



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO E PRÁTICAS
EDUCACIONAIS (PROGEPE)**

PATRÍCIA GUIMARÃES-NUNES

**MATRIZES PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES ALFABETIZADORES
NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO: UMA
PESQUISA-FORMAÇÃO**

SÃO PAULO
2026

PATRÍCIA GUIMARÃES-NUNES

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-graduação Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE/ UNINOVE), como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Patrícia Bioto.

SÃO PAULO
2026

Guimarães-Nunes, Patrícia.

Matrizes pedagógicas de professores alfabetizadores na rede municipal de ensino de São Paulo: uma pesquisa-formação. / Patrícia Guimarães Nunes. 2026.

258 f.

Dissertação (Mestrado)- Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2026.

Orientador (a): Prof^ª. Dr^ª. Patrícia Aparecida Bioto.

1. Matrizes pedagógicas. 2. Professora orientadora de alfabetização. 3. Professoras alfabetizadoras. 4. Pesquisa-formação.

I. Bioto, Patrícia Aparecida. II. Título

CDU 372

PATRÍCIA GUIMARÃES-NUNES

**MATRIZES PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES
ALFABETIZADORES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO
PAULO: UMA PESQUISA-FORMAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE/ UNINOVE), como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, pela Banca Examinadora, formada por

São Paulo, 06 de março de 2026

Presidente: Profa. Dra. Patrícia Aparecida Bioto (UNINOVE)

Membro: Profa. Dra. Nádia Conceição Lauriti (UNINOVE)

Membro: Profa. Dra. Luciana Maria Giovani (PUCSP)

À Deus, que todos os dias prova o seu amor e cuidado por mim.
À minha família pela torcida e paciência com a minha ausência,
especialmente ao meu esposo, pelo companheirismo, apoio, e
amor ao longo desta jornada. Aos professores alfabetizadores que
contribuíram e enriqueceram esse processo fazendo parte da
minha constituição como professora formadora. E a todos que
viveram a paixão e a inquietação pela alfabetização, esta dissertação
é dedicada com gratidão e comprometimento.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me dá forças e diariamente e me constrange com Seu amor, impulsionando-me a ir além e a alcançar os lugares por Ele sonhados, a fim de cumprir a missão de me ensinar de forma tão especial, a afetar e ser afetada por tantas pessoas ao longo do caminho.

Ao meu esposo, Silvio Nunes, pelo amor, incentivo, paciência e por compreender minhas ausências, assumindo, muitas vezes, responsabilidades além das suas. Pelos abraços acolhedores e pela escuta atenta e generosa durante as leituras e revisões dos meus textos.

Aos meus filhos, Samuel e Stefany, à minha nora e ao meu mais novo amor, minha netinha Maitê, agradeço a compreensão, apoio constante e torcida ao longo desta trajetória.

Ao meu pai, Domingos (in memoriam), por tudo o que me proporcionou para que eu pudesse chegar até aqui; à minha mãe, Elândia, por me ensinar princípios e valores inegociáveis, bem como o amor incondicional pelos filhos (agora prometo estar mais perto). À minha tia Ice – Eunice Guimarães (in memoriam), que, juntamente com minha mãe e minha vó Elídia, foram meus primeiros exemplos de professoras e alfabetizadoras, “minhas matrizes”.

À professora Dra. Patrícia Bioto, minha orientadora, por me conduzir com paciência, compromisso e sensibilidade ao longo deste percurso, constituindo-se como grande inspiração acadêmica e profissional. Aos demais professores do Programa de Pós-Graduação Profissional, pela partilha de conhecimentos, e à UNINOVE, por proporcionar esta valiosa oportunidade de crescimento acadêmico e pessoal. Aos colegas de curso e do grupo de pesquisa.

Às professoras Dra. Nádia Conceição Lauriti e Dra. Luciane Luciana Maria Giovani, que gentilmente aceitaram compor a banca examinadora, pelas contribuições qualificadas que enriqueceram significativamente este trabalho.

Um agradecimento especial à Secretaria Municipal de Educação, que possibilitou a realização desta pesquisa, e às professoras alfabetizadoras, pela participação e pelas contribuições fundamentais ao desenvolvimento do estudo.

À minha amiga, Lidiane Amorim, por se permitir ser a ponte que me trouxe à realização desse sonho.

A cada autor e pesquisador cujas obras fundamentaram esta dissertação, registro minha profunda gratidão.

Por fim, ao leitor, pelo interesse e pelo tempo dedicado a esta obra. Que as páginas que se seguem possam contribuir, inspirar e ressoar de maneira significativa em sua trajetória.

Meu agradecimento à todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte desta construção.

*“A mente do sábio está sempre pronta a aprender;
seus ouvidos estão abertos ao conhecimento.”
(Provérbios 18:15)*

RESUMO

Este estudo investiga a configuração das matrizes pedagógicas de professoras alfabetizadoras de uma escola da rede municipal de São Paulo, compreendendo a formação docente como processo biográfico, reflexivo e experiencial. Fundamenta-se teoricamente nas contribuições de Stake (2011) e Barbier (2007) sobre pesquisa qualitativa e pesquisa-ação, de Giovanni (1994) e Bioto (2021; 2025) acerca da pesquisa-formação, de Furlanetto (2009) sobre o conceito de matrizes pedagógicas, e de Tardif (2014) e Imbernón (2009) no campo dos saberes docentes e da formação continuada. A pesquisa, de abordagem qualitativa, desenvolve-se como pesquisa-formação e pesquisa-ação, tendo como sujeitos dez professoras alfabetizadoras do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, acompanhadas pela Professora Orientadora de Área (POA), em uma escola localizada na região da Zona Leste da cidade de São Paulo. Os instrumentos de produção de dados foram questionários, observação participante com registros em diário de campo, gravações em vídeo e a produção de símbolos representativos das matrizes pedagógicas, posteriormente pintados em tela e apresentados ao grupo. A análise dos dados fundamenta-se na Análise de Conteúdo de Bardin (2016), organizada em quatro categorias: (1) temporalidade biográfica; (2) diversidade dos saberes a partir das experiências concretas na alfabetização; (3) ressignificação das práticas pela formação; e (4) o processo de tomada de consciência dos saberes e das práticas durante a formação. Os resultados indicam que as práticas docentes são fortemente atravessadas por matrizes pedagógicas construídas ao longo das trajetórias pessoais e profissionais, muitas vezes em tensão com as diretrizes curriculares vigentes. O processo formativo investigado favoreceu o reconhecimento, a problematização e a ressignificação dessas matrizes, promovendo deslocamentos nas concepções de alfabetização, maior consciência sobre os próprios fundamentos da prática e a compreensão da formação como espaço de transformação subjetiva, profissional e coletiva.

