



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO



**CARLOS RICHARD SOARES PINHEIRO**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS INICIAINTES: travessias  
nos primeiros anos de atuação**

SÃO LUÍS  
2025

**CARLOS RICHARD SOARES PINHEIRO**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS INICIANTES: travessias  
nos primeiros anos de atuação**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente.

**Grupo de Pesquisa:** Escola, Currículo e Formação Docente.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Alice Melo.

SÃO LUÍS

2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Pinheiro, Carlos Richard Soares.

FORMAÇÃO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS INICIANTES :  
travessias nos primeiros anos de atuação / Carlos Richard  
Soares Pinheiro. - 2025.

172 p.

Orientador(a): Maria Alice Melo.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em  
Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís,  
2025.

1. Formação de Professores. 2. Alfabetização. 3.  
Professores Iniciantes. I. Melo, Maria Alice. II. Título.

**CARLOS RICHARD SOARES PINHEIRO**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS INICIANTES: travessias  
nos primeiros anos de atuação**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Educação.

Avaliada em: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_.

Situação: \_\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

**Prof.ª Dr.ª Maria Alice Melo (Orientadora)**  
Doutora em Educação (USP)  
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)  
Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFMA)

---

**Prof.ª Dr.ª Georgyanna Andrea Silva Moraes**  
Doutora em Educação (UFC)  
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)  
Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UEMA)

---

**Prof.ª Dr.ª Alda Margarete Silva Farias Santiago**  
Doutora em Educação (USP)  
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)  
Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFMA)

---

**Prof.ª Dr.ª Lélia Cristina Silveira de Moraes**  
Doutora em Educação Brasileira (UFC)  
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)  
Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFMA)

Este trabalho é dedicado a nosso  
colega de turma, Neylson Oliveira,  
*in memoriam.*

A cada vez que um de nós vence,  
você também vence!

## AGRADECIMENTOS

Este espaço é apenas um pequeno símbolo da enorme gratidão aos que comigo compartilham a alegria da travessia pelo mestrado. É um abraço afetuoso aos que me afetam, me confrontam, me atravessam e constroem o que sou, constroem o que somos. Abraçar e agradecer:

À Deus que preenche as lacunas do incompreensível neste glorioso universo, nos guiando em um mundo de muitas incertezas e obscuridades, nos confortando em momentos de alegria e de tristeza.

A minha orientadora, Profa. Dra. Maria Alice Melo, uma professora incansável em sua jornada como educadora, generosa na partilha intelectual e inspiradora por todos os seus feitos e suas convicções que a tornam uma mulher única. Obrigado pela companhia na caminhada, pelo respeito, pela compreensão e por elevar ao nível da excelência a experiência na pós-graduação.

À Universidade Federal do Maranhão, que sempre me acolheu e esteve a favor de minha formação ao longo desses 10 anos. Esse agradecimento é em nome de todos/as os/as funcionários/as e professoras/es que não mediram esforços em fazer da UFMA uma instituição de referência e que acreditaram na formação de professores como mote de transformação social.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da UFMA, em especial ao Grupo de Pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente, em nome das professoras Ilma Vieira do Nascimento, Lélia de Moraes, Edinólia Portela e Alda Margarete Santiago.

Aos colegas da 22<sup>a</sup> Turma do Curso de Mestrado em Educação pela caminhada feita na partilha intelectual, em nome dos meus companheiros da Linha de Pesquisa Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente: Itacira Mouzinho, Ana Gicélia Nascimento, Maria Leda Ribeiro, Edilma Louzeiro, Nelcyleide Pedrozo e Oseias Silva.

Ao curso de Pedagogia da UFMA, campus Bacanga, pela oportunidade da pesquisa e por tantos outros encontros desde a minha formação inicial, em nome da coordenadora, Marise Marçalina. E às escolas que me receberam tão bem, em nome das professoras que se dispuseram a narrar a vida docente na alfabetização.

A minha família, Joselia e Rich: uma mãe fabulosa, radiante e guerreira e um irmão irreverente e inspirador. Somos três e somos uma família imensa de glórias, de afeto e de amor.

Ao querido Marcos Vinicius, por tanto amor e afeto, e por me acolher tantas vezes nessa travessia, ajudando com este trabalho e com tantas outras coisas na minha vida.

A meu companheiro acadêmico, um irmão da Pedagogia e da vida, um pesquisador insaciável, Alexandre Verde, pela comunhão incansável e pela ajuda na construção deste trabalho.

A meu amigo Vander Rabelo, um dos revisores deste trabalho, por ser tanto um incentivador, quanto uma grande inspiração.

A meu amigo Rafael, mesmo longe e sempre tão perto e tão cuidadoso.

A meus incríveis amigos, lugares de aconchego e alegria, Igor e Ramon.

A minha equipe de fuga, Gabriel, Gustavo e Marianne.

Aos amigos que estão sempre à espreita pra sorrir comigo: Vangelicia, Lucas, Marvin e Arthur.

Às mulheres que a Pedagogia me deu de presente: Marise, Natália, Vanda e Laura.

Aos amigos da FAPEMA, em nome de Hannah, Kiany, Mariza e Natanael.

A meus alunos e às escolas que trabalho: UEB Professor Luís Rego, em nome da gestora Luzinete Serejo; UEB Raio de Luz, em nome da equipe gestora, Mêrces Ribeiro, Mayra Costa e Michele Cadete.

Todos são partes fundamentais nesta conquista e levo cada gesto, palavra e companhia como marcas indeléveis desta jornada. Este trabalho é, acima de tudo, uma obra coletiva, construída com o afeto, a força e a inspiração de todos vocês. Obrigado por fazerem parte da minha história. Obrigado por acreditarem em mim.

Talvez não seja muito importante o que a vida faz conosco; importante, sim, é o que cada um de nós faz com a vida.

Antônio Nôvoa

## RESUMO

A dissertação apresenta um estudo que se insere na linha de pesquisa “Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente” do Grupo de Pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente. A partir da percepção de que os processos de formação docente são inerentes à atuação da professora alfabetizadora, especialmente no início da carreira, a pesquisa teve por objetivo geral compreender as relações entre o início da carreira de professoras alfabetizadoras da rede pública de ensino de São Luís/MA e a formação inicial docente. Foram estabelecidos como objetivos específicos: caracterizar a formação inicial de professoras alfabetizadoras a partir do projeto pedagógico do curso de Pedagogia e dos espaços formativos vivenciados na graduação; investigar o processo de acolhimento e acompanhamento de professoras alfabetizadoras iniciantes parte da equipe gestora da escola; analisar as experiências narradas por professoras alfabetizadoras em início de carreira, a partir de suas vivências profissionais. Como bases do aporte teórico, utilizou-se os estudos de Charlot (2013; 2014), Freire (2013a; 2013b; 2014), Nóvoa (2010; 1995), Soares (2013; 2018), Kleiman (2008; 2006), Huberman (2000), Alarcão e Roldão (2014) e Marcelo (2010). Foi realizado um levantamento bibliográfico do tipo Estado da Arte para caracterização dos estudos sobre professores iniciantes na alfabetização, bem como, análise documental do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão quanto a formação para atuação na alfabetização. A pesquisa de campo foi realizada a partir de questionários semiabertos com a equipe gestora de três escolas da rede municipal de São Luís, além das entrevistas narrativas com cinco professoras dessas escolas que iniciaram a docência nos últimos três anos e atuam no ciclo da alfabetização. As entrevistas foram realizadas considerando a metodologia de pesquisa e análise de narrativas proposta por Schütze (2013). A análise das narrativas foi organizada a partir das três dimensões do processo educativo-formador proposto por Charlot (2014): humanização, singularização e socialização. Os resultados demonstraram que o processo formativo inicial exige uma imersão nos contextos escolares, observou-se também que o início da carreira docente é marcado por conflitos e colaborações, sendo fundamental o apoio de professores experientes e a convivência com os pares e alunos. Além disso, foi evidenciado como as professoras enfrentam os desafios da alfabetização adaptando suas práticas pedagógicas às suas subjetividades e aos contextos escolares. A pesquisa conclui que o início da carreira de professoras alfabetizadoras e sua relação com a formação inicial permeiam a humanização, a socialização e a singularização, reforçando a necessidade de políticas educacionais que contemplem o apoio aos professores nessas três dimensões formadoras.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Alfabetização; Professores Iniciantes.

## ABSTRACT

This dissertation presents a study that is part of the research line "Educational Institutions, Curriculum, Training and Teaching Work" of the School, Curriculum and Teacher Training Research Group. Based on the perception that teacher training processes are inherent to the work of literacy teachers, especially at the beginning of their careers, the research had the general objective of understanding the relationships between the beginning of the careers of literacy teachers in the public education system of São Luís/MA and initial teacher training. The specific objectives were established: to characterize the initial training of literacy teachers based on the pedagogical project of the Pedagogy course and the training spaces experienced during the undergraduate course; to investigate the process of welcoming and monitoring beginning literacy teachers by the school management team; to analyze the experiences narrated by literacy teachers at the beginning of their careers, based on their professional experiences. The studies by Charlot (2013; 2014), Freire (2013a; 2013b; 2014), Nóvoa (2010; 1995), Soares (2013; 2018), Kleiman (2008; 2006), Huberman (2000), Alarcão and Roldão (2014) and Marcelo (2010) were used as the basis for the theoretical contribution. A State of the Art bibliographic survey was carried out to characterize the studies on beginning teachers in literacy, as well as a documentary analysis of the Pedagogical Project of the Pedagogy Course at the Federal University of Maranhão regarding training to work in literacy. The field research was carried out based on semi-open questionnaires with the management team of three schools in the municipal network of São Luís, in addition to narrative interviews with five teachers from these schools who started teaching in the last three years and work in the literacy cycle. The interviews were conducted considering the research methodology and narrative analysis proposed by Schütze (2013). The analysis of the narratives was organized based on the three dimensions of the educational-training process proposed by Charlot (2014): humanization, singularization and socialization. The results demonstrated that the initial training process requires immersion in school contexts. It was also observed that the beginning of a teaching career is marked by conflicts and collaborations, with the support of experienced teachers and interaction with peers and students being essential. In addition, it was evidenced how teachers face the challenges of literacy by adapting their pedagogical practices to their subjectivities and school contexts. The research concludes that the beginning of the career of literacy teachers and its relationship with initial training permeate humanization, socialization and singularization, reinforcing the need for educational policies that contemplate support for teachers in these three formative dimensions.

**Keywords:** Teacher Training; Literacy; Beginning Teachers.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01</b> – Levantamento de Teses e Dissertações	56
<b>Quadro 02</b> – Levantamento de Artigos em Periódicos	68
<b>Quadro 03</b> – Perfil das professoras participantes	91
<b>Quadro 04</b> – Caracterização das escolas participantes	93
<b>Quadro 05</b> – Acompanhamento das professoras segundo a equipe gestora	96
<b>Quadro 06</b> – Acolhimento de novas professoras segundo a equipe gestora	97
<b>Quadro 07</b> – Acolhimento específico das alfabetizadoras segundo a equipe gestora	
	99
<b>Quadro 08</b> – Acolhimento específico de professores iniciantes segundo a equipe gestora	101
<b>Quadro 09</b> – Principais dificuldades enfrentadas pelas professoras alfabetizadoras iniciantes identificadas pela equipe gestora	102
<b>Quadro 10</b> – Sugestões de aprimoramento para o acompanhamento de professoras alfabetizadoras iniciantes segundo a equipe gestora	104
<b>Quadro 11</b> – Quadro sinótico das categorias, eixos de discussão e incidência do eixo na narrativa de cada professora.	108

## SUMÁRIO

	p.
<b>APRESENTAÇÃO</b>	12
<b>1 INTRODUÇÃO</b>	14
<b>2 PENSAR A FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORAS: construções teórico-epistemológicas</b>	26
2.1 Tornar-se professor/a: formação docente como um campo epistemológico	27
2.2 Tornar-se alfabetizador/a: especificidades da formação para alfabetizar	36
2.3 O Curso de Pedagogia como espaço de formação	44
<b>3 PRIMEIROS ANOS DE DOCÊNCIA: travessias entre a formação inicial e a atuação profissional</b>	53
3.1 Caracterização dos estudos sobre Professores Iniciantes na Alfabetização: levantamento bibliográfico do tipo <i>Estado da Arte</i>	53
3.1.1 Teses e dissertações sobre Professores Iniciantes e Alfabetização	54
3.1.2 Artigos científicos em periódicos sobre professoras alfabetizadoras iniciantes	67
3.2 Docência iniciante: aportes e posicionamentos teóricos	75
<b>4 ACOLHIMENTO E ACOMPANHAMENTO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: cenários e compreensões da escola</b>	85
4.1 Alcançar narrativas: mapeando sentidos a partir da pesquisa de campo	85
4.2 “Ser professora ou ser aluna”: perfil das professoras participantes da pesquisa	90
4.3 “Eu gosto daqui, é pequena, mas é enorme”: cenários escolares da pesquisa	93
4.4 “Precisamos olhar mais para elas”: percepções e relatos da equipe gestora	95
<b>5 ESPECIFICIDADES DAS TRAVESSIAS ALFABETIZADORAS: análises das experiências profissionais nos primeiros anos</b>	106
5.1 Humanização: “quando vi, eu já era professora”	108
5.2 Socialização: “tudo girava em torno dos meus 22 alunos”	124
5.3 Singularização: “agora sou eu minhas certezas alfabetizadoras”	137
<b>6 CONCLUSÃO</b>	153
<b>REFERÊNCIAS</b>	157
<b>APÊNDICES</b>	163
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO COM A EQUIPE GESTORA	164
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA	165
APÊNDICE C – TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	166
ANEXO - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	168

## APRESENTAÇÃO

Uma certeza é que sempre temos que começar algo, há sempre um início. Um dia começamos a falar, um dia começamos a andar, um dia começamos a estudar, aprender a ler, escrever, trabalhar, namorar... e assim seguimos começando e as vezes terminando. Entretanto, nunca começamos algo do absoluto nada, por exemplo: começamos a falar ouvindo outros falarem e nos incentivarem, motivados pela necessidade de sobreviver, sanar necessidades fisiológicas, explorar e interagir com o mundo à nossa volta. Em todo início há motivos, causas, e também há uma série de processos já iniciados que contribuem para aquela nova experiência que começa.

Um dia começamos a ser professores. Será? O que há no início da docência? Por que começamos a ser professores? Como começamos? Quando de fato começamos? Onde nos tornamos?

Um dia alfabetizamos uma criança. Será? O que há no início da alfabetização? Por que ensinamos a ler e escrever? Quando a criança começa a ler e escrever? Como ensinamos a ler e a escrever? Onde a criança aprende?

Essas perguntas são um convite a embarcar comigo em uma travessia entre a formação e a atuação docente, entre o curso de Pedagogia e o ato de alfabetizar. Um convite necessário, pois achamos que em algum momento dessa travessia começamos a ser professor alfabetizador. E, no entanto, já lhes adianto com a serenidade de quem viveu esta pesquisa, que não há este momento em específico, todo ele é a travessia.

Neste convite, acrescento um curioso fato sobre o eu-pesquisador que está lhe estendendo a mão a vir comigo. Um dia eu comecei esta pesquisa, e ainda hoje acho que não consigo concluir, mas o interessante é que neste dia eu não tinha ainda começado a ser professor. Já tinha me graduado, já havia estudado, já batia no peito e dizia: sou pedagogo, mas não ousava assinar o formoso título de professor. Eu me propus a pesquisar aquilo que ainda viveria: o começo da docência, talvez justamente por querer tanto, talvez por temer, ou por inveja de quem já tinha começado.

Por ocasião da trajetória formativa, não comecei a carreira de pedagogo pela sala de aula, mas no meio da pesquisa, eu comecei! Eu ocupei uma sala de aula, tinha meus alunos, colegas professores, uma gestora escolar, os meus recursos... E ali onde pensei que o mistério das perguntas que fiz anteriormente ia se acabar, só se intensificou. São muitos sentimentos, sensações, experiências, frustrações, angústias

e cada vez mais a necessidade de entender as narrativas que traduzem o cenário da entrada na carreira docente, acentuados pelas especificidades da docência alfabetizadora.

O convite que faço é para compreender as relações entre o início da carreira de professoras alfabetizadoras e a formação inicial docente. Essas relações se fazem na travessia, não especificamente com pontos de saída e chegada bem definidos. A metáfora que permeia o texto dissertativo que apresenta essa pesquisa é um convite a apreciarmos a riqueza dos processos.

Às margens de um rio, vemos um ecossistema complexo, a diversidade da flora e da fauna interagindo com condições climáticas, geológicas e intervenções ocasionais. Da mesma forma, é a construção do professor, uma travessia interagindo com uma diversidade de atores sociais, atos formativos e condições específicas de atuação.

Com o cenário desta travessia rascunhado nessa apresentação, é que você começa a ler essa dissertação, que por alguma razão foi digna do início de sua leitura e espero que permaneça digna até o fim, ou que lá pela metade já tenha contribuído de alguma forma no motivo que fez você embarcar aqui.

Aproveitemos a vista, a vida é feita no deleite de cada momento da travessia.

## 1 INTRODUÇÃO

Ao discutirmos sobre os caminhos para uma educação de qualidade, comumente encontramos nos discursos acadêmicos e políticos, como demanda transversal, a necessidade de compreender a formação de professores/as como um dos eixos centrais para a melhoria do processo educativo. De igual modo, a alfabetização também emerge como pauta prioritária nos debates sobre o aprimoramento da educação, por se entender que a aprendizagem da língua, bem como o uso competente da leitura e da escrita são basilares para todo o desdobramento da educação formal. Posto isso, apresentamos esta dissertação direcionada para o campo da formação de professoras alfabetizadoras, especialmente aquelas que estão em seus primeiros anos de atuação na carreira docente.

A pesquisa desenvolve-se em torno do processo de formação desses profissionais atuantes nos primeiros anos do ensino fundamental, o chamado ciclo da alfabetização, e que iniciaram a carreira há pouco tempo, tendo como base formativa apenas a formação inicial. Assim, emergem nesse estudo as características, fragilidades, limites e possibilidades na formação inicial, que geralmente é a licenciatura em Pedagogia responsável por formar professores/as para atuar nesta etapa do ensino, considerando, principalmente, as travessias entre a graduação e a realidade escolar que são realizadas em meio às diversas demandas e contextos de atuação profissional.

A alfabetização, seja nos anos iniciais do Ensino Fundamental ou na Educação de Jovens e Adultos (EJA), ainda é um campo historicamente caracterizado pela necessidade de esforços contínuos de melhoria e aprimoramento. No Brasil, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) em 2022, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 5,6% (9,6 milhões) (IBGE, 2022). Aqui cabe considerar que dessas pessoas, 55,3% (5,3 milhões) viviam na Região Nordeste, e que a maioria dos considerados analfabetos, segundo a pesquisa, são pretos e pardos (IBGE, 2022).

Já em 2023, foi lançado um relatório da UNICEF Brasil, denominado "Pobreza Multidimensional na Infância e Adolescência no Brasil", realizado com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PnadC) Anual, dos anos 2016 a 2022. Os dados demonstram uma piora visível no quesito alfabetização: "a proporção de crianças de 7 anos que não sabem ler nem escrever saltou de 20% para

40% entre 2019 e 2022" (UNICEF, 2023, p. 8), especialmente entre crianças negras e aquelas afetadas pela pandemia de COVID-19 durante o período de alfabetização.

De uma forma geral, os estudos realizados nos últimos anos apontam como a pandemia de COVID-19, ocorrida a partir do final do ano de 2019 e levando a medidas sanitárias severas em 2020 e 2021, afetou diretamente a educação escolar em diversas dimensões. Em novembro de 2020, mais de 5 milhões de meninas e meninos de 6 a 17 anos não tinham acesso à educação no Brasil. Desses, mais de 40% eram crianças de 6 a 10 anos, faixa etária em que a educação estava praticamente universalizada antes da pandemia, segundo relatório da UNICEF (2021, p. 44), cenário que se agravou nos anos seguintes, e que, ao final de 2024, as escolas ainda tentam se recuperar deste déficit educacional.

Esses e outros dados, como a formação, anos de escolaridade, evasão e acesso ao sistema educacional, refletem um panorama atual da educação brasileira, no qual a alfabetização é um desencadeador importante para os avanços do país. De acordo com Garcia (2015), o fracasso escolar é resultado inevitável de um projeto econômico e político que vai desde a formação docente, perpassa pela estrutura física das escolas e é interferido também pela realidade social em que se inserem os alunos.

A docência para a alfabetização manifesta-se como reflexo deste contexto demarcado por um projeto de sociedade e se desdobra igualmente desafiadora, contraditória, conflituosa e, por vezes, menosprezada (Kleiman, 2008). Nesse contexto, é necessário o olhar atento aos processos de formação e atuação, pois os desafios da prática alfabetizadora podem provocar desgastes juntamente com sentimento de perda e fracasso, mas também exigem autonomia e respeito à liberdade de pensar e de ser criativo (Freire, 2014). Por isso, recorremos a estudos e ao desenvolvimento de pesquisas, como esta que apresentamos, comprometidas a compreender o exercício alfabetizador como uma atividade complexa sem pormenorizar seus aspectos.

Ao considerar as reflexões iniciais sobre o tema em questão, é possível direcionar os horizontes desta pesquisa para delimitar o objeto a ser investigado. Destarte, a formação docente emerge no processo investigativo como um campo de estudos, levando em conta as demandas específicas da formação para a alfabetização. Além disso, buscamos os saberes que a professora alfabetizadora deve mobilizar em sua prática docente, e como esses saberes são constituídos e mobilizados nos processos de socialização, humanização e subjetivação na prática

docente, descritos por Charlot (2014), em contextos de alfabetização nos primeiros anos de atuação.

Ponderando o movimento de construção do objeto de estudo e as suas marcas contextuais, cabe ressaltar que esta pesquisa foi desenvolvida considerando, de forma inerente e intransponível, o contexto pandêmico ocasionado pela situação de contágio e proliferação o COVID-19, a partir do final do ano de 2019 e tendo impactos profundos nas dinâmicas educacionais de 2020 a 2023. Esse contexto interferiu no funcionamento das escolas e universidades, e influenciou nos processos de formação, nas práticas de professoras alfabetizadoras, de outros profissionais da educação básica e superior e na vida das crianças e das famílias.

É importante considerar como aspecto contextual a recente pandemia de Covid-19 e as implicações que ela trouxe para a formação de professoras alfabetizadoras em um ambiente remoto. Assim, nos acompanhou em nossa pesquisa a atenção à efetividade de uma formação crítica nesse contexto remoto, bem como as práticas de alfabetização, colocando em destaque os novos desafios e possibilidades da atuação docente considerando o retorno ao ensino presencial após a pandemia, bem como a superação do déficit educacional causado por esse período.

Outro ponto de análise nesse contexto, é a docência iniciante e como ele foi afetado pela pandemia. Para o estudo, foi importante compreender o processo de entrada na carreira nesse período e os conflitos enfrentados pelas professoras em suas experiências profissionais. Além disso, tornou-se relevante investigar como essas profissionais foram acolhidas e quais são as particularidades da docência no ciclo de alfabetização para aquelas que estão iniciando suas carreiras.

Observamos também que o Plano Nacional de Educação 2014-2024 prevê ações em relação aos professores iniciantes, na estratégia 18.2 da meta 18:

18.2) implantar, nas redes públicas de educação básica e superior, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante esse período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do (a) professor (a), com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina (Brasil, 2014, s.p).

Assim, o **problema de pesquisa** fundamentou-se no seguinte questionamento: **Quais as relações entre o início da carreira de professoras**

## **alfabetizadoras da rede pública de ensino de São Luís/MA e a formação inicial docente?**

Diante desse problema, determinamos as seguintes questões específicas da investigação: Como se dá a formação inicial de professoras alfabetizadoras a partir do projeto pedagógico do curso de Pedagogia e dos espaços formativos vivenciados na graduação? Como é o processo de acolhimento e acompanhamento de professoras alfabetizadoras iniciantes por parte da equipe gestora da escola? O que dizem as experiências narradas por professoras alfabetizadoras em início de carreira, a partir de suas vivências?

Portanto, o **objetivo geral** desta pesquisa foi: compreender as relações entre o início da carreira de professoras alfabetizadoras da rede pública de ensino de São Luís/MA e a formação inicial docente.

E como **objetivos específicos**:

- Caracterizar a formação inicial de professoras alfabetizadoras a partir do projeto pedagógico do curso de Pedagogia e dos espaços formativos vivenciados na graduação;
- Investigar o processo de acolhimento e acompanhamento de professoras alfabetizadoras iniciantes parte da equipe gestora da escola;
- Analisar as experiências narradas por professoras alfabetizadoras em início de carreira, a partir de suas vivências profissionais.

Assim, a dissertação apresentada insere-se nas especificidades do eixo investigativo: “Trabalho Docente Iniciante: implicações na trajetória profissional”, estudado pelo Grupo de Pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente que contribuiu de forma significativa na construção, aprimoramento e aprofundamento teórico e investigativo necessário à pesquisa. Consequentemente, o estudo compõe o histórico e pesquisas que o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão tem sobre formação e atuação docente, tendo se tornado referência neste campo.

A formação de professores, conforme já apontado, é eixo central na prospecção da qualidade dos processos educativos. Este campo emerge como objeto de estudo, juntamente ao campo da Alfabetização, em minha trajetória enquanto pedagogo, estudioso e pesquisador iniciante, desde a graduação e consolida-se de forma evidente em minha experiência profissional.

O objeto desta pesquisa entrecruza-se com minha trajetória acadêmica ao passo que, ao longo da graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Maranhão, atuei, dentre outros projetos e iniciativas, no Projeto Escola Laboratório, no qual pude construir saberes na área de alfabetização e letramento, mas principalmente pensar a formação de professores. De forma concomitante e transversal, fui monitor da disciplina de Fundamentos e Metodologias da Alfabetização durante dois anos, sendo esta experiência o objeto central da pesquisa monográfica intitulada “Eu Monitor: sentidos e experiências da monitoria acadêmica como dispositivo de formação”, em que pude investigar e compreender aspectos relacionados ao ensino superior e a formação inicial de alfabetizadoras/es no curso de Pedagogia.

Outro marco ao encontro com este objeto foi a pesquisa monográfica intitulada “Formar para Alfabetizar: desenvolvimento curricular do curso de Pedagogia na formação inicial de professoras/es alfabetizadoras/es”, do Curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior (CEMES) também realizado na UFMA, em que, junto à professora Maria Alice Melo como orientadora, analisamos os processos de formação presentes no desenvolvimento curricular do componente Fundamentos e Metodologias da Alfabetização no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, campus Bacanga, em São Luís, capital do Maranhão.

Em 2023 fui aprovado no seletivo de professores da rede municipal de ensino de São Luís, e fui lotado em uma turma de Educação de Jovens e Adultos no bairro da Vila Itamar, zona rural de São Luís. Esse processo demarca o meu momento de professor iniciante e se alinha às relações aqui investigadas e agora também por mim vivenciadas, num cenário bem específico: a rede municipal de São Luís e as vivências em uma turma de jovens, adultos e idosos que estão em pleno processo de apropriação da língua escrita.

No final do ano de 2023, fui aprovado como professor concursado na rede municipal de ensino de Paço do Lumiar. Em que fui lotado em uma escola comunitária como professor dos anos iniciais, no 5º ano, incluindo alguns alunos que ainda estão em processo de alfabetização.

A minha trajetória como pesquisador iniciante entrecruza-se diversas vezes com a alfabetização, a formação de professores, a educação superior e com a docência. Mas destacamos ainda a relevância desta pesquisa para o campo da alfabetização e da formação docente, pois deslocamos o olhar especificamente para

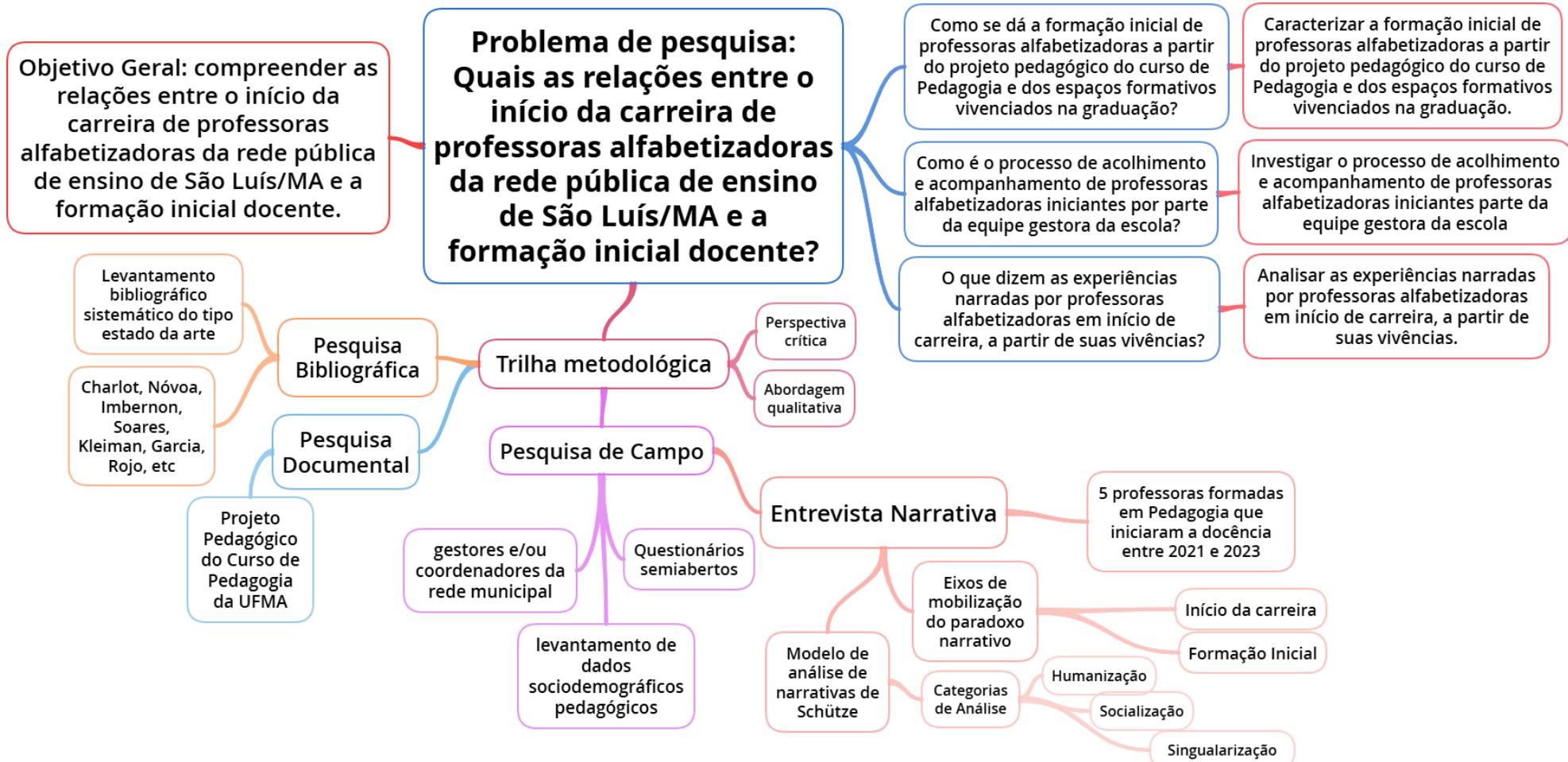
o início da carreira com características únicas. Tais resultados podem contribuir diretamente com o aprimoramento: da formação inicial, do acolhimento e acompanhamento realizado pelos sistemas e escolas nessa etapa de transição e da formação continuada. Bem como reflete na construção da identidade e dos saberes que esses sujeitos constroem ao longo da carreira.

Investigar atos e desdobramentos da formação docente incide em compreender o/a professor/a dentro de seu contexto, cultura e história e considerar as da ação docente dentro de determinada realidade. Diante dessa premissa, construímos uma trilha metodológica de pesquisa que desse conta de investigar de forma crítica e situada o processo de formação e construção de práticas e saberes docentes das professoras alfabetizadoras.

Essa trilha é delimitada a partir da própria realidade narrada pelos sujeitos, pois “é necessário compreender como o sujeito categoriza, organiza seu mundo, como ele dá sentido à sua experiência e especialmente à sua experiência escolar (...) como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio” (Charlot, 2005, p. 41). Assim, esta pesquisa foi construída em uma trajetória metodológica de acordo com as especificidades do objeto.

A partir da abordagem e do posicionamento teórico-metodológico centrado nas narrativas e construções subjetivas de significados, delineamos nossa trilha de pesquisa em três etapas principais ancoradas de forma transversal pela pesquisa bibliográfica. O desenho da trilha metodológica teve como ponto de partida a problematização a ser resolvida e os objetivos a serem alcançados. Esta trilha está mapeada na Figura 01, na qual demonstramos os caminhos metodológicos da pesquisa destacando o problema central, as questões norteadoras, o objetivo geral, os objetivos específicos, a abordagem qualitativa e os principais procedimentos delineados: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, pesquisa de campo realizada com questionários para a gestão e a entrevista narrativa como professoras iniciantes.

Assim, apresentamos na Figura 01 uma visão geral da trilha metodológica. O aprofundamento teórico-metodológico e as motivações das escolhas tomadas para o traçado desse caminho, foram descritas de forma mais evidente na seção 4 deste trabalho.



**Figura 01** – Mapa Conceitual da Trilha Metodológica de Pesquisa

**Fonte:** elaborado pelo autor, 2023.

A pesquisa fundamenta-se em um posicionamento sobretudo crítico, partindo de construções teóricas e epistemológicas relacionadas à formação docente. Nesse sentido, ao longo do estudo, questionamos os modelos educacionais existentes, as concepções, educação, docência e formação presentes na prática pedagógica e os mecanismos de reprodução das desigualdades sociais. Assim, nos ancoramos em autores como Bernard Charlot, Paulo Freire e Antônio Nôvoa.

A abordagem tomada foi qualitativa, pois interpretou os fenômenos sociais, com dados de natureza subjetiva e, predominantemente, não quantificáveis (André, 2010). Essa abordagem permite considerar a inexistência da impessoalidade/neutralidade epistemológica entre o pesquisador e o objeto, proporcionando um menor distanciamento.

A proposição dessa abordagem nos proporcionou compreender a subjetividade dos sujeitos e seus contextos e garantiu que o objeto fosse tratado de forma situada em suas particularidades. Para Gatti e André (2013, p. 31),

as questões postas pelos pesquisadores ao pensar em estudos desta natureza diziam respeito a se é possível o conhecimento sobre o humano-social, o humano-educacional, sem um mergulho em interações situacionais nas quais os sentidos são produzidos e procurados, e o significados são construídos. Assume-se, nesta perspectiva, que destes sentidos e significados é que se alimenta nosso conhecer e são eles que traduzem as mudanças dinâmicas no campo social, no campo educacional, cuja compreensão pode trazer uma aproximação do real mais condizente com as formas humanas de representar, pensar, agir, situar-se, etc.

É justamente nessa busca por respostas a questões que evidenciam o humano-educacional citado pelas autoras, que a nossa pesquisa se situa em sua natureza qualitativa, buscando sentido e significados a partir das interações e percepções situacionais. Na abordagem qualitativa de pesquisa, a compreensão dos sentidos e significados subjacentes aos fenômenos sociais e educacionais possibilita uma aproximação mais genuína ao real, em sintonia com as experiências e perspectivas humanas de representação, pensamento e ação.

A abordagem qualitativa foi essencial para os procedimentos de análise dos dados, pois buscamos compreender as narrativas dentro dos contextos elucidados pelos sujeitos a partir de categorias subjetivas. Essa abordagem tem o enfoque nas vozes dos participantes uma vez que valorizamos as vozes dos sujeitos estudados, dando-lhes espaço para expressar suas próprias visões e opiniões sobre os assuntos abordados na pesquisa.

Além da possibilidade de uma análise multidimensional, a pesquisa qualitativa pode explorar várias dimensões e aspectos dos fenômenos sociais, proporcionando uma visão mais completa dos temas em estudo (Poupart, 2008). As análises do microcontextos e das trajetórias evidenciadas pelas professoras foram bases para percepções mais amplas, porém difíceis de serem generalizadas. Nesse sentido,

Advogamos que essas pesquisas precisam adensar sua capacidade explicativa porque a identificação de padrões, dimensões e relações, ou mesmo a construção de modelos explicativos, além de não serem incompatíveis com o estudo dos fenômenos microssociais, constitui etapa essencial à construção/reconstrução de teorias e à aplicação a outros contextos (Gatti; André, 2013, p. 37).

De forma transversal a todas as etapas da trajetória metodológica proposta foi considerada a pesquisa bibliográfica somada à construção de um levantamento bibliográfico do tipo Estado da Arte com produções acadêmicas relacionadas ao objeto, possibilitando situar o objeto no contexto social de produção acadêmica e espaço temporal contemporâneo, servindo também para a construção das relações entre o teórico e o empírico. Segundo Minayo (2014, p. 38) a pesquisa bibliográfica caracteriza-se como “uma atitude e uma prática teórica que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente”.

Na primeira etapa foi feita pesquisa bibliográfica e documental para identificar os processos e experiências que possibilitam a formação inicial de professoras alfabetizadoras no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão. A escolha desse lócus de formação inicial deve-se a relevância história que o curso tem de formar professores/as para atuar no sistema público, sendo um dos cursos de ensino superior mais antigos da capital maranhense, em que, além do grande impacto quantitativo, há expressiva influência qualitativa na consolidação do campo da alfabetização no Maranhão. Ademais, todas as professoras entrevistadas na terceira etapa serão escolhidas segundo o critério de terem concluído a graduação neste curso e nesta instituição, proporcionando um panorama das percepções sobre as relações entre formação inicial e atuação profissional.

Nesta etapa documental foi feita uma análise considerando quatro etapas: “observação (crítica dos dados); leitura (crítica da garantia, da interpretação e do valor interno); reflexão (crítica do processo e do conteúdo do documento); crítica (juízo fundamentado sobre o valor do material utilizável para o trabalho científico)” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 56).

Os documentos que foram analisados, dentre outros, são: as normativas e documentos gerais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, Plano Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019), vigente até 2023; o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (UFMA, 2007).

Estes registros documentais foram organizados, categorizados e analisados de forma comparativa, confrontando os dados entre os documentos, e discutidos de acordo com os estudos bibliográficos, levando em consideração o referencial teórico que fundamenta esta pesquisa. Essa análise é apresentada na seção 2.

Na segunda etapa, foi realizada uma pesquisa de campo preliminar em escolas públicas de São Luís, com o objetivo de investigar o processo de acolhimento e acompanhamento de professores alfabetizadores iniciantes por parte das equipes de gestão e coordenação escolar. Para isso, utilizamos um questionário semiaberto aplicado junto às equipes gestoras, que coletou dados sociodemográficos sobre a escola, seus alunos e professores, bem como os procedimentos pedagógicos adotados ao receber novos docentes em início de carreira. Os dados obtidos serviram como base para a próxima etapa, funcionando como um processo intermediário para entrar em contato direto com as professoras alfabetizadoras.

Na terceira etapa, buscamos coletar e analisar as narrativas de professoras alfabetizadoras iniciantes, dividindo o processo em dois momentos: construção do perfil das participantes, por meio de questionários semiabertos que delinearam suas trajetórias pessoais e profissionais; entrevistas narrativas, utilizadas para captar as experiências vividas pelas professoras no início de suas carreiras, abrangendo tanto os anos de formação quanto os primeiros desafios enfrentados na docência.

A análise das narrativas foi baseada no modelo proposto por Schütze (1997), estruturando os depoimentos em trajetórias individuais e coletivas. Isso possibilitou a identificação de categorias analíticas emergentes, refletindo as dinâmicas sociais e profissionais compartilhadas nas histórias de vida das participantes. Os dados foram tratados com rigor ético, garantindo o anonimato e o consentimento informado de todas as envolvidas.

Definimos os aspectos dessa trajetória metodológica de pesquisa em detrimento de outras dimensões, com base nas colocações de Marli André (2010, p. 99) quando afirma:

A importância de delimitar os focos da investigação decorre do fato de que não é possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo

razoavelmente limitado. A seleção de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte são, pois, cruciais para atingir os propósitos do estudo e uma compreensão da situação investigada. Bassey (2003) considera que há três grandes métodos de coleta de dados nos estudos de caso: fazer perguntas (e ouvir atentamente), observar eventos (e prestar atenção no que acontece) e ler documentos.

Destacamos aqui que a trajetória metodológica proposta delineou-se considerando sempre o alcance dos objetivos propostos. As técnicas de pesquisa, os instrumentos e as análises foram utilizados à medida que se revelaram importantes para a compreensão do objeto de pesquisa.

Assim, apresentamos o resultado do estudo investigativo realizado, a partir de uma estrutura que delineada para relatar todos os aspectos, reflexões, resultados e discussões alcançados por esta pesquisa.

Inicialmente, demarcarmos os posicionamentos teóricos e epistemológicos que embasam as discussões e perspectivas assumidas neste estudo. Tomar escolhas e posicionamentos a partir de referenciais teóricos é fundamental para as discussões dos dados. Na segunda seção exploramos os aspectos da formação docente alfabetizadora: a consolidação da formação docente como um campo de pesquisa, as concepções epistêmicas sobre este campo, e as características próprias da formação docente para atuação na alfabetização.

Em seguida, ainda no âmbito teórico, buscamos na terceira seção caracterizar o campo de estudos sobre Professores Iniciantes e Alfabetização como categorias de investigação a partir do levantamento sistemático de pesquisas já realizadas nesta interface. Bem como, evidenciar as principais asserções dos escritos sobre os primeiros anos de atuação docente considerando as contribuições teóricas já estruturadas por diversos autores.

Adiante, expomos e aprofundamos os caminhos, as escolhas e os fundamentos da trilha metodológica que essa pesquisa percorreu, especialmente situando os aspectos metodológicos, com destaque para o formato específico das entrevistas narrativas e as suas formas de análise. Ainda na quarta seção, exploramos os dados encontrados no contato com as escolas pesquisadas para caracterizar os cenários escolares e também discutir o acolhimento e acompanhamento das professoras alfabetizadoras na perspectiva da gestão escolar.

Já na quinta seção discutimos os dados encontrados a partir das narrativas expressadas pelas professoras, organizadas a partir das categorias escolhidas para esta análise, a partir de Charlot (2014): humanização, socialização e singularização.

Em cada categoria buscamos os eixos de discussão em comum encontrados nas entrevistas e discutirmos de acordo com o referencial teórico selecionado para este estudo.

E por fim, apresentaremos nossas considerações finais sobre os caminhos percorridos e resultados encontrados que contribuem com a construção da conclusão desta pesquisa. Além disso, relatamos as dificuldades desta pesquisa e possíveis desdobramentos.

## 2 PENSAR A FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORAS: construções teórico-epistemológicas

Pensar a formação docente sob vieses específicos e com a atenção adequada a cada contexto e momento que as professoras vivenciam, como se propõe essa pesquisa, exige que percebamos que as características e desafios contextuais delimitam o ato docente de forma única. Cunha (2008, p. 470) aponta que:

A docência é uma atividade complexa. Só quando for reconhecida essa complexidade, poderemos avançar em processos de qualificação mais efetivos. Exige saberes específicos que têm um forte componente de construção na prática. Entretanto é uma prática que não se repete, é sempre única. Como tal, exige capacidades para enfrentar situações não previstas.

A partir dessa percepção de que a docência é atividade complexa, é necessário compreendermos quais são estes saberes intrínsecos a essa atividade, bem como, elucidar estas relações com o saber e a realidade escolar que a docência, especificamente a atuação na alfabetização, se dispõe. Para tanto, cabe considerar que

todo professor terá de assumir a docência e se sensibilizar, interiorizando-a como uma profissão educativa, e saber quais são as tarefas pedagógicas necessárias para levá-las a termo, quais são as aprendizagens relevantes, os meios didáticos de que dispõe e o que deve fazer para levar os alunos a desenvolver mais facilmente a capacidade de compreensão mais e que a de repetição (Imbernón, 2012, p. 123).

Esse desafio da profissionalização e do processo de formação docente nos coloca diante da seguinte análise: o itinerário formativo de professores alfabetizadores é tão complexo quanto a sua atuação, visto que deve sensibilizá-los das diversas instâncias e saberes a serem mobilizados na ação educativa, em específico o ensino da leitura e da escrita.

Para realizarmos essa análise, nesta seção incursionamos, inicialmente, pelos posicionamentos e construções teóricas e epistemológicas relacionadas à formação docente tomadas para este estudo. Em seguida, abordamos as especificidades, saberes alinhados ao ato de ensinar a ler e escrever, da formação e da atuação de professores que atuam na alfabetização de crianças, jovens, adultos e idosos nos mais diversos contextos.

## 2.1 Tornar-se professor/a: formação docente como um campo epistemológico

A docência constitui-se de um processo de apropriação de saberes em meio a processos de busca identitária, de profissionalização e de formação. O universo de saberes mobilizados engloba não apenas os conhecimentos teóricos sobre a disciplina que o professor leciona, mas também os conhecimentos pedagógicos, as habilidades práticas, as experiências pessoais, as crenças e valores que influenciam a prática docente.

Assim, os estudos sobre formação docente comumente se voltam para a compreensão dos saberes docentes e suas relações com a identidade profissional. Esse campo é motivo do debruçar de muitos estudiosos de diferentes matizes epistemológicas e diferentes percepções como: Paulo Freire, Francisco Imbernón, António Nóvoa, Bernard Charlot, Maurice Tardif, Clermont Gauthier, Jacques Therrien, Selma Garrido Pimenta, Dermeval Saviani, entre outros (Barbosa Neto; Costa, 2016).

Esses estudos são abordados sob o olhar de diversos campos científicos, como a Educação, a Sociologia, a Psicologia e a Antropologia. Isso demonstra a complexidade e a importância do assunto, assim como o reconhecimento de que a formação de professores é uma questão multidimensional, interdisciplinar e até mesmo subjetiva (Barbosa Neto; Costa, 2016).

Em sua maioria, estes autores consideram a importância de reconhecer os diferentes saberes ou as diferentes instâncias do saber docente, que são desenvolvidos ao longo do processo de profissionalização ou humanização do professor enquanto indivíduo. Essa discussão coaduna com a perspectiva de que a docência é um processo de construção contínua que interage com diversos contextos e situações.

Alguns autores como Gauthier e Tardif têm sua obra reconhecida pelos sistemas de categorização dos saberes que conceberam, definindo os diferentes tipos de saberes que são mobilizados ao longo da carreira docente. Outros autores, como Freire e Charlot, não se dedicam a estruturar uma segmentação específica entre os tipos de saberes docentes, mas abordá-los a partir de diversas contribuições epistêmicas sobre a docência (Barbosa Neto; Costa, 2016). Para este estudo, optamos por construir um quadro teórico sobre essa categoria composto pelos estudos de Nóvoa (1992; 1995; 2010), Charlot (2014; 2013) e Freire (2015; 2013a; 2013b).

