e explicações docentes, enquanto 38% declararam considerar a escola desinteressante. Soma-se a esse quadro o dado que destaca uma fratura significativa na relação entre escola e educandos: para 33% dos entrevistados, a escola não sabe nada sobre sua vida e a de suas famílias.

No ano de 2001, a Organização Não Governamental (ONG) Ação Educativa e o Instituto Paulo Montenegro criaram o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF). Ao analisar os índices de alfabetismo no Brasil, essa organização pretendia colocar em debate o próprio significado de analfabetismo, que não deve estar acorrentado à disputa de alfabetizado contra não alfabetizados. A permanência da não alfabetização no Brasil, nesse caso, pode ser compreendida como marca de um processo histórico de restrição do acesso à cultura escrita.

Dados do INAF de 2024 demonstram que 54% dos sujeitos classificados como analfabetos, estão entre os 50 e 64 anos, 34% entre os 35 e 49 anos, enquanto 6% têm entre 25 e 34 anos e 5% entre 15 e 24 anos. A concentração nas faixas etárias mais altas evidencia marcas históricas da desigualdade. Ao mesmo tempo, a presença de pessoas mais jovens nesse grupo indica que a ampliação do acesso à escola não eliminou as dificuldades relacionadas ao direito à alfabetização. Dessa forma, esses dados apontam lacunas presentes no processo educacional, e convida a interrogar, entre outros aspectos, a conexão entre os conteúdos escolares e a realidade vivida pelos educandos.

Esse distanciamento pode comprometer os sentidos atribuídos à aprendizagem e participar de trajetórias marcadas por dificuldades de permanência escolar, sobretudo daqueles estudantes que não conseguem atingir os resultados esperados pelo sistema. Como consequência, intensificam-se trajetórias marcadas pela evasão, pelo acesso insuficiente à alfabetização.

É nesse movimento que a alfabetização e, consequentemente, a formação e a constituição da professora alfabetizadora deixam de ser compreendidas apenas como questões metodológicas e passam a convocar uma reflexão sobre os sentidos políticos, sociais e humanos do ato de alfabetizar.

Posto isso, esta pesquisa está inserida na linha de pesquisa Políticas e Práticas de Formação de Professores, vinculada ao Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos, que tem como área de concentração Educação e Formação. A escolha pelo processo de constituição da docência alfabetizadora no início de carreira emergiu da intersecção de fatores marcantes da trajetória profissional e pessoal da pesquisadora.

Um dos acontecimentos que intensificaram essa inquietação ocorreu em 2023, quando assumi uma turma de 5º ano com 17 alunos não alfabetizados, entre 11 e 13 anos. A experiência me levou a refletir de forma mais profunda sobre a complexidade da alfabetização de estudantes em idade mais avançada e retomou memórias de minha primeira turma, especialmente das dificuldades que vivenciei no início da docência, e do como seria difícil caminhar com eles, sem o processo de apreensão do conhecimento construído ao longo dos anos.

Portanto, essa dissertação tem por objeto a constituição identitária da professora alfabetizadora iniciante. Busca-se responder à seguinte indagação central: Como as experiências formativas e os desafios vivenciados no início da docência participam da constituição identitária da professora alfabetizadora quando compreendidos à luz de uma perspectiva crítico-emancipatória de alfabetização?

No caminho de construção da questão norteadora de pesquisa foram identificadas perguntas que circundam o objeto desta investigação: Quais os desafios enfrentados por professoras alfabetizadoras, especificamente, as iniciantes, no processo de alfabetização de crianças? Que relações podem ser estabelecidas entre as dificuldades da prática pedagógica e as trajetórias de formação docente desses sujeitos?

Dentre os objetivos específicos destacam-se:

- Identificar as concepções de alfabetização que atravessam a prática das professoras iniciantes;
- Compreender as trajetórias de formação inicial e continuada dos sujeitos da pesquisa, identificando contribuições, limites e eventuais lacunas referentes ao *quefazer* [2]alfabetizador;
- Analisar como as experiências formativas, os desafios da prática e os saberes produzidos no início da docência participam do processo de constituição identitária dessas professoras como alfabetizadoras, sob a lente da perspectiva crítico-emancipatória.

[2] Ao longo desta pesquisa, o termo “quefazer”, empregado em diálogo com a perspectiva freireana, é utilizado de forma recorrente para caracterizar a ação docente em sua dimensão técnica, ética, política e reflexiva. Por constituir uma expressão incorporada ao vocabulário conceitual deste estudo, optou-se por não a destacar em itálico a cada ocorrência, evitando uma marcação gráfica excessiva e preservando a fluidez da leitura.

1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A presente pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa, uma vez que busca compreender o fenômeno investigado considerando sua inserção nos contextos histórico, social e cultural em que se constitui. Diferentemente de uma perspectiva que reduz a realidade educacional à mensuração de variáveis, a investigação qualitativa privilegia a compreensão dos significados, das experiências e das relações construídas pelos sujeitos em determinado contexto. Bogdan e Biklen (1994, p. 67) afirmam que "o objetivo principal do investigador é o de construir conhecimentos e não dar opinião sobre determinado contexto". Desse modo, o pesquisador assume uma postura de aproximação e interpretação da realidade, procurando compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos às experiências vivenciadas.

Nessa perspectiva, a realidade educacional não é compreendida como algo estático, neutro ou exterior aos sujeitos, mas como uma construção histórica e social, constituída por relações, experiências, valores e contradições.

A investigação qualitativa permite, assim, aproximar-se do fenômeno estudado considerando sua complexidade e os diferentes sentidos que nele se articulam. Bogdan e Biklen (1994) ressaltam que a investigação qualitativa procura compreender os significados atribuídos pelos participantes às situações e experiências que vivenciam, conferindo centralidade ao contexto e aos sujeitos da pesquisa.

A opção por essa abordagem articula-se à perspectiva crítico-emancipatória freireana, particularmente aos princípios mobilizados na Trama Conceitual Freireana na busca da compreensão da educação como prática histórica, social e política. Nessa concepção, os sujeitos não são compreendidos como objetos passivos do processo educativo, mas como seres históricos, capazes de interpretar e transformar a realidade. Tal compreensão é especialmente significativa para esta investigação, pois permite analisar a alfabetização não apenas como domínio de técnicas de leitura e escrita, mas como processo relacionado à maneira pela qual os sujeitos compreendem o mundo e nele se posicionam.

Para Freire (1989, p. 9), "a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele". A afirmação expressa que o processo de alfabetização não pode ser dissociado das experiências concretas dos sujeitos, de sua cultura e das condições históricas nas quais estão inseridos. Assim, compreender as experiências de alfabetização implica considerar não somente o aprendizado da palavra escrita, mas também as relações que os sujeitos estabelecem com o mundo, com o conhecimento e com sua própria trajetória formativa.

Sob esse entendimento, as dificuldades relacionadas ao processo de alfabetização não foram analisadas exclusivamente a partir de características individuais dos educandos ou dos educadores, tampouco como resultado de supostas insuficiências pessoais. Busca-se compreendê-las em sua dimensão histórico-social, considerando as condições educacionais, institucionais e formativas que participam da constituição desse fenômeno. A perspectiva freireana possibilita, desse modo, superar interpretações individualizantes e direcionar o olhar para as condições concretas nas quais as práticas educativas são produzidas.

Quanto à sua natureza, a pesquisa caracterizou-se como bibliográfica, documental e de campo, cujos procedimentos serão desenvolvidos de maneira articulada. Inicialmente, a pesquisa bibliográfica possibilitou a aproximação com a produção científica relacionada à alfabetização, à formação de professores e às concepções teóricas que fundamentam o objeto investigado. Essa etapa foi fundamental para a construção do referencial teórico e para a delimitação das categorias que orientarão a análise dos dados produzidos ao longo da investigação.

De acordo com Marconi e Lakatos (2007, p. 157) “a pesquisa, portanto, é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”.

A análise documental constituiu um dos procedimentos metodológicos centrais desta pesquisa, tendo como finalidade identificar e interpretar as concepções de alfabetização, formação docente e exercício da profissão presentes nos documentos selecionados. Parte-se da compreensão de que os documentos não constituem registros neutros da realidade, mas produções situadas histórica e socialmente, elaboradas em determinados contextos, sob interesses, finalidades e relações de poder específicas.

Nessa direção, Cellard (2008) ressalta que a análise documental requer uma postura crítica diante das fontes, considerando tanto o contexto de sua produção quanto os sujeitos, interesses e circunstâncias que participaram de sua elaboração. Para o autor, é fundamental proceder a uma avaliação crítica da documentação antes de sua interpretação, uma vez que “essa avaliação crítica constitui, aliás, a primeira etapa de toda análise documental” (Cellard, 2008, p. 299). Assim, os documentos foram analisados não somente pelo conteúdo explícito que apresentam, mas também pelas concepções de educação, alfabetização, docência e formação que expressam.

O conjunto documental analisado nessa investigação que integram a análise documental foi constituído por documentos oficiais relacionados à alfabetização, à formação

de professores e às políticas educacionais que incidem sobre o trabalho da professora alfabetizadora, incluindo, conforme a pertinência ao objeto, documentos curriculares, legislações, normativas, orientações pedagógicas, programas de formação e demais registros institucionais produzidos no contexto investigado.

A análise documental, portanto, apoiou-se nas contribuições de Lüdke e André (2012) e considerando os elementos propostos por Cellard (2008).

A interpretação dos documentos foi orientada pela perspectiva crítico-emancipatória de Paulo Freire, tomando a alfabetização como prática social, política e cultural e a formação docente como processo permanente de reflexão sobre a prática. Essa escolha teórico-metodológica mostrou-se particularmente pertinente diante da questão que orienta esta investigação: como as experiências formativas e os desafios vivenciados no início da docência participam da constituição identitária da professora alfabetizadora quando compreendidos à luz de uma perspectiva crítico-emancipatória de alfabetização? A partir desse horizonte, foi possível analisar os documentos para além de sua dimensão normativa, interrogando as concepções de professora alfabetizadora e de alfabetização produzidas e legitimadas pelas políticas educacionais.

A partir desses pressupostos, foi possível analisar os documentos para além de sua dimensão normativa. O bloco de documentos analisados nesta investigação foi constituído pelo Currículo da Educação Básica de Praia Grande (Praia Grande, 2022), pela Portaria nº 14/2026, que institui as Salas de Recomposição de Aprendizagem, e pela Portaria nº 17/2026, que institui o Método de Instrução Fônica na Rede Municipal. As duas portarias foram publicadas em 2026: a Portaria nº 14/2026, em 2 de junho, e a Portaria nº 17/2026, referente ao Método de Instrução Fônica, em 1º de julho.

A análise desses documentos permitiu identificar concepções de alfabetização, aprendizagem, formação docente e intervenção pedagógica presentes nas orientações oficiais, possibilitando o estabelecimento posterior de relações entre o discurso normativo e as experiências relatadas pelos professores participantes.

A pesquisa de campo foi desenvolvida por meio de entrevistas semiestruturadas com professores iniciantes, tendo como propósito compreender os sentidos atribuídos por esses profissionais às suas experiências de alfabetização e às relações estabelecidas entre essas experiências e os processos de formação inicial e continuada. A escolha da entrevista semiestruturada justifica-se pela possibilidade de combinar questões previamente definidas com a abertura necessária para que os participantes possam apresentar suas experiências, percepções e interpretações acerca do fenômeno investigado

Constituíram-se como momentos de escuta[3], diálogo e reflexão sobre as experiências das educadoras. Nessa direção, a perspectiva apresentada por Szymanski (2010) compreende a entrevista como uma situação de interação na qual os sentidos são produzidos na relação estabelecida entre entrevistador e entrevistado. O diálogo torna-se, assim, elemento constitutivo do processo investigativo, permitindo que as experiências sejam narradas, revisitadas e ressignificadas pelos próprios participantes. Essa compreensão aproxima-se dos pressupostos de Paulo Freire, para quem o diálogo ocupa lugar central na construção do conhecimento. A entrevista, nesse sentido, não foi conduzida a partir da ideia de que o pesquisador é o único sujeito capaz de produzir conhecimento sobre a realidade investigada. Ao contrário, parte-se do reconhecimento de que os professores participantes possuem saberes constituídos em suas trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais, os quais precisam ser considerados no processo de investigação.

Assim, a escolha dos procedimentos metodológicos não representa apenas uma decisão técnica, mas expressa uma determinada concepção de conhecimento e de realidade. Ao assumir uma perspectiva qualitativa e crítico-emancipatória, a pesquisa procura construir uma compreensão contextualizada do fenômeno estudado, valorizando a voz dos sujeitos e reconhecendo a educação como prática social historicamente situada. Nesse movimento, investigar significa também problematizar a realidade, uma vez que, conforme a perspectiva freireana, conhecer não consiste simplesmente em acumular informações, mas em estabelecer uma relação crítica com o mundo e com as condições concretas que o constituem.

1.3 SEÇÕES DA DISSERTAÇÃO

Esta pesquisa organiza-se em um percurso que se inicia com a abertura memorial intitulada Dos Cenários Memoráveis, na qual são revisitadas experiências pessoais, familiares e profissionais que participaram da aproximação da pesquisadora com o objeto investigado. A dissertação está estruturada em seis seções.

[3] Neste estudo, a escuta é compreendida em diálogo com Nogueira (2021) como uma atitude intencional que ultrapassa o ato de ouvir. Pressupõe abertura à palavra do outro, atenção aos sentidos produzidos em sua fala, aos gestos e aos silêncios, bem como disponibilidade para o diálogo e para a compreensão de suas experiências. Nessa perspectiva, escutar não significa apenas receber informações nem acolher acriticamente o que é dito, mas assumir uma postura ética, dialógica e problematizadora diante daquele que fala (Nogueira, 2021, p. 97-99).

O caminho parte das histórias que deram origem à investigação, atravessa a construção histórica e política da alfabetização, aproxima-se da formação da professora alfabetizadora e explicita as escolhas metodológicas que orientaram o estudo. Em seguida, coloca em interlocução os documentos institucionais e as narrativas das participantes para, nas considerações finais, retornar às perguntas que movimentaram a pesquisa.

Esta organização tem o propósito de tornar visível que a constituição identitária da professora alfabetizadora iniciante não pode ser compreendida separadamente das concepções de alfabetização, das experiências formativas, das condições institucionais e das relações vividas no ingresso na profissão.

A primeira seção, Introdução: Entre histórias, sujeitos e sentidos, apresenta o problema da alfabetização em uma sociedade na qual a leitura e a escrita participam do acesso a direitos, serviços, conhecimentos e formas de intervenção na realidade. Na justificativa, articulam-se os dados educacionais, a relevância social da investigação, a trajetória profissional da pesquisadora e a pertinência científica do estudo.

Na sequência, são apresentados o objeto, as questões e os objetivos da pesquisa, seguidos de uma síntese dos procedimentos metodológicos, da fundamentação teórica e dos estudos correlacionados que contribuíram para situar a investigação no campo da alfabetização e da formação de professores iniciantes. Os estudos correlacionados buscaram reconhecer os caminhos já percorridos e as aproximações com esta investigação.

Na segunda seção, A Alfabetização em uma Perspectiva Crítico-Emancipatória, se constrói a base histórica, política e conceitual da pesquisa. Em Quando o mundo começou a ser lido, discute-se a leitura da realidade como experiência anterior ao registro escrito e recupera-se a constituição histórica da escrita em relações atravessadas pelo poder. Posteriormente em Quando ler se tornou um privilégio, o analfabetismo brasileiro é examinado como produção histórica, recusando explicações que o atribuem à incapacidade ou à escolha individual dos sujeitos.

A seção prossegue com: Alfabetizar é aprender a dizer o mundo, na qual a leitura da palavra é articulada à leitura da realidade, à dialogicidade e à possibilidade dos sujeitos de pronunciarem a sua própria palavra. Ao fim, em Alfabetizar é um ato político de resistência e esperança, são discutidas a politicidade da educação, a impossibilidade de uma neutralidade da prática pedagógica e as disputas entre alfabetização como formação humana e alfabetização subordinada às métricas de resultados.

A terceira seção, Todo Professor é um Alfabetizador? A formação da professora alfabetizadora: avanços, contradições e desafios, examina a constituição profissional da

professora entre a formação inicial e o ingresso na carreira. Discute os saberes construídos no curso superior, na trajetória escolar e na experiência profissional, problematizando o possível descompasso entre teoria e prática, os modelos transmissivos de formação e as possibilidades de formação continuada e permanente.

Essa seção ainda apresenta a Trama Conceitual Freireana: Exigências da Alfabetização Crítica para a Constituição da Professora Alfabetizadora, que orienta a leitura do objeto e a leitura das narrativas. Com a alfabetização crítica em seu núcleo, articula a leitura crítica da realidade, o compromisso ético-político, a dialogicidade, a rigorosidade metódica, a práxis e a conscientização, tendo a humanização como horizonte. A trama não prescreve condutas, nem classifica educadoras; ela é adotada como uma lente teórico-conceitual para compreender as contradições e possibilidades presentes em sua constituição profissional.

A quarta seção, Percursos Metodológicos, apresenta a abordagem qualitativa, os procedimentos de pesquisa e os caminhos empregados na produção e interpretação do material, além de caracterizar o município de Praia Grande, as escolas e os sujeitos participantes. Retoma a dificuldade em localizar as profissionais recém-ingressas e coloca esse episódio em diálogo com as narrativas sobre acolhimento, acompanhamento e solidão docente.

A quinta seção, Análise Dos Dados: Entre o Vivido e o Prescrito, sentidos da alfabetização na docência iniciante, reúne a análise documental e a análise das entrevistas. A primeira examina o Currículo Municipal de Praia Grande e as portarias referentes à recomposição da aprendizagem e ao método de instrução fônica, interrogando as concepções de alfabetização e docência presentes nesses documentos e sua relação com o contexto institucional em que as participantes atuam.

A análise das entrevistas é organizada em cinco eixos: as concepções de alfabetização em disputa; o processo de tornar-se professora enquanto já se é professora; os saberes construídos nas relações com os pares; a busca por respostas práticas; e por fim, a solidão vivida no início da carreira. Os eixos permitem compreender como a formação, os desafios e saberes experienciais participam da constituição identitária das professoras alfabetizadoras iniciantes.

A sexta e última seção, Considerações finais: entre o que se exige e o que se aprende a ser, retoma as questões da pesquisa, sintetizando os achados e reconhecendo os limites do percurso investigativo. O encerramento não se limita à apresentação de um diagnóstico.

1.4 ESTUDOS CORRELACIONADOS

O adensamento do processo investigativo requereu diálogo com o conhecimento tecido por outros pesquisadores no âmbito acadêmico, reconhecido como uma construção histórica atravessada por concepções e disputas no campo da alfabetização.

A organização dos estudos correlacionados aproximou-se do que Stake (2011) caracteriza como uma revisão de natureza conceitual, com maior interesse em ampliar a compreensão do problema e estabelecer relações com o campo investigado do que alcançar a exaustividade própria de uma revisão sistemática. Para o autor, essa perspectiva conceitual pode "proporcionar uma contribuição maior para enxergar a complexidade de um problema profissional", sendo facultada ao pesquisador a escolha por 'ênfase amplamente conectada' (Stake, 2011, p.125). Nesse movimento, assume relevância a seleção das produções que apresentam maior proximidade com a investigação em desenvolvimento. O autor ainda propõe que se dedique atenção mais cuidadosa às publicações que se relacionam à pesquisa que está se construindo. Assim, após o levantamento inicial, o objetivo foi identificar dissertações e teses que dialogassem diretamente com a constituição identitária da professora alfabetizadora iniciante na perspectiva da alfabetização crítico-emancipatória. Para isso, optou-se por aprofundar a leitura dos estudos mais aderentes ao objeto desta pesquisa, não com a pretensão de esgotar a produção existente, mas de reconhecer aproximações, distanciamentos, contribuições e questões ainda abertas do campo investigado.

Compreendido o sentido pessoal e profissional que o tema revela e realizadas as reflexões que alicerçam as justificativas desta pesquisa, foi realizado o mapeamento da produção científica referente à alfabetização em uma perspectiva crítico-emancipatória. Esse levantamento foi orientado pela necessidade de identificar como a alfabetização tem sido investigada à luz de concepções críticas, especialmente aquelas sustentadas pelo pensamento freireano, e de que maneira essas produções se relacionam à professora alfabetizadora iniciante. Para localizar produções relevantes às indagações deste estudo, recorreu-se à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia – (IBICT), que disponibiliza pesquisas na íntegra, possibilitando uma análise mais aprofundada dos referenciais teóricos, metodológicos e dos achados apresentados. A opção por essa base justifica-se por reunir teses e dissertações de programas de pós-graduação reconhecidos, permitindo o acesso integral aos trabalhos.

Para delimitação do presente estudo, optou-se pelo recorte temporal entre 2012 e 2024, período marcado por significativas transformações nas políticas públicas voltadas à

alfabetização e à formação de professores alfabetizadores no Brasil. Entre essas mudanças, destaca-se a instituição, em 2012, do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), cujo eixo central estava na formação continuada de professores alfabetizadores, com participação das universidades.

No ano de 2014, a Lei nº 13.005/2014 inaugurou o Plano Nacional de Educação, com vigência prorrogada até 2025, estabelecendo, por meio da Meta 5, o compromisso de alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental, além de prever estratégias específicas de formação continuada. Posteriormente, em 2017, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) redefiniu as expectativas de aprendizagem para a alfabetização, antecipando para o final do 2º ano do Ensino Fundamental a consolidação do processo de alfabetização.

Em 2019, foi instituída a Política Nacional de Alfabetização (PNA) que, entre seus objetivos, enfatizava uma alfabetização baseada em evidências científicas. Finalmente, em 2023, foi instituído o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, articulado às orientações da Base Nacional Comum Curricular e às ações de recomposição das aprendizagens relacionadas ao processo de alfabetização.

Esse conjunto de políticas passou a compor o contexto de atuação dos professores alfabetizadores, especialmente daqueles que ingressam na docência em meio a redefinições de orientações pedagógicas, curriculares e de expectativas relacionadas aos resultados de aprendizagem.

Identificado o recorte temporal, procedeu-se à definição dos descritores utilizados para o levantamento das pesquisas. Foram utilizados os seguintes descritores: “alfabetização”; “professores iniciantes”; “educação libertadora”; “consciência crítica”; “formação de professores”; “anos iniciais”; “Paulo Freire”; “práxis emancipatória”; e “docentes em início de carreira”.

Esses descritores foram combinados de diferentes formas, de modo a ampliar o alcance da busca e contemplar produções que dialogassem com as múltiplas dimensões da alfabetização em sua perspectiva crítica, conforme sistematizado no quadro apresentado a seguir:

Quadro 1 – Pesquisas encontradas preliminarmente

Descritores	Dissertações	Teses
Alfabetização; Paulo Freire; Formação de Professores	55	6
Alfabetização Crítica; Paulo Freire; Formação de Professores	3	0
Alfabetização; Educação Libertadora; Paulo Freire	43	7
Alfabetização; Consciência Crítica; Paulo Freire	6	6
Alfabetização; Anos Iniciais; Professores Iniciantes	1	1
Alfabetização; Formação Inicial; Formação Continuada	27	91
Formação Inicial, Educação Popular, Paulo Freire	6	8
Práxis emancipatória; Alfabetização; Formação de professores	1	0
Alfabetização; Anos iniciais; Docente início de carreira;	11	11

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025)

Como critérios de inclusão, foram consideradas teses e dissertações que abordassem a alfabetização em diálogo com a perspectiva freireana, a formação de professores e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Foram incluídas produções que revelassem relação direta com a alfabetização crítica, a docência em início de carreira ou a politicidade da prática educativa, bem como as que possibilitassem compreender desafios experienciados por docentes alfabetizadores iniciantes.

Como critérios de exclusão, voltadas a outros níveis de ensino ou que não dialogassem diretamente com os referenciais teóricos definidos nesta investigação.

A partir das diferentes combinações dos descritores, foram encontradas 142 dissertações e 119 teses. Os resultados encontrados foram sistematizados em um quadro que, ao ser analisado, permitiu visualizar tendências da produção acadêmica já desenvolvida sobre o tema.

Nos resultados obtidos, observa-se maior concentração de produções nos eixos relativos à alfabetização, à formação inicial e à formação continuada, dando indicações de um campo mais consolidado quanto ao volume e diversidade de abordagens. Em contraste, verificou-se menor incidência de pesquisas que articulassem a alfabetização sob uma concepção crítico-emancipatória, sobretudo quando esse recorte incidiu sobre os anos iniciais do Ensino Fundamental e sobre os docentes em início de carreira.

Em um momento posterior, a leitura dos títulos e resumos permitiu analisar a recorrência da questão “como formar para alfabetizar?” assume nas pesquisas em detrimento

de indagações relacionadas ao “para quê?” e “de que modo alfabetizar criticamente nos anos iniciais?”

Do ponto de vista quantitativo, foram localizados poucos estudos que investigassem como os iniciantes constroem práticas de alfabetização fundamentadas na leitura de mundo, e um dado que sobressai é a baixa incidência de resultados deivados do cruzamento entre os descritores “alfabetização; professores iniciantes; anos iniciais”. Ainda que a literatura reconheça os desafios inerentes na entrada da carreira docente, há poucos estudos que acompanham como os iniciantes constroem práticas de alfabetização fundamentadas na leitura de mundo, no diálogo e na problematização da realidade, em contextos marcados por determinações metodológicas e curriculares.

Esses índices contribuíram para delimitar o recorte adotado nesta dissertação e sustentaram uma investigação voltada à compreensão de como professores alfabetizadores iniciantes compreendem e enfrentam os desafios do trabalho alfabetizador em sua dimensão pedagógica, ética e política.

Feita a leitura dos resumos, foram selecionados quatro (4) estudos mais aderentes ao escopo desta pesquisa: quatro (4) dissertações. Em seguida, realizou-se a leitura na íntegra dos respectivos trabalhos, sistematizados no Quadro 2:

Quadro 2 – Pesquisas que apresentam maior relação com esta pesquisa

Ano	Autor/ Instituição	Título	Nível Acadêmico	Instituição
2013	Edilene de Oliveira Francisco Souza	Leitura e escrita no contexto da alfabetização crítica proposta por Paulo Freire: estudo de caso no município de Embu das Artes	Dissertação	PUC-SP
2014	Mônica Alves Feliciano Rasoppi	Alfabetizando no mundo e para o mundo: práticas pedagógicas referenciadas na teoria freireana, no município de Guarulhos/SP	Dissertação	PUC-SP
2016	Taís Aparecida de Moura	Práticas De Alfabetização De Professoras Alfabetizadoras Iniciante E Experiente No 1º Ano Do Ensino Fundamental	Dissertação	UNESP

2023	Jonathan José dos Santos	O sentido da alfabetização para professores alfabetizadores da Rede Municipal de São Paulo na vigência do currículo da cidade.	Dissertação	PUC-SP

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Dentre as pesquisas analisadas, destaca-se o estudo de caso realizado por Souza (2013), cujo objetivo consistiu em analisar a concretização dos pressupostos freireanos de alfabetização crítica no município de Embu das Artes. A pesquisa de abordagem qualitativa acompanhou as práticas pedagógicas de uma professora do 3º ano do Ensino Fundamental e as colocou em diálogo com documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação, produzidos no contexto de uma proposta educacional explicitamente orientada por referenciais freireanos. Os resultados apontaram coerência entre a concepção de alfabetização presente nos documentos oficiais e a prática observada em sala de aula, reafirmando a dimensão política da educação nos anos iniciais e indicando possibilidades de concretização de uma alfabetização crítica em uma rede pública orientada por referenciais freireanos.

Todavia, é nesse ponto que se revela uma delimitação do estudo. Ao se alicerçar em uma experiência institucional já consolidada, firmada por políticas de formação permanente e por um projeto político pedagógico freireano, a pesquisa não se debruçou sobre os desafios vivenciados por professores em início de carreira, nem analisa como esses fundamentos são mobilizados em contextos nos quais os referenciais freireanos não constituem uma orientação institucional explícita. O estudo, portanto, não contempla o momento inicial da docência, e as relações estabelecidas quando o educador ainda tateia, experimenta, improvisa e negocia sentidos entre aquilo que aprendeu na formação inicial e as exigências concretas do trabalho alfabetizador. Esse recorte abre espaço para investigar como docentes iniciantes compreendem e significam a alfabetização em diferentes contextos institucionais, dimensão na qual se insere a presente dissertação.

A dissertação de Rasoppi (2014), desenvolvida no município de Guarulhos (SP), também constitui uma investigação relevante ao analisar práticas pedagógicas ancoradas na perspectiva freireana em uma escola pública. Com abordagem qualitativa e metodologia de estudo de caso, a pesquisa buscou compreender como se efetivam práticas de alfabetização crítico-libertadoras a partir da instituição de políticas de formação permanente comprometidas com os pressupostos de Paulo Freire. Para que isso fosse possível, a autora lançou mão de diferentes procedimentos de coleta de dados, incluindo análise de documentos oficiais da

Secretaria Municipal de Educação, entrevistas semiestruturadas, observação da prática pedagógica e registros produzidos pela educadora da turma investigada. Os achados indicaram coerência entre o currículo municipal, o Projeto Político Pedagógico - PPP e as práticas desenvolvidas em sala de aula, destacando o diálogo, a leitura de mundo e o respeito aos saberes de experiência dos educandos como fundamentos estruturantes do processo alfabetizador. Assim como em Souza (2013), a investigação se desenvolve em um contexto institucional no qual os referenciais freireanos estão explicitamente presentes, sem tomar a condição de iniciante como crivo analítico.

A pesquisa desenvolvida por Moura (2016) aproxima-se desta investigação por analisar práticas de alfabetização de uma professora iniciante e de uma professora experiente. O estudo permite observar desafios presentes nas experiências de ambas e evidencia a complexidade do trabalho alfabetizador para além de respostas exclusivamente centradas na técnica. Ao identificar questões relacionadas à formação inicial, à organização da prática e os conhecimentos mobilizados pelas professoras, oferece elementos relevantes para a compreensão da docência alfabetizadora. Contudo, ainda que avance sobre aspectos relacionados à gestão de classe e da matéria, ela não se debruça sobre a alfabetização a partir de uma perspectiva crítica-emancipatória e nem problematiza a dimensão política das escolhas pedagógicas feitas pelas educadoras.

A dissertação desenvolvida por Santos (2023) também apresenta proximidade com esta investigação ao analisar os sentidos atribuídos à alfabetização por professores alfabetizadores da Rede Municipal de São Paulo no contexto do Currículo da Cidade. Por meio de abordagem qualitativa, com entrevistas semiestruturadas e análise de documentos institucionais e da unidade escolar, o autor investiga educadores que atuam diretamente no ciclo de alfabetização de uma EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental) da zona sul do município. O estudo identifica tensões entre as concepções expressas no currículo e a realidade concreta da sala de aula, além de apontar questões relacionadas aos processos formativos oferecidos pela rede e à participação dos professores na construção curricular. Embora contribua para a compreensão das relações entre alfabetização, currículo, formação e prática docente, não toma como foco a condição de professores em início de carreira. Esse tensionamento abre espaço para problematizar como os professores alfabetizadores iniciantes lidam com a exigência de uma alfabetização crítica quando não participam da construção curricular, não dispõem de uma formação consistente e precisam, em movimento, lidar com a sala de aula, responder às demandas das redes e construir sua identidade profissional.

A leitura articulada das pesquisas selecionadas permitiu reconhecer diferentes aproximações com o objeto desta investigação. Souza (2013) e Rasoppi (2014) abordam experiências de alfabetização fundamentadas em referenciais freireanos; Moura (2016) aproxima-se da condição de iniciantes ao analisar práticas de uma professora em início de carreira e de uma professora experiente; e Santos (2023) problematiza as relações entre alfabetização, currículo, formação e prática docente. Cabe observar que parte significativa dessas pesquisas se desenvolve em municípios da Região Metropolitana de São Paulo, contexto atravessado pela presença do pensamento freireano no campo educacional. A atuação de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, entre 1989 e 1991, constituiu uma referência importante para políticas de formação docente, currículo e gestão democrática, cujos desdobramentos permanecem presentes em diferentes experiências educacionais da região.

No conjunto das produções localizadas, esses elementos aparecem de maneira parcial ou em diferentes combinações, sem que tenha sido identificado um estudo voltado especificamente à articulação entre a iniciação à docência, o trabalho da professora alfabetizadora e uma compreensão crítico-emancipatória da alfabetização. É nesse espaço de interlocução que se situa a presente investigação.

2 A ALFABETIZAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA

> A alfabetização não pode ser reduzida ao mero lidar com letras e palavras, como uma esfera puramente mecânica (Freire; Macedo, 2022, p.7)

A presente seção tem como propósito situar a concepção freireana de alfabetização, compreendida como prática política, ética e epistemológica que ultrapassa a aprendizagem do código escrito. Mais do que descrever seus conceitos centrais, apresentar a alfabetização crítica é compreender a gênese de uma percepção que nasce do chão da vida, procurando assimilar como, nas experiências históricas e educativas vividas por Paulo Freire, se constitui uma concepção de alfabetização que tensiona provoca os limites da sua compreensão tradicional.

Para isso, o percurso inicia-se pela recuperação da constituição histórica da escrita e sua transformação em instrumento de poder, analisando a produção histórica do analfabetismo no Brasil e, em seguida, apresentando a alfabetização crítica como respostas às reduções técnicas do ato de alfabetizar, explicitando sua dimensão dialógica, política, ética, epistemológica e ontológica como fundamentos de uma educação comprometida com a emancipação humana.

Em diferentes momentos da história da educação brasileira, as perspectivas de alfabetização concentraram-se na aprendizagem das habilidades de leitura e escrita, centralizando seus esforços na apropriação do sistema alfabético e na aquisição das competências necessárias ao domínio da linguagem escrita. Embora essa dimensão constitua parte indispensável do processo alfabetizador, ela revela-se insuficiente quando tomada como finalidade última, sobretudo em sociedades marcadas por desigualdades sociais, políticas e culturais.

Foi diante dessa carência que Paulo Freire produziu uma importante inflexão teórica no campo da alfabetização. Inserido nas experiências de Educação Popular, que não comporta um modelo único e paralelo de prática pedagógica, Freire enxergou que o ensino dos sujeitos para a decodificação de palavras não significava, necessariamente, ampliação das suas possibilidades de participação na vida social ou o rompimento com as estruturas históricas que produziam o ostracismo (Brandão, 2006, p.5).

A questão deixava de se restringir a como ensinar a ler e escrever e passava a interrogar o próprio sentido da alfabetização, a partir de ‘um domínio de ideias e práticas regidos pela diferença, explorando o próprio sentido da educação e percorrendo os diferentes modos de ser’,

(Brandão, 2002, p. 6), concepção esta que confrontava as perspectivas tecnicistas e adaptativas que historicamente marcaram as políticas e práticas de alfabetização no Brasil. Essa reconfiguração, portanto, não veio ao mundo a partir de uma formulação abstrata, mas das experiências de Paulo Freire junto aos trabalhadores e às classes populares nas décadas de 1950 e 1960.

Dessa forma, a alfabetização entendida apenas como domínio do sistema de escrita mostrava-se insuficiente diante das desigualdades de uma sociedade na qual a palavra escrita também se constituiu como instrumento de distinção, poder e exclusão.

> Porque a palavra é um ato de poder, o que equivale afirmar que ela não é apenas um entre os seus outros símbolos, mas o seu exercício. O direito de falar e ser ouvido é o ofício do senhor. Os súditos calam ou repetem a palavra que ouvem, fazendo seu o mundo do outro. Porque a diferença entre um e outros está em que o primeiro detém a posse do direito de pronunciar o sentido do mundo e, por isso, o direito de ditar a ordem do mundo social. (Brandão, 2006, p.2)

Em decorrência disso, algumas questões tornam-se fundamentais para delimitar a mencionada concepção nesta investigação, porque os desafios vivenciados pelas professoras iniciantes não podem ser examinados apartados da compreensão de alfabetização que orienta suas escolhas e o contexto institucional no qual aprendem a alfabetizar.

Para esse propósito, torna-se necessário compreender de onde vem a escrita e como ela se constituiu historicamente como instrumento de poder, bem como elucidar de que maneira o analfabetismo foi produzido e como esses processos alcançam a prática alfabetizadora contemporânea. Essas questões são especialmente caras a esta pesquisa.

Entretanto, essas indagações não se esgotam em na reconstrução histórica, elas convocam uma tomada de posição teórica e política sobre o modo como compreendemos a alfabetização.

É nesse contexto que a alfabetização deixa de ser apenas uma técnica e passa a ser interpretada também como problema político compreendido como “um ato de criação, de recriação e de decisão” (Freire, 1967) em que o sujeito se reconhece como leitor do mundo e autor da sua própria história. Essa mudança de perspectiva retira a alfabetização de um plano exclusivamente técnico e a compreende como prática histórica, política, epistemológica e ontológica. Histórica, porque emerge de condições concretas; política, porque toda alfabetização pressupõe determinado projeto de sociedade; epistemológica, porque envolve uma compreensão sobre os sujeitos e sobre a produção do conhecimento; e ontológica, porque reconhece o ser humano como sujeito inacabado, capaz de pronunciar o mundo e transformá-lo.

Assim sendo, a alfabetização crítica não constitui um método entre outros, porque, nessa perspectiva, a palavra não é apenas um signo ou um código, mas ela se inscreve nos processos de conscientização e de possibilidades de libertação, reafirmando uma concepção de educação que articula a leitura da palavra à leitura do mundo, compreendendo o ato de alfabetizar como parte do processo de humanização, de formação da consciência crítica e de ampliação da participação dos sujeitos na construção da realidade histórica. (Freire e Macedo, 2022; Brandão, 2006)

Posto isto, se a alfabetização crítica pressupõe leitura do mundo como dimensão constitutiva da leitura da palavra, torna-se fundamental indagar, inicialmente, quando e como o mundo começou a ser lido e registrado. A escrita, longe de surgir como um instrumento neutro, inscreveu-se em processos históricos marcados pelas relações de poder, organização social e produção de sentidos. Brandão (2006, p.3) assinala que "a primeira escrita existiu para contabilizar os bens dos senhores e tornar possível a extensão do poder.

2.1 QUANDO O MUNDO COMEÇOU A SER LIDO

> Precisamos ir além dessa compreensão rígida da alfabetização e começar a encará-la como a relação entre os educandos e o mundo, mediada pela prática transformadora desse mundo, que tem lugar precisamente no ambiente em que se movem os educandos (Freire; Macedo, 2022, p.7).

Pensar a alfabetização à luz de Paulo Freire exige reconhecer que o ato de ler a palavra surge da leitura do mundo. Antes de qualquer registro escrito, o ser humano já havia se inscrito na história por meio de suas ações, de seu trabalho e da capacidade de transformar a realidade. Freire recorda que:

> [...] O bicho gente, muito antes de desenhar e fazer a palavra escrita, falou, disse a palavra e, muito tempo antes de escrever, "leu" o mundo dele, "leu" a realidade dele. Talvez pudesse dizer que, muito antes de escrever a palavra, ele "escreveu" o mundo, isto é, transformou o mundo sobre o qual falou para, depois, escrever o falado (Freire, 2015, p.131).

Essa leitura inaugural, tecida na experiência concreta de viver e transformar, constitui o ponto de partida do processo educativo.

> O ponto de partida dessa busca está no próprio homem. Mas, como não há homem sem mundo, o ponto de partida da busca se encontra no homem-mundo, isto é, no homem em suas relações com o mundo e com os outros. No homem em seu aqui e seu agora. Não se pode compreender a busca fora desse intercâmbio homem-mundo. (Freire, 1969, p.2)

Sob esse prisma, o aprender a ler e a escrever emerge de um entendimento mais amplo do “ato de ler o mundo”, algo que os seres humanos realizaram muito antes de qualquer palavra registrada. Os sujeitos transformaram o mundo, para só depois de muito tempo, registrá-lo em palavras (Freire, 2015). Nessa mesma direção, Brandão (1987, p. 14) afirma que, ao transformar a natureza por meio do trabalho e da consciência, o ser humano produz cultura e, no interior dessa cultura, organiza determinadas trocas como situações de aprender-ensinar-e-aprender, constituindo o que reconhecemos como educação.

A capacidade humana de interpretar os sinais, os rastros e os ciclos da natureza participaram, ao longo dos milênios, o que garantiu a sobrevivência e a construção de sentido coletivo. Com o surgimento do *Homo sapiens* entre aproximadamente 300 mil e 34 mil anos, inicia-se a trajetória da humanidade como espécie, capaz de simbolizar, imaginar e comunicar, conforme indicam estudos paleoantropológicos clássicos (Leakey, 1995). Estima-se ainda, que entre cerca de 100 mil e 70 mil anos atrás, tenha ocorrido a ampliação do uso social da linguagem, possivelmente associada ao desenvolvimento de comportamentos simbólicos, como rituais, narrativas e manifestações gráficas. Já entre 60 mil e 40 mil anos atrás, acredita-se que a linguagem articulada estivesse plenamente desenvolvida, permitindo formas mais complexas de cooperação e comunicação, período também relacionado à intensificação da produção de pinturas rupestres (Leakey, 1995).

Contrastando com esse longo percurso, a escrita constitui uma invenção histórica muito posterior, com cerca de 6 (seis) mil anos de existência (Leakey, 1995). Entre o surgimento da fala e o nascimento da escrita, estende-se, portanto, um extenso intervalo de tempo em que os sujeitos viveram, nomearam e transformaram o mundo sem letras, tecendo conhecimentos na oralidade, no gesto e na experiência direta com a realidade.

> Durante muito tempo, esses seres que estavam se fazendo, “escreveram” o mundo mais do que falaram o mundo. Tocavam diretamente o mundo e agiam sobre ele, antes de falarem a seu respeito. Algum tempo mais tarde, no entanto, esses seres começaram a falar a respeito do mundo transformando-se. E começaram a falar a respeito dessa transformação. Depois de outro longo período, esses seres começaram a registrar graficamente a fala a respeito da transformação. A leitura do mundo precede mesmo a leitura da palavra (Freire, 2022, p. 83).