Palavras-chave: Matrizes Pedagógicas, Professora orientadora de alfabetização; Professoras alfabetizadoras; Pesquisa-formação.

ABSTRACT

This study investigates the configuration of the pedagogical matrices of literacy teachers from a municipal public school in São Paulo, understanding teacher education as a biographical, reflective, and experiential process. The study is theoretically grounded in the contributions of Stake (2011) and Barbier (2007) on qualitative research and action research, Giovanni (1994) and Bioto (2021; 2025) on research-formation, Furlanetto (2009) on the concept of pedagogical matrices, and Tardif (2014) and Imbernón (2009) in the field of teachers' knowledge and continuing education. The research adopts a qualitative approach and is developed as both research-formation and action research, involving ten literacy teachers from the 1st, 2nd, and 3rd years of Elementary School, accompanied by the Area Guidance Teacher (POA), in a school located in the eastern region of the city of São Paulo. Data production instruments included questionnaires, participant observation with field diary records, video recordings, and the production of symbolic representations of pedagogical matrices, later painted on canvas and presented to the group. Data analysis is based on Bardin's (2016) Content Analysis and is organized into four categories: (1) biographical temporality; (2) diversity of knowledge based on concrete experiences in literacy; (3) re-signification of practices through training; and (4) the process of becoming aware of knowledge and practices during the training process. The results indicate that teaching practices are strongly shaped by pedagogical matrices built throughout personal and professional trajectories, often in tension with current curricular guidelines. The formative process investigated fostered the recognition, problematization, and re-signification of these matrices, promoting shifts in conceptions of literacy, greater awareness of the foundations of practice, and the understanding of teacher education as a space for subjective, professional, and collective transformation.

Keywords:

Pedagogical Matrices; Literacy Area Guidance Teacher; Literacy Teachers; Research-Formation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Horários semanais dos encontros com a POA.....	71
Quadro 2 – Planejamento mensal dos Encontros de POA com desenvolvimento de atividades que envolviam o projeto de pesquisa.....	71
Quadro 3 – Registros referentes aos encontros do mês julho/2024 e proposições do Questionário: Dados de Apresentação.....	73
Quadro 4 – Respostas do questionário: Dados de Apresentação das professoras participantes da pesquisa.....	75
Quadro 5 – Questionário Parte 1: Memórias da nossa alfabetização.....	82
Quadro 6 – Registros referentes aos encontros do mês de agosto/2024 e proposições do Questionário Parte 1: Memórias da nossa Alfabetização.....	94
Quadro 7 – Questionário Parte 2: Memórias de Formação Docente.....	97
Quadro 8 – Registro das atividades desenvolvidas no mês de setembro/2024 e proposições do Questionário Parte 2: Memórias de Formação Docente.....	123
Quadro 9 – Parte 3: Símbolos das matrizes pedagógicas.....	125
Quadro 10 – Registro das observações do encontro para a escolha dos símbolos de cada matriz pedagógica, texto manuscrito.....	136
Quadro 11 – Proposta de pintura em tela, orientações e entrega de materiais.....	138
Quadro 12 – Socialização das sensações nas pinturas das telas.....	139
Quadro 13 – Parte 4: Início da atuação docente na alfabetização.....	142
Quadro 14 – Registro das observações do encontro e proposições do questionário Parte 4....	152
Quadro 15 – Questionário Parte 5 – Sobre a Docência no Contexto Atual.....	154
Quadro 16 – Reflexões sobre sua prática docente atual e proposições do questionário Parte 5.....	175
Quadro 17 – Leitura: Concepção de Alfabetização do Currículo da Cidade.....	176
Quadro 18 – Avaliação.....	179
Quadro 19 – Ampliação da Avaliação.....	183
Quadro 20 – Impressões sobre o momento de avaliação do Projeto.....	189
Quadro 21 – Encerramento com vídeos de apresentações individuais das telas com o compartilhamento da escolha do símbolo.....	194
Quadro 22 – Uma surpresa para a professora formadora.....	196
Quadro 23 – Projetos futuros dentro do magistério.....	202
Quadro 24 – Ano de ingresso no Ensino Superior e quantidade de anos como	

Professora Alfabetizadora.....	208
Quadro 25 – Que memórias você tem de como aprendeu a ler e escrever?.....	211
Quadro 26 – Acredita que essa experiência influenciou de alguma forma a sua escolha pela profissão docente?.....	214

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Tempo de Docência por faixas.....	198
Gráfico 2 – Tempo de Docência por faixas e idade das professoras de cada faixa.....	201

LISTA DE SIGLAS

ABAE	Agente de Busca Ativa Escolar
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
COPEDE	Coordenadoria Pedagógica
DRE	Diretoria Regional de Educação
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
HA	Hora Atividade
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
JEIF	Jornada Especial Integral de Formação
PAP	Projeto de Apoio Pedagógico
PMSP	Prefeitura Municipal de São Paulo
PNAIC	Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa
POA	Professor Orientador de Área
POEI	Professor Orientador de Educação Integral
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROGEPE	Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SGP	Sistema de Gestão Pedagógica
SME	Secretaria Municipal de Educação
SMESP	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
SP	São Paulo
UNINOVE	Universidade Nove de Julho