Nóvoa (1992; 1995; 2010), que defende a ideia de que os saberes docentes devem ser explorados para além de uma mera concepção de conhecimentos essenciais ao exercício profissional. O autor destaca a importância de considerar a própria pessoa que é o professor, levando em conta sua história individual e suas experiências de vida. Sendo esse um dos motivos de alinhamento dos escritos de Nóvoa à proposta metodológica deste estudo envolvendo entrevistas narrativas.

A contribuição trazida por Nóvoa (2010) demonstra o rompimento com a percepção sobre os saberes apenas como um repertório de conhecimentos que devem dispor os docentes, colocando em relevo a importância de se buscar compreender os saberes que são representados pelas experiências de vida dos professores, observando o profissional-professor também como pessoa-professor. Nesse sentido, direcionamos o foco também ao contexto em que esse professor vive e atua.

Os saberes adquiridos ao longo da formação e da prática docente contribuem para a construção da identidade do professor que, por sua vez, influencia a forma como ele mobiliza esses saberes em sua prática pedagógica. Charlot (2014), por exemplo, contribui com essa temática de maneira indireta e transversalizada, uma vez que os processos de profissionalização por ele estudados e descritos fomentam o debate em torno da identidade docente que se desenvolve na relação com o saber.

Pesquisador francês e professor da Universidade Federal de Sergipe, Charlot (2014) comprehende o indivíduo professor como um ser inacabado que se constrói através do processo educativo-formador apoiado em três dimensões: humanização, socialização e singularização-subjetivação. Na perspectiva apresentada pelo autor,

A educação é um triplo processo de humanização, socialização e entrada numa cultura, singularização-subjetivação. Educa-se um ser humano, membro de uma sociedade e de uma cultura, um sujeito singular. Podemos prestar mais atenção a uma dimensão do que a outra, mas, **na realidade do processo educacional, as três permanecem indissociáveis**. Se queremos educar um ser humano, não podemos deixar de educar, ao mesmo tempo, um membro de uma sociedade e de uma cultura e um sujeito singular. E, partindo da socialização ou da singularização, podemos produzir enunciados análogos (idem, p. 15, grifo nosso).

Para entender mais detalhadamente, é necessário detalhar cada um desses processos inerentes à construção da docência na relação com o saber, apesar da indissociabilidade mencionada. A categoria de humanização se refere ao processo pelo qual os indivíduos, incluindo os professores, se tornam seres humanos completos e plenamente desenvolvidos (Charlot, 2014). Trata-se de um processo que envolve a

construção da identidade, valores, habilidades emocionais e intelectuais, além da aquisição de conhecimentos que permitam uma participação ativa na sociedade. A humanização para Charlot (2014) implica no desenvolvimento do senso crítico, da autonomia e da capacidade de reflexão sobre a própria prática educativa, tornando o professor um agente transformador e consciente de sua atuação.

Já o processo de socialização refere-se à imersão do indivíduo professor na cultura e na sociedade em que ele está inserido. Nesse processo, o professor adquire os valores, normas, regras e padrões culturais que são compartilhados na comunidade educacional e na sociedade em geral (Charlot, 2014). A socialização do professor o conecta ao contexto mais amplo em que a educação ocorre, possibilitando-lhe compreender e atuar de forma adequada em sua prática docente, considerando a diversidade cultural e as diferentes realidades dos alunos.

Por fim, o processo de singularização diz respeito à construção da identidade singular e subjetiva do professor, ou seja, ao desenvolvimento de sua individualidade e particularidade como educador. Para Charlot (2014), cada professor possui suas características pessoais, experiências de vida, valores e interesses que influenciam sua prática pedagógica e seu modo de se relacionar com os alunos. A singularização reconhece a importância de que os professores sejam autênticos, respeitando sua subjetividade e singularidade na maneira como conduzem suas aulas e interagem com os estudantes.

Conforme já destacamos anteriormente, o processo de busca identitária para a docência é complexo e conflituoso, justamente devido ao processo de socialização, onde a docência acontece na interação com o contexto (escolar e extraescolar) e com os sujeitos (outros professores, alunos, familiares, funcionários e membros da comunidade do entorno). A identidade do professor não é estática, mas sim um processo em constante evolução, que se molda e se reconfigura ao longo da carreira profissional e das experiências vivenciadas em sala de aula (Nóvoa, 1995). Essa busca identitária é influenciada por diversos fatores, como as expectativas sociais, as políticas educacionais, as relações com os alunos, colegas, gestores, diretrizes da rede de ensino, dentre outros.

Portanto, para Charlot (2014), o processo educativo-formador do professor envolve não apenas a aquisição de conhecimentos teóricos e metodológicos, mas também o desenvolvimento integral do indivíduo, considerando a sua humanização como ser humano, sua socialização como membro de uma comunidade educacional

e sua singularização como profissional único e autêntico. Esses três pilares são interdependentes e contribuem para a formação de um professor mais consciente, reflexivo e eficaz em sua atuação educacional.

Charlot (2014), ao abordar a questão da “relação com o saber”, direciona o entendimento de que o saber não é um saber em si e por si, mas que se estabelece a partir de uma relação do próprio sujeito. Assim, o autor consubstancia sua teoria em dimensionar o saber não apenas em sua concepção epistêmica, mas sim, essencialmente, percebida enquanto um processo de relação com o sujeito. Esse que se constitui na sua própria relação com o saber e por sua condição humanizadora, socializadora e singularizante.

Compreender essa relação com o saber, segundo Charlot (2013), incide compreender que essa relação não é neutra, mas sim permeada por aspectos sociais, culturais e ideológicos uma vez que os processos de humanização, socialização e singularização estão imbricados nesses aspectos. Para o autor, a escola desempenha um papel central nessa relação, pois é neste ambiente que o saber é construído, transmitido e adquirido.

No contexto da relação entre escola e sociedade, é fundamental compreender três momentos destacados por Charlot (2013). O primeiro momento é caracterizado pela ruptura com a realidade social, quando a escola se distancia das condições concretas da sociedade em que está inserida. Em seguida, ocorre a elaboração de um sistema escolar, que busca estabelecer normas, currículos e práticas educativas. Por fim, surge a justificação das realidades sociais, em que a escola legitima e reproduz as desigualdades presentes na sociedade.

Assim, tomamos o posicionamento epistêmico crítico em que a escola, a formação e a educação são ideológicas, ou seja, estão permeadas por valores, crenças e interesses específicos. Por isso, “não basta apenas repensar a escola, será necessário também elaborar uma concepção de cultura e da infância que rompa com a da pedagogia ideológica” (Charlot, 2013, p. 296).

Essa reflexão nos convida a questionar os modelos educacionais existentes, as concepções de cultura e infância presentes na prática pedagógica e os mecanismos de reprodução das desigualdades sociais. É necessário buscar uma abordagem crítica, que vise superar a pedagogia ideológica e promova uma educação emancipatória, valorize a diversidade, estimule o pensamento crítico e proporcione igualdade de oportunidades para todos os estudantes.

Ao reconhecer a influência ideológica na educação, podemos desenvolver práticas pedagógicas mais conscientes, visando a transformação social e à construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Isso implica repensar os currículos, as metodologias de ensino e as relações estabelecidas dentro da escola, buscando uma educação que valorize a pluralidade de saberes, promova o diálogo e estimule o protagonismo dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Em suma, compreender a dimensão ideológica da escola e da formação nos desafia a repensar e construir concepções de cultura e infância que se contrapõem à pedagogia ideológica dominante, em busca de uma educação mais inclusiva, crítica e transformadora.

Para Charlot (2014), a relação com o saber não se resume apenas à aquisição de conhecimentos, mas também envolve a construção de significados, a formação de identidades e a inserção do indivíduo em determinados grupos sociais. A escola, por sua vez, desempenha o papel de selecionar, hierarquizar e legitimar determinados saberes, influenciando, assim, a construção da identidade dos estudantes.

O autor destaca que a relação com o saber não é uniforme para todos os alunos/as e professores/as, pois ela é mediada por suas experiências, origens socioeconômicas, culturais e históricas (Charlot, 2014). Essas diferenças podem influenciar o acesso aos saberes escolares e a forma como os estudantes se apropriam deles. De forma análoga, a formação não é uniforme, logo essas diferenças também influenciam nos processos de apropriação e manifestação dos saberes relacionados à docência.

Além disso, Charlot (2014) ressalta a importância de considerar as relações de poder presentes na relação com o saber. Ele destaca que existem saberes hegemônicos, impostos pela sociedade dominante, que podem reforçar desigualdades e marginalizar certos grupos. Portanto, é essencial que a escola promova uma abordagem crítica e reflexiva, capaz de problematizar esses saberes dominantes e valorizar a diversidade de conhecimentos e experiências dos estudantes.

Dessa forma, Charlot e outros teóricos como Freire e Nóvoa nos convidam a buscar a relação com o saber na educação, reconhecendo sua dimensão social e política e por consequência desta consciência, transformar a sociedade. Especificamente para Charlot (2013) a escola deve ser um espaço de diálogo, de

valorização dos saberes dos estudantes e de promoção de uma educação crítica e emancipatória, que estimule a reflexão, a autonomia e a transformação social.

Por esse posicionamento epistêmico, concebendo a escola de forma crítica e situada, buscamos estabelecer as relações entre Charlot e Freire. Freire desenvolveu algumas categorias centrais em sua obra, que estabelecem conexões interessantes com as reflexões de Charlot sobre a formação do professor.

Paulo Freire, educador brasileiro, é conhecido mundialmente por sua pedagogia crítica e libertadora. Ele direciona o seu olhar para o papel da educação na conscientização e na transformação social, buscando a libertação dos oprimidos através da alfabetização cultural e política. Uma das principais categorias de Freire é a conscientização, que envolve a percepção crítica dos indivíduos sobre sua realidade e o reconhecimento das estruturas sociais opressivas (Freire, 2015). Para o autor,

[a educação] deve estabelecer uma relação dialética com o contexto da sociedade à qual se destina, quando se integra neste ambiente que, por sua vez, dá garantias especiais ao homem através de seu enraizamento nele. Superposta a ele, fica “alienada” e, por isso, inoperante. (Freire, 2013a, p. 55)

É com esse posicionamento que a conscientização freireana pode ser associada ao processo de singularização proposto por Charlot, pois envolve a construção da identidade do professor como um ser crítico e reflexivo. Essa conscientização é essencial para a transformação e emancipação dos sujeitos (Freire, 2013b).

Tanto Charlot (2013) quanto Freire (2013b) valorizam a interação e o diálogo entre professores e alunos como uma via para a construção do conhecimento e a emancipação dos educandos. Assim como nós, ambos reconhecem a importância da formação do professor como um processo contínuo, considerando a necessidade de humanização e reflexão crítica sobre a prática educativa. Por isso, consideramos na construção deste estudo a relevância do contexto social e cultural na formação do professor e na educação como um todo.

Esses autores contribuíram significativamente para a compreensão da formação de professores e para uma educação mais humanizadora e transformadora. Ao relacionar as categorias de estudo de Freire com as reflexões de Charlot, é possível estabelecer concepções de abordagens sobre a prática docente e a importância do papel do professor na construção de uma educação mais justa e inclusiva.

Assim, entendemos a formação docente situada na relação com o saber, na reflexão sobre a prática, e no desenvolvimento profissional a partir da construção e reconstrução do complexo processo identitário. Reconhecendo a dimensão política e social do contexto em que se desenvolve, situada na escola como espaço de busca de autonomia e de transformação social.

Uma vez firmado este posicionamento epistemológico considerando a formação de professores como um campo de estudo envolto de contextos e processos de apropriação, avançamos na construção do quadro teórico inserindo também as contribuições de Nóvoa em relação à profissionalização docente e as práticas sociais e pedagógicas relacionadas.

Para o pesquisador português, Nóvoa (1995), a história da profissionalização docente é marcada pelos descriptores de poder, controle social e luta pela autonomia. As tensões e os conflitos suscitados atualmente em torno da formação de professores prendem-se não só com a ocupação de um importante mercado de trabalho, mas sobretudo com o controle do campo social docente. O debate contemporâneo centra-se na definição futura da profissão docente a partir da decisão: “consolidação de novas regulações e dispositivos de tutela da profissão docente ou desenvolvimento científico da profissão docente no quadro de uma autonomia contextualizada?” (Nóvoa, 1995, p. 10).

Num cenário de luta pela autonomia docente, precisamos ainda nos posicionar junto a Nóvoa (1995) quando entendemos que a formação docente é um movimento coletivo e individual, ou seja, um movimento duplo, situado em um contexto permeado de implicações. O autor destaca que a formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo "formar" e "formar-se", não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação.

Para o autor, “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 1995, p. 13). Dessa forma, o desenvolvimento profissional vai além da aquisição de informações teóricas, envolvendo uma profunda compreensão de si mesmo e de como suas experiências pessoais influenciam a prática pedagógica.

Pensar a formação necessariamente implica em tomar escolhas. Neste estudo, optamos pela valorização das pessoas e dos grupos que têm lutado pela inovação no

interior das escolas e do sistema educativo de forma coletiva. Nóvoa (1995) destaca ainda que há um confronto à medida que há projetos que tentam impor novos dispositivos de controle e de enquadramento. Assim, “toda a formação encerra um projeto de ação. E de trans-formação” (p. 21).

Assim destacamos alguns dos desafios identificados por Nóvoa (1995) sobre o desenvolvimento profissional docente: na dimensão pessoal, produzir a vida do professor, pois o professor é uma pessoa e implica num investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional; na dimensão profissional, buscando produzir a profissão docente a partir também de uma perspectiva de práticas de formação coletivas que contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores; e na dimensão organizacional: produzir a escola, pois a formação implica em um investimento educativo dos projetos de escola.

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas. (Nóvoa, 1995, p. 16)

Para lidar com esses desafios, o autor enfatiza a importância de não se ater a um único modelo ou abordagem de formação de professores. Ao diversificar os modelos, é possível adaptar a formação às demandas e realidades específicas de cada contexto educacional. Além de experimentar e inovar, é fundamental que os professores reflitam criticamente sobre as abordagens e modelos de formação utilizados, avaliando sua eficácia e adaptando-os conforme necessário.

Ainda sobre o processo de construção identitária, uma vez mais, concordamos com o posicionamento de Nóvoa (1992, p. 16), pois

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. A construção das identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças.

A crise de identidade dos professores, objeto de inúmeros debates ao longo dos últimos vinte anos, não é alheia a esta evolução que foi impondo uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional. A transposição desta atitude do plano científico para o plano institucional contribui para intensificar o controle sobre os professores, favorecendo o seu processo de desprofissionalização.

Na busca pela compreensão das questões relacionadas à profissionalização e formação docente, apresentamos o posicionamento de Lopes e Borges (2015) quando apontam quatro teses interconectadas entre si que contestam a perspectiva de mudança social na formação. Para as autoras:

A formação docente é um projeto impossível; no entanto, essa formação docente é necessária; essa necessidade pode ser vinculada ao projeto de mudar o mundo; o desafio da mudança envolve nossa responsabilidade e compromisso, bem como o debate político constante sobre o que se entende como mudança e significação do mundo. (Lopes; Borges, 2015, p. 486)

Destarte, concordamos com as autoras quanto a perspectiva de formação docente como um projeto impossível, porém necessário. Assim como propõe Lopes e Borges (2015), estudos como o nosso representam busca por uma formação docente mais aberta ao diálogo entre diferentes áreas de conhecimento, menos focada no ensino-aprendizagem, e mais focada na criação de condições para que os alunos possam estudar e compreender o mundo ao seu redor. Além disso, procura-se uma universidade que esteja disposta a ampliar os espaços de debate entre diferentes ideias, aberta a opiniões divergentes, e mais voltada para a pesquisa e a reflexão teórica.

Por fim, encerramos este panorama epistêmico compartilhando o posicionamento de que

nós somos responsáveis pela formação que produzimos. Limitados, discursivamente subjetivados, inseridos em relações de poder assimétricas, mas ainda assim responsáveis. Este é nosso fazer, nosso contexto, se assim preferirem, nosso espaço de aposta na formação docente que seja capaz de quem sabe, produzir outras significações do mundo mais abertas, mais solidárias, mais dispostas a trabalhar por (criar) algum sentido de justiça social, liberdade e democracia. Na tentativa de produzir teoria educacional, aberta ao **risco e ao questionamento constante**, tentando formar nossos alunos e alunas no envolvimento com um projeto educativo voltado para essas mesmas ideias. (Lopes; Borges, 2015, p. 504, grifo nosso).

Assim, nos preocupamos que a pesquisa a qual nos debruçamos e os espaços de diálogos que construímos para tal compusessem uma travessia sólida o suficiente para que o risco e o questionamento constantes fossem partes inerentes

desse processo formativo e de um projeto educativo alinhado aos paradigmas de transformação social que defendemos.

## **2.2 Tornar-se alfabetizador/a: especificidades da formação para alfabetizar**

O processo de se tornar alfabetizador/a envolve demandas tanto na formação quanto na atuação voltada para a alfabetização. Na formação, notadamente, é necessário abordar de maneira aprofundada as teorias e práticas relacionadas ao ensino da leitura e da escrita, bem como desenvolver habilidades para lidar com diferentes abordagens, metodologias e construção de recursos pedagógicos. Nesse âmbito, destacamos como demandas da ação alfabetizadora a didática relacionada ao ensino da leitura, ao ensino da escrita, a criatividade e o senso crítico.

Além disso, a formação para ser alfabetizadora requer uma compreensão aprofundada do desenvolvimento da linguagem e da alfabetização, bem como conhecimentos sobre as dificuldades de aprendizagem nesse processo (Soares, 2013). É fundamental que a alfabetizadora esteja preparada para identificar possíveis dificuldades dos alunos/as e dispor o suporte adequado, adaptando suas práticas pedagógicas conforme as necessidades individuais.

Nessa complexa trajetória de conflitos da ação formativa à docência, pensar a especificidade da atuação na alfabetização, seja de crianças, jovens ou adultos, exige o pensar reflexivo sobre as experiências e as práticas materializamos, enquanto docente e enquanto agente de letramento (Kleiman, 2006; 2008).

Este posicionamento insere em nosso quadro teórico uma concepção de alfabetização ancorada em uma abordagem dialógica e interacionista da linguagem, em que a alfabetização é um ato de um processo intencional de apropriação da língua materna em contextos situados, por meio da interação entre leitura e escrita com usos sociais que tenham relação de significação e sentido (Soares, 2013). Ainda nesta concepção, o letramento está implícito, pois este se configura como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (Kleiman, 2008).

Uma característica importante de professoras alfabetizadoras é a capacidade de refletir e pesquisar sobre os seus conhecimentos, as técnicas e as metodologias adotadas e experienciadas no cotidiano, ressaltando como características da docência a capacidade reflexiva e pesquisadora (Soares, 2013).

De fato, a capacidade de reflexão e pesquisa é uma característica fundamental das professoras alfabetizadoras. Essas profissionais têm a consciência da importância de refletir criticamente sobre seus conhecimentos, técnicas e metodologias utilizadas no dia a dia da sala de aula. Através dessa reflexão, eles buscam aprimorar constantemente sua prática pedagógica, identificando pontos fortes e áreas que necessitam de desenvolvimento.

A docência reflexiva na alfabetização envolve um olhar atento e crítico sobre as próprias práticas, analisando sua eficácia e impacto no processo de alfabetização dos alunos e também as dinâmicas do uso e desenvolvimento da linguagem (Soares, 2013). As professoras alfabetizadoras não se limitam apenas a reproduzir modelos prontos, mas buscam compreender os desafios enfrentados pelos alunos e adaptar suas abordagens para atender às necessidades específicas de cada um. Eles refletem sobre as estratégias utilizadas, os resultados alcançados e buscam alternativas para aprimorar sua atuação (Soares, 2013).

Além disso, a figura da professora pesquisadora também se destaca na atuação das alfabetizadoras. Elas reconhecem a importância da pesquisa como ferramenta para aprofundar seus conhecimentos sobre a alfabetização, buscar novas abordagens e estarem atualizadas em relação às melhores práticas educacionais. Através da pesquisa, buscam embasar suas decisões pedagógicas em evidências e contribuem para o avanço do conhecimento na área da alfabetização (Soares, 2013).

Portanto, à docência reflexiva e a postura de docente pesquisador/a são características eminentes de alfabetizadoras comprometidas com uma prática pedagógica consciente e comprometida. Essas características fomentam a busca pelo aprimoramento profissional e por soluções efetivas para promover a alfabetização de seus alunos.

De acordo com as reflexões de Garcia (2015) sobre a formação docente para a alfabetização, destacamos a importância da dimensão colaborativa nesse processo. Segundo a autora, a centralidade da formação está na busca por parcerias e nas interações coletivas realizadas pelos professores, especialmente nos primeiros anos de carreira. Essa busca por apoio e troca de experiência entre pares é um elemento essencial nas trajetórias formativas.

Nesse contexto, a formação é compreendida como uma prática coletiva, em que professoras se envolvem em um movimento conjunto de questionamentos e

inquietações. Essas inquietações são o motor que impulsiona as professoras a buscar continuamente respostas e soluções, a fim de aprimorar suas práticas de ensino.

A colaboração entre os profissionais da educação se torna fundamental, pois permite o compartilhamento de conhecimentos, experiências e estratégias pedagógicas bem-sucedidas. Por meio dessas interações, as professoras podem enriquecer sua bagagem de recursos e ampliar suas perspectivas em relação ao processo de alfabetização (Garcia, 2015).

Portanto, a formação docente para a alfabetização é potencializada pela dimensão colaborativa, na qual as professoras são protagonistas ativas de um processo de aprendizagem coletiva. Ainda segundo a autora, essa abordagem valoriza a troca de saberes, o diálogo entre pares e a construção conjunta do conhecimento, fortalecendo as práticas docentes e contribuindo para uma formação mais efetiva (Garcia, 2015).

Ademais, cabe considerar a escola como lócus privilegiado de formação docente, em que se desdobram os atos elencados acima, e o ensino superior como viés promotor dessa formação. Neste contexto institucional, destacamos mais uma vez a característica da docência para a alfabetização ser permeada de uma atitude investigadora, uma vez que as travessias realizadas são alicerçadas em contínuas pesquisas e estudos, tanto teóricos, quanto práticos. Esse aspecto é essencial ao considerarmos a docência para alfabetização como objeto, principalmente no âmbito escolar, pois:

Reconhecer a professora como capaz de teorizar sobre a sua prática é um princípio teórico-epistemológico que alicerça nossa postura política e que nos faz considerar a escola como um espaço de teoria em movimento permanente de construção, desconstrução e reconstrução. (...) O processo de tornar-se pesquisadora de sua própria prática faz com que a professora atualize os conhecimentos que adquiriu em seu curso inicial e que foi enriquecendo em sua prática e em cursos, leituras e estudos. (...) No processo de transformação da professora alfabetizadora em professora pesquisadora estabelece-se um movimento prática-teoria-prática como critério de verdade. (Garcia, 2015, p. 17-18)

De forma acentuada, essa característica deve ser considerada desde os cursos de formação inicial. Sendo a graduação em Pedagogia o atual lócus privilegiado de formação para atuação formal e oficial no ciclo da alfabetização, este mereceu um olhar atento às configurações curriculares e práticas formativas.

Nesse sentido, estudos como os de Mortatti (2006, 2008, 2019), Frade (2019) e Peres (2016), mostram que historicamente a formação de alfabetizadoras, na

definição dos perfis e na construção da identidade profissional, sempre esteve diretamente relacionada com a história da alfabetização em nosso país. As posições teóricas, as orientações metodológicas e as posturas epistêmicas adotadas no campo influenciam diretamente nos sentidos tomados pela formação docente que, hoje, se materializam fundamentalmente nos cursos de Pedagogia diretamente afetados pelas políticas curriculares nacionais.

Apesar de uma trajetória extensa e complexa, podemos destacar diversas omissões que se materializam em desafios para a formação de alfabetizadores. Ainda que se considere a densidade do campo, é necessário compreender que há uma “constante tensão entre rupturas (desejadas) e permanências (indesejadas e silenciadas, mas silenciosa e fortemente operantes)” (Mortatti, 2008, p. 476).

De acordo Rocha, Santos e Oliveira (2018, p.11), “a formação do professor, no decurso da história da educação do Brasil, saiu de uma ênfase privada e elitista, passando a ser uma questão de ordem pública e social”. Esta transição apontada revela a influência do Estado no processo de formação dos professores, que visava atender às expectativas que este tinha em relação à formação cidadã. Nesse contexto, segundo Rocha, Santos e Oliveira (2018), é necessário sempre nos questionarmos: “qual a figura do professor na sociedade moderna? Como o Estado enxerga o professor? O Estado ainda utiliza os cursos de formação docente (inicial e continuada) para difundir suas ideias políticas de/sobre educação?” (p. 11).

Somamos a essa ampla problemática levantada pelos autores, a implementação de políticas educacionais nos últimos anos. No que diz respeito à alfabetização no lapso temporal em que o objeto de nossa pesquisa se desenvolve, podemos citar aqui a Política Nacional da Alfabetização – PNA, Decreto nº 9.765 de 11 e abril de 2019, que no seu artigo prevê:

Art. 8º A Política Nacional de Alfabetização será implementada por meio de programas, ações e instrumentos que incluem:

VII - estímulo para que as etapas de formação inicial e continuada de professores da educação infantil e de professores dos anos iniciais do ensino fundamental contemplam o ensino de ciências cognitivas e suas aplicações nos processos de ensino e de aprendizagem; (Brasil, 2019, n/p).

A PNA, assinada e apresentada com cem dias de governo do então presidente, Jair Messias Bolsonaro, integra o denominado “projeto político-ideológico neoliberal e ultraconservador do atual governo federal” (Mortatti, 2019, p. 01). De igual modo, há outros projetos como a Resolução nº 02 de 2019, que define as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Tais instrumentos de políticas educacionais apontam para uma formação, tanto inicial quanto contínua, alinhada a preceitos da lógica neoliberal (Mortatti, 2019)<sup>1</sup>.

Neste sentido, podemos apreender que a educação e suas políticas apontam para a não neutralidade do ato de ensinar ou de formar, como enuncia Paulo Freire “uma tal separação entre educação e política, ingênuas ou astutamente feita, enfatizemos, não apenas é irreal, mas perigosa” (Freire, 2014, p. 13).

Se retornarmos à historicidade da formação da alfabetizadora, encontraremos com facilidade dados das pesquisas desenvolvidas no âmbito do Grupo de Pesquisa “História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil” (GPHELLB)<sup>2</sup> que se referem à formação do alfabetizador do século XIX ao século XX, assumida formalmente na formação do professor primário em três tipos principais de instituições/cursos com essa finalidade: Escola Normal, o Instituto de Educação e a Habilitação Específica para o Magistério (Mortatti, 2008). Neste cenário Mortatti (2008, p. 469) destaca três pontos que servem de base para compreendermos essa história da formação do alfabetizador:

- a) que a expressão “formação do alfabetizador” é de uso recente na história da educação no Brasil, mais ainda do que o termo “alfabetização”, que se expande a partir da década de 1910, aproximadamente; b) que o crescente processo de especialização e interdisciplinarização da alfabetização como objeto de estudo e pesquisa(resultante dos resistentes e persistentes problemas de nossos alunos com o ler e escrever), sobretudo nas últimas décadas, vem contribuindo também para certas proposições específicas relativas à formação do professor que alfabetiza, tendendo a separá-la

---

<sup>1</sup> Para efeitos de registro, em junho 2023 uma nova política nacional foi adotada no âmbito da alfabetização, descontinuando a PNA e redirecionando o campo de acordo com o novo governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva. O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada tem como finalidade garantir o direito à alfabetização das crianças brasileiras até o final do 2º ano do ensino fundamental e foca a recuperação das aprendizagens das crianças do 3º, 4º e 5º ano afetadas pela pandemia. O Compromisso estabelece, entre seus princípios, a promoção da equidade educacional, sendo considerados aspectos regionais, socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero; a colaboração entre os entes federativos; e o fortalecimento das formas de cooperação entre estados e municípios. Devido ao lapso temporal da pesquisa, essa política não será discutida, pois não teve efeitos observáveis até o momento da coleta de dados.

<sup>2</sup> O grupo foi criado em 1994, com sede na Universidade Estadual Paulista - UNESP, campus de Presidente Prudente. Desde 1998, está sediado no campus de Marília, onde, ainda atualmente, é coordenado pela professora Maria do Rosário Longo Mortatti. O grupo, em colaboração com vários coletivos e profissionais, pesquisa sobre ensino de língua e literatura no Brasil e subdivide-se em seis núcleos temáticos/linhas de pesquisa: história da alfabetização; história do ensino de língua portuguesa; história do ensino de literatura; história da literatura infantil; história da formação de professores; memória e história da educação (Mortatti, 2015).

(equivocadamente) da formação para o ensino das diferentes matérias nas séries escolares da etapa de “pós-alfabetização”; e c) que, como se sabe, não há, no Brasil, cursos destinados exclusivamente à formação inicial do professor responsável pela alfabetização de crianças, estando sua formação subsumida na do “professor primário.

Neste mesmo ensaio, intitulado “Notas para uma história da formação do alfabetizador no Brasil”, Mortatti (2008) destaca que ao longo desse período, o modelo de formação de professores foi moldado para ensinar os educadores a aplicar novas propostas de ensino da leitura e escrita, alinhadas com as urgências políticas e sociais de cada momento histórico. Isso resultou em uma “identidade funcional” dos cursos de formação de professores, em que ser um bom professor passou a significar aplicar eficientemente as propostas oficiais (Mortatti, 2008).

A autora ainda observa uma crescente profissionalização na formação de alfabetizadores, à medida que a ênfase se deslocou da educação geral e da fundamentação teórica para aprender a aplicar o que é considerado moderno em cada contexto. Isso também levou a uma mudança na função do professor, que passou de transmissor de conhecimento para facilitador do processo de aprendizagem dos alunos. Assim, Mortatti (2008), assim como outras estudiosas da história da alfabetização no Brasil (Frade, 2019; Peres, 2016) ressalta a evolução e permanência de certos paradigmas na formação docente, destacando como a educação formal pode ser vista como um meio de conformação a fins preestabelecidos.

Podemos notar que a história da formação de alfabetizadores, na definição dos perfis e na construção da identidade profissional, sempre esteve diretamente relacionada com a história da alfabetização em nosso país. As posições teóricas, as orientações metodológicas e as posturas epistêmicas adotadas no campo influenciam diretamente nos sentidos tomados pela formação docente que, hoje, se materializam fundamentalmente nos cursos de Pedagogia diretamente afetados pelas políticas curriculares nacionais.

No que diz respeito à atuação como alfabetizadora, é preciso considerar a importância de um ambiente de aprendizagem acolhedor e estimulante, no qual os alunos se sintam motivados e engajados. A alfabetizadora deve dominar diferentes estratégias de ensino, como jogos, atividades lúdicas, leitura compartilhada, escrita colaborativa, entre outras, visando promover a participação ativa dos alunos e o desenvolvimento de suas habilidades de leitura e escrita.

Além disso, é fundamental que a ação alfabetizadora promova uma abordagem inclusiva, considerando as características individuais e as diversidades presentes na sala de aula. Isso envolve o reconhecimento e a valorização das diferentes experiências e repertórios culturais dos alunos, bem como a adaptação das práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas de cada um.

Portanto, tornar-se uma alfabetizadora requer uma formação sólida e contínua, aliada a uma atuação comprometida e sensível às demandas dos alunos, visando promover uma aprendizagem significativa e efetiva no processo de alfabetização. Nestes termos, construímos esta travessia teórica em direção ao pensamento freireano quando

Pensávamos numa alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura, que fosse uma introdução a esta democratização. Numa alfabetização que, por isso mesmo, tivesse no homem não esse paciente do processo, cuja virtude única é ter mesmo paciência para suportar o abismo entre sua experiência existencial e o conteúdo que lhe oferecem para sua aprendizagem, mas o seu sujeito. (...) Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação (Freire, 2015, p. 98).

Cabe, mais uma vez, considerar que agora este complexo processo de alfabetizar e alfabetizar-se está inserido no contexto pandêmico ocasionado pela situação de contágio e proliferação o COVID-19, a partir dos anos de 2020 e 2021. Esse contexto influencia os processos de formação de professores/as alfabetizadores/as e outros profissionais da educação básica e superior e na vida das crianças e das famílias que tiveram suas rotinas e modos de vida alterados.

De forma explícita e sólida, o cenário contextual da pandemia já é considerado um marco na reconfiguração da sociabilidade contemporânea, aguçando, ainda mais, as contradições entre a educação, economia e saúde, fatores imponentes à formação social brasileira. Já não se pode mais pensar num futuro a retornar à normalidade anterior a pandemia. Nestes termos, considera-se refletir o que aponta Boaventura de Sousa Santos, em seu livro “A Cruel Pedagogia do Vírus”:

O regresso à «normalidade» não será igualmente fácil para todos. Quando se reconstituirão os rendimentos anteriores? Estarão os empregos e os salários à espera e à disposição? Quando se recuperarão os atrasos na educação e nas carreiras? Desaparecerá o Estado de exceção que foi criado para responder à pandemia tão rapidamente quanto a pandemia? Nos casos em que se adoptaram medidas de proteção para defender a vida acima dos interesses da economia, o regresso à normalidade implicará deixar de dar prioridade à defesa da vida? Haverá vontade de pensar em alternativas

quando a alternativa que se busca é a normalidade que se tinha antes da quarentena? Pensar-se-á que esta normalidade foi a que conduziu à pandemia e conduzirá a outras no futuro? (Santos, 2020, p. 29)

Conforme colocado acima, há de se considerar a existência de novos parâmetros de normalidade para a vida em sociedade. De igual forma, há necessidade premente de repensar a formação e os paradigmas que constituem o currículo atualmente. Assim, notamos a difícil missão da escola em reestruturar as práticas educativas a partir da construção de um novo currículo estabelecido a partir do compromisso social da educação. Entretanto, sinalizamos a partir de que Freire (2013a, p. 16) que

Na medida em que o compromisso não pode ser um ato passivo, mas práxis — ação e reflexão sobre a realidade —, inserção nela, ele implica indubitavelmente um conhecimento da realidade. Se o compromisso só é válido quando está carregado de humanismo, este, por sua vez, só é consequente quando está fundado cientificamente. Envolta, portanto, no compromisso do profissional, seja ele quem for, está a exigência de seu constante aperfeiçoamento, de superação do especialismo, que não é o mesmo que especialidade. O profissional deve ir ampliando seus conhecimentos em torno do homem, de sua forma de estar sendo no mundo, substituindo por uma visão crítica a visão ingênua da realidade, deformada pelos especialismos estreitos.

Esta percepção do currículo como um instrumento de compromisso social ancora-se também na estreita relação da ecologia de saberes com o reconhecimento da “inesgotável diversidade da experiência do mundo” (Santos, 2010). Na qual, cabe a proposição de que um currículo comprometido deve-se construir com consistência epistemológica ao pensamento pluralista e propositivo. Santos (2010), destaca ainda a necessidade de explorar a pluralidade interna da ciência e, para além, promover a interação e a interdependência entre os saberes científicos e outros saberes não-científicos.

Em tempo, faz-se necessária uma concepção de docência que esteja alinhada às relações entre a sociedade e a função da escola. Assim, cabe considerar que

todo professor terá de assumir a docência e se sensibilizar, interiorizando-a como uma profissão educativa, e saber quais são as tarefas pedagógicas necessárias para levá-las a termo, quais são as aprendizagens relevantes, os meios didáticos de que dispõe e o que deve fazer para levar os alunos a desenvolver mais facilmente a capacidade de compreensão mais e que a de repetição. (Imbernon, 2012, p. 123)

Ainda segundo Imbernon (2013) é necessário repensar a formação docente a parte de uma concepção curricular do processo, dando importância a maneira de

estudar os problemas e efeitos da ação de ensinar, ao desenvolvimento de cada um (autoestima, autoconhecimento) e conduzindo ao desenvolvimento profissional mediante a reflexão individual e coletiva do processo. No entanto é necessário estarmos atentos aos esquecimentos empreendidos pelos modelos que vêm sendo geridos em contextos problemáticos, de incertezas e mudanças.

Uma das proposições de Santos (2020) está diretamente associada a um currículo que se fundamenta na realidade, pois o docente se visto como um intelectual, agora nestes tempos,

devem aceitar-se como intelectuais de retaguarda, devem estar atentos às necessidades e às aspirações dos cidadãos comuns e saber partir delas para teorizar. De outro modo, os cidadãos estarão indefesos perante os únicos que sabem falar a sua linguagem e entender as suas inquietações. (Santos, 2020, p. 14)

Nessa mesma direção, devemos desenvolver construções e diálogos que se atentem a superação da lógica colonialista e que estejam de fato compromissados com a justiça e transformação social.

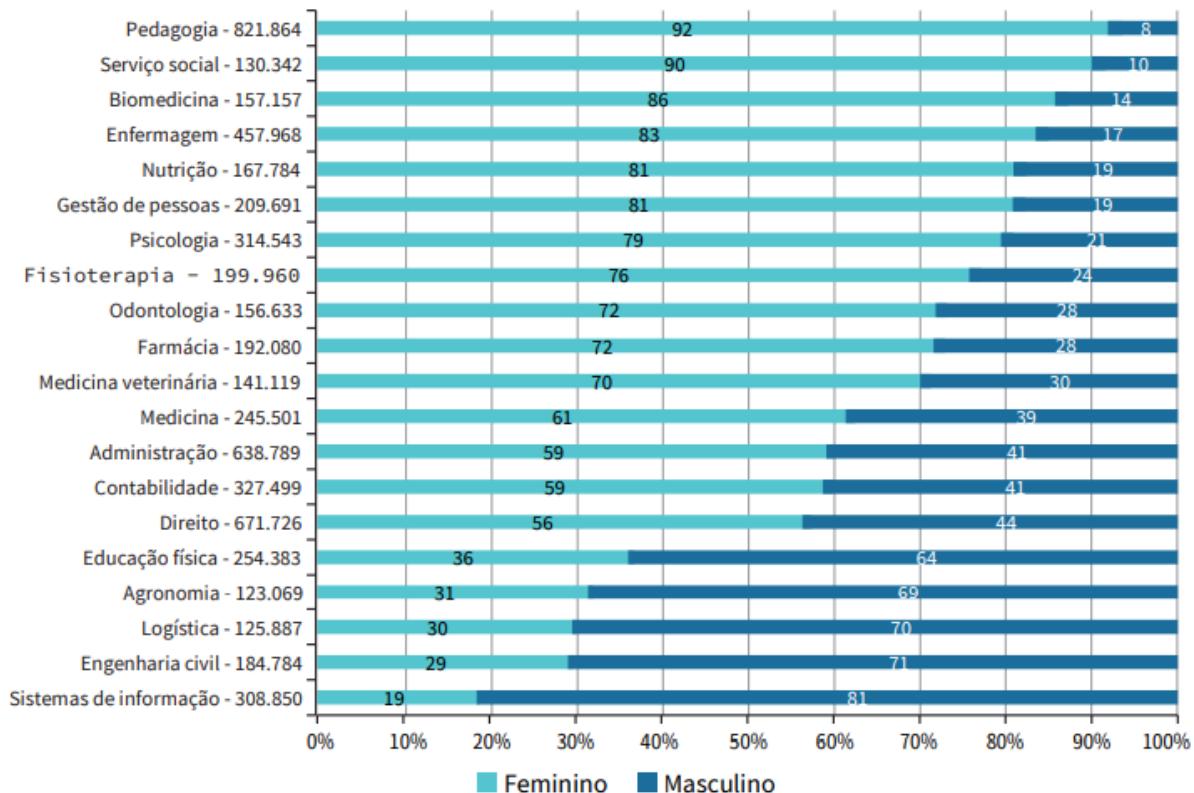
Destacamos assim, a necessidade de, a partir destes aprendizados, construir conjuntos de práticas que promovam uma nova convivência ativa de saberes, um diálogo que inclua todos, em uma verdadeira ecologia de saberes. Sendo este diálogo a compreensão que emerge nos objetivos desta pesquisa, em que a busca e a análise das relações entre formação inicial e docência iniciante se constituem numa verdadeira travessia coletiva.

### **2.3 O Curso de Pedagogia como espaço de formação**

Na interseção entre a alfabetização e a formação, na configuração atual da educação brasileira, o Curso de Pedagogia se destaca como um espaço central de formação para atuação docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, etapa em que o chamado ‘ciclo da alfabetização’ está situado.

Além disso, Pedagogia é um dos cursos mais procurados no Brasil, segundo os dados do Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de 2022. Na figura 02, verificamos um gráfico disponibilizado pelo INEP, em que notamos que o curso é maior em número de matrículas, e também em proporção de participação feminina, sendo 92% das matrículas. Revelando assim o motivo da decisão epistemológica de manter apenas o feminino a maioria das flexões de gênero nesta dissertação e nos demais textos e

publicações derivados deste estudo, por respeitar a sobreposição das mulheres aos homens, tanto no curso de pedagogia como na atuação nos anos iniciais do ensino fundamental.



**Figura 02** – 20 maiores cursos em número de matrículas e os respectivos percentuais de participação por gênero

Fonte: INEP/MEC, 2022.

Apesar da configuração robusta de oferta e procura pelo curso, precisamos salientar que a Pedagogia não é somente um curso, uma licenciatura, e também não se resume em um diploma que habilita a atuação em áreas como gestão educacional, docência e investigação. Conforme apontado por Nóvoa (2010) em uma conferência intitulada “Pedagogia: a terceira margem do rio”, este campo situa-se entre duas margens, contornado por elas numa confluência de lados.

Comecemos então pelas duas margens, criticando as dicotomias que fecham, e empobrecem, o debate educativo: Instrução ou Educação? Aprendizagem ou Ensino? Interesse ou Esforço? Integração ou Seleção? Igualdade ou Mérito? Liberdade ou Autoridade? Métodos ou Conteúdos? Valorização do sujeito ou do conhecimento? E por aí adiante... A pedagogia nunca existe apenas num destes lugares, mas sempre, inevitavelmente, numa tensão entre eles.

Assim, a partir de Guimarães Rosa (2001, p. 37): "nessa água que não para, de longas beiras: e, eu, rio abaixo, rio a fora, rio a dentro — o rio." Nóvoa (2010) nos

diz que a pedagogia é a terceira margem, o próprio rio, não dicotômico, feito na viagem, na travessia, com um destino.

Ao investigarmos o cenário local, temos mais detalhes dos contornos que a Pedagogia toma em território maranhense. No estado, o curso de Pedagogia tem sua origem com a criação da Faculdade de Filosofia de São Luís, fundada em 15 de agosto de 1952. A autorização de funcionamento do curso deu-se pelo Decreto nº 32.606 de 23 de abril de 1953, sendo o reconhecimento concedido quatro anos depois, através do Decreto Nº 39.663 de 28 de julho de 1956 (UFMA, 2007).

Pela regulamentação nacional então vigente, vigorava o chamado “esquema três mais um”, que concedia o grau de Bacharel aos concluintes dos cursos de graduação com duração de três anos e o título de licenciado aos que cumpriam mais um ano de estudos no Curso de Didática (Saviani, 2020).

Assim, a reformulação curricular do Curso de Pedagogia de São Luís, foi orientada pelo Parecer Nº 259/69 – CFE, assim, em decorrência do processo de transformação que atingia as Faculdades de Filosofia, foi criada a Faculdade de Educação – FACED, na Fundação Universidade do Maranhão, pela Resolução nº 84/71 do Conselho Diretor dessa Instituição (UFMA, 2007, p. 09).

Na década de setenta ocorreram significativas mudanças no currículo de Pedagogia, dentre as quais destacamos: a formação para o Magistério do Ensino Normal e habilitação de especialistas em Administração Escolar de 1º e 2º Graus; habilitações em Inspeção Escolar de 1º e 2º Graus; Supervisão Escolar de 1º e 2º Graus e Orientação Educacional. Ainda nesta década outras mudanças ocorreram como: a criação da Coordenação de Pedagogia, os Departamentos de Educação I e Educação II, estrutura que se mantém até o presente; e a extinção da FACED.

Já na década de oitenta houveram mais alterações em relação à formação docente. Segundo Rosa,

A década de 80, para o curso de Pedagogia da UFMA, no Brasil como um todo e demais segmentos, representou um momento de autocrítica, de reflexão e busca de explicações e ampliações de novos espaços. Era preciso compreender o papel da educação na formação e no desenvolvimento humano. Alguns valores se colocavam como necessários naquele momento, como a liberdade. Certamente a educação assumiu um caráter fundamental nesse cenário de grande complexidade. A formação de professores seria um ponto de fortes discussões (Rosa, 2010, p. 68).

Assim, no ano 1987 foi aprovada a reformulação curricular do Curso de Pedagogia aprovada pela Resolução Nº 49/87 – CONSUN. Da estrutura anterior é mantida a configuração das disciplinas, no entanto há uma diminuição da carga

horária do 1º Ciclo Geral de Estudos e a ampliação da carga horária e créditos específicos (UFMA, 2007).

A partir desse momento, já foram introduzidas novas perspectivas na formação em Pedagogia, incluindo os estudos em Alfabetização e Educação Especial, a partir de diversas demandas. Destacamos nesse processo o papel da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE na construção de espaços de discussão e de elaboração de orientações determinantes para a reorganização dos cursos de Pedagogia em todo país (UFMA, 2007; Saviani, 2020; Vituriano, 2010).

Neste momento histórico, a habilitação em Magistério era direcionada apenas para a docência de disciplinas pedagógicas do Curso Normal, no entanto, este encontrava-se em processo de extinção. Enquanto a maioria dos cursos de Pedagogia passou a formar profissionais para atuar também no magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, o curso de Pedagogia da UFMA não regularizou esta situação, embora o currículo já incluísse todas as disciplinas obrigatórias para a atuação nesse nível de ensino.

A década de 90 foi marcada pela aprovação da LDBEN nº 9.394/96, que desencadeou, mais uma vez, ações do MEC e do Conselho Nacional da Educação – CNE, no sentido de redefinir a formação do profissional do magistério para adequá-la ao texto legal. Podemos notar isso a partir do artigo 64 da LDBEN nº 9.394/96,

A formação dos profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida nessa formação, a base comum nacional" (Brasil, 1996, s/p).

Desta forma, podemos depreender que as décadas de 80 e 90, foram marcadas por alterações intencionais no currículo, tais modificações foram realizadas para atender as exigências que a conjuntura da época requer das instituições. Principalmente, a partir da LDBEN nº 9.394/96, que menciona estas reformulações, por exemplo, no artigo 87, parágrafo 4º estabelece que "até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço" (Brasil, 1996, s/p).