Diante disso, é possível considerar que a escrita, à medida que passou a ocupar lugares centrais na organização social, política e econômica de diferentes sociedades, também se inseriu nas relações de poder que regulam seu acesso e seus usos. Com a expansão e a institucionalização da escolarização formal, a escola passou a ocupar lugar privilegiado na mediação do acesso à cultura escrita, embora esse acesso tenha se constituído historicamente de maneira desigual. Nesse horizonte, Brandão (1987, p.14) aponta que na espécie humana a

educação não ficou limitada a prolongar o trabalho da vida, mas se instalou em domínio próprio de símbolos, intenções, padrões culturais e relações de poder, evidenciando os processos educativos como crivos de disputas simbólicas e sociais.

Nesse enquadramento, o analfabetismo deixa de ser concebido como condição individual e passa a ser interpretado como um fenômeno socialmente e historicamente produzido, atravessado por decisões políticas, econômicas e culturais que condicionaram o acesso de diferentes grupos à cultura escrita.

Se a escrita se constituiu historicamente em relações também atravessadas pelo poder, alfabetizar passa a significar mais do que ensinar o domínio de um sistema de representação: implica ampliar as possibilidades de participação dos sujeitos na cultura escrita.

Dessa maneira, compreender a permanência da não alfabetização no presente implica reconhecê-la no interior de processos históricos atravessados por desigualdades e relações de dominação, dos quais a própria restrição do acesso à escolarização constitui uma dimensão. Essa leitura também permite problematizar práticas alfabetizadoras contemporâneas, uma vez que os desafios enfrentados pelos docentes não podem ser dissociados das condições históricas que participaram da configuração do acesso à leitura e à escrita no país.

Consequentemente, no contexto brasileiro, a expansão tardia e desigual da escolarização e a exclusão de amplos segmentos da população, entre eles povos indígenas contribuíram para que a não alfabetização se constituísse como uma das expressões das desigualdades historicamente produzidas. (Araújo Freire, 2001).

Diante desse percurso, torna-se necessário desvendar o analfabetismo, “não como um problema estritamente linguístico nem exclusivamente pedagógico ou metodológico, mas um problema político” (Freire, 2001, p.15), compreendendo-o, portanto, como uma construção social. Isso implica revisitar os caminhos pelos quais a escrita foi sendo distribuída, negada ou instrumentalizada ao longo da formação da sociedade brasileira evidenciando como, em diferentes momentos históricos, decisões políticas, interesses econômicos e projetos de sociedade ocasionaram condições que configuraram quem teria acesso à palavra escrita e quem permaneceria à margem dela (Araújo Freire, 2001).

2.2 QUANDO LER SE TORNOU UM PRIVILÉGIO: A PRODUÇÃO HISTÓRICA DO ANALFABETISMO NO BRASIL

Desde o período colonial, o acesso à leitura e à escrita foi sistematicamente negado a amplos segmentos da população, especialmente indígenas, pessoas escravizadas, mulheres e

camadas populares, configurando a escrita como um privilégio restrito e estrategicamente controlado, emergindo o analfabetismo como efeito de um projeto de sociedade que, ao interditar corpos, saberes e vozes, instituiu mecanismos de exclusão simbólica e material, convertendo a alfabetização em instrumento de distinção, poder e dominação. (Araújo Freire, 2001).

Ler e escrever, no Brasil, tornaram-se marcas de pertencimento social e político, cuja negação produziu silenciamentos históricos que ainda reverberam nas práticas escolares contemporâneas. Essa herança histórica não pode ser dissociada das formas pelas quais a cultura escrita passou a organizar as relações sociais, institucionais e educacionais, produzindo diferentes condições de acesso, participação e reconhecimento.

Dessa forma, a escolarização no Brasil Colonial (jesuítica) não nasceu com o intuito de garantir "educação para todos", mas para cumprir funções religiosas, políticas e de reprodução social. A *Ratio Studiorum*, instituída em 1599, sistematizou o plano de estudos oficial dos colégios jesuítas, coração da educação do período, conferindo centralidade à filosofia, à teologia e às humanidades, prevalecendo o latim e o grego como línguas do saber, desprezando a língua vernácula e instituindo o ensino elementar como secundário. A alfabetização nesse período não se caracterizou como um direito universal, mas como capital simbólico controlado para reforçar hierarquias, o que produziu historicamente a exclusão de amplos segmentos da população, tornando o ler e escrever, nesse contexto, um instrumento de poder (Araújo Freire, 2001, p.39).

> Portanto, não poderia estar a Companhia de Jesus preocupada com a alfabetização nem com a educação para todos, e sobretudo com a gratuidade. Se por educação popular se entender a educação elementar e por educação política a que recebia verbas do Poder Público e fornecia títulos reconhecidos oficialmente por este, então podemos aceitar as categorias em questão como preocupação da organização escolar jesuítica colonial (Araújo Freire, 2001, p. 42).

Esse percurso permite captar que, no Brasil colonial, o problema não se restringia à existência ou ausência de práticas educativas, mas alcançavam também sua natureza, seus destinatários e suas finalidades, e, algumas dessas desigualdades de acesso reverberaram novas configurações ao longo da história e serão retomadas adiante.

A própria constituição das primeiras experiências escolares no Brasil revela as finalidades que orientavam a educação colonial. Ao tratar da primeira escola de São Vicente, reconhecida como berço da instrução primária, Vieira (1998, p.57) chama a atenção para o aliciamento de crianças indígenas, retiradas de suas famílias para serem convertidas e

ensinadas, mesmo diante do significado profundamente violento que essa separação assumia para suas comunidades.

A autora problematiza, sobretudo, o que se pretendia ensinar a essas crianças. Não se tratava prioritariamente do ensino sistemático da leitura, da escrita e do cálculo, nem da compreensão do mundo que as cercava, mas da transmissão dos preceitos da fé cristã, vinculada à catequese e ao batismo (Vieira, 1998, p.57). Nesse cenário, a experiência escolar não pode ser compreendida apenas como ampliação do acesso ao conhecimento escrito, uma vez que estava atravessada por um projeto educativo de conversão religiosa que submetia os saberes e modos de vida indígenas aos referenciais dos colonizadores. Essa distinção evidencia que a existência de uma instituição escolar não significa, por si só, a democratização do acesso à cultura escrita, pois importa interrogar quais conhecimentos oferecidos, a quem se destinam e sob quais finalidades educativas.

No período pombalino (1759-1808), o controle da educação até então concentrado nas mãos da Companhia de Jesus, foi transferido para o Estado português. Segundo Araújo Freire (2001, p.46), ainda que a reforma tenha produzido efeitos considerados positivos no campo educacional português, no Brasil ela "redundou em retrocesso." (Araújo Freire, 2001, p. 46).

Mesmo quando anunciadas sob o aspecto da modernização e da racionalização do ensino, as reformas pombalinas não romperam com a lógica da seletividade que continuou presente e marcou o acesso à cultura escrita no Brasil. A expulsão dos jesuítas não foi acompanhada pela imediata constituição de uma estrutura pública de ensino capaz de substituir a organização anterior, produzindo descontinuidades na oferta educacional. (Araújo Freire, 2001, p. 46).

Ainda que durante esse período se percebesse maior valorização e o estudo da língua vernácula, com o português ganhando espaço em detrimento do latim, o currículo permaneceu estruturado para atender interesses específicos, priorizando disciplinas voltadas à formação intelectual superior. A transferência da responsabilidade educacional para o Estado não significou, nesse âmbito, a constituição da alfabetização como um direito universal e o ensino elementar permaneceu em posição secundária. Dessa forma as descontinuidades da organização escolar mantiveram restrito o acesso de amplos segmentos da população à leitura e escrita. (Araújo Freire, 2001)

Ler e escrever, nesse período, também esteve condicionada à posição dos sujeitos na estrutura social, evidenciando a dimensão histórica e política da distribuição do acesso à cultura escrita. (Araújo Freire, 2001, p. 47).

Com a instalação da corte portuguesa no Brasil, no período joanino (1808 – 1822), a educação escolar passou de modo explícito a satisfazer às necessidades do aparato burocrático e administrativo do Estado, impulsionando o estabelecimento de instituições voltadas à formação profissional. O alfabetizar nesse período, se fez necessário na medida em que o Estado precisava de funcionários capazes de cumprir tarefas básicas permanecendo circunscrito à uma função instrumental (Araújo Freire, p. 47).

Embora esses períodos tenham apresentado mudanças na organização e nas finalidades da educação, a passagem da administração jesuítica para as reformas pombalinas e, posteriormente, para o período joanino não resultou na universalização do acesso à cultura escrita. Sob diferentes configurações, o ensino permaneceu alcançando de maneira desigual os distintos grupos que constituíam a sociedade brasileira.

No período imediatamente posterior à Independência (1822 – 1850), a organização do Estado Nacional, guiado pelos princípios liberais, se consolidou trazendo iniciativas que pretendiam delinear a instrução pública e atender as demandas da nova ordem política. Entretanto, o que de fato se viu, foram ações que se mantiveram envolvidas por limites institucionais significativos, principalmente no campo relativo à formação docente (Araújo Freire, 2001, p. 50).

As experiências de criação das escolas normais destinadas à preparação de professores para o ensino elementar foram marcadas por instabilidade e descontinuidades, dificultando sua consolidação como política educacional e comprometendo a constituição de uma estrutura mais estável de formação docente. Apesar do discurso de construção de uma Educação Nacional, a alfabetização permaneceu reduzida a iniciativas pontuais, incapazes de alterar significativamente o quadro de exclusão histórica do acesso à leitura e à escrita (Araújo Freire, 2001, p. 52)

As limitações não se restringiam a organização institucional. O ensino elementar também reproduzia desigualdades, recorrendo a métodos baseados na repetição, na disciplina e na classificação dos estudantes, entre eles o método lancasteriano. Nesse modelo, alguns alunos considerados mais aptos auxiliavam na condução das atividades, enquanto os demais permaneciam submetidos a práticas fortemente transmissivas. (Araújo Freire, 2001, p. 52)

Dessa maneira, a escola elementar não permitia ser compreendida apenas como espaço de ensino, pois sua organização também produzia mecanismos de seleção e hierarquização dos sujeitos escolares, contribuindo para que a alfabetização continuasse como um privilégio restrito e o analfabetismo fosse se consolidando como consequência da organização desse sistema educacional (Araújo Freire, 2001, p. 63).

Entre o período de pós-independência e a organização das primeiras campanhas nacionais de alfabetização, o Brasil atravessou acontecimentos como: a abolição formal da escravidão (1888), sem qualquer política voltada à alfabetização da população liberta; instauração de uma República que, paradoxalmente, excluía os analfabetos do direito ao voto (constituição de 1891); e a descentralização do ensino primário aos estados, aprofundando desigualdades regionais historicamente já produzidas. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) constitui, nesse percurso, um marco importante na defesa da educação como responsabilidade pública e direito de todos.

Nesse horizonte, a história da alfabetização e da não alfabetização no Brasil demonstra que o problema não está alocado apenas na eficácia das práticas pedagógicas, pois envolve também as concepções de educação, de sujeito e de sociedade que orientam esse desenvolvimento. Perceber historicamente a alfabetização permite, assim, deslocar o olhar da dimensão exclusivamente técnica para os sentidos sociais da leitura e da escrita, e para as condições de participação, voz e pertencimento associadas ao seu domínio.

Essa herança histórica não se limita ao passado, mas se atualiza nas práticas contemporâneas de alfabetização. Ainda hoje percebemos a centralidade do debate nos métodos e no "como alfabetizar", que inúmeras vezes se sobrepõe à reflexão crítica sobre "por que alfabetizar" e sobretudo "para quem alfabetizar".

Esse distanciamento desvela a permanência de uma lógica que esvazia a dimensão política da alfabetização, reduzindo-a a um conjunto de técnicas, ao mesmo tempo em que silencia as condições concretas, as desigualdades e os sujeitos que permanecem à margem desse processo.

Das campanhas de Alfabetização às Políticas Contemporâneas

Considerando que o analfabetismo brasileiro não pode ser compreendido como uma condição naturalmente produzida pelos sujeitos, mas como resultado de processos históricos de exclusão do direito à educação e a cultura escrita, seu enfrentamento precisa ser considerado pelas vias históricas.

Ao longo do século XX e das primeiras décadas do XXI, diferentes campanhas, movimentos e políticas buscaram responder aos problemas, assumindo finalidades, sujeitos e

concepções de alfabetização distintas. A retomada de alguns desses marcos nesta pesquisa, não está atrelada à reconstrução exaustiva da história das políticas de alfabetização e nem da história da alfabetização, mas do tensionamento, das disputas e permanências que desvelam a maneira com que o significado do alfabetizar foi sendo produzido.

A recorrência de programas destinados ao enfrentamento do analfabetismo constitui uma característica da história educacional brasileira. Implementados sob diferentes governos e regimes políticos, esses programas foram orientados por distintas concepções, finalidades e forma de compreender os sujeitos a quem se destinavam. Entretanto, a recorrência dessas iniciativas contrasta com a persistência da não alfabetização, evidenciando que a sucessão de programas não foi suficiente para universalizar o acesso à leitura e a escrita. (Catelli Jr, 2014, p.92).

Ainda com base em Catelli Júnior (2014, p.91), as primeiras iniciativas nacionais dessa natureza remontam ao final da década de 1940, quando foram implementadas as políticas públicas nacionais e estruturado o Serviço de Educação de Adultos (SEA), vinculado ao Ministério da Educação.

É nesse período que, em 1947, tem início a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), coordenada pelo Serviço de Educação de Adultos e desenvolvida até o final da década de 1950. Haddad (1991, p.92) destaca que sua importância não se restringiu às ações de alfabetização realizadas no período, uma vez que essa campanha contribuiu para a constituição de uma infraestrutura educacional nos estados e municípios, que seria incorporada pelas administrações locais.

Na década seguinte, outras iniciativas foram organizadas pelo Ministério da Educação e Cultura, entre elas a Campanha Nacional de Educação Rural, em 1952, e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958, ambas de curta duração e alcance limitado. (Haddad, 1991, p.92)

A análise das representações atribuídas às pessoas não alfabetizadas permite perceber como esses sujeitos eram concebidos. Catelli Júnior (2014, p. 92), ao examinar documentos relacionados à CEAA, identifica associações entre analfabetismo, “doença”, “calamidade pública”, “fome” e “miséria”, além de sua vinculação ao atraso econômico do país.

Essa contradição interessa particularmente a esta pesquisa: sujeitos historicamente privados do acesso à cultura escrita eram representados como parte de um problema que o país precisava superar.

A década de 1960 marca um importante movimento de ampliação das iniciativas de alfabetização no país, impulsionadas pelas experiências vinculadas à educação e cultura popular.

Ainda pelas lentes de Catelli Júnior (2014, p.96) destacam-se O Movimento de Educação de Base (MEB), ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), e os Centros Populares de Cultura (CPC), e a *Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler*, desenvolvida em Natal, no Rio Grande do Norte em 1961, além da experiência de Paulo Freire em Angicos, Rio Grande do Norte, em 1963.

Segundo Streck (2010, p.43) a experiência de Angicos chegou a ser apresentada como um "trampolim para a vitória contra a fome, as enfermidades e o analfabetismo", mas também passou a ser identificada como um "embrião de um movimento subversivo acusado de incitar a conscientização e politização" (Streck, 2010, p.43). Para além da ampliação das iniciativas alfabetizadoras, esse período reuniu experiências que aproximavam educação, cultura popular e participação dos sujeitos. Com o golpe civil-militar de 1964, essas experiências foram interrompidas ou desarticuladas, e lideranças vinculadas à educação popular sofreram perseguições, entre elas Paulo Freire, que foi preso e posteriormente exilado.

Em 1970, durante a ditadura civil-militar, foi instituído o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que anunciava como objetivo a erradicação do analfabetismo em poucos anos. Catelli Júnior (2014, p.93) aponta que o objetivo era responder ao movimento de modernização do país e à qualificação dos trabalhadores, tentando reduzir os índices que associavam o Brasil à condição de nação subdesenvolvida.

Em contraste com experiências de Educação Popular que articulavam alfabetização, cultura e participação dos sujeitos, o MOBRAL vinculava-se mais diretamente às demandas de modernização econômica e de preparação dos trabalhadores evidenciando que diferentes concepções de alfabetização também expressam diferentes projetos de sociedade.

Dessa forma, na gestão do Fernando Henrique Cardoso, foi criado o Programa Alfabetização Solidária expressando uma nova configuração de ações em relação a não alfabetização, colocando seu enfrentamento não mais na relação Estado-sociedade, e sim, transferindo-a para incorporar mecanismos de terceirização, sugerindo que as respostas dadas à alfabetização estão diretamente ligadas ao papel da concepção de Estado atravessada pelos projetos econômicos e políticos de cada período. (Catelli Júnior, 2014, p.100).

Com a ascensão do Partido dos Trabalhadores, Luís Inácio Lula da Silva, eleito em 2002, lançou uma ampla campanha de combate à fome e a miséria. Instituído oficialmente pelo Decreto nº 4.834, de 8 de setembro de 2003, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), financiado com recursos federais embora na implementação inicial também tivesse recorrido à mobilização da sociedade civil e da atuação de educadores remunerados por bolsas e submetidos à formação inicial. Catelli Júnior (2014, p.100) ainda destaca que o programa foi concebido com ampla

mobilização voltada à Educação de Jovens e Adultos, mas com vistas a promover não só a aprendizagem da leitura e da escrita, mas criar continuidade da escolarização por meio da EJA. Essa característica recoloca uma questão que atravessa parte das políticas de alfabetização analisadas: sua organização recorrente sob a forma de programas.

Esse percurso desvela a necessidade de refletir em que medidas ações organizadas no formato de programas temporários podem responder de maneira permanente a um problema historicamente produzido?

Avançando para a década de 2010, desloca-se a centralidade da alfabetização de adultos para as políticas direcionadas à alfabetização de crianças, com tentativa de articular aprendizagem, formação docente e a definição de um tempo esperado para a consolidação desse processo. O Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído em 2012, estabeleceu um compromisso entre União, estados e municípios em torno da alfabetização de crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, conferindo especial atenção à formação continuada de professores alfabetizadores. Essa definição temporal também aparece no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), cuja meta 5 estabeleceu a alfabetização de todas as crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental (Morais, 2014, p. 295).

Esse compromisso, por outro lado, suscita questões relacionadas a o que significa considerar uma criança alfabetizada? Quais conhecimentos são necessários para que a professora alfabetizadora a acompanhe nesse processo? Em que medida a delimitação de um tempo para a aprendizagem contempla as diferentes realidades em que esse processo acontece?

No movimento de consolidação das políticas contemporâneas de alfabetização, a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no ano de 2017, fomentou novas tensões ao antecipar alfabetização como foco da ação pedagógica até os dois primeiros anos do Ensino Fundamental. A definição de um tempo esperado para a alfabetização, entretanto, não pode ser analisada isoladamente do projeto curricular no qual se insere. Nesse âmbito, Cássio e Catelli Júnior (2019), analisa a BNCC como uma política de centralização articulada às avaliações em larga escala e aos programas governamentais de distribuição de livros didáticos, realçando a participação de fundações empresariais em seu processo de formulação e disseminação.

Segundo Cássio e Catelli Júnior (2019), essa alteração ultrapassa uma mudança terminológica, pois desloca o foco de um projeto coletivo de educação para resultados individuais de aprendizagem passíveis de mensuração.

No campo da alfabetização, essa racionalidade suscita uma questão: o que acontece quando o direito de aprender passa a ser atravessado por definições externas sobre o que aprender, em que tempo aprender e por quais resultados essa aprendizagem será reconhecida?A discussão que se segue problematiza a articulação entre o currículo prescrito, as competências e as avaliações externas que podem operar como mecanismos de regulação do trabalho docente e tensionar a autonomia da professora diante dos diferentes tempos, vivências e necessidades das crianças. (Cássio; Catelli Júnior, 2019)

Nessa perspectiva crítica, o desacordo não reside na defesa do direito das crianças à alfabetização, que precisa ser assegurado, mas na possibilidade desse direito ser reduzido ao cumprimento de habilidades e resultados previamente mensuráveis. A discussão, portanto, ultrapassa o tempo destinado à alfabetização e alcança sua própria finalidade: alfabetizar para responder aos indicadores de aprendizagem ou para possibilitar que a criança se aproprie da palavra como construção de conhecimento e como possibilidade de compreender e dizer o mundo?

No ano de 2019, a instituição da Política Nacional de Alfabetização (PNA) recolocou no centro das políticas educacionais brasileiras o debate sobre os fundamentos e os modos de ensinar a ler e escrever. Ao apresentar a "instrução fônica sistemática" entre os seus princípios e defender uma alfabetização baseada em evidências científicas, a própria política afirma que considerar os resultados mais robustos das pesquisas não significa impor um método (Brasil, 2019, p.20). Essa orientação mobilizou críticas no campo da alfabetização. Para Albuquerque e Boto (2021, p. 16), essa retomada da centralidade metodológica pode favorecer uma compreensão tecnicista da alfabetização, desvinculada das condições concretas dos sujeitos envolvidos e capaz de reduzir um problema de práxis social a questões relativas à sonoridade e à definição do ponto de partida de determinada marcha metodológica.

A centralidade atribuída aos métodos de alfabetização, contudo, está longe de constituir um debate recente. Albuquerque e Boto (2021, p.3) demonstram que, já no Brasil imperial, diferentes perspectivas disputavam os caminhos considerados mais adequados para ensinar a ler e escrever. A permanência histórica dessa controvérsia revela uma busca recorrente pelo método capaz de responder aos desafios da alfabetização, como se a definição do caminho metodológico pudesse, prioritariamente, solucionar problemas que também são pedagógicos, sociais, culturais e políticos.

Interrogar a centralidade do método não significa negar sua importância nem desconsiderar os conhecimentos linguísticos, fonológicos e cognitivos envolvidos na apropriação do sistema de escrita. Significa reconhecer que nenhum procedimento

metodológico atua apartado das condições concretas em que a alfabetização acontece. Algo semelhante ocorre quando se compara a posição do Brasil em rankings internacionais a partir de definições de alfabetização baseadas em habilidades funcionais, que podem não contemplar suficientemente as especificidades do contexto nacional (Frade, 2019, p. 23).

A pergunta pelo método, portanto, permanece necessária, mas torna-se insuficiente quando separada de outras perguntas igualmente constitutivas do quefazer alfabetizador. Se as condições de vida, o acesso à cultura escrita, a formação docente, os tempos de aprendizagem e as relações estabelecidas no espaço educativo também participam desse processo, não parece coerente nem suficiente perguntar apenas qual método produz melhores resultados.

É nessa ambiência que a perspectiva crítico-emancipatória defendida nesta pesquisa situa o método como necessário ao quefazer pedagógico, mas incapaz, por si só, de responder à complexidade da alfabetização e às condições históricas e sociais nas quais persistem desigualdades no acesso à palavra escrita.

Nesse contexto, quando o educador deixa de ser subordinado à busca por uma resposta metodológica universal, abre-se uma outra possibilidade de compreensão da alfabetização. Se não alfabetizamos indivíduos abstratos, mas sujeitos que chegam à escola com suas vivências, saberes e modos de compreender e significar a realidade, então alfabetizar requer reconhecer que antes da leitura da palavra, já existe um mundo sendo lido. Dessa forma, é diante dessa relação entre sujeito, palavra e realidade que a concepção freireana de alfabetização adquire sentido.

2.3 ALFABETIZAR É APRENDER A DIZER O MUNDO

> Isto porque a leitura da palavra é sempre precedida da leitura de mundo. E aprender a ler, escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada aprender a ler o mundo, compreender seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. (Freire, 1989, p.7)

Quando Freire declara que a leitura da palavra é sempre precedida pela leitura de mundo, ele está nos chamando a olhar para algo que parece simples, à primeira vista, mas que é profundamente transformador: ninguém começa a aprender pelas letras, começa pela vida. Antes de qualquer contato com o código escrito, já existe uma leitura acontecendo, uma leitura captada na experiência, nas relações e nas vivências do cotidiano.

É a partir desse movimento que aprender a ler e a escrever deixa de ser compreendido como exercício exclusivamente mecânico, restrito à instituição escolar e mediado apenas pelo

alfabetizador, para integrar um processo mais amplo de compreensão da realidade. Parte-se deum mundo que já é lido para aprender a palavra e, por meio dela, retornar ao mundo com outras possibilidades de compreendê-lo. O ato de alfabetizar-se ultrapassa a junção das letras e se sustenta no aprender a perceber, interpretar e dar sentido ao mundo que se vive. Ler nessa perspectiva não é decifrar palavras, mas tomar consciência do mundo e da posição que nele se ocupa.

Afinal, De Que Alfabetização Estamos Falando?

É nesse contexto de disputa de concepções que a perspectiva freireana desloca a discussão sobre a alfabetização. A questão deixa de se restringir aos modos de ensinar a ler e a escrever e alcança o próprio sentido do ato de alfabetizar. Esse deslocamento não se limita, portanto, à oposição entre métodos, mas tensiona uma concepção de alfabetização reduzida ao domínio do código, recolocando-a em suas dimensões históricas, sociais e políticas. (Freire; Macedo, 2022).

Para os autores, o ato de ler consiste em "respeitar os diferentes discursos e pôr em prática a pluralidade que exige crítica, criatividade e transformação política e social". Nessa construção, alfabetizar implica criar condições para que os sujeitos ampliem sua leitura crítica do mundo e exerçam o direito de dizer a própria palavra como gesto político e histórico, percebendo que "dizer a palavra seja o direito de tornar-se partícipe da decisão de transformar o mundo" (Freire; Macedo, 2022, p.90).

Nessa perspectiva, Freire e Macedo (2022, p. 61) caracterizam determinadas práticas como 'míopes e alienantes' quando desconsideram a realidade dos educandos. Os autores sustentam, ainda, que o processo educativo não pode partir de um ponto abstrato, pois 'ninguém chega lá partindo de lá, mas daqui' (Freire; Macedo, 2022, p. 80).

O contato com a leitura e a escrita, portanto, assume sentidos distintos conforme as condições socioculturais dos sujeitos, o que demanda da escola uma prática alfabetizadora que reconheça, problematize e dialogue com essas diferenças, em vez de silenciá-las.

Compreendida nesse horizonte, a alfabetização crítica caracteriza-se como um processo educacional que supera a lógica estritamente instrumental da leitura e da escrita, ao articular a leitura da palavra à leitura de mundo e viabilizar a apropriação da linguagem como possibilidade de compreensão, questionamento e transformação da realidade (Freire; Faundez; 1985). Essa perspectiva inscreve-se em uma concepção ampliada de educação pública, concebida como espaço de reconhecimento, valorização da cultura popular e da formação

crítica do sujeito, e não como um local de transmissão de saberes descolados da vida concreta (Freire, 1989).

Essa concepção dialoga com as contribuições de Apple (2024) e Giroux (1997) ao compreender o currículo como uma construção política atravessada por disputas em torno dos conhecimentos que são legitimados ou marginalizados, e com Giroux (1997), ao conceber o educador capaz de problematizar discursos hegemônicos e participar das disputas de sentido no interior da instituição escolar.

Nessa perspectiva, a alfabetização crítica participa de processos de conscientização nos quais os sujeitos ampliam suas possibilidades de compreender criticamente a realidade e de nela atuar. Freire (1985, p.11) orienta esse processo, quando afirma que "aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra", em que palavra, nesse contexto, é percebida como palavra e ação, de forma viva e dinâmica e não uma categoria inerte.

Nessa vivacidade da palavra, o diálogo assume-se como 'exigência existencial' e como elemento constitutivo de uma alfabetização crítica, possibilitando que o mundo seja pronunciado e elaborado na relação entre sujeitos., o que Freire (1985, p. 11) chama de diálogo autêntico "– reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum. Não há consciências vazias; por isto os homens não se humanizam, senão humanizando o mundo".

É nessa relação entre linguagem e realidade que a aprendizagem e a produção do conhecimento se constituem, não como repetição, mas como elaboração de sentidos entre educadores, educandos e o mundo. Essa compreensão encontra expressão em uma passagem de Pedagogia do Oprimido (Freire, 1985, p.39) onde o autor escreve: "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo".

> Isso significa que o alfabetizando se alfabetiza com a ajuda do alfabetizador, mas não é o alfabetizador que monta a alfabetização para o alfabetizando. O alfabetizando tem de ser o sujeito da produção da sua grafia, como é sujeito da produção de sua oralidade. (Freire, 2015, p.178).

Como experiência criadora, a alfabetização precisa ser produzida com o alfabetizando. É ele quem atribui sentido ao sistema gráfico, em um processo mediado pelo educador.

Consequentemente, se a alfabetização crítica pressupõe que a leitura da palavra nasce da leitura do mundo, ela não pode significar um processo de transmissão de conhecimentos, nascido no bojo de uma concepção "bancária" e "nutricionista", onde a palavra é transformada em "um depósito vocabular", em que os alfabetizandos "famintos de letras" e "sedentos de palavras" são saciados pelo educador, e este, como o único responsável por levar a eles essas

palavras, as retira das diversas fontes prescritas, como as cartilhas de outrora, subtraindo o esforço criador dos alfabetizandos, colocando-os como puros objetos no processo de aprendizagem de leitura e escrita. (Freire, 1981, p.37)

No contexto da história da educação brasileira, a retomada de documentos como as *Instruções para os Mestres de Primeiras Letras*, de 1824, permite observar diretrizes pedagógicas e organizacionais formuladas após a Independência e relacionadas à Constituição Imperial de 1824.

Embora a Lei Geral de 15 de outubro de 1927 constituía um marco posterior na organização da instrução elementar o documento de 1824 constitui um marco relevante para compreender formas de organização do trabalho dos mestres de primeiras letras naquele período, função que, guardadas as profundas diferenças históricas, pode ser aproximada daquela hoje exercida por educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A ênfase em procedimentos prescritos, no estudo e na memorização permite identificar, nesse documento, traços de uma organização do ensino fortemente centrada na condução e no controle dos procedimentos. Lida posteriormente, à luz dos pressupostos freireano, essa organização possibilita problematizar o lugar atribuído ao educando em práticas nas quais sua participação tende a ser subordinada à execução e repetição.

Tais características podem ser aproximadas, retrospectivamente, da crítica que Freire formularia à educação bancária. Essa aproximação não supõe uma continuidade linear entre diferentes períodos históricos, mas oferece uma chave para problematizar práticas educativas que atribuem centralidade à transmissão, a repetição e ao controle, reduzindo a participação dos educandos na produção do conhecimento.

Embora a expressão “educação bancária” tenha sido formulada por Paulo Freire, a crítica à educação gestada como transmissão e acumulação de conhecimentos, contudo, pode ser encontrada em formulações anteriores a Freire. Brighente e Mesquida (2016, p. 157-158) identificam aproximações entre a crítica freireana e uma metáfora atribuída a Plutarco, segundo a qual o espírito não é um recipiente a ser preenchido, mas necessita ser estimulado para desenvolver suas faculdades e orientar-se para a busca da verdade.

Os autores também identificam aproximações com o pensamento de Johann Heinrich Pestalozzi, para quem o educando não deveria ser compreendido como “um vaso vazio que se deve encher”, mas como “uma força real, viva, ativa por si mesma” (Brighente; Mesquida, 2016, p. 158). Essas formulações, embora produzidas em contextos distintos, permitem reconhecer críticas anteriores, porém semelhantes, à concepção do educando como recipiente passivo de conhecimentos

Entretanto, foi Paulo Freire quem formulou o conceito de “educação bancária”, conferindo-lhe um sentido político e pedagógico próprio. Nesse formato de educação, o educador deposita conteúdos nos educandos, que são tratados como recipientes passivos, e estão em uma relação vertical que nega o diálogo, a autonomia e a produção crítica do conhecimento. (Freire, 1985)

Nessa forma desumana de educação, o educador continua como único portador do saber, e aos educandos são negados os saberes construídos em suas trajetórias e nas experiências que os constituem, tendem a ser desconsiderados. Essa relação vertical inviabiliza a dialogicidade e restringe a possibilidade de que educador e educando se reconheçam como sujeitos do processo educativo.

> O antagonismo entre as duas concepções, uma, a “bancária”, que serve a dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educandos, a segunda realiza a superação. Para manter a contradição, a concepção “bancária” nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica, para realizar a superação, a educação problematizadora – situação gnosiológica – afirma a dialogicidade e se faz dialógica. (Freire, 1985, p. 11)

Ao trazer esse antagonismo para a alfabetização contemporânea, uma questão se impõe: quais as marcas deixadas por essa relação transmissiva ainda podem ser reconhecidas nas formas de organizar o processo de ensino-aprendizagem nos primeiros anos do Ensino Fundamental?

Ainda que as formas de viver, comunicar e produzir conhecimento tenham se transformado profundamente, ainda disputamos entre práticas e concepções que podem reduzir a alfabetização à uma dimensão restrita e técnica.

Esse debate, portanto, não se esgota na dimensão metodológica; ele alcança também a dimensão política da alfabetização. Interrogar como se alfabetiza implica considerar quais possibilidades de participação, compreensão e produção da palavra são oferecidas aos sujeitos nesse processo. Nessa perspectiva, práticas centradas predominantemente na reprodução precisam ser problematizadas quando se pretende compreender a alfabetização como possibilidade de interpretação, posicionamento e leitura crítica da realidade.

Posto isso, torna-se fundamental, problematizar práticas escolares que reduzem a escrita a um objeto a ser observado e reproduzido, restringindo as possibilidades de criação, participação e produção de sentidos pelos alfabetizandos. É justamente em oposição a essa compreensão mecanicista que a alfabetização emancipatória assume centralidade nesta pesquisa. Como adverte Freire (1981, p. 13), não será pela “mera repetição do pa-pe-pi-po-pu

ou la-le-li-lo-lu" que se desenvolverão nos alfabetizandos "a consciência de seus direitos, bem como sua inserção crítica na realidade".

Ainda em relação a essa dimensão mais mecanicista, Freire (1981) critica práticas assentadas em uma 'narração alienada e alienante', nas quais os educandos são colocados diante de uma linguagem previamente organizada, com pouca participação na produção dos sentidos que leem e escrevem. Nessa lógica, tornam-se espectadores de um processo que deveria possibilitar 'um outro aprendizado: o de escrever a sua vida, o de ler a sua realidade' (Freire, 1981, p. 16)."

Há outro aspecto igualmente importante a ser considerado quando estamos analisando o processo de alfabetização sob as diferentes lógicas, é interrogar a posição assumida pelo educador diante das escolhas que atravessam sua prática.

> Dialeticamente, há, no entanto, outra tarefa a ser cumprida, qual seja a de denunciar e de atuar contra a tarefa de reproduzir a ideologia dominante. De quem é essa segunda tarefa de denunciar a ideologia dominante? É do professor, cujo sonho político é a favor da libertação. Essa segunda tarefa não pode ser proposta pela classe dominante. Deve ser cumprida por aqueles que sonham com a reinvenção, a recriação ou reconstrução da sociedade. (Paulo Freire, 1986, p. 67)

A posição política do educador, não se reduz a uma adesão discursiva a determinado projeto social. Ela se materializa nas escolas cotidianas acerca dos conhecimentos legitimados, das vozes que encontram espaço na sala de aula e das possibilidades oferecidas aos educandos para problematizar a realidade.

A luz dessa concepção, a leitura crítica da realidade torna-se imprescindível para que educadores possam reconhecer e problematizar discursos que atravessam a instituição escolar, inclusive aqueles orientados por racionalidades de mercado. (Streck, 2010, p.15). Corroborando com o autor, Freire e Macedo (2022, p. 143) reforçam que até mesmo a simples leitura de um texto exige uma leitura dentro do contexto social a que ela está inserida, para expor intencionalidades.

Inserida nessa perspectiva crítica, a leitura da realidade possibilita ao educador problematizar processos pelos quais determinados modos de falar, escrever e produzir conhecimento são convertidos em parâmetros de legitimidade cultural, bem como questionar explicações que atribuem exclusivamente aos sujeitos a responsabilidade pelas dificuldades encontradas na apropriação da cultura escrita. É nesse horizonte que Freire e Macedo (2022, p. 144) defendem uma alfabetização que "se alicerça na reflexão crítica sobre o capital cultural dos oprimidos", valorizando experiências históricas e existenciais desconsideradas pela cultura dominante não apenas para reconhecê-las, mas para compreendê-las criticamente.

Ao considerar que os educandos chegam ao processo de alfabetização trazendo consigo leituras do mundo, experiências e saberes construídos nas condições concretas de sua existência, torna-se incoerente determinar que uma única forma de construção do conhecimento possa responder, como receita, à diversidade dessas realidades. Isso não significa negar a rigorosidade do trabalho docente, a importância dos métodos ou os conhecimentos específicos necessários à aprendizagem da leitura e da escrita, mas resistir que o método anteceda os sujeitos e determine, por si só, o caminho da alfabetização.

Em vista do exposto, na perspectiva crítica freireana assumida nesta pesquisa, compreender a constituição da professora alfabetizadora iniciante exige deslocar a indagação da busca pelos métodos, que ofereçam respostas previamente estabelecidas para uma postura alfabetizadora rigorosa, investigativa e dialógica, capaz de partir dos saberes dos educandos.

E partir desses saberes não significa idealizá-los ou torná-los suficientes, mas criar condições para que eles sejam problematizados, confrontados e ampliados pelo encontro com o conhecimento sistematizado, tendo a pergunta como movimento impulsionador do conhecimento. É a partir dessas perguntas que saímos em busca das respostas, diferentemente de quando estabelecemos as respostas prontas, absolutas, nas quais não há lugar para a curiosidade e para a descoberta. (Freire; Foundez; 1985, pág.24).

Uma alfabetização crítica pode produzir condições para que a relação dos sujeitos com a realidade seja interrogada, colocando em movimento perguntas capazes de ultrapassar a constatação imediata dos acontecimentos em direção às suas razões de ser. Desse modo, Freire (2015, p.132) enfatiza que o processo de alfabetização precisa envolver a provocação por parte do educador aos educandos, de modo que exercitem, de maneira sistemática, a oralidade.

Nesse horizonte, a palavra assume uma dimensão que ultrapassa a aprendizagem predominantemente técnica da escrita e se constitui “um lugar do encontro e do reconhecimento das consciências e possibilidades de reconhecimento de si". (Freire, 1994, p.10)

Ao circunscrever a alfabetização como possibilidade de dizer o mundo, não se deve perder de vista que a formação de sujeitos críticos exige um trabalho intelectual que não se produz de maneira espontânea. Dessa maneira, o autor chama a atenção para a disciplina necessária ao ato de estudar, conhecer, aprender e ensinar, construída no próprio exercício cognoscente, pelo qual educador-educandos vão se constituindo como sujeitos cada vez mais críticos. (Freire, 2013, p.78)

Há, nesse entendimento, uma recusa tanto à redução do conhecimento quanto à ideia de que a rigorosidade necessária ao ato de conhecer deva condicionar a aprendizagem em uma experiência enfadonha e destituída de prazer.

Sob essa ótica, a pergunta sobre se os educandos aprenderam a ler e a escrever permanece necessária, mas deixa de ser suficiente. Torna-se igualmente necessário interrogar que possibilidades de participação se ampliam quando os sujeitos passam a dizer a própria palavra. Isso significa que o horizonte da alfabetização crítica não pode ser a produção de sujeitos que apenas respondam adequadamente ao que deles se espera, a construção de condições para que possam criar, decidir, participar e pronunciar a própria palavra.

2.4 ALFABETIZAR É UM ATO POLÍTICO DE RESISTÊNCIA E ESPERANÇA

Toda prática educativa possui uma dimensão política, de modo que a escola não está apartada das relações sociais que a constituem, o que resulta na intervenção ou prática da reprodução dessas relações quando hierarquiza, legitima e seleciona determinados conhecimentos e sujeitos, em detrimento de outros, sendo passível de reproduzi-las, contribuindo para formas desiguais de acesso ao saber e de reconhecimento.

É nesse sentido que Freire (1985, p. 26) afirma que ‘do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o carácter educativo do ato político’. A questão passa a ser, portanto, ‘a favor de quem e do quê e, portanto, contra quem e contra o que, se realiza a educação’ (Freire, 1985, p.27).

A ideia da neutralidade escolar sustenta a compreensão de que à escola caberia apenas transmitir conhecimentos de maneira imparcial, mantendo-se apartada das disputas políticas, ideológicas e culturais que atravessam a sociedade. Essa perspectiva tende a pressupor que, ao ingressarem na escola, os sujeitos poderiam ser considerados independentemente das desigualdades, experiências e condições concretas que atravessam suas trajetórias.

Em contraposição a ideia de neutralidade, a Educação Popular constitui uma perspectiva político-pedagógica historicamente vinculada aos movimentos de cultura do povo e à crítica às formas tradicionais e autoritárias de educação. Brandão (1984, p.181) ao discutir as relações entre Educação Popular e aquilo que denomina ‘educação do sistema’, modalidade de ensino imposta por um sistema centralizado de poder, evidencia as disputas em torno das finalidades e dos sujeitos do ato educativo. Quanto restringem o ato educativo à transmissão e ao depósito do conhecimento, há um favorecimento aos processos de domesticação, imobilização e despolitização dos sujeitos, favorecendo uma relação com a realidade como se ela estivesse dada e restasse aos sujeitos apenas adaptar-se a ela.

> Não pode existir uma teoria pedagógica, que implica em fins e meios da ação educativa, que esteja isenta de um conceito de homem e de mundo. Não há, nesse sentido, uma educação neutra. Se para uns, o homem é um ser da adaptação ao mundo (tomando-se o mundo não apenas em sentido natural, mas estrutural, histórico-cultural), sua ação educativa, seus métodos, seus objetivos, adequar-se-ão a essa concepção. Se, para outros, o homem é um ser de transformação do mundo, seu quefazer educativo segue um outro caminho. Se o encaramos como uma "coisa", nossa ação educativa se processa em termos mecanicistas, do que resulta uma cada vez maior domesticação do homem. Se o encaramos como pessoa, nosso quefazer será cada vez mais libertador. (Freire, 1969, p.1)

Por esse prisma, quando a realidade é apresentada como algo posto e pouco aberto à problematização, restringem-se as possibilidades de que os educandos se reconheçam como sujeitos capazes de interroga-la e participar de sua transformação. As relações educativas tendem a reforçar a assimetria entre aqueles cujos conhecimentos são legitimados e aqueles cujos saberes encontram menor espaço de reconhecimento.