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA.....	16
1 INTRODUÇÃO.....	20
2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	27
3 CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E POLÍTICA CURRICULAR NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO.....	47
3.1 ENTRE MÉTODOS E CONCEPÇÕES: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR.....	53
4 A BUSCA PELAS MATRIZES PEDAGÓGICAS.....	56
4.1 OS SÍMBOLOS E A REPRESENTAÇÃO ARTÍSTICA.....	61
5 CONTEXTO, UNIVERSO E PARTICIPANTE DA PESQUISA.....	64
5.1 A IMPLANTAÇÃO DO PROJETO POA DE ALFABETIZAÇÃO.....	66
5.2 A PESQUISA FORMAÇÃO NO CONTEXTO DO POA DE ALFABETIZAÇÃO	70
5.2.1 Caracterização das participantes da pesquisa.....	73
6 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA-FORMAÇÃO PARA EXPLORAÇÃO DOS ELEMENTOS PRESENTES NA CONFIGURAÇÃO DAS MATRIZES PEDAGÓGICAS DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES.....	81
6.1 PARTE 1- MEMÓRIAS DA NOSSA ALFABETIZAÇÃO.....	81
6.2 PARTE 2 - MEMÓRIAS DA FORMAÇÃO DOCENTE.....	97
6.3 PARTE 3 - ESCOLHA DOS SÍMBOLOS E PINTURA DAS TELAS.....	125
6.4 PARTE 4 - INÍCIO DA DOCÊNCIA EM ALFABETIZAÇÃO.....	141
6.5 PARTE 5 - SOBRE A DOCÊNCIA NO CONTEXTO ATUAL.....	153
6.6 PARTE 6 - RETOMADA DA DISCUSSÃO SOBRE A CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO DO CURRÍCULO DA CIDADE.....	176
6.7 PARTE 7 - AVALIAÇÃO DO PROJETO POA.....	178
6.7.1 Ampliação da avaliação: alfabetização e concepção.....	182
6.8 PARTE 8 - ENCERRAMENTO COM VÍDEOS DE APRESENTAÇÕES INDIVIDUAIS DAS TELAS COM O COMPARTILHAMENTO DA ESCOLHA DO SÍMBOLO.....	193
6.9 PARTE 9 - FINALIZAÇÃO DO PROJETO NO ANO LETIVO VIGENTE.....	196

7 CATEGORIAS DE ANÁLISE DA PESQUISA.....	198
7.1 A TEMPORALIDADE BIOGRÁFICA.....	199
7.2 A DIVERSIDADE DOS SABERES CONSIDERANDO AS EXPERIÊNCIAS CONCRETAS COM A ALFABETIZAÇÃO.....	211
7.3 O FAVORECIMENTO DA RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS PELA FORMAÇÃO.....	219
7.4 O PROCESSO DE TOMADA DE CONSCIÊNCIA DOS SABERES E DAS PRÁTICAS DURANTE A FORMAÇÃO.....	226
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	237
REFERÊNCIAS.....	241
APÊNDICE A – Roteiro do Questionário Dados para Apresentação.....	245
APÊNDICE B – Roteiro do Questionário Parte 1 – Memórias da Alfabetização	246
APÊNDICE C – Roteiro do Questionário Parte 2 – Memórias da Formação Docente... 247	
APÊNDICE D – Roteiro Escolha do símbolo para representar as matrizes pedagógicas.....	249
APÊNDICE E – Roteiro do Questionário Parte 4: Início da atuação docente na alfabetização.....	250
APÊNDICE F – Roteiro do Questionário Parte 5: Exercício atual, como alfabetizadora.....	251
APÊNDICE G – Questão para avaliação do projeto e ampliação da avaliação.....	252
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	253
ANEXO B – Folha de Orientação para a Pintura da Tela.....	254
ANEXO C – Diário de Campo.....	255
ANEXO D – Registro impresso de todos os questionários respondidos.....	256
ANEXO E – Quadro estudado.....	257
ANEXO F – Parecer favorável para a realização da pesquisa no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP)	258

APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA

Sou a segunda filha de seis irmãos e, após o segundo casamento de meu pai, passei a ser a segunda filha de nove. Cresci acompanhando minha mãe em seu trabalho como educadora da educação infantil, em uma creche sob administração de uma instituição religiosa na cidade de São Paulo. Desde muito cedo, a figura da professora esteve fortemente presente em minha vida. Ainda recordo da professora Amelinha Cabral na pré-escola, com sua beleza marcante, que costumava dizer à minha mãe que, apesar do excesso de conversa em sala, eu ainda “brilharia muito”.

No 1º ano, fui alfabetizada e me encantei pelo mundo dos livros, especialmente pela dedicação da professora Nair e pelo incentivo da professora Olga, que me abriu as portas da biblioteca escolar.

Segui meu percurso escolar até o final do colegial, mas, por contingências da vida, interrompi os estudos. Casei-me e, em seis anos, tive dois filhos. Em 2003, a partir de um sonho que me marcou profundamente, voltei a considerar a possibilidade de retomar os estudos e, em 2005, ingressei no curso de Pedagogia. Já no segundo semestre, assumi uma turma de alfabetização de jovens e adultos na associação do bairro onde morava. Nos anos seguintes, atuei em estágios remunerados na educação infantil e na alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental. Foi no estágio em alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental que consolidou minha convicção de que a alfabetização seria meu campo de atuação.

Em 2006, ainda durante a graduação, vivi minha primeira experiência como professora alfabetizadora de crianças. É desse período que emerge a primeira inquietação fundante desta pesquisa. Na universidade, estudávamos as teorias que sustentavam as perspectivas construtivistas da alfabetização; entretanto, ao ingressar em uma escola da rede municipal de São Paulo como auxiliar de classe do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, deparei-me com um cenário de profunda tensão: professoras experientes, próximas da aposentadoria, eram abruptamente informadas de que os métodos que utilizaram durante toda a vida profissional estavam, agora, “equivocados”. O desespero no olhar das professoras era visível e somando a ele a incerteza do que era - o que elas apenas ouviam falar - o tal do construtivismo. Muitas escondiam o silabário atrás da porta. Outras, inseguras, reproduziam orientações que não compreendiam plenamente. Meses depois, algumas me confessaram que acreditavam que eu estivesse ali para fiscalizá-las.