Conforme o histórico constante no Projeto Político Pedagógico 2007, do Curso de Pedagogia da UFMA,

Esses argumentos foram suficientes para indicar a necessidade de mudanças significativas no projeto de formação do Licenciado em Pedagogia, o que ocorreu em 2001, após um longo processo de discussão e elaboração coletiva de sua Proposta Curricular. Buscava-se, deste modo, formar professores melhor qualificados para atuar exatamente nas séries em que os problemas de evasão e repetência já se tornaram crônicos, contribuindo para assegurar a milhares de crianças um dos direitos básicos da cidadania: uma educação de qualidade. (UFMA, 2007, p.12)

Portanto, esse currículo que foi pensado para atender as demandas educacionais e sociais, tais como evasão escolar e repetência, foi elaborado sob a perspectiva de que o futuro profissional deveria ter uma formação inicial sólida com aportes teóricos e metodológicos que o ajudassem em sua prática educativa.

Em 2023, os coletivos que compõem o curso de Pedagogia da UFMA iniciaram um novo momento de construção do curso, com a reestruturação do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. No entanto, para esse estudo usamos como base o PPC de 2007 que vigora ainda em 2024 de acordo com a estrutura alicerçada, essencialmente, em disciplinas que estão organizadas em quatro eixos formativos e respectivos sub-eixos, cada um deles devendo garantir “a construção de um determinado grupo de conhecimentos teórico-práticos necessários ao exercício profissional” (UFMA, 2007, p.18).

São os eixos e seus sub-eixos:

- Contexto Histórico e Sócio-Cultural da Educação;
- Políticas e Gestão de Sistemas Educacionais, Escola e Organização do Trabalho Pedagógico.
  - Gestão De Sistemas Educacionais
  - Formação Para A Docência
- Estudos Diversificados e Aprofundamento em Áreas Específicas
  - Aprofundamento em Núcleos Temáticos: Educação Étnico-Racial, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação, Comunicação e Suas Tecnologia.
  - Estudos Diversificados
  - Estudos Independentes

Para além da estrutura orientada por esses eixos formativos, segundo o PPC, o curso deve ser desenvolvido a partir de uma rede de relações, sendo um dos maiores desafios a compreensão do mundo atual e a contribuição da formação docente para a transformação social (UFMA, 2007). Esta compreensão por parte

das/os professoras/es formadoras/es em relação aos desafios da atualidade são mote para desenvolvimento de conhecimentos teórico-práticos específicos, necessários à formação docente.

Ao longo desta história, vale destacar que o Curso de Pedagogia da UFMA alcançou, em 2024, 72 anos de funcionamento, se consolidando diante de diversas atualizações curriculares e semestralmente formando pedagogos/as para atuarem no estado do Maranhão.

Nessa mesma direção, devemos compreender esse currículo como um compromisso de desenvolver construções e diálogos que se atentem à superação da lógica colonialista e que estejam de fato comprometidos com a justiça e transformação social (Sacristán, 2013). Destacamos assim, a necessidade de partir desses aprendizados construir conjuntos de práticas que promovam uma nova convivência ativa de saberes, um diálogo que inclua todos, em uma verdadeira ecologia de saberes (Santos, 2010). Sendo este diálogo a compreensão que emerge nos objetivos desta pesquisa, onde a busca e a análise das relações entre formação inicial e trabalho docente iniciante se constituem numa verdadeira travessia coletiva.

O desenvolvimento curricular expressa-se a partir dessa dinâmica entre o cotidiano da ação docente e as expressões dos contextos que cercam o ato de ensinar e aprender. Assim, o ato de vivenciar a educação, considerando o que é previsto no dito currículo formal e materializando os atos por meio do currículo real, imbricado pelas implicações do currículo oculto é a forma de compreender o desenvolvimento curricular em sua totalidade (Silva, 2016).

Para Imbernón (2013), o desenvolvimento do currículo está na capacidade dos/as professores/as formadores/as de adaptar, moldar e investigar o currículo e refletir sobre ele. Segundo o autor

Se o currículo se relaciona com o ensinar e a aprendizagem nas instituições educacionais, ele obrigatoriamente também se relaciona com a formação dos professores, com o que se produz dentro delas e cujo fim é favorecer a aprendizagem dos estudantes. É óbvio que isso exige reflexão e ação constante sobre a atuação dos docentes nas instituições educativas em sua globalidade e nas aulas, em particular (Imbernón, 2013, p. 495).

Essa percepção ampliada sugerida por Imbernón sobre a reflexão e ação constante na atuação docente é um marco determinante na discussão em torno da análise de um currículo. É necessário estarmos atentos à globalidade dos contornos

determinantes em uma instituição ou em um curso e também no desenvolvimento das aulas e do cotidiano vivenciado pelos alunos/as e professores/as.

Para Imbernón (2013), o desenvolvimento curricular está é comprovável e percebido na prática educativa, em que no âmbito da formação docente deve permitir aos professores/as em formação a possibilidade de estudar os problemas práticos do ensino. O currículo em desenvolvimento está vinculado à formação docente, já que se centra no conhecimento e na compreensão dos elementos intervêm, e a formação terá a finalidade de construção a partir de estruturas, conceitos e critérios.

Imbernón (2013, p. 498) considera ainda que

Isso implica outra concepção: os docentes adquirem conhecimentos e estratégias através de sua participação no processo de desenvolvimento do currículo. Essa implicação supõe que os indivíduos estejam cientes das posições dos outros membros da instituição educacional, de suas vivências e experiências e exige, além disso, saber como participar no grupo e analisar problemas. De qualquer maneira, é preciso considerar que a formação dos professores e o aperfeiçoamento da escola e do currículo são processos que devem andar juntos; eles são indissociáveis, tornam-se inseparáveis.

Por tanto, o currículo no âmbito da formação de professores é desenvolvido a partir das relações estabelecidas, especificamente, considerando a interação entre os/as professores/as e os demais membros daquele espaço formativo. Devemos considerar ainda as vivências, experiências e percepções no ato reflexivo desta interação, que possibilita o aperfeiçoamento de todo o processo.

O currículo, neste aspecto, assume uma característica dinâmica e complexa em relação ao seu desenvolvimento. Dinâmica porque está envolto nas mudanças e contextos que fluem como o rio mencionado por Nóvoa (2010) quando define a terceira margem como sendo o próprio rio delimitado nas curvas das margens e na correnteza entre a nascente e a foz, ou seja, definido nos contornos e com uma direção determinada pela intencionalidade. E complexo, porque está em interação com a diversidade das características dos atores sociais, correspondendo na metáfora do rio aos navegantes e ribeirinhos/as, sendo esta interação imbricada em contextos historicamente construídos.

Partindo desse currículo situado historicamente, precisamos entender a formação de professoras/es alfabetizadoras/es a partir dos componentes deste PPC. A partir da leitura completa do documento do PPC de 2007, localizamos a interface formativa com a alfabetização apenas nos seguintes componentes obrigatórios: Fundamentos e Metodologias da Alfabetização (60h), Estágio em Docência dos Anos

Iniciais do Ensino Fundamental (90h) e Fundamentos e Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa (60h). Dos três componentes, apenas o primeiro contém uma ementa específica sobre o campo, que analisamos mais adiante.

A ‘Fundamentos e Metodologias da Alfabetização’, enquanto componente curricular do Curso de Pedagogia, faz parte do Eixo Formativo 02: Políticas e Gestão de Sistemas Educacionais, Escola e Organização do Trabalho Pedagógico, no Sub-eixo 02: Formação para a Docência. Segundo o PPC, este eixo formativo tem a seguinte característica:

As disciplinas que constituem este Eixo de Formação deverão propiciar um corpo de conhecimentos capaz de assegurar o domínio dos conteúdos das diferentes áreas que o professor deverá trabalhar na escola, associados às metodologias específicas, de modo a instrumentalizá-lo para efetuar a transposição didática dos conteúdos e saberes científico-culturais, numa abordagem voltada para a aprendizagem crítica e significativa destes conteúdos pelos alunos. Inclui ainda o domínio das novas linguagens da tecnologia educacional, através do estudo da utilização dos recursos da informática na produção de conhecimentos. (UFMA, 2007, p.20).

A disciplina Fundamentos e Metodologias da Alfabetização, é ofertada no quarto período, não tem pré-requisitos, nem mesmo Didática ou Psicologia da Educação, apesar de essas serem grandes bases formativas. A carga horária desse componente é de apenas 60 (sessenta) horas, em que devem ser desenvolvidos os conhecimentos constantes em sua ementa:

A alfabetização como questão nacional: relações históricas entre escola e alfabetização. Contribuições da Linguística, da Psicolinguística e da Sociolinguística. Alfabetismo e Letramento: concepções de aprendizagem de Língua escrita como representação gráfica da Linguagem e desenvolvimento de habilidades de utilização desse sistema para a interação social. Projetos e propostas de trabalho envolvendo a leitura e a escrita. O papel do/a professor/a alfabetizador/a: conhecimentos e habilidades. Estudo e análise de recursos didáticos e procedimentos de avaliação no campo da alfabetização. (UFMA, 2007, p. 56)

Apesar dessa ementa, notadamente o desenvolvimento da disciplina assume outros contornos além desses, extrapolando e alargando as temáticas básicas de discussão elencadas na ementa. A partir do diálogo com as formadoras, realizado durante a pesquisa “Formar para Alfabetizar: desenvolvimento curricular do curso de Pedagogia na formação inicial de professoras/es alfabetizadoras/es”, notamos que a disciplina ‘Fundamentos e Metodologias da Alfabetização’ é atualizadas constantemente e tem se debruçado também sobre questões atuais, por exemplo, como as concepções de letramento, e alfabetização em contextos inclusivos, atendimento especializado de pessoas com deficiência, práticas

alfabetizadoras em consonância com questões étnico-raciais, alfabetização em contextos diversos como em escolas multisseriadas e do campo, etc (Pinheiro, 2023). Essas questões se desdobram em debates que se intensificaram após a elaboração desta ementa em 2007.

Já a disciplina Fundamentos e Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa, que trata especificamente do ensino e da aprendizagem da linguagem na perspectiva da disciplina Língua Portuguesa, não especificando saberes relacionados à prática alfabetizadora.

Essa configuração apresenta relevância para a formação inicial da professora alfabetizadora

[...] por tratarem de modo focalizado os processos de aprendizagem da linguagem escrita – o objeto de conhecimento, os modos como se aprende; as possibilidades de ensino, etc – elas teriam, em princípio, possibilidades de produzir, nos sujeitos formandos, mais relações com a atuação como professor alfabetizador (Vituriano, 2016, p. 108).

Desta perspectiva a formação docente para atuação na alfabetização assume um compromisso com as especificidades dos saberes voltados para o ensino da língua materna. Assim, o campo da alfabetização e a formação de professoras/es alfabetizadoras/es delimita-se como nosso objeto central. Por isso, buscamos compreender o campo como um componente formativo essencial na formação docente no curso de Pedagogia.

### **3 PRIMEIROS ANOS DE DOCÊNCIA: travessias entre a formação inicial e a atuação profissional**

Diante das perspectivas de saberes e identidades docentes delineadas na teoria de Charlot e ancorados em outros autores como Freire, Nôvoa e outros autores, partimos do posicionamento epistêmico de que a formação deve estar inserida na compreensão da relação com o saber de forma crítica e situada. De igual forma, consolidamos uma visão crítica sobre a formação para atuação na alfabetização, em que os estudos de Soares, Kleiman, Freire e outros autores, coadunam com a alfabetização como um processo inserido em uma complexa trama social.

Assim, seguimos nossa travessia nesta pesquisa, nesta seção, compreendemos os aspectos teóricos sobre a docência iniciante. Neste ponto da travessia, precisamos identificar as dinâmicas envolvidas no processo de inserção na carreira, durante o período de indução docente<sup>3</sup> e de profissionalização marcados pelos choques iniciais da realidade escolar e confrontos com a formação inicial.

Ainda no âmbito teórico, buscamos nesta terceira seção caracterizar o campo de estudos sobre professores iniciantes como uma categoria de investigação a partir do levantamento sistemático de pesquisas já realizadas na interface com a categoria alfabetização. Ainda nesta seção, nossa travessia se detém nos conceitos e orientações teóricas sobre professores iniciantes como uma categoria sólida apresentada por referências bibliográficas constantes em estudos sobre o tema.

#### **3.1 Caracterização dos estudos sobre Professores Iniciantes na Alfabetização: levantamento bibliográfico do tipo Estado da Arte**

Com o principal intuito de identificar as concepções teórico-metodológicas e compreendermos como o termo ‘professores iniciantes’ tem sido uma categoria ilustrada no contexto das pesquisas científico-acadêmicas no Brasil, buscamos caracterizar a produção acadêmica a partir da elaboração de um levantamento bibliográfico sistemático do tipo estado da arte, focando nas produções publicadas a partir de 2015, com descritores que permitiram encontrar estudos relacionados à

---

<sup>3</sup> O termo indução docente é polissêmico e pode ser entendido como o momento em que ocorre o acompanhamento informal, ou a mentoria, ou ainda a política instituída de apoio e permanência na profissão e até ao estágio probatório (Alarcão & Roldão, 2014; Cruz et al, 2022)

alfabetização no contexto da formação de professores. Entendemos como necessária a construção do estado da arte, pois fizemos uma análise que nos possibilitou:

examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da prática pedagógica; a contribuição dos professores/pesquisadores na definição das tendências do campo de formação de professores. (Romanowski; Ens, 2006, p. 39)

Assim, realizamos o levantamento dessas pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o objetivo mapear as dissertações e teses que abordaram sobre professores iniciantes como uma categoria de estudos, no período que compreendeu os anos de 2015 a 2023. E em segundo momento realizamos outra etapa, considerando os artigos na Plataforma de Periódicos da CAPES.

A realização deste levantamento justifica-se em razão das considerações de Romanowski e Ens (2006), que apontam como este tipo de busca viabiliza não somente a construção do campo teórico através da identificação de aportes significativos, mas também as possibilidades de pesquisa, bem como experiências inovadoras e soluções para possíveis problemas que a pesquisa possa encontrar.

Com base na percepção que temos acerca das contribuições deste tipo de pesquisa para a construção do campo teórico, consideramos que o presente levantamento demonstra aspectos sobre a alfabetização, a formação de professores e sobre professores iniciantes. E, principalmente, sobre as políticas públicas para o aprimoramento da alfabetização ou erradicação do analfabetismo no Brasil.

Assim, este levantamento possibilitou contribuir para os direcionamentos da pesquisa, enquanto revisão de literatura, à medida que desvela novos olhares sobre o objeto, e fornece novos horizontes em relação ao quadro teórico, ou consolida os referenciais já selecionados.

### 3.1.1 Teses e dissertações sobre Professores Iniciantes e Alfabetização

A caracterização do campo de pesquisa leva em consideração, inicialmente, um levantamento feito em setembro de 2022, e atualizado em março de 2023, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (<https://catalogodeteses.capes.gov.br/>), considerando os seguintes descritores: PROFESSORES INICIAINTES, FORMAÇÃO DE PROFESSORES e ALFABETIZAÇÃO. Como critério de validação buscamos

apenas teses e dissertações defendidas a partir de 2015 até 2023, considerando o objetivo de compreender o panorama recente das pesquisas, especialmente encontrando pesquisas que analisam os objetos de pesquisa no panorama de normativas políticas e curriculares vigentes.

A opção de fonte para a realização desta pesquisa foi o Catálogo da CAPES, uma vez que, além de trazer os títulos de teses e dissertações, “os catálogos permitem o rastreamento do já construído, orientam o leitor na pesquisa bibliográfica de produção de uma certa área” (Ferreira, 2002, p. 261). Assim, realizamos a busca por meio dos descritores. Utilizamos ainda como estratégia de filtragem na busca o operador booleano<sup>4</sup> “AND”, pois é este recurso é usado para restringir a pesquisa, fazendo a intersecção dos conjuntos de trabalhos que possuem os termos combinados (Pizzani et al, 2012).

Após os procedimentos de busca, foi feita a leitura dos títulos, dados da publicação e resumos, assim, selecionamos numeramos e organizamos um quadro síntese com as características de interesse de cada tese e dissertação encontrada (Quadro 1), sendo duas teses e sete dissertações. Desta forma, destacamos no quadro a seguir: o ano que a publicação foi defendida, a autoria, situando a instituição do programa, o título, o objetivo, os principais teóricos/autores estudados, e os principais pontos da metodologia utilizada. Em seguida comentamos e descrevemos cada uma das pesquisas, no sentido de mapear similaridades, inovações e contribuições a proposta do estudo que estamos realizando.

---

<sup>4</sup> Operadores booleanos, segundo Pizzani et. al(2012), são palavras que compõem as estratégias de busca e recuperação de informações em sistemas de dados e que tem por objetivo informar ao sistema de busca como combinar os termos da pesquisa —, que permitem ampliar ou diminuir o escopo dos resultados.

### Quadro 01 – Levantamento de Teses e Dissertações

Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

ITEM	TÍTULO	ANO DA DEFESA	OBJETIVO GERAL	AUTORIA	PRINCIPAIS REFERÊNCIAS	METODOLOGIA	LOCAL E INSTITUIÇÃO
1.	Professores iniciantes e sua aprendizagem profissional no ciclo de alfabetização	2015	Compreender como o professor iniciante constrói sua aprendizagem profissional no ciclo de alfabetização de modo a se desenvolver profissionalmente.	CORRÊA, Priscila Monteiro	Huberman, Kramer, Lelis, Bourdieu, Marcelo, Mariano, Papi e Martins.	- Abordagem qualitativa; - Entrevistas semiestruturadas, entendidas como espaços de produção de narrativas; - 6 professores, com tempo de experiência variando entre 2 e 4 anos, com atuação no ciclo de alfabetização na fase de iniciação.	Rio de Janeiro (RJ) PUC-RJ
2.	Práticas de alfabetização de professoras alfabetizadoras iniciante e experiente no 1º ano do Ensino Fundamental	2016	Analizar as práticas de alfabetização realizadas por uma professora iniciante e uma professora experiente, considerando os elementos da gestão da matéria e da classe presentes na interação das aulas de alfabetização.	MOURA, Taís Aparecida De	Huberman, Gonçalves, Marcelo Garcia, Guarnieri e Lima, Sacristán, Gauthier, Soares e Carvalho.	- Abordagem qualitativa; - Observação das aulas realizadas pela professora iniciante e pela professora experiente, num período de três meses; - Análise comparativa, - Entrevista semiestruturada.	Araraquara (SP) UNESP
3.	A Alfabetização e os Desafios para o Professor Recém-Formado	2017	Investigar os desafios que um professor recém-formado enfrenta em uma sala de alfabetização, em interface com os saberes e fazeres de sua prática alfabetizadora	FERREIRA, Zeni de Oliveira Muniz	Tardif, Nóvoa, Gatti e Barreto; Saviani, Libâneo Pimenta, Franco, Bahia, Gatti, Barreto, André; Monteiro, Mortatti, Albuquerque, Ferreiro e Teberosky.	- Abordagem qualitativa; - Questionários e entrevistas de aprofundamento - Análise de conteúdo - 5 professores-alfabetizadores da rede pública de ensino municipal de Santo André.	Santo André (SP) UMESP
4.	Retratos do Início da Carreira Docente: nas experiências vividas,	2018	Analizar e compreender as experiências vivenciadas pelo professor em início	RUY, Fabiana Alessandra Fonsaca	Lima, Geraldi e Geraldi,	- Abordagem qualitativa; - Pesquisa Narrativa;	Rio Claro (SP) UNESP

	revelações da constituição do professor		de carreira, no contexto de um grupo de formação de professoras iniciantes da rede pública e particular do interior do Estado de São Paulo.		Bakhtin, Riolfi, Chaluh, Ginzburg.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gravações dos encontros em áudio, diário de campo da formadora com registros das observações, diário de bordo do grupo, com registros e reflexões feitos por uma professora iniciante a cada mês, e pela captura de imagens, através da fotografia.</li> <li>- Análise pelo Paradigma Indicário de Ginzburg.</li> </ul>	
5.	Caminhos da Prática Docente Alfabetizadora: possíveis diálogos entre alfabetizadoras iniciantes e experientes	2018	Analizar as interações e os diálogos que se efetivam entre alfabetizadoras iniciantes e alfabetizadoras experientes nas práticas docentes de alfabetização e letramento.	CORREIA, Rosanne Pereira de Sousa	Soares, Ferreiro, Teberosky e Brito, Nóvoa, Warschauer e Freire.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Abordagem qualitativa;</li> <li>- Pesquisa Narrativa;</li> <li>- 6 professoras alfabetizadoras, sendo três iniciantes, com até cinco anos de carreira e três experientes, com mais de dez anos de atuação profissional.</li> <li>- Abordagem autobiográfica, como método e como técnica de investigação.</li> <li>- Para a produção de dados utiliza o memorial de formação e as rodas biográficas.</li> <li>- Análise de Conteúdo segundo Bardin.</li> </ul>	Teresina (PI) UFPI
6.	Professoras iniciantes: relações entre a formação inicial e a prática do planejamento curricular	2019	Analizar as relações entre a formação inicial e a prática de planejamento curricular utilizado por professores iniciantes, adotando como fonte principal suas narrativas orais.	ROCHA, Érika D'Ávila de Sá	Herberman, Cavaco, Veenman, Silva, Tanuri, Vigotsky, Schütze.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Abordagem qualitativa;</li> <li>- Questionários e entrevista semiestruturada com gestores e coordenadores;</li> <li>- Entrevistas Narrativa;</li> <li>- 5 professoras da Educação Infantil e dos Anos Iniciais da rede pública municipal;</li> <li>- Análise de narrativas proposta por Schütze.</li> </ul>	Imperatriz (MA) UFMA

7.	Inquietações Docentes de Professoras Iniciantes em Turmas de Alfabetização	2020	Compreender como inquietações de professores alfabetizadores em relação ao seu processo de formação afetam a sua docência durante o seu período de inserção profissional.	FERNANDES, Ingrid Cristina Barbosa	Galvão, Passeggi, Souza e Vicentini, Goulart, Soares, Smolka, Cochran-Smith, Marcelo Garcia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Abordagem qualitativa;</li> <li>- Questionários com egressos do curso de Pedagogia;</li> <li>- Entrevistas Narrativa;</li> <li>- 6 professoras Anos Iniciais da rede pública municipal.</li> </ul>	Rio de Janeiro (RJ) UFRJ
8.	Professoras iniciantes nos anos iniciais: saberes e práticas como perspectiva articuladora para a sua constituição docente	2020	Compreender como as professoras iniciantes vão se constituindo e se identificando profissionalmente.	BONAT, Ana Paula Goulart	Marcelo García, Schön, Tardif, Huberman, Nóvoa, Freire.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Abordagem qualitativa;</li> <li>- Entrevista semiestruturada;</li> <li>- 4 docentes da rede pública de ensino do município de Pelotas e são egressas do curso de licenciatura em Pedagogia/UFPel</li> </ul>	Pelotas (RS) UFPEL
9.	Desenvolvimento Profissional Docente de Professoras Iniciantes na Alfabetização: desafios e fios de uma vivência formativa partilhada	2023	Compreender as repercussões de uma vivência formativa partilhada ao Desenvolvimento Profissional Docente de professoras iniciantes na alfabetização.	SOPELSA, Cleide dos Santos Pereira	Marcelo Huberman, Imbernón, Nóvoa, Vaillant, Soares, Kleiman, Mortatti, Smolka.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Abordagem qualitativa;</li> <li>- Pesquisa-ação;</li> <li>- Percurso formativo em comunidade de prática</li> </ul>	Blumenal (SC) FURB

A tese mais antiga encontrada no lapso temporal proposto foi defendida em 2015, em que Corrêa (2015) teve como objetivo compreender como os professores iniciantes constroem sua aprendizagem profissional no ciclo de alfabetização, visando seu desenvolvimento profissional. A tese intitulada “Professores iniciantes e sua aprendizagem profissional no ciclo de alfabetização” foi resultado da pesquisa na qual foram entrevistados seis professores com experiência de 2 a 4 anos, que atuavam ou haviam atuado no ciclo de alfabetização em escolas públicas e privadas no Rio de Janeiro.

A análise baseou-se nos conceitos sociológicos de campo, habitus, capital e estratégias de Pierre Bourdieu. Os resultados evidenciam que a opção pela docência muitas vezes ocorre como uma “não escolha” e que a família exerce influência significativa nessa decisão. Além disso, foi constatado que o apoio da equipe gestora da escola é fundamental para superar as dificuldades iniciais da carreira, como o comportamento dos alunos e a competição entre colegas. Em relação aos meios, foram identificadas práticas pedagógicas de leitura e escrita, bem como a importância de conhecimentos específicos nessa fase da educação fundamental.

Considerando a docência como uma fase diferenciada com necessidades específicas, Corrêa (2015) destaca a importância de um maior apoio institucional aos professores iniciantes, especialmente aqueles que atuam como alfabetizadores. A tese propõe ainda a implementação de programas e políticas de iniciação, inserção e formação para esses profissionais, a fim de proporcionar um desenvolvimento profissional mais efetivo e promover uma educação de qualidade no ciclo de alfabetização.

Outro item encontrado foi a dissertação de Moura (2016), com o título “Práticas de alfabetização de professoras alfabetizadoras iniciantes e experientes no 1º ano do Ensino Fundamental”. Neste estudo, Moura (2016) investigou a atuação de duas professoras alfabetizadoras, uma iniciante e uma experiente, no 1º ano do Ensino Fundamental, com foco nas práticas de alfabetização. O objetivo foi analisar essas práticas, considerando os elementos da gestão da matéria e da classe presentes nas aulas de alfabetização. O referencial teórico utilizou autores como Gimeno Sacristán, Gauthier, Huberman, Gonçalves, Marcelo Garcia, Guarnieri, Lima, Soares e Carvalho.

A pesquisa qualitativa foi realizada em uma escola estadual do interior de São Paulo, em que os dados foram coletados por meio da observação das aulas das

professoras durante três meses e de uma entrevista semiestruturada. Moura (2016) organizou os dados em três eixos temáticos: a natureza do processo de alfabetização, a gestão da matéria e os aspectos relevantes para alfabetizar, e a gestão da classe e o estilo de alfabetizar.

A análise comparativa dos resultados revelou que o tempo de docência influencia a gestão da matéria, mas não é determinante na gestão da classe. Entre as práticas de alfabetização da professora iniciante e da professora experiente, foram observadas mais diferenças do que semelhanças. Ficou evidente a complexidade do tema da alfabetização, confirmando a hipótese levantada na pesquisa de que ambas as professoras enfrentam dificuldades nesse processo. Conclui-se que tanto o professor iniciante quanto o experiente devem se comprometer com suas escolhas, condutas e manejo do ensino, pois não se pode aceitar improvisações e tentativas no processo de alfabetização.

A dissertação intitulada “A Alfabetização e os Desafios para o Professor Recém-Formado” teve como objetivo investigar os desafios enfrentados por professores alfabetizadores recém-formados em salas de alfabetização. A revisão da literatura realizada por Ferreira (2017) abordou temas como formação de professores, pedagogia, alfabetização/letramento e políticas de formação para alfabetizadores, utilizando referências teóricas de autores renomados. A pesquisadora realizou estudo de campo com a participação de cinco professores-alfabetizadores da rede pública municipal de Santo André. Foram utilizados questionários para traçar o perfil dos participantes e entrevistas para obter dados mais aprofundados. A análise dos dados foi feita utilizando a Metodologia de Análise de Conteúdo proposta por Franco.

As categorias analisadas por Ferreira (2017) abordaram a apresentação pessoal e a escolha da carreira, formação inicial e continuada, teorias e práticas de alfabetização, estágio como prática pedagógica e a constituição da identidade do professor-alfabetizador recém-formado. Os resultados evidenciam os desafios como uma formação inicial fragilizada, distanciamento entre teoria e prática, salas de aula com muitos alunos, supervisões de estágio insuficientes, currículo de formação com ênfase teórica, falta de planejamento e projeto pedagógico, e falta de continuidade nas políticas de formação continuada.

Já a pesquisa de Ruy (2018) teve como objetivo analisar as experiências vivenciadas por professores em início de carreira em um grupo de formação de professores iniciantes nas redes pública e privada do interior do estado de São Paulo.

O grupo, coordenado pela pesquisadora, realizava reuniões mensais para discutir questões relacionadas à prática docente. As principais questões investigadas foram as relações estabelecidas pelos professores iniciantes na escola, a importância dessas relações e como elas influenciam suas ações diárias, além de como as experiências vividas afetam e constroem a identidade do professor.

A metodologia adotada por Ruy (2018) foi a pesquisa narrativa de experiências vividas, utilizando gravações em áudio dos encontros, diários de campo da formadora, diários de bordo escritos por uma professora iniciante a cada mês e captura de imagens por meio de fotografia. A análise dos dados foi realizada por meio de pistas, indícios e sinais que mapeiam as características peculiares do grupo, utilizando o Paradigma Indiciário. Os resultados apontaram para a importância da formação inicial e contínua, o acolhimento aos novatos na escola, o choque de realidade vivido no início da carreira, o valor do acolhimento recebido pelos alunos e o papel da equipe gestora como facilitadora do fazer docente. A pesquisa contribuiu para o conhecimento das vivências dos professores em início de carreira, ressaltando a importância de trocas de experiências, análise da própria prática e formação contínua para a constituição profissional docente.

O quarto item encontrado é a dissertação intitulada “Caminhos da Prática Docente Alfabetizadora: possíveis diálogos entre alfabetizadoras iniciantes e experientes”, em que Correia (2018) teve como objetivo analisar as interações e diálogos entre professoras alfabetizadoras iniciantes e experientes nas práticas de alfabetização e letramento. Utilizando a abordagem da pesquisa narrativa e a técnica de investigação do memorial de formação e rodas biográficas, o estudo contou com a participação de seis professoras, sendo três iniciantes com até cinco anos de carreira e três experientes com mais de dez anos de atuação profissional. Os dados foram coletados por meio do memorial de formação, que permitiu a reflexão sobre as trajetórias individuais das professoras, e das rodas biográficas, nas quais as participantes compartilharam suas experiências e diálogos.

As referências teóricas utilizadas por Correia (2018) envolveram os estudos de Soares, Ferreiro e Teberosky, Brito, Nóvoa, Warschauer e Freire. A análise dos dados seguiu as proposições de Bardin, organizando-os em unidades de análise: formação inicial e continuada, diálogos entre professoras iniciantes e experientes, e interações nas rodas biográficas. Os resultados encontrados pela pesquisadora revelaram a importância dos momentos de diálogo e compartilhamento de

experiências entre as professoras, que contribuíram para o aprimoramento das práticas docentes de alfabetização e letramento e uma compreensão mais aprofundada dos desafios da profissão docente.

No Maranhão, a única produção encontrada neste levantamento é a dissertação de mestrado de Rocha (2019), intitulada “Professoras iniciantes: relações entre a formação inicial e a prática do planejamento curricular”. Esta pesquisa teve como objetivo analisar as relações entre a formação inicial e a prática de planejamento curricular de professores iniciantes, com base em suas narrativas orais. Foram utilizadas contribuições teóricas e metodológicas de diversos autores, como Hurberman, Cavaco, Veenman, Silva, Tanuri e Vigotsky.

Rocha (2019) desenvolveu sua pesquisa, principalmente, a partir da participação de cinco professoras iniciantes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental em escolas municipais de Imperatriz - MA. A coleta de dados envolveu questionários para coordenadoras e gestoras, uma entrevista semiestruturada com a coordenadora da assessoria pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, observações registradas em diário de campo e as entrevistas narrativas das professoras iniciantes, que permitiram revisitar suas trajetórias formativas. As entrevistas narrativas foram analisadas conforme a proposta de Schütze e resultaram em três eixos: trajetórias de formação inicial das professoras iniciantes, o choque com a realidade no início da carreira e o planejamento curricular das professoras iniciantes e as manifestações de apoio.

Os resultados encontrados por Rocha (2019) demonstram que as professoras iniciantes sentem que a formação inicial foi insuficiente para auxiliá-las no planejamento curricular. Observou-se que suas dúvidas e esclarecimentos sobre a organização dos planos são atendidos principalmente por colegas mais experientes, nem sempre pela gestão e coordenação da escola. Quanto à seleção de conteúdos e temas, a maioria das professoras utiliza livros didáticos da escola, coleções adquiridas e pesquisas na internet. Podemos observar também que, através das narrativas, a dissertação apresenta detalhes sobre a trajetória formativa de cada professora, suas dificuldades iniciais na profissão e a construção de sua identidade docente.

A dissertação de Fernandes (2020), por sua vez intitula-se “Inquietações Docentes de Professoras Iniciantes em Turmas de Alfabetização” e teve como objetivo compreender como essas preocupações afetam a prática docente durante o período de inserção profissional. A pesquisa adotou as narrativas dos professores como fio

condutor, considerando-as como um processo que busca compreender os significados que os professores atribuem às suas experiências. Os objetivos específicos foram conhecer as concepções de alfabetização dos professores iniciantes, identificar suas preocupações em relação à formação inicial e identificar suas preocupações durante o processo de inserção profissional.

O estudo foi realizado com egressos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ) que estavam iniciando suas carreiras em escolas públicas, lecionando para turmas do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental. Os dados foram coletados por meio de questionários online enviados a todos os alunos formados entre 2016 e 2018 que estavam em processo de inserção profissional, seguidos por entrevistas narrativas com seis professoras que concordaram em participar da pesquisa.

A abordagem metodológica adotada por Fernandes (2020) valorizou a perspectiva narrativa, considerando a narrativa como método de investigação, reflexão pedagógica e processo de formação. Teoricamente, além da pesquisa narrativa, a pesquisa se baseou em dois eixos de discussão: Alfabetização, Leitura e Escrita, e Formação Docente e Inserção Profissional. Os resultados encontrados por Fernandes (2020) indicam que as preocupações dos professores estão relacionadas à complexidade de lidar com a heterogeneidade das turmas, o gerenciamento de conflitos, suas expectativas pessoais e a falta de experiência profissional. Suas narrativas destacam a importância da troca entre pares como uma forma de lidar com essas preocupações, que, apesar de desafiadoras, não os paralisam.

A pesquisa realizada por Bonat (2020) teve como objetivo principal compreender como professoras iniciantes se constituem e se identificam profissionalmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Através de entrevistas semiestruturadas realizadas com professoras da rede pública de Pelotas, egressas do curso de licenciatura em Pedagogia, buscou-se analisar como essas professoras se expressam em relação à sala de aula, se mobilizam algum saber docente nos primeiros anos de atuação, quais as percepções marcantes sobre a docência e quais as dificuldades encontradas nesse período inicial da carreira.

Os resultados encontrados por Bonat (2020) incluem as experiências iniciais dessas professoras foram marcadas por situações desafiadoras que exigiam reflexão constante sobre suas práticas pedagógicas. Elas encontraram dificuldades e obstáculos no exercício da profissão, porém, através dessas experiências, das

reflexões realizadas e do conhecimento adquirido durante a formação inicial, foram se constituindo como professoras. A interação com os alunos, o resgate de suas próprias vivências como estudantes e o exemplo de seus antigos professores também desempenharam papéis significativos na construção de sua identidade docente. Essas professoras iniciantes mostraram-se engajadas em aprimorar suas práticas e enfrentar os desafios que surgem ao longo do caminho, evidenciando a importância da reflexão e do desenvolvimento profissional contínuo na consolidação de suas identidades como educadoras.

Por fim, o item mais recente encontrado foi a Tese de Sopelsa (2023), intitulada “Desenvolvimento Profissional Docente de Professoras Iniciantes na Alfabetização: desafios e fios de uma vivência formativa partilhada”. O objetivo geral do estudo foi compreender as repercussões de uma experiência formativa compartilhada no desenvolvimento profissional de professoras iniciantes na alfabetização. A pesquisa foi embasada na Teoria Histórico-Cultural e no campo da formação de professores, combinando conhecimentos sobre aprendizagem, linguagem e desenvolvimento profissional docente.

Após um diagnóstico inicial para compreender as trajetórias e os desafios enfrentados pelas professoras no início da carreira na alfabetização, foi desenvolvido um processo formativo por meio de uma comunidade de prática. Sopelsa (2023) realizou análise dialógica dos discursos das professoras, que revelou as seguintes repercussões do processo formativo no desenvolvimento profissional delas: a) o reconhecimento da heterogeneidade de conhecimentos das crianças sobre a linguagem escrita; b) o fortalecimento das participantes como professoras alfabetizadoras por meio da coletividade; e c) a construção de conhecimentos pedagógicos sobre a alfabetização a partir das discussões coletivas sobre a prática.

A pesquisa destaca três principais dimensões do processo formativo das professoras iniciantes na alfabetização: a) a compreensão do contexto histórico-cultural; b) a construção coletiva de significados sobre a alfabetização por meio de experiências compartilhadas e dialógicas, valorizando o papel do outro; e c) a singularização da experiência compartilhada na prática pedagógica de cada professora.

A interpretação dos resultados indica que o desenvolvimento profissional docente é resultado de processos contínuos de aprendizagem ao longo da vida, mediados pela linguagem e pela interação com os outros, por meio de experiências

compartilhadas e singularizadas. A tese de Sopelsa (2023) defende que uma vivência dialógica no processo formativo, que parte dos desafios encontrados na prática, possibilita a construção de significados diversos para a alfabetização e promove a singularização das experiências, impulsionando o desenvolvimento profissional das professoras iniciantes na alfabetização.

As principais produções descritas compartilham alguns aspectos em comum relacionados ao tema central da docência e do desenvolvimento profissional de professoras iniciantes, especialmente no contexto da alfabetização. É possível sintetizar os principais aspectos da seguinte forma:

- **Foco na formação e desenvolvimento profissional:** todas as produções abordam a formação inicial e/ou continuada de professoras iniciantes e sua importância para o desenvolvimento profissional. As pesquisas evidenciam que o período inicial da carreira é desafiador, exigindo reflexão constante, troca de experiências e aprimoramento das práticas pedagógicas.
- **Importância do apoio institucional:** as produções destacam a relevância do apoio institucional, especialmente o suporte oferecido pela equipe gestora das escolas, para ajudar os professores iniciantes a enfrentarem as dificuldades iniciais da carreira, lidar com comportamentos dos alunos e desenvolver suas habilidades pedagógicas.
- **Reflexão sobre a prática docente:** todas as pesquisas enfatizam a importância da reflexão sobre a prática docente como uma estratégia fundamental para o desenvolvimento profissional das professoras iniciantes. A análise das experiências vividas, o compartilhamento com colegas e a busca por aprimoramento são aspectos presentes nas narrativas das professoras.
- **Abordagem qualitativa e metodologia de pesquisa narrativa:** a maioria das produções utiliza abordagens qualitativas, com destaque para a pesquisa narrativa e a coleta de dados por meio de entrevistas e questionários. Essa abordagem permite uma compreensão mais profunda das experiências e percepções das professoras iniciantes.
- **Desafios da alfabetização:** as pesquisas têm como cenário a alfabetização, e apontam para os desafios enfrentados pelas professoras nessa etapa da educação. As dificuldades incluem lidar com a heterogeneidade dos alunos em

relação aos conhecimentos de linguagem escrita, a formação inicial insuficiente para o planejamento curricular e a complexidade da prática docente nessa fase.

- **Valorização do diálogo e compartilhamento de experiências:** as produções destacam o valor do diálogo entre as professoras iniciantes e experientes, bem como o compartilhamento de experiências e conhecimentos como estratégias importantes para o desenvolvimento profissional. As trocas entre pares são consideradas fundamentais para enfrentar os desafios e aprimorar as práticas de alfabetização.
- **A construção da identidade profissional:** as pesquisas também abordam a construção da identidade profissional das professoras iniciantes. A interação com os alunos, a reflexão sobre suas trajetórias formativas e a construção de uma identidade docente são aspectos relevantes no processo de desenvolvimento profissional.

Em resumo, as produções analisadas convergem para a importância da formação inicial e continuada, do apoio institucional e da reflexão sobre a prática docente como elementos-chave para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes na alfabetização. Além disso, a troca de experiências e o diálogo entre pares são fundamentais para enfrentar os desafios da carreira e construir uma identidade profissional sólida.

Assim, as pesquisas reforçam a complexidade e a relevância do tema da docência, especialmente no contexto da alfabetização, e apontam para a necessidade de políticas e programas que promovam um desenvolvimento profissional mais efetivo para os professores iniciantes.

Um ponto importante comum a estudos em nível de conclusão de pós-graduação é ter o marco teórico bem delimitado. Nos casos das dissertações e teses encontradas os autores mais recorrentes são: Marcelo e Huberman, em se tratando de docência iniciante; Gatti e Nóvoa, para o campo de formação de professores; e para a alfabetização Soares, Ferreiro e Teberosky. Como contribuição destacamos que o estudo que realizamos passou a incorporar principalmente as publicações de Marcelo e suas colaboradores, que até então eram desconhecidas para nós e ofereceram subsídio consistente quanto a profissionalização docente com foco nos primeiros anos de carreira.

### 3.1.2 Artigos científicos em periódicos sobre professoras alfabetizadoras iniciantes

Para consolidar a caracterização do campo de pesquisa em relação aos professores iniciantes em publicações que correlacionam com o campo da alfabetização, buscamos os artigos publicados em periódicos nos últimos anos. Para essa etapa de levantamento no Portal de Periódicos da CAPES (<https://www.periodicos.capes.gov.br/>), buscamos os descritores PROFESSORES INICIANTES e ALFABETIZAÇÃO.

Refinamos o lapso temporal para publicações de 2015 a 2023. E após a leitura dos títulos e resumos, selecionamos os sete artigos que foram lidos na íntegra e selecionados para compor esse levantamento, pois contribuem com o escopo da pesquisa do ponto de vista teórico e metodológico, alicerçando novos direcionamentos para a dissertação com reflexões alcançadas nas publicações.

Assim, organizamos no Quadro 02 os artigos, identificando o título, ano da publicação, objetivo, autoria, metodologia, periódico em que foi publicado e local de realização e/ou de publicação do estudo. Em seguida, descrevemos cada publicação analisando as contribuições para nosso estudo.

## Quadro 02 – Levantamento de Artigos em Periódicos

Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

ITEM	TÍTULO	ANO DA PUBLICAÇÃO	OBJETIVO	AUTORIA	METODOLOGIA	PERIÓDICO
1.	Uma Professora Iniciante Aprendendo a Alfabetizar: processos formativos e saberes docentes na corda bamba	2016	Refletir sobre os saberes que envolvem a aprendizagem da docência para alfabetizar, considerando as vivências de uma professora iniciante em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental.	MOURA, Taís Aparecida de; GUARNIERI, Maria Regina.	- Abordagem qualitativa; - Observação em sala de aula e entrevistas.	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação.
2.	Os Saberes da Prática Alfabetizadora Construídos e Mobilizados no Cotidiano de Professoras Iniciantes	2018	Compreender como são mobilizados os saberes da prática alfabetizadora no cotidiano das professoras iniciantes.	MORAIS, Joelson de Sousa; NASCIMENTO, Franc-Lane Sousa Carvalho do.	- Abordagem qualitativa; - Conversas com 3 professoras alfabetizadoras; - Estudos do Cotidiano; - Narrativas analisadas a partir da Epistemologia da Complexidade	Revista EducereEt Educare
3.	Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes	2019	Investigar as formas como se processa a inserção de licenciados egressos de uma universidade pública como professores nos sistemas escolares públicos do estado de São Paulo.	ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi.	- Abordagem qualitativa; - Entrevista semiestruturada com 20 professores iniciantes.	Educar em Revista
4.	Indução profissional de professores: o entre-lugar de constituição da identidade docente	2021	Compreender se as condições, características e contextos do exercício profissional possibilitam a indução, permanência e o desenvolvimento profissional de docentes iniciantes	NOGARO, Arnaldo; KUHN, Martin; MOREIRA, Vivian Martinez Mendes.	- Abordagem qualitativa; - Entrevista semiestruturada com 15 professores iniciantes da rede pública e privada.	Revista Cocar

5.	Professores iniciantes na educação básica em tempos pandêmicos	2021	evidenciar algumas dificuldades sentidas por professores iniciantes na Educação Básica, especificamente, na educação infantil e nos anos iniciais, considerando dois aspectos: o momento da inserção profissional e o momento pandêmico que vivenciamos, no Brasil, desde 2020.	SOUSA, Antonio Carlos de; GURGEL, Iure Coutre; FARIA, Isabel Maria Sabino de.	- Abordagem qualitativa; - Revisão de literatura; - Questionário fechado.	Ensino em Perspectivas
6.	Professor Iniciante, Processo de Indução e Alfabetização: o que dizem os estudos	2022	Analisar dissertações e teses que tratam do processo de indução do professor iniciante alfabetizador, no banco de teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).	TREVISAN, Alexandra Aparecida Liberato; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos; APARICIO, Ana Sílvia Moço.	- Abordagem qualitativa; - Levantamento bibliográfico de 2009 a 2019 na BDTD; - Busca dos seguintes descritores: professor iniciante, desenvolvimento profissional docente, processo de indução, acolhimento e alfabetização.	Revista HOLOS
7.	Desafios no Processo de Inserção Profissional de Professoras Alfabetizadoras Iniciantes	2022	Discutir sobre o desenvolvimento profissional de docentes iniciantes com foco nos movimentos que envolvem o ingresso na docência de professoras alfabetizadoras nos primeiros anos do exercício profissional e os desafios imbricados nesse processo.	MOTA, Jéssica Regina da; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; AMBROSETTI, Neusa Banhara.	- Abordagem qualitativa; - Estudo exploratório; - Grupo de discussão realizado com sete professoras alfabetizadoras iniciantes de uma rede municipal de ensino.	Revista Educação em Foco

O primeiro artigo listado deriva da dissertação produzida por Moura (2016) e também listada no Quadro 02. No artigo intitulado “Uma Professora Iniciante Aprendendo a Alfabetizar: processos formativos e saberes docentes na corda bamba”, Moura e Guarnieri (2016) apresentam os resultados de uma pesquisa qualitativa que buscou refletir sobre os saberes envolvidos na aprendizagem da docência para a alfabetização, a partir das vivências de uma professora iniciante em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa envolveu observações em sala de aula e entrevistas com a professora.

Os dados foram sistematizados pelas autoras em torno do tema central "A natureza do processo de alfabetização" e analisados em três categorias: concepção de alfabetização, escolha dos métodos de alfabetização e saberes docentes para alfabetizar. Os resultados demonstram a complexidade da prática de alfabetização, especialmente diante da falta de conhecimentos adquiridos na formação inicial do professor para o ensino da leitura e escrita. O estudo propõe uma reflexão sobre os rumos da formação do professor alfabetizador, evidenciando a necessidade de superar os desafios existentes nessa área.