> A possibilidade de admirar o mundo implica em estar não apenas nele, mas com ele; consiste em estar aberto ao mundo, captá-lo e compreendê-lo; é atuar de acordo com suas finalidades a fim de transformá-lo. Não é simplesmente responder a estímulos, porém algo mais: é responder a desafios. As respostas do homem aos desafios do mundo, através das quais vai modificando esse mundo, impregnando-o com o seu "espírito", mais do que um puro fazer, são que-fazeres que contém inseparavelmente ação e reflexão. (Freire, 1969, p.1)

No cerne desse desafio, a problematização do mundo inscreve-se em uma prática educativa que reconheça sua própria dimensão política e se comprometa com a ampliação das possibilidades de dizer, conhecer e participar de sujeitos submetidos a condições desiguais de acesso.

A Politicidade da Alfabetização em Paulo Freire

Há uma educação que transforma em inevitável aquilo que foi historicamente produzido pelos próprios homens, ao passo que outra, a perspectiva crítica se move pela esperança e pelo anúncio do inédito viável, compreendido como possibilidade histórica ainda não realizada, mas que pode ser construída pela ação dos sujeitos sobre a realidade (Freire, 2013, p.191)

> É na diretividade da educação, esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana, de endereçar-se até sonhos, ideais, utopias e objetivos, que se acha o que venho chamando de politicidade da educação. A qualidade de ser política, inerente à sua natureza. É impossível, na verdade, a neutralidade da educação. E é impossível, não porque professoras e professores "baderneiros" e "subversivos" o determinem. A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política. (FREIRE, 2005a, p. 110)

Ao afirmar que a educação não apenas possui uma dimensão política, mas que ela é, em si, política, Freire rompe com a ideia de neutralidade do ato educativo, uma vez o ensino envolve escolhas acerca do conhecimento, dos sujeitos, das relações pedagógicas e dos horizontes formativos que se pretende construir. O autor ainda enfatiza (ibidem, 2005), o fato de "ser uma ingenuidade pensar num papel abstrato, num conjunto de métodos e de técnicas neutros para uma ação que se dá em uma realidade que também não é neutra". (Freire, 1981, p.32)

Nesse cenário, a prática da professora alfabetizadora não ocupa uma posição neutra, suas escolhas podem participar tanto da reprodução e manutenção quanto da problematização de relações e concepções presentes no espaço escolar. Reconhecer a politicidade da educação, entretanto, não autoriza a manipulação dos educandos. Ao contrário, Freire (2013, p.77) afirma que "o que se exige eticamente dos educadores, é que coerente com seu sonho democrático, respeitem os educandos e jamais, por isso mesmo, os manipulem". (Freire, 2013, p.77)

É nessa dimensão política da prática que as escolhas pedagógicas ganham sentido, podendo orientar-se em direção a processos de humanização ou reproduzir relações desumanizadoras. A politicidade se materializa, portanto, nas escolhas didáticas, nas expectativas construídas sobre os alunos, nos silêncios que se mantêm e nas vozes autorizadas ou interditadas.

Afirmar a politicidade da educação não significa reduzi-la à adesão partidária. Em Freire, ela decorre da própria natureza do ato educativo, que envolve escolhas acerca dos conhecimentos, dos sujeitos, das relações pedagógicas e dos horizontes formativos que se pretende construir. Por isso, toda prática educativa participa, de algum modo, da formação de maneiras de compreender e atuar no mundo.

No campo da alfabetização, essa politicidade se expressa também nas experiências de leitura e escrita que são propostas. Elas podem contribuir para um educando aprender a copiar, decorar, aceitar tudo como natural e obedecer sem questionar, ou em contrapartida, ensinar a questionar, a refletir, relacionar o conteúdo com a vida, perceber injustiças e entender que a sociedade foi construída pelas pessoas e pode ser transformada.

Essa tensão torna-se particularmente significativa quando observados os resultados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF). Na edição de 2024, entre as pessoas cuja escolaridade mais elevada corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental, 78% encontram-se nos níveis Analfabeto ou Rudimentar, classificados pelo indicador como analfabetismo funcional. Outros 19% situam-se no nível Elementar, enquanto apenas uma pequena parcela alcançou os níveis Intermediário ou Proficiente. Esses dados evidenciam que

a passagem pela escolarização, embora indispensável, não assegura por si só a apropriação de níveis mais complexos de leitura, escrita e uso social desses conhecimentos (Ação Educativa; Conhecimento Social, 2025).

Trata-se, aqui, de indagação e de indignação. Indagação sobre as relações entre palavra e mundo que os processos de alfabetização possibilitam construir e sobre as condições oferecidas para o desenvolvimento da autonomia e da conscientização. Indignação diante de concepções educativas que podem reduzir a formação dos sujeitos à adaptação, à reprodução e ao atendimento de finalidades externas ao próprio processo de humanização;

Assumir essa dimensão ética e política complexifica o trabalho docente, uma vez que o conhecimento não se reduz à transmissão de conteúdos nem o educador à condição de mero executor. A coerência ética, portanto, não exige que o educador se apresente como neutro, mas que reconheça sua posição sem transformá-la em imposição aos educandos.

> O que sobretudo me move a ser ético é saber que, sendo a educação, por sua própria natureza, diretiva e política, eu devo, sem jamais negar meu sonho ou utopia aos educandos, respeitá-los. [...] Respeitar os educandos, porém não significa mentir a eles sobre meus sonhos, dizer-lhes com palavras ou gestos ou práticas que o espaço da escola é um lugar 'sagrado' onde apenas se estuda e estudar não tem nada a ver com o que se passa no mundo lá fora' (Freire, 1992, p. 75)

Dessa maneira, o autor reafirma que:

> qualquer que seja a qualidade da prática educativa, autoritária ou democrática, ela é sempre diretiva, e quando essa diretividade interfere na capacidade criadora, formuladora, indagadora do educando, de forma restritiva, então a diretividade se converte em manipulação, em autoritarismo. (Freire, 1992, p. 76)

A diretividade, portanto, é inerente ao ato educativo; ela se converte em autoritarismo quando restringe a capacidade do educando de perguntar, formular, criar e participar do próprio processo de conhecimento.

O percurso histórico retomado até aqui evidencia que a ampliação do acesso à escola não foi suficiente para eliminar as desigualdades que atravessam a apropriação da cultura escrita. Durante longos períodos, uma das formas assumidas pela exclusão educacional foi a própria restrição do acesso à escola e à cultura escrita. A escola passou a receber aqueles que historicamente estiveram do lado de fora, mas continuou imersa em uma sociedade que distribui de forma discrepante o acesso à cultura, ao conhecimento e às condições materiais de existência.

A ampliação do acesso não impede que mecanismos de exclusão também possam operar no interior da própria escolarização. Eles podem ser materializados quando, por exemplo, desempenhos são hierarquizados, percursos distintos são convertidos em medidas de

capacidade individual e as condições sociais, culturais e institucionais que atravessam o processo de aprendizagem perdem visibilidade. Nesses contextos, desigualdades produzidas historicamente correm o risco de ser reinterpretadas como diferenças individuais de desempenho.

O conflito observado e descrito entre a educação como direito social e a educação subordinada à racionalidade do mercado atinge particularmente o campo da alfabetização, por meio da tomada desse processo, no qual acontece a relação da criança com a leitura, a escrita e o mundo, para uma lógica gerencialista das políticas neoliberais, e permeando um dos territórios mais sensíveis dessa disputa.

Essa racionalidade encontra na alfabetização um campo fértil, porque nela convergem dois processos que se retroalimentam: a quantificação do aprendizado e a responsabilização individual do educador. Dardot e Laval (2017) argumentam que a introdução de lógicas empresariais na escola pública, opera deslocando a noção de qualidade educacional para a capacidade de atingir metas com uma liberdade regulada do sujeito educador, responsável por aplicar um método de alfabetização baseado em evidências cientificas, como descrito na PNA (2019)

Diante de uma alfabetização que se vê entre a lógica do desempenho e o compromisso ético-político com a formação humana. Entretanto, uma leitura freireana não se encerra na denúncia das estruturas desumanizantes, ela se articula no anúncio daquilo que ainda pode ser construído.

Nesse horizonte, a formação docente constitui um dos espaços em que esse anúncio pode ganhar concretude. Não é uma passagem simples ou linear. Pressupor que a formação inicial prepare integralmente a professora alfabetizadora, ou nesse recorte, a alfabetizadora iniciante, para o exercício da docência, é ignorar que ensinar a ler o mundo exige a construção de uma identidade profissional capaz de resistir às pressões discutidas acima.

É por isso que é necessário indagar como se constitui a professora alfabetizadora e se perguntar se todo professor é um alfabetizador? Seria a alfabetização um ofício que se aprende no ingresso na profissão e quais condições institucionais acompanham esse processo?

É nesse horizonte que a discussão se desloca, na seção seguinte, para a constituição da professora alfabetizadora. Interessa compreender como formação inicial, inserção profissional, saberes construídos na experiência e condições institucionais participam desse processo, com especial atenção às professoras que ingressam na docência e precisam aprender a alfabetizar enquanto também aprendem a ser professoras.

3 TODO PROFESSOR É UM ALFABETIZADOR? A FORMAÇÃO DA PROFESSORA ALFABETIZADORA: AVANÇOS, CONTRADIÇÕES E DESAFIOS

> Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade[...]sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias[...] (Freire, 2002, p.40)

A epígrafe que abre esta seção permite situar a formação docente para além da aquisição de técnicas ou métodos de ensino. Ao relacionar o saber que precisa ser construído, o compromisso com uma determinada concepção de educação e aluta pelas condições materiais necessárias à prática, Freire (2002) deixa evidente dimensões que se entrelaçam de maneira indissociável no exercício da docência. Para a professora alfabetizadora, essa articulação assume particular relevância: alfabetizar exige conhecimentos específicos, mas sobretudo, escolhas ético-políticas e condições concretas que possibilitem transformar esses conhecimentos em ação pedagógica.

É nesse horizonte que a pergunta que abre esta seção, se todo professor é um alfabetizador, precisa ser enfrentada. Se a alfabetização fosse compreendida exclusivamente como o ensino do sistema de escrita alfabética, essa responsabilidade estaria vinculada a determinados profissionais e etapas exclusivas da escolarização. Entretanto, compreendê-la à luz dos pressupostos freireanos, significa reconhecer que a apropriação do sistema de escrita e da leitura acontece atravessada por concepções de sujeito, de conhecimento e de mundo. Nesse horizonte, toda prática educativa introduz os sujeitos em determinadas formas de ler, interpretar e atribuir sentido ao mundo.

Isso não significa apagar a especificidade profissional da professora alfabetizadora. Ainda que toda prática docente participe da produção de formas de compreender e significar a realidade, alfabetizar requer conhecimentos próprios. Conhecimentos que não são construídos apartados das relações estabelecidas com os educandos, das constituições institucionais que permeiam o quefazer alfabetizador e das finalidades atribuídas ao próprio ato de alfabetizar.

Reconhecer essa especificidade desloca a discussão para a formação da professora alfabetizadora e para os conhecimentos necessários a uma prática que articule a apropriação do sistema de escrita às dimensões sociais, políticas e culturais da alfabetização.

A partir dessa reflexão, cabe problematizar como tem se constituído a formação da professora alfabetizadora e em que medida ela dialoga com os desafios concretos do processo

de alfabetização. Mais do que interrogar os conteúdos oferecidos pelos cursos de Pedagogia, torna-se necessário compreender que concepção de formação sustenta esses percursos, que relações estabelecem entre teoria e prática e que compreensão de alfabetização neles é produzida.

Ao deslocar a discussão para a formação da professora alfabetizadora, é fundamental reconhecer que sua constituição profissional não se inicia e nem se finda na graduação, embora a formação constitua um momento formal e decisivo desse percurso. É no ingresso na carreira que a incompletude da formação se torna particularmente visível. No entanto, é nesse momento inicial que as especificidades do início da carreira se desvelam de forma mais conflituosa entre o que foi idealizado no percurso formativo e as condições concretas da prática.

3.1 CONSTITUIR-SE PROFESSORA ALFABETIZADORA: ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL E O INÍCIO DA DOCÊNCIA

Constituir-se professora é um processo atravessado por experiências e vivências produzidos ao longo da própria trajetória e em contextos históricos que antecedem o ingresso na profissão. É nessa direção que Freire (2000, p.34) se refere à "memória do nosso corpo consciente", chamando atenção para a presença da história nos modos pelos quais os sujeitos compreendem a si mesmos e o mundo.

> A questão fundamental não está em que o passado passe ou não passe, mas na maneira crítica, desperta, com que fundamentamos o passado em procedimentos do presente. (Freire, 2000, p.34)

Essa compreensão estende-se ao processo de constituição da professora alfabetizadora, cuja identidade profissional não emerge no mesmo instante da diplomação ou no ingresso na escola, mas vai sendo construída nas relações entre a sua trajetória formativa, as experiências vividas e os desafios concretos da prática docente. Nesse percurso, a formação inicial oferecida nos cursos de Pedagogia, ocupa um lugar fundamental, uma vez que, conforme Leitão (2023, p.43) constitui um momento privilegiado para a construção dos fundamentos da identidade profissional. Reconhecer essa centralidade, não significa atribuir à graduação a responsabilidade de completar a formação docente, mas compreendê-la como uma etapa estruturante de um processo que continuará a se constituir no exercício da profissão.

A compreensão da formação inicial como espaço de construção das bases profissionais exige problematizar o lugar destinado aos futuros educadores nesse processo. Leitão (2023,

p.44) chama a atenção para os limites de uma organização formativa centrada predominantemente na exposição de conhecimentos por especialistas, restando aos licenciandos uma participação pouco ativa na construção dos saberes. Nesse horizonte, mais do que acessar os conteúdos acadêmicos e pedagógicos, em uma direção crítica, essa formação pressupõe criar condições para que o educador se constitua como sujeito da sua própria aprendizagem profissional, sendo capaz de interrogar conhecimentos, relacioná-los às condições concretas da prática e produzir respostas diante das situações que encontra.

Essa discussão aproxima-se da crítica formulada por Freire e Shor, em Medo e Ousadia (1986, p.33) ao considerar a naturalização da aula expositiva como modelo privilegiado da atuação profissional docente.

> Porém, um problema sobre que devemos falar, quanto à aula expositiva, é o fato de os professores a considerarem como a forma profissional correta de ensinar. Ela lhes é apresentada, durante sua formação profissional, como a pedagogia do profissional, do expert. Os professores assistem a tão poucas boas discussões em classe que evitam testar suas próprias habilidades como líderes de discussões. Eles ouvem poucos palestristas estimuladores e críticos. Também não recebem treinamento de voz e arte dramática que lhes dê mais confiança em sua própria criatividade verbal. (Freire; Shor, 1986, p. 33)

Nessa contramão dessa lógica, essa etapa da formação docente pode constituir-se um espaço de reflexividade e de criticidade. Morgado (2021, p.40) destaca que esse processo contribui para que o professor se reconheça não como um mero executor ou um sujeito adaptado às condições que encontra, mas como alguém capaz de compreender criticamente a realidade e nela atuar. Essa perspectiva libertadora, aproxima-se da compreensão freireana de que a presença do sujeito no mundo "não é a de quem nele se adapta, mas a de quem nele se insere", assumindo a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas também sujeito da história (Freire, 2002, p. 23)

Imbernón (2005, p.58) sustenta que a formação deve fornecer bases para a construção de um conhecimento pedagógico especializado. Não se trata só de questionar as propostas epistemológicas no formato de transmissão de conhecimento, mas 'do esquecimento do conhecimento profissional cultural, ou do contexto, e o conhecimento prático com toda sua carga de compromisso científico, político, de eticidade e moralidade da profissão educar' (Imbernón, 2005, p.58)

Ainda de acordo com autor (2005, p. 61) a formação inicial precisa superar a acumulação de conhecimento formais e de modelos culturais apresentados como estáticos, para assumir o compromisso em favorecer atitudes investigativas que permitam aos futuros educadores compreender-se também como produtores de conhecimento pedagógico na relação

entre os referenciais teóricos, a investigação e a própria prática. Isso requer experiências formativas que articulem teoria e prática por meio da observação, do debate, da reflexão, do confronto entre diferentes pontos de vista, da análise da realidade social e dos estudos de situações concretas de ensino.

A construção dessa postura investigativa relaciona-se à organização curricular dos percursos de formação. Imbernón (2005, p.62-63) defende experiências interdisciplinares que favoreçam a articulação entre os conhecimentos específicos e os saberes didáticos-pedagógicos. Essa integração permite que os futuros docentes analisem situações educativas, confrontem diferentes concepções e mobilizem conhecimentos distintos diante de problemas concretos da prática. O currículo formativo precisa favorecer a análise crítica, a tomada de decisões e a elaboração de posicionamentos pedagógicos próprios, em vez de apresentar conhecimentos fragmentados e respostas definidas.

Dessa forma, a relação entre teoria e prática não pode ser entendida de forma linear, como se à universidade coubesse produzir conhecimentos e à escola apenas oferecer o espaço para a sua aplicação. As experiências vividas nos contextos escolares interrogam os conhecimentos construídos na formação. Aproximar universidade e escola significa criar possibilidades para que os futuros professores conheçam, investiguem e problematizem as situações concretas do quefazer docente.

Essa passagem entre formar-se para a docência e começar a exercê-la que se situa a necessidade de acompanhar os educadores em seu desenvolvimento profissional. Nóvoa (2017, p. 1133) defende a construção de estratégias voltadas para a preparação, entrada e desenvolvimento profissional docente, compreendendo como é que um sujeito “aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor”. A docência não se constitui pela aplicação imediata de conhecimentos adquiridos anteriormente, mas por um processo no qual formação, experiência, relações profissionais participam da construção de um modo próprio de ser professora.

Explicitando esse desenvolvimento, Imbernón (2005, p.43) elucida:

> A partir de nossa realidade, não podemos afirmar que o desenvolvimento profissional do professor deve-se unicamente ao desenvolvimento pedagógico, ao conhecimento e compreensão de si mesmo, ao desenvolvimento cognitivo ou teórico. Ele é antes decorrência de tudo isso, delimitado, porém, ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente.

Ainda nesse contexto, Nóvoa (2019, p. 200) chama a atenção para o “tempo entre-dois”, que consiste na passagem entre o fim da formação inicial e o exercício pleno da profissão docente, entendendo-o como etapa decisiva na constituição da identidade. Mais do que uma

transição cronológica, trata-se de um momento particularmente significativo da constituição profissional. Por essa razão, o autor (2019) defende que a entrada na profissão não seja compreendida como responsabilidade exclusiva do professor iniciante, mas um período que demanda acolhimento, acompanhamento e participação dos próprios profissionais mais experientes.

Essa passagem encontra aproximação com o que Imbernón (2005, p. 59) denomina de período de iniciação à docência, compreendido como "vivência profissional imediatamente posterior, que leva à consolidação de um determinado conhecimento profissional".

Essa compreensão permite reconhecer que aprender a ser educadora ocorre também no tempo e na experiência profissional. Tardif (2002) chama a atenção para a temporalidade dos saberes docentes, em que o termo temporalidade é visto como saber que é adquirido ao longo de uma história de vida e de uma carreira profissional. Ainda de acordo com o autor, (2002, p.36) a prática docente é permeada por diferentes saberes, onde o saber docente é definido como "plural, formado por saberes oriundos da formação profissional, dos saberes disciplinares, curriculares e experenciais".

Assim, os saberes profissionais não se esgotam nos conhecimentos construídos ao longo da formação inicial, mas são mobilizados, reelaborados e ampliados nas experiências cotidianas da docência, na relação com os pares, alunos e a cultura escolar. Se isso é categórico para qualquer professor, é ainda mais decisivo para a alfabetizadora iniciante, que precisa produzir na urgência da prática, saberes que a formação inicial não teve como antecipar.

Huberman (2000, p.28), ao discutir os primeiros anos da docência, caracteriza esse período como uma etapa singular do desenvolvimento profissional, marcada por movimentos de exploração, incertezas e adaptação, em que o professor iniciante "tateia" a realidade, articulando os conhecimentos que a formação inicial lhe ofereceu e buscando compreender seus desafios e modos de atuação no cotidiano escolar. Esse movimento apresenta à docência em sua complexidade e exige do sujeito não apenas a mobilização dos conhecimentos apreendidos, mas também a capacidade de os reinterpretar à luz das situações concretas vivenciadas.

Essa percepção encontra aproximações em Imbernón (2011, p. 58), para quem o conhecimento em relação ao exercício da docência se fragmenta em alguns momentos distintos. O primeiro deles relaciona-se: a bagagem do sujeito enquanto discente, onde a experiência prévia como educando permanece como um estereótipo, tão ou mais marcante do que a formação inicial. O segundo momento, corresponde da socialização ocorrida na formação inicial. A entrada na carreira inaugura um novo momento, um período de iniciação à docência, que é imediatamente posterior a formação inicial, onde se inicia a vivência profissional. Por

fim, a formação permanente, que legitima ou questiona o conhecimento profissional, e tem o papel de “descobrir a teoria para fundamentá-la, revisá-la e combatê-la”.

Em sua obra sobre Formação Docente e Profissional (2000), Imbernón (2000, p.43) chama a atenção para o fato do desenvolvimento profissional docente não se relacionar exclusivamente ao desenvolvimento pedagógico, da formação, mas de um conjunto mais amplo de condições, como salário, clima de trabalho, estruturas hierárquicas, possibilidades de carreira que podem tanto estimular como impedir o avanço profissional. O autor também problematiza condições que dificultam esse processo, entre elas o isolamento docente, referido como “solidão educativa”, especialmente quando associado a modelos formativos padronizados e a contextos pouco favoráveis à colaboração entre os pares (Imbernón, 2000, p. 34).

3.2 ESPECIFICIDADES DE UM QUEFAZER TÉCNICO, ÉTICO E POLÍTICO

> O ser humano vive e partilha a sua mais estranha e essencial experiência: o aprender; o aprender a saber. Ou melhor ainda: o ensinar e aprender e o ensinar a aprender. (Brandão, 2022, p.14)

A reflexão de Brandão (2022) permite compreender o trabalho alfabetizador como uma experiência em que ensinar e aprender se entrelaçam. Nesta pesquisa, esse trabalho é compreendido como um quefazer, no sentido freireano do termo. Não se trata de uma simples execução de uma tarefa, mas de uma ação que se realiza articulada à reflexão sobre aquilo que se faz, sobre as condições em que se faz e sobre as finalidades que orientam esse fazer. O quefazer docente constitui-se, portanto, na relação entre ação e reflexão, assumindo uma intencionalidade que impede compreender a prática pedagógica como uma execução de procedimentos.

Ensinar constitui em quefazer técnico, ético e político. Essas dimensões não se sucedem nem se sobrepõem hierarquicamente umas às outras, mas se realizam conjuntamente, nas decisões cotidianas da professora alfabetizadora atravessando desde a seleção dos conhecimentos e das formas de ensiná-los até as relações estabelecidas com os educandos.

Na alfabetização, esse quefazer mobiliza, de maneira indissociável todos esses aspectos. Nesse processo, a dimensão técnica envolve os conhecimentos sobre a linguagem escrita e seus processos de aprendizagem, o planejamento das situações de ensino, a observação das produções dos educandos e a elaboração de intervenções capazes de favorecer a apropriação da leitura e da escrita. Sua mobilização articula-se à dimensão ética, que se manifesta no

reconhecimento do educando como sujeito de saberes e de direitos; e à dimensão política, presente nas escolhas acerca das concepções de educação, sujeito e sociedade.

A competência técnica, nessa perspectiva, precisa ter o cuidado de não ser tomada como a execução de procedimentos previamente definidos e inflexíveis, pois exige estudo, pesquisa e curiosidade diante do objeto de conhecimento e da realidade na qual o ensino acontece.

Freire (2002, p. 14) ao sustentar que 'não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino', reconhece a indagação e a busca como constitutivas do próprio fazer docente. Esse entendimento aproxima-se da defesa do professor-pesquisador discutida por Diniz-Pereira e Zeichner (2012), para quem a investigação da própria prática assume diferentes formas, com fator comum de ruptura com a concepção tecnocrática que reduz o professor à condição de reprodutor de conhecimentos produzidos por outros. Zeichner e Diniz-Pereira (2012) acrescentam ainda, que investigar a própria prática pode contribuir tanto para a compreensão e transformação do trabalho pedagógico quanto para o reconhecimento dos educadores como produtores de conhecimento. Desse modo, a dimensão investigativa não se apresenta como função acrescentada posteriormente ao ato de ensinar, mas integra o próprio quefazer daquele que observa, pergunta, confronta interpretações, busca compreender o que ocorre em sua prática e, a partir daí, reelabora suas ações. Esse movimento pode provocar a curiosidade que nasce da experiência, em uma curiosidade mais cuidadosa, mais aprofundada e epistemológica, caracterizada pela aproximação metodicamente rigorosa do objeto. (Freire, 2002, p.19)

Ainda, em Pedagogia da Autonomia, Freire (2002) recusa a redução da experiência educativa ao treinamento técnico, alertando o fato de que ensinar conteúdos e formar sujeitos não são tarefas concorrentes, o modo como o conteúdo é construído também forma, podendo ampliar possibilidades de autonomia, participação e reconhecimento, ou, ao contrário, restringir a palavra e a participação dos educandos.

No fazer docente durante o processo de alfabetização, a dimensão ética aparece na maneira como o erro é interpretado, na forma de acompanhar percursos e de se dirigir aos educandos, principalmente, aqueles cujas aprendizagens ainda não correspondem às expectativas estabelecidas para a etapa escolar. Uma prática que expõe, compara ou responsabiliza, individualmente o educando, pode contribuir para processos de exclusão no próprio espaço escolar. Nessa perspectiva, um quefazer comprometido com a humanização procura compreender as produções como expressões de conhecimentos, hipóteses e modos de perceber a escrita, reconhecendo tanto aquilo que já foi consolidado quanto o que ainda

demanda mediação. Trata-se de intervir construindo novas aprendizagens sem reduzir o educando às dificuldades que apresenta ou àquilo que ainda não conseguiu fazer.

Nesse âmbito, a rigorosidade não se opõe à amorosidade, ambas participam de uma ação pedagógica que recusa tanto o abandono da responsabilidade de ensinar quanto as práticas autoritárias justificadas em nome do ensino. (Freire, 2002, p.27)

A dimensão política do quefazer manifesta-se nas escolhas que organizam a prática. Quais palavras entram na sala de aula? Que experiências são reconhecidas? Quais conhecimentos são legitimados pelo currículo? A quem se atribui a responsabilidade quando a alfabetização não se efetiva? Ao defender a relação entre os conhecimentos escolares e a realidade concreta dos educandos, Freire (2002) contrapõe-se a uma educação reduzida à transferência e transmissão. Na alfabetização crítica, essa compreensão implica trabalhar com a palavra sem separá-la de sua historicidade, das experiências dos sujeitos e das relações que estabelecem com o mundo.

A coerência entre aquilo que se anuncia e o que se realiza participa do compromisso, e não seria lógico defender uma alfabetização crítica e dialógica enquanto se impede o educando de questionar, nem anunciar autonomia por meio de práticas pautadas em obediência e repetição. Para o autor ‘não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o rediz em lugar de desdizê-lo’ (Freire, 2002, p. 16).

O testemunho dos educadores sobre sua prática está presente nos seus gestos, na sua escuta e também, nas expectativas que constrói em relação aos educandos. O pensar certo, portanto, não constitui apenas um discurso sobre a prática; precisa ganhar corpo nela.

Para a professora iniciante, articular essas dimensões enquanto já responde pela alfabetização de uma turma, é uma tarefa exigente. Esse quefazer complexo envolve mobilizar conhecimentos específicos, interpretar situações singulares, tomar decisões pedagógicas, posicionar-se eticamente e compreender as implicações políticas de suas escolhas, ao mesmo tempo em que constrói modos próprios de estar na profissão. Por essa razão, as aprendizagens produzidas pela experiência não dispensam processos formativos e condições institucionais capazes de acompanhar o desenvolvimento profissional docente.

3.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO PERMANENTE

A formação docente não se encerra com a conclusão da graduação e tampouco pode ser percebida como uma sequência linear de etapas sucessivas que resultarão em uma condição

de completude profissional. Formação inicial, ingresso na carreira, experiências produzidas no exercício da docência e processos de formação continuada integram um percurso marcado pela possibilidade permanente de aprender, interrogar e reelaborar os próprios conhecimentos. Discutir a formação de professores ao longo da carreira exige ultrapassar a lógica da ideia de atualização periódica para circunscrevê-la como parte da própria constituição profissional.

Na perspectiva freireana, essa percepção encontra fundamento na condição histórica e inconclusa dos sujeitos que aprendem e ensinam nas relações estabelecidas com os outros e com o mundo. A consciência do inacabamento não representa uma falta a ser superada, mas a possibilidade de continuar aprendendo, perguntando e buscando saber mais. A formação permanente se constitui, dessa forma, não pelo motivo de que novas técnicas ou exigências externas imponham sucessivas atualizações ao educador, mas pela própria condição humana e a natureza relacional da prática educativa que mantém aberto o movimento de conhecimento e transformação.

> A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia, e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (Freire, 2007, p.22-23)

Reconhecida dessa maneira, a formação permanente não deve ser confundida com qualquer atividade realizada após o ingresso na profissão. A formação continuada se materializa em cursos, programas, encontros, grupos de estudo, ações institucionais e políticas destinadas aos profissionais em exercício, enquanto a formação permanente corresponde a uma concepção mais ampla acerca do processo formativo. Vincula-se a inconclusão, à dialogicidade, à problematização da realidade e a reflexão crítica sobre a prática. (Freire, 2007, Saul, 2015, p.16). Essa distinção é necessária porque a continuidade temporal de uma formação não assegura, por si mesma, seu caráter crítico, dialógico ou transformador.

É justamente nesse aspecto que a formação continuada precisa ser compreendida como um campo de disputas. Saul e Saul (2016, p.20) mostram que o crescimento das políticas, programas, pesquisas e horas destinadas à formação de educadores apresenta diferentes faces. Uma delas corresponde às iniciativas institucionalizadas que procuram responder às demandas dos sistemas de ensino e aos desafios encontrados na prática pedagógica. Outra face se expressa nos efeitos que esses processos podem produzir na vida profissional dos educadores, em suas condições de trabalho, em sua valorização e nas possibilidades de transformação da escola. Há, contudo, uma dimensão menos visível, denominada pelos autores de “face do negócio”,

relacionada à expansão de empresas, consultorias, materiais e pacotes educacionais comercializados como respostas às necessidades formativas dos sistemas de ensino (Saul; Saul, 2016, p. 19-20).

Essa ponderação transpõe a discussão de uma pergunta quantitativa que interroga quanto de formação continuada é oferecida, para uma questão de natureza político-pedagógica: que concepção de educador e de formação sustenta aquilo que é ofertado?

Uma política pode ampliar significamente a quantidade de horas de formação e ao mesmo tempo, atribuir ao educador uma posição predominantemente receptiva, destinada ao cumprimento de orientações, ao domínio de procedimentos e à aplicação de materiais produzidos externamente. Desse modo, a existência de formação continuada não pode ser tomada, de maneira automática, como evidência de desenvolvimento profissional. Essa tensão pode ser vista a partir das diferentes racionalidades que disputam o campo da formação docente e serão abordados baseado nos pressupostos de Zeichner e Diniz-Pereira (2012) e Saul e Saul (2016).

Os autores distinguem modelos vinculados às racionalidades técnica, prática e crítica, ressaltando que eles não se encontram de forma pura na realidade e podem coexistir ou produzir configurações híbridas. A racionalidade técnica tende a compreender o educador como executor de conhecimentos e procedimentos formulados por especialistas, privilegiando o treinamento e aplicação de saberes considerados suficientes para responder aos problemas do ensino. Nessa concepção, a relação entre conhecimento e a prática assume um movimento predominantemente vertical: alguns produzem e prescrevem, enquanto a outros cabe assimilar e executar (Zeichner e Diniz-Pereira, 2012, p.29).

A racionalidade prática produz um deslocamento ao reconhecer que o trabalho docente não pode ser reduzido à aplicação de respostas determinadas. Os problemas vividos na escola são complexos e demandam interpretação, reflexão e tomada de decisões por parte dos educadores, mas a sua ponderação sobre prática, sozinha, não garante a sua problematização em uma perspectiva transformadora. O julgamento profissional, neste caso, é guiado por critérios advindos do processo por si mesmo, baseados na experiência e aprendizagem, os quais separam boas práticas das indiferentes ou ruins. (Zeichner e Diniz-Pereira, 2012, p.32).

É nesse ponto que a racionalidade crítica amplia o debate ao inserir a prática docente no interior das relações históricas, sociais e políticas que a constituem. A reflexão deixa de se limitar à busca por soluções mais eficientes para alcançar as condições que produzem os próprios problemas, os sujeitos que participam deles e as possibilidades de transformação da

realidade. Para os autores, “pesquisa é a palavra-chave quando ensino e currículo são tratados de um modo crítico e estratégico” (Zeichner e Diniz-Pereira, 2012, p.39).

Essa formulação é particularmente necessária para pensar a formação em uma perspectiva freireana. A experiência profissional não se transforma de maneira automática em conhecimento crítico apenas porque foi vivenciada ou discutida. A prática precisa tornar-se objeto de indagação. É necessário se perguntar por que determinadas situações se repetem, quais concepções sustentam as escolas e que relações de poder as atravessam e quais as possibilidades de ação podem ser construídas coletivamente. A formação permanente aproxima-se do movimento da práxis, no qual ação e reflexão não se sucedem mecanicamente, mas se interrogam e se recriam mutuamente.

Nessa direção, uma formação continuada orientada pela perspectiva da formação permanente não parte da ideia que os educadores chegam vazios ao espaço formativo, aguardando respostas de especialistas para resolução dos problemas. Parte do reconhecimento de que eles carregam conhecimentos produzidos em sua trajetória e questões construídas no confronto com a realidade do seu trabalho. Isso não significa converter a experiência em critério de suficiente verdade nem dispensar o conhecimento teórico, mas coloca-los em relação, de modo que experiência, teoria, investigação e diálogo contribuam para compreender a prática com mais rigor e produzir novas possibilidades de intervenção.

Esse movimento impede que a formação permanente seja confundida coma adaptação contínua às novidades pedagógicas. Sua necessidade não nasce da velocidade com que surgem novas metodologias, materiais ou tecnologias, mas das perguntas e dos desafios produzidos pela própria prática educativa, que convocam os educadores a examinar suas escolhas, confrontar o que anuncia com aquilo que realiza e orienta. Como analisa Pinto (2019, p.72), esse movimento de ação- reflexão-ação pode contribuir para diminuir a distância entre aquilo que se anuncia e aquilo que efetivamente se realiza, favorecendo a construção de um quefazer coerente com os princípios que orientam a ação educativa na perspectiva crítico-emancipatória.

Essa dimensão não minimiza a importância da competência profissional, ao contrário, amplia responsabilidade do educador diante do conhecimento e da sua própria formação. Freire (2007, p.27) adverte:

> O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (Freire, 2000, p.27)

Há, portanto, uma diferença substantiva entre responsabilizar o educador individualmente por manter-se permanentemente atualizado e reconhecer seu direito e sua responsabilidade de participar de processos permanentes de formação. No primeiro caso, o desenvolvimento profissional pode ser convertido em obrigação individual diante dos problemas produzidos também pelas condições institucionais, curriculares e políticas. E no segundo, a formação passa a ser interpretada como responsabilidade partilhada, vinculada às condições concretas nas quais o trabalho docente se realiza.

Para professora alfabetizadora iniciante, essa discussão assume especificidades únicas, porque o ingresso na profissão acontece justamente quando ela já começa a responder por decisões que exigem conhecimentos específicos do próprio processo de alfabetizar, o envolvimento com o contexto e a realidade dos educandos e posicionamento ético-político diante das escolhe que materializa. A formação inicial oferece bases para esse quefazer, mas não há como antecipar a totalidade das situações que emergirão no encontro com a realidade concreta. A formação continuada pode, dessa forma, constituir um espaço privilegiado para transformar essas situações em objeto de estudo, desde que sua preocupação não esteja na oferta de respostas prontas, mas na produção de questionamentos capazes de confrontar certezas, investigar problemas e construir coletivamente possibilidades de ação.

É nesse sentido que a formação continuada se aproxima da formação permanente defendida por Freire. Não quando ensina à professora apenas o que deve fazer, mas quando cria condições para que ela compreenda com maior rigor aquilo que faz, por que faz, a favor de que o faz e quais as possibilidades pode construir a partir da realidade em que atua. Formar-se permanentemente passa, assim, a integrar o próprio quefazer técnico, ético e político da professora alfabetizadora.

3.4 OS TENSIONAMENTOS CONTEMPORÂNEOS: CURRÍCULO, FORMAÇÃO DOCENTE E RACIONALIDADES NEOLIBERAIS NA ALFABETIZAÇÃO

As condições em que a professora alfabetizadora exerce seu trabalho não são produzidas apenas no interior da sala de aula. Elas carregam marcas das escolhas políticas e curriculares que definem o que deve ser conhecido, quais conhecimentos serão reconhecidos, como serão organizados e ensinados, como a aprendizagem será avaliada e quais resultados serão considerados expressão de qualidade educacional. O currículo, nessa concepção, não pode ser compreendido apenas como organização de conteúdo ou prescrição de objetivos de aprendizagem, pois participa diretamente da definição do conhecimento que adquire legitimidade no interior da escola.

Apple (2024) problematiza o caráter político dessa seleção. Ao analisar uma proposta de um kit de leitura estruturada por níveis de habilidade, materiais padronizados e sequências previamente estabelecidas, Apple (2024, p.80) evidencia um tipo de organização na qual os estudantes são classificados individualmente e percorrem trajetórias definidas pelo desempenho, enquanto ao educador é atribuído o papel de "gerenciar" o sistema. E o que parece, à primeira vista, uma organização cotidiana, carrega significados implicitamente definidos. A própria forma curricular pode materializar uma determinada racionalidade, na medida em que organiza não apenas conhecimentos, mas também modos de ensinar, aprender, avaliar e estabelecer relações entre os sujeitos. Interrogar o currículo, nesse sentido, exige perguntar de quem é o conhecimento que passa a ser reconhecido como válido, quem participa da sua seleção, quais práticas ele autoriza, quais relações favorece e que posições atribui a educadores e educandos. Essa questão assume particular importância no processo de alfabetização, pois define o que significa estar alfabetizado, além de implicar na seleção dos conhecimentos, práticas de leitura e escrita e os modos de relação com a linguagem serão reconhecidos como legítimos.

Essa compreensão permite deslocar a discussão para além da presença ou ausência de determinado conteúdo. Se o currículo também organiza formas de ensinar e avaliar, as tentativas de torna-lo cada vez mais previsível e mensurável alcançam diretamente o trabalho docente. Apple (2024, p.42) situa esse movimento em uma história mais ampla de controle sobre o trabalho de educadores, relacionando-o a iniciativas de "racionalizar e padronizar o processo e os produtos do ensino, de impor conteúdos e objetivos curriculares muito específicos, de definir todo o ensino como uma coleção de competências mensuráveis". Nesse processo, a padronização não incide apenas sobre o que deverá ser aprendido pelos educandos, ela alcança

também o espaço profissional da educadora, ao estabelecer antecipadamente parte das decisões que compõem seu quefazer.

Giroux (2016, p.46) contribui para encorpar essa discussão, alertando que avanço desta racionalidade neoliberal, retira do educador sua condição de intelectual crítico reduzindo-o a um técnico executor de procedimentos pré-formatados que aplicados ao processo de alfabetização traz consequências específicas. O ato de alfabetizar, que para Freire (2022) é inseparável da leitura do mundo, corre o risco de ser limitado a um conjunto de habilidades mensuráveis e descontextualizadas, esvaziando sua dimensão política e dialógica. As implicações desse processo não ficam assim restritas à dimensão técnica do trabalho docente, mas abarca sua dimensão subjetiva e identitária, impondo desafios para a construção de uma consciência crítica sobre o próprio fazer docente. Na alfabetização esse impasse pode obrigar o educador a se dividir entre o compromisso de uma prática dialógica e emancipatória e a exigência institucional de produzir resultados em processos que desconsideram aprendizagens e realidades distintas.

Refletindo o recorte dessa investigação, a educadora em início de carreira, ingressa na profissão enquanto ainda constrói seus referenciais para compreender a alfabetização, interpretar as situações vividas e reconhecer-se como professora alfabetizadora. Esse ingresso em contextos fortemente prescritivos, métodos e avaliações não chegam apenas como instrumento de trabalho, passam também a participar das referências a partir das quais ela aprende o que significa alfabetizar e ser educadora. Interrogar essas políticas significa, portanto, interrogar também as condições nas quais determinadas identidades docentes podem ser produzidas.

3.5 UMA TRAMA CONCEITUAL FREIREANA: EXIGÊNCIAS DA ALFABETIZAÇÃO CRÍTICA PARA CONSTITUIÇÃO DA PROFESSORA ALFABETIZADORA

As tramas conceituais freireanas configuram construções teórico-conceituais elaboradas a partir da articulação intencional entre conceitos presentes na obra de Paulo Freire, selecionados em função da problemática que se pretende compreender. Diferentemente de esquemas lineares ou hierarquizados, a trama busca explicitar relações entre conceitos que se iluminam reciprocamente, possibilitando a produção de novas sínteses acerca da realidade investigada (Saul; Saul, 2018, p. 1149-1150).

Esse contexto está ancorado na compreensão freireana de que os sujeitos e os fenômenos estão "envolvidos em densas tramas, tocados por múltiplas razões de ser, de que algumas estão mais próximas do ocorrido ou criado, e outras são mais visíveis enquanto razão de ser" (Freire, 2013, p.19). Construir uma trama, refere-se, portanto, a um exercício teórico-conceitual rigoroso e relacional, no qual conceitos freireanos são articulados entre si e interrogados em diálogo com a realidade investigada.