Lembro-me de compartilhar esses episódios durante as aulas na graduação e externar a minha indignação com aquela situação, pensava em tudo o que aprendíamos, líamos e estudávamos sobre os novos paradigmas, as reflexões sobre o ensino e a aprendizagem, ao mesmo tempo que me solidarizava com as professoras e me questionava em como seria possível acontecer uma mudança, de forma a qualificar as práticas se elas não conheciam os embasamentos teóricos, o que contribuía para que as orientações não fossem compreendida.

Esse não era um caso isolado, visto que mensalmente nas formações com outros estagiários do Programa na diretoria de ensino, ouvia relatos parecidos, quanto aos desafios encontrados. Esse episódio marcou profundamente minha forma de compreender a formação docente. Ele revelou, de maneira concreta, que não basta prescrever mudanças metodológicas: quando as concepções não são compreendidas, apropriadas e ressignificadas, as práticas permanecem, apenas se disfarçam.

Uma segunda experiência formativa, também vivida na graduação, ajudou a dar contornos mais profundos a essa compreensão. Fomos convidados a construir uma linha do tempo de nossas trajetórias escolares e, a partir dela, produzir um texto teórico sobre nossas experiências, identificando aquilo que a proposta denominava matrizes pedagógicas. Em seguida, escolhemos um símbolo que representasse as nossas matrizes pedagógicas e o bordamos ou pintamos em um retalho de tecido, que, posteriormente, foi costurado aos dos colegas. A medida que relatávamos as experiências identificadas, as relacionávamos com o símbolo pintado ou bordado e a medida que relatávamos, íamos alinhando o nosso retalho aos demais retalhos, formando uma colcha de retalhos, coletiva.

Aquele exercício revelou, de modo sensível e poderoso, o quanto nossas escolhas profissionais e pedagógicas são atravessadas por histórias, memórias e experiências que muitas vezes permanecem invisíveis ou não tematizadas.

Naquele momento, bordei com missangas, um vaso com uma flor, cujas raízes simbolizavam minha avó, que alfabetizava pessoas no interior da Bahia; o caule, representava a minha mãe, educadora de creche, que estava ao mesmo tempo ligada à mim e à minha avó; a terra, minha tia pedagoga e formadora; e, na ponta, eu mesma, em processo de formação. Hoje compreendo que ali já se anunciava, ainda que de forma intuitiva, a ideia central que sustenta este trabalho: antes de ensinar, todo professor carrega uma história — e essa história ensina junto.

Durante nossa infância e juventude, minha mãe atuou como educadora em creche e nós, de forma indireta, participávamos desse trabalho junto com ela: auxiliávamos na preparação das apresentações para os dias festivos, na escrita das cantigas no caderno e na escuta atenta e

acolhedora de seus relatos cotidianos ao retornar do trabalho. Acompanhamos, assim, as mudanças políticas e cada nova exigência imposta ao cargo, bem como a transição da Educação Infantil da esfera da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria Municipal de Educação, observando como essas transformações repercutiam diretamente na vida das trabalhadoras.

No vaso, cobrindo as raízes e contribuindo para o processo de vida de todas nós, estava a terra, que passou a simbolizar minha tia Eunice. Tia Ice, como carinhosamente a chamávamos, era pedagoga desde a juventude, ainda na Bahia. Já em São Paulo, graduou-se em Teologia e dedicou-se à vida cristã, atuando como professora de Língua Portuguesa, além de escrever cursos e disciplinas para um Seminário Teológico. Paralelamente, por muitos anos, manteve em sua igreja duas turmas de alfabetização de jovens e adultos, destinadas a pessoas consideradas “analfabetas”, em sua maioria idosos que desejavam aprender a ler a Bíblia.

Ainda criança, eu insistia para acompanhá-la nessas aulas e, em algumas ocasiões, tive a alegria de participar como ouvinte. Embora solteira, essa minha tia exercia um papel de verdadeira matriarca na família. Era uma mulher à frente de seu tempo: elegante, culta, estudiosa e profundamente influente sobre todos ao seu redor. Tornou-se uma referência constante para conselhos, orientações e alinhamentos no âmbito familiar.

E por fim, na ponta do caule estava eu, representada por uma flor no processo de desabrochar-se. Hoje compreendo que ali já se anunciava, ainda que de forma intuitiva, a ideia central que sustenta este trabalho: antes de ensinar, todo professor carrega uma história e essa história ensina junto.

Completei, recentemente, duas décadas de atuação na educação, sendo dezenove delas dedicadas à alfabetização. Ao longo desse percurso, cursei seis especializações e, em todas, retomei, sob diferentes ângulos, as questões relativas à aprendizagem da leitura e da escrita. O ingresso no mestrado, embora tardio, tornou-se possível graças a uma conjunção de apoios pessoais e institucionais, entre os quais destaco o incentivo de colegas, o apoio de minha família e a oportunidade oferecida pela UNINOVE.

Hoje, atuando também como professora formadora, percebo que as inquietações que me acompanham desde o início da carreira permanecem atuais: por que as mudanças propostas pelas políticas e documentos curriculares nem sempre se traduzem em transformações reais das práticas? De onde vêm, afinal, as concepções que sustentam o modo como cada professora alfabetiza?