Outra produção encontrada foi o artigo “Os Saberes da Prática Alfabetizadora Construídos e Mobilizados no Cotidiano de Professoras Iniciantes”, fruto de uma pesquisa no Maranhão, na cidade de Caxias. O trabalho produzido por Morais e Nascimento (2018) relata uma pesquisa que foi realizada com três professoras iniciantes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública municipal em Caxias. A pesquisa teve como objetivo compreender como os saberes da prática alfabetizadora são mobilizados no cotidiano dessas professoras. Foram utilizadas conversas e observações registradas em um diário de pesquisa e em um aparelho de áudio como técnicas de investigação.

A perspectiva teórico-epistemológica adotada por Morais e Nascimento (2018) foi a dos Estudos do Cotidiano, e para compreender as narrativas das professoras, foi escolhida a Epistemologia da Complexidade. Os resultados colocam em evidência que as professoras iniciantes utilizam diversas táticas e estratégias para contribuir com o processo de alfabetização das crianças, combinando seus próprios saberes com outros saberes provenientes de diferentes dimensões e contextos de aprendizagem. Elas demonstram criatividade ao criar instrumentos didáticos e pedagógicos, que se mostram significativos e relevantes para a escolarização dos alunos.

Os estudiosos Maria Isabel de Almeida, Selma Garrido Pimenta e José Cerchi Fusari publicaram em 2019 o artigo “Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes”. A pesquisa aborda a questão da inserção profissional de professores iniciantes e seu impacto em suas vidas. O estudo foi realizado com licenciados que ingressaram como professores em escolas públicas do estado de São Paulo após se formarem em uma universidade pública. Foram entrevistados 20 professores iniciantes de diferentes áreas de conhecimento, que estavam atuando nas escolas públicas nos primeiros cinco anos após a formatura.

A análise do estudo apresentado por Almeida, Pimenta e Fusari (2019) se concentrou nas categorias de socialização profissional, profissionalização docente e trabalho docente. O objetivo foi compreender as formas de ingresso na carreira docente, o processo de aprendizado profissional, a relação com colegas, a adaptação ao ambiente profissional, a inserção nas escolas públicas, as condições de trabalho, a motivação para entrar e permanecer na profissão, as dificuldades enfrentadas e as expectativas em relação ao futuro profissional. Os dados qualitativos obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas foram analisados em conjunto com a literatura existente sobre o tema, utilizando uma abordagem crítico-dialética, o que permitiu identificar a complexidade e as contradições dos processos de socialização, profissionalização e do trabalho docente.

Já o artigo de Nogaro, Kuhn e Moreira (2021) apresenta um recorte de uma pesquisa empírica que teve como objetivo investigar se as condições, características e contextos do exercício profissional dos docentes iniciantes promovem sua indução, permanência e desenvolvimento profissional. Foram coletados dados por meio de entrevistas semiestruturadas com quinze professores da Educação Básica, tanto de redes públicas quanto privadas.

A análise dos dados utilizada por Nogaro, Kuhn e Moreira (2021) foi realizada sob uma perspectiva de conteúdo, utilizando uma abordagem teórico-metodológica crítico-dialética. Os resultados apontam para a necessidade de repensar os princípios que orientam a formação e a indução profissional dos professores, buscando uma formação inicial sólida, com base teórica consistente e imersão na realidade escolar. Além disso, destacam-se a importância da criação e desenvolvimento de programas de inserção profissional e a implementação de políticas que valorizem e reconheçam o trabalho dos docentes.

Em “Professores iniciantes na educação básica em tempos pandêmicos”, Sousa, Gurgel e Farias (2021) buscaram evidenciar algumas dificuldades sentidas por professores iniciantes na Educação Básica, especificamente, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, considerando dois aspectos: o momento da inserção profissional e o momento pandêmico que vivenciamos, no Brasil, desde 2020. A questão central da pesquisa é identificar quais são as dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes atuantes na Educação Básica ao ingressarem na profissão e diante do cenário da pandemia. O embasamento teórico é fundamentado em estudos de Garcia, Huberman, Nono, Farias, entre outros.

A metodologia utilizada por Sousa, Gurgel e Farias (2021) é qualitativa, baseada na revisão de literatura e na aplicação de um questionário eletrônico. Os resultados e discussões apontaram que os desafios enfrentados pelos professores participantes da pesquisa são variados e numerosos, e foram intensificados pela situação pandêmica que vivenciamos desde 2020.

Outro artigo encontrado foi o levantamento bibliográfico intitulado “Professor Iniciante, Processo de Indução e Alfabetização: o que dizem os estudos” em que os autores analisaram dissertações e teses que abordam o processo de indução de professores iniciantes na alfabetização, utilizando o acervo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Trevisan, Andrade e Aparício (2022) utilizaram os termos “professor iniciante”, “desenvolvimento profissional docente”, “processo de indução”, “acolhimento” e “alfabetização” para a pesquisa bibliográfica, abrangendo o período de 2009 a 2019, visando identificar estudos mais recentes sobre o tema. Dos quinze trabalhos encontrados, apenas dez estão diretamente relacionados ao estudo proposto. Após a análise dos dados, constatou-se a necessidade de um programa de indução para professores iniciantes, isto é uma iniciativa projetada para apoiar e orientar professores iniciantes ou novos em suas funções nas instituições de ensino, por meio de um mentor ou orientador mais experiente.

Por fim, selecionamos o artigo “Desafios no Processo de Inserção Profissional de Professoras Alfabetizadoras Iniciantes”. O artigo de autoria de Mota, Almeida e Ambrosetti (2022) discute o desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras iniciantes, com foco nos desafios enfrentados por elas durante o início de suas carreiras. Trata-se de um estudo exploratório de natureza qualitativa, que utilizou um grupo de discussão como instrumento de coleta de dados. O estudo foi

realizado com sete professoras alfabetizadoras iniciantes em uma rede municipal de ensino.

Os resultados do estudo de Mota, Almeida e Ambrosetti (2022) revelam que as professoras enfrentam desafios relacionados às lacunas na formação inicial, que não as direcionam especificamente para as práticas de alfabetização. Além disso, elas relatam a falta de apoio durante o período inicial da docência, especialmente no que diz respeito às práticas de alfabetização, e a falta de conhecimentos específicos sobre os processos envolvidos na aquisição da leitura e escrita. O estudo destaca a necessidade de maior atenção ao período inicial da docência, principalmente para aqueles que assumem salas de alfabetização. Isso sugere a importância de oferecer suporte adequado, formação continuada e recursos específicos para ajudar os professores iniciantes a lidar com os desafios da alfabetização.

Neste segundo levantamento, as produções encontradas têm como tema central os desafios e o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes, com foco especial na alfabetização. Assim, sintetizamos os principais aspectos em comum entre as produções:

- **Formação inicial insuficiente:** todas as pesquisas apontam para a falta de preparo específico na formação inicial dos professores para lidar com as práticas de alfabetização. As professoras iniciantes relatam lacunas na formação que não as direcionam adequadamente para as demandas da alfabetização, o que resulta em desafios no início da carreira.
- **Desafios da prática de alfabetização:** as produções destacam a complexidade da prática de alfabetização, especialmente diante da falta de conhecimentos adquiridos na formação inicial. As professoras iniciantes enfrentam dificuldades em escolher os métodos de alfabetização e em mobilizar saberes docentes adequados para o ensino da leitura e escrita.
- **Troca de saberes:** as pesquisas ressaltam que as professoras iniciantes mobilizam diversos saberes na prática de alfabetização, combinando seus próprios conhecimentos com outros saberes provenientes de diferentes dimensões e contextos de aprendizagem. Elas demonstram criatividade ao criar instrumentos didáticos e pedagógicos que são relevantes para a escolarização dos alunos.

- **Necessidade de apoio e formação continuada:** as professoras iniciantes relatam a importância do apoio institucional e de programas de indução para ajudá-las a enfrentar os desafios iniciais da carreira. A formação continuada é destacada como uma estratégia fundamental para o desenvolvimento profissional das professoras iniciantes na alfabetização.
- **Inserção profissional em tempos pandêmicos:** um dos artigos aborda especificamente os desafios enfrentados pelas professoras iniciantes em meio ao contexto da pandemia, enfatizando a necessidade de repensar os princípios que orientam a formação e a indução profissional dos docentes nesse cenário desafiador.
- **A complexidade dos processos de socialização e profissionalização:** outra pesquisa aborda a socialização e profissionalização dos professores iniciantes, destacando a complexidade e as contradições desses processos. A análise das narrativas dos professores permite identificar as dificuldades enfrentadas e as expectativas em relação ao futuro profissional.
- **A importância de uma formação sólida:** os estudos enfatizam a necessidade de uma formação inicial sólida, com base teórica consistente e imersão na realidade escolar. Isso é visto como um elemento para que os professores iniciantes possam enfrentar os desafios da profissão e desenvolver suas práticas pedagógicas.

Em resumo, os artigos encontrados convergem para a importância da formação inicial e continuada dos professores iniciantes na alfabetização, especialmente no que diz respeito aos desafios enfrentados nessa fase da carreira. As pesquisas apontam para a necessidade de programas de indução, apoio institucional e formação continuada que abordem especificamente as práticas de alfabetização. Além disso, destacam a relevância do diálogo, da troca de saberes e da reflexão sobre a prática docente como estratégias fundamentais para o desenvolvimento profissional dessas professoras.

Ao sintetizarmos as análises feitas no levantamento das teses, dissertações com o levantamento de artigos, é possível percebermos uma convergência de temas relacionados ao início da carreira docente alfabetizadora e à formação inicial de

professores. Ambos os levantamentos enfatizam a importância de uma formação inicial sólida e específica para lidar com as demandas e desafios da prática de alfabetização. As pesquisas apontam para lacunas na formação que impactam o desenvolvimento profissional de professores iniciantes e evidenciam a complexidade da prática de alfabetização diante da falta de conhecimentos adquiridos na formação inicial. Além disso, ressaltam a relevância da formação continuada, programas de indução e apoio institucional para auxiliar os professores iniciantes no enfrentamento dos desafios iniciais da carreira.

Diante desse cenário, a realização do levantamento de artigos foi fundamental para delinearmos o objeto da nossa pesquisa de forma mais consistente. O levantamento nos mostra as principais questões e desafios enfrentados por professores iniciantes na área da alfabetização. As informações obtidas a partir dos artigos e dissertações permitem identificar tendências, lacunas e questões em aberto na literatura, direcionando nosso estudo para áreas que demandam maior investigação e aprofundamento.

A partir do cruzamento dos resumos fica evidente como a formação inicial dos professores é relacionada à sua prática de alfabetização ao ingressar na carreira docente, influenciando nas abordagens pedagógicas, na escolha de métodos de alfabetização e na mobilização de saberes na prática diária.

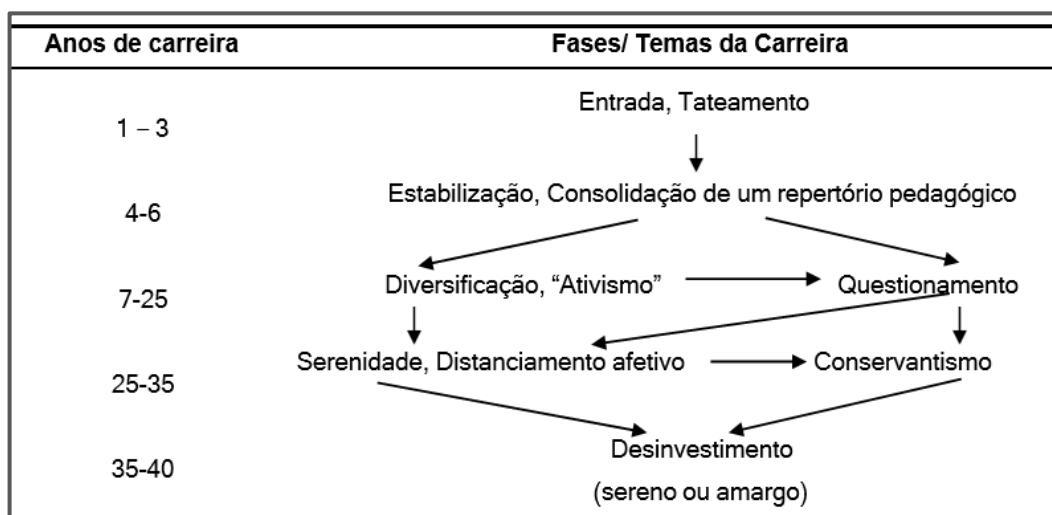
Além disso, o levantamento de artigos também destaca a importância do suporte institucional e da formação continuada, aspectos que podem ser investigados em nossa pesquisa para compreender as contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores/as iniciantes na alfabetização ao longo do tempo.

Em conclusão, o levantamento bibliográfico do tipo estado da arte enfatizou a relevância da realização da nossa pesquisa para colocar em perspectiva subsídios para a compreensão das relações entre o início da carreira docente alfabetizadora e a formação inicial de professores. Ao investigarmos os contextos, as experiências e os desafios enfrentados pelos professores/as iniciantes na alfabetização, nossa pesquisa contribui para a construção de políticas e práticas pedagógicas mais efetivas que promovam o desenvolvimento profissional desses docentes e, por consequência, a melhoria da educação na área da alfabetização.

### 3.2 Docência iniciante: aportes e posicionamentos teóricos

Diante do consistente quadro de pesquisas sobre a docência iniciante, demonstrado anteriormente, identificamos as dinâmicas envolvidas no processo de inserção e de profissionalização marcados pelos choques iniciais da realidade escolar e confrontos com a formação inicial. Este período é caracterizado não somente pela simples entrada na carreira, mas principalmente pelas expressivas travessias realizadas pelo professor entre os saberes e vivências da formação inicial e os contextos e práticas do campo de atuação profissional.

Conforme já evidenciado no levantamento bibliográfico, Huberman (2000) destaca-se como referencial sólido quanto a esse aspecto na investigação proposta, uma vez que produziu extensa pesquisa sobre o ciclo de vida dos professores, diferenciando e caracterizando cada fase e temas ao longo da carreira docente. De forma sintética, podemos observar na Figura 03 as diferentes fases e temas da carreira que permeiam cada período do ciclo de vida profissional.



**Figura 03** –Ciclo de vida profissional docente segundo Huberman  
**Fonte:** Huberman, 2000, p. 47.

Para Huberman (2000), os três primeiros anos de carreira são fase de entrada, onde o principal tema é o tateamento. Neste período o professor passa por um processo de compreensão e adaptação da realidade escolar, o que muitas vezes é caracterizado por “choques de realidade”. Nesse processo surgem conflitos de diversas ordens, conforme aponta Rocha (2019, p. 52)

Os momentos estão relacionados a dilemas vivenciados diariamente pelos professores. São problemas, dificuldades e frustrações que provocam um susto nos primeiros meses de trabalho. O excesso de carga horária, stress,

número excessivo de alunos por turma ou sobrecarga de funções não são idealizadas no momento da formação inicial, embora sejam por vezes comentadas ou vivenciadas no momento dos estágios; assim, se difere totalmente do que é sentido na realidade da sala de aula, principalmente porque no Brasil, levando em consideração a nossa diversidade, é impossível pensar em um único modelo de formação e preparação do futuro profissional docente, pois este está sujeito a se deparar com diversas situações problemas.

Os momentos mencionados por Rocha (2019) representam dilemas vivenciados diariamente pelos professores, trazendo à tona problemas, dificuldades e frustrações que muitas vezes causam surpresa nos primeiros meses de trabalho. No estudo desenvolvido pela autora, apresentado anteriormente no levantamento bibliográfico, fica evidente que as exigências da profissão, como uma carga horária excessiva, estresse, turmas com um número elevado de alunos ou múltiplas responsabilidades, nem sempre são previstas durante a formação inicial. Embora essas questões possam ser discutidas ou até mesmo experimentadas durante os estágios, a realidade da sala de aula apresenta desafios únicos, especialmente considerando a diversidade presente no contexto educacional brasileiro.

Os professores precisam estar preparados para lidar com uma ampla variedade de cenários, ajustando suas práticas pedagógicas de acordo com as necessidades e particularidades de cada ambiente de ensino. Nesse consenso é importante reconhecer que não existe um único modelo de formação e preparação que possa abranger todas as situações-problema enfrentadas pelos professores em sua jornada profissional (Rocha, 2019). Principalmente quando tratamos da realidade do ensino no Brasil que é marcada por uma diversidade regional, socioeconômica e cultural, o que demanda uma abordagem flexível e adaptável.

Conforme evidenciamos na seção anterior, a formação inicial dos professores deve ir além do aspecto teórico, incorporando experiências práticas e reflexivas. Essa formação abrangente deve incluir o desenvolvimento de habilidades de gerenciamento de sala de aula, o uso de estratégias de ensino diversificadas e a capacidade de lidar com a diversidade e a inclusão de forma eficaz (Charlot, 2014; Santos, 2010). Consideramos, assim, essencial que os futuros professores sejam preparados desde a formação inicial para enfrentar os desafios reais da profissão, levando em consideração a complexidade e as demandas do contexto educacional brasileiro.

Portanto, uma formação docente adequada precisa reconhecer os desafios enfrentados pelos professores em sua prática diária, fornecendo-lhes ferramentas e

recursos para enfrentar esses momentos de susto e adaptação. Ao promover uma abordagem mais abrangente e preparatória, podemos contribuir para uma educação de qualidade, que valorize a diversidade e proporcione um ambiente de aprendizagem enriquecedor para todos os alunos.

Neste aspecto, a categoria multidimensionalidade trabalhada por Alarcão e Roldão (2014) reflete essa abrangência das dificuldades a qual a formação docente deve estar atenta. A multidimensionalidade do contexto da carreira é melhor detalhada na seguinte análise feita pelas autoras

As dificuldades sentidas pelos professores em início de carreira são de várias ordens: científico-pedagógica (gestão do ensino, problemas de indisciplina e desmotivação, diferenciação de ritmos de aprendizagem, gestão do currículo, relacionamento com os alunos, avaliação), burocrática (conhecimento da legislação, dos regulamentos, do funcionamento da escola, diversidade de tarefas e tempo para as gerir, assunção de cargos sem preparação), emocional (autoconhecimento, autoestima e autoconfiança, isolamento, angústias, gestão das dimensões pessoal e profissional), social (identidade e identificação profissional, relacionamento com os colegas, desconhecimento das regras de conduta, relacionamento com os encarregados de educação). (Alarcão; Roldão, 2014, p. 111).

Para as autoras, a enfrentadas pelos professores em início de carreira é abordada de forma abrangente. Essas dificuldades podem ser classificadas em diversas áreas. Em relação à dimensão científico-pedagógica, os professores iniciantes enfrentam desafios como a gestão do ensino, lidar com problemas de indisciplina e desmotivação dos alunos, lidar com a diversidade de ritmos de aprendizagem, gerenciar o currículo de forma eficiente, estabelecer um bom relacionamento com os alunos e realizar uma avaliação adequada (Alarcão; Roldão, 2014).

No aspecto burocrático, os professores em início de carreira precisam adquirir conhecimentos sobre a legislação educacional, os regulamentos da escola e o funcionamento administrativo, além de lidar com a diversidade de tarefas e o gerenciamento adequado do tempo (Alarcão; Roldão, 2014).

No âmbito emocional, os professores iniciantes enfrentam questões relacionadas ao autoconhecimento, autoestima e autoconfiança, além de lidar com o sentimento de isolamento e as angústias decorrentes da gestão das dimensões pessoal e profissional. Já na dimensão social, é importante considerar a construção da identidade e identificação profissional dos professores em início de carreira, o

relacionamento com os colegas de trabalho, o desconhecimento das regras de conduta e as interações com os encarregados de educação (Alarcão; Roldão, 2014).

Diante dessa análise, fica evidente que as dificuldades enfrentadas pelos professores em início de carreira são abrangentes e envolvem múltiplas dimensões. Compreender e reconhecer essas dificuldades é fundamental para disponibilizar uma estrutura capaz de promover a formação contínua adequada que aborde essas diferentes áreas de desafios.

Huberman (2000) ressalta que, perpassando o choque com a realidade, outros desafios fazem parte dessa etapa, especialmente a sobrevivência e a descoberta. A descoberta ameniza as dificuldades, sendo que “o entusiasmo inicial, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir num determinado corpo profissional” (Huberman, 2000, p.39), são elementos que servem de motivação e fazem com que os professores iniciantes sobrevivam a esse momento, contribuindo também para a permanência na docência.

Freire (1997) reconhece que é natural que os estes professores sintam insegurança e medo em seu primeiro dia de aula. O autor considera que é importante reconhecer esse aspecto, pois

Falando de seu medo, de sua insegurança, o educador vai fazendo, de um lado, uma espécie de catarse indispensável ao controle do medo, de outro, vai ganhando a confiança dos educandos. Em lugar de procurar esconder o medo com disfarces autoritários facilmente reconhecíveis pelos educandos, o professor o manifestou com humildade. Falando de seu sentimento, se revelou e se assumiu como gente. Testemunhou o seu desejo de aprender também com os educandos. É óbvio que esta postura necessária da educadora em face dos educandos e em função de seu medo requer dela a paz que a humildade lhe dá. Mas requer também, profunda confiança – não ingênuas, mas críticas – nos outros e uma opção, coerentemente vivida, pela democracia (Freire, 1997, p. 45).

Assim, ele enfatiza que assumir e enfrentar esses sentimentos é essencial para superá-los e que não há problema em demonstrar essa vulnerabilidade aos alunos. Além disso, Paulo Freire destaca a importância do diálogo e da empatia na prática docente. Ele sugere que os professores devem estabelecer um diálogo aberto com os alunos, compreendendo suas realidades e necessidades.

Apesar de não ter um estudo específico aprofundado sobre professores iniciantes, Freire possui um ensaio voltado para esse momento da carreira em uma das cartas do livro “Professora Sim, Tia Não - cartas a quem ousa ensinar”. Na carta

intitulada "Primeiro dia de Aula", Freire (1997) destaca a importância de os professores iniciantes reconhecerem e acatarem as características culturais, linguísticas e sociais dos alunos. Isso inclui entender as diversas formas de expressão e linguagem que os alunos utilizam e respeitar sua identidade cultural.

O autor sugere que os professores devem aprender a "ler" a classe como se fosse um texto, observando e compreendendo as reações comportamentais dos alunos, a linguagem que utilizam, seus sentimentos e desejos. Essa leitura da turma como um grupo particular contribui para uma prática docente mais consciente e voltada para as necessidades dos educandos a partir de suas características.

Na carta, assim como em outros escritos, Freire (1997) enfatiza a importância de democratizar o espaço da sala de aula e da escola, permitindo que os educandos também participem da construção das regras e da disciplina, de forma a garantir um ambiente mais democrático e participativo.

O autor ressalta ainda a relação intrínseca entre o corpo consciente e o mundo, destacando que a compreensão do mundo se dá através das interações dos corpos conscientes com ele. Nessa perspectiva, a educação deve considerar essa relação e estimular a formação de cidadãos críticos e engajados na transformação do mundo. E essa consciência, o professor iniciante precisa desenvolver ao longo de sua trajetória, se percebendo como responsável por essa transformação mencionada por Freire (1997).

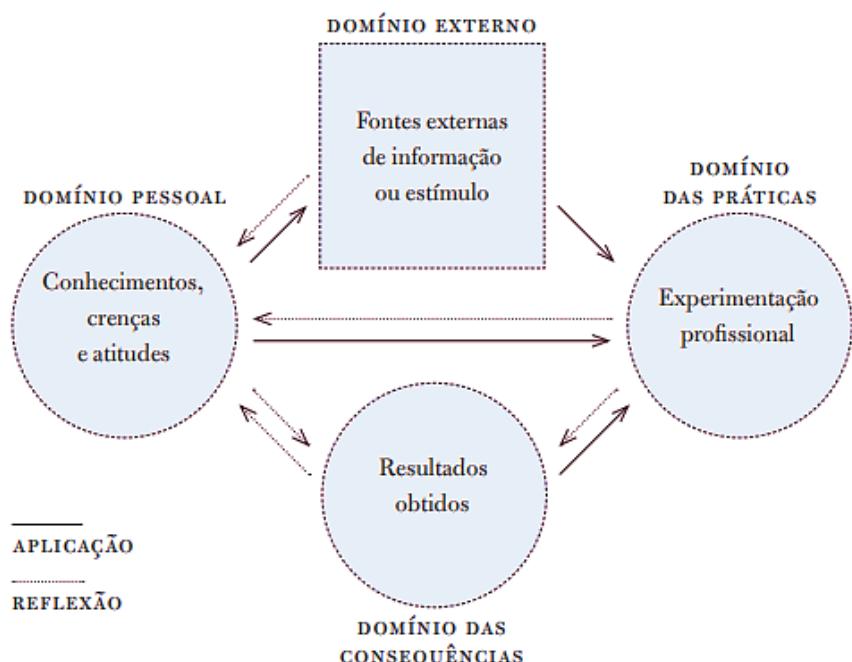
As ideias de Freire (1997) têm como objetivo inspirar uma prática docente mais libertadora, participativa e sensível às realidades dos educandos. Esse mote que direciona nosso olhar para as inspirações docentes nos faz retornar a travessia a um ponto bem anterior à própria atuação como docente: o professor antes da formação inicial. Para Marcelo (2009), se tornar professor, bem como os primeiros anos de atuação, é um processo que está inserido em um sistema de crenças. Segundo o autor

Ser um bom professor pressupõe um longo processo. Os candidatos que chegam às instituições de formação inicial de professores não são recipientes vazios. Nas suas investigações, Lortie (1975) afirma que as milhares de horas de observação enquanto estudantes contribuem para a configuração de um sistema de crenças acerca do ensino, por parte dos aspirantes a professores, e, por outro lado, ajuda-os a interpretar as suas experiências na formação. Por vezes, estas crenças estão tão enraizadas que a formação inicial é incapaz de provocar uma transformação profunda nessas mesmas crenças (p.13).

Assim, a formação inicial de professores e como as experiências passadas dos aspirantes a professores influenciam suas crenças e práticas de ensino e também estão inseridas em um universo de crenças. No entanto, o autor ressalta que essas crenças são diferentes dos conhecimentos profissionais de fato, pois não necessitam da condição de verdade refutável, sendo apenas proposições ou premissas que as pessoas têm sobre aquilo que consideram verdadeiro.

Para Richardson (1996 apud Marcelo, 2009), as crenças influenciam não somente a forma como os professores aprendem, mas também influenciam os processos de mudança que os professores realizam em suas práticas. Considerando esse aspecto, Marcelo (2009) realizou um levantamento de conceitos de vários autores em torno do desenvolvimento profissional desse docente em início de carreira, sendo que esse desenvolvimento provoca mudanças nas crenças dos professores.

Um dos modelos de desenvolvimento profissional proposto é o de Clarke e Hollingsworth (2002 apud Marcelo, 2009). Estes autores apresentam um modelo complexo, não linear e inter-relacionado de desenvolvimento profissional docente, conforme a Figura 04.



**Figura 04** - Modelo interrelacional de desenvolvimento profissional  
Fonte: Clarke e Hollingsworth, 2002 apud Marcelo, 2009, p. 17.

Neste modelo, é interessante observar que, por meio das relações de aplicação e reflexão estabelecidas entre os diferentes domínios profissionais, o

desenvolvimento profissional se dá em um sistema cílico e retroalimentativo, por meio de uma interação dialógica entre diversos agentes como: experimentação profissional, resultados obtidos, fontes externas de informação ou estímulo e conhecimentos, crenças e atitudes.

Para Cruz, Farias e Hobold (2020), o início do exercício da docência deve ser observado como uma etapa de formação essencial para o desenvolvimento profissional de professores. As autoras dialogam com autores comuns a este estudo e compreendem o desenvolvimento profissional como aperfeiçoamento contínuo, e um processo que pode ser facilitado ou inibido. Assim, trabalham a categoria indução como possibilidade para reduzir dificuldades de diversas ordens que afetam o início da docência.

O conceito de inserção profissional é, de fato, a entrada na vida profissional docente. Para as autoras, este é “um tempo de travessia caracterizado pela passagem de estudante a professor” (Cruz; Farias; Hobold, 2020, p. 3) e que durante os primeiros anos de inserção na docência o professor busca incorporar, compreender e se integrar à cultura docente, a cultura escolar e se familiarizar com os códigos e normas da profissão. O que nos faz compreender o processo de socialização caracterizado por Charlot (2014), já mencionado anteriormente.

As autoras ressaltam que a indução profissional deve estar alinhada a um acompanhamento. Para elas,

Ao reconhecer e assumir a indução como a formação do professor iniciante durante a sua inserção, comprehende-se o seu movimento como catalisador de conhecimentos profissionais essenciais à docência, funcionando como mediador entre a formação inicial e a imersão no contexto do trabalho, com vistas à sua autonomia e desenvolvimento profissional, sustentada por políticas públicas e programas educacionais implementados pelo sistema educacional e suas redes de ensino. A indução se define, pois, pelo acompanhamento orientado do professor em situação de inserção profissional tendo por base um projeto colaborativo de assistência, apoio e mentoria, que se traduz em estar junto e fazer-se presença durante o caminho por meio da escuta, das trocas, das narrativas e suas análises. (Cruz; Farias; Hobold, 2020, p. 13)

Assim, compreendemos que proporcionar um acompanhamento orientado adequado e colaborativo ao professor iniciante possibilita o desenvolvimento profissional com conhecimentos essenciais à docência e promovendo a autonomia docente, principalmente quando sustentada por políticas públicas e programas educacionais.

No entanto, quando envolvemos o caráter regulador das políticas e programas, é necessário refletirmos sobre as diferenças entre a indução profissional e o período probatório como uma fase administrativa e não-formativa. Quanto a burocratização da indução, Alarcão e Roldão (2014, p. 120) destacam que

Considerando de novo as linhas de análise de que partimos quanto ao processo de indução de professores iniciantes, a diversidade de abordagens indica a quase inevitável dualidade desta fase da vida profissional no interior dos contextos: de um lado a perspectiva de indução que configura um *scaffolding*<sup>5</sup> ao principiante e uma mediação indispensável entre a formação prévia e a imersão no contexto de trabalho e, de outro, a lógica probatória, de caráter avaliativo e regulador do acesso à profissão.

Para além da lógica probatória de caráter regulador, as autoras apontam que, neste momento, deve-se privilegiar: a construção de redes de apoio de mentores, sendo os com mais experiência; a formação com ênfase na construção do conhecimento e das competências profissionais; o questionamento e a reflexão como processos de desenvolvimento; a co-construção de conhecimento profissional como eixo sustentador do desenvolvimento profissional docente, dentre outros aspectos inerentes ao processo de indução (Alarcão; Roldão, 2014).

Por fim, destacamos que, apesar da pandemia não ser um objeto específico do nosso estudo, afetou significativamente a indução profissional no período do estudo, pois as professoras que serão sujeitos de nossa pesquisa iniciaram sua vida profissional neste contexto. Por isso, destacamos o artigo intitulado “Professores iniciantes na educação básica em tempos pandêmicos”, no qual fica evidenciada a coexistência do contexto pandêmico com o contexto do início da vida profissional docente inseriu novos desafios, principalmente relacionados à inovação pedagógica.

Para os autores

O que podemos constatar até aqui é que o início da docência já não é um momento “fácil” para esses profissionais em contextos “conhecidos”, o que dizer no cenário pandêmico no qual nos encontramos desde 2020, cujas orientações e cobranças realizadas para e aos docentes (iniciantes) se voltam para à “inovação” do fazer pedagógico. (Sousa; Gurgel; Farias, 2021, p. 4)

No estudo, os autores destacam que o processo de ensino-aprendizagem é dificultado pela falta de orientações didático-pedagógicas por parte da equipe gestora,

---

<sup>5</sup> “Scaffolding” é uma palavra inglesa que significa “ter/pôr andaimes”, na Educação refere-se à assistência (parâmetros, regras ou sugestões) dada ao sujeito para aprendizagem progressiva por etapas em direção a uma maior compreensão.

e pela falta de acesso às tecnologias por parte dos educandos. Esses aspectos nos levam a perceber o desafio de mobilizar estratégias criativas, a qual os professores iniciantes sentem com mais intensidade pela falta de repertório e experiências (Sousa; Gurgel; Farias, 2021).

O percurso inicial na docência, como explorado ao longo desta seção, é uma etapa multifacetada, desafiadora e com aprendizados que moldam o desenvolvimento profissional dos professores. A análise teórica apresentada destaca como essa fase é marcada pela interação dinâmica entre as crenças e experiências prévias dos docentes, as demandas práticas da realidade escolar e o apoio proporcionado por políticas e programas educacionais. Reconhecer a complexidade e a multidimensionalidade dessa transição é essencial para promover uma formação inicial e contínua mais alinhada às necessidades reais da prática docente.

Ademais, é fundamental que as iniciativas de indução e acompanhamento sejam estruturadas de forma colaborativa, considerando não apenas a construção de competências pedagógicas, mas também o suporte emocional e social que os professores iniciantes necessitam. Tais ações devem transcender a lógica probatória e burocrática, priorizando um desenvolvimento profissional que valorize a reflexão, a criatividade e a adaptação às diversidades culturais, sociais e tecnológicas do contexto brasileiro.

Diante do cenário teórico e considerando as principais categorias evidenciadas até aqui, buscamos na realidade escolar e nas vivências narradas pelas professoras aspectos essenciais para reconhecer a complexidade dos primeiros anos de atuação. Nas seções a seguir, buscamos discutir os dados da pesquisa discutindo a partir do referencial teórico registrado até aqui.

#### **4 ACOLHIMENTO E ACOMPANHAMENTO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: cenários e compreensões da escola**

Nesta seção, apresentamos mais a fundo como foi pensada metodologicamente a pesquisa de campo, a caracterização e análise detalhada da pesquisa preliminar realizada com as professoras e com a equipe da gestão escolar. Assim, adentramos nos primeiros resultados da pesquisa de campo evidenciando a investigação sobre as estratégias de acolhimento e acompanhamento das professoras alfabetizadoras iniciantes, destacando os cenários escolares e desafios e oportunidades enfrentados por elas ao ingressar na escola, do ponto de vista da equipe gestora.

Neste âmbito, apresentamos primeiramente a metodologia desenhada e já previamente indicada na introdução desta dissertação, em seguida, descrevemos os contornos e contextos dinâmicos do perfil das professoras iniciantes e dos cenários escolares em que se situam. E, por fim, analisamos as percepções da equipe gestora escolar no apoio às professoras iniciantes, identificando os posicionamentos, práticas e estratégias adotadas pela escola para facilitar sua integração e aprimoramento profissional.

##### **4.1 Alcançar narrativas: mapeando sentidos a partir da pesquisa de campo**

De acordo com a trilha proposta para este estudo, a pesquisa de campo foi realizada em duas etapas. A primeira etapa foi o mapeamento da escola, dos cenários escolares, percepções da equipe gestora e construção do perfil das professoras; a segunda etapa foi a realização das entrevistas narrativas e suas análises.

O objetivo proposto para a primeira etapa foi investigar o processo de acolhimento e acompanhamento de professoras alfabetizadoras iniciantes por parte da coordenação e gestão escolar. Como instrumento utilizamos os questionários semiabertos (APÊNDICE A) aplicados junto à equipe gestora da escola com o objetivo de levantar dados sociodemográficos sobre a escola, incluindo seus alunos/as e professores/as e dados pedagógicos como os procedimentos adotados pela escola ao identificar um docente sendo inserido no início da carreira.

Os dados levantados pelos questionários foram utilizados como base para a realização das entrevistas, sendo esta primeira etapa apenas um processo intermediário para entrarmos em contato com as professoras participantes da

segunda etapa. Assim, os dados foram tabulados e a análise desses questionários foi produzida em consonância com o nosso quadro teórico e serviram de base para a análise das narrativas das professoras dessas escolas.

A segunda etapa da pesquisa foi relacionada à busca de narrativas de professoras alfabetizadoras. Nesta etapa houve a realização das entrevistas narrativas com essas docentes, analisamos as experiências narradas por professoras alfabetizadoras em início de carreira, a partir de suas vivências<sup>6</sup> profissionais em suas histórias de vida enquanto alfabetizadoras.

Consideramos que a pesquisa narrativa imprime a organização da trajetória pessoal e profissional, a reflexão sobre as práticas, a construção de novos conhecimentos, sendo capaz de revelar o modo pelo qual os sujeitos concebem e vivenciam o mundo (Connelly; Clandinin, 2015; Souza, 2006). Delory-Momberger (2014, p. 54) destaca que a narrativa se reafirma como método de pesquisa enquanto

Um sistema de interpretação e de construção que situa, une e faz significar os acontecimentos da vida como elementos organizados no interior de um todo. A dimensão hermenêutica da narrativa e o modo de inteligibilidade que ela põe em prática foram reconhecidos por pensadores que não eram, em princípio, especialistas em literatura, mas filósofos que procuravam um modo de compreensão apropriado ao estudo dos fenômenos humanos e que não se satisfaziam com o tipo de explicação físico-casual das ciências naturais.

A partir dessa colocação podemos perceber como a entrevista narrativa como instrumento de pesquisa pode encontrar resistências no fazer científico, se relacionado a perspectivas metodológicas tradicionais. Conforme aponta Souza (2006), ainda há dificuldades em pensar narrativamente nas fronteiras entre a pesquisa narrativa e o fazer científico rígido. Conforme já explicitado anteriormente, pensar narrativamente exige um esforço de desconstruir o pensar cartesiano e possibilita compreender a construção da subjetividade do sujeito em relação à experiência, pois

narrativas são formas inerentes em nosso modo de alcançar conhecimentos que estruturam a experiência do mundo e de nós mesmos. Em outras palavras, a ordem discursiva através da qual nós tecemos nosso universo de experiências emerge apenas como um modus operandi do próprio processo narrativo. (Passegi et al., 2014).

---

<sup>6</sup> Ao longo deste estudo usamos os termos vivência e experiência de formas distintas. Buscamos a partir de Walter Benjamin, sociólogo e filósofo, definir vivência como sendo um fato vivido em momento privado, isto é, de forma particular, enquanto experiência é o fato significado a partir de uma vivência dentro de um contexto. Assim, uma experiência é um tipo de sabedoria que resulta do encontro de práticas individuais com o horizonte de sentido fornecido pela vida comunitária (Fávero; Doro, 2019).

Ou seja, estamos lidando, primariamente, não com um modo de representação, mas com um modo específico de construção e constituição da realidade, e, por consequência, apreendemos as relações que os sujeitos estabelecem entre os diferentes momentos de sua vida.

Segundo Schütze (2013, p. 211) “a história de vida é a sedimentação de estruturas processuais maiores ou menores, que estão ordenadas sequencialmente, e, que por sua vez, estão ordenadas sequencialmente entre si”. Por isso, neste estudo identificamos as estruturas processuais sedimentadas comuns às vivências apresentadas pelas professoras em suas narrativas.

Desta forma, foram realizadas entrevistas narrativas, pois esse tipo de técnica de pesquisa apresenta uma sequência de acontecimentos e reflexões do sujeito e, ao mesmo tempo, uma valorização implícita dos acontecimentos relatados. A escolha das entrevistas narrativas para esta segunda etapa deu-se por considerarmos que esta técnica de coleta estimula quem vai ser entrevistado a narrar episódios importantes da vida, configurando-se esse ato de contar/narrar e escutar histórias a partir de um contexto motivador. Nesse sentido, a narrativa é incitada por questões específicas, a partir do momento em que o narrador começa a contar sua história, conservando ele próprio a fruição da narrativa (Jovchelovitch; Bauer, 2010).

Embora essa técnica seja denominada não estruturada, contrapondo-se ao tradicional modelo pergunta-resposta, a entrevista narrativa seguiu o paradoxo da narração estruturado por Jovchelovitch e Bauer (2010). Para tanto, o instrumento orientador da pesquisa, o Roteiro de Entrevista Narrativa (APÊNDICE B), foi elaborado a partir das exigências das regras implícitas que permitem o ‘contar histórias’, como: ativar o esquema da história; incitar as narrações dos entrevistados; depois de iniciada a narrativa, conservar a narração, seguindo a mobilização do esquema autogerador.

A entrevista narrativa, para Schütze (2013), compreende três partes. A primeira é a narrativa autobiográfica inicial, em que orientamos a narrativa para uma fase da história de vida que interessa particularmente ao estudo, neste caso, os anos de formação inicial e o primeiro contato com a docência profissional. A partir da provocação inicial, a narrativa não deve ser interrompida, para conservar a narração o entrevistador faz mais perguntas para mobilizar um esquema de respostas que contribuam com a narrativa inicial.

A segunda parte é quando o entrevistador explora o potencial narrativo que tangencia os principais pontos temáticos alinhados a questão central que foram mencionados na narrativa inicial, denominados por Schütze (2013) de fios temáticos narrativos transversais, que foram cortados na fase inicial por motivos diversos. Já a terceira consiste no incentivo à descrição mais detalhada de situações concretas, como momentos exemplificativos, e/ou na exploração de conceitos mais abstratos ou argumentativos, em que buscamos o porquê de algumas situações terem acontecido, ou as concepções em cena naquela situação.

Para a estruturação do paradoxo narrativo inicial foram considerando dois eixos de mobilização: primeiro narrar a formação inicial, destacando as motivações, dificuldades, fatos, realizações e sentimentos ocorridos na graduação; segundo narrar o início da carreira, desde o processo de seleção para a vaga, passando pela posse e apresentação na escola, destacando o acolhimento e os primeiros contatos, descrever como se dá sua prática, enfatizando os principais desafios, lacunas formativas e, por fim como se dá suas relações com os seus alunos/as, outros docentes, familiares, funcionários, etc. Tal estruturação orientou a elaboração do Roteiro de Entrevista Narrativa, conforme o Apêndice B.

Compreende-se como população desta pesquisa as professoras egressas do Curso de Pedagogia e atuantes no ciclo da alfabetização (1º e 2º ano dos anos iniciais do ensino fundamental) da rede pública municipal de São Luís, tendo iniciado a atuação em 2021, 2022 ou 2023. O interstício de tempo de três anos deste recorte deve-se pela sistematização proposta por Hurbeman (2000) quanto às tendências do ciclo de vida profissional dos professores, pois o autor destaca os 3 primeiros anos como a primeira etapa da carreira docente, isto é, como uma etapa em que ele ainda é considerado iniciante no processo de entrada na carreira, o tateamento.

Além disso, 2020-2022 é também o período em que o mundo ultrapassa pela pandemia de Covid-19, sendo essa uma especificidade importante a ser considerada na atualidade dessa pesquisa. A amostra participante da entrevista narrativa foi composta por 5 professores/as, escolhidas e identificadas através dos questionários enviados às escolas na segunda etapa.

Vale ressaltar que todos os sujeitos selecionados para a pesquisa assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice C) e tiveram suas identidades preservadas, buscando evitar ou minimizar possíveis ônus. Além do TCLE os sujeitos tiveram respeitadas as suas decisões mediante leitura das entrevistas

transcritas, no que tange às alterações, omissões e acréscimos. Ademais, outros dados que possam vir a comprometer os sujeitos e/ou escolas envolvidas foram devidamente suprimidos ou identificados de forma anônima por meio de nomes-fantasia.

A pesquisa contou com os recursos humanos e materiais necessários que garantiram o bem-estar do participante da pesquisa, havendo cuidados em preservar sua dignidade, respeitá-los em sua autonomia e defendê-los em suas vulnerabilidades. Outro direito reservado nesta pesquisa foi o de retirar-se da pesquisa a qualquer momento. Também foram observadas todas as garantias em relação à privacidade no armazenamento de dados, incluindo as transcrições. Esta pesquisa assumiu ainda a responsabilidade de tomar todos os cuidados citados também nas publicações que dela se originarem. Assim, estando essa pesquisa atenta e de acordo as diretrizes dos CEP - Comitês de Ética em Pesquisa e CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, em específico a Resolução 510, de 7 de abril de 2016, aprovada pelo Conselho Nacional de Saúde, que trata dos aspectos éticos das pesquisas Ciências Humanas e Sociais, em conformidade com o Parecer 7.238.721, em anexo.

Para análise das narrativas foi utilizado o modelo proposto por Schütze (1997, apud. Jovchelovitch; Bauer 2010, p.106). Este modelo de análise possibilitou alcançar as narrativas estabelecidas, seguindo fases distintas que permitirão a compreensão do fenômeno investigado, bem como, a flexibilização dos processos metodológicos da pesquisa, a partir de questões e categorias que emergiram nas próprias narrativas.

O estudioso propõe seis passos:

1. Transcrição detalhada do material verbal.
2. Divisão do texto em material indexado e proposições não-indexadas.
3. Uso de todos os componentes indexados para analisar o ordenamento dos acontecimentos para cada indivíduo, denominada de 'trajetórias'.
4. As dimensões não-indexados são investigativas como 'análise do conhecimento'.
5. Agrupamento e comparação das 'trajetórias' individuais.
6. Trajetórias individuais colocadas dentro do contexto e semelhanças são estabelecidas permitindo a identificação de trajetórias coletivas (Schütze, 1997, apud Jovchelovitch; Bauer 2010, p. 106).

Seguindo esse modelo de análise, após a transcrição e avaliação das entrevistas, foram subtraídas todas as passagens não narrativas e consolidaram o texto narrativo puro, e foram destacadas e diferenciadas as passagens argumentativas e explicativas. Em seguida foi feita a descrição estrutural, isto é, identificando diferentes estruturas processuais ao longo do curso de vida, destacando

não apenas o que está sendo narrado, mas como a narrativa está sendo construída. Neste momento há uma categorização inicial, na qual se destacam os fragmentos de maior relevância dos “elementos marcadores que têm apenas uma significância circunscrita ao local ou à um momento” (Schütze, 2013, p 213).

A partir de então, foi possível proceder com a descrição analítica, confrontando detalhes do curso de vida (expressões estruturais abstratas) com outras biografias, fazendo o agrupamento e a comparação das trajetórias individuais de cada professora. Por fim, procedemos com as últimas etapas, diferenciando aspectos específicos a cada narrativa e aspectos que podem ser generalizados a todas, emergindo as principais categorias de análise a serem consideradas nas trajetórias coletivas e discutimos estes dados a partir do quadro teórico selecionado para este estudo.

Schütze (2013, p. 210) destaca que

é importante perguntar-se pelas estruturas processuais dos cursos de vida individuais, partindo do pressuposto de que existem formas elementares que, em princípio (mesmo apresentando somente alguns vestígios), podem ser encontradas em muitas biografias. Além disso, existem combinações sistemáticas dessas estruturas processuais elementares que, enquanto tipos de destino pessoais possuem relevância social.

Deste modo, a entrevista narrativa consolida-se como técnica necessária para o alcance do objetivo geral proposto neste estudo, uma vez que produz de forma textual dados que traduzem o entrelaçamento entre os acontecimentos de um sujeito, portador de uma biografia única, com os fatos sistematizados em outras narrativas. Isso possibilita identificar o que Schütze (2013) denomina de sedimentação de estruturas processuais, isto é, marcas das dinâmicas sociais dominantes em determinados ciclos que se repetem diversas em histórias de vida.