> As tramas conceituais consistem em uma explicitação esquemática das articulações possíveis entre um conceito central (escolhido pelo pesquisador ou grupo-classe) como ponto de partida para a reflexão, relacionando outros conceitos a esse central. Todos esses conceitos são selecionados com base nos interesses e necessidades do autor da trama, devendo ser rigorosamente compreendidos no contexto da proposição da obra de Paulo Freire (Saul, 2012, p. 106).

Segundo esclarecem Saul e Saul (2018), a trama conceitual freireana, diferencia-se de outras representações gráficas, como mapas conceituais, diagramas de fluxo ou organogramas, por não se orientar por relações de subordinação entre os conceitos, mas por articulações que preservam a densidade teórica e política. Os conceitos que compõem a trama são tomados da obra freireana e articulados intencionalmente em função da problemática investigada. Dessa forma, não é possível que ela seja uma produção estática, uma vez que "necessita ser revisitada e recriada de acordo com a problemática que se quer explicitar/pesquisar e o momento histórico em que se vive" (Saul; Saul, 2018).

Nesta pesquisa, a trama foi construída a partir de uma leitura situada da obra de Paulo Freire, orientada pelo problema investigado e pelo contexto histórico em que se insere a alfabetização de crianças e a constituição profissional das professoras iniciantes. Nesse percurso, a obra Pedagogia da Autonomia assumiu centralidade por reunir princípios que atravessam diretamente o quefazer docente investigado nesta pesquisa. Essa centralidade, contudo, não significa restringir a trama a uma única obra, uma vez que os conceitos selecionados foram também aprofundados em diálogo com outros escritos freireanos. A seleção e a articulação desses conceitos pretenderam construir uma síntese interpretativa rigorosamente sustentada em seus referenciais e orientada pela problemática desta investigação. Desse modo, a trama não assumiu uma função ilustrativa: constituiu também uma lente teórico-conceitual para compreender as relações, tensões e contradições presentes no processo de alfabetização e na constituição da professora alfabetizadora, sem perder de vista as possibilidades de transformação anunciadas pela perspectiva freireana.

A alfabetização crítica ocupa o centro da trama porque sintetiza, nesta pesquisa, uma compreensão da leitura e da escrita inseparável da leitura do mundo, da produção da palavra e da constituição dos sujeitos como participantes da realidade que conhecem e transformam.

A escolha do formato em espiral para a construção não nasceu por um critério puramente estético, ela procura expressar graficamente o caráter processual, relacional e inconcluso tanto da formação docente quanto da alfabetização. Seu movimento sugere retornos que não significam repetição do mesmo, mas retomadas da experiencia a partir de novas compreensões, permitindo representar uma formação que se refaz no encontro entre ação, reflexão e realidade. A espiral recusa uma leitura linear ou etapista dos conceitos. Nenhum deles constitui ponto de chegada definitivo, pois cada movimento estabelece novas relações com os demais e reposiciona a compreensão do quefazer alfabetizador.

O movimento espiralado concebe então, que a docência alfabetizadora crítica se constrói na permanência do diálogo e na disposição de transformar as práticas na medida em que transforma a nossa própria compreensão de mundo. Ao explicitar a alfabetização crítica como núcleo articulador, ela fica compreendida como eixo de uma pedagogia comprometida com a emancipação humana e o enfrentamento das desigualdades que atravessam a escola pública, em contraposição aos "programas de alfabetização com discursos predeterminados e preestabelecidos, que insistem em silenciar a voz do sujeito" (Freire, 2022, p. 91).

Dessa maneira, a trama está alicerçada no movimento que constitui o quefazer da professora alfabetizadora quando a alfabetização é assumida em perspectiva crítica. Seus conceitos buscam expressar dimensões que se relacionam e ganham sentido na prática e muito embora esses conceitos não estabeleçam etapas sucessivas, propõe-se como ponto de partida a leitura crítica da realidade, pois é no encontro com os sujeitos e com as condições concretas de sua existência que o ato educativo ganha sentido.

Não se trata de dimensões isoladas, mas de atravessamentos que se refazem no encontro da educadora com os educandos, com o conhecimento e a realidade concreta em que se dá a alfabetização. A partir dela articulamos o compromisso ético-político, a dialogicidade, a rigorosidade metódica, a práxis e a conscientização. A humanização não representa uma etapa final da trama, mas seu horizonte ético-político, aquilo que orienta as relações entre os conceitos e impede que a alfabetização crítica seja reduzida a procedimentos pedagógicos.

A trama não sistematiza um manual para alfabetizar e nem uma prescrição destinada a definir previamente como a professora deve agir. Uma leitura dessa natureza contrariaria a própria perspectiva freireana que a sustenta, uma vez que realidades históricas e sujeitos concretos não comportam respostas pedagógicas acabadas. Os conceitos articulados na trama

estabelecem referências para compreender e problematizar o quefazer da professora alfabetizadora, postulando que suas relações sejam continuamente reconstruídas no encontro com a realidade. Dessa forma, a educadora permanece sujeito de sua prática, capaz de interpretar, decidir, investigar e recriar seu quefazer diante das condições concretas em que a alfabetização acontece.

Figura 1 – Trama Conceitual Freireana



Fonte: A autora (2026)

ALFABETIZAÇÃO CRÍTICA REQUER LEITURA DO MUNDO E A LEITURA DA PALAVRA

Assumir a alfabetização em uma perspectiva crítica implica reconhecer que o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita não acontece apartada da realidade concreta na qual educadores e educandos vivem e produzem conhecimentos. Quem são os educandos que chegam à escola? Que saberes construíram em suas vivências? Que condições atravessam suas possibilidades de aprender? Que contradições marcam o espaço social educativo no qual se encontram? Essas indagações não retiram a centralidade do ensino da palavra escrita, mas

impedem que seja realizado de tal forma, como se os sujeitos chegassem à escola destituídos de história, conhecimentos e formas próprias de interpretar o mundo.

Educandos e educadores chegam partilham experiências, saberes e construídos em suas realidades. Essa bagagem reflete o que Brandão (2003, p.13) define como contexto que é "o mundo onde a vida vive a sua história ".

É nessa dinâmica que a leitura crítica da realidade se apresenta nesta trama, como uma primeira postura necessária ao quefazer da professora alfabetizadora. Não como uma etapa de preparação que antecede o trabalho pedagógico, e que depois possa ser abandonado, mas uma postura diante da própria prática, porque o que está presente nas escolas, dentro da sala de aula, não está apartado das condições concretas em que os sujeitos vivem e se constituem.

A realidade entra nos espaços escolares por meio dos educandos, mas também com os educadores. E na impossibilidade de separar leitura da palavra e leitura do mundo, Freire (2015, p.128) afirma:

> O processo de alfabetização válido entre nós é aquele que inclusive discute isso (cidadania) com o alfabetizando. É aquele que não se satisfaz apenas- e agora volto a uma afirmação que eu venho fazendo há anos neste país – com a leitura da palavra, mas que se dedica também a estabelecer uma relação dialética entre a leitura da palavra e a leitura do mundo e a leitura da realidade. (Freire, 2015, p.128)

Entender isso produz uma demanda para a professora alfabetizadora, porque, se o educando não chega vazio a relação pedagógica, a educadora tampouco chega a ela capaz de conhecer, antecipadamente e de maneira absoluta, a realidade do outro, o que exige reconhecer que ler criticamente a realidade requer interrogar a própria leitura que se faz dela.

O lugar ocupado por nós, enquanto educadores, nossos conhecimentos e nossas interpretações sobre os educandos não podem, a partir da “absolutização do nosso saber” (Freire,2015, p.128) ser convertidos em uma explicação determinista acerca deles e de sua realidade. O que interessa à alfabetização crítica é interrogar as relações e contradições presentes nessa realidade e compreender por que se apresentam como naturais, bem como, buscar entender por que alguns saberes encontram reconhecimento enquanto outros permanecem à margem?

Há um movimento que merece ser preservado e que Freire (2015, p.129) percorre ao abranger a alfabetização como “um processo de aprendizagem da leitura da palavra, que parte da leitura do mundo e volta à leitura do mundo”. Voltar à leitura do mundo, requer relê-lo após a leitura da palavra, movimento que pode possibilitar uma aproximação mais rigorosa da compreensão da realidade.

A professora alfabetizadora é, portanto, uma leitora da realidade em que atua. Sua prática não começa apenas quando apresenta letra, sons, palavras ou textos, mas na maneira como reconhece os sujeitos, como se aproxima dos saberes com os quais os educandos chegam e como interroga as condições em que se dá a construção do conhecimento e como recusa transformar a sua própria leitura em única e absoluta.

Ler criticamente a realidade é, nesse sentido uma postura que antecede e atravessa o quefazer alfabetizador, porque é a partir dela que será possível questionar não apenas os objetos de conhecimento a serem problematizados, mas também quem são os sujeitos desse processo, que mundo estão lendo e que possibilidades a leitura da palavra pode abrir para que eles retornem a esse mundo e possam lê-lo com maior rigorosidade.

ALFABETIZAÇÃO CRÍTICA PRESSUPÕE COMPROMISSO ÉTICO-POLÍTICO

A leitura crítica da realidade constitui um movimento necessário à alfabetização crítica, porém essa leitura não pode deixar os educadores indiferentes ao que encontram. Dessa forma, conhecer a realidade na qual se alfabetiza implica assumir uma posição diante dela.

As escolhas realizadas pelos educadores não acontecem apartadas dos sujeitos e da sociedade da qual ambos participam. É nesse caminho que Gadotti (2003, p.26) afirma que “a profissão docente tem um componente ético essencial. Sua especificidade está no compromisso ético com a emancipação das pessoas.” Na alfabetização, esse compromisso ganha concretude justamente porque não se ensina a ler e a escrever a um sujeito abstrato: alfabetizam-se pessoas que ocupam lugares concretos no mundo e que, pela palavra escrita, ampliam suas possibilidades de nele participar.

Esse compromisso não pode ser circunscrito a uma disposição individual dos educadores, como se estar comprometido correspondesse apenas a querer o bem de seus educandos ou dedicar-se intensamente ao trabalho. Freire (1979, p.7), ao discutir “o compromisso do profissional com a sociedade” chama a atenção para as próprias relações envolvidas nessa formulação: há um profissional que se compromete e há uma sociedade para qual esse compromisso se orienta.

Para o autor, “as palavras que constituem essa frase não estão ali simplesmente jogadas, postas arbitrariamente”, encontram-se comprometidas entre si e implicam, na estrutura

de suas relações, uma determinada posição, a de quem as expressou (Freire, 1979, p.7). Essa compreensão permite reconhecer que comprometer-se é também posicionar-se.

Esse posicionamento, contudo, não se constrói à distância da realidade sobre a qual se pretende atuar. Freire (1979, p.19) afirma que "o compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas 'águas' os homens verdadeiramente comprometidos ficam 'molhados', ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro". A imagem o=proposta pelo autor permite compreender que comprometer-se implica deixar-se atravessar pela realidade concreta, conhecê-las em suas contradições e reconhecer-se também como sujeito que dela participa.

Para a professora alfabetizadora, não basta, portanto, reconhecer as contradições presentes na realidade que lê com seus educandos; importa questionar que posição assume diante delas e como essa posição atravessa aquilo que escolhe, as relações que estabelece e as possibilidades que reconhece nos sujeitos com os quais realiza a alfabetização. O compromisso ético-político não permanece apenas no plano daquilo que a educadora defende, mas ganha concretude nas escolhas cotidianas por meio das quais decide o que ensina, como intervém, que saberes reconhece e que possibilidades atribui aos educandos.

O compromisso ético-político atravessa, assim, o quefazer alfabetizador na maneira que os educadores reconhecem quem aprende, no modo como compreende sua responsabilidade profissional e na direção que imprimem às suas escolhas, sejam elas mais amplas ou produzidas no cotidiano da alfabetização. Se a leitura crítica da realidade permite perguntar em que mundo e com quais sujeitos se alfabetiza, o compromisso ético-político interroga nossa posição como educadores diante desse mundo e desses sujeitos. A alfabetização crítica pressupõe, portanto, uma educadora que não apenas lê o mundo em que sua prática acontece, mas que reconhece que seu fazer profissional implica compromisso com os sujeitos com os quais realiza essa prática.

ALFABETIZAÇÃO CRÍTICA SE CONSTRÓI NA DIALOGICIDADE

Se a alfabetização crítica parte da leitura da realidade e pressupõe assumir um compromisso diante dela, esse movimento não pode ser exclusividade dos educadores nem prescindir da palavra dos sujeitos que participam do processo educativo. Não é suficiente conhecer a realidade dos educandos, é preciso construir com eles condições para que essa realidade possa ser pronunciada, interrogada e novamente compreendida.

É nessa convergência que a dialogicidade assume um lugar no quefazer alfabetizador. Dialogar, nessa concepção, não é somente conversar, permitir a fala dos educandos ou criar momentos de rodas de conversas durante o período de aula. A palavra a que Freire faz referência carrega, de forma indissociável a ação e a reflexão. Ao afirmar que "não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo". (Freire, 1970, p.44), o autor retira o diálogo do campo de uma técnica comunicativa para situá-lo na própria relação dos sujeitos com o mundo.

Essa compreensão ganha maior densidade quando Freire afirma que a existência humana não pode ser muda ou silenciosa, pois existir humanamente exige "pronunciar o mundo" e ao pronuncia-lo, modificá-lo (Freire, 1985, 45). O mundo pronunciado não permanece, contudo, como realidade definitivamente explicada: volta-se problematizado aos próprios sujeitos, exigindo deles um novo pronunciar.

A dialogicidade modifica não apenas a circulação da palavra, mas a relação entre quem ensina, quem aprende e aquilo que se busca conhecer. Freire sustenta que "ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra dos demais" (Freire, 1970, p.44).

Há aqui um ponto particularmente importante para as professoras alfabetizadoras: dialogar não significa renunciar ao seu lugar profissional, mas recusar que esse lugar lhe conceda a exclusividade da palavra. Isso exige humildade, porque o encontro se rompe quando a ignorância é localizada sempre no outro e nunca reconhecida em si. A pergunta, então, deixa de ser apenas "o que vou ensinar?" e passa a incluir com quem realizarei essa construção do conhecimento? O que esses sujeitos já sabem e quais questões emergem da realidade que compartilhamos?

A dialogicidade permite compreende a formação docente como uma construção que não se realiza exclusivamente por meio do estudo individual ou das experiências restritas ao interior da sala de aula. Ao narrar uma dificuldade, confrontar uma escolha e escutar outra experiência, há um retorno reflexivo ao próprio fazer. O outro, nesse movimento, não oferece uma receita a ser reproduzida, mas participa da construção de uma leitura compartilhada da realidade profissional.

Dialogar é, portanto, também colocar o próprio quefazer em circulação, permitindo que a palavra do outro interrogue a nossa e que a nossa possa interrogar a dele. É nesse movimento de palavra, escuta, ação e reflexão que a dialogicidade pode assumir uma dimensão formativa e transformadora: não como simples troca de experiências entre professoras, mas

como possibilidade de produzir coletivamente novas perguntas sobre aquilo que se faz, por que se faz e a favor de que se realiza a alfabetização.

ALFABETIZAÇÃO CRÍTICA SE SUSTENTA NA RIGOROSIDADE METÓDICA

Na formulação freireana, a rigorosidade metódica vincula-se ao modo pelo qual o conhecimento existente é estudado, problematizado e recriado. Conhecer não é recepção passiva de um saber acabado, pois envolve aproximação crítica com o objeto e a abertura para produzir compreensões ainda existentes. Assumir a alfabetização como prática crítica não significa diminuir a importância do conhecimento que precisa ser construído, tampouco substituir o trabalho sistemático com a leitura e a escrita por uma prática apoiada apenas no diálogo ou na leitura da realidade. Se há algo a ser apreendido há também uma responsabilidade docente diante desse conhecimento.

A dodiscência situa-se nesse ciclo gnosiológico como uma relação constitutiva entre docência e discência, na qual ensinar e aprender permanecem articulados (Freire, 2002, p. 14). Essa postura se manifesta quando aquilo que se ensina também se converte em objeto de reflexão, ao se analisarem os percursos, as hipóteses elaboradas pelos educandos e necessidade de reorganização das intervenções pedagógicas. A maneira com que os educadores criam condições e problematizem esses conhecimentos para que o educando possa dele se apropriar, e não apenas passar por eles, é o ponto onde a rigorosidade metódica se torna constitutiva do quefazer alfabetizador. (Freire, 2002, p.13)

Freire (2002, p.13) aponta que uma das tarefas primordiais do educador é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com quem devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis” esclarecendo que esse processo não se esgota no “tratamento” superficial do conteúdo, mas se prolonga na produção das condições em que aprender criticamente é possível”. O rigor, nessa perspectiva, não deve ser confundido com rigidez, está relacionado à maneira como educador e educandos se aproximam do conhecimento, recusando sua apreensão superficial.

O autor chama a atenção para a necessidade de que o educando seja provocado a observar, perguntar, estabelecer relações, confrontar o que já sabe com aquilo que está conhecendo, investigar e reconstruir sua compreensão. Quando a realidade vivida pelos sujeitos suscita essa possibilidade, a palavra também pode abrir caminhos para interrogar os sentidos que as palavras carregam no mundo.

A tarefa de significar a leitura e a escrita demanda intencionalidade, conhecimento, acompanhamento e intervenção. Assumir uma perspectiva crítica não a desobriga a educadora dessa obrigação; ao contrário, amplia sua responsabilidade. A rigorosidade metódica desencoraja que a alfabetização crítica seja compreendia como espontaneísmo. Freire (2002, p.13) situa que essa relação precisa de "educadores e educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes". Sustentar uma alfabetização crítica na rigorosidade significa, portanto, recusar tanto a superficialidade no trato com o conhecimento quando sua simples transferência.

Em relação ao quefazer da professora alfabetizadora, a rigorosidade exige voltar-se sobre aquilo que se faz, interrogando sua escolha, seus modos de construção e o conhecimento produzido na experiência, porque a prática por si só não conduz a compreensão crítica. É nesse movimento entre o fazer e o pensar sobre o fazer que, para Freire (2002, p.17) a curiosidade ingênua pode, pela reflexão, "ir se tornando crítica". Trata-se de uma passagem importante para pensar a formação da professora alfabetizadora, pois o conhecimento construído na experiencia não é descartado, tornando-se objeto de reflexão e investigação.

A rigorosidade, portanto, se dirige tanto à aproximação com os conhecimentos próprios da alfabetização quanto ao modo como os educadores conhecem, interrogam e reconstroem sua própria prática.

ALFABETIZAÇÃO CRÍTICA SE REALIZA NA PRÁXIS

No verbete 'Práxis, do Dicionário Paulo Freire, Rossato (2010, p.194) entende o conceito de práxis como a estreita relação entre a interpretação da realidade e uma prática decorrente dessa compreensão. Essa correspondência, todavia, não se limita ao movimento de pensar sobre aquilo que foi feito. Em Freire, reflexão e ação se constituem mutuamente e encontram sentido na possibilidade de transformação da realidade. Ao sustentar o "permanente esforço de reflexão" dos sujeitos sobre suas condições concretas, Freire (1970, p.30) adverte que não se trata de um exercício realizado "em nível puramente intelectual", uma vez que "a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática". Do mesmo modo, a ação se constitui como "autêntica práxis" quando o saber produzido nela retorna como objeto de reflexão crítica.

Compreendida dessa maneira, a práxis não corresponde a uma sucessão mecânica entre momentos de ação e momentos de reflexão, e não esgota na análise retrospectiva daquilo que foi realizado. A ação produz conhecimentos e contradições que podem ser interrogados,

enquanto a reflexão crítica produz novas condições para decidir e agir sobre a realidade. Há um retorno que não almeja apenas a interpretação da prática, mas a recriação dela diante das condições concretas em que acontece.

Embora refletir sobre procedimentos, intervenções e resultados seja necessário ao quefazer alfabetizador, a perspectiva freireana exige interrogar também as razões de ser daquilo que se faz, as condições históricas em que a prática acontece, os sujeitos que dela participam e as possibilidades de transformação que nela podem ser produzidas. A questão deixa de ser apenas "como fazer melhor?" e alcança também "por que faço dessa maneira?", "a favor de quê e de quem essa ação se realiza?" e "o que pode ser transformado a partir dela?".

É nesse movimento que a alfabetização crítica se realiza na práxis. A professora alfabetizadora não apenas aplica os conhecimentos previamente definidos nem se limita a avaliar posteriormente se determinada intervenção funcionou. Ao interpretar a realidade em que atua, agir pedagogicamente, interrogar os efeitos e os sentidos de suas escolas e retornar à ação sob novas condições de entendimento, participa da sua própria constituição profissional.

O próprio fazer docente produz questões que convocam a professora a continuar estudando, dialogando, refletindo e reconstruindo aquilo que sabe. Freire (1997, p.41) afirma que "ensinar a pensar certo" não é uma prática que simplesmente se descreve, mas "algo que se faz e que se vive enquanto dele se fala com força do testemunho". A reflexão sobre a prática, nesse sentido, não se dá externamente à ação docente, mas se reproduz na relação entre aquilo que se faz, o que se compreende desse fazer e as possibilidades de recriá-lo.

Dessa forma a práxis alcança também a constituição da própria alfabetizadora. Ao agir sobre a realidade, refletir sobre a sua ação e retornar a ela sob novas condições de compreensão, podem ser produzidos deslocamentos na maneira como a educadora assimila aquilo que faz. As aprendizagens construídas, as perguntas que passa a formular, as certezas que revê e as escolas que reconsidera podem participar do modo como vai significando a alfabetização e a si própria como educadora.

É nessa relação que a alfabetização crítica pode se realizar na práxis, não como um modelo ideal a ser alcançado pela educadora, mas como um quefazer permanente submetido à reflexão e à possibilidade de transformação. Ao interrogar o próprio fazer, os educadores podem também interrogar o lugar que ocupam nele, produzindo possibilidades de reconstrução da prática e de sua própria constituição profissional.

ALFABETIZAÇÃO CRÍTICA FAVORECE A CONSCIENTIZAÇÃO

A conscientização, na concepção freireana, não corresponde à aquisição de uma consciência correta sobre o mundo, e nem a transmissão, feita pelo educador, de uma leitura crítica previamente elaborada. Freire (1979, p. 28) distingue a tomada de consciência da conscientização, compreendida como o "desenvolvimento crítico da tomada de consciência". Trata-se de aprofundar a relação que os sujeitos já estabelecem com a realidade, fazendo com que aquilo que parecia dado, natural ou inevitável possa tornar-se objeto de conhecimento e interrogação. É nessa direção que o autor afirma que "a realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo" (Freire, 1979, p. 40).

Essa imersão não acontece somente no âmbito intelectual. Freire (1979, p. 28) é categórico ao afirmar que a conscientização não pode acontecer externo à práxis, fora da ação e reflexão. Por isso, ele alertou sobre contraditórias interpretações que transformavam a conscientização falava-se ou se escrevia de conscientização "como se fosse ela uma pílula mágica a ser aplicada em doses diferentes com vistas à mudança do mundo". Conhecer criticamente uma realidade não garante sua transformação, mas podem viabilizar situações de alteração na maneira como os sujeitos se posicionam diante dela. A conscientização não distribui respostas prontas, no entanto, permite que a realidade seja novamente tomada como questionamento.

Essa não oferta de garantias, impede compreender a conscientização como um produto pronto da aprendizagem da leitura e da escrita. Para Freire (1981, p.49) "a conscientização não vem antes ou depois da alfabetização", porque ler a palavra pode ampliar as condições de leitura do mundo, da mesma forma que a leitura do mundo provoca questões que atravessam a relação com a palavra. Para a professora alfabetizadora, esse movimento alcança a sua própria constituição profissional. Ela não ocupa o lugar de quem possui uma consciência crítica acabada e que conduz o educando. Ela se encontra situada historicamente, podendo interrogar as próprias leituras que capta sobre os educandos, suas aprendizagens, as dificuldades que encontra no processo e as respostas pedagógicas que constrói. Nesse horizonte, a conscientização diz respeito a possibilidade da educadora tomar o próprio quefazer como objeto de problematização, revendo certezas, interpretações e posições assumidas no exercício da docência.

A conscientização não encerra o percurso da alfabetização crítica. Freire (1979) assevera que tal qual a atitude crítica dos sujeitos na história, ela não terminará jamais, pois uma realidade transformada ainda pode tornar-se objeto de reflexão.

ALFABETIZAÇÃO CRÍTICA TEM COMO HORIZONTE A HUMANIZAÇÃO

A humanização ocupa o horizonte desta trama não como um estado final a ser alcançado, mas como possibilidade histórica que orienta o quefazer educativo. Em Pedagogia do Oprimido, Freire (1970, p.16) situa a humanização e a desumanização "dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo", compreendendo ambas como possibilidades dos seres "inconclusos e conscientes de sua inconclusão". Entretanto, somente a humanização corresponde ao que denomina "vocação dos homens". Uma vocação que não está assegurada e que pode ser negada na injustiça, na exploração, na opressão e na violência.

É justamente por não ser um destino assegurado que a humanização exige uma leitura histórica da realidade. A desumanização não constitui a natureza dos sujeitos e nem um destino ao qual estão condenados. Ela é produzida concretamente e pode ser interrogada.

Na alfabetização, aprender a palavra não torna alguém automaticamente mais humano, porém, cria possibilidades de ampliação da participação, expressão e leitura do mundo, quando esse processo de ensino-aprendizagem reconhece o educando como sujeito. É nesse ponto que a crítica de Freire à educação bancária se torna decisiva. Se os sujeitos têm como vocação ontológica "humanizar-se", a ação do educador humanista precisar nortear-se, de acordo com Freire (1970, p.35), "no sentido da humanização de ambos". "Sustentada pelo pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador".

A expressão "humanização de ambos" desloca o lugar da professora alfabetizadora nesta trama. Ela não ocupa o posto de quem humaniza o outro, como se pudesse conceder ao educando aquilo que lhe falta, ambos permanecem implicados nesse processo no qual nenhum está acabado. Isso não elimina a responsabilidade profissional e inclusive, requer que a sua autoridade pedagógica se exerça sem transformar-se em negação da palavra, dos saberes ou da capacidade criadora dos sujeitos. A alfabetização crítica se depara com uma exigência ética de atuar na construção dos conhecimentos necessários à leitura e escrita sem reduzir aquele que aprende à condição de receptor do saber de outro.

É a luz desses pressupostos que os conceitos dessa trama se reencontram. Leitura do mundo e da palavra, compromisso ético-político, dialogicidade, rigorosidade metódica, práxis e conscientização não constituem etapas que, cumpridas sucessivamente, conduziriam à humanização. Articulando-se como característica de um quefazer permanentemente aberto à história, aos sujeitos e às condições da realidade.

A humanização ocupa, assim, o horizonte desta trama porque não pode ser encerrada dentro dela. Não é seu último passo, como se depois de ler criticamente a realidade, comprometer-se, dialogar, conhecer rigorosamente, realizar a práxis e conscientizar-se fosse possível, imediatamente, chegar ao ser mais. Se o sujeito está em permanente movimento, em uma constante busca, a humanização permanece como direção que provoca a continuidade desse movimento.

Para a professora alfabetizadora, significa reconhecer que seu quefazer não se encerra quando o educando aprende a ler e a escrever, embora essa também faça parte de sua responsabilidade. A questão que acompanha essa conquista alcança também aquilo que a leitura e a escrita podem possibilitar aos sujeitos em relação a si mesmo, aos outros e ao mundo que compartilham.

É nesse horizonte que a alfabetização crítica encontra sua radicalidade: a palavra apreendida não fecha o movimento, mas devolve o sujeito ao mundo com outras possibilidades de lê-lo, de dizê-lo e nele atuar, e talvez seja justamente por isso que a trama aqui exposta precise ser finalizada nesta pesquisa onde não se coloca um ponto final na realidade vivida. Na humanização como permanente busca do ser mais. (Freire, 1994, p.42)

4 PERCURSOS METODOLÓGICOS: O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO

> "É que ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar" (Freire, 2013, p. 144)

Este capítulo tem o intuito de iluminar o caminho metodológico que sustenta o desdobramento desta pesquisa científica tornando visíveis as escolhas e os percursos adotados e compreendendo que o conhecimento se produz no movimento e na aproximação crítica com a realidade investigada.

A caracterização da abordagem metodológica está rigorosamente articulada ao problema de pesquisa resumida na questão: como as experiências formativas e os desafios vivenciados no início da docência participam da constituição identitária da professora alfabetizadora, quando compreendidos à luz de uma perspectiva crítico-emancipatória de alfabetização? Igualmente, aos objetivos que orientam o estudo, uma vez que as concepções de ciência, conhecimento e pesquisa, que integram o olhar do pesquisador, são determinantes nesse processo.

O ato de investigar por não ser neutro, traz a percepção da realidade que é sempre perpassada pela história pessoal, pela formação acadêmica e pela bagagem cultural do pesquisador, que seleciona, interpreta e atribui sentidos aos fenômenos observados (Lüdke; André, 2012).

Seguindo esse raciocínio, a pesquisa é compreendida como uma ação intencional, sob uma ideologia que a norteia e lhe concede parâmetros de análise criadora- recriadora, exigindo do pesquisador a mobilização de capacidades reflexivas, a organização consciente de suas possibilidades de ação e a escolha criteriosa de técnicas e instrumentos, capazes de ampliar a compreensão do objeto investigado e de produzir novos sentidos sobre a realidade (Chizzotti, 2005).

Ainda nesse horizonte Freire (1981, pág. 8), ao tratar da elaboração de uma bibliografia, afirma que ela deve refletir a intenção de quem a organiza e uma postura crítica, sustentada por um "triplo respeito: a quem ela se dirige, aos autores citados e a si mesmo". Acrescentamos a esse compromisso o respeito aos sujeitos participantes, que compartilharam suas experiências e narrativas e tornaram possível a construção desta investigação.

Chizzotti (2005, p.11) amplia essa compreensão ao afirmar que "transformar o mundo, criar objetos e concepções, encontrar explicações e avançar previsões, trabalhar a natureza e elaborar as suas ações e ideias, são fins subjacentes a todo esforço de pesquisa".

Este estudo é orientado pela perspectiva crítico-emancipatória de Paulo Freire, assumida como referencial teórico que possibilita interrogar as contradições presentes nas relações cotidianas do contexto escolar, os desafios que emergem da realidade vivida por sujeitos concretos e historicamente situados e os sentidos que esses sujeitos constroem ao interpretar suas experiências e condições de existência.

As pesquisas correlacionadas apresentadas no início deste estudo reuniram vivências, práticas e investigações no da alfabetização em uma perspectiva crítico-emancipatória, ofereceram subsídios teóricos para a reflexão e contribuíram para a construção do percurso metodológico assumido nesta investigação.

Dessa forma, a revisão bibliográfica foi constituída como etapa inicial e primordial do percurso investigativo, possibilitando a construção de um recorte teórico-metodológico coerente ao tema de pesquisa, superando o caráter de apenas levantamento de produção existentes. Esse movimento possibilitou a aproximação crítica com os diferentes estudos, permitindo situar a investigação no campo científico, reconhecendo os limites e possibilidades, além de identificar lacunas que tensionam o campo da alfabetização, especialmente na relação com as experiências dos professores iniciantes.

Neste sentido, Chizzotti (2005, p.40) destaca a importância da revisão bibliográfica para a delimitação da pesquisa e para a sua inserção no campo científico:

> A elaboração escrita da revisão bibliográfica, reunindo as informações atuais sobre o problema, é útil para o pesquisador definir com precisão a sua pesquisa e pode ser indispensável para apresentar o objeto da investigação e a contribuição nova que traz. O pesquisador deve estar informado dos principais dados que já foram recolhidos sobre o problema que aborda. A assimilação de resultados já alcançados por outros pesquisadores evita repetições desnecessárias, situa a pesquisa no contexto dos trabalhos científicos e auxilia na formulação da própria problemática (CHIZZOTTI, 2005, p. 40).

Esse movimento não apenas fundamentou o problema investigado, mas também orientou as escolhas metodológicas assumidas nesta pesquisa.

Para a realização das buscas bibliográficas, foram utilizados os descritores: alfabetização, alfabetização crítica, Paulo Freire, formação de professores, formação continuada, educação libertadora, educação popular, anos iniciais, práxis emancipatória, professores iniciantes e docente em início de carreira. A combinação desses termos buscou contemplar os principais eixos da investigação e localizar produções relacionadas à alfabetização em perspectiva crítica, à formação docente e ao início da carreira profissional.

O recorte temporal foi a partir do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) instituído pela Portaria do MEC n° 867 de julho de 2012, até 2024, contemplando às

principais criações e recriações normativas em matéria de alfabetização, tema fulcral desta investigação acadêmica. O corpus da pesquisa bibliográfica foi a Plataforma Base de Dados de Teses e Dissertações.

A OPÇÃO POR UMA ABORDAGEM QUALITATIVA

O caminho e a escolha pela abordagem qualitativa decorreram da natureza do problema investigado e da necessidade de compreender os fenômenos educativos que para além dos contextos de mensuração ou proporções estatísticas.

Essa ótica de investigação reconhece a profundidade das situações, dos contextos e das relações humanas imbricadas no processo educativo, tentando compreendê-los em sua densidade e singularidade, em que o interesse não se restringe a uma mera verificação de hipóteses previamente estabelecidas, mas interpreta os sentidos produzidos pelos sujeitos, às suas intenções, percepções, comportamentos e modos de significar a realidade vivida, privilegiando a compreensão dos fenômenos a partir da perspectiva dos próprios sujeitos, em seus contextos naturais de existência, por meio de um contato próximo e aprofundado com suas experiências. (Bogdan; Biklen, 1994).

Parte-se do entendimento que os sujeitos, atravessados por suas condições sociais e históricas, não podem ser compreendidos a partir de relações homogêneas ou reduzidos a características isoladas, dissociadas da realidade em que vivem. Compreender o humano, nessa perspectiva, implica reconhecer que suas experiências se constituem em uma trama complexa de relações, significados e circunstâncias, produzidos na junção constante entre sujeito e mundo. Trata-se de assumir que o conhecimento não se dá fora da vida, mas na vida e com a vida, nas relações e nos sentidos que se produzem ao existir.

Nesse caminho, a abordagem qualitativa sustenta-se na percepção que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, marcado por um vínculo indissociável entre a realidade objetiva e a subjetividade dos sujeitos (Chizzotti, 2005. Isso pressupõe reconhecer o pesquisador não apenas como observador externo, mas como alguém participante nesse processo de produção de sentidos, além de ser “um ativo descobridor do significado das ações e das relações que se ocultam nas estruturas sociais” (Chizzotti, 2005, p.80)

Chizzotti (2005, p. 79) afirma que o conhecimento não se reduz a um conjunto de dados isolados articulados por uma teoria explicativa, uma vez que o pesquisador participa do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes significados. Nessa

compreensão, o objeto investigado também não se apresenta como dado inerte e neutro, mas encontra-se atravessado pelos significados e pelas relações produzidas por sujeitos concretos em suas ações.

Nessa perspectiva, a investigação qualitativa se respalda em alguns fundamentos que aprofundam e caracterizam essa compreensão do fenômeno educativo. Trata-se de uma abordagem que toma o contexto vivido como fonte privilegiada de produção de dados, reconhecendo que os sentidos das práticas só podem ser apreendidos no cerne das condições concretas em que acontecem.

Os dados assumem a forma de narrativas, registros e descrições que permitem aproximar-se da complexidade das experiências humanas, enquanto o foco se desloca dos resultados isolados para os processos por meio dos quais os fenômenos se constituem e ganham significado nas relações cotidianas. Destaca-se, nesse movimento, a centralidade atribuída ao significado, uma vez que, como afirmam Bogdan e Biklen (1994, p.50), “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa”.

Essa compreensão revela-se muito proveitosa para esta investigação, que se propõe a analisar os desafios vivenciados por professores alfabetizadores iniciantes no munícipio de Praia Grande, considerando que suas práticas e concepções não podem ser observadas de forma descontextualizada das condições concretas em que se estabelecem, mas a partir das trajetórias formativas, experiências escolares vivenciadas, prescrições institucionais e pela própria desigualdade social que assola o campo da alfabetização.

4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No percurso desta investigação, a produção de dados e coleta das informações se deu como um movimento de aproximação com a realidade vividas pelos sujeitos, por meio de diferentes instrumentos metodológicos que possibilitaram escutar, observar e compreender as experiências em contexto. Dentre os instrumentos utilizados estão a análise de documental e a realização de entrevistas semiestruturadas, entendida, não somente como técnicas de coleta, mas como forma de encontro com os sujeitos e a construção compartilhada acerca do fenômeno investigado. (Szymanski, 2010)

Nesse contexto, a análise documental foi desenvolvida mediante ao Currículo da Educação Básica do Município de Praia Grande (Praia Grande, 2023), a Portaria Seduc Nº. 014/2026, que disciplina o funcionamento das Salas de Recomposição de Aprendizagem, e a

Portaria Seduc Nº. 017/2026, Institui O Método De Instrução Fônica Na Rede Municipal De Praia Grande, compreendidos nesta pesquisa, não apenas como documentos normativos, mas como uma construção que expressa concepções, diretrizes e intencionalidades acerca do processo de alfabetização.

Lüdke e André (2012, p. 40) reiteram que a análise de documentos constitui uma técnica valiosa, podendo complementar as informações obtidas por outras procedimentos ou desvelar aspectos novos. À luz desse entendimento, Apple (2024, p.64) auxilia na compreensão que a organização do currículo, seus princípios e os conhecimentos nele legitimados possibilita problematizar não apenas as orientações formuladas, mas os processos pelos quais determinadas concepções são assumidas.

Assim, a análise desses documentos permitirá problematizar não apenas o que se propõe como orientação pedagógica para a alfabetização, mas os modos pelos quais determinados pressupostos de conhecimento, aprendizagem e sujeitos passam a ser produzidas, legitimadas e naturalizadas no interior da rede de ensino.

Em relação às entrevistas, Szymanski, Almeida e Prandini (2011, p. 32), apontam como uma ferramenta potente de aproximação entre os sujeitos, tornando-se um espaço de diálogo que norteia a compreensão dos fenômenos pesquisados a partir da interação entre o entrevistado e o entrevistador. Muito além de um procedimento técnico, é um encontro onde a leitura de mundo e a palavra ganham centralidade, possibilitando a necessidade dos sentidos a partir das experiências. Nas pesquisas sociais elas são amplamente utilizadas como uma alternativa aos instrumentos padronizados e fechados, quando se busca compreender dimensões subjetivas e fenômenos cuja complexidade exige uma escuta sensível e reconhecer a singularidade das vivências humanas (Szymanski, 2010, p. 193).

Nessa investigação, optou-se pela utilização das entrevistas semiestruturadas, que muito embora estivesse organizada a partir de um roteiro pré-estabelecido, não se limitaram a uma sequência rígida de questões, possibilitando ao pesquisador uma maior abertura para conduzir o diálogo podendo percorrer novos caminhos durante o percurso, formulando novos questionamentos que emergem no processo interativo

Essa concepção se próxima da perspectiva freireana ao recusar a redução dos sujeitos a objetos de análise e anuncia a construção do conhecimento como um processo necessariamente coletivo, no qual pesquisador e participantes se constituem como sujeitos cognoscentes diante de uma realidade concreta a ser compreendida e problematizada (Brandão, 2007, p. 39).

Para as entrevistas e partindo do recorte assumido dos professores iniciantes, foram selecionadas quatro professoras alfabetizadoras com até 3 anos de início da docência, identificadas pelos pseudônimos Maria, Angelina, Ângela e Dulce, para preservar suas identidades, alocadas em duas Escolas Municipais, aqui denominadas Girassol e Ipê, inseridas em contextos de vulnerabilidade social.

Antes da realização das entrevistas, as participantes foram informadas sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos previstos e a utilização acadêmica dos dados produzidos. A participação ocorreu voluntariamente e foi formalizada mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As participantes também foram informadas sobre a possibilidade de interromper sua participação e solicitar esclarecimentos acerca da investigação. O uso de pseudônimos para as professoras e para as unidades escolares buscou resguardar a identificação dos sujeitos e dos espaços envolvidos na investigação.

Durante a produção e tratamento dos dados, foram adotados procedimentos voltados à informação, ao consentimento, à confidencialidade e à preservação da identidade das participantes.

As entrevistas foram realizadas na modalidade presencial e gravadas simultaneamente em dois dispositivos, como medida de preservação dos registros produzidos durante os encontros. Os arquivos foram transcritos com o auxílio da ferramenta de transcrição do Microsoft Word. Após essa etapa, cada transcrição foi encaminhada à respectiva participante para leitura e validação, permitindo que solicitasse correções, retirasse trechos ou acrescentasse informações que considerasse necessárias. Somente após esse retorno, as entrevistas passaram a compor o corpus utilizado na construção dos eixos analíticos.

As falas das participantes não apenas responderam às questões propostas, mas mobilizaram indagações, permitindo um maior aprofundamento dos aspectos relevantes e exploração com densidade das percepções expressas ao longo da entrevista. Assim, a palavra dos professores iniciantes não é tomada como dado a ser coletado, mas como expressão de concepções e vivências produzidos na relação com o mundo e com a prática docente, reafirmando a entrevista como espaço de diálogo, reflexão e construção de conhecimento.

A trama conceitual construída nessa pesquisa revela-se não somente no aspecto teórico, mas assume um papel metodológico estruturante. A compreensão da alfabetização na perspectiva crítico-emancipatória foi fundamental parra orientar o olhar dirigido ao corpus e para estabelecer relações entre os conceitos freireanos e os aspectos que emergiram das narrativas das participantes.

O roteiro semiestruturado das entrevistas, apresentados no Apêndice 1, contemplou questões relacionadas às trajetórias profissionais das participantes, às suas concepções de alfabetização, aos desafios vivenciados no início da docência e às experiências de formação inicial e continuada. Essa organização contribuiu para orientar a condução das entrevistas sem impedi que outras questões emergissem no decorrer do diálogo.