Foi desse entrelaçamento entre história pessoal, experiência profissional e inquietação formativa que nasceu esta pesquisa. Investigar as matrizes pedagógicas de professoras alfabetizadoras não é, portanto, apenas um interesse acadêmico, mas uma necessidade

existencial, profissional e ética. É a tentativa de compreender, com rigor teórico e sensibilidade formativa, como se constituem as práticas docentes e como podem, efetivamente, ser transformadas.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho insere-se no campo das pesquisas que compreendem a formação docente como um processo profundamente articulado às trajetórias pessoais e profissionais dos professores. Ele nasce de uma inquietação construída ao longo de quase duas décadas de atuação na alfabetização e, mais especificamente, da experiência como professora formadora junto a docentes do Ciclo de Alfabetização da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

A constatação de que mudanças metodológicas prescritas nem sempre produzem transformações efetivas nas práticas levou-nos a deslocar o olhar: mais do que discutir métodos, tornou-se necessário compreender as concepções, as histórias e os saberes que sustentam o modo como cada professora ensina a ler e a escrever. A experiência como formadora em programas de formação em rede da Secretaria Municipal de Educação evidenciou que, diante de reflexões críticas sobre determinadas propostas didáticas, emergiam incômodos e justificativas que revelavam concepções enraizadas sobre alfabetização. Surgiu, então, a inquietação central desta investigação: em que medida as propostas formativas possibilitam aos professores a leitura crítica de seus próprios saberes pedagógicos, favorecendo processos de ressignificação?

É nesse contexto que se insere esta pesquisa, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (UNINOVE) e vinculada ao Grupo de Pesquisa Formação de Professores: contextos, epistemologias e metodologias. A pesquisa tem como objeto a configuração das matrizes pedagógicas de professoras alfabetizadoras da rede municipal de ensino de São Paulo.

O objetivo geral consiste em investigar quais matrizes pedagógicas as professoras alfabetizadoras de uma escola da rede municipal de ensino de São Paulo foram construindo ao longo de sua trajetória docente. Como objetivos específicos, propõe-se: (a) identificar elementos constitutivos das matrizes pedagógicas construídas no período da alfabetização das próprias professoras; (b) analisar as matrizes desenvolvidas ao longo da formação inicial e continuada; (c) compreender os saberes mobilizados nos três primeiros anos de atuação docente; (d) examinar os elementos que configuram as matrizes pedagógicas nas práticas atuais; e (e) analisar em que medida a pesquisa-formação favorece processos de tomada de consciência e ressignificação das práticas.

A investigação insere-se na abordagem qualitativa, cuja natureza visa compreender os fenômenos educativos em sua complexidade, privilegiando a análise dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas práticas e experiências. A investigação em tela foi desenvolvida com base

nos parâmetros da pesquisa qualitativa. Como pesquisadora e docente da rede municipal de ensino, pude tecer uma aproximação efetiva do campo de pesquisa, potencializada por ter assumido, na esfera profissional, o papel de Professora Orientadora de Área (POA) em Alfabetização — função que exerço como autora desta pesquisa — junto às professoras participantes.

O universo da pesquisa compreende uma escola municipal localizada na Zona Leste da cidade de São Paulo, que atende aproximadamente 930 estudantes, distribuídos nos diferentes ciclos do Ensino Fundamental. Participaram da investigação dez professoras alfabetizadoras do Ciclo de Alfabetização, com diferentes tempos de docência, compondo um grupo heterogêneo tanto em relação à experiência profissional quanto à trajetória de vida.

O Ciclo de Alfabetização corresponde aos três primeiros anos do Ensino Fundamental na rede municipal de São Paulo. A escola organiza-se em ciclos — Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral — conforme as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação. Parte das docentes cumpre Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), destinada à formação continuada e ao planejamento coletivo.

O estudo desenvolvido pode ser compreendido como pesquisa-formação na medida em que se inscreve no horizonte teórico-metodológico descrito por Bioto (2025), ao articular investigação qualitativa, pesquisa-ação e processos formativos intencionais voltados ao desenvolvimento profissional dos participantes e do próprio pesquisador.

Conforme explicitado por Bioto (2025), a pesquisa-formação emerge no contexto dos programas de pós-graduação profissionais em Educação como uma modalidade investigativa que integra produção de conhecimento, intervenção e formação, tendo como protagonistas professores e gestores da educação básica. Não se trata de uma pesquisa “sobre” professores, mas de uma pesquisa realizada “com” professores, em uma comunidade investigativa que compartilha demandas, constrói objetivos comuns e desenvolve processos colaborativos de análise e transformação da prática. É precisamente nesse ponto que a pesquisa em tela se ancora: ao organizar encontros formativos, propor leituras, mobilizar dispositivos reflexivos (questionários, produção de telas simbólicas, registros escritos, falas compartilhadas) e promover a análise coletiva das trajetórias docentes, a investigação constitui-se como espaço formativo e investigativo simultaneamente.

Bioto (2025) afirma que a pesquisa-formação se sustenta na abordagem qualitativa interpretativa (Stake) e na pesquisa-ação (Barbier), nas quais o pesquisador é o instrumento mais valioso da investigação e está implicado no processo. Na pesquisa desenvolvida, observa-se essa implicação tanto na condução dos encontros quanto na reorganização das pautas a partir

das respostas das participantes, no acolhimento de suas demandas e na reformulação de procedimentos quando necessário. A pesquisadora não ocupa o lugar de observadora externa, mas de formadora-pesquisadora que aprende com o grupo, ajusta o percurso formativo e reconhece os impactos do processo em si mesma e nas participantes — movimento característico da pesquisa-ação e constitutivo da pesquisa-formação.

Outro elemento central apontado por Bioto (2025) é que a pesquisa-formação nasce de uma demanda situada no contexto profissional dos participantes. No caso em questão, as reflexões sobre alfabetização, matrizes pedagógicas, concepções de ensino e trajetórias formativas emergem do cotidiano das professoras alfabetizadoras. As atividades propostas — escolha de símbolos, produção de telas, reescrita de respostas, questionários sobre os primeiros anos de docência, leitura de textos formativos — não são exercícios isolados, mas dispositivos que tensionam a prática real, favorecendo a explicitação de concepções, memórias, crenças e saberes profissionais. Assim, a demanda formativa e investigativa é construída a partir do contexto escolar concreto, em consonância com o princípio destacado por Bioto (2025) de que os objetivos da pesquisa-formação devem ser definidos à luz do conhecimento do contexto e das necessidades do grupo.