A partir dessa trajetória, construímos o perfil das professoras, das escolas e alcançamos as percepções da equipe escolar, conforme sistematizamos a seguir.

#### **4.2 “Ser professora ou ser aluna”: perfil das professoras participantes da pesquisa**

Para mim ainda é um processo diferenciar: ser professora ou ser aluna. Chegou a hora que precisava deixar de ser aluna e virar professora, abandonar a rotina da graduação, mais passiva, e criar uma nova rotina da escola, mais ativa (Conceição).

O protagonismo deste estudo recai sobre as cinco professoras que estão iniciando a carreira. Para o desenvolvimento da pesquisa selecionamos professoras que atendiam aos seguintes critérios: ser professora da rede municipal de ensino de São Luís/MA; ter ingressado na docência neste cargo no período de 2021 a 2023; ter se formado no curso de Pedagogia da UFMA, campus Bacanga; não ter tido experiências formais de docência anteriores e, durante o período de docência ter atuado a maior parte no ciclo da alfabetização, prioritariamente 1º e 2º ano do ensino fundamental. Assim, garantimos a uniformidade da amostra e o alinhamento aos objetivos da pesquisa.

Inicialmente, foram convidadas seis professoras iniciantes para as entrevistas. No entanto, ao longo da pesquisa verificamos a inadequação do perfil de uma das participantes. Notamos que uma das professoras não atendia a um dos critérios, pois já havia sido professora durante 2 anos em outra experiência na rede privada, e, somando ao tempo de atuação na rede municipal, ela já teria 4 anos de experiência docente. Portanto, descartamos a sua participação na etapa de análise de dados, considerando o interstício de 3 anos de atuação como interesse principal da pesquisa.

Conforme orientações de sigilo e ética na pesquisa, determinamos a codificação dos nomes para cada uma das professoras. Como inspiração e situados no mundo das narrativas, buscamos na literatura nomes de cinco grandes autoras brasileiras, sendo duas maranhenses: Arlete Nogueira da Cruz, Maria Firmina dos Reis, Ruth Guimarães, Eliane Potiguara e Conceição Evaristo.

O perfil da amostra se dá conforme quadro 03, no qual organizamos as principais informações de cada uma das professoras entrevistadas e vinculamos às escolas pesquisadas, descritas na subseção seguinte. O recorte temporal se dá, considerando que o intervalo entre o primeiro contato e as entrevistas ocorreram de janeiro e abril de 2024.

**Quadro 03 – Perfil das professoras participantes**

Codinome	Idade	Ano de conclusão	Tempo de docência	Escola
<u>Arlete Nogueira da Cruz</u>	31 anos	2019	2 anos e 4 meses	A
<u>Maria Firmina dos Reis</u>	28 anos	2020	2 anos e 2 meses	A
<u>Ruth Guimarães</u>	25 anos	2020	1 ano e 3 meses	B
<u>Eliane Potiguara</u>	23 anos	2022	8 meses	C
<u>Conceição Evaristo</u>	24 anos	2023	10 meses	C

**Fonte:** elaborado pelo autor, 2024.

Arlete é professora do 2º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, trabalha na Escola A em que foi empossada em 2021 como professora efetiva da rede municipal. Na ocasião, ela já tinha concluído o curso há 2 anos, mas nunca tinha atuado na área da educação, pois desde antes da graduação já trabalhava na área do comércio e se manteve neste vínculo até a ocasião de tornar-se funcionária pública como professora. Arlete cursou Pedagogia no turno noturno, e concluiu em 2019.

De forma semelhante, Maria também se formou e não começou imediatamente a trabalhar na área da educação, primeiro manteve seu vínculo na área da saúde e em seguida foi atuar como tutora em uma escola da rede privada, sendo responsável por crianças com deficiência. Somente em 2021 foi convocada para tomar posse na rede municipal como professora efetiva, e, desde então, é professora do 1º ano dos anos iniciais. Maria cursou Pedagogia no turno vespertino, mas ao longo do curso fez diversas disciplinas no turno noturno e concluiu em 2018. Possui especialização em Psicopedagogia e em Educação Especial, mas não atua diretamente na área.

Ruth concluiu seu curso de Pedagogia em 2020 no turno vespertino e já possui 1 ano e 3 meses de experiência na docência, em que passou maior parte do tempo como professora no 2º ano do ensino fundamental e atualmente está em uma turma de 3º ano. Ela trabalha na Escola B desde que foi empossada como professora em contrato temporário na rede municipal. Antes disso, Ruth não teve nenhuma experiência profissional em nenhuma outra área.

Eliane concluiu seu curso de Pedagogia em 2022 e está há 8 meses trabalhando na Escola C, onde é professora de contrato temporário do 2º ano dos anos iniciais do ensino fundamental. Anteriormente trabalhava junto com sua família na área de alimentação e nunca tinha atuado profissionalmente na área educacional. Durante a graduação, ela participou de diversos projetos de pesquisa e extensão que envolviam a alfabetização e a formação docente. Atualmente cursa uma especialização em Alfabetização e Letramento.

Conceição, com 24 anos, finalizou seu curso de Pedagogia em 2023 e está há 10 meses atuando também na Escola C, no 1º ano dos anos iniciais do ensino fundamental. Durante a faculdade, Conceição foi bolsista de iniciação científica, desenvolvendo projetos relacionados à gestão. Durante um curto período trabalhou numa instituição de ensino privada como assistente na coordenação pedagógica, mas

somente começou a atuar como professora quando tomou posse em contrato temporário na rede municipal de São Luís.

Cada uma dessas professoras traz uma experiência formativa e uma perspectiva diferenciada sobre a atuação profissional. Assim o perfil da amostra é composto de distintas formas de percepção do mesmo objeto. Arlete, Maria, Ruth, Eliane e Conceição, embora tenham trajetórias distintas, compartilham o ponto em comum investigado nessa pesquisa: são professoras em início de carreira e atuam na alfabetização.

#### **4.3 “Eu gosto daqui, é pequena, mas é enorme”: cenários escolares da pesquisa**

Eu gosto daqui, é pequena, mas é enorme no tanto de coisas que dá pra fazer. Quando vim me apresentar eu fiquei pensando “meu Deus, não dá pra fazer nada”, mas a gente sempre cria coisas novas pra nossas crianças (Ruth, 2024).

Para situar melhor as narrativas, buscamos ilustrar os cenários escolares onde as professoras participantes da pesquisa estão atuando. Neste sentido, realizamos, junto às professoras, um levantamento de informações, aqui sistematizadas, e complementamos esses dados junto à equipe gestora na ocasião da visita para a segunda etapa da pesquisa.

De acordo com o relatório “ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LUÍS”, disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís, existem atualmente 256 escolas divididas em 7 núcleos regionais na cidade (São Luís, 2023). A escolha das escolas aqui descritas se deu por oportunidade, isto é, unicamente em razão da lotação das professoras participantes da pesquisa, em que apenas 3 escolas foram listadas, conforme Quadro 04.

**Quadro 04 – Caracterização das escolas participantes**

Escola	Núcleo	Quantitativo de Alunos	Modalidade atendida
A	Cidade Operária	485	Ensino Fundamental (1º a 9º ano e EJA)
B	Rural	185	Ensino Fundamental (1º a 5º ano)
C	Anil	775	Ensino Fundamental (1º a 9º ano e EJA)

**Fonte:** elaborado pelo autor, 2024.

A pedido das equipes gestoras das escolas e, em comum acordo com as professoras, as escolas receberam também códigos de identificação, para mantermos as identidades preservadas, assim, as escolas são: Escola A, Escola B e Escola C; os membros da equipe gestora, por consequência, são denominados: Gestora A, Coordenadora A, Gestora B, Coordenadora B, Gestora C e Coordenadora C<sup>7</sup>.

A Escola A fica localizada no núcleo regional da Cidade Operária, especificamente no bairro de mesmo nome. O bairro da Cidade Operária é o mais populoso da cidade de São Luís, foi construído na década de 1980, numa área distante do Centro. Abriga uma população majoritariamente de baixa renda, mas é um lugar economicamente ativo, com foco no comércio e na prestação de serviços.

A Escola A atende no turno matutino turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, no turno vespertino turmas do 6º ao 9º ano e no noturno oferta a Educação de Jovens e Adultos, segmentos I e II (1º ao 9º ano), totalizando 485 alunos matriculados. Possui 10 salas de aula amplas, com ventiladores, uma biblioteca climatizada, uma sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado, uma sala dos professores, uma sala de secretaria, uma sala de direção, uma sala de coordenação, um refeitório, uma cozinha, 6 banheiros, sendo 1 com acessibilidade, uma quadra aberta, estacionamento, horta e pátio amplo.

A Escola B, localizada no núcleo regional rural, fica especificamente no bairro do Quebra Pote. Este bairro é conhecido pela comunidade de pescadores que cresceu às margens do Rio Tibiri, sendo este uma das principais fontes de renda dos moradores, considerando a pesca como atividade econômica e cultural do bairro. O bairro fica no Distrito Industrial de São Luís e também abriga muitos funcionários das fábricas do entorno. Por volta da década de 30, uma embarcação carregada com potes de barro naufragou na região, dando origem ao nome do bairro. A comunidade que já possui mais de 150 anos de fundação vive também da agricultura familiar e da produção de verduras, frutas e legumes.

A Escola B atende no turno matutino e vespertino turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, totalizando 185 alunos matriculados. Possui 5 salas de aula, com

---

<sup>7</sup> Na estrutura administrativa da Rede Municipal de São Luís, a função de coordenador é denominada Professor Suporte Pedagógico – PSP. No entanto, para melhor legibilidade da pesquisa optamos por manter o termo coordenador, considerando que a função é a mesma, facilita a compreensão dos leitores da dissertação e também é a forma como elas são referidas nos discursos das professoras e gestoras.

ventiladores, uma biblioteca, uma sala de recursos multifuncionais, uma sala de direção, um refeitório, uma cozinha e 4 banheiros, sendo 1 com acessibilidade.

A Escola C fica localizada no núcleo regional do Anil, especificamente no bairro Cruzeiro do Anil. Essa região começou a ser povoada no século XIX e ganhou importância em razão de sua localização privilegiada, com acessos terrestre e fluvial, abrigando um posto de fiscalização que controlava a passagem de pessoas e mercadorias em direção ao centro da cidade. Às margens do rio de mesmo nome, foram instalados empreendimentos que contribuíram para o desenvolvimento do município, incluindo importantes fábricas. Hoje é uma região principalmente residencial e com foco econômico na prestação de serviços.

A Escola C atende no turno matutino turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, no turno vespertino turmas do 6º ao 9º ano e no noturno oferta a Educação de Jovens e Adultos, segmentos I e II (1º ao 9º ano), totalizando 775 alunos matriculados. Possui 15 salas de aula amplas, com ventiladores, uma biblioteca climatizada, uma sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado, uma sala dos professores, uma sala de secretaria, uma sala de direção, uma sala de coordenação, um refeitório, uma cozinha, 6 banheiros, sendo 1 com acessibilidade, uma quadra aberta, estacionamento, horta e pátio amplo.

As três escolas apresentam equipe gestora composta por uma coordenadora e uma gestora. Considerando as turmas que as professoras atuam (1º e 2º ano) às salas de aula tem uma média de 16 alunos nas três escolas.

#### **4.4 “Precisamos olhar mais para elas”: percepções e relatos da equipe gestora**

Tem horas que eu vejo no olhar delas o pedido de socorro e ajudamos imediatamente, porque aqui somos todas uma escola só, e precisamos olhar mais pra elas pra ajudar quando acontece (Coordenadora C).

As percepções sobre a dinâmica de acolhimento e acompanhamento docente na escola devem ser discutidas não somente pelo olhar das professoras, mas também a partir da equipe gestora da escola. Apresentamos a seguir as respostas ao questionário aplicado presencialmente junto a uma representante da equipe gestora de cada escola.

Os questionários (Apêndice A) foram aplicados entre os meses de janeiro e fevereiro de 2023, na ocasião também coletamos os dados das escolas. Durante a

aplicação dos questionários as respondentes optaram por responder oralmente e depois revisar as respostas escritas. Assim, registramos as respostas das 3 escolas em quadros de acordo com o tema das perguntas.

Inicialmente, para introduzir a pesquisa e nos dar um panorama das relações intraescolares entre gestão e docência, questionamos como é feito o acompanhamento das professoras, de forma geral, por parte da equipe gestora da escola. As respostas foram sistematizadas no Quadro 05.

**Quadro 05 – Acompanhamento das professoras segundo a equipe gestora**

Respondente	Como a equipe gestora acompanha e apoia as professoras nesta escola?
Gestora A	Realizamos reuniões pedagógicas mensais para discutir estratégias e desafios e demandas. A coordenadora acompanha as aulas diretamente com as professoras. Uma vez a cada mês temos um encontro de formação continuada direcionado pela coordenadora. E estamos sempre dialogando abertamente, inclusive tem um grupo de WhatsApp pra ficarmos atentos às demandas.
Gestora B	Acompanhamos as aulas diretamente com as professoras. Uma vez a cada mês temos um encontro coletivo entre as professoras, e estamos sempre direcionando o planejamento e avaliando as práticas em sala de aula.
Coordenadora C	Fazemos reunião quinzenal de planejamento, e uma reunião mensal coletiva onde também trabalhamos uma formação continuada, gosto de trazer inclusive formadoras de fora pra ajudar nessa formação. Além disso, a gente acompanha diariamente o trabalho desenvolvido pelas professoras e também as avaliações externas e internas para verificar os níveis de aprendizagem. Estamos sempre disponíveis pra ajudar no que for preciso, mas também cobramos o planejamento feito de forma responsável.

**Fonte:** elaborado pelo autor, 2024.

As respostas da gestão sobre o acompanhamento e apoio aos professores nesta escola mostram um esforço para promover um ambiente colaborativo e planejamento frequente. A Gestora A destacou que há reuniões pedagógicas mensais para discutir estratégias, desafios e demandas. Além disso, a gestora informou que a coordenadora da escola acompanha as aulas diretamente e organiza um encontro de formação continuada mensalmente. A comunicação é reforçada por um grupo de WhatsApp para atender às demandas rapidamente.

A Gestora B menciona um acompanhamento direto das aulas pelas professoras e encontros coletivos mensais para direcionamento do planejamento e avaliação das práticas em sala de aula.

Enquanto a Coordenadora C informa que são realizadas reuniões quinzenais de planejamento e uma reunião mensal coletiva, que inclui formação continuada,

muitas vezes com formadoras externas. Há um acompanhamento diário do trabalho das professoras e das avaliações internas e externas para monitorar os níveis de aprendizagem. A coordenadora enfatiza a disponibilidade para ajudar e a cobrança de um planejamento responsável.

A partir dessas respostas podemos destacar que a equipe gestora acompanha e apoia as professoras através de reuniões periódicas, tanto mensais quanto quinzenais, focadas em planejamento, estratégias pedagógicas e formação continuada.

Há um acompanhamento direto das aulas, apoio na avaliação das práticas educacionais, e no caso da Escola A, há ainda um canal de comunicação aberto para atender às demandas. Esse acompanhamento, nas escolas A e C, é complementado pelo aprimoramento profissional, utilizando recursos internos e externos para a formação continuada dos professores.

Para complementar essa análise, questionamos como é realizado o acolhimento de novas professoras na escola. As respostas foram sistematizadas no Quadro 06, e demonstram o processo de chegada de uma professora recém-lotada em cada instituição.

**Quadro 06 – Acolhimento de novas professoras segundo a equipe gestora**

Respondente	Como é realizado o processo de acolhimento de novas professoras na escola?
Gestora A	Tem sempre um tour pela escola para familiarização com a infraestrutura. E então temos uma reunião individual para conhecer as expectativas dos novos professores, entender sua formação, o que ele pode contribuir na escola, e como a escola espera que ele realize seu trabalho. Aí temos as boas-vindas para a equipe e depois apresentamos para os pais das crianças.
Gestora B	Mostramos a escola e apresentamos os funcionários, e conversamos sobre o nosso trabalho aqui. Essa conversa também serve pra direcionar já como é a turma, como são nossos alunos e os pais e mães que são atendidos.
Coordenadora C	O professor que chega é acolhido com muita alegria, conversamos e explicamos bem como funciona a escola, as regras, os horários, mostramos todo o planejamento anual, depois fazemos um passeio pelas dependências da escola, ele conhece os funcionários e então ele é inserido na turma.

**Fonte:** elaborado pelo autor, 2024.

As respostas da gestão sobre a chegada de novas professoras na escola revelam um processo estruturado e acolhedor, focado na integração e na familiarização dos novos membros com o ambiente escolar.

A Gestora A descreve um processo de acolhimento sistemático que começa com um tour pela escola para familiarização com a infraestrutura. Em seguida, há uma reunião individual para conhecer as expectativas dos novos professores, entender sua formação, suas contribuições potenciais para a escola e as expectativas da escola sobre seu trabalho. Após as boas-vindas à equipe, os novos professores são apresentados também aos pais das crianças.

Na Escola B o processo também inclui mostrar a escola, apresentar os funcionários e discutir o trabalho realizado na instituição. Essa conversa inicial serve para orientar os novos professores sobre as turmas, os alunos, e os pais e mães atendidos pela escola.

A Coordenadora C enfatiza um acolhimento realizado com alegria. Os novos professores são informados sobre o funcionamento da escola, regras, horários, e o planejamento anual. Após um passeio pelas dependências, conhecendo os funcionários, os novos professores são inseridos na turma.

Assim, notamos que o acolhimento de novos professores na escola é um processo cuidadoso que envolve, principalmente, a familiarização com a infraestrutura, apresentação da comunidade escolar.

Esse processo faz parte da etapa de socialização referente à imersão do indivíduo professor na cultura específica, no caso, a escola. Conforme apontado por Charlot (2014), o professor adquire os valores, normas, regras e padrões culturais que são compartilhados naquele meio. A socialização do professor o integra ao contexto mais amplo da educação, permitindo-lhe compreender e atuar de maneira adequada em sua prática docente, levando em conta a diversidade cultural e as diferentes realidades de cada escola (Charlot, 2014).

Há uma ênfase no diálogo inicial para entender as expectativas e contribuições dos novos professores, seguido de um acolhimento e integração na equipe e, no caso da Escola A, com os pais dos alunos.

Agora especificamente sobre as professoras alfabetizadoras, questionamos às respondentes se existia algum tratamento direcionado para o acolhimento dessas professoras quando elas chegavam na escola, conforme Quadro 07.

**Quadro 07 – Acolhimento específico das alfabetizadoras segundo a equipe gestora**

Respondente	Existe algum tratamento específico para o acolhimento das professoras alfabetizadoras recém-chegadas?
Gestora A	A coordenadora direciona as formações e estudos sempre focados em práticas de alfabetização, para todas as professoras, não somente para as do 1º ao 3º ano. Não tem um tratamento específico, mas nosso acompanhamento é bem focado em ensino de leitura e escrita, porque é o mais cobrado de nós enquanto escola.
Gestora B	Não tem algo específico, tratamos todas como alfabetizadoras, até no quinto ano nosso foco ainda é bem forte na alfabetização. A gente cobra muito delas para alfabetizar... Ensinar a ler e escrever é uma tarefa de todas, então o direcionamento quando chegam já é esse.
Coordenadora C	De específico, somente a questão das avaliações de leitura e escrita, que a gente cobra muito e acompanha de perto. Então no primeiro momento da professora conosco a gente já enfatiza a necessidade de acompanhar bem essa questão da aprendizagem, dos níveis de leitura e das etapas da escrita. Se ela não souber fazer os testes a gente ensina, teve até uma que eu simulei o teste com ela e acompanhei a aplicação com as crianças na primeira vez.

**Fonte:** elaborado pelo autor, 2024.

As respostas sobre o acolhimento específico das professoras alfabetizadoras recém-chegadas indicam que, embora não haja um tratamento totalmente diferenciado, há um foco significativo na alfabetização e no ensino de leitura e escrita na escola de forma geral.

A Gestora A menciona que a coordenadora direciona formações e estudos voltados para práticas de alfabetização para todas as professoras, não apenas para aquelas do 1º ao 3º ano, popularmente denominado ciclo da alfabetização. Embora não haja um tratamento específico, o acompanhamento é intensamente focado no ensino de leitura e escrita, devido à grande cobrança que a escola tem de alfabetizar todas as crianças, seja das métricas da rede municipal de ensino, seja dos pais dos alunos.

A Gestora B destaca que não existe um tratamento específico, pois todas as professoras são tratadas como alfabetizadoras, até mesmo no quinto ano, em que o foco ainda é direcionado na alfabetização. A escola exige bastante das professoras na tarefa de ensinar a ler e escrever, e esse direcionamento é dado desde a chegada das novas professoras.

Já a Coordenadora C ressalta que a especificidade está nas avaliações de leitura e escrita, que são muito cobradas e acompanhadas de perto. Desde o início, enfatiza-se a importância de monitorar a aprendizagem, os níveis de leitura e as

etapas da escrita. Se necessário, a coordenadora ensina as novas professoras a realizar esses testes, inclusive simulando e acompanhando a aplicação com as crianças.

O acolhimento das professoras alfabetizadoras recém-chegadas, embora não diferenciado de maneira específica, é caracterizado por um forte enfoque na alfabetização. Se retomarmos à concepção proposta por Kleiman (2006, 2008) de que a alfabetizadora é uma agente de letramento, precisamos compreender que

São necessários uma perspectiva crítica e programas de formação da professora culturalmente sensíveis para desenvolver práticas de letramento que tenham a ver com as competências discursivas do professor, sua credibilidade e sua legitimidade, permitindo-lhe desfrutar dos benefícios do “bom” letramento, aquele que permite melhor entendimento do nosso contexto e maior controle sobre nossas decisões (Kleiman, 2008, p. 64).

Outro aspecto evidenciado são as políticas de rendimento a partir de avaliações institucionais. A avaliação dos sistemas educacionais brasileiros desenvolveu-se, dentre outros fatores, em função da reforma administrativa do Estado influenciada pelo ideário neoliberal (Frade, 2019). Nesse anseio, as políticas educacionais para a alfabetização se pautaram principalmente em avaliações de larga escola, desde os anos 2000 (Peres, 2016). Esse foco nas avaliações é ressaltado pela Coordenadora C, mas recorrente nos discursos das professoras, como veremos na seção 05.

As formações e acompanhamentos são direcionados para o ensino de leitura e escrita, com uma ênfase significativa nas avaliações de aprendizagem. As novas professoras são orientadas e apoiadas para garantir que estejam aptas a realizar testes e acompanhar o progresso dos alunos, refletindo a alta prioridade dada à alfabetização na escola.

De forma complementar, questionamos se há também algo específico no acolhimento de professores iniciantes. As respostas no Quadro 08 transmitem a percepção da gestão de que a chegada desses profissionais deve ser acompanhada cuidadosamente.

**Quadro 08 – Acolhimento específico de professores iniciantes segundo a equipe gestora**

Respondente	Como é realizado o processo de acolhimento de professores que estão iniciando a carreira docente?
Gestora A	Acompanhamos de perto as primeiras semanas de aula, a coordenadora tem mais cuidado com estas. As professoras que já estão há mais tempo ajudam também muito, principalmente com recursos e materiais.
Gestora B	Não há também algo específico, uma formação por exemplo, mas a gente ajuda mais que as que já são experientes. Dá pra ver como elas ficam perdidas e eu ajudo mais, até entro em sala de aula junto às vezes. As outras professoras também ajudam, fazem recursos juntas.
Coordenadora C	Que eu me lembre agora não tem algo específico. A gente dá todo o apoio, conversa bastante, incentiva a participar das coisas da escola, no começo da carreira elas são muito tímidas, mas com a ajuda das demais professoras elas vão tomando conta do trabalho muito bem.

**Fonte:** elaborado pelo autor, 2024.

As respostas dos gestores sobre o acolhimento de professores iniciantes indicam um processo que, embora não seja formalizado, é marcado por um suporte próximo e colaborativo para ajudar os novos docentes a se adaptarem à carreira.

A Gestora A menciona que, nesses casos, o acompanhamento das primeiras semanas de aula é realizado com a coordenadora prestando atenção especial aos professores iniciantes. E que as professoras mais experientes também contribuem, especialmente, com recursos e materiais.

A Gestora B explica que não há uma formação específica, mas o apoio é mais intenso para os iniciantes do que para os professores experientes. A gestora reconhece a confusão inicial dos novos docentes e disponibiliza ajuda adicional, incluindo acompanhamento em sala de aula. As outras professoras também colaboram, especialmente na criação de recursos.

Já a Coordenadora C lembra que, embora não exista um programa específico, há um apoio constante e muitas conversas para incentivar os novos professores a se integrarem nas atividades da escola. As dificuldades iniciais são superadas com a ajuda das demais professoras, que auxiliam as iniciantes a assumir suas responsabilidades com confiança.

Em síntese, o acolhimento de professores iniciantes na carreira docente é caracterizado por um suporte colaborativo, embora não formalizado. Os gestores e professores experientes desempenham um papel importante, proporcionando orientação, recursos e assistência prática, especialmente nas primeiras semanas.

Conforme aponta Imbernón (2011, n.p.), o cenário deve se fundamentar no aprendizado da colaboração participativa em detrimento da cooperação superficial. “A cooperação superficial, em geral, é provocada por uma obrigação externa de realizar certos trabalhos que demandam um projeto coletivo, mas sem um processo real de troca. Isso, obviamente, não funciona”.

Ou seja, é necessário que todos os sujeitos da escola estejam agindo de forma coletiva e em trocas constantes. O foco está em ajudar os novos docentes a se adaptarem, superar a timidez inicial e se integrar plenamente nas atividades escolares, garantindo um ambiente acolhedor e de apoio.

No Quadro 09, apresentamos as principais dificuldades enfrentadas pelas professoras alfabetizadoras iniciantes que são facilmente identificadas pela equipe gestora. Essas percepções indicam que o trabalho docente é acompanhado pela gestão dando atenção e ajudando na resolução desses desafios.

**Quadro 09 – Principais dificuldades enfrentadas pelas professoras alfabetizadoras iniciantes identificadas pela equipe gestora**

Respondente	É possível listar as principais dificuldades enfrentadas pelas professoras alfabetizadoras iniciantes identificadas pela equipe gestora? Se sim, quais são?
Gestora A	Com certeza é a gestão de sala de aula, devido ao mal comportamento de alguns alunos. Tem um problema também de fazer atividades individuais para o ensino de alunos com diferentes níveis de habilidades de leitura e escrita. E como eu já disse, pouca familiaridade com recursos e materiais específicos para alfabetização.
Gestora B	Indisciplina dos alunos, ou seja, ter domínio da turma. Outra coisa é a avaliação de escrita e leitura pra verificar qual o nível de cada aluno, mas elas aprendem rapidinho como fazer. E também a elaboração do planejamento, eu cobro bastante, mas dá para notar uma dificuldade de fazer de forma prática e criativa.
Coordenadora C	Com certeza é a aplicação das avaliações de escrita e leitura. Hoje nós fazemos, por ordem da rede, avaliações externas e internas várias vezes por ano. Essa questão ainda é bem difícil pra elas se organizarem. E também dá pra ver que algumas ainda não tem domínio de turma, alguns casos pontuais de indisciplina. Tem horas que eu vejo no olhar delas o pedido de socorro e ajudamos imediatamente, porque aqui somos todas uma escola só, e precisamos olhar mais pra elas pra ajudar quando acontece.

**Fonte:** elaborado pelo autor, 2024.

As respostas dos gestores sobre as principais dificuldades enfrentadas pelas professoras alfabetizadoras iniciantes destacam vários desafios comuns,

especialmente relacionados à gestão de sala de aula, avaliação de habilidades dos alunos e elaboração de planejamentos pedagógicos.

A Gestora A identifica a gestão de sala de aula como uma das maiores dificuldades, devido ao mau comportamento de alguns alunos. Outro problema é a criação de atividades individuais para alunos com diferentes níveis de habilidades em leitura e escrita, além da pouca familiaridade com recursos e materiais específicos para a alfabetização.

A Gestora B destaca a indisciplina dos alunos e a dificuldade em dominar a turma como uma das principais questões. A avaliação de escrita e leitura para determinar o nível de cada aluno também é um desafio, embora as iniciantes aprendam rapidamente a lidar com isso. Além disso, há uma dificuldade notável na elaboração de planejamentos práticos e criativos, que é uma área a qual a gestora cobra bastante.

Por fim, a Coordenadora C aponta que a aplicação das avaliações de escrita e leitura é um grande desafio, especialmente devido às frequentes avaliações externas e internas exigidas pela rede. A gestão de turma também é mencionada, com casos pontuais de indisciplina. A coordenadora observa que às vezes as professoras iniciantes mostram sinais de desespero, e a equipe está sempre pronta para oferecer ajuda imediata, destacando a solidariedade e apoio mútuo dentro da escola.

As principais dificuldades enfrentadas pelas professoras alfabetizadoras iniciantes incluem a gestão de sala de aula e a disciplina dos alunos, a aplicação e organização de avaliações de leitura e escrita, e a elaboração de planejamentos pedagógicos eficazes.

Quanto a esses desafios Freire (1997, p. 44) pontua

Dificilmente este primeiro dia estará isento de inseguranças, de timidez ou inibições, sobretudo se a professora ou o professor, mais do que se pensar inseguro, está realmente inseguro, e se sente tocado pelo medo de não ser capaz de conduzir os trabalhos e de contornar as dificuldades. No fundo, de repente, a situação concreta que ela ou ele enfrentam na sala não tem quase nada que ver com as preleções teóricas que se acostumaram a ouvir. Às vezes, até que há alguma relação entre o que ouviram e estudaram, mas a incerteza demasiado grande que os assalta os deixa aturdidos e confusos. Não sabem como decidir.

Esses desafios são mitigados por um ambiente de apoio e colaboração entre gestores e professores mais experientes, que ajudam as iniciantes a se adaptarem e superarem essas dificuldades.

Diante de tais desafios, questionamos às equipes gestoras quais as possíveis sugestões ou melhorias para aprimorar o acolhimento e acompanhamento das professoras alfabetizadoras iniciantes, conforme Quadro 10.

**Quadro 10 – Sugestões de aprimoramento para o acompanhamento de professoras alfabetizadoras iniciantes segundo a equipe gestora**

Respondente	Quais sugestões ou melhorias a equipe gestora acredita serem necessárias para aprimorar o acolhimento e acompanhamento das professoras alfabetizadoras iniciantes?
Gestora A	Maior investimento em formação na rede, mais estrutura para elaboração de recursos pedagógicos e talvez estabelecer parcerias com universidades para formação continuada.
Gestora B	Acho que a rede municipal deveria ter uma formação continuada específica para elas, principalmente em relação a avaliação que o sistema adota. E também penso que poderíamos ter mais recursos pedagógicos pra ajudar elas. Uma biblioteca, ou mais livros...
Coordenadora C	Eu vejo que poderíamos sistematizar melhor o acompanhamento dessas professoras que estão começando, talvez estabelecer um sistema onde uma professora veterana ajude a novata. Todo ano também temos vontade de implantar um ritual de acolhimento de professores, mas na correria com as demandas acabamos sempre passando por cima, ajudaria muito.

**Fonte:** elaborado pelo autor, 2024.

As respostas das gestoras sobre sugestões de aprimoramento para o acolhimento e acompanhamento das professoras alfabetizadoras iniciantes refletem a necessidade de mais formação, recursos pedagógicos e sistematização do apoio.

A Gestora A sugere maior investimento em formação oferecida pela rede, além de mais estrutura para a elaboração de recursos pedagógicos. Ela também menciona a possibilidade de estabelecer parcerias com universidades para oferecer formação continuada.

A Gestora B também acredita que a rede municipal deveria ofertar uma formação continuada específica para as professoras alfabetizadoras, especialmente em relação às avaliações adotadas pelo sistema. Ela destaca a necessidade de mais recursos pedagógicos, como uma biblioteca ou mais livros, para apoiar o trabalho das iniciantes.

Já a Coordenadora C vê a necessidade de sistematizar melhor o acompanhamento das professoras iniciantes, talvez através de um sistema onde uma professora veterana ajude a novata. Ela também menciona o desejo de implantar um

ritual de acolhimento anual para professores, o que poderia ser muito útil, apesar de ainda não ter sido realizado devido às demandas mais urgentes da escola.

As sugestões para aprimorar o acolhimento e acompanhamento das professoras alfabetizadoras iniciantes incluem maior investimento em formação continuada específica, melhor estrutura para a elaboração de recursos pedagógicos, mais recursos disponíveis como livros e bibliotecas, e a sistematização do apoio, possivelmente com mentoria de professoras veteranas. Também é sugerida a implementação de um ritual de acolhimento anual para facilitar a integração e adaptação dos novos docentes.

O processo de integração dos novos professores nem sempre é estruturado, mas envolve sempre a familiarização com a infraestrutura, apresentação da equipe e orientação detalhada sobre as expectativas e o funcionamento da escola. Este acolhimento inicial é fundamental para ajudar os novos docentes a se adaptarem ao ambiente escolar e às suas responsabilidades.

As principais dificuldades enfrentadas pelas professoras alfabetizadoras iniciantes incluem a gestão de sala de aula, a avaliação de habilidades dos alunos e a elaboração de planejamentos pedagógicos eficazes. A indisciplina dos alunos e a aplicação de avaliações de leitura e escrita são desafios destacados, evidenciando a necessidade de suporte adicional nestas áreas.

Essa etapa da pesquisa destacou a dedicação da equipe gestora em apoiar e acompanhar as professoras alfabetizadoras, reconhecendo a importância de olhar mais atentamente para suas necessidades e desafios. A colaboração entre gestores e professoras experientes é necessária para ajudar as iniciantes a superar as dificuldades inerentes à profissão.

No entanto, há um consenso sobre a necessidade de melhorias estruturais e programáticas que possam proporcionar um suporte ainda mais eficaz e abrangente, garantindo que todas as professoras, especialmente as iniciantes, tenham as ferramentas e o apoio necessário para desempenhar seu papel de maneira eficaz e confiante.

Assim, as percepções e relatos da equipe gestora sublinham a importância de um ambiente escolar colaborativo, onde o apoio mútuo e a formação contínua são prioridades essenciais para o sucesso do processo educativo e o desenvolvimento profissional das professoras alfabetizadoras.

## 5 ESPECIFICIDADES DAS TRAVESSIAS ALFABETIZADORAS: análises das experiências profissionais nos primeiros anos

Nesta seção, conduzimos a análise das vivências profissionais das professoras alfabetizadoras iniciantes, por meio da abordagem e análise da entrevista narrativa proposta por Schütze (2013), tendo como referência as três dimensões do processo educativo-formador descritas por Charlot (2014). Esta abordagem centrada na pesquisa narrativa foi o que nos permitiu adentrar de maneira mais profunda nas histórias, experiências e desafios enfrentados por essas educadoras durante os primeiros anos de atuação na alfabetização.

Assim, as experiências narradas por professoras alfabetizadoras em início de carreira foram analisadas a partir dos pontos em comum evidenciados nas suas vivências profissionais. Ao explorar as narrativas pessoais das professoras, temos uma percepção integrada das suas jornadas profissionais, relacionando as travessias entre a formação inicial e a prática profissional iniciante.

Através da pesquisa narrativa, temos contato com a história de formação profissional, desde a escolha e o ingresso no curso, descrevendo as vivências, destacando os desafios, as aprendizagens e os sentimentos até o momento de conclusão da formação inicial. Apresentamos, ainda, o resultado da análise das narrativas sobre a carreira profissional, atuando como professoras alfabetizadoras, desde o início da vida profissional, incluindo o processo de seleção, a posse, o acolhimento, as práticas, os seus sentimentos e as relações com outros sujeitos na escola.

A partir do modelo de análise de Schütze (apud Jovchelovitch; Bauer, 2010), inicialmente fizemos a transcrição e avaliação das entrevistas, já subtraindo todas as passagens não narrativas, consolidando o texto narrativo puro, destacando as passagens argumentativas e explicativas.

No exemplo abaixo a parte em vermelho representa uma passagem não narrativa. Seguida dos trechos em verde com as passagens narrativas puras, e em azul as passagens da narrativa que são argumentativas ou explicativas.

O primeiro dia? Deixa eu pensar se lembro, ah, eu lembro sim. O meu primeiro dia de aula foi cercado de tensão, eu não sabia como me comportar, onde ir, o que fazer em cada momento. Eu fui até a coordenadora pedir ajuda para entender os horários e o que fazer em cada momento, porque eu não sabia (...) (Eliane, 2024).

Em seguida elaboramos a descrição estrutural do que foi narrado, foi neste momento que identificando diferentes estruturas processuais ao longo do curso de vida pudemos entender como a narrativa foi construída. Assim, fizemos uma categorização inicial, na qual se destacaram os fragmentos de maior relevância dos elementos marcadores (Schütze, 2013).

Somente a partir desse momento é que determinamos como seria desenvolvida a descrição analítica a partir dos detalhes narrados entre as cinco biografias diferentes. Considerando o agrupamento e a comparação das trajetórias individuais de cada professora, realizamos o mapeamento dos eixos de discussão.

Com esse mapeamento realizado, evidenciamos os que podem ser generalizados a todas as narrativas, definindo assim as principais categorias de análise a serem consideradas nas trajetórias coletivas. A fim de analisarmos esses dados a partir do quadro teórico selecionado para este estudo, notamos a possibilidade de agrupar esses eixos nas três grandes categorias que Charlot apresenta quando descreve o processo educativo-formador em três dimensões: Humanização, Socialização, Singularização.

No Quadro 11, apresentamos o resultado desta organização, demonstrando como agrupamos as categorias básicas, que denominamos de eixos de discussão, em apenas três categorias de análise, em alinhamento com nossos estudos de Charlot. Além disso, o quadro demonstra a incidência desses eixos nas narrativas de cada uma das professoras. O critério para se tornar um eixo de discussão era a incidência em pelo menos três das cinco narrativas analisadas.

De igual modo, organizamos essa seção de forma que em cada subseção apresentamos uma das categorias de análise e especificamos as discussões que foram agrupadas nessa categoria a partir das considerações do quadro teórico selecionado para este estudo. Apesar dessa separação em subseções, é importante ressaltar que, conforme aponta Charlot (2014, p. 15), “podemos prestar mais atenção a uma dimensão do que a outra, mas, na realidade do processo educacional, as três permanecem indissociáveis”.

**Quadro 11** – Quadro sinótico das categorias, eixos de discussão e incidência do eixo na narrativa de cada professora.

Categoria	Eixos de discussão	Incidência do eixo na narrativa				
		Arlete	Maria	Ruth	Eliane	Conceição
Humanização	- Vivências alfabetizadoras na formação inicial	X	X	X	X	X
	- Formação continuada	X	X		X	
	- Primeiro dia de aula	X	X	X	X	X
	- Demandas emocionais		X	X	X	
	- Substituição da professora anterior	X	X		X	
	- Contextos formativos e profissionais pandêmicos	X	X	X	X	X
Socialização	- Acolhimento e acompanhamento da gestão escolar	X	X	X	X	X
	- Apoio de um docente mais experiente	X	X	X	X	X
	- Convivência com outras professoras	X	X		X	X
	- Convivência com os alunos	X	X	X	X	X
	- Educação Inclusiva	X	X			X
Singularização	- Recursos pedagógicos	X	X	X	X	X
	- Criatividade	X	X	X	X	X
	- Métodos de alfabetização	X	X	X	X	X
	- Práticas e eventos de letramento	X			X	X
	- Indisciplina e gestão da sala de aula	X	X	X	X	X
	- Avaliação institucional e de aprendizagem	X	X	X	X	X

**Fonte:** elaborado pelo autor, 2024.

### 5.1 Humanização: “quando vi, eu já era professora”

A partir da organização da discussão dos dados considerando as três dimensões do processo educativo-formador, iniciamos apontando aspectos que alinhamos de acordo com a conveniência da estruturação da nossa análise: a dimensão da humanização dessas professoras. Relembramos que a humanização para Charlot (2014) envolve a construção da identidade, valores, habilidades emocionais e intelectuais, e a aquisição de conhecimentos para a participação efetiva

na sociedade específica, no nosso caso, a escola. Para o autor, humanização implica no desenvolvimento de habilidades subjetivas na reflexão sobre a própria prática educativa, tornando a professora um agente transformador e consciente de sua atuação.

Em um dos eixos da nossa entrevista com as professoras foi solicitado que elas relatassem como se deu a formação inicial. Facilmente notamos que parte delas nem cogitava trabalhar com alfabetização, mas que as suas formações foram perpassadas por várias vivências no campo.

Hoje eu olho para trás e vejo como foi relevante a disciplina de Alfabetização no curso, e outras como Psicologia da Educação. Só que ao longo da minha formação o que de fato me fez ter uma experiência... uma vivência, foi o estágio e a minha breve participação no PIBID. Esses foram componentes que passei pela formação que me transformaram, me desafiam, me fizeram entender o cotidiano de ensinar alguém a ler e escrever. Porém, mesmo vivendo isso tudo, quando eu me formei não me sentia preparada ainda, eu era muito medrosa e ansiosa, ainda sou, mas naquela época eu tinha insegurança de tudo. Na universidade eu me sentia protegida, sempre tinha uma professora supervisionando tudo, mas depois eu sabia que ia ser só eu e as crianças e eu morria de medo de acontecer algo com elas. (Arlete, 2024)

Comecei a viver isso tudo ainda na graduação, não ia tanto pra escola até a metade do curso, mas dali em diante, estávamos sempre em alguma atividade na escola, estágio, extensão, pesquisa, por aí vai. E interagindo com as crianças eu fui entendendo elas, aprendendo sobre elas, como elas aprendem, fui me tornando até mais criança, em contato comigo mesmo, com as coisas que eu vivi quando eu era criança. Hoje eu tenho certeza que naquela época da formação eu fui muito feliz, me tornei mais humana, senti muito mais os sentimentos de entender meu lugar e meu papel nessa sociedade, de entender o que eu seria quando fosse professora [...] (Maria, 2024).

Na formação inicial eu vi mais foi na disciplina mesmo, no estágio e teve uma vez que participei de algumas ações de um projeto de extensão. Na disciplina a gente tem um bom panorama, dá pra entender e ajuda muito a saber onde buscar. Por exemplo, eu conheci a Emilia Ferreiro e hoje uso muito o teste da psicogênese para entender o nível de desenvolvimento da escrita dos meus alunos. Mas de fato, só fui ter toda a dimensão do que é ser professora quando fui pros estágios e também no projeto. Conhecer a escola, os professores, os alunos, pensar em formas de ensinar eles de forma divertida, tudo isso foi fascinante (Ruth, 2024).

Quando eu entrei na faculdade, sinceramente, eu não sabia se queria ser professora de alfabetização. Mas conforme fui fazendo as disciplinas, começando os estágios, algo foi mudando dentro de mim e foi aí que me envolvi diretamente na extensão e pesquisa dentro desse campo da alfabetização. Lembro da primeira vez que vi uma criança escrever o próprio nome com aquela carinha de orgulho, aquilo me tocou de uma forma que eu nunca imaginei. Foi ali que tudo começou a fazer sentido, sabe? Eu lia sobre alfabetização nas aulas, mas sentir, viver a alfabetização na escola, ver o brilho nos olhos das crianças... não tem livro que ensine isso. E outra coisa, foi no contato com outras professoras que participavam com a gente nos projetos e nas escolas de estágio, nas conversas do dia a dia na sala dos

professores, que eu realmente entendi o que era ser uma profissional alfabetizadora. A gente troca muita experiência, aprende umas com as outras, e isso me colocou como parte de um todo. Me fez ver que a alfabetização não é só ensinar a ler e escrever, é ensinar a se expressar, a se descobrir. E hoje, olhando pra trás, eu vejo que cada momento foi essencial na minha formação, foi o que me preparou, mesmo que eu não sentisse isso na época, porque a gente se sente ainda em formação sempre (Eliane, 2024).

Eu sempre gostei da ideia de ser professora, mas alfabetizadora? Isso foi algo que cresceu dentro de mim aos poucos. No começo do curso, eu ficava um pouco perdida, mas quando começaram os estágios, tudo mudou. Estar na escola, no meio das crianças, me fez reviver minha própria infância e me deu um senso de responsabilidade muito grande. Lembro que uma das primeiras atividades que fiz foi ler uma história para uma turma do primeiro ano. Eu via a atenção deles, os olhinhos brilhando, e percebia que aquele momento era muito mais do que só uma leitura. Era ali que eles estavam começando a gostar de ler, a querer entender as palavras. E isso me encantou. Com o tempo, fui me envolvendo mais, participando de projetos, acompanhando os alunos, e foi assim que fui me tornando professora. Cada desafio, cada dificuldade me fez crescer. Não vou mentir, foi difícil, muitas vezes eu me sentia insegura, mas também foi nesses momentos que eu mais aprendi. Eu fui aprendendo a entender o outro, a ser mais paciente, a ser mais humana. E isso, pra mim, foi o maior aprendizado (Conceição, 2024).

As narrativas das cinco professoras consideram aspectos específicos de suas trajetórias de formação inicial, com ênfase na vivência prática e na dimensão humanizadora do processo de se tornarem alfabetizadoras.

Podemos notar nas narrativas o entendimento da complexidade e a beleza de ensinar a ler e escrever enquanto função social. Essa perspectiva da ação alfabetizadora incide compreender que:

vir a ser um professor de alfabetização ou um agente de letramento envolve questões identitárias relacionadas à aquisição e ao uso da leitura e escritura. Num quadro social que valorize as práticas locais dos grupos minoritários, uma forma de legitimação das práticas do professor envolve a transformação das estratégias dos cursos universitários a fim de educar professores para virem a ser agentes capazes de agir em novos contextos com novas ideias sobre letramento (Kleiman, 2006, p. 411).

A colocação de Kleiman (2006) destaca a importância de compreender a alfabetização e o letramento como práticas sociais que transcendem a simples aquisição de habilidades técnicas. Nesse sentido, é essencial que os cursos de formação de professores sejam transformados para que formem profissionais capazes de atuar em contextos diversos, valorizando as práticas culturais de forma situada.

Todas as professoras destacaram a importância dos estágios e da participação em projetos práticos, como o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de

Iniciação à Docência)<sup>8</sup> e projetos de extensão, como momentos relevantes em sua formação. Embora as disciplinas teóricas tenham fornecido uma base importante, como as mencionadas sobre Alfabetização e Psicologia da Educação, as professoras concordam que a compreensão do processo de alfabetização se deu de forma mais efetiva em componentes formativos voltados para a prática pedagógica

Todas reconhecem que foi através das práticas que puderam internalizar os conhecimentos teóricos e desenvolver suas habilidades. O processo de humanização, a partir de Charlot (2014) como uma dimensão formadora, é revelado na interação com as crianças e a imersão no ambiente escolar, que foram espaços em que as professoras desenvolveram uma compreensão mais profunda de seu papel. Elas relatam que se tornaram mais empáticas, sensíveis e conectadas com suas próprias histórias e emoções, o que enriqueceu sua formação. Em trechos como “me tornei mais humana” e “isso me colocou como parte de um todo” as professoras demonstram o processo de compreensão desta dimensão humana do processo de formação.