A análise das narrativas produziu um movimento de retorno à trama conceitual inicialmente elaborada. Aspectos encontrados no corpus exigiram sua revisão, não para acomodar os dados em conceitos previamente estabelecidos, mas para permitir que o que emergiu da realidade investigada também interrogasse o referencial construído. Nesse movimento, a trama foi reelaborada no diálogo entre os conceitos freireanos e os elementos identificados no corpus, ao mesmo tempo em que a leitura das entrevistas possibilitou a construção dos eixos analíticos posteriormente apresentados.

ENTRE O MAR E A MARGEM: O LÓCUS DA PESQUISA, O MUNICÍPIO DE PRAIA GRANDE

Compreender o município de Praia Grande, no contexto deste estudo, exige romper a lógica com uma descrição estritamente geográfica ou estatística e reconhecê-lo como um território vivo, marcado por dinâmicas sociais, econômicas e culturais que atravessam o cotidiano das escolas. Localizada no litoral do Estado de São Paulo, na região da Baixada Santista, a aproximadamente 72 quilômetros da capital, Praia Grande é uma cidade relativamente recente em termos de emancipação política, ocorrida em 1967 a partir de seu desmembramento de São Vicente. Com uma área territorial de cerca de 149 km² e uma extensa faixa litorânea de aproximadamente 22,5 km, o município consolidou-se como um importante destino turístico, figurando entre os mais visitados do país, especialmente nos períodos de alta temporada.

Essa característica imprime ao território uma dinâmica singular, marcada pela coexistência entre uma população residente e um elevado número de imóveis de temporada, vinculados ao turismo. O Censo Demográfico de 2022 registrou 349.935 habitantes no município de Praia Grande (IBGE, 2022), indicando uma expansão populacional expressiva nas últimas décadas. É uma cidade que apresenta um acelerado crescimento populacional, sendo descrita no portal da Prefeitura, ‘como a cidade que mais cresce na região’ (Praia Grande, 2024). Esse crescimento não ocorre de maneira homogênea no território e se relaciona à expansão de

diferentes áreas do município, nas quais coexistem distintas condições de renda, acesso aos serviços públicos e composição social.

Esse processo migratório é formado por sujeitos que procuram acesso a melhores condições de vida por meio de acesso aos serviços públicos, especialmente nas áreas de educação e saúde, mas encontram na habitação um desafio. Nesse cenário, o município configura-se como um espaço permeado por desigualdades sociais, que refletem diretamente nas condições de vida dos educandos e nas demandas colocadas às instituições escolares.

Essa heterogeneidade pode ser observada a partir dos indicadores de vulnerabilidade social. O Indice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS), elaborado pela Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados – Seade, a partir de dados do Censo Demográfico de 2022, permite identificar desigualdades existentes no interior dos municípios por meio de variáveis relacionadas, entre outros aspectos, à renda, à alfabetização da população adulta, à composição dos domicílios e às condições de infraestrutura. Esses indicadores permitem compreender que o território municipal não se apresenta de forma socialmente homogênea e que as escolas se inserem em contextos atravessados por diferentes condições de vida.

No campo educacional, a rede municipal atende à Educação Básica, abrangendo a Educação Infantil, Ensino Fundamental e modalidades como a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial. Segundo dados do município, a rede reúne aproximadamente 50 mil estudantes distribuídos entre as unidades escolares e demais serviços educacionais, contemplando diferentes etapas e modalidades da Educação Básica. (Praia Grande, 2026).

Esses dados ajudam a dimensionar a amplitude da rede municipal de ensino e o contexto no qual a investigação se desenvolve. Mais do que caracterizar o município a partir de indicadores gerais, interessa compreender que as experiências escolares se constituem em territórios atravessados por diferentes condições sociais, trajetórias familiares e as relações produzidas no espaço escolar.

Nesse horizonte, o território não se configura como um pano de fundo desta investigação, mas como uma dimensão que participa das condições em que o processo educativo acontece. Os educandos chegam à escola já imersos em suas leituras do mundo produzidas por suas vivências cotidianas, as quais influenciam suas relações produzidas no espaço escolar.

Portanto, investigar a alfabetização em Praia Grande implica reconhecer que ela se constrói no entrelaçamento entre a instituições escolares, o território e as condições concretas de existência, evidenciando que os desafios enfrentados pelos professores alfabetizadores iniciantes não podem ser dissociados das dinâmicas sociais que configuram o espaço que atuam.

É nesse território, marcado por tensões, deslocamentos e múltiplas formas de viver e significar o mundo, que se inserem os professores alfabetizadores iniciantes participantes desta pesquisa.

ENTRE MUROS E VOZES: A ESCOLA COMO TERRITÓRIO

A Escola Girassol, nome fictício atribuído à unidade para preservação de sua identidade, integra a Rede Municipal de Ensino de Praia Grande e atende exclusivamente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano. Trata-se de uma escola de grande porte: segundo seu Projeto Político-Pedagógico, em 2024 foram contabilizados 1.055 estudantes nesse segmento. A organização das turmas registrada no documento revela uma presença expressiva de classes pertencentes ao ciclo de alfabetização, aspecto particularmente relevante para esta investigação, uma vez que é nesse contexto que se insere parte das experiências profissionais das professoras participantes.

A unidade está situada em uma região marcada pela heterogeneidade social. O Projeto Político Pedagógico descreve uma comunidade composta por famílias com diferentes ocupações e níveis de escolaridade, cuja renda familiar se concentra entre um e três salários-mínimos, registrando também a presença de famílias em situações de maior vulnerabilidade social. Essa caracterização interessa à pesquisa não como um dado descritivo, mas situa a escola em uma realidade concreta, na qual as experiências escolares se encontram atravessadas por condições sociais distintas. O próprio documento reconhece a importância da aproximação entre escola e comunidade e propõe que questões vividas no território sejam incorporadas à reflexão escolar e à participação dos estudantes.

No plano pedagógico, o PPP anuncia como missão a formação para o exercício da cidadania e sustenta que o ensino não deve se restringir à transmissão de um conjunto de conhecimentos, destacando relações de respeito, valorização da diversidade e aproximação com a comunidade. Em suas diretrizes, o documento compreende ainda o currículo como historicamente situado e atravessado por dimensões culturais e sociais, atribuindo importância aos conhecimentos prévios dos estudantes.

É nesse espaço, simultaneamente institucional e social, que as professoras participantes desta pesquisa vivenciam parte de seu processo de constituição profissional. Para a professora alfabetizadora iniciante, chegar à Escola Girassol não significa ingressar em um cenário neutro ou previamente organizado apenas para recebê-la, mas encontrar uma escola já

constituída por histórias, modos de organização, demandas pedagógicas, relações com as famílias e diferentes condições de aprendizagem.

A Escola Municipal Ipê, também identificada por nome fictício, atende aproximadamente 943 estudantes do Ensino Fundamental, distribuídos em três períodos, o que já indica uma organização intensiva para dar conta da demanda educacional do território (PPP, 2025). Inserida em um contexto de vulnerabilidade social, a comunidade atendida é composta por famílias de baixo poder aquisitivo, com expressiva presença de trabalhadores informais e trajetórias marcadas por dificuldades socioeconômicas, o que impacta diretamente as condições de escolarização dos estudantes.

Os dados institucionais indicam uma mobilidade significativa de educandos. Em 2024, a unidade registrou um total de 916 estudantes no Ensino Fundamental I, dos quais 859 foram aprovados, além de com 55 transferências recebidas e 140 transferências expedidas ao longo do ano (PPP, 2025). Esses movimentos de entrada e saída constituem um elemento importante para compreender o cotidiano escolar, especialmente por poderem interferir na continuidade dos processos pedagógicos e de acompanhamento dos estudantes.

No que se refere aos indicadores de desempenho, o IDEB 2025, a escola apresenta como índice atual a nota de 5,8 e o Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) é classificado como 4 (quatro). Ainda que as avaliações em larga escala apresentam limites e não deem conta da complexidade dos processos educativos, seus resultados podem ser considerados elementos para a compreensão do tecido social em que se encontra a escola. O próprio documento relaciona as condições de escolarização e fatores como incluindo vulnerabilidade social, alimentação inadequada, instabilidade familiar e dificuldades de acesso a serviços de saúde, fatores que, segundo o próprio documento institucional, impactam diretamente a concentração, a frequência e o rendimento escolar. (PPP, 2025)

Observa-se ainda, no interior da organização pedagógica da unidade, uma distribuição do corpo docente que revelou alguns aspectos relevantes. As professoras com maior tempo de atuação e registros mais consolidados na rede encontram-se, alocadas nas turmas de 4º e 5º anos, enquanto as classes do ciclo de alfabetização, o 2º e 3º anos, apresentam uma maior rotatividade docente. Essa configuração merece atenção quando considerado a complexidade do processo de alfabetização, que demanda continuidade no acompanhamento. Mais do que a permanência de um mesmo profissional, importa a construção de vínculos com a escola, com a equipe gestora e com o próprio projeto pedagógico.

OS SUJEITOS QUE DÃO VOZ A ESTA INVESTIGAÇÃO: AS PROFESSORAS INICIANTES

A definição das participantes constitui uma etapa importante do percurso metodológico, uma vez que suas concepções e modos de compreender a educação, a alfabetização e a prática docente integram construção do objeto estudado. Nesta pesquisa, assumem centralidade as experiências vividas no início da carreira, as memórias de formação e as trajetórias profissionais das professoras iniciantes que aceitaram participar das entrevistas. A partir de suas narrativas, buscou-se compreender os desafios enfrentados no quefazer alfabetizador, os conhecimentos construídos nesse percurso e as tensões e aprendizagens que atravessam o ingresso na docência. Considerando que este estudo foi delineado com a intenção de acolher e reconhecer as vozes das professoras iniciantes, a escuta de suas narrativas constitui elemento importante para a compreensão do objeto investigado.

A busca pelas participantes teve início no segundo semestre de 2025, e se estendeu por aproximadamente quatro meses. O primeiro contato foi realizado com a Secretaria de Educação de Praia Grande, presencialmente, na tentativa de identificar em quais unidades escolares estavam alocados os professores recém-admitidos na rede. A informação obtida, foi que não havia dados disponíveis que permitissem realizar esse levantamento.

Diante dessa impossibilidade, foi solicitada uma autorização para divulgação de um questionário, elaborado no *Google Forms*, em grupos extraoficiais de servidores da rede.

Por esse caminho foram localizadas quatro educadoras que atendiam aos critérios estabelecidos para a pesquisa:

atuar no Ensino Fundamental I em turmas de alfabetização ou recomposição da aprendizagem;

possuir até três de experiência docente;

manifestar disponibilidade para participar das entrevistas.

A dificuldade encontrada para localizar essas educadoras foi inicialmente compreendida apenas como uma questão operacional do percurso da pesquisa. Entretanto, após a análise das entrevistas, esse episódio pôde ser colocado em diálogo com recorrências presentes nas narrativas das participantes, especialmente aquelas relacionadas ao ingresso na profissão, ao acompanhamento recebido e à busca de apoio entre os pares. Isoladamente, a dificuldade de localização das professoras iniciantes não permite afirmar a ausência de políticas de acompanhamento ou sua invisibilidade institucional, mas constitui um elemento do contexto que adquiriu significado quando relacionado às experiências narradas pelas participantes.

As entrevistas foram realizadas individualmente, em ambiente escolar, nos dias 16 e 17 de dezembro de 2025. Cada participante contou com um encontro reservado, organizado de modo a respeitar o tempo necessário para a elaboração de suas respostas. Embora orientados por um roteiro semiestruturado, os encontros assumiram a fluidez de uma conversa, possibilitando que as educadoras narrassem suas trajetórias, dificuldades e aprendizagens para além da sequência inicialmente prevista de perguntas. Em diferentes momentos, suas falas assumiram um tom de desabafo, especialmente ao relatarem experiências relacionadas ao início da carreira, ao acompanhamento recebido e às responsabilidades assumidas no exercício da docência.

Foram adotados pseudônimos para preservar a identidade das participantes. Antes da realização das entrevistas, as educadoras foram informadas sobre os objetivos e os procedimentos da pesquisa e sobre a utilização acadêmica dos dados produzidos, formalizando voluntariamente sua participação mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

5 ANÁLISES DOS DADOS - ENTRE O VIVIDO E O PRESCRITO: SENTIDOS DA ALFABETIZAÇÃO NA DOCÊNCIA INICIANTE

Analisar as vozes das professoras participantes desta pesquisa exigiu retomar as entrevistas diversas vezes, não apenas em busca de respostas às perguntas formuladas, mas dos sentidos produzidos em suas falas, das recorrências e diferenças entre as narrativas, dos silêncios e, sobretudo, das contradições que emergiram quando discorriam sobre alfabetização, formação e início da docência. Suas falas, portanto, não foram tomadas como respostas isoladas a um roteiro, mas como narrativas produzidas por sujeitos que atribuem sentido à docência a partir de suas trajetórias pessoais, académicas e profissionais.

Esse movimento também exigiu que as entrevistas não fossem analisadas separadamente do contexto em que o trabalho das professoras acontece. O Currículo da Educação Básica do Município de Praia Grande (Praia Grande, 2022), a Portaria Seduc Nº. 014/2026, que disciplina o funcionamento das Salas de Recomposição de Aprendizagem, e a Portaria Seduc Nº. 017/2026, Institui O Método de Instrução Fônica Na Rede Municipal De Praia Grande, permitem observar diferentes momentos de orientações municipais dirigidas à alfabetização e ao trabalho docente.

A análise não pretende estabelecer o que as educadoras fazem ou deveriam fazer, tampouco classificar suas práticas ou a rede municipal. A trama conceitual freireana é retomada como referência teórico-conceitual para colocar em diálogo os sentidos presentes nas narrativas, nos documentos e no objeto investigado.

O encontro com o material produzido exigiu retornar à trama conceitual inicialmente elaborada. As entrevistas trouxeram elementos que contribuíram para rever e reorganizar algumas de suas relações, aproximando-a das questões evidenciadas pelas narrativas e pelos eixos construídos no processo de análise. Dessa forma, não foram as participantes que precisaram caber na trama; a própria trama também precisou se deixar interrogar pelas experiências narradas pelas professoras.

5.1 QUE ALFABETIZAÇÃO SE ANUNCIA? ENTRE O DIREITO, O CURRÍCULO, O MÉTODO E A RECOMPOSIÇÃO

O documento curricular e as portarias analisados não foram tomados apenas em sua dimensão normativa. A leitura buscou identificar as concepções de alfabetização, educação, docência e formação expressa nesses textos, considerando o contexto institucional e político de

sua produção. Em diálogo com a perspectiva freireana assumida nesta investigação, interessa compreender quais sentidos são atribuídos ao conhecimento, aos sujeitos e ao processo de alfabetização, reconhecendo que os documentos educacionais expressam escolhas e orientações acerca do trabalho pedagógico.

Interessa, nesse movimento, compreender o que dizem esses documentos, não a partir de um olhar fiscalizador sobre suas prescrições, mas de uma postura problematizadora que permita interrogar as concepções de alfabetização, educando, docência e formação que neles se expressam. Trata-se de colocar essas orientações em diálogo com os sentidos e as práticas narrados pelas professoras alfabetizadoras iniciantes, reconhecendo que, ao selecionar conhecimentos, estabelecer aprendizagens e definir formas de acompanhamento, todo currículo também expressa escolhas acerca do que ensinar, para quem ensinar e com quais finalidades.

5.2 CURRÍCULO MUNICIPAL DE PRAIA GRANDE

O Currículo Municipal de Praia Grande, publicado em 2022, compreende a Educação Infantil, Ensino Fundamental e a Educação Física. Com 352 páginas, apresenta-se alinhado Base Nacional Comum Curricular (BNCC). E organiza os componentes curriculares por competências, objetos de conhecimentos e habilidades distribuídas entre etapas e anos escolares.

Sua ficha técnica registra uma elaboração institucional e coletiva e informa que o documento foi produzido a partir de encontros colaborativos promovidos pela Secretaria de Educação em 2018, com participação de docentes da rede (Praia Grande, 2022, p. 6). Essa caracterização é aqui compreendida como parte de um modo pelo qual o próprio documento narra seu processo de construção, sem que isso permita, por si só, avaliar as formas ou a amplitude dessa participação.

Produzido no contexto posterior à homologação da BNCC, o Currículo declara-se orientado por esse documento e por diferentes dispositivos legais, entre eles a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei Municipal nº 1.177/2002 e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei Federal nº 13.146/2015.

Dirigido explicitamente “aos professores da rede municipal de ensino de Praia Grande” (Praia Grande, 2022, p. 6), o documento os constitui como interlocutores de suas orientações. Esse endereçamento interessa particularmente a essa investigação, pois permite indagar não apenas qual concepção de alfabetização é expressa, mas também que lugar é atribuído à educadora responsável por concretizar, interpretar e contextualizar essas orientações no cotidiano escolar.

Para Pacheco (2022, p. 22):

> A referência mais remota ao termo “currículo” remonta ao século XVII. E são várias as concepções de currículo, associadas a diferentes formas de se conceber a educação. Tradicionalmente, currículo é a seleção cultural de determinados conhecimentos e práticas. Mas não é só isso. É também o conjunto de experiências, vivências, procedimentos, opções metodológicas, modos de avaliação.

Dessa forma, integrando o conceito de currículo na perspectiva do problema que orienta essa pesquisa, indagar como as experiências formativas e os desafios do início da docência participam da constituição identitária da professora alfabetizadora, sob uma perspectiva crítico-emancipatória é fundamental.

Tomando essa compreensão de currículo e colocando-a em diálogo com o problema desta pesquisa, interessa compreender que concepção de alfabetização atravessa o documento, que lugar é atribuído ao educando e à educadora e quais condições formativas são anunciadas para sustentar o trabalho docente. A análise também busca observar como se articulam as orientações curriculares, as formas de acompanhamento da aprendizagem e as expectativas dirigidas à professora alfabetizadora.

Nesse percurso, tornou-se importante distinguir dois planos presentes no documento, aquilo que ele anuncia como horizonte formativo e a maneira como esse horizonte se materializa em sua organização curricular. Essa distinção permite reconhecer que a presença de expressões como autonomia, criticidade, cidadania, apenas por sua ocorrência, não é garantia de uma constituição do princípio organizador de todo o documento.

A leitura do documento revelou um padrão relevante, as menções a alfabetização não estão uniformemente distribuídas, concentradas em pequenos trechos de natureza mais discursivas, sobretudo na seção introdutória e na destinada à Educação Infantil, e a maior quantidade de páginas está preenchida por tabelas de habilidades da BNCC, organizadas por componentes curriculares, ano escolar e códigos. A palavra “Alfabetização” aparece em 42 (quarenta e duas) recorrências, entretanto, apenas 5 (cinco) ocorrências são externas às tabelas, e “Formação Docente” e “Formação Continuada”, aparecem uma única vez.

A primeira ocorrência de “alfabetização” acontece só na página 25, quando há uma tabela demonstrativa de ações pedagógicas-administrativas, expondo a compra de equipamentos para o Laboratório de Informática, “mesas digitais interativas que proporcionam o uso de atividades voltadas a experiências que propiciem o desenvolvimento da coordenação motora, do raciocínio lógico, das artes, da musicalização, da literatura, da alfabetização, entre outras[...]” (Praia Grande, 2022, p.25). A segunda ocorrência está localizada no projeto “Dificuldade de Aprendizagem”, que o define “[...]com o objetivo de atender alunos do 1° ao 9º ano da rede municipal de ensino de Praia Grande que apresentam dificuldades no processo de alfabetização, nas relações interpessoais[...]” (Praia Grande, 2022, p.30). A terceira e a quarta ocorrências são sobre ações realizadas com as famílias dos alunos, como a “Oficina de alfabetização” (Praia Grande, 2022, p.31) e a definição dessa oficina com o princípio “pais presentes, educação eficiente”, explicando por meio de dinâmicas e jogos, como os responsáveis podem auxiliar no processo e coletivamente confeccionam jogos para aplicar em casa. (Praia Grande, 2022, p.31). A quinta ocorrência está em uma citação transcrita integralmente abaixo, atribuída a Vygotsky (1987), porém, sem o número da página em que se localiza:

> A brincadeira também contribui para o desenvolvimento da língua escrita na medida em que a simbolização do jogo abre espaço para a expressão gráfica, seja por meio da escrita propriamente dita. E alfabetizar é ampliar as possibilidades de relação com o mundo. E se a brincadeira contribui para a internalização do mundo, não podemos dissociar brincadeira de alfabetização. (Praia Grande, 2022, p.70)

As seguintes ocorrências, da sexta até a quadragésima, estão localizadas entre as páginas 107 e 118, alocadas em tabelas de competência específicas de Língua Portuguesa.

A quadragésima primeira e segunda, estão posicionadas no componente de Geografia, na unidade temática “O sujeito e o seu lugar no mundo”, delineando que “nos anos iniciais são priorizadas a alfabetização cartográfica e a relação do sujeito na escala da vida cotidiana e em comunidade, enquanto nos anos finais destaca-se a importância da formação do cidadão crítico, democrático e solidário”, destacando “as contribuições da alfabetização geográfica” (Praia Grande, 2022, p.222-223).

A busca pela palavra alfabetização compôs o primeiro gesto de aproximação com o currículo por nomear de forma direta um dos elementos centrais dessa investigação.

A quantidade de ocorrências, isoladamente, pouco revelaria, por isso foi necessário retornar a cada passagem e escutá-la no contexto em que foi produzida. Houve um reconhecimento de que a concepção de alfabetização talvez pudesse habitar o texto sem ser anunciada por seu nome, e por isso, a leitura alcançou outras palavras e formulações ligadas à termos que poderiam anunciar uma determinada maneira de compreender esse processo. , entre

eles alfabetizar (2), alfabetizador (0), leitura (312), escrita (220), letramento (6), práticas sociais (9), sistema de escrita alfabética (1), consciência fonológica (0), avaliação (59), formação docente (1) e formação continuada (1).

As ocorrências serviram como pontos de entrada no documento e foram lidas dentro das seções que apareciam, observando-se a etapa de ensino, o contexto da formulação e a função assumida por cada expressão. Esse movimento permitiu alcançar não apenas aquilo que o currículo nomeia diretamente como alfabetização, mas também os sentidos que se deixam perceber na forma como organiza a aprendizagem, apresenta a criança e situa o trabalho dos educadores.

A leitura buscou considerar tanto aquilo que ganha centralidade quanto o que aparece de forma pontual ou pouco desenvolvida, sem transformar as ausências do documento em evidências daquilo que ele não permite afirmar.

Concepções de alfabetização no Currículo Municipal de Praia Grande

Como a concepção de alfabetização não se encontra reunida em uma única definição, sua leitura foi construída a partir de dimensões que se cruzam: a interpretação do que significa alfabetizar; a maneira como o documento reconhece o percurso de aprendizagem da criança, os modos de acompanhamento e avaliação; o lugar atribuído aos educadores; o horizonte político-pedagógico que se deixa entrever nas orientações apresentadas.

Conforme demonstrado nas ocorrências do termo, a palavra alfabetização apareceu repetidas vezes, porém, a maior parte de suas ocorrências está concentrada nas tabelas de Língua Portuguesa, associadas a objetos de conhecimento e habilidades organizados por ano escolar. Há, portanto, uma presença frequente do termo, mas poucas passagens dedicadas a discutir, de maneira mais adensada, o significado de alfabetizar. É nesse ponto, entre aquilo que o documento nomeia e aquilo que desenvolve conceitualmente que constitui um dado relevante para esta investigação.

É no capítulo destinado à Educação Infantil que se encontra a formulação mais explícita do termo alfabetização, onde, de acordo com o documento, há uma recusa na antecipação do processo como obrigação, defendendo uma abordagem que considere as diferentes práticas sociais de leitura e escrita que possibilitem às crianças aproximarem-se desse universo de maneira lúdica.

Essa formulação nos permite compreender, que nessa etapa, o documento coloca o aprender a ler e a escrever de forma não reduzida à aquisição de um código, quando aproxima alfabetização, brincadeira e relação com o mundo. Essa perspectiva permite uma proximidade com a concepção freireana, quando Freire compreende que a leitura da palavra não pode ser apartada da leitura de mundo (Freire, 2022)

A aproximação, entretanto, precisa ser realizada com muita cautela: não há no currículo o estabelecimento direto dessa relação, razão pela qual não se pretende atribuir ao documento uma fundamentação que ele próprio não anuncia.

Ainda na Educação Infantil, a alfabetização passa a conviver com expectativas mensuráveis, em relação aos níveis de escrita, destinando o final do ano letivo a meta da hipótese de escrita do educando como "silábica sem valor sonoro[4]" e "silábica com valor sonoro[5]" (Praia Grande, 2022, p.76), utilizando a Psicogênese Da Língua Escrita como referência de desempenho.

O objetivo não é interrogar a contribuição da psicogênese da língua para a compreensão dos processos de construção da escrita pela criança, mas observar o deslocamento produzido quando as hipóteses que permitem compreender os percursos, passam a figurar como metas previamente estabelecidas, indo na direção contrária da proposta pelas autoras. Ferreiro e Teberosky (1999, p.35) advertem que a aprendizagem "não pode reduzir-se a uma série de habilidades específicas que deve possuir a criança, nem nas práticas metodológicas que o professor desenvolve.". Isso evidencia uma tensão entre hipóteses concebidas para compreender percursos e sua apresentação como expectativas temporalmente definidas, deixando em aberto o modo como essas referências dialogam teoricamente.

Essa tensão fica mais evidente quando analisado no documento, o Ensino Fundamental.

---

[4] Na hipótese silábica sem valor sonoro convencional, a criança já estabelece uma relação entre a escrita e a pauta sonora da fala, tendendo a representar cada sílaba por uma letra ou outro registro gráfico. Entretanto, as letras escolhidas ainda não mantêm correspondência sonora convencional com a sílaba representada. Trata-se de uma hipótese construída pela criança sobre o funcionamento do sistema de escrita, e não de um erro a ser simplesmente corrigido (Ferreiro; Teberosky, 1999).

[5] Na hipótese silábica com valor sonoro convencional, a criança mantém a ideia de que cada sílaba pode ser representada por uma única letra, porém passa a selecionar letras que apresentam correspondência sonora com a sílaba pronunciada, frequentemente utilizando vogais ou consoantes que guardam relação com seus sons. Essa escrita evidencia um avanço na compreensão das relações entre a oralidade e o sistema alfabético, ainda que a criança não tenha alcançado a representação convencional de todos os fonemas (Ferreiro; Teberosky, 1999).

É justamente nos anos que a alfabetização passa a ocupar um lugar central no processo de escolarização, que o discurso reafirmado no âmbito da Educação Infantil, perde espaço para ser totalmente voltado para habilidades codificadas. A "alfabetização" aparece reiteradamente como objeto de conhecimento nas tabelas de Língua Portuguesa, acompanhada de habilidades relacionadas a correspondência fonema-grafema, segmentação silábica e ortografia, sem nenhuma discussão conceitual acerca do propósito e do significado de alfabetizar.

Ler e escrever implicam uma determinada relação do sujeito com o mundo, razão pela qual a aprendizagem da palavra não pode ser dissociada da possibilidade de compreendê-lo e de dizer sobre ele. (Freire; Macedo, 2022). O próprio currículo analisado apresenta uma aproximação pontual com esse horizonte, ao recorrer nominalmente a Paulo Freire, criticando a "educação bancária", conforme descrito no trecho abaixo:

> A tecnologia surge nas escolas e com ela deve nascer um novo professor, que deixe para trás o tradicionalismo com a sua educação bancária, criticada por Freire (2000), e assume o papel de facilitador da aprendizagem, atuando como mediador do conhecimento, abrindo portas e mostrando caminhos. (Praia Grande, 2022, p.98).

A referência acima demonstra que a crítica freireana à transmissão do conhecimento e à educação bancária não é desconhecida pelo documento. O Currículo mobiliza a crítica de Paulo Freire a uma educação mecânica e transmissiva, mas essa aproximação não chega a constituir uma fundamentação da concepção de alfabetização nele apresentada. A referência aparece circunscrita à discussão sobre tecnologias educacionais, sem se desdobrar como horizonte político-pedagógico mais amplo, como fundamento da alfabetização ou como eixo estruturante do componente de Língua Portuguesa.

Que lugar ocupa a professora alfabetizadora no Currículo?

Ao dirigir-se "aos professores da rede municipal de ensino de Praia Grande" (Praia Grande, 2022, p.5), o Currículo Municipal, identifica o corpo docente como interlocutor imediato de suas orientações. Mais adiante, atribui-lhe explicitamente um lugar de protagonismo ao afirmar que "o professor assume o caráter de protagonista diante do Currículo", cabendo-lhe contextualizá-lo e proporcionar aos estudantes significados para os conteúdos por meio de sua prática pedagógica (Praia Grande, 2022, p. 9).

A formulação merece atenção já que o protagonismo anunciado não se restringe, ao menos discursivamente, ao cumprimento de tarefas previamente determinadas. Ao atribuir a educadora a responsabilidade de contextualizar o currículo, o documento reconhece a existência

de uma distancia entre a orientação geral e as situações concretas em que o processo de ensino-aprendizagem acontece.

Ao atribuir à educadora a responsabilidade de contextualizar o Currículo, o documento reconhece a existência de uma distância entre a orientação geral e as situações concretas em que o ensino se realiza. Contextualizar o currículo implica um exercício de interpretação e decisão por parte da educadora.

Entre as habilidades inscritas nos documentos e o educando que chega à sala de aula existe um espaço que não pode ser preenchido antecipadamente pela prescrição. É nesse caminhar que a educadora escolhe, reconhece saberes, interpreta as dificuldades e busca transformar uma orientação generalizada em uma experiência com sentido. Nessa direção, as educadoras interrogam a realidade e o Currículo, ao mesmo tempo em que se deixam interrogar por eles.

Essa interpretação aproxima-se da perspectiva freireana, quando Freire e Macedo (2022, p.10) afirmam que, “no campo da alfabetização, nada é mais importante do que olhar e olhar novamente para o papel de uma percepção do perceber, de pensar sobre o pensamento, de interpretar nossas interpretações”.

Nessa concepção, o protagonismo docente não pode ser compreendido como autonomia irrestrita, tampouco como mera execução, ainda que criativa, de decisões produzidas externamente. Freire (2002, p. 41) reconhece que, “ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”. Dessa forma, nesta investigação, esse movimento é visto como uma autoria situada, isto é, uma autoria forjada nas condições concretas do trabalho docente, construída no diálogo entre a intencionalidade pedagógica, os conhecimentos necessários ao trabalho alfabetizador, as orientações institucionais e a leitura que a educadora realiza da realidade e dos sujeitos com os quais trabalha.

Se cabe à educadora interpretar o Currículo, reconhecer os saberes dos educandos, tomar decisões pedagógicas e atribuir sentido às orientações institucionais, torna-se fundamental indagar como ela aprende a realizar um trabalho de tal complexidade, quando se encontra no início da docência. Para a professora alfabetizadora iniciante, que ainda constrói conhecimentos profissionais no próprio exercício da profissão, essa exigência suscita questões sobre as condições de formação, acompanhamento e apoio oferecidas para que possa constituir sua autonomia e exercer esse protagonismo.

Ao ingressar na rede, e se deparar com um documento com essa importância, a educadora é reconhecida como protagonista antes mesmo de conhecer inteiramente as práticas,

as linguagens próprias e os modos de organização da instituição. É convocada a exercer autoria enquanto ainda produz saberes para entender o próprio o ofício, necessitando interpretar aprendizagens e tomar decisões ao mesmo tempo que se constitui como professora alfabetizadora.

Não se trata de negar os conhecimentos construídos na formação inicial, mas de compreender, conforme indica Imbernón (2005, p.29), que os docentes possuem conhecimentos mais amplos, adquiridas durante um prolongado período de formação. O autor acrescenta que esse período é "prolongado se aceitarmos a formação como desenvolvimento durante toda a vida profissional" (Imbernón, 2005, p.29 apud Lanier, 1984), conhecimentos que colaboram para a atuação diante das situações singulares e particulares encontradas na prática.

O protagonismo é anunciado como uma posição a ser exercida no presente, enquanto o processo de aprender a ocupá-lo permanece pouco visível. Desse modo, a educadora aparece como profissional já constituída antes que o documento permita acompanhar como essa constituição se produz.

É nesse ponto que a ausência de uma discussão mais explícita sobre o ingresso profissional adquire relevância. A passagem da formação para o exercício profissional se mostra idealizado, sem nenhum tipo de problematização acerca das rupturas, insegurança e aprendizagens próprias do início da docência.

Essa tensão torna-se significativa quando considera a condição da professora iniciante que ao ingressar na rede, encontra um Currículo que lhe atribui discursivamente um lugar de protagonismo, ao mesmo tempo em que apresenta uma extensa organização de objetivos, habilidades e instrumentos institucionais previamente estabelecidos. Como esse lugar é compreendido e vivido por quem começa a alfabetizar? Que margens de decisão, criação ou reelaboração a professora reconhece diante das orientações institucionais? E que papel a formação desempenha nesse processo? O documento, por sua natureza, não oferece respostas a essas questões, mas permite formulá-las.

Síntese

A leitura do Currículo Municipal de Praia Grande não conduziu a uma concepção única e inteiramente sistematizada de alfabetização. O que se encontrou foi a composição de uma tessitura de diferentes fios. Na Educação Infantil, o documento aponta a alfabetização mais alinhado a brincadeira e a infância. Nos anos Iniciais, essa fundamentação perde presença, e a

alfabetização passa a ser apresentada predominantemente por meio dos objetos de conhecimento e habilidades previstas em tabelas para cada ano escolar. Não são necessariamente compreensões inconciliáveis, mas não há um delineamento sobre como elas se encontram em um mesmo horizonte formativo.

O educando também não permanece igualmente visível ao longo do documento. Na Educação Infantil, aparece em sua curiosidade, em suas experiências e na relação que estabelece com o mundo. Nos Anos Iniciais, passa a ser reconhecida somente pelas aprendizagens que precisa alcançar, o que demonstra uma passagem na maneira de narrar a infância e como o percurso escolar passa a ser organizado.

O documento não determina a identidade profissional, nem informa como cada educadora recebe suas orientações, entretanto, ele participa da produção de um horizonte institucional de reconhecimento que oferece uma imagem da educadora considerada capaz de fazer a alfabetização acontecer.

A constituição identitária é justamente compreendida nesse encontro, muitas vezes pouco harmonioso, entre a educadora pressuposta e a mulher concreta que ingressa na rede carregando saberes, dúvidas, experiências e necessidades formativas. Ela não apenas cumpre ou recusa o currículo; mas negocia com ele maneiras de interpretar o ensino, reconhecer a aprendizagem e situar-se como alfabetizadora.

É nesse intervalo que as entrevistas adquiriram uma força analítica, pois não foram convocadas para confirmar se o protagonismo anunciado se realizava ou não, como se a prática fosse uma resposta fechada e exata ao documento. As narrativas permitiram ouvir o trabalho humano necessário para ocupar o lugar que o currículo já apresenta como dado.

Entre a educadora que o documento espera e aquela que ainda está se constituindo, encontram-se os apoios recebidos, as relações construídas no ambiente escolar, as escolhas possíveis e as situações enfrentadas, sem a sustentação e apoio correspondente. O documento apresenta as protagonistas; as entrevistas revelam o quanto de formação, negociação, resistência e solidão existe no caminho de tornar-se professora alfabetizadora.

5.3 RECOMPOR SEPARANDO? ENTA PORE O DIREITO À APRENDIZAGEM E O AGRUPAMENTO PELA DIFICULDADE - PORTARIA SEDUC Nº. 014/2026

A Portaria Seduc nº 014/2026, publicada em 2 de junho de 2026, institui as Salas de Recomposição de Aprendizagem na Rede Municipal de Praia Grande. Fundamentada na Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, no Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens e no Regimento Comum das Escolas Municipais. A política municipal insere-se em um movimento mais amplo de enfretamento das aprendizagens não consolidadas e de garantia ao direito de aprendizagem. Entretanto, esses compromissos nacionais não determinam, por si só, a forma institucional que essa resposta deve se materializar. A criação ou manutenção de salas especificas constitui uma escolha da rede municipal para organizar os tempos, espaços, sujeitos e práticas em torno daqueles que ainda não alcançaram determinados referenciais de aprendizagem.

A própria escolha do termo “recomposição” precisa ser observada. No contexto posterior à pandemia, ele passou a ganhar espaço no debate educacional em distinção à ideia mais tradicional de recuperação das aprendizagens, partindo do entendimento de que muitos educandos não deixaram apenas de consolidar conteúdos, mas não tiveram condições de acessar determinadas aprendizagens no tempo previsto. Ainda antes da publicação do decreto do Ministério da Educação, o Instituto Natura e a Fundação Lemann lançaram, em fevereiro de 2022, o documento “Recomposição das aprendizagens: estratégias educacionais para enfrentar os desafios da pandemia”. Esse movimento ocorre em um cenário educacional atravessado por uma racionalidade gerencial que aproxima a educação dos princípios associados à empresa, ao desempenho, à eficiência, à competitividade e aos resultados, como problematiza Lima (2018, p. 7). Esse conflito de interesse se torna relevante porque passa a ser traduzido por níveis esperados, indicadores, defasagens e a urgência pela recuperação pode ganhar visibilidade em relação as condições históricas, sociais e pedagógicas que contribuíram para não aprendizagem.

O Decreto Oficial nº 12.391/2025, estabelece em seu art. 2º, a recomposição como um conjunto de práticas pedagógicas e de gestão educacional voltadas à garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento. A Portaria Seduc nº 014/2026, já inicia o documento pela instituição da sala de recomposição e pela delimitação dos educandos a serem atendidos (Praia Grande, 2026. p.1) e somente na página 6 (seis), é que ela insere o conceito da sala de recomposição. Ao institucionalizar uma prática já existente no município, herdada dos projetos de aceleração, seria imprescindível deixar explícito já na abertura a concepção de recomposição que a rede adota, oferecendo aos profissionais elementos para compreender os pressupostos que orientarão a sua prática. Também é necessário reconhecer que a persistência da demanda por recomposição, é um dado que precisa ser analisado pela rede com muita cautela, interrogando as condições em que essas aprendizagens deixaram de se realizar.

Essa disparidade desloca a análise de um âmbito reducionista, de ser favorável ou contrário a recomposição, para um aspecto extremamente complexo e relevante, que é analisar

o princípio da equidade nessa organização pedagógica. Reconhecer a necessidade de oferecer condições diferenciadas a quem teve aprendizagens não asseguradas, não legitima que qualquer forma de distinção dos educandos produza os efeitos esperados. A questão não reside na legitimidade do direito à recomposição, mas na forma como esse direito se materializa.

QUANDO A DIFICULDADE DEFINE O LUGAR DO EDUCANDO

A recomposição parte de uma realidade posta e que não pode ser ignorada. Há crianças que avançam na escolarização sem terem consolidado aprendizagens relacionadas ao processo de alfabetização. Negligenciar essa condição em nome de uma igualdade abstrata significaria, de certa forma, abandonar os que mais necessitam da ação da escola.

Nesse horizonte, a portaria das salas de recomposição, reconhece esse direito ao propor turmas menores, estratégias diferenciadas, atividades lúdicas, avaliação diagnóstica, flexibilidade, acompanhamento por portfólios e atenção à ritmos individuais, e ao buscar acolher o educando e ampliar suas possibilidades de aprender. No entanto, a forma como essa política está sendo implementada e como ela identifica aqueles que serão atendidos, exige uma problematização que não pode passar de forma imperceptível.

Para delimitar o ingresso nas Salas de Recomposição, o documento recorre a expressões como “baixo rendimento”, “dificuldades persistentes”, “defasagem”, “período esperado” e “níveis estimados”. Essas formulações não são desprovidas de intencionalidade e está claro que existem aprendizagens que precisam ser construídas, mas isso não consente em colocar uma condição como critério de pertencimento. Quando a falta passa a organizar o lugar que o educando ocupa na instituição, a aprendizagem que ainda está se constituindo passa a se sobrepor sobre o conhecimento, as experiências e as leituras de mundo que o educando já construiu.

A Sala de Recomposição de aprendizagem precisa ampliar o tempo, os recursos e as possibilidades ao invés de transformar a dificuldade em fronteira entre os que alcançaram e os que ficaram para trás. A resposta não está pronta no documento, e dependerá das formas de organização, das relações estabelecidas, da circulação entre os grupos e dos sentidos produzidos por crianças, famílias e educadores.

Em relação à família o documento orientador prescreve:

> d) comunicar aos responsáveis legais, antes do término do 3º trimestre, o rendimento dos alunos com defasagem de aprendizagem, e, que serão conduzidos às salas de recomposição de aprendizagem para o ano subsequente. (Praia Grande, 2026ª, p.3)

No contorno previsto pela portaria, a família é convocada a acompanhar o percurso do educando, mas sua participação ocorre quando a necessidade de recomposição já foi institucionalmente reconhecida. Entre ser comunicada sobre uma decisão e participar de sua construção existe uma distancia que o documento não desenvolve. Em uma perspectiva dialógica, não se trata de transferir ao educando ou à família uma decisão de natureza técnica-pedagógica mas de se recusar que esse sujeitos sejam reduzidos a destinatários silenciosos de uma classificação produzida sobre eles.

Entre escolher atividades e compreender as escolhas: um guia de possibilidades

A Portaria é acompanhada por um Documento Orientador que se estende da página 12 à página 82 e reúne orientações, estratégias e sugestões de atividades destinadas ao trabalho nas Salas de Recomposição. Embora o documento afirme a autonomia dos educadores na seleção e adaptação das propostas, de acordo com às necessidades dos educandos, sua própria extensão e organização suscitam uma lógica possivelmente, contraditória.