Além disso, a pesquisa desenvolvida evidencia o caráter colaborativo e dialógico que, segundo Bioto (2025), constitui um dos pilares da pesquisa-formação. As participantes não apenas respondem a instrumentos, mas dialogam, revisitam suas próprias respostas, solicitam releituras, comparam produções, comentam as telas umas das outras, expressam impressões sobre o processo e manifestam aprendizagens. Há acordos sobre a dinâmica dos encontros, reorganização de tempos, negociação de pautas e produção compartilhada de sentidos. Esse movimento demonstra que o grupo formativo se configura como comunidade investigativa, na qual há clima de confiança, implicação e corresponsabilidade.

A dimensão do desenvolvimento profissional, enfatizada por Bioto (2025) como horizonte da pesquisa-formação, também se evidencia na pesquisa realizada. As professoras relatam mudanças na forma de compreender sua trajetória, revisitam concepções sobre alfabetização, reconhecem aprendizagens antes não tematizadas e passam a perceber-se como sujeitas de um percurso formativo em construção. A produção simbólica das matrizes pedagógicas, a reflexão sobre os primeiros anos de docência e a análise das práticas atuais indicam um movimento de ampliação da consciência profissional, de fortalecimento identitário e de consolidação de um pensar reflexivo — elementos que, segundo Bioto, compõem o desenvolvimento profissional no contexto da pesquisa-formação.

Por fim, a pesquisa apresenta os elementos estruturais que, conforme sistematizado por Bioto (2025), caracterizam uma pesquisa-formação: definição de uma demanda formativa situada; planejamento articulado ao contexto de trabalho; uso de materiais coerentes com o referencial teórico; realização de encontros formativos com cronograma definido; produção e análise de registros; avaliação processual; e geração de dados suficientes para a construção das categorias analíticas que sustentam a dissertação. Desse modo, a investigação não apenas dialoga com o conceito de pesquisa-formação, mas o concretiza em sua organização metodológica e em seus efeitos formativos.

Assim, à luz das afirmações de Bioto (2025), pode-se afirmar que a pesquisa desenvolvida se configura como pesquisa-formação porque integra, de modo coerente, investigação qualitativa, intervenção pedagógica, reflexão colaborativa e desenvolvimento profissional, promovendo a transformação simultânea das participantes, da pesquisadora e da compreensão sobre as práticas de alfabetização no contexto escolar investigado.

Iniciamos a pesquisa em maio de 2024, sendo que a coleta de dados teve início em julho, após o período de adaptação das professoras à proposta formativa.

Participaram da pesquisa-formação dez professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, todas integrantes da Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) com a POA de Alfabetização. Para preservar suas identidades, utilizamos nomes fictícios inspirados nos símbolos que cada uma escolheu para representar suas matrizes pedagógicas: Águia, Borboleta, Coruja, Formiga, Fruto, Infinito, Pássaro, Árvore, entre outras denominações simbólicas adotadas ao longo do percurso formativo.

O grupo caracteriza-se pela heterogeneidade quanto ao tempo de docência, à formação acadêmica e às experiências profissionais. Algumas professoras encontram-se nos primeiros anos de atuação como alfabetizadoras, ainda consolidando sua identidade profissional, enquanto outras possuem trajetória mais extensa na rede municipal, trazendo consigo experiências acumuladas em diferentes contextos escolares. Essa diversidade constituiu um elemento significativo da pesquisa, pois possibilitou a emergência de múltiplas perspectivas sobre alfabetização, formação docente e matrizes pedagógicas.

Observou-se também que as participantes apresentam distintos percursos formativos: há aquelas que cursaram Magistério, outras que ingressaram diretamente na formação superior, e diferentes níveis de participação em programas de formação continuada promovidos pela rede, como PROFA, PNAIC, Letra e Vida, entre outros. Tais experiências influenciaram a constituição de suas concepções de alfabetização, evidenciando articulações entre saberes da experiência, referenciais teóricos e orientações curriculares.

No que se refere às dimensões subjetivas, as narrativas revelaram professoras que reconhecem a influência de suas próprias experiências de escolarização na construção de suas práticas pedagógicas. Algumas demonstraram ter passado por processos mais recentes de reflexão acerca de suas matrizes pedagógicas, especialmente a partir da proposta da pesquisa-formação, enquanto outras já haviam iniciado esse movimento reflexivo em momentos anteriores de sua trajetória.

O grupo destacou-se pela abertura ao diálogo e pela disposição em participar das atividades propostas, incluindo a produção escrita dos questionários, a elaboração simbólica das matrizes pedagógicas, a pintura das telas e a gravação dos vídeos de apresentação. Ao longo dos encontros, foi possível observar o fortalecimento dos vínculos entre as docentes, bem como a construção de um ambiente de confiança que favoreceu o compartilhamento de experiências pessoais e profissionais.

Assim, as participantes constituem um coletivo plural, atravessado por diferentes tempos, saberes e histórias, cuja riqueza formativa reside justamente na diversidade de trajetórias que se entrelaçam no cotidiano da alfabetização. Essa pluralidade permitiu compreender que as matrizes pedagógicas não são homogêneas nem lineares, mas resultam de processos biográficos singulares, continuamente ressignificados no exercício da docência.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, para a produção da pesquisa contamos com os seguintes instrumentos: questionários organizados em formulários digitais, observação participante com registros em diário de campo, produção artística das telas simbólicas representando as matrizes pedagógicas, registros fotográficos e gravações em vídeo das apresentações individuais.

Cabe esclarecer que o diário de campo produzido e utilizado nesta pesquisa continha registros realizados pela professora formadora – POA, sobre as atividades desenvolvidas com as professoras do Ciclo de Alfabetização, sendo a pesquisadora também participante de parte dessas atividades.