A formação inicial foi vista como um processo que não apenas as preparou tecnicamente, mas que também as transformou em pessoas mais humanas e empáticas. Um processo que para Nóvoa (1995, p. 13) se dá de forma contínua, pois “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”.

Um ponto em comum foi a sensação de insegurança ao final da formação inicial. Apesar das experiências vividas durante o curso, várias delas não se sentiam totalmente preparadas para assumir a responsabilidade de alfabetizar, destacando a complexidade e a responsabilidade envolvidas na profissão. Para Soares (2018, p. 27), esse processo envolve diferentes facetas que precisam ser compreendidas na formação:

Alfabetização, no estado atual das ciências linguísticas, da Psicologia Cognitiva, da Psicologia do Desenvolvimento, é um processo complexo que envolve vários componentes, ou facetas, e demanda diferentes

---

<sup>8</sup> O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior. Para o desenvolvimento dos projetos institucionais de iniciação à docência, a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) concede cotas de bolsas às Instituições de Ensino Superior (IES), que realizam as seleções internas dos bolsistas participantes dos seus subprojetos aprovados. Podem participar como bolsistas do PIBID os licenciandos, professores das escolas da rede pública de educação básica e professores das IES formadora.

competências. Dessa complexidade e consequente multiplicidade de facetas decorrem diferentes definições de alfabetização, cada uma privilegiando um ou alguns dos componentes do processo.

Essa visão reforça que a alfabetização não é apenas um processo mecânico de ensinar a ler e escrever, mas sim uma prática multidimensional, que requer compreensão profunda das várias facetas que compõem o aprendizado. As disciplinas teóricas orientaram a prática, mas a realidade colocou em evidência as diferentes facetas do processo na prática alfabetizadora.

A insegurança também aparece no final do curso com a sensação de não estar completamente pronta, mas ao mesmo tempo, o reconhecimento de que essa insegurança foi uma parte natural e importante do crescimento como profissionais. Esse aprendizado faz parte do percurso dos primeiros anos de atuação, sendo necessário para a superação das dificuldades e desafios (Huberman, 2000; Freire, 1997).

O aprendizado com outras professoras e a troca de experiências na escola foram mencionados como fundamentais para a formação inicial também. Esses momentos de partilha e reflexão colaborativa ajudaram-nas a consolidar suas identidades profissionais e será melhor discutido na subseção seguinte, pois envolve de forma mais evidente a dimensão da socialização no processo formativo.

Em geral, as narrativas evidenciaram como a formação inicial em alfabetização é um processo complexo, que vai além do conteúdo acadêmico, exigindo uma imersão nos contextos escolares e um contato com as práticas alfabetizadoras, além de um desenvolvimento pessoal contínuo.

Outro aspecto encontrado na maior parte das narrativas vai de encontro a esse desenvolvimento pessoal e profissional contínuo: a formação continuada. Algumas professoras comentam em suas narrativas, nos trechos a seguir, a necessidade da busca da formação continuada, indo de encontro a essa sensação de que a formação inicial não é suficiente e/ou de que a formação docente é um contínuo.

Quando eu vi já era professora, mas não era tanto, não me sentia professora, aquela imagem de professora que a gente imagina. Eu saí da graduação e passei um tempo sem viver a escola. Eu continuei trabalhando em outra área, aí eu aproveitei pra continuar, fiz uns cursos online e depois entre de fato em uma especialização, não cheguei a concluir, mas eu quero até voltar, já faz muito tempo... é uma especialização em educação infantil, que é uma área que ainda tem muito a ver com o que faço atualmente, porque são crianças pequenas ainda e eu trouxe muitas coisas que aprendi lá pra minha atuação. Eu gosto de continuar estudando, tem muitas demandas ali no dia a dia que fazem a gente procurar essa formação além da graduação. Por exemplo, eu

fiz um curso só sobre Construtivismo, eu vi na graduação, mas precisava me aperfeiçoar, porque os testes vem nessa abordagem e eu tava com dificuldades de entender as métricas, os níveis etc. Então a formação continuada me ajudou e ainda me ajuda nisso (Arlete, 2024).

Eu já fiz duas especializações, já quero a terceira [risos], porque a sala de aula vai trazendo desafios e a gente vai buscando resolver, a forma que a gente tem é buscar formação, informação, conhecimento, pesquisando o que tem de teoria, de metodologias, de recursos novos. Então a gente não pode parar, depois que eu saí da graduação eu não quis de imediato entrar em sala, porque eu passei por coisas pessoais que pediam que naquele momento eu ficasse trabalhando onde eu já trabalhava, na clínica, mas ali mesmo eu fiquei pensando em seguir essa conciliação entre saúde e educação, por isso eu comecei no mesmo ano a especialização em Psicopedagogia e depois continuei com a de Educação Especial (Maria, 2024).

Depois que entrei na sala de aula, percebi que a prática traz outras demandas que a gente não consegue prever só na teoria. Foi aí que senti a necessidade de continuar estudando. Agora mesmo, tô cursando uma especialização em Alfabetização e Letramento. Quando eu comecei a lidar diretamente com as dificuldades dos alunos, vi que precisava me aprofundar mais. Tem muitas questões que não aparecem na graduação, como os diferentes ritmos de aprendizagem e como adaptar estratégias para cada criança. E eu gosto de estar sempre atualizada, sabe? Já fiz outros cursos, principalmente sobre metodologias ativas e tecnologias na educação, mas agora tô focada em entender mais a fundo essas fases da alfabetização. O interessante é que, nessa especialização, eu consigo ver as coisas que estudei na graduação de outra forma, com um olhar mais maduro. Na faculdade, a gente tem muito a teoria, mas quando você tá na sala de aula, você vê que tem muito mais pra aprender. Já tô até pensando na próxima formação, quem sabe algo na área de neurociências, que eu acho que pode ajudar ainda mais nessa questão da alfabetização (Eliane, 2024).

Os três relatos sobre a formação continuada das professoras alfabetizadoras nos mostram diferentes trajetórias e perspectivas, mas compartilham pontos em comum, especialmente no que diz respeito à importância de continuar estudando além da graduação. As três professoras expressam a importância de continuar os estudos após a graduação para se sentirem mais preparadas para enfrentar os desafios da prática em sala de aula. Elas reconhecem que a graduação constrói uma base teórica importante, mas que a prática contém lacunas que só podem ser preenchidas com a formação continuada.

Cada professora buscou ou está buscando cursos de especialização que se alinhem às suas experiências e dificuldades em sala de aula. Arlete, por exemplo, viu a necessidade de aperfeiçoar o conhecimento sobre o Construtivismo, enquanto Maria focou em Psicopedagogia e Educação Especial, áreas que complementam sua atuação. Eliane, por sua vez, está cursando uma especialização em Alfabetização e Letramento, diretamente ligada à sua prática diária como alfabetizadora.

As professoras ressaltam que os conhecimentos adquiridos em suas formações continuadas têm impacto direto na sala de aula. Arlete menciona como se aprimorou ao lidar com as métricas do Construtivismo, enquanto Eliane fala sobre a adaptação de estratégias de ensino para atender às diferentes necessidades de seus alunos. Esse aspecto prático é uma das principais motivações para que elas continuem a buscar mais formação, sendo comum a formação permanente se dar sempre em torno das questões que emergem do cotidiano escolar (Imbernon, 2013).

Outro ponto em comum é a percepção de que o aprendizado é ininterrupto. Maria já fez duas especializações e está pronta para a terceira, enquanto Eliane também já pensa em estudar neurociências para complementar sua especialização atual. Esse desejo de continuar se aprimorando demonstra o comprometimento delas com a prática pedagógica e o entendimento de que a educação é um campo em constante evolução.

Embora todas compartilhem a vontade de continuar se especializando, as motivações e os contextos variam. Arlete demorou um tempo para retornar aos estudos após a graduação, enquanto Maria começou suas especializações logo após terminar a faculdade, conciliando com sua atuação na clínica. Eliane, por outro lado, viu na prática as necessidades que a motivaram a buscar uma especialização mais específica em Alfabetização e Letramento.

Feiman (2001 apud Marcelo, 2010) descreve o chamado “divórcio que existe entre a formação inicial e a realidade escolar”. Para Marcelo (2010, p. 14)

Os estudantes em formação costumam perceber que tanto os conhecimentos como as normas de atuação transmitidos na instituição de formação pouco têm a ver com os conhecimentos e as práticas profissionais. Tendem, finalmente, a descartar, por considerá-la menos importante, a necessidade de incorporar certos conhecimentos que fundamentam o trabalho prático.

Essa percepção fica evidente na busca das professoras por uma formação mais específica a partir das necessidades que emergem na realidade escolar. Em síntese, esses relatos evidenciam a importância da formação continuada na trajetória das professoras alfabetizadoras, destacando como a prática cotidiana impõe novas demandas que as incentivam a buscar mais conhecimento e como essa busca varia de acordo com suas realidades e experiências.

Em sequência, as narrativas seguem para o adentrar no universo profissional. Neste processo, um eixo comum em todas as narrativas são as questões subjetivas relacionadas a um episódio muito específico: o primeiro dia de aula. Além de se

apresentar para a gestão da escola, um momento de tensão individual e que está cercado de emoções distintas, é um processo de apropriação das rotinas e formas da escola.

No caso das professoras Arlete e Maria, elas relatam o primeiro dia de aula presencial, após o fim das aulas em formato assíncrono que aconteceram na pandemia. Assim, as professoras relatam sentimentos diversos e situações desse momento:

Eu nem dormi, o primeiro dia começou no dia anterior, na verdade, na semana anterior. Quando a diretoria disse que começaria na segunda as aulas presenciais eu já fiquei muito ansiosa. Foram dias sem dormir direito com vários pensamentos e a maioria deles de medo e insegurança. Eu ainda lembro que eu fiz umas trezentas atividades, jogos, dinâmicas, e que no dia mesmo eu só fiz umas três coisas e olhe lá. No dia que fui me apresentar, vi a escola, a sala de aula vazia e pensei: preciso voltar pro curso de Pedagogia, não sei se dou conta. E na verdade, no dia que realmente foi o primeiro dia de aula, eu cheguei bem cedo, ajustei alguns recursos e logo que a primeira criança chegou eu me senti abraçada por aquele mundo, o primeiro aluno me abraçou como se eu fosse a mãe dele e ali eu percebi exatamente onde eu estava e o que eu tinha que fazer por ele [choro leve com algumas lágrimas e pausa curta]. Eu tive uma epifania no primeiro dia, um surto de consciência do meu papel de alfabetizadora e o que aquelas crianças e pais esperavam de mim (Arlete, 2024).

Depois que eu terminei de ambientar a minha sala de aula, eu senti um nervoso, lembro que fiquei até meio adoecida só de ansiosa, uma febre, já tinha até medo de ser covid..., mas eu estava muito alegre, não tinha certeza se ia fazer um bom trabalho, mas eu tinha e tenho até hoje uma felicidade de poder fazer. Eu já sabia que o primeiro dia era voltado para conhecer melhor meus alunos, isso eu aprendi no curso. Então eu me preparei para isso, algumas atividades de sondagem dos níveis de leitura e escrita, porque na pandemia muitos nem participavam, nem pegavam as atividades e uma parte deles nem devolvia. A manhã foi muito agradável, não achei difícil, as crianças estavam bem tímidas, então não estavam muito agitadas, não sei se por causa da pandemia, de máscara e usando álcool em gel. E ainda assim saí cansada, porque a gente fica num nível de atenção muito grande, querendo aprender tudo sobre aquelas crianças, sobre a rotina, sobre os tempos da escola, mas apesar de cansada, saí realizada (Maria).

Eu me lembro muito do primeiro dia, porque é especial demais. Aquele momento que a gente recebe uma turma e sabe que ali tem um desafio. Eu fui tensa, mas fiz algumas atividades de sondagem, conheci as crianças, fiquei encantada, muito encantada com elas, como elas pensam, sobre como elas contavam as histórias, me senti criança de novo, até hoje ainda me sinto assim... (Ruth, 2024).

O meu primeiro dia de aula foi cercado de tensão, eu não sabia como me comportar, onde ir, o que fazer em cada momento. Eu fui até a coordenadora pedir ajuda para entender os horários e o que fazer em cada momento, porque eu não sabia... Eu acho que volta e meia eu vivo um primeiro dia de aula, porque é esse ato de aprender, de conhecer, de entender como funciona, de ficar ansiosa pra viver isso, na escola isso tudo é bem recorrente (Eliane, 2024).

Olha, o meu primeiro dia de aula foi um misto de sensações, sabe? Eu queria que tudo fosse perfeito, mas, no fundo, eu sabia que nada sai como a gente planeja. Eu sempre ouvi as colegas falarem dessa emoção do primeiro dia, de se sentir abraçada pelas crianças, e eu estava esperando viver isso também. Mas o meu primeiro dia foi bem mais desafiador do que eu imaginava. Quando eu cheguei na sala, as crianças estavam agitadas demais. Tinham algumas que choravam, outras corriam de um lado pro outro, e eu fiquei ali, tentando organizar tudo, me sentindo perdida por alguns momentos. No começo, eu pensei: 'Meu Deus, o que eu tô fazendo aqui?'. Eu tinha preparado um monte de atividades, fiz cartazes coloridos, organizei dinâmicas, mas parecia que nada estava funcionando. Aí... eu dei xeque as atividades de lado por um instante e comecei a conversar com eles, sem pressa, sem pressões. Foi aí que eu percebi que o mais importante naquele momento não era seguir um planejamento perfeito, mas acolher. As crianças estavam inseguras, tanto quanto eu. Então, aquele primeiro dia, que eu achei que seria uma bagunça total, se transformou num dia de aprender a ouvir, a entender o ritmo de cada um. No final, quando fui embora, eu não senti que foi aquele grande momento que todo mundo fala, sabe? Não sei se é por causa da experiência que já tive como assistente de coordenação na escola. Mas eu fui sentindo, aos poucos, que esse papel de professora não é sobre acertar tudo de primeira, é sobre aprender junto com eles, passo a passo (Conceição, 2024).

A ampla gama de emoções, desde a insegurança e o nervosismo até momentos de descoberta e realização são pontos que emergem comumente no primeiro dia de aula. Embora as experiências sejam únicas, existem pontos em comum e contrapontos que destacam diferentes aspectos desse momento a partir da leitura desses trechos das narrativas.

Todas as professoras descreveram um sentimento em comum de ansiedade no período relacionado ao primeiro dia de aula como início da docência profissional. A insegurança sobre suas capacidades e sobre como lidar com as crianças também foi um tema recorrente. Esse medo inicial está ligado ao peso da responsabilidade de alfabetizar e ao desejo de corresponder às expectativas dos alunos e das famílias. Sobre a insegurança e o medo, Freire (1997, p. 45) reafirma:

Tanto quanto o educando, eles têm direito a ter medo. O educador não é um ser invulnerável. É tão gente, tão sentimento e emoção quanto o educando. O que o contraíndica, em face ao medo, a ser educador, é a incapacidade de lutar para sobrepujar o medo e não o fato de tê-lo ou de senti-lo. O medo de como se sair no seu primeiro dia de aula diante, muitas vezes, de alunos já experimentados e que adivinharam a insegurança do professor novato é algo mais do que natural.

Em geral, as professoras prepararam muitas atividades e idealizaram o primeiro dia como um momento perfeito, mas logo perceberam que nem tudo saiu como planejado. Arlete preparou inúmeras atividades, mas realizou poucas. Maria e Ruth tinham planos, mas se dedicaram principalmente a conhecer as crianças e realizar

sondagens. Conceição planejou atividades detalhadas, mas acabou mudando a abordagem para algo mais acolhedor e adaptado à demanda do momento.

Sobre o planejamento no início da docência Rocha (2019) aponta que alguns aspectos da formação inicial se relacionam com as práticas desenvolvidas no planejamento curricular, especialmente:

o sentimento de ausência de experiências práticas durante o curso superior, o distanciamento das teorias estudadas na faculdade com as experiências vivenciadas na sala de aula, e ainda relacionaram os momentos do estágio como o único suporte para as práticas de planejamento e que se diferenciam (...), no estágio o aluno professor é acompanhado por um supervisor no momento das atividades (Rocha, 2019, p. 146).

Assim, é comum que apenas depois de um tempo a experiência profissional ajude a prática do planejamento a ser mais precisa e eficiente de acordo com a gestão do tempo e do conteúdo.

Apesar da ansiedade e das situações típicas do trabalho docente, todas relataram momentos de humanização e acolhimento, seja pelas crianças ou por suas próprias reflexões sobre o papel de alfabetizadora. Esse processo foi marcado pela compreensão de que o mais importante é acolher as crianças, mais do que seguir um plano rígido.

Arlete viveu uma "epifania" quando sentiu o abraço de uma criança e entendeu o que se esperava dela como professora. Ruth se emocionou ao ouvir as histórias das crianças, sentindo-se criança novamente. Conceição também aprendeu a importância de ouvir e acolher as crianças, mesmo que isso não estivesse nos planos iniciais.

Sobre este ato, Freire (1997, p. 45) detalha no texto "Primeiro dia de aula":

Outro aspecto fundamental ligado às primeiras experiências docentes das jovens professoras e a que as escolas de formação, se não dão, deviam dar imensa atenção é o da formação das professorandas para "leitura" da classe de alunos como se esta fosse um texto a ser decifrado, a ser compreendido. A jovem professora deve estar atenta a tudo, aos mais inocentes movimentos dos alunos, à inquietação de seus corpos, ao olhar surpreso, à reação mais agressiva ou mais tímida deste aluno ou aluna.

Podemos observar que a conexão com as crianças e o aprendizado sobre suas próprias capacidades como professoras compensaram os desafios. Entretanto, apesar de falas em comuns sobre esses aspectos, as professoras apontam perspectivas diferentes de observar o que está envolvido no início da docência.

Enquanto Arlete teve um momento marcante de compreensão imediata de seu papel (a epifania), Conceição viveu uma experiência mais desafiadora, com a

percepção de que o aprendizado viria aos poucos, sem grandes revelações iniciais. Esse contraponto destaca que nem todas as professoras experienciam esse "momento mágico" logo no início.

Como escreve Freire (2013a, p. 58) "Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática". Apesar de ser um importante episódio, a percepção trazida por Conceição nos mostra que o momento de início da docência talvez não exista num ponto específico e sim é feito no percurso.

As cinco professoras compartilharam experiências que, embora singulares, apresentam uma jornada comum de superação da ansiedade inicial, adaptação à realidade da sala de aula e descoberta do poder da acolhida e do vínculo com as crianças. O primeiro dia de aula, para todas elas, não foi sobre a execução das atividades planejadas, mas sobre a construção de conexões humanas e o entendimento do papel de alfabetizadora, revelando que o processo de se tornar professora é contínuo e com momentos de aprendizado mútuo.

Alguns sentimentos mencionados neste episódio específico do primeiro dia de aula, remetem a outro aspecto que três professoras enfatizaram em suas narrativas em diferentes momentos: as demandas emocionais desse processo de ingresso na docência e como essas demandas as afetaram.

Maria, Ruth e Eliane relatam:

Eu me sentia muito confusa, ainda me sinto às vezes ainda hoje, mas no começo, eu ficava confusa misturando as coisas que aprendi na faculdade e o que aparecia na sala de aula. Eu me via sem saber pra onde ir as vezes. Era uma sensação de estar perdida e isso me causava algum adoecimento mental, era cansativo e... exaustivo na verdade. Muita ansiedade, muitas frustrações. Imagina ensinar uma turma toda, nem todos vão aprender e dos que aprendem muitos não vão lembrar dali a dois dias. E eu me frustrava de ter que voltar, ou da sensação de não me fazer entender. Eu fiquei muito triste, a ponto de chorar, quando uma criança que eu achava que estava indo bem não conseguia mais avançar. Mas isso foi nos primeiros seis meses, eu acho. Depois eu fui aprendendo o ritmo de cada um e também o meu ritmo pra lidar com as demandas da escola e com as demandas das crianças (Maria, 2024).

Cansada, exausta, sugada, eu vivia para aquilo e eu era louca mesmo, fissurada, eu dormia e acordava pensando nas atividades, nas crianças, na escola, nos recursos, na rotina, nos projetos. Acho que só depois de um ano letivo inteiro que eu olhei pra trás, entendi como funciona, mas vi também que eu tava muito desgastada emocionalmente, eu tinha me perdido até da minha família, dos amigos e tudo mais. Não foi um ano comum na minha vida, eu tive que aprender a lidar comigo mesmo nesse processo de lidar com as

demandas dos outros, e acho que só agora peguei o ritmo de me priorizar e também entender que nem tudo é possível. (Ruth, 2024).

Nos meus primeiros meses como professora, eu me sentia completamente sobrecarregada. Eu sou muito jovem, e às vezes isso pesa. Acho que por isso me sentia ainda mais pressionada, como se eu tivesse que provar que eu sabia o que estava fazendo, sabe? Tinha muita expectativa, até mesmo de mim mesma. Só que a realidade da sala de aula é um choque. Eu saía de lá exausta, de cabeça cheia, e por mais que eu tentasse separar as coisas, acabava levando o trabalho pra casa, pro meu tempo livre, pra minhas noites mal dormidas.

Esses primeiros oito meses foram um verdadeiro teste. Eu tive que aprender a lidar com a frustração e a entender que eu ainda tô me construindo como professora, que nem tudo vai ser perfeito e que tá tudo bem errar e ajustar o caminho. Aos poucos, fui achando meu ritmo, mas ainda me pego questionando se tô no rumo certo. Talvez seja isso de ser nova, mas sinto que tenho muito pra aprender ainda sobre como me proteger emocionalmente no meio dessa avalanche de demandas (Eliane, 2024).

Em específico o relato da professora Eliane é seguido por um desabafo sobre a pressão de substituir uma professora anterior daquela turma.

Teve uma vez, logo nos primeiros meses, que eu comecei a duvidar se eu estava no caminho certo. Uma turma com muitos alunos que tinham dificuldades e eu achava que não estava conseguindo chegar neles. Eu me cobrava muito, ficava com aquela sensação de que talvez eu fosse jovem demais pra estar ali, que ainda não sabia o suficiente. Acho que o momento mais difícil foi quando uma aluna veio me abraçar, do nada, e disse que estava com saudade da antiga professora. Aquilo me desmoronou por dentro, eu pensei: 'Será que não tô sendo boa o bastante pra eles?' (Eliane, 2024).

Encontramos traços dessa pressão de substituir uma professora anterior em trechos narrados por outras professoras também.

Esses alunos, tão pequenos, mas tão espertos, deviam olhar pra mim e pensar: 'essa daí mesmo que é minha professora nova? A do ano passado era melhor, fazia desse jeito e tal'. Eu me sentia avaliada por eles e dos pais também (Arlete, 2024).

Ainda tem uma situação de que o tempo todo eles ficam me comparando com outras professoras que já tiveram. A turma já estudou junto no ano anterior, eles se conhecem e estudaram com outra professora que é muito mais experiente. Aí eu sentia que eles estavam me julgando (Maria, 2024).

Os relatos demonstram para nós a experiência intensa de ingressar na docência, destacando desafios emocionais no contexto profissional. As narrativas colocam em perspectiva os sentimentos de confusão e exaustão ao lidar com a diferença entre a teoria aprendida na faculdade e a prática da sala de aula. Maria descreve a frustração de não ver o progresso esperado em seus alunos, enquanto Ruth fala sobre o desgaste de viver inteiramente em função do trabalho e o impacto

disso em sua vida pessoal. Eliane, sendo a mais jovem, expressa a pressão de se sentir inadequada e a dúvida de estar no caminho certo, especialmente ao ser comparada com a professora anterior pelos alunos e seus familiares.

A dificuldade de equilibrar as demandas da sala de aula com suas próprias necessidades emocionais é recorrente, especialmente nos primeiros anos (Huberman, 2000). Todas as professoras mencionam o impacto da rotina exaustiva e o sentimento de incapacidade em alguns momentos. O peso da comparação com outras professoras também surge em seus relatos, com Arlete e Maria comentando sobre como os alunos e os pais fazem avaliações implícitas de suas performances.

Em contraponto, cada uma, ao longo do tempo, parece encontrar formas de lidar com essas pressões. Maria fala sobre a adaptação ao ritmo de cada aluno e como isso a ajudou a encontrar seu próprio ritmo. Ruth, depois de um ano letivo, compreendeu a importância de se priorizar, enquanto Eliane reconhece que está em constante aprendizado e ajustando o caminho conforme avança.

Esses relatos humanizam a experiência da formação docente, mostrando que o processo de se tornar professora envolve não apenas o domínio de teorias e técnicas, mas também o reconhecimento das próprias limitações e a busca por equilíbrio entre o trabalho e o bem-estar pessoal (Charlot, 2013).

Ainda nessa dimensão subjetiva humanizadora do processo formativo encontramos nas narrativas um eixo comum a todas as professoras e que já havíamos suposto desde o projeto de pesquisa que seria algo que atravessaria os dados: os impactos da pandemia de Covid-19, entre os anos 2020 e 2023, na trajetória formativa e profissional. Esses impactos são evidenciados em suas narrativas, cada uma trazendo à tona os desafios específicos que enfrentaram ao iniciar ou continuar suas jornadas docentes em um cenário de crise. A seguir, os trechos dos relatos destacam suas experiências marcadas por esse período:

Eu tinha acabado de me formar quando a pandemia começou, mas só comecei a trabalhar como professora em 2021, já no meio da pandemia, e foi muito complicado, eu não esperava um cenário tão caótico. Eu nem dei aula, eram apenas atividades impressas e as vezes algum atendimento individual, era difícil se conectar com os alunos, tanto tecnicamente quanto emocionalmente. Eu não conseguia ver as reações deles, se estavam entendendo, se estavam acompanhando. Era frustrante tentar ensinar a ler e escrever assim. E, quando voltamos ao presencial, foi outro desafio: os alunos tinham perdido muita coisa, principalmente da compreensão do espaço escolar, o ritmo estava completamente diferente. Foi como começar do zero, como se eles não tivessem feito nem a pré-escola. Ao mesmo tempo, eu sentia que tudo que aprendi na graduação precisava ser adaptado para

essa nova realidade. A pandemia mexeu muito com a nossa prática, tanto emocionalmente quanto pedagogicamente (Arlete, 2024).

Eu me formei um pouco antes da pandemia, mas acabei entrando em sala de aula só durante ela, em 2020. Foi um choque, porque eu estava cheia de expectativas de começar meu trabalho com as crianças presencialmente, mas logo de cara precisei adaptar, foi um trabalho apenas com atividades impressas, pouco apoio da família... uns três alunos tive mais contato somente. A sensação de impotência era enorme, ver o quanto os alunos estavam perdendo foi doloroso. Quando as escolas reabriram, percebi que os alunos tinham retrocedido. Parecia que estávamos começando do zero, principalmente com os mais novos. A adaptação de volta foi lenta, e até hoje eu vejo algumas marcas desse período na forma como eles lidam com a escola (Maria, 2024).

Ainda peguei o finalzinho da pandemia, já em 2022. As aulas tinham voltado, mas o impacto dos anos anteriores estava em todos os lados. As crianças tinham ficado um bom tempo fora da escola, e a gente sentia isso na socialização delas e no nível de aprendizagem, noções de leitura e escrita bem frágeis. Eu estava pegando uma turma que, no ano anterior, tinha ficado praticamente o tempo todo em casa. A maioria mal sabia segurar um lápis, estavam muito atrasados no processo de alfabetização. Foi um baque, porque eu entrei cheia de energia, querendo fazer um trabalho completo, mas percebi que precisava primeiro entender e lidar com os atrasos e traumas que a pandemia tinha causado. As crianças estavam mais ansiosas, agitadas, e a gente, enquanto professores, tinha que equilibrar tudo: o ensino, o emocional, e nossa própria saúde mental, porque também estávamos saindo de uma época muito difícil (Ruth, 2024).

Eu me formei no meio da pandemia, mas foi tudo remoto, então foi meio esquisito, meio sei lá... Tudo ficou no formato digital, e, sinceramente, senti que a formação ficou muito fragilizado. Eu tive a sorte de fazer a maioria dos estágios antes da pandemia, fui para o último estágio de forma remota, e isso é muito estranho, porque o estágio é justamente o momento de aprender na escola, sentir a escola. Então, quando fui para a sala de aula presencial, já em 2023, depois que tudo voltou, eu sentia que estava descobrindo tudo na marra. Não tinha uma preparação emocional ou prática suficiente para o presencial. As crianças que eu peguei já tinham voltado para a escola, mas elas também estavam se adaptando. Eu, nova na profissão, e eles, ainda ajustando o retorno, foi um desafio duplo. A formação remota falou muito sobre a pandemia e coisas que podíamos fazer no formato remoto, mas não sobre o que viria depois da pandemia e eu só fui pra aula depois da pandemia (Eliane, 2024).

Eu entrei na faculdade com uma ideia de como seria me formar professora, e acabei me formando pelo computador, uma colação de grau virtual, meio bizarro até. Alguns momentos como o estágio de formação de formadores, que eu esperava tanto, acabaram sendo substituídas por atividades online. Quando entrei na sala de aula, já depois da pandemia, foi como se eu estivesse começando tudo de novo. As crianças já tinham passado pelo período difícil da pandemia, e muitas estavam marcadas por isso. Eu tentava lidar com as dificuldades emocionais e pedagógicas ao mesmo tempo, enquanto também me sentia tentando preencher os buracos da minha própria formação. A pandemia deixou um impacto na minha trajetória, na de todos, e sinto que até hoje estou tentando recuperar o que não vivi plenamente durante aqueles anos (Conceição, 2024).

Esses trechos das narrativas apresentam uma experiência comum: a complexidade do processo formativo e os desafios pedagógicos e emocionais que

marcaram esse período. Cada uma das professoras passou por momentos distintos da pandemia, mas todas vivenciaram a necessidade de adaptação ao cenário de crise.

Arlete e Maria, que começaram a trabalhar durante a pandemia, relatam a dificuldade em estabelecer uma conexão com os alunos em um cenário de ensino não presencial. Ambas mencionam o uso de atividades impressas e o pouco contato com os alunos, o que dificultou o acompanhamento do aprendizado e a avaliação do progresso.

Maria e Ruth mencionam a defasagem no desenvolvimento pedagógico das crianças, que ficaram muito tempo fora da escola ou com pouca interação com o conteúdo. Ruth, que começou a trabalhar no final da pandemia, descreve o impacto no processo de alfabetização e a dificuldade em retomar o ritmo normal de ensino.

Todas as professoras relatam o peso emocional que enfrentaram durante esse período. Além das dificuldades de ensino, elas mencionam a necessidade de lidar com a própria saúde mental, especialmente diante das novas demandas que a pandemia trouxe, tanto em termos pedagógicos quanto no relacionamento com os alunos e suas famílias.

Em um texto lançado durante a pandemia, Nóvoa e Alvim (2021) nos ajudam a compreender a complexidade dos desafios de redimensionar as concepções em análise dentro e além do contexto pandêmico. Para os autores há três movimentos eminentes: no primeiro movimento, se referem a necessidade de um novo contrato entre a escola e a sociedade, redimensionando as relações existentes; no segundo movimento defendem a criação de novos ambientes escolares, considerando os atuais contextos; já no terceiro e último movimento, procuram apresentar o sentido de uma pedagogia do encontro.

Eliane e Conceição destacam que o ensino remoto afetou diretamente sua formação como professoras, já que concluíram a graduação durante a pandemia. Elas sentem que não tiveram a oportunidade de vivenciar plenamente a prática pedagógica e o estágio presencial, o que gerou um sentimento de formação incompleta ao entrarem na sala de aula pós-pandemia.

Ainda a partir de NÓVOA e ALVIM (2021) é possível destacar alguns pontos do itinerário proposto pelos autores nesse complexo movimento de reestruturação da formação. As falas das professoras, bem como os apontamentos propostos por António NÓVOA e Yara Alvim colocam não somente em cheque a concepção de

docência e formação, mas deslocam para a necessidade uma nova epistemologia relacionada às demandas sociais atuais e a complexidade da diversidade de saberes e contextos necessários à formação. Assim, podemos considerar que o campo da alfabetização se destaca como elemento central no processo formativo do pedagogo e que este processo deveria ser redimensionado em função de uma nova concepção formativa.

A síntese desses relatos evidencia como a pandemia de Covid-19 trouxe impactos profundos na formação e na prática docente dessas professoras, destacando a humanização do processo formativo ao lidar com a realidade emocional, pedagógica e social de seus alunos e de si mesmas. A experiência vivida por elas ilustra a necessidade de adaptação contínua, aprendizado na prática e resiliência diante de uma crise sem precedentes no campo educacional (Nóvoa, Alvim, 2021).

Ao longo da análise das entrevistas realizadas com as professoras alfabetizadoras, exploramos diversas questões do processo educativo-formador alinhados a percepções da formação da subjetividade na dimensão humanizadora da formação e da prática docente.

As narrativas demonstraram certo impacto que o exercício da profissão teve em seu bem-estar emocional. Arlete e Maria, que iniciaram suas carreiras durante a pandemia, enfrentaram a frustração e a sensação de impotência ao lidar com o ensino remoto e a adaptação das práticas pedagógicas. Ruth, que começou a trabalhar no final da pandemia, descreveu as dificuldades em lidar com a defasagem no aprendizado dos alunos e a necessidade de equilibrar o ensino com a gestão emocional das crianças e da própria saúde mental. Eliane relatou a pressão de se adaptar rapidamente a uma nova realidade escolar, sentindo-se às vezes inadequada devido à sua formação remota. Conceição também enfrentou desafios na adaptação ao ensino presencial após uma formação predominantemente virtual.

A formação continuada emergiu como um ponto importante em comum nas narrativas das professoras. Arlete e Maria tiveram que adaptar rapidamente suas abordagens pedagógicas às novas demandas impostas pelo cenário de crise. Ruth e as professoras que se formaram durante a pandemia, Eliane e Conceição, destacaram a dificuldade de preencher lacunas deixadas por uma formação que foi em grande parte remota. Essas lacunas afetaram sua preparação para o ensino presencial e os desafios subsequentes. Essa busca por formação continuada reflete a necessidade

de um aprendizado que supere as limitações da graduação e se adapte às realidades emergentes da prática docente.

A pandemia de Covid-19 influenciou a trajetória formativa e profissional das professoras. Arlete e Maria relataram os desafios de trabalhar com atividades impressas e o impacto no aprendizado dos alunos ao retornar ao ensino presencial. Ruth teve que lidar com o impacto residual da pandemia no desenvolvimento das crianças e a necessidade de atender tanto às demandas pedagógicas quanto emocionais. Eliane e Conceição enfrentaram a dificuldade de entrar no campo profissional com uma preparação que não contemplava plenamente a prática presencial. O desafio de adaptação ao novo contexto escolar e às necessidades emocionais e pedagógicas dos alunos foi uma constante em seus relatos.

Assim, encerramos a análise da categoria marcada por uma interseção complexa entre as experiências emocionais, a formação, a atuação e os impactos da pandemia.

## **5.2 Socialização: “tudo girava em torno dos meus 22 alunos”**

Para autores como Charlot (2014) e Nóvoa (2010) a formação se dá na interação com o contexto escolar, com os atores sociais e com as circunstâncias ao redor. Assim, evidenciamos algumas discussões encontradas nas entrevistas que elucidam a dimensão da socialização no processo educativo-formador. Relembreamos que a socialização se refere à imersão do indivíduo professor na cultura e na sociedade em que ele está inserido. Nesse processo, o professor adquire os valores, normas, regras e padrões culturais que são compartilhados na comunidade educacional e na sociedade em geral (Charlot, 2014).

Nesta subseção discutimos os trechos que demonstram a compreensão sobre a atuação docente, considerando a diversidade cultural e as diferentes realidades dos alunos, outros professores e equipe escolar.

Inicialmente retornamos a discussão sobre o acolhimento e acompanhamento da gestão escolar, já realizada parcialmente na seção 4.4 desta dissertação. Agora, focamos nos trechos das entrevistas narrativas que demonstram as percepções das professoras sobre esse processo:

Eu cheguei num dia chuvoso, cheguei toda molhada e a diretora foi tão acolhedora, parecia uma mãe me acolhendo procurando uma toalha pra me ajudar a secar, sendo que naquela época era pandemia, tinha toda uma paranoia do contato entre as pessoas. Mas ali eu já me senti em casa. Depois ela me apresentou a escola e em seguida as regras, sobre horários, projetos, planejamento, documentos, reuniões, participação, como estava ocorrendo as coisas na pandemia. É uma escola muito antiga e acho que ela está lá há muito tempo, então eu senti que as coisas já estavam bem determinadas, consolidadas, sem muito espaço pra discussão e eu gostei disso (...). Não senti nenhuma diferença específica por eu estar começando a carreira, não lembro de nenhum apoio específico da diretora ou da coordenadora (Arlete, 2024).

Na verdade, foram dois momentos de acolhida, durante a pandemia e depois na volta do ensino regular. Nos dois momentos foram muito bons, aqui a equipe é muito unida, ouve, fala, apoia, pergunta, responde, luta por melhorias. (...) Não lembro de algo especial, nenhum tratamento diferente por sermos professoras novatas sem experiência... na verdade, lembro de muita escuta, elas perguntavam muito sobre como eu tava, se precisava de alguma coisa, se queria ajuda com algum recurso, não sei se era só com a gente que era novata, mas até hoje elas são muito atenciosas, então nem dá pra dizer que é algo específico com a gente. Eu sinto que tenho uma liberdade e autonomia muito grande, elas apoiam tudo e eu nunca precisei aqui ficar pisando em ovos, se eu tinha uma dúvida, por mais amadora que fosse elas tratavam com muito respeito (Maria, 2024).

Eu me apresentei, já conhecia a diretora por ela ser do bairro e eu também, então foi bem tranquilo, ela ficou feliz de saber que era eu a nova professora. Não teve muita coisa, foi já apresentando a escola, depois uma conversa simples falando de algumas regras e coisas que tem na escola, tipo projetos, e aí já depois foi sobre meu começo. No começo eu tava bem perdida com horários, rotinas, mas isso eu fui aprendendo sozinha no cotidiano, não tinha um tratamento especial comigo não (Ruth, 2024).

Cheguei entrei e já cai na sala de aula praticamente, foi tudo muito rápido, nem considero que teve um acolhimento, uma recepção, algo assim. Só em uma reunião de professores que teve depois de eu já estar em sala de aula que eu tive uma apresentação formal, mas ali eu já conhecia tudo. (...) No começo eu era muito tímida e não me sentia muito à vontade pra pedir ajuda, mas aos poucos fui perdendo isso, porque nenhum trabalho é individual, mesmo que eu tenha só uma turma, eu não trabalho sozinha, tem a diretora, tem a professora do PL<sup>9</sup>, tem a coordenadora, tem o pessoal da secretaria de educação que as vezes tem formação e tudo mais (Eliane, 2024).

Não teve muito esse negócio de acolhimento, foi mais como se eu tivesse que pegar o bonde andando. A diretora me deu boas-vindas rápidas, apresentou a escola, e logo já fui direto pra sala de aula. Não senti uma preocupação tão grande com o fato de eu ser iniciante, nem por parte da gestão. Eles me deram os documentos que eu precisava, explicaram sobre os horários, projetos, planejamento... mas nada muito aprofundado. Acho que o foco ali era mais nos alunos, porque tinha que correr pra recuperar as lacunas deixadas pela pandemia. Uma situação que me marcou foi quando eu fui pedir ajuda com o planejamento, eu me senti meio insegura, porque nunca tinha trabalhado diretamente com alfabetização. Quando cheguei na coordenadora pra pedir uma orientação, ela me disse que eu poderia ficar tranquila, que com o tempo eu ia pegando o jeito. Era mais aquele discurso de “você vai aprendendo na prática”. E eu fui. Mas me lembro de pensar que,

---

<sup>9</sup> PL é a sigla de Planejamento Livre, que corresponde ao horário de planejamento dos professores e quando esse horário coincide com o turno e dia escolar, outro professor volante dá aula na turma neste horário.

como era meu primeiro ano, eu esperava mais direcionamento, algo mais concreto, principalmente com alfabetização, que exige um olhar tão cuidadoso. No fim, acabei me apoiando mais nas colegas que já estavam lá há mais tempo e sabiam os macetes da escola (Conceição, 2024).

A análise das falas das professoras evidencia diferentes experiências de acolhimento e acompanhamento por parte da gestão escolar em seu início como professoras alfabetizadoras. Em todas as narrativas, notamos aspectos relacionados ao processo de socialização docente, conforme discutido por Charlot (2014), no qual as professoras passam a internalizar as normas, valores e práticas da escola e da comunidade educacional.

As professoras, de maneira geral, não relatam um acolhimento institucional voltado especificamente para iniciantes, algo que já percebemos na pesquisa junto às gestoras escolares. Embora todas tenham mencionado a apresentação das regras, horários e rotina da escola, não houve um suporte sistemático para lidar com as demandas iniciais da carreira docente. Esse aspecto sugere que a socialização profissional, que deveria contemplar um acompanhamento formativo e pedagógico mais estruturado, acaba sendo reduzida a um processo informal, com as professoras aprendendo “na prática” ou buscando apoio por conta própria. Para Rocha (2019, p. 116), este apoio é fundamental, pois:

O professor iniciante sente-se, ao chegar na escola, um “forasteiro” porque embora conheça o ambiente escolar e tenha vivenciado experiências tanto na vida estudantil como nas atividades do estágio, as exigências no exercício profissional da docência são bem diferentes... o professor insere-se em um contexto de trabalho dinâmico e com fenômenos sociais diversos, que não possuem receituários prontos para serem resolvidos.

A fala da professora Maria evidencia que, mesmo sem um acompanhamento específico para iniciantes, há uma grande autonomia para desenvolver suas atividades pedagógicas. Isso pode ser um reflexo de uma cultura escolar que confia nas competências das professoras e não exerce uma supervisão excessiva. Esse aspecto também pode ser positivo, na medida em que incentiva a professora a construir sua própria identidade docente, mas pode gerar desafios para aquelas que se sentem inseguras ou inexperientes, como Conceição, que mencionou a necessidade de mais orientação.

Esses relatos demonstram como a socialização das professoras alfabetizadoras nas escolas se dá de maneira diversa, com algumas recebendo um acolhimento mais humanizado e afetuoso, enquanto outras experimentam uma

inserção mais solitária e dependente de suas iniciativas. O processo poderia ser mediado por um programa de inserção docente, recorrentemente citado em vários trabalhos encontrados no estado da arte que realizamos. Marcelo (2010) incrementa essa percepção alertando que esses programas deveriam ser situados em uma rede colaborativa e situada. Tratando sobre a estrutura desses programas autor comprehende que

as possibilidades de melhorar o ensino e a aprendizagem se incrementam quando os professores chegam a questionar de forma coletiva rotinas de ensino não eficaz, examinam novas concepções do ensino e da aprendizagem, encontram formas de responder às diferenças e aos conflitos e se envolvem ativamente em seu desenvolvimento profissional (Marcelo, 2010, p. 33).

O processo educativo-formador parece estar mais baseado em uma socialização informal e nas relações interpessoais do que em um acompanhamento sistemático por parte da gestão escolar ou mesmo da rede de ensino. Isso evidencia a importância de se pensar em programas de inserção que não apenas expliquem as normas e valores institucionais, mas que também ofereçam um suporte concreto para as professoras que estão no início de sua carreira, especialmente no contexto desafiador da alfabetização.

A socialização, como coloca Charlot (2014), é fundamental na construção da identidade docente, e as experiências das professoras indicam que essa socialização se dá, muitas vezes, de forma solitária ou através de redes informais. Ao entender a inserção das professoras como um processo mais amplo, que envolve tanto a assimilação das práticas pedagógicas quanto o apoio emocional e a construção de relações profissionais, é possível criar uma formação mais humanizadora e cuidadosa para os novos docentes.

Em suas falas, as professoras destacam o apoio que receberam de colegas mais experientes, que se configuram como uma fonte de ajuda e suporte na prática cotidiana. Tanto Maria quanto Conceição, por exemplo, mencionam que se apoiaram mais nas colegas para entender os "macetes" da escola. Esse tipo de socialização é um processo importante na inserção docente, pois envolve a troca de experiências e a aprendizagem coletiva.

Outros trechos deixam mais evidente esse papel de apoio do par docente experiente:

A melhor coisa que tivemos foi a professora que hoje é do 3º ano, que ensinou tudo, mesmo remotamente, falou de cada criança, de cada família, de como ela fazia, parece que ela percebeu, ou não sei se a diretora contou pra ela, e ainda hoje me apoia demais. Quando começou a aula presencial ela que me ajudou a arrumar a sala toda, me deu dicas do que tinha que ter, do que não podia faltar, até a chamadinha, ela chegou com a minha chamadinha já pronta e me deu de presente, porque ela mandou fazer a dela numa gráfica e aproveitou pra fazer a minha e a da professora Maria também. Ela e algumas outras professoras ajudaram demais, em todos os momentos. (Arlete, 2024)

Eu tenho um apoio de uma professora que é muito antiga na escola, ela sabe tudo de todas as famílias, do bairro, das festas, o que tem em cada data comemorativa, ela tá sempre preparada para cada mês. Ela já vai ajudando todos, é muito generosa e eu me apoiei nela durante um bom tempo, hoje já tenho mais autonomia, mas ela tá sempre ali pra ajudar. Nem sei como seria sem ela (Maria, 2024).

Eu lembro que quem me ajudou mesmo foi a professora que já tava na escola ano passado, ela praticamente pegou minha mão e me ensinou o bê-a-bá. Mas depois eu fui criando minhas estratégias, meus recursos, porque no começo ela me ajudou até com os recursos, ela até me deu um alfabeto móvel que ela tinha sobrando, eu nem sabia que era tão importante eu ter um, ainda não tinha pensado sobre isso (Ruth, 2024).