O conflito não acontece pela existência do material e das sugestões pedagógicas, que podem realmente ser um apoio ao trabalho docente, mas decorre das condições pedagógicas que dão sentido a realização dessas propostas. Isso requer entender as concepções de linguagem, processos de aprendizagem, as finalidades pedagógicas e as necessidades singulares desses educandos. Sem esse movimento, a autonomia docente corre o risco de se perder entre à seleção de atividades já disponíveis, e seu sentido mais profundo, que reside na capacidade de ler criticamente a realidade, justificar as escolhas, avaliar seus efeitos e reconstruir seu próprio quefazer.

Nesse horizonte, a obra *Importância do Ato de Ler*, integra as referências bibliográficas do documento que mobiliza termos como escuta, reflexão, autonomia e protagonismo. Apesar das aproximações com os termos, a presença do autor na bibliografia ou em um vocabulário convergente com seu pensamento não demonstra que sua concepção organizou a política de recomposição.

Essa prática encontra eco no próprio Freire, ao afirmar que "a questão da coerência entre a opção proclamada e a prática é uma das exigências que educadores críticos fazem a si mesmos. É que sabem muito bem que não é o discurso que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o

discurso" (Freire, 2012, p. 16), e dessa forma, "o discurso, que incoerente com nossa prática vira palavreado".

Que professora a política pressupõe?

Ao dirigir o olhar para a professora responsável por concretizar as ações referentes as Salas de Recomposição, uma questão se aproxima diretamente do problema de pesquisa: qual lugar a política reserva a professora alfabetizadora e qual o apoio a ela dado, se a mesma for iniciante?

Ao definir que profissional poderá atuar nas Salas de Recomposição, a Portaria estabelece como prioridade o vínculo efetivo com a rede como único critério. Experiência em alfabetização, formação específica ou tempo de exercício profissional não aparecem como requisitos. O critério explicitado é de natureza funcional, enquanto as exigências pedagógicas para o exercício desse trabalho permanecem implícitas.

Embora a Portaria não estabeleça formação prévia como condição para atuação nas salas, fontes institucionais no Portal da Prefeitura registram ações formativas realizadas pela Secretaria de Educação – SEDUC em parceria com o Instituto Ler Mais, destinadas aos docentes da Educação Infantil, dos 1º anos e das Salas de Recomposição dos 3º e 5º anos, além da participação do município no programa Alfabetiza Juntos São Paulo. Essas iniciativas demonstram a existência de investimento formativo concomitante à implementação da política e precisam ser reconhecidas como parte desse movimento.

Essas ações formativas divulgadas pela secretaria, apresentam forte ênfase na consciência fonológica e no método fônico. Entretanto, a educadora responsável pela turma de recomposição deverá interpretar avaliações diagnosticas, compreender dificuldades persistentes, acolher educandos marcados por experiências anteriores de insucesso, selecionar e adaptar metodologias, acompanhar percursos, dialogar com a gestão e com as famílias. Os conhecimentos oferecidos pela formação são pertinentes, mas não acolhem a complexidade pedagógica, relacional e política que a recomposição coloca diante da professora.

O que o documento transparece é uma política atravessada por dinâmicas que não são resolvidas por pares simples como: cuidado e classificação, singularidade e padronização, autonomia e prescrição, direito à aprendizagem e melhorias dos indicadores, estão coabitando a composição. E a essa analise não cabe escolher uma dessas faces e apagar a outra, mas decifrar o que ocorre quando a promessa de equidade se materializa em decisões sobre quem será

separado, que conhecimento será recomposto, quem poderá decidir e segundo quais sinais se reconhecerá que o educando voltou a aprender.

É nesse intervalo que a constituição identitária da professora alfabetizadora ganha relevância. A portaria projeta uma educadora pronta, capaz de oferecer respostas a percursos marcados dificuldades persistentes, mas existem questões que nenhum guia consegue responder antecipadamente. O educando que chega a esse espaço não é marcado apenas pelas habilidades fonológicas ainda não consolidadas. Eles são acompanhados por modos próprios de compreender a escrita, as relações com as palavras muitas vezes marcadas por frustações, lembranças de avaliações e sua capacidade de aprender. Formar nessas condições é oferecer subsídios para que a educadora alcance o educando para além da dificuldade que autorizou seu encaminhamento.

É nesse ponto que a professora alfabetizadora iniciante precisa ser vista.

Formar para esse proposito não significa ampliar domínio de, métodos ou técnicas ou a oferta de repertórios de atividades. Implica criar condições para que a educadora compreenda porque aquela proposta foi escolhida, quais sujeitos ela responde, quais concepções de alfabetização a sustenta e quais possibilidades diante das condições concretas do educando.

Dessa forma, a incorporação da portaria à análise documental justifica-se por sua publicação no decorrer da pesquisa e por representar um movimento posterior da política municipal, dirigido ao mesmo campo da alfabetização, e das aprendizagens ainda não consolidadas, da organização de trabalho pedagógico e atuação das professoras alfabetizadoras, tornando uma aproximação analítica e não causal.

Síntese

A Portaria SEDUC nº 014/2026 não pode ser reduzida a uma política separatista, da mesma forma que sua declaração de equidade não antecipa os efeitos da organização proposta. O documento busca responder ao direito negado de crianças avançarem na escolarização, ofertando grupos menores, flexibilidade, ludicidade, acompanhamento e estratégias diferenciadas. A questão crucial emerge da formulação escolhida para materializar esse cuidado, oferecer apoio em um espaço constituído a partir daquilo que ainda não alcançaram, um espaço organizado a partir da dificuldade.

A constituição de grupos específicos pode favorecer intervenções mais próximas das necessidades identificadas, mas também convida a perguntar o que é perdido quando a diferença é minimizada pela homogeneidade. A pluralidade não representa somente um desafio que

precisa ser administrado, ela pode ser uma força formativa. Quando os educandos com saberes, experiências e modos distintos de compreender a escrita trabalham juntas, seus processos podem entrelaçar-se, onde uma dúvida desperta outra, uma hipótese desestabiliza uma certeza e uma descoberta passa a circular entre o coletivo.

A heterogeneidade, compreendida por Telma Weisz (2002), pode tornar-se matéria viva da aprendizagem, como no encontro entre educandos que pensam a escrita de maneiras diferentes, os saberes circulam, as hipóteses são interrogadas e aquilo que uma criança já compreender pode abrir caminhos para a compreensão de outras. Não se trata de utilizar aquelas que consolidaram a escrita e a leitura como pequenas educadoras, mas de reconhecer que ninguém aprende inteiramente sozinho e a diferença, quando é acolhida por uma mediação intencional, pode deixar de representar distância para tornar-se possibilidade de encontro.

Para Freire (1985, p.43) o conhecimento não é produzido no isolamento, mas na comunhão entre sujeitos que, mediatizados pelo mundo, ensinam e aprendem na relação uns com os outros. A cooperação não beneficia somente quem ainda está alcançando determinado conhecimento, mas transforma também aquele que ensina. A questão não é opor, de maneira simplificada, grupos heterogêneos e atendimentos diferenciados, mas indagar em quais momentos isso deva acontecer, e se isso deve durante todo um ano letivo?

O que realmente merece ser questionado é se essa organização permanece aberta à circulação, aos encontros e cooperação. Recompor sob esse horizonte, não deveria significar apenas aproximar crianças de um padrão esperado, e sim, ampliar as condições para que aprendam com os outros, reconheçam aquilo que já sabe e participem de uma comunidade na qual ninguém seja definido somente por sua falta.

5.4 PORTARIA Nº 017/2026, INSTITUI O MÉTODO DE INSTRUÇÃO FÔNICA PARA A REDE MUNICIPAL DE PRAIA GRANDE -

Publicada em 1º de julho de 2026, a Portaria SEDUC nº 017/2026 institui a instrução fônica como diretriz pedagógica central para a pré-alfabetização na Educação Infantil e para a alfabetização nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Praia Grande. No primeiro ano de vigência, sua aplicação alcança o Infantil II e o 1º ano, com previsão de ampliação progressiva para o Infantil I e o 2º ano, conforme a organização da Secretaria de Educação (Praia Grande, 2026b, art. 1º, § 3º). O ato também estende suas disposições às Salas de Recomposição de Aprendizagem instituídas pela Portaria SEDUC nº 014/2026.

Sua inserção nesse conjunto documental permite acompanhar um novo momento das orientações da rede. Se o currículo reúne os diferentes modos de compreender a alfabetização e a recomposição se dirige aos percursos que não alcançaram determinadas aprendizagens, a Portaria nº 017/2026 escolhe e institui um caminho metodológico específico para organizar o ensino.

Entre os fundamentos apresentados estão a adoção de "metodologias eficazes", a existência de "evidências científicas" favoráveis ao método fônico, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada e a Meta 3 do Plano Nacional de Educação.

O que a Portaria nomeia como alfabetização?

A instrução fônica é definida como ensino explícito e organizado das relações entre grafemas e fonemas. Como diretriz central, volta-se ao desenvolvimento da consciência fonológica, da decodificação e da fluência leitora (Praia Grande, 2026b, art. 1º). O documento não apresenta o conhecimento dessas relações como uma aprendizagem incidental e entende que elas devem ser ensinadas de maneira intencional, explícita e sistemática.

Reconhecer essa dimensão não implica em negar a necessidade dos educandos de compreender o funcionamento alfabético da escrita. A leitura da palavra envolve conhecimentos que precisam ser ensinados com rigor, e uma perspectiva crítica não se sustenta no abandono dessa responsabilidade. Um educando impedido de apropriar-se da escrita também é limitado na participação das práticas sociais nas quais a palavra escrita circula.

O problema não está ancorado na presença do ensino das relações entre sons e letras, mas no lugar que esse ensino passa a ocupar na totalidade do processo alfabetizador. O documento anuncia uma alfabetização mais ampla em seus propósitos, enquanto estrutura sua toda a sua realização e seu acompanhamento a partir de componentes de ensino unicamente sistemáticos e mensuração o que abre um questionamento sobre a maneira que a palavra compreendida como prática social, cultural e política é capaz de respirar dentro de uma bolha metodologicamente centralizada.

Evidência científica: fundamento apresentado, debate não revelado

A expressão "evidências científicas" aparece duas vezes como fundamento decisório no documento em questão:

> b) a existência de evidências científicas que demonstram a efetividade do método fônico no desenvolvimento da leitura e escrita;
>
> Art. 4º - V - a estimulação das práticas pedagógicas baseadas em evidências científicas de eficácia comprovada, observando a diferenciação pedagógica para atendimento às necessidades individuais (Praia Grande, 2026b, art. 4º)

Contudo, a Portaria não identifica pesquisas, revisões, autores, critérios de seleção ou controvérsias consideradas para concluir pela efetividade do método fônico em razão de outros ou esclarece se as evidências mobilizadas dizem respeito à instrução fônica como um componente do ensino ou à sua instituição como diretriz central para uma rede inteira.

Essa distinção é necessária. Reconhecer constatações favoráveis ao ensino explícito das relações entre fonema e grafemas não conduz, automaticamente, à uma conclusão de que um único método deva orientar a política de alfabetização de toda uma rede.

Entre um achado de pesquisa e sua transformação em uma norma existe conviria uma decisão política que deveria ser ponderada pela seleção de conhecimentos, definição de prioridades, organização de materiais, estabelecimento de modos de acompanhamento e distribuição de responsabilidades, com essas premissas todas pautadas no diálogo com os interessados.

A ciência, na perspectiva freireana, não é recusada, mas tomada com rigor e submetida à pergunta. A curiosidade epistemológica não sem satisfaz com a autoridade de uma expressão, ela procura saber quais estudos sustentam a escolha, em quais contextos foram produzidos, quais limites apresentam e como dialogam com as condições concretas das crianças e educadoras da rede.

Quando a evidência é invocada sem que seu percurso seja situado de forma visível, o conhecimento científico corre o risco de apresentar-se como palavra encerrada, oferecida para adesão e não como produção humana aberta a constatação e ao diálogo.

UMA DISPUTA ANTIGA SOB UMA NOVA ROUPAGEM

A instituição da instrução fônica não inaugura recentemente a procura por um caminho mais adequado para ensinar a ler e escrever. Albuquerque e Boto (2021), ao revisitarem os debates travados no Brasil imperial, mostram que a alfabetização já se constituía como território de controvérsias entre diferentes marchas de ensino.

Na década de 1850, as propostas de Antônio Feliciano de Castilho e Joseph Jacotot expressavam modos distintos de organizar a aprendizagem da língua escrita, e o que estava em disputa não era somente o ponto de partida, o som, a letra, a silaba, a palavra ou o texto, mas a relação entre mestre e aprendiz, a concepção de conhecimento e o sujeito que se pretendia formar.

Na proposta de Castilho, a aprendizagem percorria uma marcha fonética orientada da palavra falada para a escrita e a leitura, passando de leitura auricular à leitura ocular, a partir de uma sequência conduzida pelo mestre, a quem cabia ordenar os passos para o aprendiz alcançar as correspondências entre sons e suas representações. Guardadas as diferenças históricas, a ênfase nas relações entre o que se ouve, fala, escreve e lê, permite reconhecer que o ensino assentado nos sons possui uma trajetória bem anterior às formulações contemporâneas.

Isso não torna equivalente o Método Castilho e a instrução fônica instituída pela Portaria nº 017/2026, mas demonstra que a promessa de ordenar a escrita, por meio de uma já marcha definida, acompanha a educação brasileira há pelo menos 176 anos.

Jacotot partia de outra compreensão. Apoiado na máxima “tudo está em tudo”, o mestre deveria favorecer a procura, a comparação e o estabelecimento de relações pelo aprendiz, recolocando o problema para além da escolha de método.

A contribuição de Albuquerque e Boto (2021) não reside em declarar vencedores entre as disputas, mas de demonstrar que restringir a alfabetização à escolha entre procedimentos sintéticos ou analíticos silencia uma trama social, histórica, cultural e política. Quando a discussão se encerra no método, corre-se o risco de converter uma questão da formação humana em um problema técnico - procedimental.

Essa advertência encontra a Portaria SEDUC nº 017/2026 em um ponto preciso. O documento não apenas inclui a instrução fônica entre diferentes possibilidades pedagógicas, institui-a como “diretriz pedagógica central, organizando materiais, prevendo formação para seu uso e estabelecendo indicadores destinados a acompanhar seus resultados. A semelhança com debates anteriores não está na identidade entre os métodos, nem permite afirmar um retorno simples ao século XIX. Encontra-se na renovação da expectativa de que uma marcha definida, apresentada como cientificamente eficaz, possa ordenar a resposta institucional aos problemas da alfabetização.

Frade (2019) ajuda a demonstrar que essa expectativa precisa ser examinada. O ato de alfabetizar envolve o contato dos sujeitos com a cultura escrita, as expectativas sociais acerca da leitura, os conhecimentos mobilizados pelos educadores, o tempo pedagógico, os materiais

disponíveis, as interações em sala, os diferentes ritmos de aprendizagem além dos modos pelos quais cada educando participa das situações propostas.

E é nesse âmbito que a história dos métodos se encontra com a matriz freireana assumida neste estudo. Freire (2022) não despreza o domínio técnico da escrita, nem autoriza que o ensino abandone a rigorosidade necessária a apropriação da escrita, o que sua obra recusa é a separação entre leitura da palavra e leitura do mundo, como se aprender a escrever pudesse afastado das condições concretas de existência.

Ensinar fonemas e grafemas pode participar da conquista da palavra, mas não explica, por si só, como essa palavra se tornará instrumento de compreensão, expressão e participação na vida comum. A técnica possui valor, porém seu sentido depende do horizonte humano e político ao qual serve.

Para a professora iniciante uma diretriz metodológica pode representar amparo diante das incertezas que acompanham os primeiros anos, oferecendo materiais, referências e uma organização inicial. Ao mesmo tempo que a obrigação em aplicar, indicadores que medirão seus efeitos e acompanhamento de sua realização, participará do que a educadora compreenderá por competência, êxito e legitimidade pessoal.

A questão não é escolher entre método e ausência de método, mas em questionar se a educadora será formada para executar um procedimento ou para compreender seus fundamentos, limites e possibilidades.

Formação ou preparação para a implementação?

A Portaria não silencia a formação e prevê ações continuadas, organizadas pela Secretaria. No art. 5º discorre sobre a capacitação que aparece relacionada ao uso dos materiais ofertados e no art. 8º, essa participação em formações é de caráter de convocação e não de possibilidade.

Para Freire, formar não é equivalente ao treinamento do sujeito para executar uma destreza, a formação se faz no movimento pelo qual a educadora toma sua prática como objeto de reflexão e desvela as razões de sua escolha. Dessa forma se a formação estiver limitada para ao uso de materiais corretamente, aproxima-se de uma preparação operacional, mas se acolher a pergunta, o diálogo, a investigação do cotidiano, poderá tornar-se espaço de autoria e formação permanente.

Desdobramentos da análise documental

Se o horizonte do processo de alfabetização é possibilitar e ampliar as relações dos sujeitos com o mundo, como anuncia o próprio Currículo da cidade, sua efetivação não pode ser reduzida ao domínio de habilidades e nem a eficiência de determinados procedimentos metodológicos. O que não significa prescindir do rigor necessário à apropriação do sistema de escrita, mas de recolocá-lo a serviço de uma formação que permita aos sujeitos ler a palavra relacionando-a com a leitura crítica da realidade.

As controvérsias entre Castilho e Jacotot, demonstram que a procura pelo melhor método acompanha há muito tempo a alfabetização, porém envolve mais do que escolhas procedimentais, torna-se necessário deslocar o olhar para as dimensões sociais, políticas e históricas que podem ser obscurecidas quando a discussão se concentra predominantemente na técnica. A permanência histórica dessa controvérsia reforça a necessidade de não tomar a prescrição metodológica como salvadora de um problema produzido em condições muito mais amplas e multifacetadas.

O Currículo Municipal e as Portarias SEDUC nº 014/2026 e nº 017/2026 pertencem ao mesmo campo institucional, embora possuam naturezas e finalidades diferentes. O primeiro orienta a Educação Básica em sua amplitude; a Portaria nº 014/2026 organiza a recomposição

das aprendizagens; e a Portaria nº 017/2026 institui a instrução fônica como diretriz pedagógica central, e ambas recaem no processo de alfabetização. É preciso considerar os sujeitos que cada documento desenvolve, as responsabilidades que distribui e os conhecimentos que elege como prioritários.

Para tornar visíveis as aproximações, deslocamentos e tensões que atravessam esse conjunto documental, o Quadro 3 reúne algumas dimensões que se mostraram recorrentes ao longo da análise: o foco institucional de cada documento, a concepção de alfabetização anunciada, a imagem de educando produzida, o lugar atribuído à professora, a formação prevista e os modos de avaliação e acompanhamento. Não se trata de estabelecer uma hierarquia entre os documentos nem de sugerir uma passagem linear entre concepções, mas de colocá-los em relação, observando como diferentes respostas institucionais ao problema da alfabetização configuram, simultaneamente, modos de compreender quem aprende, quem ensina e o que passa a ser reconhecido como aprendizagem.

Quadro 3 – Dimensões da alfabetização nos documentos municipais analisados

Dimensão	Currículo Municipal	Portaria SEDUC nº 014/2026	Portaria SEDUC nº 017/2026
Foco Institucional	Organização curricular da Educação Básica.	Recomposição de aprendizagens ainda não consolidadas.	Instituição da instrução fônica como diretriz pedagógica central.
Alfabetização anunciada	Convivência entre práticas sociais, brincadeira, relação com o mundo, níveis de escrita e habilidades curriculares.	Recuperação de aprendizagens em leitura, escrita e letramento matemático.	Ensino explícito das relações fonema-grafema, articulado à fluência, ao vocabulário, à compreensão e à produção escrita.
Imagem do educando	Sujeito de vivências e aprendizagens, situado em práticas sociais.	Criança reconhecida por suas necessidades, conhecimentos prévios e aprendizagens ainda não consolidadas.	Educando que deverá desenvolver componentes e desempenhos definidos para a alfabetização.
Lugar da professora	Protagonista responsável por contextualizar e atribuir sentido às orientações.	Educadora que seleciona, adapta, acompanha e registra percursos dentro da recomposição.	Professora incumbida de aplicar o método, participar das formações, rever estratégias e analisar dados.
Formação	Mencionada de modo geral, sem atenção específica à alfabetizadora iniciante.	Sem definição de formação anterior, mentoria ou acompanhamento específico das responsáveis pelas salas.	Formação continuada e capacitação previstas, sem detalhamento de duração, conteúdos ou participação docente em sua construção
Avaliação e acompanhamento	Habilidades e expectativas organizadas curricularmente, com instrumento elaborado pela equipe técnica.	Diagnóstico, acompanhamento, registros e possibilidade de movimentação dos estudantes.	Indicadores de eficiência, eficácia, fluência oral e proficiência escrita.
Questão que permanece	Como articular uma concepção ampliada às habilidades e aos níveis esperados?	Como apoiar de forma diferenciada sem transformar a dificuldade em identidade ou fronteira?	Como preservar a autoria pedagógica quando a decisão metodológica central já foi tomada?

Fonte: Elaborado pela autora (2026), com base no Currículo da Educação Básica do Município de Praia Grande (2023), na Portaria SEDUC nº 014/2026 e na Portaria SEDUC nº 017/2026.

O quadro não descreve uma passagem linear de uma alfabetização crítica para outra exclusivamente técnica. O que se percebe é a convivência de diferentes sentidos. O Currículo aproxima alfabetização, vivências e relação com o mundo, ao mesmo tempo em que ordena habilidades e expectativas. A política de recomposição reconhece ritmos e necessidades singulares, embora reúna educandos a partir de aprendizagens ainda não consolidadas. A Portaria nº 017/2026 relaciona leitura, escrita e cidadania, enquanto confere centralidade à instrução fônica e aos indicadores de sua implementação. São orientações que compartilham o compromisso com o direito à aprendizagem, embora o materializem por caminhos distintos e não inteiramente articulados.

Essa convivência alcança a constituição identitária da professora alfabetizadora que no conjunto do todo, projetam uma profissional chamada a contextualizar o currículo, reconhecer necessidades, recompor aprendizagens, aplicar uma diretriz metodológica, interpretar dados e rever estratégias. E não é somente um empilhamento de atribuições, mas a constituição de uma imagem institucional do que significa alfabetizar bem e do que a rede espera daquela que está inserida à frente desse processo.

A educadora, sujeito participante desse processo, que saí de questionadora e mediadora, do Currículo, para o que “aplica o método de instrução fônica”, e a discrepância entre mediação, autonomia e prescrição assume uma relevância maior nos docentes em início

de carreira, momento em que eles constituem seus saberes, suas escolas e sua identidade como alfabetizadores.

Para o início da docência, essa imagem adquire maior densidade, porque quando a educadora chega à escola, nem sempre ela consegue espaço e acolhimento para verbalizar , que nunca esteve de fato, à frente de uma sala de aula, em um tempo que diferentes vozes institucionais lhe pedem protagonismo, adaptação, aplicação e responsabilidade. Sua identidade vai sendo tecida na relação com essas expectativas e com as respostas que consegue criar diante delas.

Sendo assim, essa análise documental também encontra seu limite. Esse limite inclui uma diferença temporal. As entrevistas foram realizadas antes da publicação das duas portarias de 2026. Portanto, é possível identificar o que é anunciado, organizado e prescrito, mas não é possível afirmar como essas orientações são vividas no cotidiano, nem se os educadores as aderem, questionam, combinam com outros conhecimentos, encontram brechas, produzem resistências ou as reinventam diante dos educandos.

5.5 AS VOZES DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS INICIANTES

Nessa subseção, apresentamos as análises das entrevistas realizadas com as professoras alfabetizadoras participantes iniciantes desta pesquisa, considerando os procedimentos de produção e organização dos dados anteriormente apresentados. Após a transcrição do material produzido, as entrevistas foram retomadas em sucessivas leituras na busca por reconhecer recorrências, distanciamentos e singularidades presentes nas narrativas das professoras participantes. Nesse movimento, a análise não se orientou pela procura de falas que confirmassem previamente conceitos propostos no referencial teórico dessa pesquisa.

A Trama Conceitual Freireana construída em torno da Alfabetização Crítica, foi assumida como lente interpretativa para interrogar os sentidos produzidos pelas participantes sobre a alfabetização, a formação e a experiência de tornar-se professora em início de carreira.

Interessa assim, compreender como as experiências narradas pelas professoras revelam aproximações com o objeto investigado, tensões entre às concepções, contradições e posicionamentos em relação aos princípios de uma alfabetização crítica, sem reduzir a complexidade de suas falas em uma classificação prévia. A própria matriz que orientou o

trabalho analítico foi formulada com esse cuidado, estabelecendo que a trama constitui uma lente de leitura e não uma grade rígida para enquadramento dos dados.

Diante do volume, do material produzido e da necessidade de estabelecer procedimentos para seu tratamento, Gibbs (2009, p.66) dá ênfase a dois aspectos: adoção de métodos práticos para a organização dos dados qualitativos e a como parte constitutiva do processo analítico. A constituição de um procedimento analítico permite relacionar passagens do corpus e ideias temáticas, favorecendo sua organização e comparação. Mais do que descrever os dados, esse processo busca produzir interpretações capazes de ampliar sua compreensão. A comparação entre trechos e códigos possibilita considerar aproximações, diferenças e relações presentes no material analisado. (Gibbs, 2009, p.77)

Sobre esse corpus foram realizadas leituras sucessivas, que possibilitaram agrupar as informações segundo suas relações temáticas com cada eixo, tomando como referência a codificação previamente estabelecida. Concluída essa organização, foram selecionadas as evidências consideradas significativas para a compreensão do problema investigado e, posteriormente, interpretadas em diálogo com o referencial teórico que fundamenta a pesquisa. A definição dos excertos considerou os critérios anteriormente apresentados e implicou escolhas diante da extensão do material produzido, delimitando, entre o conjunto dos dados, aqueles que contribuíam para a análise do objeto investigado.

A construção dos eixos analíticos não nasceu da necessidade de separar e nomear as falas, mas pela busca de uma aproximação paciente com as narrativas produzidas nos encontros com as educadoras. Após a transcrição integral, cada entrevista foi lida como uma história que precisava primeiro ser escutada em sua inteireza, respeitando o modo como cada participante organizava suas lembranças.

Outras leituras vieram depois. E, nesse retorno ao que havia sido dito, começaram a ganhar visibilidade algumas concepções de alfabetização, sentidos e marcas da formação, os desafios do ingresso na docência, os saberes produzidos na prática e as relações que sustentavam ou dificultavam o trabalho das professoras.

A organização do material apoiou-se em um procedimento de codificação temática inspirado em Gibbs (2009). Codificar, aqui, não significou recortar a palavra das participantes até que ela coubesse em uma classificação. Significou criar condições para retornar às narrativas, relacioná-las e perceber aquilo que uma leitura isolada talvez não permitisse enxergar. E os eixos não estavam prontos antes do encontro com as professoras. Também não surgiram separados das perguntas que colocaram a pesquisa em movimento. Foram construídos no diálogo entre os objetivos da investigação, os blocos do roteiro, os conceitos articulados na

Trama Conceitual Freireana e aquilo que as participantes trouxeram ao dizerem sua experiência. Esse movimento exigiu rever os primeiros agrupamentos, aproximar falas inicialmente separadas e distinguir experiências que pareciam semelhantes, mas assumiam sentidos diferentes quando lidas nas condições concretas em que haviam sido produzidas.

E esses eixos não percorreram os mesmos caminhos. As concepções de alfabetização, a formação inicial e a procura por respostas práticas já mantinham relação mais próxima com as perguntas da entrevista. A formação construída nas falas sobre as relações com os pares tornou-se mais nítida quando as narrativas foram colocadas em diálogo.

Foi justamente no cruzamento entre essas narrativas que um aspecto inicialmente disperso passou a ganhar contornos próprios. Falas sobre insegurança, ausência de acompanhamento, necessidade de buscar respostas sozinha, dificuldade de encontrar apoio e responsabilização pelo trabalho apareciam em diferentes momentos das entrevistas e, a princípio, poderiam ser lidas apenas como elementos associados à formação ou ao ingresso profissional. Quando aproximadas, entretanto, revelaram algo mais amplo: a experiência recorrente de enfrentar a docência sem um amparo institucional sistemático.

A solidão veio de outro lugar. Não havia sido prevista como eixo de análise e irrompeu nas falas sobre desamparo, insegurança, responsabilização e ausência de acompanhamento, atravessando experiências que inicialmente pareciam pertencer a temas distintos. Sua recorrência tornou impossível tratá-la como elemento secundário, levando-a a constituir o quinto eixo e a interrogar os demais.

Consequentemente, da interlocução entre as questões da pesquisa, a materialidade das entrevistas e o enredo conceitual, foram constituídos cinco eixos temáticos de análises.

Quadro 4 – Eixo de análises das entrevistas

Eixo de análise	Foco analítico	Conceitos da Trama Conceitual Freireana mobilizados	Questões que orientam a análise
Eixo 1 – O recebido, o vivido e o exigido: concepções de alfabetização em disputa	Concepções de alfabetização que atravessam as falas das professoras e as tensões entre aquilo que receberam em seus percursos formativos, o que passam a compreender a partir da experiência e o que lhes é exigido no contexto profissional.	Leitura crítica da realidade; Compromisso ético-político; Conscientização.	O que as professoras compreendem por alfabetização? Que concepções atravessam seus percursos formativos? O que a experiência tensiona ou modifica? Como as exigências institucionais atravessam essas concepções?

Eixo 2 – E agora? Tornar-se professora enquanto se é professora: entre o diploma e o chão da escola	Constituição da professora alfabetizadora no início da docência, considerando o encontro entre os conhecimentos da formação inicial e as demandas concretas experimentadas no exercício profissional.	Práxis; Rigorosidade metódica; Conscientização.	Como as professoras significam sua formação inicial diante da experiência de alfabetizar? Que saberes reconhecem como necessários ao ingressarem na profissão? O que passa a ser aprendido quando já estão exercendo a docência?
Eixo 3 – "Fechou a porta, é você e as crianças": à docência também é formada pelas frestas	Processos formativos produzidos no cotidiano da escola e nas relações com crianças, pares e outros sujeitos, inclusive para além dos espaços formalmente destinados à formação.	Dialogicidade; Práxis; Humanização; Leitura crítica da realidade.	Onde e com quem as professoras aprendem a ser professoras alfabetizadoras? Que experiências cotidianas assumem caráter formativo? Como as relações estabelecidas na escola participam da construção e reconstrução de seus saberes e práticas?
Eixo 4 – "Mas qual a forma prática?": quando a prática vira procura por respostas	Movimentos de busca desencadeados pelos desafios concretos da alfabetização e as relações estabelecidas entre teoria, prática, estudo e estratégias pedagógicas.	Rigorosidade metódica; Práxis; Dialogicidade.	O que as professoras fazem diante daquilo que não sabem ou não conseguem resolver? Onde procuram respostas? Como teoria e prática aparecem nessas buscas? Quando a procura por respostas produz reflexão e reconstrução do fazer?
Eixo 5 – A solidão como condição de formação da professora iniciante	Experiências de desamparo, responsabilização e insuficiência de acompanhamento no ingresso profissional, bem como os modos pelos quais as professoras procuram sustentar seu trabalho diante dessas condições.	Dialogicidade; Compromisso ético-político; Humanização; Práxis.	Como as professoras narram o apoio recebido no início da docência? Que responsabilidades lhes são atribuídas e em que condições precisam assumi-las? O que acontece quando precisam aprender a alfabetizar enquanto já respondem pela alfabetização das crianças?

Fonte: a autora a partir da análise das entrevistas e da Trama Conceitual Freireana (2026).

A análise desenvolvida nesta pesquisa buscar compreender, nas falas das professoras alfabetizadoras iniciantes, os desafios vivenciados na constituição identitária, nos exercícios da docência e as relações que estabelecem entre essas experiências e seus percursos de formação inicial e continuada. Nesse movimento, a leitura dos dados obtidos procura apresentar as contradições, limites e as possibilidades presentes no processo de constituição dessas professoras, de modo que os achados da pesquisa possam contribuir para problematizar tanto a formação docente quanto as condições concretas em que se realiza o trabalho de alfabetizar.

5.6 "EU NUNCA SEI SE ESTOU FAZENDO ERRADO": O RECEBIDO, O VIVIDO E O EXIGIDO. AS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO EM DISPUTA.

Antes de perguntar diretamente as educadoras como alfabetizar, pareceu necessário compreender o que significava, para elas alfabetizar. A pergunta sobre o que elas entendiam o

sobre o sentido de alfabetizar uma criança, poderia parecer simples, com uma resposta relativamente delimitada: ensinar uma criança a ler e a escrever. Mas quando as quatro narrativas são aproximadas, essa simplicidade se desfaz. Leitura, escrita, compreensão, leitura de mundo, experiências anteriores, tempos de aprendizagem e critérios institucionais aparentemente entrelaçados, revelando que a alfabetização não ocupa um lugar conceitualmente estável na narrativa das participantes.

A concepção de alfabetização mobilizada por cada educadora não é universal: ela se constrói no conflito entre o que foi recebido na formação (inicial e continuada), o que é vivido na experiência concreta com as turmas, e o que é exigido pelas estruturas institucionais.

Para compreender as concepções de alfabetização que atravessam as falas das professoras iniciantes exigiu-se ultrapassar uma tentativa de classificá-las a partir de definições previamente condicionantes, ou mesmo de localizar concepções únicas e acabadas. O interesse foi investigar os sentidos indicados ao alfabetizar e os movimentos, muitas vezes em direções opostas, colocados pelas educadoras, em relação ao que receberam nos seus percursos formativos, o que compreendem na experiência cotidiana e aquilo que é exigido no contexto institucional. Sob esse prisma, as entrevistas não revelam posições precisas ou imprecisas, mas de forma diversa, fazem emergir concepções que coexistem, se aproximam, se afastam e em determinados momentos entram em tensão no interior do próprio discurso.

Essa transferência pode ser percebida na fala de Maria. Ao ser indagada sobre o significado de alfabetizar, a educadora não limitou sua resposta à aquisição do sistema de escrita, ela fez uma relação entre a leitura e à possibilidade, mesmo que talvez de forma mais intuitiva, de compreender e participar do mundo:

> [...]acho que ela criar, ela começar a entender o mundo pela leitura. Então ela vai devagar, ela vai entendendo de alguma forma, naquele momento, que ela faz parte do mundo em si. Ela vai aprender letra por letra, vai aprendendo as sílabas, vai aprendendo as palavrinhas e isso vai fazer na cabecinha dela como se ela estivesse fazendo parte daquele mundo. Porque a gente não lembra mais como que era sem ler. (Maria).

Essa concepção de Maria não pode ser qualificada de maneira social ou politicamente, o "mundo" ainda se apresenta de maneira genérica, mas já transfere de um lugar puramente técnico. É significativo que essa concepção tenha sido construída, segundo a própria Maria, mais pela vivência em escolas diferentes (particular e pública, com públicos distintos quanto a alfabetização) do que, necessariamente, pela formação.

Ainda na formulação entregue por Maria, chama a atenção a concomitância de dois movimentos. De um lado, alfabetizar aparece associado a "entender o mundo", "fazer parte"

dele e “se descobrir com a leitura” e de outro, ao explicar o percurso pelo qual essa aprendizagem ocorre, a educadora o organiza pela progressão “letra por letra”, “sílabas” e “palavrinhas”. Nesse aspecto, mais importante do que estabelecer uma oposição entre a concepção crítica e uma centrada na aquisição do código, interessa captar de que diferentes sentidos sobre o alfabetizar podem coexistir na constituição de uma mesma prática.

E essa coexistência, encontra um aclaramento importante de leitura em Freire e Macedo (1986) para quem a aprendizagem das relações entre sons e letras não precisa acontecer dissociada da produção de significados. Os autores, ao discutirem o processo de alfabetização, defendem que o código e significado, “o que se diz e o que se quer dizer”, sejam apreendidos “correlata e simultaneamente” de modo que aprender as relações entre letras e sons, caminhe junto à interpretação (Freire, Macedo, 1986, p.14).

Em sua entrevista, Ângela reconheceu sua vivência diária como um local de produção e fornecedor de saberes mobilizados nos processos de alfabetização, trazendo uma constatação densa quando colocada em diálogo com o que foi dito por Maria, cujo conflito presente está entre o que foi recebido, o que vem sendo reelaborado na experiência e aquilo que continua sendo exigido institucionalmente.

> Difícil, então se eu for levar mesmo ao pé da letra sobre aquilo que nos passam, alfabetizar é a criança aprender a ler e a escrever. Eu acho que eu carrego isso. E agora me sala de aula, tenho mudado um pouco essa minha maneira de pensar. Mesmo porque a criança, desde que ela nasce, ela já está entre aspas, tendo uma visão de mundo. E criando assim, muitas experiências que trazem para ela, assim muita ferramenta, que muitas vezes elas fazem a gente enxergar as coisas de outra maneira. Então alfabetização para mim, ela já começa quando a criança nasce e começa a olhar um letreiro na rua, entendeu? Uma placa, um símbolo, aí para mim já começa a alfabetização

É possível enxergar três expressões particularmente reveladas: “aquilo que nos passam” (formação e exigência institucional), “eu carrego isso” e “eu tenho mudado”. O verbo carregar sugere a permanência de um conhecimento construído anteriormente, enquanto se inaugura a dinâmica produzida pela realidade concreta da sala de aula. E a educadora não abandona uma concepção para assumir outra, ela regula o que recebeu mantendo presente, ao mesmo tempo em que sua experiência com as crianças produz deslocamentos e sua maneira de compreender a alfabetização. E por último essa dinâmica recebe o terceiro elemento, o que prescrito, “mas não é o que é exigido da gente” (Ângela). Dessa forma, o conflito emerge do passado formativo, da experiencia presente e, mas também entre a compreensão que a educadora passa a construir e os resultados que percebem serem institucionalmente esperados dela.

A educadora ainda aponta que: “me causa confusão isso, porque eu percebo que não andam de mãos dadas”. Ao confrontar as formações das quais participa com aquilo que percebe

ser exigido na escola, conclui: “eu nunca sei se estou fazendo certo ou errado”. Se diferentes discursos dizem para a professora o que significa alfabetizar e quais resultados devem ser atingidos, estabelecer como agir demanda definir e construir critérios para reconhecer a legitimidade de sua própria prática, o que dialoga diretamente com a leitura crítica da realidade, anteriormente exposta na trama conceitual.

Essa ação também é percebida em Angelina, embora se apresente de modo distinto. Ao definir alfabetização, a professora inicia a sua resposta afirmando que alfabetizar seria possibilitar à criança “fazer uma leitura de mundo mais completa possível”, recusando a identificação imediata entre estar em uma hipótese alfabética e ser efetivamente leitora.

Essa questão se torna mais latente quando sua fala volta para sua chegada a uma turma de 2º ano:

> “Eu não me senti pronta para alfabetizar, minha primeira turma de segundo ano, meu Deus do céu tem que encerrar o ciclo de alfabetização agora com eles. Olha a documentação “cobrando eles” que ele tem que sair do segundo ano, olha o SARESP vindo aí, para medir o desempenho deles. Então realmente foi um impacto muito grande e me intimidou no primeiro momento”. (Angelina).

Nesse horizonte, o discurso de Ângela sobre “o que exigem da gente” recebe contornos mais concretos na fala de Angelina: há um ciclo que deve ser encerrado, uma documentação que estabelece expectativas e uma avaliação externa que mede desempenho, trazendo à tona o fato de que a concepção de alfabetização não se restringe ao que é produzido entre teoria e experiência, ela é forjada também no bojo das condições prescritivas que estabelecem tempos, expectativas e formas de se fazer pressão sobre os resultados da alfabetização.

Dulce, por sua vez, se distancia dessa compreensão de alfabetização restrita à decodificação. Para ela:

> Você fazer com que as crianças sejam capazes de escrever, expressar no papel alguma informação e que elas consigam ler e interpretar o que elas estejam lendo, não somente ler, ter essa mínima capacidade de entender o que ela está lendo, ou que está sendo lido para ela também, que faz parte da alfabetização, você conseguir assimilar a informação ouvida, né? (Dulce)

Embora não possa ser atribuída essa resposta a “leitura de mundo”, Dulce amplia o alfabetizar ao relacioná-lo à compreensão, à interpretação e à possibilidade de expressar informações por meio da escrita.

O que emerge no conjunto, é que nenhuma das quatro entrevistadas operam com uma única definição de alfabetização: é recorrente o processo de deslocamento e transição entre o que a formação ofereceu, o que a prática revelou e o que a instituição exige delas.

Ao voltar à trama, percebe-se um deslocamento como um possível indício, de que a alfabetização, para essas professoras não está reduzida à técnica, mas também não está ancorada nos princípios da leitura crítica, social e política.

O conjunto das quatro entrevistas permitiu identificar uma aproximação, onde foi possível observar que nenhuma educadora reduziu sua resposta sobre o alfabetizar exclusivamente relacionado ao domínio mecânico da leitura e da escrita, o que não quer dizer que apresentem uma mesma concepção de alfabetização ou que suas formulações possam ser inscritas em uma perspectiva crítica de alfabetização. Dessa maneira, os sentidos do alfabetizar são distintos e são concebidos particularmente por meio de trajetórias, experiências, práticas e critérios vivenciados por cada educadora.

5.7 E AGORA? TORNAR-SE PROFESSORA ENQUANTO SE É PROFESSORA: ENTRE O DIPLOMA E O CHÃO DA ESCOLA

Este eixo aborda a constituição da professora alfabetizadora no início da docência, no encontro entre os saberes da formação inicial e as demandas concretas experimentadas no exercício profissional.

Durante as entrevistas, abordando as questões sobre a formação inicial, foi solicitado a as educadoras que elas sua experiência na faculdade, e avaliassem a preparação que elas receberam para atuar especificamente como professora alfabetizadora.