A observação participante constitui-se como um dos principais recursos da pesquisa qualitativa, pois possibilita ao pesquisador inserir-se no contexto investigado e captar os fenômenos em sua complexidade, combinando engajamento e distanciamento analítico. Nessa pesquisa, a observação participante ocorreu durante a aplicação dos questionários, na realização da tarefa de escolha de um símbolo para a representação das matrizes pedagógicas e na apresentação desse símbolo às demais professoras. Ao mesmo tempo em que participávamos das atividades, realizávamos o registro das falas, reações e percepções em diário de campo, assumindo a dupla posição de pesquisadora e POA Alfabetização.

Os questionários foram organizados em quatro grandes etapas que contemplaram as vivências escolares e profissionais: (1) memórias da própria alfabetização; (2) formação docente; (3) os três primeiros anos de atuação como alfabetizadoras; (4) prática docente atual. Em momento posterior, aplicou-se um instrumento de avaliação da proposta formativa e leitura reflexiva da concepção de alfabetização presente no Currículo da Cidade. A íntegra das perguntas do questionário encontra-se no Apêndice da dissertação. Esses instrumentos foram compreendidos não como mera coleta, mas como produção de dados, uma vez que possibilitaram processos reflexivos e de tomada de consciência por parte das professoras.

Como procedimento complementar e articulado às etapas anteriores, desenvolvemos uma proposta ancorada na arte, convidando as professoras a escolherem uma figura que simbolizasse suas matrizes pedagógicas. Após a descrição escrita dessa imagem, realizamos uma segunda proposta: a pintura em tela do símbolo escolhido, com o objetivo de posteriormente unir todas as produções na construção de uma única obra intitulada “Tela das Matrizes Pedagógicas da turma POA/2024”

A entrega do kit de pintura mobilizou reações diversas. Apesar de já conhecerem previamente a atividade, a maioria das docentes demonstrou insegurança quanto à própria capacidade de desenhar, revelando que a proposta mobilizava dimensões subjetivas que extrapolavam o campo técnico-pedagógico.

A proposta previa que as pinturas fossem realizadas em casa, de modo que as professoras dispusessem de tempo e tranquilidade para elaborar suas produções, considerando que os encontros presenciais não comportavam essa atividade com a profundidade necessária.

No momento da socialização das telas, observou-se forte envolvimento emocional das participantes. As professoras relataram as circunstâncias em que realizaram suas pinturas, os espaços escolhidos em suas casas, os horários, as memórias evocadas e as sensações vivenciadas.

Com exceção de uma professora, todas enviaram registros fotográficos de si mesmas realizando a atividade.

O compartilhamento das telas e dos vídeos de apresentação consolidou a dimensão autobiográfica e simbólica da pesquisa-formação, fortalecendo vínculos e evidenciando a integração entre memória, identidade e prática docente.

O registro em vídeo foi adotado como procedimento metodológico complementar à observação e às anotações em diário de campo. As gravações das apresentações individuais das telas permitiram captar não apenas o conteúdo verbal das falas, mas também expressões, entonações e gestos que enriqueceram a análise qualitativa.

Dessa forma, os procedimentos metodológicos foram desenvolvidos em ordem articulada: inicialmente, a produção escrita por meio dos questionários; em seguida, a escolha e descrição simbólica das matrizes pedagógicas; posteriormente, a pintura das telas e seus registros fotográficos; e, por fim, a socialização em vídeo e a análise reflexiva coletiva, sempre acompanhadas pela observação participante e registros sistemáticos em diário de campo.

A análise dos dados fundamentou-se na metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), compreendida como um conjunto de técnicas sistemáticas de tratamento das comunicações, articulando descrição e interpretação. A partir da codificação e categorização do material empírico, foram organizadas quatro categorias de análise: (1) temporalidade biográfica; (2) diversidade dos saberes considerando as experiências concretas com a alfabetização; (3) favorecimento da ressignificação das práticas pela formação; (4) processo de tomada de consciência dos saberes e das práticas durante a formação.

Ao longo do percurso investigativo, tornou-se possível responder às inquietações iniciais: as matrizes pedagógicas configuram-se como registros subjetivos construídos nas experiências escolares, familiares e profissionais, articulando saberes da experiência, crenças, valores e referenciais teóricos. A pesquisa-formação evidenciou que tais matrizes não são fixas, mas passíveis de explicitação, análise e ressignificação quando submetidas a processos reflexivos sistematizados.

Esta dissertação organiza-se em oito seções. A primeira corresponde à presente Introdução. A segunda discute fundamentos teóricos da formação continuada de professores. A terceira aborda concepções de alfabetização e referenciais teóricos que sustentam as práticas pedagógicas. A quarta seção apresenta o conceito de matrizes pedagógicas. A quinta descreve o contexto, o universo e os participantes da pesquisa. A sexta apresenta o desenvolvimento da pesquisa-formação e as respostas aos questionários. A sétima seção explicita as categorias de análise e realiza a interpretação dos dados à luz dos referenciais teóricos mobilizados.

Dessa forma, este trabalho busca contribuir para a compreensão de que a formação docente não se reduz à incorporação de novas metodologias, mas envolve a explicitação e a ressignificação de matrizes pedagógicas constituídas ao longo da temporalidade biográfica das professoras alfabetizadoras, reafirmando a formação como processo contínuo, experiencial e reflexivo.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A preocupação com a formação daqueles que ensinam remonta à antiguidade. Alguns autores como Bioto (2021), Giroux (1999), Imbernón (2011), Tardif (2014), Polanyi (2010), Nóvoa (2022), Libâneo (2015), entre outros, destacam pontos fundamentais a considerar quando o assunto é a formação de professores, como destacaremos a seguir.