Eu fiquei meio perdida no começo, porque, como eu disse, entrei direto na sala de aula e fui aprendendo as coisas meio sozinha. Mas teve uma professora, a do 2º ano, que foi um anjo pra mim. Sem nem eu pedir, já vinha me ajudar, as vezes ficava até com vergonha, tipo, 'tá tão na cara assim que eu preciso de ajuda?'. Tinha coisa que eu nem sabia que precisava, sabe? Como a organização dos cadernos dos alunos, a forma de corrigir as atividades... Ela me deu vários modelos de atividades que ela usava, e isso me salvou. Acho que a maior ajuda que ela me deu foi quando me ensinou a lidar com uma turma que ainda tava se recuperando do ensino remoto. Ela dizia: 'Vai devagar, eles tão voltando agora, precisa de paciência'. E foi me dando dicas de como adaptar o conteúdo. Mas também fiquei meio com a sensação de que a escola contava com essas professoras mais antigas pra fazer esse papel, sabe? Tipo, se não fosse por ela, eu teria ficado muito mais perdida (Eliane, 2024).

Tem uma professora, a sala dela era ao lado da minha, então sempre que eu tava com alguma dúvida, batia lá e ela vinha me socorrer. Teve um dia que eu tava toda confusa com uma prova institucional, porque nunca tinha mexido com aquilo antes, e ela me explicou com a maior paciência do mundo, me deu até um exemplo de como preencher, me mostrou o dela. Ela é muito organizada, tudo que ela faz tem um motivo, então é uma inspiração. Uma vez, eu tava com dificuldade de fazer as crianças prestarem atenção durante a roda de leitura, e ela me mostrou como ela fazia com os alunos dela, usando uma música e uma espécie de ritual de imersão para aquele momento. Peguei a ideia na hora e deu super certo. A questão é que eu percebia que ela tinha um jeito de fazer as coisas bem diferente do que eu tinha aprendido na faculdade, às vezes mais tradicional, ela também trabalha muito com recompensa, estrelinha, mas funciona. Ela sempre me dizia: 'Aqui, você tem que adaptar o que aprendeu pra realidade da escola, cada lugar é diferente'. Isso me marcou muito, porque foi com ela que entendi que, muita coisa a gente aprende mesmo é no dia a dia, principalmente porque cada dia é um dia diferente (Conceição, 2024).

Os trechos reforçam algo muito comum nas experiências de docentes iniciais, e que foi encontrado na maioria das pesquisas do levantamento bibliográfico realizado na seção 3, a presença e o apoio de uma professora mais experiente. Esses nos trechos mostram como as professoras iniciantes vão se inserindo e absorvendo a cultura escolar com a mediação de pares mais experientes. A socialização, nesse contexto, refere-se ao processo em que essas professoras entram em contato com os valores, normas e práticas já estabelecidas na escola e vão incorporando a partir de referências da sua atuação (Charlot, 2014).

Para Rocha (2019, p. 56), a socialização no início da carreira é essencial e está fortemente atrelada à figura do professor mais experiente e do trabalho em conjunto:

O início da carreira docente também é marcado pelo início da socialização profissional. A socialização é um processo onde o iniciante adquire conhecimentos e habilidades que lhe permitem garantir um papel em uma determinada organização, partindo de conversas, trocas de experiências e ideias com outros colegas; infelizmente muitas vezes as escolas não possibilitam esse processo que possibilite a permanência de professores iniciantes na profissão e trabalhem em conjunto.

O papel das professoras experientes como agentes de socialização se destaca na medida em que elas não só apresentam as normas e práticas vigentes, mas também ajudam as novatas a navegar pelas complexidades sociais e culturais da escola. Elas funcionam como pontes entre a cultura institucionalizada e as necessidades imediatas das professoras novatas, assim facilitando o processo de transição entre o que foi aprendido na formação e a realidade prática.

Essa socialização, contudo, não se dá de maneira passiva. As professoras novatas também fazem suas próprias leituras das situações e começam a adaptar as práticas à sua maneira, como evidenciado nos relatos de Ruth e Conceição, que com o tempo desenvolveram suas próprias estratégias. Esse processo de adaptação e transformação é uma parte da socialização, pois revela que, ao mesmo tempo em que absorvem a cultura existente, as professoras também contribuem para sua renovação.

Neste sentido, Imbernón (2009, p. 71) alerta:

Se o professorado não impulsionar uma nova cultura colaborativa nas instituições educativas, porém, exige e reivindica essa nova cultura para a sua formação, será impossível por sua vez desenvolver processos de formação permanente colaborativos e uma inovação institucional.

Vemos que a figura da professora experiente atua como uma facilitadora no processo de integração das iniciantes, desempenhando um papel quase informal de

mentoria, e ainda assim, propõem a cultura colaborativa mencionada pelo autor. O apoio vai muito além do conteúdo teórico ou metodológico; há uma forte transmissão de cultura escolar, que envolve os "macetes" do dia a dia, as tradições da escola, as práticas que funcionam bem naquele ambiente específico. Isso reflete que as professoras novatas, iniciantes ou não, vão gradualmente compreendendo e internalizando o modo de funcionamento da escola e as expectativas que são colocadas sobre elas, tanto do ponto de vista pedagógico quanto social.

Outro ponto comum é a maneira como essas professoras mais experientes têm uma perspectiva prática e adaptada à realidade local e isso nem sempre foi ensinado na formação acadêmica das iniciantes. Isso fica claro nos relatos de Eliane e Conceição, que mencionam como essas professoras utilizam abordagens mais tradicionais ou estratégias que são, muitas vezes, moldadas pelas necessidades específicas das turmas. Essas práticas podem envolver até o uso de reforços como recompensas (estrelinhas), que não necessariamente são teoricamente embasadas nas abordagens pedagógicas contemporâneas aprendidas na faculdade, mas que têm alguma eficácia observável dentro daquele contexto escolar.

No caso de Conceição, o relato traz à tona um contraponto interessante sobre a adaptação. Embora ela reconheça o valor do apoio recebido, também percebe que muitos dos métodos usados pela professora mais experiente não são compatíveis com o que foi ensinado na sua formação. Esse ponto é crucial para entender o processo de socialização docente: as iniciantes, além de absorverem a cultura da escola, precisam negociar essa cultura com os conhecimentos acadêmicos que trazem, o que pode gerar tensões, mas também um crescimento profissional e pessoal.

Para Charlot (2013) "Não se pode mudar a escola se não se entende, ao mesmo tempo, quais são as tensões fundamentais que a comovem e como elas as enfrenta no dia a dia". Neste aspecto compreender as relações culturais é possibilitar a transformação daquela realidade.

Ao ocorrer de forma horizontal e não institucionalizada, esse apoio depende mais das relações interpessoais do que de um programa estruturado pela gestão, delegando mais uma função para o professor e retirando essa responsabilidade da equipe gestora. Por exemplo, Eliane percebe que a ajuda da professora experiente, embora fundamental, não estava institucionalizada. A impressão que ela transmite é de que a escola conta, de maneira não formal, com a disposição dos docentes mais

antigos para apoiar os novos. Esse aspecto evidencia uma lacuna no papel da gestão escolar, que deveria estruturar um acompanhamento mais formal para os iniciantes. Isso sugere que, enquanto a socialização cultural está presente, o apoio institucionalizado é frágil ou ausente, obrigando professoras iniciantes a se apoiarem nos colegas.

Portanto, a socialização das professoras iniciantes alfabetizadoras é um processo de troca e construção mútua, em que as práticas e valores da escola são transmitidos, mas também repensados à luz das experiências e trajetórias formativas de cada nova professora.

Esse movimento fortalece as relações interpessoais entre os professores, proporcionando uma rede colaborativa. As relações entre os professores de uma escola podem ser muito proveitosas, como mencionamos anteriormente, mas nem sempre são positivas, como podemos ver nos trechos abaixo:

A escola não é um ambiente tão simples, tem as reuniões de professores, ali eu ficava até nervosa no começo. São muitos professores que pensam diferente, cada um com suas prioridades. A convivência com eles é boa, no cotidiano cada um cuida da sua vida, mas tem vários momentos que precisamos estar juntos, seja numa festa junina, ou no dia das mães e também no planejamento anual. Eu me dou bem com todos, mas não é um ambiente simples (Arlete, 2024).

Todos os professores interagem, não é só eu com a minha colega do mesmo ano, eu gosto desse espaço de diálogo, aprendo muito com todos, até com a merendeira e com o porteiro (Maria, 2024).

Eu tive um problema com outro professor. Eu não sei se era por ser iniciante, mas eu sempre percebi uma implicância comigo. Uma vez eu era PL e teve a reunião de pais, eu passei em cada reunião das turmas pra falar sobre a turma e nessa turma eu precisei falar para os pais sobre o comportamento, falei tudo e saí. Depois, uma mãe que me conhece do bairro mesmo, veio me procurar me informando que assim que eu saí, o professor pediu pra desconsiderar o que eu falei, porque eu era apenas a professora volante e a turma não estava com problemas com ele. Eu fiquei arrasada, me senti muito impotente, silenciada, como se eu fosse ninguém, como se eu nem fosse professora (Ruth, 2024).

Alguns professores são legais comigo, outros não. Mas eu entendo que a escola funciona assim, como qualquer ambiente de trabalho. E até hoje não tive problemas com ninguém, no fim das contas todos fazem seu trabalho e cada um cuida da sua turma, quando tem atividades coletivas, todos colaboram (Conceição, 2024).

As falas revelam as complexidades das relações interpessoais no ambiente escolar e como essas interações influenciam a inserção das professoras na cultura da escola. A socialização é o processo pelo qual os indivíduos absorvem os valores, normas e práticas da instituição, mas também precisam negociar sua posição e

identidade dentro desse contexto. Essa dimensão vai além do aprendizado técnico e pedagógico, abrangendo a forma como as pessoas se relacionam, constroem redes de apoio e lidam com conflitos.

De maneira geral, as professoras relatam a importância das interações com os colegas como parte fundamental de sua experiência e desenvolvimento na escola. Em muitas situações, como observado nas falas de Arlete e Maria, as relações são positivas e colaborativas, formando uma rede de apoio entre os profissionais. Maria, por exemplo, destaca que aprende com todos, desde os professores até a merendeira e o porteiro, o que reforça a ideia de que a socialização acontece em múltiplos níveis e com diferentes atores dentro da escola. Essas relações contribuem para a construção de uma cultura escolar coletiva e colaborativa, onde o aprendizado não se restringe à sala de aula, mas se expande para todos os âmbitos da escola.

Uma cultura de coletividade e colaboração é essencial para o desenvolvimento de todos os docentes. Imberón (2013, p. 146) alerta que

Uma cultura profissional viciada por muitos elementos gerou algumas barreiras de comunicação entre um coletivo formado por pessoas que trabalham uma ao lado da outra, separadas ainda por divisórias estruturais e mentais e que outorgam uma valorização excessiva à categoria profissional, ao conteúdo acadêmico, à improvisação pessoal e ao empirismo elementar, o que provoca em certos âmbitos um fracasso profissional que repercute na vertente relacional.

Quanto a isso, como Arlete menciona, a convivência entre professores nem sempre é simples e a “cultura profissional viciada”, mencionada por Imberón, fica evidente em seu relato. As reuniões e momentos de interação mais formal, como o planejamento anual ou eventos escolares, podem gerar tensões devido às diferentes prioridades e visões de cada profissional. Nesse sentido, a socialização no ambiente escolar também implica o desenvolvimento de habilidades de mediação de conflitos e adaptação a diferentes perspectivas, um aspecto crucial para a formação da identidade profissional (Charlot, 2013).

O relato da professora Ruth traz ilustra como esse contraponto é comum e as relações docentes são colocadas em perspectiva, destacando uma experiência negativa dentro do processo de socialização. Ruth relata um episódio em que, como professora iniciante e volante (PL), sentiu-se silenciada e desvalorizada por outro professor durante uma reunião de pais. Essa situação reflete uma dimensão da socialização marcada por dinâmicas de poder e hierarquia, onde nem sempre o espaço de fala e participação é igualmente distribuído entre os professores.

No caso de Ruth, o fato de ser iniciante parece ter contribuído para sua exclusão simbólica, reforçando uma percepção de vulnerabilidade e impotência, um sentimento que pode ser comum nos primeiros anos de docência. Ao ser desautorizada publicamente pelo professor titular, que pediu aos pais para desconsiderar sua fala, ela foi colocada em uma posição de subordinação, o que impactou diretamente sua confiança e identidade profissional. A socialização, nesse caso, se deu de forma negativa, com Ruth sendo desconsiderada da comunidade escolar, apesar de já exercer sua função docente.

Esse tipo de experiência revela como a socialização pode ser desigual e carregada de tensões, especialmente para professoras iniciantes, que ainda estão buscando seu lugar dentro da instituição. A ausência de um apoio institucional mais robusto, como uma mediação adequada da gestão escolar ou um espaço seguro para que essas professoras expressem suas dificuldades, agrava a situação de isolamento e pode retardar seu processo de integração plena à cultura escolar (Rocha, 2019).

O caso de Ruth ilustra como a socialização no ambiente escolar não é um processo linear ou homogêneo. Há elementos de exclusão, competição e silenciamento que podem surgir, especialmente em situações onde há uma percepção de hierarquia, seja ela formal ou informal. O fato de Ruth ser uma professora em contrato temporário e volante, posições que muitas vezes é vista como "menos estáveis" em comparação à de um professor titular, também parece ter contribuído para a forma como ela foi tratada.

Esse episódio demonstra que, no processo de socialização, relações de poder desempenham um papel central. A integração de um novo professor na comunidade escolar não depende apenas de suas competências técnicas ou pedagógicas, mas também de sua capacidade de navegar pelas dinâmicas sociais e de poder que estruturam o ambiente escolar (Nóvoa, 2010).

A socialização de professores no ambiente escolar é um processo complexo, que envolve tanto a acolhida e a colaboração entre os pares, como as professoras experientes que ajudam as iniciantes, quanto a tensão e exclusão, como no caso de Ruth. Embora muitas vezes as relações interpessoais sejam positivas e formem redes de apoio, há situações em que as dinâmicas de poder dificultam a integração plena de novos professores, expondo-os a experiências de desvalorização e silenciamento.

A convivência com os alunos é outro eixo encontrado nas narrativas que dialoga com as travessias entre a docência inicial e a atuação na alfabetização. Trocas

simbólicas que expressam como as professoras se formam diretamente no processo de interação com os seus alunos. A seguir, alguns dos trechos onde essa convivência é expressa essa dimensão formativa:

Meus alunos me ensinam muito, todos os dias eu entendo como eles aprendem. Às vezes eu ensino, eles avançam e depois voltam e agora eu já percebo que alfabetização não é um processo linear, parece mais uma espiral e que aos poucos vou subindo, eu vou e volto e avanço e depois volto e avanço mais. (...) Alguns vão por um caminho, outros eu preciso mostrar outro caminho, nem todos se dão bem com, por exemplo, uma atividade de consciência fonológica, mas outros se dão bem sim, ai as vezes uma parte avança muito com leitura de textos maiores, outros já detestam e não conseguem participar bem. (...) É um movimento conjunto todo dia e ao mesmo tempo individual, eu com cada aluno (Maria, 2024).

Eles me ensinaram a ser quem eu sou com eles. Cada aluno exige de mim uma professora diferente, eu gosto desse desafio de pensar atividades para todos, mas a forma de abordar isso com cada um vai ser diferente. E eles me surpreendem muito (Ruth, 2024).

Uma vez o aluno me pediu uma folha, ele já tinha terminado a atividade que eu tinha passado e os colegas ainda estavam fazendo. Aí ele fez o desenho do texto que estava na atividade. Eu aprendi ali que eu precisava sempre ter algo a mais pros alunos que terminavam antes, e eles já sabiam que tinham que fazer algo depois que terminavam a atividade e ainda tinha alunos fazendo. Acho que era um hábito do ano anterior, talvez (Eliane, 2024).

As crianças que me ensinaram a dar visto (risos), eu nem me importava com isso, mas eles vinham na minha mesa fazer questão que eu desse o visto. Aprenderam isso no ano passado e agora precisam do meu visto. Eles também me ensinaram que eles já estavam em processo de aprender a ler em um método de base fônica, porque quando fui fazer o diagnóstico com eles, eles já faziam os sons das letras e não o nome das letras. Então eu entendi que eu tinha que continuar o processo, pra não confundir eles. (Conceição, 2024).

As falas das professoras evidenciam uma dimensão do processo de ensino-aprendizagem onde a interação com os alunos não só molda a prática pedagógica, mas também ensina às professoras a importância de adaptar e personalizar suas abordagens. Nos trechos, percebemos que o ato de ensinar não é um caminho de mão única, mas um processo dialógico, onde os alunos também ensinam às professoras, influenciando diretamente suas práticas de ensino e as percepções sobre a aprendizagem, especialmente no contexto da alfabetização.

No exemplo narrado por Conceição, do diagnóstico inicial dos alunos que já estavam familiarizados com o método fônico, ela reconheceu a importância de continuar processos previamente iniciados. Ao observar que os alunos já faziam os sons das letras ao invés de nomeá-las, ela entendeu que precisaria ajustar sua abordagem para não quebrar a continuidade do aprendizado. Esse episódio reflete o

caráter sensível e responsável que o processo de alfabetização exige, onde a professora deve ser capaz de ler as pistas que os alunos dão sobre o que já sabem e o que precisam aprender (Soares, 2018).

Nos relatos podemos observar ainda a tendência de personalização do ensino, em que as necessidades e características individuais dos alunos moldam a prática docente. A ideia de que cada aluno exige uma professora diferente, apresentada por Ruth, revela a importância de uma abordagem diferenciada, em que o docente se transforma de acordo com as demandas específicas de cada aluno, num processo de socialização entre os sujeitos que não apenas desafia a prática pedagógica, mas também a enriquece (Charlot, 2014).

Nessas narrativas vemos como a prática em sala de aula é moldada pela interação cotidiana, onde os alunos desempenham um papel ativo ao influenciar e "ensinar" a professora sobre suas preferências, hábitos e formas de aprender. Os alunos, com suas necessidades, ritmos e particularidades, desempenham um papel ativo na formação continuada das professoras. São fatos narrados que estão na exemplificam a compreensão do que é enfatizado por Freire (2014, p.25): "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender".

O processo de socialização aqui não se limita ao ambiente escolar ou às interações com colegas e gestão, mas inclui também a relação dialógica entre professor e aluno. Dessa forma, a prática pedagógica se torna não apenas um espaço de ensino, mas também de aprendizado mútuo (Charlot, 2014).

Para que o processo de socialização seja realmente eficaz e justo, é fundamental que as escolas promovam espaços de mediação e apoio, de modo que todos os professores, independentemente de sua experiência ou posição, possam participar ativamente da construção da cultura escolar.

Ainda se tratando da socialização a partir das interações com os alunos, algumas narrativas exploram a vivência das professoras com alunos com deficiência, destacando tanto os desafios como as estratégias e o papel importante da relação de colaboração com as famílias e os colegas.

Quando recebi meu primeiro aluno com deficiência, confesso que fiquei um pouco apreensiva. Não porque eu não queria, mas porque eu sabia que ia precisar aprender muita coisa nova. Ele tinha paralisia cerebral e precisava de alguns cuidados que eu nunca tinha lidado antes. A mãe dele sempre me orientava sobre como lidar com as necessidades dele no dia a dia. Eu também fui buscar formação, participei de algumas oficinas sobre inclusão, o

que me ajudou muito, falar com outros professores também... Uma coisa que aprendi rápido é que ele tinha potencial, só precisava de adaptações. Eu percebi que ele se expressava muito bem com os olhos e adorava histórias, então comecei a trazer atividades visuais, contação de histórias com ilustrações grandes. Os colegas também me surpreenderam, porque logo no começo já queriam ajudar, pegar o caderno, eles sabiam que ele era especial e precisava de atenções especiais (Arlete, 2024).

Teve um aluno com autismo que marcou muito minha trajetória. No começo, ele não conseguia ficar sentado, se levantava o tempo todo, e isso causava uma certa agitação na turma. Eu ficava angustiada, achando que eu estava falhando. Mas aos poucos fui percebendo que ele tinha seu ritmo próprio, os tempos e as formas de se comunicar. Fui ajustando as atividades, dando mais tempo para ele fazer as coisas no ritmo dele. A mãe dele sempre vinha conversar comigo, ela me ajudava muito, trazia sugestões dos outros atendimentos que ele fazia e isso me ajudava e também era um incentivo para pensar estratégias, atividades... Eu também incluía os colegas, explicando sobre o autismo de forma leve, e eles passaram a respeitar mais o espaço e o tempo dele. Com o tempo, todos nós aprendemos a lidar melhor com a diversidade na sala de aula, até eu mesmo (Maria, 2024).

Ah eu tive nessa primeira turma já, uma aluna com deficiência intelectual e foi um desafio que me fez repensar muita coisa sobre a minha formação inicial. No início, eu me sentia perdida porque parecia que as atividades que eu propunha não faziam sentido para ela. A turma já estava em um ritmo mais acelerado, e ela tinha dificuldades com tarefas simples, como identificar letras e números, fazer traços simples, curvas... Eu comecei a pensar que precisava adaptar tudo, mas confesso que demorei um pouco para entender como. E a mãe dela me cobrava isso, me mandava mensagens perguntando como ela estava, e uma vez até sugeriu alguns jogos que ela usava em casa para estimular a aprendizagem da filha. Também tem a questão de como a turma se relaciona com ela, mas até que foi tranquilo. No final, percebi que a inclusão não é só sobre adaptar material, mas sobre criar um ambiente acolhedor para todos (Conceição, 2024).

As narrativas das professoras Arlete, Maria e Conceição evidenciam o contexto da Educação Inclusiva, nas interações com alunos com deficiência. Esse contexto demonstra que a dimensão da socialização se manifesta em diferentes aspectos: no aprendizado diário que as professoras têm ao lidar com a diversidade dos alunos, na troca de saberes com as famílias e na colaboração entre os colegas de classe.

Para Imbernón (2009), tanto a formação docente quanto as práticas educativas se dão no processo coletivo de compreensão dos papéis de cada sujeito dentro da realidade escolar. O conjunto de ações envolvendo as professoras, as famílias e os alunos resultam num processo colaborativo que manifesta a interdependência entre as instâncias da educação escolar.

As professoras expressam a descoberta e o aprendizado proporcionados pela convivência com os alunos com deficiência. O aprendizado aparece também da

interação com as famílias e da adaptação ao contexto, por exemplo, ao falar das sugestões trazidas pela mãe do aluno.

Ao lidar com as necessidades específicas de cada aluno, as professoras não só expandem suas habilidades pedagógicas, mas também reavalam suas concepções sobre ensino e inclusão. A socialização, portanto, não é estática, mas dinâmica, ocorrendo em um ciclo contínuo de troca de experiências (Charlot, 2014).

Em suma, as professoras aprendem que a educação inclusiva não se limita à adaptação de materiais e atividades, mas abrange a criação de uma cultura de respeito e acolhimento, envolvendo todos os atores da escola — professores, alunos, famílias — em um processo colaborativo e contínuo.

Até aqui exploramos como a socialização docente acontece em diferentes âmbitos dentro do ambiente escolar, destacando o papel fundamental das interações com a gestão, outros professores, os alunos e suas famílias, inclusive no contexto da Educação Inclusiva. Cada uma dessas dimensões contribui para o desenvolvimento profissional das professoras, moldando suas práticas pedagógicas e fortalecendo sua inserção na cultura escolar.

A socialização docente é um processo complexo e multifacetado, que envolve não apenas a inserção formal em uma nova escola, mas também a construção de relações interpessoais que promovem o aprendizado e o desenvolvimento contínuos. O acolhimento da gestão, o apoio de colegas mais experientes, a convivência com outras professoras e com os alunos são dimensões que, articuladas, formam uma rede colaborativa essencial para o fortalecimento da prática pedagógica.

Essas interações cotidianas mostram que o processo de socialização vai muito além da adaptação a uma nova rotina: trata-se de uma construção coletiva de saberes e práticas que enriquece a experiência docente e potencializa a aprendizagem dos alunos em um ambiente cada vez mais inclusivo e colaborativo.

### **5.3 Singularização: “agora sou eu minhas certezas alfabetizadoras”**

Por fim, alcançamos a terceira e última etapa desta travessia pelas categorias de análise do processo educativo-formativo: a singularização. Para Charlot (2014), essa dimensão trata da construção da identidade singular e subjetiva do professor, ou seja, o desenvolvimento de sua individualidade e das particularidades que ele apresenta como educador.

Segundo Charlot (2014), às particularidades de cada docente, suas vivências, princípios e hobbies, exercem influência sobre sua atuação em sala de aula e sua maneira de se comunicar com os estudantes. A singularização, também denominada individualização, destaca a necessidade de os professores agirem de forma genuína, valorizando sua subjetividade e singularidade no processo de ensino e na relação com a comunidade escolar.

No processo de organização da análise das entrevistas notamos que um dos aspectos que manifestam a dimensão da singularidade é a construção e uso de recursos pedagógicos.

Eu no começo tive um problema com criar as atividades impressas, depois tive o problema de criar os cartazes e cada coisinha que vai em cada cantinho e parede da sala, para que ela seja um ambiente alfabetizador estimulante. E hoje eu tenho o problema de ter que criar jogos e objetos que exigem de mim essa coisa do artesanato, de criar recursos pra todas as crianças, eu não tinha essa habilidade e nem acho que aprendi essas coisas na graduação (Arlete, 2024).

Desde a graduação eu sempre tive dificuldade com criar materiais de ensino, cartazes, jogos, objetos que me ajudem a alfabetizar. Outro dia vi uma professora fazendo um dado de vogais, uma coisa simples, fui fazer e me estressei tanto. Eu tenho esse desafio, fazer e saber usar. Por exemplo, eu até consigo fazer as letras móveis, com tampinha de garrafa por exemplo, mas na hora de usar não sei se exploro totalmente esse recurso, eu uso em uma ou duas atividades, depois fica lá no canto. Na graduação, nos estágios a gente até usava porque eram poucas interações, mas depois que você passa um ano letivo inteiro com as crianças, percebe que fazer recursos e usar é bem mais cansativo (Maria, 2024).

Eu gostei muito dessa parte da docência, fazer os recursos, decorar a sala, deixar tudo bem organizado para que as crianças tenham contato com as letras, números, textos de forma lúdica. É até terapêutico, adoro fazer, cortar, colar, pintar, pegar ideias na internet, me estimula muito a sempre trazer algo novo pra eles (Ruth, 2024).

No dia a dia é uma correria, eu usava muito os finais de semana pra fazer os meus recursos, gastava do meu dinheiro. Hoje já é menos, porque a sala já tá bem cheia, bem decorada de letras, textos, cantinhos, então às vezes é só quando preciso fazer uma atividade que ainda não tenho recurso. Mas é sempre cansativo essa parte, porém eu gosto de fazer os meus próprios, não gosto de comprar pronto, porque eu sei o que eles precisam e como vou usar cada detalhe para ensinar algo (Eliane, 2024).

Ai assim que eu assumi a sala, eu vim, tinha uns recursos da professora anterior, aproveitei quase tudo porque eu tinha esse medo de ter que fazer. (...) Eu nunca me imaginei passar o sábado inteiro cortando EVA e TNT pra fazer lembrancinha pra aluno, ou um jogo novo, mas nessa idade que eles estão é muito importante o lúdico, o colorido, o concreto, então pra alfabetizar não tem pra onde fugir, tem que fazer recursos (Conceição. 2024).

A dimensão da singularização, conforme proposta por Charlot (2014), evidencia a importância da individualidade e subjetividade do professor na prática pedagógica, e isso se torna particularmente visível na criação e uso de recursos pedagógicos na alfabetização. A singularização se manifesta quando os docentes incorporam suas habilidades, preferências e desafios pessoais na elaboração de materiais e atividades que, de forma concreta e lúdica, visam apoiar o processo de ensino-aprendizagem.

No caso das professoras entrevistadas, a construção de recursos pedagógicos é um reflexo claro da singularidade de cada uma, seja pelo prazer ou pelas dificuldades enfrentadas. Arlete e Maria, por exemplo, revelam a tensão e o cansaço envolvidos na criação de materiais, admitindo que essa habilidade não foi desenvolvida plenamente durante a formação inicial, mas se torna uma exigência cotidiana da prática.

Por outro lado, Ruth encontra um aspecto terapêutico na confecção de jogos e decorações para a sala, demonstrando que, para ela, essa parte do trabalho é fonte de motivação e criatividade. Eliane reforça o caráter personalizado do uso dos recursos, preferindo confeccionar seus próprios materiais, uma vez que só ela conhece as necessidades específicas de seus alunos. Já Conceição compartilha o sentimento de ter que enfrentar o desafio de elaborar materiais didáticos, mesmo sem se considerar habilidosa nessa área, reconhecendo a importância do lúdico e do concreto na alfabetização infantil.

Essas experiências refletem como, na prática da alfabetização, o ato de criar e utilizar recursos pedagógicos se torna uma extensão da identidade docente, onde o trabalho artesanal se alinha ao estilo de ensino de cada professora. A singularização está, assim, intrinsecamente ligada à capacidade do professor de adaptar-se às necessidades dos alunos, enquanto imprime sua própria marca e valores naquilo que cria (Charlot, 2014).

A alfabetização, enquanto processo diversificado, exige essa flexibilidade e criatividade, sendo enriquecida quando o professor reconhece e valoriza sua própria singularidade na forma como estrutura o ambiente alfabetizador e as ferramentas que utiliza para mediar o conhecimento (Soares, 2018).

De encontro a esse aspecto relacionado à produção de recursos, é recorrente na fala de todas as professoras a preocupação com a criatividade, enquanto habilidade de pensar e produzir soluções inovadoras para os problemas encontrados

no dia a dia em sala de aula. Cada professora, em algum momento da narrativa, com suas particularidades e desafios, encontra na criatividade um elemento essencial para lidar com as demandas da alfabetização, adaptando suas estratégias ao contexto e às necessidades de seus alunos, seja no ensino remoto ou no presencial:

Na pandemia, o que me pegou de jeito foi como manter as crianças produtivas e respondendo as atividades. As atividades assíncronas me desafiam de um jeito que eu nunca tinha imaginado uma alfabetização por correios. Uma vez fizemos um jogo de adivinhação com os objetos que eles tinham em casa, aí enviei o manual e tudo mais para os pais fazerem com eles, ou um irmão, tio, avó, enfim... A gente ia se virando como podia, mas era difícil pra caramba. Agora, no ensino presencial, a criatividade, inventar coisas, continua sendo essencial, só que diferente. Tem que pensar em como deixar a sala atrativa, em como usar os espaços pra que eles aprendam mais, um cantinho da leitura diferenciado. A cada semana, eu invento um jogo novo, ou uso um cartaz diferente. Nesse ano que passou, eu fiz muita coisa e agora já tenho o material, mas sempre tem um detalhe que dá pra mudar, pra deixar o recurso mais dinâmico e, ao mesmo tempo, alcançar o objetivo da leitura e da escrita. Não dá pra ficar só no feijão com arroz, sabe? O que mais me desafia é pensar no lúdico que não seja apenas palhaçada, mas que faça a criança aprender de verdade (Arlete, 2024).

Durante a pandemia, eu ficava quebrando a cabeça pensando em como garantir que os alunos estivessem mesmo aprendendo. Eu tinha que ser criativa, sem dúvida, mas do tipo de criatividade que tinha que lidar com o improviso. Eu mandava atividades pra eles pelo WhatsApp, e uma vez usei um app de jogo pra ensinar as vogais, cantava com eles pelo áudio, os que tinham acesso. Era uma coisa completamente diferente e até que deu pra fazer muita coisa pelo avanço da leitura e da escrita. Agora quando voltamos ao presencial, a demanda por criatividade mudou. Eu sempre penso: 'Como eu posso alcançar todo mundo?' Às vezes, uma turma está cheia, cansada, ou entediada, ou eles estão muito dispersos, então, tenho que inventar algo rápido. Um dia usei garrafas pet pra ensinar a contagem, fizemos um jogo de boliche com números e aí a gente ia somando. Pra mim, a criatividade tem que vir com a intenção de fazer com que cada aluno se veja nas atividades, sabe? Que eles se sintam parte daquele processo (Maria, 2024).

Olha, eu sou daquelas professoras que adoram inventar! Desde o começo da graduação, sempre fui criativa. A formação no curso de Pedagogia mesmo chama muito isso, cada trabalho, seminário, pesquisa e tal, os professores sempre puxavam que a gente não fizesse da forma tradicional. Eu adoro fazer personagens, criar histórias, e levar as crianças a participar. Quando comecei a dar aula, eu fiz um projeto de contação de histórias que até hoje eles lembram. Eles viravam parte das histórias! Na sala de aula, essa criatividade só aumentou. Já fizemos zoológico de papelão, uma feira com objetos reciclados pra ensinar matemática e até teatrinho com fantoches que a gente viu também um roteiro de peça de teatro, tudo isso vai inserindo eles no mundo das letras e números. Acredito que quanto mais ativo e divertido for o processo de aprender, melhor. Quanto mais colorido e cheio de movimento, mais as crianças se envolvem. Eu sou aquela que gosta de transformar a sala, trazer cor, vida, e ver o brilho nos olhos deles quando conseguem se divertem e nem percebem que estão aprendendo (Ruth, 2024).

A sala de aula, pra mim, é um espaço onde você tem que ser criativa. Às vezes, eu fico até com aquela pressão de que tudo tem que sair perfeito, mas nunca sai e as vezes isso é até melhor. Uma vez, eu fiz um jogo de bingo com palavras e passei horas no fim de semana desenhando e organizando,

o bingo acabou em menos de 20 minutos, mas depois as crianças começaram a brincar com as cartelas pedir pra desenhar cada palavra e elas foram fazendo o desdobramento. Eu gosto de preparar cada detalhe, de saber que a atividade vai fazer sentido pra eles, que vai funcionar, mas eu gosto mais ainda quando eles também são criativos e tem essa oportunidade de inventar. Foi ótimo, eles adoraram! Mas eu confesso que a criatividade às vezes me desgasta um pouco, porque eu sempre quero fazer o melhor e acabo me consumindo muito com isso. Mas ver o resultado no dia a dia vale a pena (Eliane, 2024).

Quando eu comecei, logo percebi que a criatividade era uma das minhas ferramentas mais importantes. Eu nunca me via muito criativa antes, mas com o tempo fui me adaptando, no curso de Pedagogia as minhas amigas de turma tinham tantas ideias pra fazer os trabalhos que eu ficava até com inveja. Eu adoro a parte de fazer os recursos, sabe? Cortar EVA, usar TNT, decorar a sala com letras e números, mas ter a ideia de inventar eles é outra história, eu acabou procurando sempre inspiração na internet ou com minhas colegas de profissão. Isso me ajuda a deixar o ambiente mais acolhedor e estimulante pra eles. (...) Pra mim, foi um desafio também adaptar as atividades para o aluno especial, adaptar as atividades pra que todo mundo possa participar. Eu ainda tô tentando entender que não precisa ser algo super complexo, mas tem que fazer com que as crianças se sintam incluídas e aprenderem alguma coisinha (Conceição, 2024).

A dimensão da singularização no contexto da formação das professoras alfabetizadoras emerge como uma característica recorrente tanto na formação quanto na prática docente, especialmente quando se trata da criatividade como ferramenta pedagógica. As professoras, ao narrarem suas vivências, demonstram que a criatividade não é apenas uma habilidade técnica, mas uma expressão de suas identidades e subjetividades como educadoras, manifestada de forma singular em sua atuação.

Freire (1997) destaca que ação criadora se estende também aos alunos, uma vez que os inspira. Para o autor

É necessário que a professora ou o professor deixem voar criadoramente sua imaginação, obviamente de forma disciplinada. E isto desde o primeiro dia de aula, demonstrando aos alunos a importância da imaginação em nossa vida. A imaginação ajuda a curiosidade e a inventividade da mesma forma como aguça a curiosidade e a inventividade da mesma forma como aguça a aventura, sem o que não criamos. A imaginação naturalmente livre, voando ou andando ou correndo livre (Freire, 1997, p. 46).

No caso de Arlete e Maria, a criatividade foi desafiada durante a pandemia, exigindo soluções inovadoras para manter o engajamento dos alunos em um formato remoto. Ambas precisaram adaptar suas práticas para continuar o processo de alfabetização de maneira não convencional, utilizando jogos, objetos do cotidiano e recursos tecnológicos. No retorno ao ensino presencial, a criatividade permanece central, mas com novos contornos: é necessário criar atividades lúdicas e visualmente

atrativas, ao mesmo tempo em que se pensa em como tornar a sala de aula um ambiente rico e estimulante para o desenvolvimento da leitura e escrita.

Por outro lado, as professoras Ruth, Eliane e Conceição, que não vivenciaram o ensino remoto, destacam a criatividade como uma ferramenta constante e necessária na sala de aula presencial. Ruth, com sua paixão por criar histórias e atividades lúdicas, vê a criatividade como uma maneira de tornar o aprendizado envolvente e ativo. Eliane, por sua vez, sente a pressão de ser criativa, mas reconhece que os momentos de improviso e a participação dos alunos podem levar a resultados inesperados e gratificantes. Já Conceição, que inicialmente não se considerava criativa, aprendeu a valorizar essa habilidade ao adaptar recursos e atividades para suas turmas, especialmente no contexto da educação inclusiva, onde a criatividade tem um papel fundamental na adaptação das atividades para garantir a participação de todos os alunos.

Esses relatos mostram que a criatividade não é apenas uma característica individual, mas uma construção coletiva dentro da sala de aula, moldada pela experiência e pelas necessidades pedagógicas. Ao desenvolver materiais e atividades personalizados, as professoras não apenas se afirmam como educadoras singulares, mas também garantem que o processo de alfabetização seja inclusivo para cada aluno.

O uso dos recursos e de atividades são elementos que devem se dar também de forma situada. Para Freire (1997, p. 47) a atividade criadora deve voar livre “no uso dos movimentos do corpo, na dança, no ritmo, no desenho, na escrita, desde o momento mesmo em que a escrita é pré-escrita - é garatuja. Na oralidade, na repetição dos contos que se reproduzem dentro de sua cultura”.

Assim, a criatividade torna-se parte integrante do processo de singularização, onde as práticas pedagógicas refletem as particularidades e a individualidade de cada docente, promovendo uma educação que valoriza a diversidade e a subjetividade tanto dos professores quanto dos alunos.

Da mesma forma que a criatividade é recorrente, outro aspecto é comumente relatado nas narrativas alfabetizadoras, algo muito discutido por Magda Soares: a questão dos métodos (Soares, 2013; 2018). A autora destaca que historicamente há uma batalha entre os métodos de alfabetização, discutindo sobre sua eficácia e legitimização social, conforme já demonstramos na seção 2. Quanto a isso, as professoras relatam:

Eu comecei na alfabetização com métodos mais tradicionais, as letras e as sílabas, o famoso bê com a, o bê-a-bâ da soletração e silabação. Eu mesma fui alfabetizada assim, então era natural pra mim usar esse caminho no início. Eu lembro que, no começo da minha carreira, a gente focava muito em repetir as sílabas até que as crianças decorassem. Mas hoje eu vejo que, com o tempo, os alunos acabam desmotivados e a leitura e escrita não avançam como a gente espera. Aos poucos fui me abrindo a outras abordagens. Percebi a necessidade de focar também consciência fonológica. As crianças precisam entender o som das letras, e isso funciona. E também preciso encaixar textos, materiais com palavras, brincadeiras, situações, que é o letramento mesmo. Mas confesso que eu ainda me apego a alguns métodos mais tradicionais, porque, pra algumas crianças, funciona bem. (...) Acho que o segredo está no equilíbrio e em entender que a gente que faz acontecer, agora sou eu com minhas certezas alfabetizadoras, o meu jeito de alfabetizar é o que eu acredito que vai dar certo (Arlete, 2024).

Eu me identifico muito com o método fônico, o famoso método da boquinha. Quando comecei a dar aula, fui direto buscando entender como ajudar as crianças a compreenderem os sons, a relação entre letras e fonemas, isso foi algo que não aprendi nas disciplinas da graduação, foi com uma professora que eu fiz estágio. Tem funcionado muito bem com vários alunos. Vejo que a consciência fonológica é essencial. Mas eu também sinto que não dá pra se prender a um único método. Às vezes, com algumas crianças, a coisa simplesmente não flui. Então eu tento trazer elementos do construtivismo também, incentivando a descoberta e construção do conhecimento a partir das interações, até pra avaliar o avanço também. O método fônico é meu norte, mas estou sempre aberta a adaptar, incluir coisas novas (Maria, 2024).

Ah, ai eu me peguei na Emilia Ferreiro, no construtivismo e fui. Acredito que a criança precisa ter um papel ativo no processo de aprender. Não dá pra eu ficar só repetindo sílabas e sons com eles, como nos métodos mais tradicionais. Eu prefiro criar situações onde eles se envolvam, façam descobertas e reflitam sobre o que estão aprendendo. Sabe, aquele momento em que eles percebem que já conseguem ler uma palavrinha? Pra mim, isso é mágico! Eu também gosto da ideia de que o erro faz parte do processo, que a gente aprende com ele. Claro, às vezes uso alguns recursos de outros métodos mais sistemáticos, mas no geral, prefiro deixar o aprendizado acontecer de forma mais natural e envolvente (Ruth, 2024).

Eu sou uma defensora do letramento. Acho que a alfabetização tem que vir acompanhada, de mãos dadas com o uso no dia a dia da leitura e da escrita. Não adianta a criança decorar sons ou sílabas se ela não entende como isso funciona na vida dela. Então, eu tento sempre trazer textos verdadeiros, situações de comunicação real pra sala de aula. Por exemplo, trabalhamos com cartinhas, bilhetes, rótulos... tudo que faz parte do dia a dia. (...) Pra mim, o letramento faz com que a criança veja sentido naquilo que está aprendendo, e é isso que faz a alfabetização ser bem-sucedida. Não é que eu descarte as atividades que são comuns nos métodos mais tradicionais, mas eu faço sempre em um trabalho mais contextualizado, uma lista compras, uma receita, um jogo, um livro... (Eliane, 2024).

Eu comecei na alfabetização com o método global e da palavaração, porque fazia sentido pra mim, eu ganhei um livro que é tipo um guia nessa perspectiva. A ideia de apresentar a palavra como um todo e depois ir decompondo em partes sempre fez muito sentido pra mim. Eu vejo que as crianças conseguem entender o significado das palavras primeiro, pra depois ir se aprofundando nas letras e sons. É um caminho diferente, que estimula a compreensão desde o início. Mas, ao longo dos anos, percebi que só o método global não é suficiente pra todas as crianças. Algumas precisam

mesmo de algo mais sistemático, e aí acabo puxando algumas coisas do método fônico, que eu comecei com eles muito nessa perspectiva por causa da professora do ano anterior deles. No final das contas, acho que cada criança precisa de um jeito diferente de aprender, e o desafio é encontrar esse caminho, e se estamos atentas aos sinais elas nos dizem qual esse caminho (Conceição, 2024).

A dimensão da singularização se manifesta nas falas das professoras, à medida que narram as escolhas e caminhos metodológicos e abordagens na alfabetização é uma extensão da individualidade e subjetividade de cada docente. A formação, as experiências de vida e os contextos de atuação influenciam diretamente suas posturas e práticas pedagógicas. Cada professora, com sua bagagem única, constrói sua identidade enquanto alfabetizadora, refletindo suas crenças e preferências metodológicas. Nesse processo, a criatividade e a flexibilidade para adaptar os métodos às necessidades das crianças são características marcantes.

Em relação às diferenças de métodos e a diversidade de posicionamentos quanto à a alfabetização, Magda Soares, no livro “Alfabetização: a questão dos métodos” ressalta que

Embora não se possa atribuir a uma só causa a persistência de problemas e controvérsias em torno de métodos de alfabetização, já que vários fatores relacionam-se com a questão, uma explicação prevalece sobre outras possíveis: métodos de alfabetização têm sido sempre uma questão porque derivam de concepções diferentes sobre o objeto da alfabetização, isto é, sobre o que se ensina quando se ensina a língua escrita (Soares, 2018, p. 25).

Arlete, por exemplo, começa sua prática com métodos mais tradicionais de soletração e silabação, fruto de sua própria experiência enquanto aluna. Ao longo de sua trajetória, ela percebe a necessidade de ampliar suas práticas, incorporando o método fônico e atividades de letramento, sem, no entanto, abandonar completamente o que já conhece. Esse movimento de ajuste e adaptação, de equilibrar o novo com o tradicional, reflete sua singularidade enquanto educadora, moldada pela vivência.

Maria, por outro lado, se identifica fortemente com o método fônico, uma abordagem que aprendeu durante o estágio e que considera essencial. Contudo, sua flexibilidade em trazer elementos do construtivismo mostra como sua prática é fluida e aberta a adaptações. Maria valoriza a consciência fonológica, mas também reconhece que, para algumas crianças, o caminho pode ser outro. Seu processo de alfabetização, portanto, é moldado por uma busca constante de métodos que ressoem com os diferentes perfis de alunos.

Ruth, com uma abordagem mais construtivista, incorpora a visão de que o aluno é o agente principal de seu aprendizado. Sua postura reflete a crença de que a descoberta e a participação ativa são os principais motores do desenvolvimento, e que o erro é parte essencial do processo. Ao favorecer uma aprendizagem mais envolvente e natural, Ruth expressa sua individualidade na prática pedagógica, oferecendo espaço para que a criança descubra seu próprio ritmo de alfabetização.

Eliane, por sua vez, é uma defensora do letramento, entendendo a alfabetização como um processo intimamente ligado ao uso real da leitura e da escrita no cotidiano. Sua prática se volta para situações reais de comunicação, que conectam os alunos ao mundo ao redor, tornando o aprendizado significativo. Essa escolha metodológica revela sua perspectiva singular, baseada na crença de que a alfabetização precisa fazer sentido para os alunos além das palavras e sons isolados.

Por fim, Conceição, com sua preferência inicial pelo método global, destaca que sua prática foi sendo moldada ao longo dos anos, à medida que identificava as necessidades dos alunos. Sua adaptação ao método fônico, por influência de uma colega anterior, demonstra como sua identidade pedagógica está em constante construção, sempre atenta às respostas e sinais das crianças. O caminho de Conceição reflete uma abertura para novas abordagens, sem perder de vista sua visão mais ampla da alfabetização.

Cada professora, portanto, constrói sua atuação metodológica de forma única, utilizando a criatividade e suas próprias vivências para adaptar os métodos às diferentes realidades e desafios da sala de aula. Em nossa análise não buscamos aferir o uso de métodos ou a eficiência ou eficácia de cada atitude de ensino das alfabetizadoras. Atentos aos objetivos deste estudo buscamos compreender os processos formativos que elas percorrem enquanto alfabetizadoras, nesta instância destacamos como cada jornada é única, resultando, assim, no processo de singularização.

Para Franco (2015, p. 605), as práticas pedagógicas de ensinar-aprender refletem princípios que se guiam pela intencionalidade, pelo diálogo com o meio e pela historicidade.

As práticas pedagógicas organizam-se em torno de intencionalidades previamente estabelecidas e tais intencionalidades serão perseguidas ao longo do processo didático, de formas e meios variados. (...) As práticas pedagógicas caminham por entre resistências e desistências, em uma perspectiva dialética, pulsional, totalizante. (...) As práticas pedagógicas

trabalham com e na historicidade; implicam tomadas de decisões; de posições e se transformam pelas contradições.