De acordo com a percepção delas, elas relataram um descompasso, descrevendo essa formação como insuficiente, conforme podemos observar abaixo:

> [...]nenhuma, foi o que eu falei. Sobre todos esses autores alfabetizadores que a gente trabalha, eu aprendi mais estudando para concurso do que na faculdade. Eu não lembro de ter visto nada sobre isso na faculdade. [...] Então eu não aprendi quase nada de alfabetização. (Maria)

> Ruim. [...]você foca literalmente na teoria, só que as ‘teorias estão desatualizadas’. E na faculdade que eu fiz e dizem ser a maioria delas, a gente assiste vídeos de mais ou menos 15 anos atrás São os mesmos que são passados hoje em dia. (Ângela)

> [...]a minha formação, eu acredito que eu acho uma formação boa em relação à teoria. Relação à leitura de livros, busca de artigos, bem teórico, bem teórico. (Angelina)

> Extremamente rasa. É como se eu tivesse pego um livro lido e pego um diploma logo em seguida. A gente tinha vídeo aulas, tinha apostila e aí a gente tinha 30 questões pra fazer em casa, daquelas 30, 10 caiam na prova. [...]você tá replicando questões que você já fez, questões múltiplas escolha, a gente não fazia nem uma questão dissertativa. (Dulce)

É possível notar uma diferença qualitativa relevante. Angelina distingue que sua formação foi “boa em relação à teoria” e ausente em relação ao preparo para a prática, enquanto Maria, Dulce e Ângela descrevem sua formação como insatisfatória, inclusive no plano teórico, descrevendo-as como “rasa”, “nenhuma” e “antiquada”.

O "tornar-se professora enquanto se é professora" aparece de forma notória no relato de Maria, quando a educadora fala sobre o encontro com a hipótese da escrita, um instrumento técnico-classificatório, para o qual ela relata diz não ter sido preparada.

> A gente não é muito preparado para essa base de pré-silábico, com valor, sem valor, a gente não é preparado na faculdade. E aí quando você chega e você tem que analisar a criança pelo que ela escreve, como esses dados, você tem que estudar. [...]então eu tive que voltar para estudar, para poder trabalhar essa parte para entender como classificar cada criança. (Maria)

Quando Maria relata que teve que voltar a estudar para cumprir uma demanda, esse “voltar” utilizado é muito significativo. A formação não se encerra com a obtenção do diploma. A entrada na docência, diante da realidade com os educandos e os desafios reais, é que dispara a necessidade de um novo estudo. Essa dinâmica de sair da sala de aula, sozinha, em busca de um conhecimento teórico para dar conta de uma demanda prática concreta, é o núcleo do eixo e reaparece com outra tonalidade, na fala de outra participante, a Angelina, quando se refere ao método fônico.

> “trabalhar método fônico, a gente sai da faculdade sem saber trabalhar método fônico, a gente veio buscar isso depois da formação, chega na escola: O método fônico? Meu Deus do céu, vai trabalhar e vai buscar a aplicação.”(Angelina).

Nos dois casos, o “tornar-se professora” não é descrito como a aplicação de um saber construído anteriormente, ele possível pode ser contemplado como um saber produzido às pressas, sem muito tempo para refletir, sob a pressão da sala de aula já em funcionamento.

Ângela se insere nesse processo de modo ainda mais direto, ao relatar seu primeiro contato com a rotina burocrático-pedagógica da escola:

> É porque quando a gente vira professor, parece que a gente já tem que saber tudo. Entendeu? É essa a impressão que passam para nós, a partir do momento que jogam a gente na sala de aula e ninguém vem perguntar se está tudo bem, se eu estou com alguma dificuldade, entendeu? Isso quando a gente chega, principalmente, que a gente não sabe nem fazer chamada, eu não sabia nem fazer uma chamada. Falei, como que eu coloco? Que letrinha que eu coloco aqui? É todo dia que eu tenho que fazer? (Ângela)

A fala de Ângela permite deslocar a dificuldade narrada no plano de redução individual para as próprias condições de ingresso na docência. Ao afirmar que “quando a gente vira professor, parece que a gente já tem que saber tudo”, a professora demonstra uma expectativa

de prontidão profissional que contrasta com o que se relaciona com as próximas falas: “jogam a gente na sala de aula” e “ninguém vem perguntar se está tudo bem”. Essa sequência demonstra um tensionamento importante para esta pesquisa: ao mesmo tempo que uma professora iniciante assume integralmente a responsabilidade pela turma, certos saberes relativos ao cotidiano escolar ainda estão sendo construídos. A dúvida sobre como realizar uma chamada, ultrapassa a aparente a questão da documentação burocrático, tornando visível o encontro entre um profissional que ainda aprende a ocupar esse lugar e uma instituição que, pelo relato da educadora, já parece pressionar as disposições para exercê-lo.

Analisando esses recortes das falas é razoável fazer um adendo sobre uma possível contradição institucional, que registra que há um professor iniciante, mas que organiza o trabalho como se o ingresso no cargo encerrasse a condição de iniciante.

O que se discute a partir dessas falas, não é reivindicar uma formação inicial capaz de dar conta de tudo e antecipar todas as situações da profissão, nem mesmo conceber a professora como um produto pronto ou acabado ao final da sua licenciatura, mas o que esse recorte nos permite é, interrogar as condições oferecidas para que a aprendizagem continue ocorrendo no próprio ingresso profissional.

5.8 FECHOU A PORTA É VOCÊ E AS CRIANÇAS” A DOCÊNCIA TAMBÉM É FORMADA PELAS FRESTAS.

> E é uma profissão que eu digo que é muito solitária no sentido de assim, você vai fazer seu trabalho, você entrou para sala de aula, fechou a porta, é você e as crianças. Ali naquele momento você não tem suporte, diferente de qualquer outra carreira, que você "Ah eu vou ingressar, trabalhar no escritório, tem uma equipe que vai te auxiliar, olha se alguém te ligar, um fornecedor te ligar, você vai fazer assim, assim, o processo é assim, você tem um respaldo e quando você entra na sala de aula é você e Deus e você tenta buscar qualquer diferença que você tenha aprendido, mas é bem complexo. (Dulce)

Esse recorte narrado por Dulce carrega uma imagem que dá centralidade ao estudado nesta pesquisa, a sala de aula fechada como um espaço em que a professora está, ao mesmo tempo, sozinha sem um suporte direto e imediato, e em relação direta com as crianças. É justamente na margem desta cena, antes e depois da porta fechada, nos corredores, nas trocas informais, que o eixo localiza processos formativos não institucionalizados, que aqui tomaremos por “frestas”, que carrega o sentido de uma abertura pequena e estreita entre alguma coisa que aqui nos referimos à formação oficial. Estas frestas emergem nas entrevistas como um indício, presente nas quatro entrevistas, como troca entre os pares.

> Porque às vezes a gente observa. A gente observa algum, você está com alguma dúvida, você pergunta para a pessoa que já está trabalhando. Você vê uma prática e fala "Opa, vou levar participar". (Maria)

Angelina traz uma outra fala também bem importante:

> Então essa avaliação, por mais que a gente busque ali na literatura, essa troca com as professoras aqui eu acho muito rico e me ajudou muito a me orientar neste processo. (Angelina)

E ainda percebemos, de forma mais desenvolvida em Dulce, que contrasta em sua fala duas experiências em escolas diferentes, uma com acolhimento e outra sem acolhimento.

> A primeira escola que eu entrei, eu cumprimentava as pessoas que trabalhavam comigo e algumas simplesmente não respondiam. E eram muitos professores novatos e todos os dias uma de nós saía chorando, porque era muito difícil, um desafio muito difícil. [...] Porque faz uma diferença muito grande você bater na porta do seu colega e falar assim: olha, tem uma atividade assim, isso aqui funciona bem com os meus alunos, tenta com o teu. Na segunda escola que eu fui, era uma escola bem pequena e as colegas vinham até mim, olha eu fiz uma atividade assim, vê o que tu acha, olha isso aqui. E aí mudou a minha vida, era um primeiro ano e assim, a minha jornada ali foi muito mais fácil, mais tranquila, eu me sentia mais preparada, (Dulce).

A mesma educadora, dois contextos institucionais distintos, e experiências radicalmente diferentes de constituição docente, não pelas mudanças em sua formação ou em seus saberes, mas na distinta relação que acontece entre os pares.

Isso permite discutir a dialogicidade para além da relação educador-educando, ampliando-a às relações entre os educadores-educadores como condição, presente ou ausente, da constituição de uma prática pedagógica mais segura e elaborada.

Uma outra “fresta” de natureza diferente aparece em Angelina, quando relata que o aprendizado mais transformador do início da docência não foi técnico, foi relacional.

> E a questão da afetividade, do amor e do acolher, né? Eu acho que esse foi uma coisa que foi uma virada de chave para mim. Esse coração que tem que se abrir. No dia a dia, na nossa vida, a gente acaba se fechando tanto. E quando a gente entra na educação, a gente tem que descongelar esse coração e abrir e acolher. Essa questão do acolhimento, da afetividade, do envolver com as crianças. Isso é uma coisa que me impactou na minha vida como um todo. (Angelina)

Há uma espécie de formação produzida horizontalmente no interior da escola, apresentando-se no espaço deixado pela insuficiência percebida da formação inicial e no acompanhamento institucional. O conhecimento que sustenta as práticas também circula pelos corredores, nas relações de confiança entre os pares. Imbernón (2005, p.32) fala da competência profissional que se forma em última instância pelos pares. E essa competência profissional que vai se formando, resulta na atuação com o educando, sendo constituído por um conjunto de comportamentos.

O autor (2005) ainda expõe a necessidade de diferenciar competência de eficácia analisando que é significativo que ao se falar de "competência" docente se atente a distingui-la da "eficácia" e da "atuação". A atuação englobará o conjunto de comportamentos manifestos que intervêm nos efeitos do professor sobre o aluno. A competência profissional, necessária em todo processo educativo, será formada em última instância na interação que se estabelece entre os próprios professores, interagindo na prática de sua profissão.

Esse eixo nos dá indícios que parte relevante da formação da professora alfabetizadora iniciante ocorre fora dos espaços formalmente destinados a isso, como as formações continuadas. É nas trocas com colegas, nos encontros não planejados, nos gestos de acolhimento entre pares, que a qualidade destas frestas, presentes ou ausentes, acolhedoras ou indiferentes, parece ter um efeito direto sobre a segurança e elaboração do constituir enquanto professora.

5.9 MAS QUAL A FORMA PRÁTICA? QUANDO A PRÁTICA VIRA BUSCA POR RESPOSTAS.

Neste eixo, investigamos a dinâmica de busca desencadeada pelos desafios concretos da alfabetização, e as relações que essas professoras estabelecem entre teoria, estudo e estratégias pedagógicas, sem discutir a práxis como ocasional de prática.

> A gente aprender as técnicas que existem hoje para alfabetização, como um sistema fonético, a gente não aprende nada disso, consciência. Não se fala nem sobre consciência, nem sobre consciência fonética, nem sobre nada disso, eu não aprendi nada sobre isso. (Ângela)

Essa fala carrega uma questão muito significativa, porque há uma reivindicação por parte da educadora, por conteúdos ausentes na formação, e essa procura, nesse caso, pode estar relacionada a qualificação para compreender a complexidade do processo de alfabetização, o que leva a busca por respostas. A reflexão que emerge questiona as condições de formação e de inserção profissional.

A busca pela técnica, nesse relato, não parece poder ser reduzida a uma concepção tecnicista de docência. Pode ser compreendida também como procura por segurança diante de situações para as quais Ângela afirma não ter encontrado referências suficientes em sua formação.

A receita é sedutora para quem entra sozinho, em uma sala heterogênea, e que assume toda a responsabilidade de alfabetizar e ainda ser medido por resultados mensuráveis.

Na fala de Angelina, a procura por respostas é explicitamente associada a uma formação continuada valorizada por seu caráter prático e coletivo.

> Práticas que foram apresentadas para mim no curso, eu apliquei em sala de aula e tiveram resultados, como agrupamentos produtivos. Eu tive uma turma de terceiro ano esse ano também e o agrupamento produtivo foi maravilhoso, sabe foi maravilhoso e foi técnica se eu aprendi na formação da Alfabetiza Junto de São Paulo. [...] [...]Esse ano, o Alfabetiza Juntos foi presencial. Então uma vez por mês as professoras iam para a Seduc e tinham lá um palestrante, um professor do SESI e aplicava e mostrava "para a "gente vídeos e a gente tinha contato ali com os materiais, com os jogos, com as propostas. Isso foi muito interessante, muito rico. Que continue assim nos próximos anos com essas atividades práticas. (Angelina)

Esse recorte permite observar um ciclo que se aproxima com cautela da noção de práxis.

Analisando os movimentos descritos por Angelina, havia uma teoria, um debate, uma conversa entre colegas, havia preparação e planejamento de atividades e uma preparação bem próxima da maneira de lidar com as situações da sala de aula. Ou seja, há uma apropriação de uma proposta de formação, mediada por um outro sujeito, aplicação em sala em sala e retorno avaliativo embora não tenha o detalhamento de uma reelaboração crítica da prática a partir desses resultados ou apenas repetição da técnica apreendida.

A valorização percebida pelo formato presencial e coletivo, em contraste com o formato "frio" via formulário (HTPI), sugere que a mediação dialógica entre pares e formador seja percebida pela própria educadora como condição positiva para que a formação continuada produza eleito sobre a prática.

E Dulce também relata um processo semelhante a partir do mesmo formato de oferecido de por esta formação anteriormente citada.

> Em termos de formação, o que eu fiz de mais relevante, que eu achei que agregou mais, foi esse curso do Alfabetiza Juntos, que era completamente voltado para a prática em sala de aula e sempre trazia uma atividade nova, uma visão nova, era focada, era dividida assim em português e matemática, então tinha uma teoria por trás, a gente estudava um pouco, tinha um debate, conversa com as colegas, e aí a gente tinha que preparar alguma atividade prática, tinha que 68 analisar uma situação, como é que você lidaria com essa situação, então fazia você refletir, preparar alguma coisa, mas sempre pensando no lado prático da atividade. (Dulce)

Quando a gente pensa na questão do "refletir" que aparece nesta fala, a forma associada as situações concretas, aproxima este recorte de problematização, em que as situações de sala de aula são colocadas como objeto de reflexão coletiva e não apenas como receitas prontas. E não é uma relevante coincidência, porque tanto Angelina como Dulce identificam a mesma formação (o programa Alfabetiza Juntos) como a experiência formativa mais significativa relacionada nas quatro entrevistas.

A procura por respostas relatada pelas professoras iniciantes durante os percursos desse eixo inclina-se a produzir aprendizagens mais robustas quando mediadas coletivamente

e ancorada em situações concretas da prática (como no caso do programa mencionado por Angelina e Dulce) do que quando realizada isoladamente (como foi o caso de Maria).

5.10 A SOLIDÃO COMO CONDIÇÃO DE FORMAÇÃO DA PROFESSORA INICIANTE

Este eixo aprofunda um tema que atravessa os quatro anteriores: a experiência de desamparo, a responsabilização individual pela própria formação e a insuficiência ou ausência de acompanhamento no início da docência.

Retomando o recorte de Ângela que será analisado novamente neste eixo, pela centralidade que assume,

> É porque quando a gente vira professor, parece que a gente já tem que saber tudo. Entendeu? É essa a impressão que passam para nós, a partir do momento que jogam a gente na sala de aula e ninguém vem perguntar se está tudo bem, se eu estou com alguma dificuldade, entendeu?[...] Então, Aí isso pauta quase todo o resto da nossa carreira. A gente fica que nem a criança que chega com trauma. Você está entendendo? Ninguém tirou esse trauma de mim ainda. (Ângela)

Essa imagem do trauma não é resolvida, ela é muito significativa. Ângela não só descreve a solidão inicial como um episódio não superado, mas como uma marca que permanece ativa em sua trajetória profissional. Isso coloca qualquer leitura que trate a solidão inicial apenas como uma etapa transitória de adaptação.

Na fala de Dulce, a mesma condição aparece associada a um efeito emocional coletivo, e não apenas individual.

> E eram muitos professores novatos e todos os dias uma de nós saía chorando, porque era muito difícil, um desafio muito difícil. (Dulce)

Este recorte amplia o fato de que a solidão docente da professora iniciante não é apresentada como caso isolado de uma entrevista, mas como um padrão demonstrado em um ou mais episódios durante as falas das educadoras. O relato da solidão vivida por um grupo de educadoras “novatas” reforça sua relevância e que juntamente com a insegurança, aparente em muitas outras falas, não pode ser considerada um simples atributo de pouca experiência.

Em relação a Maria, o seu relato é mais econômico neste tema, ela diz que localiza o apoio apenas “na gestão, ou em um colega de trabalho” sem divulgar se ela vivencia a solidão com a mesma intensidade das demais.

É possível perceber nas quatro entrevistas, a solidão em pelo menos três formas distintas, a solidão institucional (Ângela: ausência de acompanhamento da gestão), coletiva (Dulce: sofrimento compartilhado entre educadoras novatas em uma mesma escola), um sofrimento de decisão ética (Angelina: incerteza sobre a suficiência da própria ação). As três formas de solidão, embora distintas, estão convergindo em um ponto em comum: nenhuma delas se sente amparada por uma estrutura institucional e nenhuma delas revela um acompanhamento sistemático da professora iniciante.

Este eixo, assim como as outras categorias, foi criado com a intenção de dialogar diretamente com a Trama Conceitual, mas sem nelas se esgotar. A solidão abordada neste último eixo, não é, em nomeadamente um conceito freireano, mas sua recorrência e centralidade determinam uma condição de possibilidade ou de impedimento, para a integralidade dos outros conceitos, como a dialogicidade, o compromisso ético-político e práxis. Tornar-custoso sustentar o diálogo, a problematização coletiva e a reflexão compartilhada, sobre a prática pautada nas condições de isolamento relacional.

5.11 SÍNTESE DAS ENTREVISTAS

A análise iniciou-se a partir do reconhecimento de conceitos presentes na trama conceitual freireana, identificados nas narrativas da entrevista das professoras iniciantes que participaram desta pesquisa

Os desafios vivenciados pelas professoras alfabetizadoras iniciantes não se circunscrevem ao domínio dos métodos ou conhecimentos específicos da alfabetização. Eles se apresentam na relação contraditória entre uma formação percebida como distante da realidade escolar, uma inserção profissional que tende a pressupor o professor já preparado, as exigências institucionais de aprendizagem em tempos específicos e a complexidade concreta das crianças e do processo de alfabetização.

Quando os documentos e as narrativas são colocados em diálogo, o que aparece não é uma relação simples entre aquilo que prescreve e aquilo que se faz, há um espaço vivo entre as duas dimensões. Os documentos trazem concepções de alfabetização, estabelecem caminhos e projetam expectativas sobre o trabalho docente, e suas orientações chegam a educadores que já carregam histórias, lembranças de sua escolarização, dúvidas que ainda não encontraram

respostas e compromisso com as crianças. É nesse território entre o que lhes é entregue e aquilo que a experiência vai criando que elas vão se constituindo alfabetizadora

Aproximar essas duas frentes não significa afirmar que documentos determinam falas ou que suas prescrições foram incorporadas. Significa perceber que a identidade profissional se faz no encontro entre o instituído e o vivido.

Nesses movimentos que se entrelaçam, as professoras buscam na técnica respostas para situações que frequentemente ultrapassam o âmbito técnico, ao mesmo tempo em que constroem, nas relações com as crianças e com seus pares, saberes profissionais capazes de transformar suas próprias concepções e práticas.

Lidos em conjunto, os cinco eixos não formam uma sequência linear, mas uma espiral análoga à representada na Figura 1 (Trama Conceitual Freireana) elaborada pela pesquisadora: a disputa sobre o que é alfabetizar (Eixo 1) não se resolve antes de a educadora se tornar educadora (Eixo 2); o tornar-se professora não ocorre isoladamente da malha de relações informais que a sustentam ou não a sustentam (Eixo 3); as buscas por respostas práticas (Eixo 4) emergem justamente das lacunas deixadas pelos Eixos 1 e 2, e são mediadas com melhor ou pior resultado relatado pela presença ou ausência das frestas relacionais do Eixo 3; e a solidão (Eixo 5) atravessa todos os eixos anteriores como condição de fundo, tanto favorecendo (quando leva à busca autônoma) quanto dificultando (quando se converte em desamparo não resolvido) a constituição de uma práxis alfabetizadora crítica.

Os achados permitem deslocar parcialmente a pergunta inicial e nos leva a supor que: parte dos desafios que se apresentam como dificuldades da alfabetização, não está propriamente na alfabetização, no ato de alfabetizar, mas parece estar situada nas próprias condições em que a professora iniciante aprende a exercer a docência alfabetizadora.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENTRE O QUE SE EXIGE E O QUE SE APRENDE A SER

Chegar as considerações finais desta investigação não significa encerrar as questões que a colocaram em movimento. Significa retornar aos questionamentos inicialmente propostos depois de atravessados pela fundamentação teórica, pelos documentos analisados, pelas leituras, e, sobretudo pelas vozes das professoras alfabetizadoras iniciantes que aceitaram narrar suas experiências. A pergunta que inicialmente orientou esta pesquisa buscava compreender como as experiências formativas e os desafios vivenciados no início da docência participam da constituição da professora alfabetizadora iniciante, quando observados à luz de uma perspectiva crítico-emancipatória de alfabetização. Ao final deste percurso, talvez o principal desvelamento seja justamente que essa constituição identitária não acontece em um momento determinado, trazendo como resposta, não uma formulação única, mas um conjunto de relações onde tornou-se possível enxergar justamente porque as professoras falaram dentro da experiência.

A perspectiva freireana assumida nesta investigação exigiu recusar duas reduções. A de compreender a alfabetização no campo da aquisição de técnicas e métodos e a de interpretar as dificuldades da professora alfabetizadora como insuficiência individual.

6.1 O QUE AGORA PODE SER VISTO: RETORNANDO ÀS QUESTÕES DA PESQUISA

As narrativas das professoras mostraram que os desafios não se restringem ao domínio de métodos ou conhecimentos específicos de leitura e escrita, eles aparecem no encontro da realidade concreta com a heterogeneidade das turmas, nas interpretações das aprendizagens das crianças, nas decisões diante daquilo que ainda não se sabe, nas expectativas institucionais sobre os resultados e, especialmente, na responsabilidade assumida desde os primeiros dias de exercício profissional.

Ângela sintetiza essa condição quando declara que “quando a gente vira professor, parece que a gente já tem que saber tudo”. Ao recordar do seu ingresso, relata que ninguém se aproximava para perguntar se ela estava enfrentando alguma dificuldade.

Essa experiência encontra diálogo em Nóvoa, Huberman e Imbernón ao evidenciar a densidade própria do período de iniciação profissional. É o tempo entre dois situado por Nóvoa (2019), entre o término da formação inicial e a entrada efetiva na profissão, e esse período de iniciação à docência do qual aponta Imbernón (2005) que estão se consolidando os conhecimentos profissionais. Essa concentração entre o intervalo que não corresponde

exatamente à um tempo cronológico posterior à graduação, mas ao momento que, a responsabilidade profissional urge.

Se “ninguém é autônomo primeiro para depois decidir” e a autonomia “vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões” (Freire, 2002, p. 41), esperar que a professora já ingresse na escola plenamente capaz de decidir, interpretar e responder por situações complexas significa desconsiderar a autonomia enquanto experiência que se constrói no exercício profissional.

A Solidão Não Pode Ser Só Um Dado

A solidão foi um achado que ultrapassa a dimensão da experiência individual. Ao aparecer nas narrativas sobre insegurança, ausência de acompanhamento, necessidade de buscar sozinha e a importância das relações construídas com os pares, ela desloca a investigação para uma outra dimensão: o que falta ainda para à escola acolher profissionalmente quem está aprendendo a ser educadora.

Levantar esse questionamento é fundamental porque desloca o foco das dificuldades do início da carreira de ser visto como fragilidades individuais da professora iniciante. Quando uma educadora precisa decidir demandas institucionais, procurar referencias e espaços de interlocução, o problema deixa de pertencer ao individuo e passa a interrogar as condições institucionais em que iniciação profissional acontece. Algumas educadoras encontraram colegas disponíveis no caminho, que ouviram suas dúvidas, explicaram as rotinas e se dispuseram a caminhar junto. Mas é nesse ponto que reside uma questão que essa pesquisa não ignora. O acolhimento de quem inicia não pode depender da sorte de encontrar pessoas disponíveis no caminho.

Não dá para esperar que algumas professoras tenham a felicidade de ingressar em uma escola onde alguém se disponha espontaneamente a acolhe-las, enquanto outras atravessam o caminho sozinhas. O que parece um gesto generoso precisa ser reconhecido como responsabilidade coletiva e institucional.

Por isso talvez uma tarefa proposta desta pesquisa seja criar tempos e espaços de interlocução, de partilhas de práticas, diálogo e aproximação e cooperação entre docentes iniciantes e experientes. Não dá para criar encontros verdadeiros, mas pode criar condições para que eles aconteçam.

A solidão, portanto, não pode permanecer apenas como um dado produzido por esta pesquisa. Ela precisa tornar-se uma pergunta dirigida às instituições: que condições estamos criando para que ninguém precise aprender sozinha a ser educadora e para isso não deveríamos contar com a sorte, mas ajudar a produzi-la.

Somos seres inacabados e inconclusos, por isso, ninguém chega pronto à escola, à profissão ou a vida. Se o inacabamento faz parte da condição humana e constituição docente, a resposta a essa incompletude não pode ser o abandono. Ao contrário, precisa ser o acompanhamento, o diálogo e as condições para a educadora continuar aprendendo enquanto aprende a ser professora.

6.2 ENTRE A CONSCIÊNCIA E A ESPERANÇA: ANÚNCIOS POSSÍVEIS

Alguns anúncios emergiram desta pesquisa. O primeiro aponta para uma formação docente que não se limite à transmissão de técnicas, métodos ou repertórios previamente organizados, mas que reconheça as educadoras como sujeitos capazes de investigar, interpretar e transformar a própria prática. Formar é mais do que oferecer um conjunto de procedimentos para produzir resultados esperados, é criar condições para que os educadores problematizem as situações concretas que encontram, compreendam os contextos sociais e institucionais que atravessam seu trabalho e construam, coletivamente, critérios para tomar decisões pedagógicas. Zeichner e Diniz-Pereira (2012), deslocam a formação de uma racionalidade de aplicação para uma racionalidade de investigação, na qual a prática ultrapassa o controle técnico.

Esse horizonte aproxima-se do pressuposto freireano da problematização, na qual educadores e educandos interrogam o conhecimento, o poder e as próprias condições em que a educação acontece. À luz dessa percepção, a professora não se forma para responder problemas, mas para formulá-los, reconhecendo as possibilidades de transformação. A pesquisa sobre a própria prática adquire uma dimensão política ao questionar critérios padronizados, prescrições, desigualdades e estrutura que nos são apresentadas como inevitáveis.

Para as professoras iniciantes essa formação precisa vir com a oferta e oportunidade de espaços, tempos e relações nas quais suas dúvidas se tornem pesquisa coletiva e possam ser fundamentadas, interrogadas e reconstruídas. Uma formação crítica não rescinde com os conhecimentos técnicos necessários à alfabetização, mas os posiciona em um horizonte mais

amplo. Junto com o ensinar a alfabetizar é preciso se perguntar por que eu ensino dessa maneira, quais as condições, quais os limites da minha prática, em favor de que projeto educativo e qual meu horizonte de sociedade.

O segundo anúncio desta pesquisa dirige-se ao próprio currículo da rede municipal de Praia Grande. Se o documento curricular orienta práticas, organiza conhecimentos, distribui responsabilidades e comunica aquilo que uma rede considera importante, ele precisa ser explicito nas concepções que sustenta cada escolha.

Um currículo crítico emancipatório, diferente do instrumental atual, não pode se submeter a enumeração de habilidades, competências e expectativas de aprendizagem. É preciso dizer com clareza, que sujeito pretendemos formar, qual nossa visão sobre o educando o que entendemos por alfabetização, e outras dimensões tão importantes como avaliação, organização r planejamento. O currículo nunca é um instrumento neutro, assumir essa condição já começa por declarar que concepção de alfabetização a rede assume.

A perspectiva crítico-emancipatória situa o currículo na relação dialética como contexto histórico, social, político e cultural, reconhecendo os educadores como participantes de sua construção, não em forma de adorno, mas como sujeito capaz de ler criticamente a realidade e produzir conhecimento sobre ela.

Declarar o protagonismo docente é importante, mas criar condições para que ele se materialize coletivamente é muito mais necessário. O anúncio não é a substituição de currículo prescritivo para outro igualmente fechado, mas denominado de crítico. É a construção coletiva de um documento capaz de tornar explicito seus fundamentos e posições diante dos sujeitos que educamos, dos conhecimentos que consideramos necessários, da sociedade que almejamos construir, e que educadora precisamos formar e sustentar para que esse projeto se realize.

Um currículo dessa natureza permitiria que a educadora ao ingressar na rede e recebê-lo em suas mãos, não encontrasse apenas uma lista de habilidades, mas compreendesse de que lugar essa rede fala, em quem acredita, em quem são seus embasamentos teóricos e em favor de que horizonte humano e educativo organiza seu trabalho.

Nesse sentido, o currículo anunciado por esta pesquisa não tem a pretensão de oferecer respostas prontas e definitivas, mas tem a obrigação de invocar as ideias freireana de que há planejamento curricular neutro: toda seleção de conhecimentos, toda definição de prioridade e toda forma de organizar o ensino expressam uma opção. O desafio está em fazer com que essa opção seja discutida, assumida e construída coletivamente, colocando o conhecimento sistematizado a serviço da humanização e reconhecendo os sujeitos e suas realidades como princípios do próprio currículo.

Em um outro horizonte anunciado por esta pesquisa está o pressuposto que a recomposição seja compreendida como um percurso provisório, aberto e permanentemente revisável. Propõe-se que o acompanhamento dos educandos inclua momentos de reavaliação, podendo-se estabelecer períodos menores como ciclos trimestrais ou semestrais de análise dos percursos, nos quais sejam considerados não só os resultados de instrumentos diagnósticos, mas registros docentes, produções dos educandos, avanços observados, participação e diferentes formas de expressão da aprendizagem. A finalidade dessa revisão não seria apenas de decisão de quem fica ou saí, mas impedir que esse agrupamento se naturalize, assegurando possibilidades reais de circulação entre diferentes espaços e experiências pedagógicas.

A circulação possui uma dimensão formativa. A heterogeneidade da sala de aula pode constituir uma potente condição de aprendizagem, porque coloca em relação diferentes hipóteses, estratégias, conhecimentos e modos de compreender um mesmo objeto. Garantir que os educandos atendidos pela recomposição possam retornar, transitar e conviver com grupos heterogêneos significa reconhecer que a diferença não é um obstáculo a ser eliminado. O apoio diferenciado pode existir sem produzir uma escolarização paralela, inclusive no contraturno da sala regular. Uma política de equidade não se realiza oferecendo mais a quem precisa de mais; realiza-se também quando impede que esse apoio se transforme em uma barreira. O desafio é fazer da Sala de Recomposição uma possibilidade de passagem e não um lugar no qual a dificuldade encontre permanência.

O anúncio possível para a política do método fônico não está em sua negação, mas na sua reinscrição em uma concepção mais ampla e democrática de alfabetização. O ensino sistemático das relações entre fonemas e grafemas não pode ser convertido em um único princípio organizador da prática alfabetizadora. O horizonte aqui defendido é o de uma rede que assegure rigor no ensino do sistema de escrita, mas que não reduza a palavra à técnica, articulando à produção de sentidos, à leitura, à oralidade e a leitura crítica do mundo. Nesse horizonte o método orienta, mas não aprisiona; oferece referências, mas não se sobrepõe ao julgamento pedagógico da professora diante dos sujeitos concretos com os quais trabalha.

6.3 O CAMINHO PERCORRIDO E SEUS LIMITES: A PESQUISADORA TAMBÉM NÃO SAIU DO MESMO LUGAR

O percurso desta investigação não deixou intacta quem a realizou. Entre a formulação das primeiras inquietações e a escrita destas considerações, pesquisar significou rever perguntas, abandonar certezas e aprendeu a permanecer resiliente diante de um objeto que se tornava maior à medida em que se aproximava. A qualificação foi uma parte importante deste movimento, mas não a única.

O mestrado aconteceu no tempo concreto da vida, atravessado por perdas, por mudanças, diagnósticos e acontecimentos que alteraram profundamente a relação com a pesquisa e com o objeto. Ressignificar o próprio caminhar no mestrado tornou-se parte desse caminho. Houve momentos em que continuar não significou avançar como havia sido planejado, mas encontrar razões para permanecer.

Esse percurso também exige reconhecer os limites do que foi possível conhecer. A investigação ouviu quatro professoras alfabetizadoras iniciantes, vinculada a duas escolas em uma rede, situadas em condições específicas de trabalho e formação. Suas narrativas não autorizam generalizações que permitem afirmar que os achados se repetiriam, em outros territórios ou trajetórias. Assumir esses limites não reduz o que foi encontrado, mas demonstra sua responsabilidade no alcance das afirmações que é possível sustentar.

Justamente porque não encerra o fenômeno, que o percurso ainda deixa perguntas que merecem ser retomadas em estudos futuros. Como se constitui a professora iniciante quando encontra acompanhamento sistemático em seus primeiros anos? O que se transforma quando a formação entre pares deixa de depender de encontros informais e passa a integrar as próprias condições institucionais de ingresso na profissão?

São questões que esta dissertação não responde, mas que emergem daquilo que ela tornou visível. Chegar ao final, nesse sentido, não significa esgotar o problema, mas saber com maior rigor quais perguntas ainda precisam ser formuladas e investigadas.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA; CONHECIMENTO SOCIAL. Relatório Inaf Brasil 2024: alfabetismo: do analógico ao digital. São Paulo: Ação Educativa, 2025.

ALBUQUERQUE, Suzana Lopes de; BOTO, Carlota. **Sons da alfabetização no Brasil Império: atualidade de Castilho e Jacotot**. Cadernos de História da Educação, Uberlândia, v. 20, p. 1-14, 2021.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2024.

ANDRADA, Martim Francisco Ribeiro de. A memória de Martim Francisco sobre a reforma dos estudos da Capitania de São Paulo. Publicada posteriormente em estudo de José Querino Ribeiro, na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 6, n. 18, p. 464–482, dez. 1945.

ARAÚJO FREIRE, **Ana Maria Araújo.** Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos, 1534-1930. **Cortez Editora, 1989.**

BAKKER, Mucio Piragibe Ribeiro. **Da origem da vida ao homem: Parte II**. Revista Marítima Brasileira, *[S. l.]*, v. 135, n. 04/06, p. 67–84, 2024. Disponível em:https://portaldeperiodicos.marinha.mil.br/index.php/revistamaritima/article/view/6363. Acesso em: 7 nov. 2025.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Knopp Sari. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994, 336p.

BOTO, Carlota. **A liturgia da escola moderna: saberes, valores, atitudes e exemplos. História da Educação,** Porto Alegre, v. 18, n. 44, p. 99–127, set./dez. 2014. DOI: 10.1590/S2236-34592014000300007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação? São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. **Entre Paulo e Boaventura: algumas aproximações entre o saber e a pesquisa. Proposta**, v. 31, n. 113, p. 38-48, 2007.

_____2, Carlos Rodrigues. **O primata que aprende: como a educação começou a acontecer.** 1. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2022.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Ensinar - aprender: desafios atuais da profissão docente**. Revista Cocar, [S. l.], n. 2, p. 298–318, 2017. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1035. Acesso em: 11 jul. 2024.

CELLARD, André. **A análise documental.** In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 7. ed. - São Paulo : Cortez, 2005. - (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v.16)

CUBA, Rosana da Silva. Os discursos sobre moral e civismo em livros da coleção Educar (1962) distribuídos a estudantes brasileiros da CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (1947-1963). Estudos Semióticos, São Paulo, Brasil, v. 15, n. 2, p. 307–327, 2019. DOI: 10.11606/issn.1980-4016.esse.2019.160577. Disponível em: https://revistas.usp.br/esse/article/view/160577. Acesso em: 18 ago. 2026.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. A nova razão do mundo. São Paulo: Boitempo, 2017.FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 41, n. 3, p. 601-614, jul. 2015 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015000300601&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 30 ago. 2026. https://doi.org/10.1590/S1517-9702201507140384.

._____**Pedagogia crítica: a radicalidade da dialética dominação-resistência**. Revista Eletrônica Pesquiseduca, *[S. l.]*, v. 13, n. 31, p. 726–742, 2021. DOI: 10.58422/repesq.2021.e1183. Disponível em: https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1183. Acesso em: 2 ago. 2024.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Paz e Terra.1985

FREIRE, Paulo.; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Papel da educação na humanização**. *Revista Paz e Terra*, Rio de Janeiro, n. 9, p. 123–132, 1969

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos** / Paulo Freire. – São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Construindo a Educação Pública Popular**. São Paulo, SME, 1º de janeiro de 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. Política e educação. 8 ed. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 2007

_____. **Pedagogia da esperança** [recurso eletrônico] : um reencontro com a pedagogia do oprimido / Paulo Freire. - 1. ed. - Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2013. recurso digital

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis [recurso eletrônico]**. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

Fundo Das Nações Unidas Para A Infância; Inteligência Em Pesquisa EConsultoria Estratégica. Educação brasileira em 2022: a voz de adolescentes. [S. l.]: UNICEF, 2022. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/relatorios/educacao-brasileira-em-2022-a-voz-de-adolescentes. Acesso em: 31 ago. 2026.

GADOTTI, Moacir. FREIRE, Paulo; **Estado e educação popular**. A educação de Adultos em São Paulo, 1992.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GIROUX, Henry A. **Introdução: alfabetização e a pedagogia do empowerment político**. In: FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022. p. 33-77.

HADDAD, Sérgio. **Estado e educação de adultos (1964-1985**). 1991. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, António (org.). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-62

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Formação Permanente do Professorado: novas tendências**. São Paulo. Cortez. 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico 2022:

alfabetização: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?id=73108&view=detalhes.

Acesso em: 31 ago. 2026.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. São Paulo: Boitempo, 2019

LEAKEY, Richard E. **A origem da espécie humana**. Tradução de Alexandre Tort; coordenação editorial: Leny Cordeiro. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

LEITE, Maria Alzira. NOGUEIRA, Simone do Nascimento. Educação Infantil: : **A escuta pedagógica na formação de professores**. 1ª. ed. São Paulo: Cortez, 2023. 168p. **REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA**, Santos, SP, Brasil, v. 17, n. 44, p. 162–171, 2025. Disponível em: https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1744. Acesso em: 29 ago. 2026.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Revista Katálysis, Florianópolis, v. 10, número especial, p. 37-45, 2007

LOMBA, Maria Lúcia Resende; FARIA FILHO, Luciano Mendes. Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 38, e88222, 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso.** In: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 2012.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

NOGUEIRA, Simone do Nascimento. *Escuta pedagógica: uma possibilidade formativa de ressignificação da prática docente na educação infantil*. 2021. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2021

NÓVOA, Antonio. (Org). **Os professores e a sua formação**. Portugal: Porto, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; PEDROSO, Cristina Cinto Araujo; PINTO, Umberto de Andrade. **Os cursos de licenciatura em Pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. Rev. Fac. Educ**.**, São Paulo , v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551996000200004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 29 ago. 2026.im

PINTO, Fernanda Quatorze Voltas Saul. **Formação permanente freireana: análise de políticas e práticas de formação de professores de EJA na DRE Pirituba-Jaraguá (SP).** Tese de Doutorado.

PRAIA GRANDE (Município). Secretaria de Educação. **Currículo da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Educação Física. Praia Grande, SP**: Secretaria de Educação, 2022. 352 p.

PRAIA GRANDE (Município). Secretaria de Educação. Portaria SEDUC nº 014, de 2 de junho de 2026. [Ementa conforme o documento original]. Praia Grande, SP: Secretaria de Educação, 2026a.

PRAIA GRANDE (Município). Secretaria de Educação. Portaria SEDUC nº 017, de 1º de julho de 2026. Institui o Método de Instrução Fônica na Rede Municipal de Praia Grande. Praia Grande, SP: Secretaria de Educação, 2026b.

SANTANA, Andreia da Cunha Malheiros; INFORSATO, Edson do Carmo. **O estágio supervisionado na formação docente.** Camine: Caminhos da Educação, v. vol. 3, p. p.p. 01/01-25, 2011.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. **Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores:fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico**. Educar em Revista, [S.l.], v. 32, n. 61, p. p. 19-35, set. 2016. ISSN 1984-0411. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/46865>. Acesso em: 05 jul. 2024.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. **Tramas conceituais freireanas: uma prática de ensino e pesquisa construída na Cátedra Paulo Freire da PUC/SP.** 2012. Disponível em: http://www. redefreireana.com.br/portal/tramas. Acesso em: 15 abr. 2015.

Silva, Mariza Vieira da**. História da alfabetização no Brasil a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização**. Campinas, SP. Cs.n J, 1998

SILVA, Mônica Regina Sincero da, & ANDRADE, Valter Zotto de (2023). **Variação Linguística: O Que É Certo (Adequado) E O Que É Errado (Inadequado) Na Língua Portuguesa.** In Litteras, 1(1), 1–12.

SOUZA, Nathalia. Cristina Amorim Tamaio. **As ações do PIBID Pedagogia e suas relações com o preparo prático para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2014. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, 2014

STRECK, Danilo. Angicos (Verbete). In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J.(Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 42-43

SZYMANSKI, Heloisa **(org.). A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 4. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2011.

SZYMANSKI, Heloisa. **Entrevista reflexiva: um olhar psicológico para entrevista em pesquisa. Psicologia da Educação, São Paulo,** n. 10/11, p. 193-215, 2000. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/41414. Acesso em: 31 ago. 2026.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ZEICHNER, Kenneth.; SAUL, Alexandre. **Pesquisar e transformar a prática educativa: mudando as perguntas da formação de professores – uma entrevista com Kenneth M. Zeichner**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 2211 - 2224 out./dez. 201 https://www.unicef.org/brazil/media/20186/file/educacao-em-2022_a-voz-de-adolescentes.pdf

APÊNDICE A - PROPOSTA DE ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Roteiro de Entrevista com Professoras Alfabetizadores/as Iniciantes

Bloco e Objetivo da Questão	**Pergunta da Entrevista**
Bloco 1: Trajetória e Contexto *(Objetivo: Situar o sujeito e confirmar o perfil "iniciante".)*	**1.** Você poderia me contar brevemente sobre sua trajetória profissional: como foi o início da sua carreira docente, especialmente no ciclo de alfabetização?
Bloco 2: Concepções sobre Alfabetização *(Objetivo: Identificar as concepções que fundamentam a prática.)*	**2.** Na sua opinião, o que significa "alfabetizar" uma criança? Qual você considera ser o principal objetivo do seu trabalho ao ensinar a ler e a escrever?
Bloco 2: Concepções sobre Alfabetização *(Objetivo: Aprofundar a análise das concepções na prática.)*	**3.** a)Se você fosse descrever para um colega como você organiza o seu trabalho de alfabetização, quais elementos você diria que são centrais na sua prática? (O que não pode faltar no seu dia a dia com a turma?) b) Você considera que as escolhas que você vem fazendo em relação à prática de alfabetização têm mais relação com as eventuais orientações institucionais, com as formações de que participa ou, são fruto de suas experiências pessoais?
Bloco 3: Dificuldades na Prática *(Objetivo: Especificar as dificuldades em áreas concretas da alfabetização.)*	**4.** Pensando sua trajetória docente, você considera que existem aspectos específicos da alfabetização que são mais desafiadores para um/a professor iniciante? Se sim, você poderia dar um exemplo?

Bloco 4: Formação Inicial *(Objetivo: Identificar lacunas percebidas pelo docente.)*	**6.** Pensando na sua experiência prática de hoje, se você pudesse dar uma sugestão aos cursos de Pedagogia sobre como preparar melhor os futuros professores para a alfabetização, qual seria seu principal conselho? O que você sente que foi crucial aprender *depois* da graduação, no dia a dia da sala de aula?

Bloco e Objetivo da Questão	**Pergunta da Entrevista**
(Objetivo: Mapear a trajetória de formação inicial e suas lacunas.)	
Bloco 4: Formação Inicial *(Objetivo: Identificar lacunas percebidas pelo docente.)*	**6.** Pensando na sua experiência prática de hoje, se você pudesse dar uma sugestão aos cursos de Pedagogia sobre como preparar melhor os futuros professores para a alfabetização, qual seria seu principal conselho? O que você sente que foi crucial aprender *depois* da graduação, no dia a dia da sala de aula?
Bloco 5: Formação Continuada *(Objetivo: Mapear a trajetória de formação continuada.)*	**7.** Como você avalia as oportunidades de formação continuada que teve desde o início da sua carreira? Na sua percepção, em que medida as formações, oferecidas pela Secretaria ou pela escola, dialogam com os desafios reais que encontra em sala de aula?
Bloco 5: Formação Continuada *(Objetivo: Analisar a relação entre formação continuada e a prática.)*	**8.** De que maneira essas formações continuadas (ou a ausência delas) dialogam com as dificuldades práticas que você mencionou anteriormente? Elas ajudaram a superá-las?

Bloco 6: Síntese (Relação Formação-Prática) *(Objetivo: Fazer o sujeito estabelecer a relação direta (cerne da pesquisa).)*	**9.** Na sua percepção, qual é a principal relação entre os desafios que você vivência (ou já vivenciou) na alfabetização e a formação (tanto inicial quanto continuada) que você teve? Onde você busca apoio quando surge um desafio pedagógico nessa área?

APÊNDICE B – Transcrição das entrevistas realizadas

Educadora 1 –

Então a primeira pergunta trata da trajetória e do contexto. Você poderia me contar brevemente sobre a sua trajetória profissional? Como foi o início da sua carreira docente, especialmente no ciclo de alfabetização?

Então, quando eu comecei, eu comecei o estágio numa escola pequena, particular, e lá a alfabetização já começa desde pequena. Então eu trabalhava com o que aqui a gente chama de Infantil I, que era de 4 a 5 anos e a gente já começava alfabetizando já começava letra cursiva né a gente já trabalhava isso desde pequeno tanto que Normalmente quando eles saíam para o primeiro ano já saíam na maioria das vezes alfabetizado então a gente já trabalhava desde o começo. Quando eu saí dessa escola eu passei num concurso eu vim ser atendente aqui então atendente eu peguei B2 (Berçário 2) B2 não alfabetiza depois a gente foi pegando aí quando eu voltei pra sala de aula como professora eu aí eu peguei infantil um de novo e aí é outra realidade o público do particular é totalmente outra realidade a gente já não trabalha tanto a alfabetização já é mais uma parte lúdica a gente vai mostrando algumas letras vai apresentando algumas coisas mas não tem o foco da alfabetização e a de do infantil um eu fui pro primeiro ano primeiro ano foi a parte da alfabetização em si. Foi quando eu comecei realmente o processo todo de alfabetização, daquele trabalho desde o começo, até algumas crianças já saíram alfabetizadas, algumas crianças já saíram mesmo e outras ainda estavam no processo.

Você finalizou a sua faculdade de graduação quando? E quando você entrou na prefeitura como professora?

Em 2015 e entrei como professora 2022.

E você já nesse primeiro ano que você entrou na prefeitura, você foi para que sala?

Infantil 1.

Agora sobre concepção, como a gente entende a alfabetização? Na sua opinião, o que significa alfabetizar uma criança?

Então, acho que ela criar, ela começar a entender o mundo pela leitura. Então ela vai devagar, ela vai entendendo de alguma forma, naquele momento, que ela faz parte do mundo em si. Ela vai aprender letra por letra, vai aprendendo as sílabas, vai aprendendo as palavrinhas e isso vai fazer na cabecinha dela como se ela estivesse fazendo parte daquele mundo. Porque a gente não lembra mais como que era sem ler. Qual é a sensação dela hoje, que quando ela quer ver alguma coisa, ela não entende. Então eu acho que ela vai se descobrindo com a leitura.

E qual você considera ser o principal objetivo do seu trabalho, ao ensinar a ler e a escrever?

É, que a criança faça parte, que ela se sinta parte do mundo, né? Que ela entenda, que ela tenha, igual eu falo no terceiro ano, que ela tem objetivos. Qual é o objetivo dela? Ah, eu quero ser médico. Então, que ela começa a estudar desde pequenininha para ser.

Ainda no bloco dois, se você fosse descrever para um colega como você organiza o seu trabalho de alfabetização, quais elementos você diria que são centrais na sua prática. Por exemplo, O que não pode faltar no seu dia a dia com a turma?

Leitura, trabalho de leitura, textos, a interpretação de textos, eu trabalho muito com interpretação de textos, eles vão lendo um texto pequenininho, entendendo. O comecinho, as letras bastão, o alfabeto, aí vão montando sílabas, vão criando palavras, tudo isso faz parte do processo, e esse processo é diferente. infantil. Só que o infantil 1 hoje a gente trabalha menos, mas o infantil 2 até o segundo ano a gente trabalha praticamente, igual formiguinha, praticamente todos os anos iguais.

Você considera que as suas escolhas, que você vem fazendo em relação a sua prática de alfabetização, ela tem mais relação com as orientações institucionais, com as formações que você participa, ou são fruto das suas experiências pessoais?

Eu acho que das minhas experiências pessoais.

E a formação, de certa forma, ela te acrescenta ou você não vê assim, você a vê como?

Muito mais superficial. Eu acho que a gente vai trabalhando no dia a dia, com a vivência, a gente vai pegando ferramentas para trabalhar, mas a faculdade em si, ela te dá como se fosse uma coisa genérica.

E as trocas com os pares, você também acha interessante?

Não, isso é muito interessante. Porque às vezes a gente observa. A gente observa algum, você está com alguma dúvida, você pergunta para a pessoa que já está trabalhando. Você vê uma prática e fala "Opa, vou levar participar".

Dificuldades na prática, esse é o próximo bloco. Pensando na sua trajetória docente. Você considera que existem aspectos específicos da alfabetização que são mais desafiadores para um professor iniciante? Se sim, você poderia dar um exemplo, vou repetir, pensando em toda a sua trajetória docente, você

considera que existem alguns aspectos específicos da alfabetização que são mais desafiadores para quem acaba de iniciar?

Sim, porque assim, como A gente não é muito preparado para essa base de pré-silábico, com valor, sem valor, a gente não é preparado na faculdade. E aí quando você chega e você tem que analisar a criança pelo que ela escreve, como esses dados, você tem que estudar. Agora eu tive que voltar para estudar para “mim” poder entender qual é cada fase da criança. E assim, você não tem uma preparação na escola, só te dão e fala assim, se essa criança é pré-silábica, por volta, só tem que classificar sem uma preparação, então eu tive que voltar para estudar, para poder trabalhar essa parte para entender como classificar cada criança.

Bloco quatro, relembrando da sua graduação, da pedagogia, como você avalia a preparação que recebeu para atuar especificamente como professora alfabetizadora?

Eu acho nenhuma, foi o que eu falei. Sobre todos esses autores alfabetizadores que a gente trabalha, eu aprendi mais estudando para concurso do que na faculdade. Eu não lembro de ter visto nada sobre isso na faculdade. Foi tanto que eu falo que a faculdade online às vezes é melhor do que a faculdade presencial, porque a online te dá o conteúdo, aí você vai ter que estudar. A presencial te dá o que tem. Então eu não aprendi quase nada de alfabetização.

Você fez a graduação online ou presencial?

Presencial. Na UniBR

Bloco quatro, ainda sobre a formação inicial. Pensando na sua experiência prática hoje, Se você pudesse dar uma sugestão para os cursos de pedagogia sobre como preparar melhor os futuros professores para a alfabetização, qual seria seu principal conselho?

Que eles trabalhassem com os autores de alfabetização e tivessem mais aula didática, vamos dizer assim. Porque a gente não tem muita "Ah, a gente tinha faculdade de Didática de matemática, mas no fundo a gente não aprendeu essa didática, a didática o que está ensinando pra gente é o dia a dia. que a faculdade focasse mais nessa parte prática do professor.

E o que você sente que foi crucial aprender depois da graduação no seu dia a dia?

Acho que é a prática mesmo, a apresentação, a didática, por isso que foi no dia a dia que a gente aprendeu.

Agora sobre formação continuada, tá? Como você avalia as oportunidades de formação continuada que você teve desde o início da sua carreira. Na sua percepção, em que medidas essas formações oferecidas pela secretaria ou pela escola dialogam com os reais desafios da sala de aula?

Nenhum. E eu sempre falo isso, que eles pedem o feedback, eu sempre coloco. Tanto jornada pedagógica, como esses cursos não estão preparando a gente, não estão acrescentando para a nossa prática. São palestras que às vezes não fazem nem sentido para gente, que jogam lá. E nesse último que teve de Alfabetiza, foi bom porque a gente trocou. Mas não foi o curso em si, foi a troca com os outros

professores. Mas não foi o curso, foi "ah, esse curso foi bom". Não, a troca com os outros professores, você abriu outras práticas e você conseguiu trabalhar. Mas a própria Seduc mesmo, em relação à formação, eu acho que não acrescenta nada.

Ainda sobre formação continuada, de que maneira essas formações continuadas, ou a ausência delas, dialogam com as dificuldades práticas? Elas ajudam a superá-las, as dificuldades?

Não, a gente fica meio a gente não tem recurso a gente não tem uma preparação né? A gente tem que sempre tá vindo por fora igual fazer uma pós-graduação, fazer mestrado. A gente tem que sempre tá fazendo alguma coisa por fora porque a prefeitura realmente ela não dá uma continuação no nosso trabalho, na nossa prática. Então quer dizer você precisa de um material diferenciado para aquela criança que tem mais dificuldade a prefeitura não fornece, a escola não fornece você tem que estar sempre buscando sozinha sem o apoio da prefeitura.

Na sua percepção, qual a principal relação entre os desafios que você vivência ou que já vivenciou na alfabetização e a formação que você teve? Qual a principal relação entre isso? Vamos responder, essa aí tem uma continuação dela, mas na sua percepção, qual a principal relação entre os desafios que você vivencia dentro da sala de aula da alfabetização e a formação inicial e continuada que você teve?

Eu acredito que nenhuma, porque assim, a faculdade passou muito pouco, a prefeitura passa muito pouco, acontece é o nosso dia a dia a gente vai aprendendo com os pares a gente vai aprender estudando a gente vai se preparando. Eu fiz uma pós-graduação em alfabetização e letramento Então a gente vai se preparando para trabalhar nesse, mas recurso mesmo da prefeitura preparar a gente na formação continuada ou na formação Inicial foi muito pouco.

A relação entre o desafio de alfabetizar e a formação como você vê isso? Que esse desafio, ele é agravado, ele, não é?

É, ele é agravado no início, né? Até você se preparar, né? Começar. Você saiu da faculdade e foi jogado numa sala de primeiro ano. Você não vem com base para a alfabetização. Então você vai trabalhando isso todo dia, né? Dia a dia. Então essa dificuldade acaba, entre aspas, te ajudando, porque você vai ter que buscar mais, mas você acaba chegando na sala de aula muito despreparado.

Então quanto mais iniciante, talvez mais, mais desafios.

Talvez eu tenha sofrido algumas coisas menos quando eu entrei aqui como professora, porque eu já tinha trabalhado numa escola pequena, eu já tinha sido atendente, então eu não sabia a parte prática, didática, tudo, mas eu já sabia como administrar uma sala, organização da sala, todo esse trabalho, mas tem gente que nunca trabalhou numa escola.

Onde você busca apoio quando surge um desafio pedagógico nessa sua área da alfabetização?

Na gestão, ou em um colega de trabalho

Educadora 2

A primeira questão é quando foi a sua formação, sua graduação e qual a modalidade dela?

Eu me formei em pedagogia, a distância. E foi no ano mais ou menos de 2017.

E quando você entrou na prefeitura? E seu primeiro ano foi com que turma? E quando você veio para a sala de alfabetização?

2023. Infantil. O ano passado, em 2024

Então eu vou começar, ela é dividida em seis blocos, são nove perguntinhas. Pode responder da forma que for, e levar o tempo que precisar. A primeira pergunta é para entender a trajetória e o contexto. Você poderia me contar brevemente sobre a sua trajetória profissional? Como foi o início da sua carreira docente, especialmente no ciclo de alfabetização?

Primeiro eu venho de uma outra vida corporativa. Primeiro em turismo, depois em administração, trabalhava em agência de viagens. Depois trabalhei entre bancária, gerente bancária. E como eu me sentia prestando um desserviço, eu queria realizar o meu sonho, que era ser professora. Eu iria me sentir mais assim, contribuindo para a sociedade, tá? Inicialmente eu comecei no infantil I, que também já deu para ter uma boa impressão sobre a importância dessa série. Mas foi em 2024 que eu comecei com o segundo ano do Ensino Fundamental. Foi a minha primeira experiência na alfabetização mesmo efetiva. No ano anterior foi a minha primeira experiência como professora eu nunca havia entrado numa sala de aula como regente, havia sido apenas acompanhante terapêutica de criança com necessidades especiais. E aí sim, eu estive numa sala de aula.

Agora sobre a sua concepção de alfabetização. Na sua opinião, o que significa alfabetizar uma criança? Qual você considera ser o principal objetivo do seu trabalho ao ensinar ler e escrever?

Difícil. Então, se eu for levar mesmo ao pé da letra sobre aquilo que nos passam alfabetizar é a criança aprender a ler e escrever. E eu acho que eu carrego isso. E agora em sala de aula, eu tenho mudado um pouco essa minha maneira de pensar. Mesmo porque a criança, desde que ela nasce, ela já está entre aspas, tendo uma visão de mundo. E criando assim, muitas experiências que trazem para ela, assim, muita ferramenta, que muitas vezes elas fazem a gente enxergar as coisas de uma outra maneira. Então, a alfabetização para mim, ela já começa quando a criança nasce e começa a olhar um letreiro na rua, entendeu? Uma placa, um símbolo, aí para mim já começa a alfabetização. Agora, quando a gente fala da educação tradicional e de uma sala de aula que é igual a como era 100 anos atrás, então aí eu paro naquela questão e também no que exigem da gente alfabetizar ainda pra mim é ler e escrever.

Ainda sobre a concepção de alfabetização. Se você fosse descrever para um colega como você organiza o seu trabalho de alfabetização, quais elementos você diria que são centrais na sua prática, o que não pode faltar no dia a dia com os alunos?

Acho que uma coisa é a vinculação, é você vincular com a sua criança, sem isso ela não vai progredir. Porque a partir daí você vai ter a confiança dela, que vai eliminar um pouquinho de tudo que ela possa ter passado no caminho, o trauma, às vezes uma professora que deu um grito o ou alguém que de uma forma mais enérgica encostou nela para ela se sentar. E aí ela muitas vezes tem uma visão até errada do que aconteceu porque ela traumatizada. Então quando você vincula e quando você passa confiança para essa criança eu falo com propriedade porque eu já tive feedbacks a respeito disso. Eu acho que é para mim, na minha forma de pensar, a minha forma que eu gosto de trabalhar, é a coisa mais, acho que é a central, a parte central. É você gerar essa confiança e essa vinculação com a criança. Junto a isso, é você fazer a criança entender o quanto ela sabe. Porque normalmente o que a gente mais ouve deles é não sei, certo? E eles sabem muito, né? A gente fazê-los acreditarem nisso sim, porque a gente através de uma diagnóstica a gente consegue saber, mas eles não. Então ele a gente precisa fazer eles perceberem o quanto eles sabem.

Você considera que as escolhas que você vem fazendo em relação a sua prática de alfabetização tem mais relação com as eventuais orientações institucionais, com as formações que você participa ou já participou, ou são fruto de suas experiências pessoais?

Me causa confusão isso, porque eu percebo que não andam de mãos dadas, tá? Então assim, eu tenho certeza que as formações que a gente faz, elas vão muito de encontro com a realidade, em que a gente precisa viver, que é aquela questão, falando de forma mais técnica, mais interacionista, mais construtivista, mais de uma construção dia a dia, mais de respeitar o tempo do aluno. De um aluno ele vai se alfabetizar no primeiro ano, o outro talvez no quarto, entendeu? Vai mais de encontro com a realidade que a gente vive, principalmente na escola pública, tá? Mas não é talvez o que é exigido da gente. Então não caminham de mãos dadas na minha opinião. E eu, hoje, me atrapalho um pouco isso, para eu evoluir, porque eu nunca sei se eu estou fazendo certo ou errado. Mas eu trabalho mais na linha do que eu conheço e do que eu venho aprendendo lá atualmente. É mais a experiência que eu trago, até porque eu tenho minha filha, então isso me ajuda como mãe, a minha experiência como terapeuta, então isso me ajuda bastante no dia a dia. É mais isso, do que realmente o que me existe.

Muito bom. Agora pensando nas dificuldades da prática. Pensando na sua trajetória docente, você considera que existem aspectos específicos da alfabetização que são mais desafiadores para um professor iniciante? E se você poderia dar um exemplo. Então assim, o que você considera que é desafiador para um professor iniciante na prática de alfabetização?

A heterogeneidade. Como são anos iniciais, a diversidade de saberes e a quantidade de alunos dentro da sala de aula com tudo isso. Então poderiam, por exemplo, ser uma sala numerosa, se fosse homogênea. Mas não é o caso, nunca é. Em vista que, chega às vezes depois, no segundo semestre ainda estão entrando alunos e saindo. Então, isso para mim é a maior dificuldade. Essa diversidade e você ter que ensinar de várias formas no mesmo lugar.

Sobre formação inicial, relembrando da sua graduação. Você cursou em que faculdade? Como você avalia a preparação que recebeu para atuar especificamente como professora alfabetizadora?

Unimes. Ruim. Eu gostei do ensino EAD, eu acho que ele faz com que a gente foque mais, embora a gente não tenha, não troca experiências, não tenha Network. é no caso da do presencial né que promove isso também tem mais distrações né então já é o ensino EAD me agradou por essa questão você foca literalmente na teoria, só que as teorias estão antiquadas. E na faculdade que eu fiz e dizem ser a maioria delas, a gente assiste vídeos de mais ou menos 15 anos atrás São os mesmos que são passados hoje em dia. A teoria e os teóricos são importantes a gente aprender, muito importantes, mas não tem uma complementação, por exemplo, do ensino como ele deve ser feito atualmente com as crianças de hoje e muito menos, não agrega tecnologia, é muito pequeno a grade que fala sobre tecnologia. Então, ainda hoje, assim como antigamente, a gente vem e eles dão um banho em tecnologia na gente. A gente não conhece sobre isso, por exemplo. A gente tem N formas que a gente poderia trabalhar, como blogs e diversas outras coisas que não ensinam. E nem falam para a gente onde que a gente vai buscar. Só falam o que a gente tem que fazer.

Ainda sobre a formação inicial, pensando na sua prática de hoje, se você pudesse dar uma sugestão aos cursos de pedagogia, sobre como preparar melhor os futuros professores para alfabetização, qual seria seu principal conselho?

Eu acho que eles poderiam trabalhar mais as teorias mais novas. Construtivismo, sociointeracionismo. Serem mais efetivos, nessa parte não se preocuparem tanto. A gente tem módulo sobre gestão, por exemplo isso, poderia ser uma outra faculdade até. É importante é a gente saber as funções, mas poderia ser uma outra faculdade. A gente aprender as técnicas que existem hoje para alfabetização, como um sistema fonético, a gente não aprende nada disso, consciência. Não se fala nem sobre consciência, nem sobre consciência fonética, nem sobre nada disso, eu não aprendi nada sobre isso. Quais são as formas que tem para você alfabetizar uma criança? Não sei, mas falando do Piaget, falando do Vygotsky, entendeu? Mas qual a forma prática então o que que você tem que fazer né. A importância das estimulações visuais, não tem uma matéria como essa. E a diferença delas também uma criança com uma necessidade especial aí falam que a gente sai preparada para trabalhar com crianças com necessidades especiais e crianças típicas e atípicas, neurotípicas e neuroatípicas e não é verdade. E a gente tem que sair e trabalhar com todos. A gente não é preparado.

O que você sente que foi crucial aprender depois da graduação no dia a dia da sala de aula? Ainda pensando nessa pergunta sobre a formação inicial. Depois dessa sugestão, o que que para você foi crucial aprender depois que você saiu da graduação?

Eu acho que uma coisa que fala um pouco e é pra gente aceitar, é sobre a alfabetização, sobre o tempo da criança, que cada uma tem o seu tempo. E isso foi importante, eu aprender, eu só aprendi mesmo trabalhando, porque até que nem no nosso caso que a nossa avaliação é Global não é uma avaliação métricas definidas. Ela é Global, então entender isso para mim, que muitas vezes um aluno não evolui porque, por exemplo, é o menor da sala, ele é o mais novo da sala ou porque ele tem um comportamento mais imaturo. Esse tempo da criança, respeitar isso, acho que foi a coisa mais importante que eu aprendi, pelo menos agora, e é o que mais atrapalha também.

Ainda sobre, agora sobre formação continuada. Como você avalia as oportunidades de formação continuada que você teve desde o início da sua carreira, na sua percepção? que medida as formações oferecidas pela secretaria ou pela escola dialoga com os desafios reais que você enfrenta em sala de aula.

Eu acho que são eles conversam. Quando é na escola e a gente tem alguma formação eles conversam com o que a gente precisa e também quando a gente vai até alguma formação que propõe eu acho que também conversa, não acho que é fora. Mas eu acho que poderiam ter mais formações, mais nas escolas mais curtas, que contemplassem o tempo que a gente está aqui e o tempo também que essa pessoa que vai passar tem. Não adianta colocar mais uma função, por exemplo, para quem já está na escola, a coordenação. O alfabetiza foi um exemplo disso quando eles tiveram que passar para era mais uma coisa para eles sabe assim foi totalmente diferente do que a gente lá fazer então teria que ser algo mais estruturado, mas eu acho que se fosse na escola, mais formações mais curtas e de assuntos específicos, por exemplo, hoje a gente vai falar de consciência fonética na alfabetização amanhã a gente vai falar sobre consciência silábica na alfabetização coisas mais curtas mais práticas, entendeu? Mais prática do dia.

Ainda sobre formação continuada, de que maneira essas formações continuadas ou a ausência delas dialogam com as dificuldades práticas que você mencionou anteriormente Elas, de certa forma, ajudaram a superá-las?

Tem ajudado. Tem ajudado sim. Mesmo elas sendo redundantes, mesmo elas falando do que a gente já faz. Porque às vezes, um único detalhe já dá mais ideia e incorporam aquilo que a gente já realiza. Entendeu? Então, é isso, né?

É uma síntese. Na sua percepção, qual a principal relação entre os desafios que você vivencia ou já vivenciou na alfabetização e a formação, tanto inicial quanto continuada, que você teve? Qual a relação entre esses desafios que você vivencia e a sua formação, tanto inicial como continuada?

Eu acho que se a formação, ela fosse mais prática, ela fosse mais encorpada eu não sofreria tanto quanto eu sou sofro. Eu chegaria mais segura e a continuada também. A continuada é um pouco mais fácil porque você já tá porque veja quando você não é professor e você Tem uma informação é uma coisa. Quando você já vivencia, você está dentro de uma sala de aula e você tem talvez a mesma formação, é outra "percepção"? Então, é claro que é outra coisa também. O ensino não pode ser igual, a formação inicial não pode ser igual a formação continuada, ela tem que ter um outro despertar. Ela tem que ser diferente. Ela tem que ter um outro despertar, quando a gente tá aqui tudo fica mais fácil, até as questões técnicas. Eu vou te dar um exemplo, eu acho que eu já te falei quando eu cheguei na escola e falaram que ia chamar ATP para explicar sobre o httpc e htpi, eu não sabia o que que significava aquilo fiquei super amedrontada entendeu? Porque eu não estava aqui. Hoje é tão normal, já sei tudo sobre isso entendeu? Entendi é que a ATP é a coordenadora. HTPC é uma reunião e a HTPI é um curso.

Onde você busca apoio quando surge um desafio pedagógico nessa área da alfabetização?

Infelizmente eu diria para você que é com os meus pares. Eu acho legal isso, claro, essa troca é incrível. Mas eu gostaria de ter mais segurança de buscar os meus superiores para isso. E eu não tenho. Não pela pessoa, pela estrutura. Entendeu? Pela Acho que pela estrutura, pela Pelo jeito que sempre foi, entendeu?

Você acha sobre essa hierarquia, que existe uma hierarquia que te dificulta chegar, é isso?

É porque quando a gente vira professor, parece que a gente já tem que saber tudo. Entendeu? É essa a impressão que passam para nós, a partir do momento que jogam a gente na sala de aula e ninguém vem perguntar se está tudo bem, se eu estou com alguma dificuldade, entendeu? Isso quando a gente chega, principalmente, que a gente não sabe nem fazer chamada, eu não sabia nem fazer uma chamada. Falei, como que eu coloco? Que letrinha que eu coloco aqui? É todo dia que eu tenho que fazer? Você entende? Então, Aí isso pauta quase todo o resto da nossa carreira. A gente fica que nem a criança que chega com trauma. Você está entendendo? Ninguém tirou esse trauma de mim ainda. Eu penso às vezes, eu tenho vontade de ir para a área de gestão, porque no meu futuro, eu sou uma pessoa que eu penso sempre achar que eu estou evoluindo. E eu tenho um sonho, que é assim, passar nas salas de aula. Sentar com os professores. Deve ser uma utopia, porque o tanto de função eu não sei, eu não conheço. Mas assim, e eles não se sentirem amedrontados, como se eu estivesse fiscalizando. Não. Esse é um sonho que eu tenho, de fazer isso, fazer essa diferença. Nem todo mundo vai gostar de mim. Nem todo mundo vai achar legal. Eu sei que é assim, mas eu adoraria ter uma pessoa que entrasse, sentasse e conversasse comigo e falasse, ouvisse uma aula minha. E eu não tenho medo de ser criticada, entendeu? E sabe, é isso. Se eu tenho esse sonho aí, quem sabe?

Muito bom, as perguntas terminaram. Eu queria saber se você quer acrescentar alguma coisa, alguma pergunta que eu não tenha feito. Não, você acha que seja importante?

Não.

Educadora 3 -

Você poderia me contar brevemente sobre a sua trajetória profissional, como foi o início da sua carreira docente, especialmente no ciclo de alfabetização. Antes disso, você terminou a graduação há quanto tempo?

2023, há dois anos.

E você já entrou aqui na sala de alfabetização?

Trabalhei com o segundo ano e esse ano novamente com o segundo ano.

Nessa primeira pergunta, eu quero saber brevemente assim da sua carreira profissional como docente.

Me formei na faculdade em 2023, tive a colação de grau, quando foi final de 2023 eu fiz o processo seletivo aqui na prefeitura de Praia Grande e entrei. Então atuo aqui na prefeitura desde o ano 2024, e agora no ano de 2025. Tanto no ano passado como neste ano, atuei no ciclo de alfabetização, no caso no segundo ano do ensino fundamental.

Agora sobre a sua concepção de alfabetização. Na sua opinião, O que significa alfabetizar uma criança? Qual você considera ser o principal objetivo do seu trabalho ao ensinar a ler e a escrever?

A criança conseguir fazer uma leitura de mundo mais completa possível dentro da capacidade dela, dentro da idade dela, né? Então, no segundo ano nós trabalhamos ali criancinhas de 7, 8 anos, né? Então eu considero uma criança que seja alfabetizada, aquela criança que não simplesmente lê a palavra em si. Às vezes na hora de fazer uma avaliação de leitura a gente coloca umas hipóteses de escrita alfabético e a criança está lendo. Eu não tenho essa concepção de só porque na hipótese alfabética a criança é uma criança leitora. Não, muitas vezes não. Você coloca uma criança que na hipótese está alfabética, coloca ela para ler uma frase e ela não compreende o que está escrito naquela frase, ela não entende a entonação dentro da pontuação aplicada naquela frase. Então considero a criança alfabetizada quando ela consegue ler com clareza e compreender, mesmo que seja pequenos textos. A gente está falando do início do processo, né? Então, ao meu ver, é quando eu considero que a criança está alfabetizada. Quando ela consegue ler, desde que seja mesmo pequenos textos, pequenos textos com clareza, respeitando então a entonação das pontuações e compreendendo o que ela está lendo, a ponto de responder questões sobre aquilo que ela acabou de ler.

Agora, ainda sobre concepções. Se você fosse descrever para um colega como você organiza o seu trabalho de alfabetização, quais elementos você diria que são centrais na sua prática, o que não pode faltar no seu dia a dia?

No meu dia a dia, acredito que no ciclo de alfabetização a rotina é muito importante nessa fase deles. Então deles estarem cientes que tem aquele momento da leitura diária, da avaliação da hipótese escrita, aqui na rede nós fazemos a hipótese escrita mensalmente e apresentamos ali para a gestão dos conselhos e fazemos a evolução. Mesmo assim, no dia a dia a gente consegue acompanhar essa evolução da escrita, da leitura da criança. Eu costumo deixar sempre fichas de leituras e livros à disposição das crianças. Então sempre estimular não de uma forma obrigatória. Agora é a hora de ler, agora vocês têm que ler. Não, eu consigo fazer uma gestão desse fluxo de leitura de uma forma bem interessante, que eles têm interesse de terminar a tarefinha deles. Fez com excelência, corrigiu*, " – Professora, agora posso pegar o livro para ler?"* Eu acho muito legal por conta desses livros estarem sempre à disposição, dessas fichas estarem à disposição, desses joguinhos também alfabetizadores que aqui na

escola a gente tem: dominó silábico, dominó das casas. Eu tenho também celular silábico, então são joguinhos que estimulam todo esse processo, que orienta esse processo, mas que para eles não é lição, para eles é o brincar, que é tão importante nessa fase.

Você considera que as escolhas que você vem fazendo em relação a sua prática de alfabetização tem mais relação com as eventuais orientações institucionais com as formações que você tem, que participa ou participou ou são frutos da sua experiência pessoal?

Então, um conjunto de tudo. Eu acredito que um apanhado de cada um desses processos que você mencionou, tanto da minha formação, dos autores que a gente já leu, já trabalhou, das formações que já foram oferecidas, da minha vivência, de lembrar o que eu vivi no meu processo de alfabetização e dos conhecimentos que estão à disposição para a gente hoje. Acho que é um apanhado de tudo ali que eu consigo trabalhar e desenvolver como a gente está falando. Nós somos professoras iniciantes, eu início de uma prática e todo ano eu termino fazendo aquele balanço. O que eu posso melhorar para o próximo ano? O que foi interessante? Qual prática eu quero continuar no ano que vem? Qual prática eu acho que não cabe mais para as crianças dessa geração. É um replanejar, é um repensar constante.

Agora sobre as dificuldades na prática. Pensando na sua trajetória docente, você considera que existem aspectos específicos da alfabetização que são mais desafiadores para um professor iniciante? Se sim, você poderia dar um exemplo?

Para mim, o que foi muito interessante no começo que eu exigi daqui é a questão da avaliação da hipótese de escrita da criança. Porque varia muito de uma criança para outra. A gente vê duas crianças silábicas alfabéticas com padrões diferentes de escritas. A gente vê duas crianças pré-silábicas com padrões diferentes de clínicas, você pode se confundir com uma silábica com valor, uma silábica sem valor. Então essa avaliação, por mais que a gente busque ali na literatura, essa troca com as professoras aqui eu acho muito rico e me ajudou muito a me orientar neste processo.

Agora sobre a formação inicial. Relembrando a sua graduação de pedagogia, como você avalia a preparação que você recebeu para atuar especificamente como professora alfabetizadora?

Então, a minha formação, eu acredito que eu acho uma formação boa em relação à teoria. Relação à leitura de livros, busca de artigos, bem teórico, bem teórico. O estágio, eu fiz estágio em uma escola particular, então me deu uma visão micro, do que que é. E realmente quando eu vim para a escola pública, aqui o meu olhar se expandiu, aqui que você respira educação de verdade, aqui no chão da escola pública realmente respira. Mas em relação à formação, eu não me senti, foi um medo. Eu não me senti pronta para alfabetizar, minha primeira turma de segundo ano, meu Deus do céu tem que encerrar o ciclo de alfabetização agora com eles. Olha a documentação "cobrando eles" que ele tem que sair do segundo ano, olha o SARESP vindo aí, para medir o desempenho deles. Então realmente foi um impacto muito grande e me intimidou no primeiro momento, mas isso não me impediu de escolher um segundo ano, realmente foi um desafio que eu escolhi porque é isso que eu quero ser: Uma professora que trabalha nos anos iniciais, principalmente, no ciclo de alfabetização. Mas eu vou falar que a minha formação, Não sei que ser insegura seria a palavra certa, despreparada seria a palavra certa? Não sei, mas que me deu ali aquele frio na barriga de e agora? Vamos para a prática. E aí a busca de conhecimento pós a formação, pós-graduação, como cursos ali, que me deu um norte, uma orientação

para que eu conseguisse desenvolver um trabalho digno ali com as crianças. Mas eu ainda acho que as formações têm que melhorar muito nesse sentido de busca pela alfabetização, de melhorar a formação dos professores para essa linha de trabalho, tem que melhorar muito. Nós estamos discutindo aqui essa semana sobre a relação do magistério, que aqui nós temos professores que fizeram magistério e possivelmente pedagogia. E que no magistério a gente tem aquele olhar para a alfabetização e na faculdade é mais da literatura. Vygotsky, Wallon, Piaget, fica naquela questão toda literária, né? Nas teorias.

Ainda sobre formação inicial, pensando na sua experiência prática de hoje, se você pudesse dar uma sugestão aos cursos de pedagogia sobre como preparar melhor os futuros professores para a alfabetização, qual seria o seu principal conselho?

Trabalhar método fônico, a gente sai da faculdade sem saber trabalhar método fônico, a gente veio buscar isso depois da formação, chega na escola: O método fônico? Meu Deus do céu, vai trabalhar e vai buscar a aplicação. Eu acho que seria uma coisa muito interessante trazer a prática, que as faculdades tivessem liberdade de entrar dentro das escolas públicas para fazer projetos, sabe? Principalmente nesse ciclo de alfabetização com os estudantes, eu sei que é difícil porque nós trabalhamos durante o dia, estuda a noite, mas que tivesse alguns projetos de trazer os estudantes de pedagogia para a rede pública e de fazer de laboratório, sabe? De alfabetização com o poder público. Acho que seria muito rico e muito interessante.

E o que você sente que foi crucial aprender depois da graduação no seu dia a dia de sala de aula?

Olha, aí é muito pessoal. Eu vou falar comigo, porque para mim, eu vim do setor privado, do CLT, trabalhava com empresas, dando treinamento em empresas e tudo mais. E a questão da afetividade, do amor e do acolher, né? Eu acho que esse foi uma coisa que foi uma virada de chave para mim. Esse coração que tem que se abrir. No dia a dia, na nossa vida, a gente acaba se fechando tanto. E quando a gente entra na educação, a gente tem que descongelar esse coração e abrir e acolher. Acho que isso foi uma coisa muito, uma mudança muito grande na minha vida que afetou como um todo. Essa questão do acolhimento, da afetividade, do envolver com as crianças. Isso é uma coisa que me impactou na minha vida como um todo.

Agora sobre formação continuada. Como você avalia as oportunidades de formação continuada que você teve desde o início da sua carreira? Na sua percepção, em que medidas as formações oferecidas pela secretaria ou pela escola, dialogam com os desafios reais da sala de aula?

Porque às vezes a gente olha certas formações, como o HTPI que nós temos aqui, a gente fala, isso foi um professor que realmente fez isso, foi realmente pessoa da educação que fizeram esse tipo de conteúdo? Porque assim, eu acho que se tivesse meios como que nem a formação que a prefeitura oferece, o HTPI que é semanal. É um Google Forms, vídeos que às vezes não rodam, mas questões que a gente responde, talvez é muito frio, sabe, é muito frio. Eu acho que se tivesse medidas como laboratórios, dias de formações na escola, que viesse profissionais, sabe, fizéssemos oficinas para professoras, acho que seria muito mais proveitoso do que esses cursinhos semanais que eles mandam para a gente em HTPI. Sabe, uma coisa mais realmente real, de aplicação, laboratório mesmo, que viesse profissionais conversar com a gente, as dinâmicas, interações, apresentar os conceitos, desenvolver do que simplesmente o Google Forms toda semana. Agora uma medida muito melhor para eles fez a meu ver, foi o Alfabetiza Junto São Paulo. Esse projeto, eu estou aqui desde

o ano passado, eu achei muito interessante, muito rico. Práticas que foram apresentadas para mim no curso, eu apliquei em sala de aula e tiveram resultados, como agrupamentos produtivos. Eu tive uma turma de terceiro ano esse ano também e o agrupamento produtivo foi maravilhoso, sabe foi maravilhoso e foi técnica se eu aprendi na formação da Alfabetiza Junto de São Paulo, introdução da letra cursiva e estratégias de gamificação de matemática, um jogo que eles apresentaram para gente, para trabalhar multiplicação, divisão, frações, da gamificação dos conteúdos. Eu achei muito interessante, muito rico. E o desse ano foi melhor que o do ano passado. Do ano passado Alfabetiza Juntos foi só a distância, a gente também respondia Google Forms, né? E foi. Deste ano foi presencial, que é o que eu acho que deveria ser o HTPI daqui, não simplesmente o Google Forms. Esse ano, o Alfabetiza Juntos foi presencial. Então uma vez por mês as professoras iam para a Seduc e tinham lá um palestrante, um professor do SESI e aplicava e mostrava pra gente vídeos e a gente tinha contato ali com os materiais, com os jogos, com as propostas. Isso foi muito interessante, muito rico. Que continue assim nos próximos anos com essas atividades práticas. Foi muito interessante.

De que maneira essas formações continuadas ou a ausência delas, dialogam com as dificuldades práticas que você mencionou anteriormente. Elas ajudaram a superá-las?

Em muitos casos sim, principalmente do Alfabetiza juntos, do HTPI ainda cho muito superficial, muito raso, por ser tão distante, somente o formulário de preenchimento. Agora o Alfabetiza junto de São Paulo, eu achei muito interessante e me ajudou muito na minha prática e nos desafios.

Agora sobre a última pergunta, que é mais uma síntese da relação entre formação e prática. Na sua percepção, qual é a principal relação entre os desafios que você vivencia ou já vivenciou, na alfabetização e a formação, tanto inicial quanto continuada que você teve?

Eu vou falar para você que os desafios que eu encontrei nesses dois anos, a maioria envolvia questões sociais, para as crianças, falta de assistência familiar, falta de parceria da família com a escola, outras dificuldades, questão neurodivergentes, desde TDAH, TEA, TOD, dislexia, então o trabalho de multiprofissionais, de você conseguir buscar ajuda de outros profissionais, da escola ter essa parceria com a saúde pública, sabe, de conseguir fazer esses encaminhamentos, e isso eu não tinha ideia, não sai da faculdade sabendo que a gente tinha esses outros olhares, esses outros caminhos. E realmente aqui na prática a gente vivencia o quanto isso é importante esse trabalho, com a família com a gestão da escola, com a saúde pública, de buscar o suporte para criança. Porque, realmente, meus maiores desafios com o processo de alfabetização desses anos nesses dois anos, foram questões sociais da criança. Crianças que chegavam aqui com fome, sem a higiene básica. Então como é que uma criança vai conseguir aprender se ela está com fome, se ela está sentindo que ela está suja, seus amiguinhos às vezes não querem chegar perto por conta de questões de cheiro, isso acontece, sabe? A questão dos neurodivergentes, de você conseguir o suporte, o apoio, de informar a família, de buscar suporte, de ajudar. E aqui nós temos os atendentes que dão esse suporte quando tem TEA na sala, mas TDAH ela não tem suporte, né? Ela não tem suporte. Dislexia, não tem é só os TEAs que tem. Então é todo o planejamento diferenciado e a gente não sai na faculdade pronta para isso. A gente tem que buscar nossas pós por fora, de alfabetização e letramento, tem que buscar as “pós” por fora de educação especial, de análise de comportamento aplicada, para fazer o possível, para desempenhar o melhor trabalho

para eles, que é isso que eles merecem da gente, o melhor. A gente pode propiciar, mas é custoso, é pesado. E aí muitas saem daqui com o coração na mão, né? Será que a gente fez o suficiente? Será que a gente conseguiu dar conta, né?

E onde você busca apoio quando surge um desafio pedagógico nessa sala?

Com as parceiras, com a equipe de professores, que são ótimas.