A atitude de cada docente em escolher, adaptar e combinar diferentes abordagens, sempre buscando o melhor para seus alunos e respeitando suas próprias identidades como educadoras evidenciam esses princípios da prática pedagógica e demonstram um processo singular na atuação de cada professora.

É interessante observar a recorrência de práticas e eventos de letramento que são elaboradas pelas professoras. Enquanto alfabetizadoras, algumas professoras destacam em suas narrativas, episódios e percepções que as colocam como agentes de letramento.

Eu sempre busco conectar o que ensino com o mundo real das crianças, porque, pra mim, o alfabetizar é isso: mostrar que a leitura e a escrita estão em tudo e fazer eles participarem disso. Uma vez, fizemos um projeto sobre receitas. Cada criança trouxe uma receita de casa, a maioria trouxe, e a gente foi escrevendo, discutindo, lendo ingredientes e modos de fazer. A ideia não era só alfabetizar, mas mostrar que eles já lidam com textos no dia a dia, só que muitas vezes nem percebem. Essas práticas de letramento são uma coisa que sempre busco, porque acho que o aprendizado faz mais sentido assim, quando eles veem que estão realmente aprendendo algo útil. Quando eu vejo que eles conseguem entender um cartaz, ou ler um bilhete que deixo no correio deles, fico satisfeita, porque sei que o letramento está acontecendo de forma concreta (Arlete, 2024).

Uma vez, organizamos uma feira na escola onde eles tinham que fazer listas de compras, calcular preços e interagir com o ambiente como se estivessem em um mercado. Cada aluno tinha um papel, e a gente montou uma estrutura com bilhetes, etiquetas e cartazes que eles precisavam ler pra poder participar. Foi incrível ver como eles se engajaram e se sentiram importantes. Sempre penso em atividades que tragam a leitura pra realidade deles, porque não adianta aprender a ler e escrever só na teoria, né? Eles precisam saber usar isso no dia a dia, e eu me preocupo muito em proporcionar essas experiências reais. Eu sempre tento mostrar pra eles que a leitura e a escrita estão em tudo: no supermercado, nas placas da rua, nos bilhetes que trocamos. E isso vai muito além de decorar palavras e letras (Eliane, 2024).

Desde que comecei na alfabetização, eu percebo que é essencial trazer o letramento pro cotidiano das crianças e isso eu trouxe do curso de Pedagogia. Teve uma vez que fizemos um projeto de correspondências. Cada aluno escreveu uma carta pra alguém da família, e a gente discutiu sobre como escrever, pra quem, o que dizer... Foi uma experiência rica porque eles estavam aprendendo a ler e escrever, mas também entendendo a função social daquilo. No fim, as cartas foram enviadas e recebemos respostas. (...) Eu sempre me pergunto: 'Como posso fazer com que eles vejam o sentido no que estão aprendendo?' Não adianta só focar nas sílabas e nas letras, sem que isso tenha um propósito. Então, estou sempre buscando formas de trazer textos reais, rótulos, bulas de remédio, bilhetes... (Conceição, 2024).

A alfabetização ocupa outra dimensão quando notamos que nesses trechos narrados os eventos e práticas de letramento são priorizados nas práticas docentes e

demonstram que as professoras são verdadeiras agentes de letramento (Kleiman, 2008). Na análise das narrativas das professoras Arlete, Eliane e Conceição, evidencia-se a dimensão da singularização na formação docente alfabetizadora, especialmente quando elas se colocam como agentes de letramento.

A singularização aqui refere-se ao modo como essas professoras, através de suas vivências e práticas, constroem metodologias próprias e estratégias que tornam o processo de alfabetização significativo para os alunos, indo além da simples decodificação de símbolos, ocupando esse papel de agentes de letramento (Kleiman, 2008). Elas moldam o ensino integrando o letramento ao cotidiano e contexto de cada criança, trazendo à tona a importância da formação e das experiências individuais no ato de ensinar (Soares, 2018).

No caso de Arlete, observa-se como sua prática se adapta à realidade dos alunos, conectando o ensino à vivência diária. O exemplo do projeto sobre receitas revela sua intenção de inserir as crianças no universo dos textos funcionais, destacando a alfabetização como algo além da memorização de sílabas e sons. Arlete entende o letramento como uma ferramenta para a compreensão prática, o que reflete uma postura ativa frente às necessidades dos alunos. Ao buscar formas de aplicar o aprendizado na vida cotidiana, ela mostra que seu papel como alfabetizadora vai além do ensino das letras.

Eliane, por sua vez, traz em seu relato a importância de colocar as crianças em situações reais de uso da linguagem escrita. A feira simulada com listas de compras, etiquetas e bilhetes exemplifica como ela cria ambientes de aprendizado que favorecem o uso da leitura e escrita de maneira significativa e funcional. Aqui, sua singularidade enquanto docente se manifesta na capacidade de criar situações que envolvem o uso prático do conhecimento, preparando as crianças para interações sociais que demandam leitura e escrita.

A professora Conceição, em seu relato, demonstra a importância de ensinar a função social da escrita por meio de projetos como o de correspondências. Ao promover a escrita de cartas, ela insere as crianças em um contexto em que o letramento transcende a alfabetização formal, proporcionando uma experiência que envolve comunicação e interação social. Conceição, portanto, foca na função social do letramento, promovendo eventos que trazem à tona a relevância da escrita em contextos comunicativos reais. Sua preocupação em fazer com que os alunos vejam sentido no que estão aprendendo reafirma seu papel como agente de letramento.

Esses exemplos refletem como cada professora, dentro de sua trajetória e experiências, constrói práticas que ressignificam o ato de alfabetizar. A dimensão da singularização se expressa na maneira como cada uma adapta o processo de alfabetização à realidade de seus alunos, promovendo práticas de letramento que vão além da mecânica da leitura e escrita.

Assim, ao assumir seu papel de agentes de letramento, essas professoras demonstram que o sucesso na alfabetização depende não apenas da escolha de um método, mas da capacidade de integrar o letramento ao contexto real, formando leitores e escritores capazes de interagir com o mundo ao seu redor de maneira crítica e ativa (Kleiman, 2008).

Apesar de todas as iniciativas metodológicas, as professoras frequentemente esbarram nos problemas relacionados à indisciplina e à gestão da sala de aula. Em alguns momentos, tratando sempre como um desafio ou dificuldade, as professoras trouxeram em suas narrativas a indisciplina:

Desde que eu era estagiária eu sempre prezei muito pela ordem, então indisciplina na minha sala me tira do sério. No começo, eu achava que a solução era só colocar regras mais rígidas e pronto. Só que a prática foi me mostrando que não é bem assim. Cada turma tem uma dinâmica, e o que funciona com uma, nem sempre dá certo com outra. Tem época do ano que a turma fica muito agitada, e eu passava mais tempo chamando atenção do que ensinando. Foi quando decidi mudar a forma de conduzir a aula: comecei a incluir mais atividades lúdicas e fiz combinados com eles, sabe? Eles mesmos ajudaram a criar as regras, o que deu certo porque eles se sentiram parte do processo. (...) Acho que a chave está na relação que a gente constrói com eles. Se eu consigo criar um ambiente de respeito, principalmente comigo, o resto vai fluindo. Mas isso é um desafio constante, e eu ainda sinto que, em alguns momentos, perco o controle (...) ainda não sou aquela professora experiente que domina a turma fácil (Arlete, 2024).

Quando eu penso em dificuldade eu penso na questão da indisciplina, é uma coisa complicada. Eu já tive dias eu quase não conseguia dar aula. Eu tento sempre criar uma rotina, porque criança precisa de previsibilidade, mas também sei que precisa de flexibilidade. A gente tem que ser firme e colocar limites e eu não sabia, e acho que até hoje ainda não sei. É um equilíbrio entre acolher e ser rigorosa. Tento sempre evitar ficar gritando, porque isso só piora (Maria, 2024).

Nesse começo eu aprendi logo que, quanto mais dinâmicas forem as atividades, menos indisciplina eu enfrento. Claro que, às vezes, a turma está agitada por outros motivos, mas eu tento sempre manter a calma e redirecionar o comportamento deles. O desafio maior é quando tenho um ou dois alunos que realmente testam os limites, mas aí vou tentando estratégias diferentes, como mudar o lugar deles, dar responsabilidades dentro da sala, isso quem me ensinou foi outra professora no estágio (Ruth, 2024).

Não é sempre fácil, mas o desafio maior é sempre a indisciplina. Fiz um quadro de comportamento na sala, onde vou marcando quem está se comportando bem, e isso costuma ajudar. Mas, mesmo assim, tem dias que

nada parece funcionar. Meu foco é sempre tentar tornar as aulas mais interessantes, pra que eles fiquem mais envolvidos (Eliane, 2024).

Tem dois desafios maiores: a indisciplina e as avaliações... bom, isso é uma luta diária. Eu sempre tento ser firme, mas sem perder a ternura. Tem vezes que a turma está tão dispersa que é impossível continuar a aula do jeito que planejei. Quando vejo que é uma agitação geral, às vezes mudo a dinâmica da aula na hora, jogo um jogo, faço uma dinâmica mais relaxante... (Conceição, 2024).

A análise das narrativas das professoras sobre indisciplina e gestão de sala de aula revela a complexidade e os desafios enfrentados no cotidiano da prática docente. Ao abordarem suas percepções e estratégias para lidar com a indisciplina, cada professora reflete diferentes estágios de desenvolvimento profissional, estilos pessoais e experiências prévias, enfatizando a dimensão da singularização e como suas individualidades influenciam suas práticas.

Para Huberman (2000), a condição de ser professor, por si só, não garante ao professor impedir as resistências dos alunos ou seu mau comportamento. Para o autor, quando a professora iniciante se insere em momentos de conflitos como esse acaba optando por respostas mais urgentes ou por experiências que viveu enquanto aluna, “esquecendo mesmo propostas mais inovadoras que teoricamente defendera” (idem, p. 164).

A análise das narrativas de indisciplina das professoras revela, em síntese, como a singularidade de cada docente se manifesta nas formas como elas lidam com as complexidades da sala de aula. As experiências individuais, a relação com os alunos, o estágio da carreira e as influências externas – como o aprendizado com colegas ou durante a formação inicial – impactam diretamente suas abordagens e estratégias.

Devemos destacar que este é um processo desafiador, conforme narrado: com muitas dificuldades. O início da carreira docente que, segundo Huberman (2000), corresponde aos três primeiros anos de experiência profissional, se caracteriza pelos sentimentos de “sobrevivência e descoberta”. A fase de sobrevivência é a etapa também caracterizada pelo autor como o “choque do real”, onde o professor iniciante se depara justamente com questões, como não saber o que fazer, se vai realmente aguentar as situações postas diariamente na sala de aula, ou ainda, dificuldades em realizar o que havia sido planejado.

Essas narrativas destacam a gestão de sala de aula como um espaço de constante aprendizado, adaptação e desenvolvimento profissional, onde as

professoras, como agentes de sua prática, constroem e reconstroem diariamente suas identidades docentes.

O início do trecho da narrativa destacado da professora Conceição revela outro eixo de discussão frequente em todas as narrativas: as avaliações. Em especial, as professoras demonstram alguma insegurança ou consideram um desafio as avaliações de aprendizagem, especialmente nos moldes das avaliações externas que a escola passa:

Eu sempre senti uma pressão enorme com essas avaliações externas. A gente sabe que elas são importantes, que são uma maneira de medir o desempenho da escola e dos alunos, mas, ao mesmo tempo, sinto que elas não capturam tudo o que acontece no processo de aprendizagem. Às vezes, a criança está avançando de uma maneira mais lenta, mas está aprendendo, só que os parâmetros das avaliações externas não consideram isso. Acho difícil, porque temos que seguir um cronograma, e muitas vezes ele não respeita o ritmo de cada turma. Tem anos que a gente já sabe que não vai conseguir alcançar as metas impostas. Eu tento fazer o que está ao meu alcance, mas é uma pressão constante, porque além de ensinar, preciso me preocupar se eles vão atingir aqueles resultados específicos. E, sinceramente, nem sempre acho que isso reflete o que meus alunos realmente aprenderam (Arlete, 2024).

Tem também as provas, aqui na rede tem muito isso, o SAEV<sup>10</sup>. Eu acho que elas colocam a gente em um dilema, sabe? Por um lado, a gente quer respeitar o tempo de cada criança, mas, por outro, tem essas metas e índices que a escola precisa atingir. Muitas vezes, sinto que a avaliação externa coloca as crianças dentro de uma caixinha (Maria, 2024).

Outro ponto tenso é a avaliação... é sempre um momento tenso essa hora da prova, especialmente com essas provas externas. Além disso, tem a questão da comparação, né? Ficamos comparando os alunos, até eu me sinto comparada (Ruth, 2024).

Isso é algo que me incomoda: ficar procurando os resultados nas provas. Tento balancear, mas essa pressão pelas metas é forte, e, no fundo, a gente sempre fica com a sensação de que está faltando algo (Eliane, 2024).

Tem as avaliações externas: um mal necessário. Sei que elas são importantes, que a escola precisa mostrar resultados, mas, ao mesmo tempo, acho que elas não mostram todo o processo de aprendizagem. Cada aluno tem um ritmo diferente, e essas avaliações não levam isso em conta. A pressão é grande, porque os resultados têm impacto direto em como a escola e os professores são vistos. Por isso, tento sempre fazer avaliações internas diversificadas ao longo do ano, pra ver como os alunos estão avançando em

---

<sup>10</sup> O Sistema de Avaliação Educar pra Valer (SAEV) é um programa da Associação Bem Comum, cujo objetivo é apoiar municípios brasileiros na implementação de boas práticas de gestão, tendo por base evidências e resultados fruto da experiência do Município de Sobral e do Programa PAIC, no Ceará. O programa foi implementado em São Luís após convênio da Prefeitura com a instituição Associação Bem Comum. O programa tem uma parceria com a Consultoria Educacional Lyceum que trabalham com formação de professores do ensino fundamental, elaboração de material didático-pedagógico, avaliação diagnóstica e acompanhamento da aprendizagem dos alunos, com sugestões de intervenção na gestão do ensino e no processo pedagógico e com base na Base Nacional Comum Curricular e nos parâmetros de aprendizagem do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

várias áreas, não só nas que são cobradas na prova do SAEV. Mas, no final, sei que o foco acaba sendo nos resultados das externas, e isso traz uma tensão tanto pra mim quanto pros alunos (Conceição, 2024).

As avaliações na alfabetização é um tema que traz insegurança e desafios para as professoras, principalmente quando se trata das avaliações externas, que impõem parâmetros específicos de aprendizagem. Os relatos das professoras revelam uma constante tensão entre o que é observado na prática de sala de aula e o que é exigido pelas avaliações externas. Conceição, com sua vasta experiência, expõe a dificuldade de conciliar o ritmo de aprendizagem dos alunos com as metas impostas, refletindo uma crítica ao modelo padronizado. Arlete manifesta frustração semelhante, destacando como as avaliações não compreendem o progresso individual, e como isso acaba sendo uma fonte de sobrecarga emocional.

Cada professora, com sua experiência e trajetória, reflete sobre esse aspecto, pondo em evidência tanto as pressões quanto às estratégias que desenvolvem para lidar com essas demandas. Para Franco (2015) essa ação consciente sobre o processo avaliativo demonstra a prática pedagógica das professoras, uma vez que

uma aula só se torna uma prática pedagógica quando ela se organiza em torno: de intencionalidades, de práticas que dão sentido às intencionalidades; de reflexão contínua para avaliar se a intencionalidade está atingindo todos; de acertos contínuos de rota e de meios para se atingir os fins propostos pelas intencionalidades. Configura-se sempre como uma ação consciente e participativa (Franco, 2015, p. 605).

Em comum, as cinco professoras demonstram a importância de respeitar o processo de aprendizagem das crianças, e como as avaliações externas, apesar de seu valor institucional, criam uma pressão que muitas vezes ofusca o verdadeiro aprendizado. Ao tentar equilibrar suas práticas pedagógicas com as demandas externas, elas mostram-se agentes de transformação, buscando preservar o que acreditam ser essencial no ensino, mesmo em um cenário que nem sempre valoriza essa complexidade.

Nesse contexto, as singularizações se manifestam na habilidade das professoras de conciliar as metas padronizadas com as demandas reais da sala de aula, onde o ritmo e as necessidades específicas de cada aluno são respeitados e valorizados (Charlot, 2013).

A dimensão da singularização, conforme discutida ao longo das narrativas, é evidenciada na forma como cada professora enfrenta os desafios impostos em várias pautas comuns do cotidiano docente: elaboração de recursos, criatividade, métodos

de alfabetização, gestão da sala de aula e as avaliações externas. As docentes, ao adaptarem suas práticas pedagógicas, mostram como suas próprias identidades e subjetividades influenciam diretamente suas abordagens, revelando o compromisso com as crianças no processo de alfabetização. Através da reflexão constante e da criatividade, elas elaboram suas práticas que não apenas respondem às exigências externas, mas que também preservam a essência de uma prática pedagógica singular.

Finalizamos esta seção reforçando que, para Charlot (2014), o processo educativo-formador do professor envolve não apenas a aquisição de conhecimentos teóricos e metodológicos, mas também o desenvolvimento integral do indivíduo, considerando a sua humanização, sua socialização como membro de uma comunidade educacional e sua singularização como profissional único e autêntico. Através das análises das entrevistas narrativas, verificamos que essas três dimensões são interdependentes e contribuíram para a formação das professoras.

Retomamos, em análise final, a importância de compreender as narrativas das professoras considerando as suas trajetórias distintas, situadas em contextos específicos. Mesmo dentro da mesma escola, as professoras representam suas realidades e as narram de formas únicas. Para Marcelo (2009, p. 7)

Deve entender-se o desenvolvimento profissional dos professores enquadrando-o na procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do eu profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional. As identidades profissionais configuram um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais.

Assim, concluímos essa análise com o entendimento que as narrativas em dado momento, nos ofereceram vários elementos para discutir o início da carreira docente alfabetizadora, mas também é uma versão limitada da realidade. O nosso estudo está emoldurado pelas percepções circunstanciais e partiu do presente das professoras no momento em que narraram, e mesmo contendo dimensões que não conseguimos alcançar nesta pesquisa, contribuiu para nosso entendimento sobre esse início da carreira.

## 6 CONCLUSÃO

Alcançamos o final desta travessia ainda com a sensação de que estamos atravessando. Pois o processo formativo investigado é uma infindável, é tão difícil vermos as margens de um lado quanto do outro. É complicado determinarmos apenas um ponto específico de início da docência, assim como reconhecemos que não tem um ponto de chegada.

Neste percurso da pesquisa, caracterizarmos a formação inicial de professoras alfabetizadoras, discutindo posicionamentos epistemológicos sobre a formação docente como um campo e em especial a formação para a alfabetização, situando a formação inicial a partir do projeto pedagógico do curso de Pedagogia da UFMA.

Caracterizamos ainda o campo de estudos sobre os primeiros anos da docência a partir de um levantamento bibliográfico do tipo estado da arte que proporcionou a oportunidade de sistematizarmos as principais discussões feitas nas pesquisas semelhantes a essas. Essa etapa nos ajudou a delinear a base teórica sobre professores iniciantes e também ajustarmos as categorias de análise a serem investigadas nas narrativas.

Em seguida, situamos os espaços e cenários escolares em que encontramos as professoras que foram sujeitas à pesquisa. Neste âmbito, ao investigar o processo de acolhimento e acompanhamento de professoras alfabetizadoras iniciantes parte da equipe gestora da escola, notamos a superficialidade desse acolhimento que se reduz a apresentação da estrutura, de documentos da escola, além da inexistência de um programa específico e estruturado para a inserção e acompanhamento de professoras alfabetizadoras e/ou iniciantes na escola.

Ao adentrarmos na análise das entrevistas narrativas pudemos compreender as diversas instâncias do início da carreira a partir das vivências profissionais descritas pelas professoras Arlete, Maria, Ruth, Eliane e Conceição. A análise feita a partir do processo educativo-formador em suas três dimensões descritas por Charlot (2014) permitiu discutir diversas instâncias da formação e atuação docente, principalmente como as professoras relacionam as suas percepções sobre o seu cotidiano na escola às suas bagagens formativas.

Na dimensão humanizadora, as narrativas evidenciaram como a formação inicial em alfabetização é um processo complexo, que vai além do conteúdo acadêmico, exigindo uma imersão nos contextos escolares e um contato com as

práticas alfabetizadoras, além de um desenvolvimento pessoal contínuo. Além disso, a humanização se deu também no contato direto com os alunos e nas vivências específicas como o primeiro dia de aula, imersa em questões emocionais de origem subjetiva e individual.

Na dimensão da socialização docente percebemos como o início da carreira é um período dinâmico que envolve muitos conflitos, mas também colaborações. As professoras relataram suas percepções sobre o acolhimento superficial da gestão, o apoio de professoras mais experientes, a convivência com os pares e a interação com os alunos e suas famílias, especialmente no contexto da Educação Inclusiva. Assim, a socialização no ambiente escolar coloca as redes de apoio às professoras em evidência nos seus processos formativos. Notamos que, tanto as professoras pesquisadas, quanto os alunos e os demais educadores, se beneficiam de trocas e aprendizados nesta rede colaborativa.

A dimensão da singularização, conforme discutida ao longo das narrativas, é explícita na forma como cada professora enfrenta os desafios comuns ao cotidiano docente: elaboração de recursos, criatividade, métodos de alfabetização, gestão da sala de aula e avaliações externas. As professoras, ao adaptarem suas práticas pedagógicas, demonstram como suas próprias identidades e subjetividades influenciam diretamente suas abordagens, revelando o compromisso com as crianças no processo de alfabetização. Através da criatividade, elas elaboram suas práticas que não apenas respondem às exigências externas, mas que também preservam a essência de uma prática pedagógica singular, na qual o processo de ensino-aprendizagem é verdadeiramente significativo dentro do contexto vivenciado.

A singularização das professoras é a terceira e última dimensão analisada nas categorias destacando a maneira como cada professora lida com os desafios impostos em diversas áreas comuns do trabalho docente: criação de recursos, criatividade, métodos de alfabetização, administração da sala de aula e avaliações externas. Cotidianamente, ao ajustar suas práticas pedagógicas, as professoras demonstram como suas identidades e subjetividades afetam diretamente sua postura docente, evidenciando o comprometimento com o processo de alfabetização das crianças e particularizando a sua trajetória enquanto professoras.

Assim, o percurso do estudo se delineou em torno do objetivo de compreender as relações entre o início da carreira de professoras alfabetizadoras da rede pública de ensino de São Luís/MA e a formação inicial docente. Diante dos

processos formativos que ocorrem de forma contínua do início da graduação e não se encerram ao final do curso, concluímos que as relações do início da carreira com a formação inicial permeiam as dimensões da humanização, no processo de familiarizar-se com os sujeitos e culturas específicas de uma escola alfabetizadora; da socialização, na colaboração com os diversos sujeitos que fazem parte do processo alfabetizador; e da singularização, no movimento de particularizar as práticas docentes, tornando únicas as trajetórias de cada uma das professoras.

Fortalecer o debate em torno da inserção na docência incide no favorecimento de políticas consistentes que observem a formação docente nesta perspectiva mais ampla, desde uma formação inicial mais situada nos contextos escolares, até a preocupação com os primeiros anos de carreira docente, proporcionando: o apoio de professores experientes, flexibilização da dinâmica de trabalho, apoio na elaboração de recursos e nas sistemáticas de avaliação, atenção à gestão da sala de aula desses professores e incentivo aos espaços de formação continuada.

A partir dessas considerações, nos voltamos uma vez mais para o curso de Pedagogia e a formação inicial. Em última análise, percebemos que as professoras pouco comentam sobre retomar aprendizados da formação inicial durante suas experiências na escola. Esse aspecto, em consonância com as demandas observadas nas narrativas, nos ajuda a vislumbrar necessários ajustes do projeto de formação inicial explícito no curso de Pedagogia. Um curso para formação de alfabetizadoras deve prever em sua estrutura espaços de interação, criação e desenvolvimento de práticas alfabetizadoras em contextos reais.

Considerando o estudo realizado, é válido destacar os desafios e as limitações encontradas ao longo da feitura desta dissertação. Primeiramente, e de forma mais eloquente, está a dificuldade com a análise das narrativas, pois a metodologia proposta por Schütze tem muitas etapas que coincidem com a necessidade de uma percepção subjetiva apurada de quem cruza e analisa as narrativas. As entrevistas narrativas são mais extensas e envoltas em muitos sentimentos e detalhes não narrados ou implícitos, e por isso a sua análise é complexa, principalmente quando precisamos delinear o texto da discussão cruzando as cinco narrativas.

Além disso, essa dissertação foi construída em muitos tempos, isto é, por muitos eus-pesquisadores diferentes. Como seres em constante formação e mudança, tendemos a escrever de formas distintas no intervalo de tempo entre a

construção do projeto de pesquisa e a consolidação do texto dissertativo, sendo um desafio a uniformidade no texto final.

Evidentemente, a pesquisa encontra suas fronteiras nas limitações do formato e natureza deste trabalho. Quando elaboramos o texto final precisamos estar atentos aos momentos em que estamos fugindo dos objetivos, e por isso deixamos algumas lacunas que só podem ser respondidos em outras oportunidades investigativas, tais como: como é o processo de iniciação à docência de professores alfabetizadores na Educação de Jovens e Adultos? Quais as percepções das famílias em relação a professores iniciantes? O que acontecerá após os três anos de docência dessas professoras?

Por fim, inquietos como no começo, finalizamos o texto desta dissertação, convidando todos a continuarmos a tecer pesquisas e enfrentamentos no campo da alfabetização e da formação docente, articulando espaços formativos cada vez mais sólidos e demarcando territórios políticos e práticas pedagógicas pautadas na prioridade e no compromisso de uma nação completamente alfabetizada, letrada e criticamente consciente.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. Um Passo Importante no Desenvolvimento Profissional dos Professores: O Ano de Indução. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 06, n. 11, p. 109-126, ago./dez. 2014.

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi. Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 73, p. 159-178, 2019.

ANDRÉ. Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2010.

ARLETE. **Entrevista I** – Acervo de pesquisa. [jan. 2024]. Entrevistador: Carlos Richard Soares Pinheiro. 1 arquivo .mp3 (62 min.). São Luís, 2024.

BARBOSA NETO, Viana Patrício; COSTA, Maria da Conceição. Saberes Docentes: Entre Concepções e Categorizações. **Tópicos Educacionais**, Recife, n. 2, jul/dez. 2016.

BONAT, Ana Paula Goulart. **Professoras iniciantes nos anos iniciais**: saberes e práticas como perspectiva articuladora para a sua constituição docente. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFPEL, Pelotas (RS). 2020.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, 2019.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação Pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Coleção Docência em Formação- Saberes Pedagógicos. Edição revista e ampliada. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, Bernard. Qualidade social da Escola pública e formação dos docentes. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 12, n. 2, p. 39-48, 2005.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber**: formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje. Bookman Editora, 2014.

CONCEIÇÃO. **Entrevista I** – Acervo de pesquisa. [jan. 2024]. Entrevistador: Carlos Richard Soares Pinheiro. 1 arquivo .mp3 (62 min.). São Luís, 2024.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. 2ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CORRÊA, Priscila Monteiro. **Professores iniciantes e sua aprendizagem profissional no ciclo de alfabetização**. Tese (Doutorado em Educação) - PUC-RJ, Rio de Janeiro (RJ). 2015.

CORREIA, Rosanne Pereira de Sousa. **Caminhos da Prática Docente Alfabetizadora**: possíveis diálogos entre alfabetizadoras iniciantes e experientes. Tese (Doutorado em Educação) - UFPI, Teresina (PI). 2018.

- CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-15, e4149114, jan./dez. 2020.
- CUNHA, Maria Isabel da. Formação docente e inovação: epistemologias e pedagogias em questão. **Encontro nacional de didática e prática de ensino**, v. 14, p. 465-476, 2008.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523-536, 2012.
- ELIANE. **Entrevista I** – Acervo de pesquisa. [jan. 2024]. Entrevistador: Carlos Richard Soares Pinheiro. 1 arquivo .mp3 (62 min.). São Luís, 2024.
- FÁVERO, Altair Alberto; DORO, Marcelo José. O declínio da experiência e os desafios educacionais: uma abordagem a partir de Walter Benjamin. **Conjectura: filos. e Educ.**, Caxias do Sul, v. 23, n. 3, p. 459-476, 2018.
- FERNANDES, Ingrid Cristina Barbosa. **Inquietações docentes de professoras iniciantes em turmas de alfabetização**. Rio de Janeiro, 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas 'estado da arte'. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, agosto, 2002.
- FERREIRA, Zeni de Oliveira Muniz. **A Alfabetização e os Desafios para o Professor Recém-Formado**. Dissertação (Educação) - Universidade Metodista de São Paulo [São Bernardo do Campo]. 2017.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Um paradigma científico e evidências a ele relacionadas resolviam os problemas da alfabetização brasileira?. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 10, 2019.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.
- FREIRE, Paulo. **Cartas a Quem Ousa Ensinar**. [arquivo digital próprio] 1997.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Editora Paz e terra, 2013a.
- FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Editora Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b.
- GARCIA, Regina Leite. Formação de professoras alfabetizadoras: reflexões sobre uma prática coletiva. In: \_\_\_\_\_. **A formação da professora alfabetizadora**: reflexões sobre a prática. 6º ed. São Paulo: Cortez, p. 13-44, 2015.
- GATTI, Bernardete Angelina; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, Vivian; PFAFF, Nicolle (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 29-38.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. Porto Editora: Porto/Portugal, 2000.

IBGE. **PNAD Contínua – Educação 2022**. 2022. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102002> Acesso em: 18 de abril de 2023.

IMBERNÓN, Francisco. A formação de professores e o desenvolvimento do currículo. In.: SACRISTÁN, José Gimeno (org.) **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso, p. 494- 507, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Cortez, 2012.

INEP/MEC - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2022**.

Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2022/ apresentacao\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2022.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/ apresentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf) . Acesso em: 14 de março de 2024.

JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 90-113, 2010.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de pesquisa**, v. 45, n. 157, p. 486-507, 2015.

KLEIMAN, Ângela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n. 3, p. 487-517, 2008.

KLEIMAN, Ângela B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: \_\_\_\_\_. **Ensino de língua**: representação e letramento. Campinas: Mercado de Letras, p. 75-91, 2006.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte (1), 109-131. 2009.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo / Revista de Ciências da Educação**, n. 8, jan/abr, 2009.

MARCELO, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Rev. Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

MARIA. **Entrevista I** – Acervo de pesquisa. [jan. 2024]. Entrevistador: Carlos Richard Soares Pinheiro. 1 arquivo .mp3 (62 min.). São Luís, 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14ª edição. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

MORAIS, Joelson de Sousa; NASCIMENTO, Franc-Lane Sousa Carvalho do. Os Saberes da Prática Alfabetizadora Construídos e Mobilizados no Cotidiano de Professoras Iniciantes. **Revista EducereEt Educare**, Caxias, v. 13, n. 25, p. 195-211, 2018.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A “Política Nacional de Alfabetização” (BRASIL, 2019): uma “guinada” (ideo)metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização/ Associação Brasileira de Alfabetização**. v.1, n.10 Edição Especial (jul./dez. 2019) – Belo Horizonte: ABAlf. p. 26-31. 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. **Seminário Alfabetização e letramento em debate**, p. 1-16, 2006.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Notas para uma história da formação do alfabetizador no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 89, n. 223, set./dez. p. 467-476. 2008.

MORTATTI, MRL. Apresentação. In: MORTATTI, MRL., et al., orgs. **Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil** [online]. São Paulo: Editora UNESP, p. 11-22. 2015.

MOTA, Jéssica Regina da; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; AMBROSETTI, Neusa Banhara. Desafios no Processo de Inserção Profissional de Professoras Alfabetizadoras Iniciantes. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 27, n. 2, p. 109-131, 2022.

MOURA, Taís Aparecida De. **Práticas de alfabetização de professoras alfabetizadoras iniciantes e experientes no 1º ano do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNESP, Araraquara (SP). 2016.

MOURA, Taís Aparecida de; GUARNIERI, Maria Regina. Uma Professora Iniciante Aprendendo a Alfabetizar: processos formativos e saberes docentes na corda bamba. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 2, p. 680-696, 2016.

NOGARO, Arnaldo; KUHN, Martin; MOREIRA, Vivian Martinez Mendes. Indução profissional de professores: o entre-lugar de constituição da identidade docente. **Revista Cocar**, Erechim, v. 16, n. 31, p. 46-60, 2021.

NÓVOA, Antonio; ALVIM, Yara Cristina. Os professores depois da pandemia. **Educação & Sociedade**, v. 42, p. 1-16, 2021.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a profissão**. Lisboa: Dom Quixote, p.15-33, 1992.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias de suas vidas. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Porto/Portugal: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, Antonio. **Pedagogia**: a Terceira Margem do rio. Conferência - Que Currículo Para O Século XXI?. Portugal, 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição et al. **Narrativas de crianças sobre as escolas da infância**: cenários e desafios da pesquisa (auto) biográfica. **Educação (UFSM)**, v. 39, n. 1, p. 85-104, 2014.

PERES, Eliane. A “produção da crença”: políticas de alfabetização no Brasil na última década (2006-2016). [...] **Reunião Científica Regional da Anped**. Educação, Movimentos Sociais e Políticas Governamentais, 2016.

PINHEIRO, Carlos Richard Soares. **Formar para alfabetizar**: desenvolvimento curricular do curso de Pedagogia na formação inicial de professoras/es

alfabetizadoras/es. 2023. Monografia (Especialização em Metodologia do Ensino Superior) – Universidade Federal do Maranhão, Centro de Ciências Sociais, São Luís, 2023.

PIZZANI, Luciana et al. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **RDBCi: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 10, n. 2, p. 53-66, 2012.

POUPART, Jean. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2<sup>a</sup> Edição. Editora Feevale, 2013.

ROCHA, Érika D'ávila de Sá. **Professoras Iniciantes**: Relações entre a formação inicial e a prática do planejamento curricular. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação: Universidade Federal do Maranhão. 2019.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogos Educacionais**, v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006.

ROSA, João Guimarães. A terceira margem do rio. In: \_\_\_\_\_. **Primeiras estórias**. 34. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2021

ROSA, Marise Marçalina de Castro Silva Rosa. **Tecendo uma manhã**: o estágio supervisionado no Curso de Pedagogia mediado pela extensão universitária. Tese (Doutorado em Educação – UNESP). Marília (SP), 2010.

RUTH. **Entrevista I** – Acervo de pesquisa. [jan. 2024]. Entrevistador: Carlos Richard Soares Pinheiro. 1 arquivo .mp3 (62 min.). São Luís, 2024.

RUY, Fabiana Alessandra Fonsaca. **Retratos do Início da Carreira Docente**: nas experiências vividas, revelações da constituição do professor. Tese (Doutorado em Educação) - UNESP, Rio Claro (SP). 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo na sociedade da informação e do conhecimento. In: \_\_\_\_\_. (org). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Boitempo Editorial, 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Autores Associados, 2020.

SHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Vivian; PFAFF, Nicole. (Orgs.) **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 3. ed. Petrópolis: Vozes. p. 210-222. 2013.

- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**; uma introdução às teorias do currículo. 3. ed.; 8. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- SOARES, Magda Becker. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de pesquisa**, n. 52, p. 19-24, 2013.
- SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2018.
- SOPELSA, Cleide dos Santos Pereira. **Desenvolvimento Profissional Docente de Professoras Iniciantes na Alfabetização**: desafios e fios de uma vivência formativa partilhada. Tese (Doutorado em Educação) - FURB, Blumenau (SC). 2023.
- SOUZA, Antonio Carlos de; GURGEL, Iure Coutre; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Professores iniciantes na educação básica em tempos pandêmicos. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 12, n. 29, p. 141-155, 2021.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: \_\_\_\_\_. **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 135-147, 2006.
- TREVISAN, Alexandra Aparecida Liberato; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos; APARICIO, Ana Silvia Moço. Professor Iniciante, Processo de Indução e Alfabetização: o que dizem os estudos. **Revista HOLOS**, Natal, v. 8, n. 3, p. 78-90, 2022.
- UFMA - UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Projeto pedagógico do curso de pedagogia**. São Luís, 2007. Disponível em: <<http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/Oc0sXZD9CxtFrI9.pdf>> Acesso em: 27/09/2021.
- UNICEF - FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil**: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação. 2021.
- UNICEF - FUNDÔ DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Pobreza Multidimensional na Infância e Adolescência no Brasil**. 2023. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/pobreza-multidimensional-na-infancia-e-adolescencia-no-brasil-2022>. Acesso em: 29 de outubro de 2023.
- VITURIANO, Hercília Maria De Moura. **Formação de professores alfabetizadores em cursos de pedagogia**: sentidos de professores formadores. Tese (Doutorado em Educação – UFRN). Natal, 2016.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO COM A EQUIPE GESTORA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Mestrando: Carlos Richard Soares Pinheiro

Orientadora: Profa. Dra. Maria Alice Melo

### ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO APLICADO COM A EQUIPE GESTORA

1 - Dados de Identificação da Escola:

Nome da Escola:

Endereço:

Etapas e modalidades atendidas:

Quantidade de alunos matriculados:

Estrutura disponível:

Respondente do questionário:

2 - Como a equipe gestora acompanha e apoia os professores nesta escola?

3 - Como é realizado o processo de acolhimento de novos professores na escola?

4 - Existe algum tratamento específico para o acolhimento das professoras alfabetizadoras recém-chegadas?

5 - Como é realizado o processo de acolhimento de professores que estão iniciando a carreira docente?

6 – É possível listar as principais dificuldades enfrentadas pelas professoras alfabetizadoras iniciantes identificadas pela equipe gestora? Se sim, quais são?

7 - Quais sugestões ou melhorias a equipe gestora acredita serem necessárias para aprimorar o acolhimento e acompanhamento das professoras alfabetizadoras iniciantes?

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
 CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
 CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Mestrando: Carlos Richard Soares Pinheiro  
 Orientadora: Profa. Dra. Maria Alice Melo

### ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA

**Objeto central da entrevista:** especificidades que emergem da relação entre formação inicial e os primeiros anos de atuação de professoras alfabetizadoras iniciantes.

Apresentação da pesquisa: se apresentar como pesquisador, apresentar o título e o objetivo da pesquisa, fornecer o TCLE e após a assinatura descrever como será a entrevista narrativa.

Dados gerais de perfil:

- Nome:
- Formação:
- Ano e mês de conclusão da graduação:
- Ano e mês do ingresso no magistério:
- Escola e nível de ensino em que leciona:
- Forma de ingresso no sistema de ensino:
- Tempo de experiência em sala de aula:

Eixos de mobilização inicial	Orientação	Possíveis fios temáticos transversais
<b>Formação inicial</b>	Primeiramente, quero que você me conte a sua história de formação profissional, comece narrando a escolha e o ingresso no curso e continue descrevendo as vivências, destacando os desafios, as aprendizagens e os sentimentos até o momento de conclusão da formação inicial.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivações;</li> <li>- Dificuldades;</li> <li>- Aprendizagens;</li> <li>- Realizações;</li> <li>- Sentimentos.</li> </ul>
<b>Início da carreira</b>	Agora, preciso que você narre a sua carreira profissional, atuando como professora alfabetizadora, desde o início de sua vida profissional, incluindo o processo de seleção, a posse, o acolhimento, as práticas, os seus sentimentos e as relações com outros sujeitos na escola.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Processo de seleção;</li> <li>- Posse e apresentação na escola;</li> <li>- Acolhimento e contato inicial;</li> <li>- Prática profissional;</li> <li>- Desafios e lacunas;</li> <li>- Relações com os alunos/as, outros docentes, familiares, funcionários, etc.</li> </ul>

## APÊNDICE C – TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este documento visa solicitar sua participação na Pesquisa intitulada **“FORMAÇÃO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS INICIANTES: travessias nos primeiros anos de atuação”** que tem por objetivo: compreender as relações entre o início da carreira de professoras alfabetizadoras da rede pública de ensino de São Luís/MA e a formação inicial docente. Neste sentido, solicitamos sua participação concedendo entrevista, cujo conteúdo será gravado no intuito de garantir a integridade das informações prestadas em relação à investigação.

Por intermédio deste Termo lhe será garantido os seguintes direitos:

- (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta pesquisa;
- (2) sigilo absoluto sobre nomes, apelidos, datas de nascimento, local de trabalho, bem como quaisquer outras informações que possam levar à identificação pessoal;
- (3) ampla possibilidade de negar-se a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à sua integridade física, moral e social;
- (4) opção de solicitar que determinadas falas e/ou declarações não sejam incluídas em nenhum documento oficial, o que será prontamente atendido;
- (5) desistir, a qualquer tempo, de participar da Pesquisa.

Se necessário seja dirimir dúvidas, entrar em contato com os pesquisadores responsáveis, **Carlos Richard Soares Pinheiro**, sob orientação da Profa. Dra. Maria Alice Melo, por meio do e-mail: carlosrichard10@gmail.com.

De posse das informações sobre a pesquisa, concordo em participar da mesma de forma livre e esclarecida.

NOME: \_\_\_\_\_  
 CPF: \_\_\_\_\_ Tel.: \_\_\_\_\_  
 E-mail: \_\_\_\_\_

São Luís (MA), \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura

**ANEXO**

## ANEXO - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
MARANHÃO - UFMA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Titulo da Pesquisa:** FORMAÇÃO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS INICIAINTES: travessias nos primeiros anos de atuação

**Pesquisador:** CARLOS RICHARD SOARES PINHEIRO

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 81409324.5.0000.5877

**Instituição Proponente:** FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHAO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 7.238.721

#### Apresentação do Projeto:

A pesquisa pretende compreender as relações entre o inicio da carreira de professoras alfabetizadoras da rede pública de ensino de São Luis/MA e a formação inicial docente. O estudo a partir da do projeto pedagógico do curso de Pedagogia e dos espaços formativos vivenciados na graduação em escolas da rede municipal, sendo três escolas da rede municipal, em cinco professoras iniciantes participarão de entrevista narrativa. A análise das entrevistas narrativas será feita por meio da técnica de análise proposta por Shütze. Os autores justificam a proposta pela lacuna existente na literatura sobre a formação docente de professoras iniciantes e suas repercussões na alfabetização, sendo necessário compreender as repercussões na qualificação dos professores e, consequentemente, na qualidade da educação básica. Os resultados esperados incluem o fortalecimento da discussão sobre a formação docente iniciante e a identificação de práticas pedagógicas que possam ser adotadas para melhorar a atuação docente no ciclo da alfabetização.

#### Objetivo da Pesquisa:

#### Objetivos Geral:

ξ Compreender as relações entre o inicio da carreira de professoras alfabetizadoras da rede pública de ensino de São Luis/MA e a formação inicial docente.

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado  
 Bairro: Bacanga CEP: 65.080-805  
 UF: MA Município: SAO LUIS  
 Telefone: (98)3272-8708 E-mail: cepufma@ufma.br

Continuação do Parecer: 7.238.721

**Objetivos Específicos**

- ξ Caracterizar a formação inicial de professoras alfabetizadoras a partir do projeto pedagógico do curso de Pedagogia e dos espaços formativos vivenciados na graduação;
- ξ Investigar o processo de acolhimento e acompanhamento de professoras alfabetizadoras iniciantes parte da equipe gestora da escola;
- ξ Analisar as experiências narradas por professoras alfabetizadoras em início de carreira, a partir de suas vivências profissionais.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os procedimentos adotados na proposta da pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/2012 e na Resolução CNS nº510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Os autores descrevem os riscos da pesquisa como mínimos, envolvendo o possível desconforto emocional dos participantes ao discutirem temas sensíveis, como as dificuldades enfrentadas devido às suas deficiências. Para mitigá-los, garantem um ambiente respeitoso e acolhedor durante as entrevistas e esclarecimento de todos os direitos dos participantes por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Entre os benefícios, destacam a contribuição para o conhecimento sobre os primeiros anos de carreira evidenciando práticas alfabetizadoras e estratégias de atuação.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa apresenta relevância científica e certamente contribuirá para esclarecer aspectos importantes a respeito do tema. A equipe executora apresenta a capacitação necessária para sua realização.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os documentos obrigatórios foram apresentados entretanto alguns encontram-se incorretamente preenchidos, destacando o TCLE que apresenta inversão de responsabilidade no último parágrafo ("Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar voluntariamente.") e o Cronograma apresentou início de coleta de dados sem tempo hábil para tramitação neste comitê.

**Recomendações:**

Ajustar o TCLE e o Cronograma conforme o desenvolvimento da pesquisa.

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado

Bairro: Bacanga CEP: 65.080-805

UF: MA Município: SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
MARANHÃO - UFMA



Continuação do Parecer: 7.238.721

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Mediante a avaliação do projeto e dos termos apresentados, decide-se pela aprovação da proposta de pesquisa.

Destaca-se que eventuais modificações ao protocolo devem ser inseridas à plataforma por meio de emendas de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Relatórios parcial e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente após a coleta de dados e ao término do estudo.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROTOCOLO_2374731.pdf	02/07/2024 15:44:06		Aceito
Outros	ROTEIRO_DE_ENTREVISTA_CARLOS_RICHARD.docx	02/07/2024 15:43:25	CARLOS RICHARD SOARES PINHEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CARLOS RICHARD.docx	02/07/2024 15:42:50	CARLOS RICHARD SOARES PINHEIRO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_CARLOS RICHARD.pdf	02/07/2024 15:42:25	CARLOS RICHARD SOARES PINHEIRO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_CARLOS RICHARD.docx	02/07/2024 15:42:11	CARLOS RICHARD SOARES PINHEIRO	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_RICHARD.docx	02/07/2024 15:41:51	CARLOS RICHARD SOARES PINHEIRO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAO_RICHARD_assinado.pdf	02/07/2024 15:39:58	CARLOS RICHARD SOARES PINHEIRO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_RICHARD.doc	02/07/2024 15:39:21	CARLOS RICHARD SOARES PINHEIRO	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	02/07/2024 15:39:03	CARLOS RICHARD SOARES PINHEIRO	Aceito

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado

Bairro: Bacanga CEP: 65.080-805

UF: MA Município: SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708 E-mail: cepufma@ufma.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
MARANHÃO - UFMA



Continuação do Parecer: 7.238.721

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SÃO LUIS, 21 de Agosto de 2024

---

Assinado por:

Emanuel Péricles Salvador  
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado  
Bairro: Bacanga CEP: 65.080-805  
UF: MA Município: SAO LUIS  
Telefone: (98)3272-8708 E-mail: cepufma@ufma.br