Buscamos em Bioto (2021), a descrição de uma breve evolução histórica citando teóricos romanos clássicos como Cícero, no século I a.C., e Quintiliano, no início da era cristã, que já discutiam amplamente questões sobre o ensino: os métodos, os conteúdos, os propósitos e os sujeitos envolvidos no ato de ensinar. Bioto (2021) enfatiza que ambos buscavam formar o cidadão romano ideal, alguém dotado de cultura, retórica refinada e ética pública, e já se ocupavam em explicar o “como ensinar, por que ensinar, o que ensinar, para quem ensinar, e quem poderia ensinar”, e os escritos desses teóricos serviram de base, por séculos, para a educação das elites intelectuais, políticas e religiosas em diferentes regiões do mundo ocidental.

Outro ponto que Bioto (2021), nos traz é que no contexto medieval, essa preocupação formativa encontra eco na obra de Hugo de São Vítor, especialmente em seu *Didascalicon*, datado do século XII. Diferentemente dos romanos, Hugo organiza um percurso pedagógico voltado ao aprendiz, propondo uma estrutura gradual e acumulativa do conhecimento. Ele orienta não apenas o que deve ser estudado, mas também como estudar, indicando práticas de leitura, anotação e organização do saber. Sua proposta, voltada ao estudante, se insere em um “mundo de estudo”, termo que contrasta com a lógica instrucional e reprodutivista que marcaria, séculos mais tarde, o modelo escolar moderno.

Bioto (2021), aponta que a transição de uma tradição centrada no estudo autônomo para uma forma escolar sistematizada começa a ganhar contornos mais definidos a partir do século XV e se consolida no século XVI com Peter Ramus. Esse pensador francês critica os métodos escolásticos fundados na lógica aristotélica e propõe uma reorganização do ensino baseada em esquemas didáticos mais objetivos e acessíveis. A proposta de Ramus inaugura uma nova lógica institucional: o ensino passa a ser estruturado em ciclos, com conteúdos previamente definidos, organizados em turmas e etapas, tal como conhecemos no formato escolar contemporâneo.

Bioto (2021), aponta que a proposta de Ramus, por exemplo, encontra continuidade em Comenius, com sua *Didática Magna*, e na *Ratio Studiorum* elaborada pela Companhia de Jesus. Outros educadores modernos, como Charles Hoole, os Irmãos da Vida Comum e diversas associações educacionais, contribuíram para a difusão e institucionalização dessas ideias, muitas vezes atuando de forma simultânea em diferentes países. Segue dados interessantes

quanto à formação de professores, descritos por Bioto (2021, p.21): “Quando a escola se torna interesse do Estado, em meados do século XIX, o Estado também se põe a formar os professores da escola. Se objetiva controlar a escola, colocá-la a seu serviço, cabe formar aqueles que trabalharão na educação das crianças e dos jovens[...]”.

De acordo com a bibliografia explorada por Bioto (2021), esses pensadores compõem, redes intelectuais que, mesmo em contextos distintos, dialogam entre si por meio da continuidade de preocupações e da circulação de ideias sobre ensino e formação. São autores que contribuíram, cada um a seu modo, para delinear os contornos do que hoje reconhecemos como escola, uma instituição presente em diferentes países e culturas, mas baseada em fundamentos comuns.

No entanto, a autora destaca que a construção da escola moderna não pode ser compreendida sem considerar as contribuições de educadores que pensaram, projetaram e implementaram modos de formar outros homens. Essa tradição segue sendo retomada e reformulada por pensadores modernos e contemporâneos, como Rousseau, Condorcet, Pestalozzi, Froebel, Montessori, Dewey, Piaget, Vygotsky, Wallon, Paulo Freire, entre outros, que ampliaram e ressignificaram os debates sobre a educação e o papel do professor.

No século XX, esse legado de formação docente se desdobra em diferentes modelos. Os estudos de Bioto (2021) identificam duas abordagens predominantes: o modelo da “caixa de ferramentas” e o da “biblioteca”. O primeiro enfatiza a preparação técnica do professor, visando à padronização e à repetição de métodos de ensino. Já o segundo privilegia o contato com o conhecimento científico e filosófico, apostando em uma formação mais crítica e reflexiva, ancorada nas contribuições de áreas como a sociologia, filosofia, psicologia e história da educação.

Portanto, a história da formação de professores revela-se como um campo em constante transformação, marcado por disputas teóricas, rupturas e permanências. Desde a Antiguidade até os dias atuais, a preocupação com o educador e sua preparação tem sido uma constante, evidenciando a centralidade dessa figura na construção das sociedades e no enfrentamento de suas demandas mais urgentes.

Considerando o contexto da formação continuada de professores em programas públicos, Bioto (2021) aponta dois modelos de formação continuada presentes nas secretarias de educação estaduais e municipais no Brasil, sendo eles: “a formação centrada no sujeito do professor e a formação centrada nas equipes pedagógicas das escolas”. Segundo a autora, a formação continuada desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de características éticas, políticas e pedagógicas essenciais para o exercício da profissão docente e que ao afirmar

isso, estamos alinhados com a ideia de que o professor é um sujeito social e político, cuja atuação possui uma função social de grande relevância, tanto do ponto de vista ideológico quanto material. Afirma ainda, que a importância do papel do professor na sociedade está diretamente relacionada à sua capacidade de contribuir para a existência social.

Bioto (2021, p.32) ainda nos adverte que “[...] o desenvolvimento subjetivo do professor é fundamental para o exercício da docência[...]”, ou seja, esse desenvolvimento acredita-se ser alcançado por meio de cursos elaborados e ofertados pelas secretarias e ministrados por especialistas, para aprimorar saberes e práticas docentes. Segundo a autora, “dar voz ao professor é o primeiro passo para qualificá-lo como um intelectual da educação[...]” e qualificá-lo como sujeito que pensa sua prática docente, o sentido dessa, seu alcance social, seus limites, possibilidades, certezas e apostas.

Para ampliar o nosso olhar, refletiremos a formação de professores, a partir de John Dewey, o que exige compreender a educação como um processo ligado à experiência, ao pensamento reflexivo e à vida democrática. Para o autor, educar não significa transmitir informações, mas promover crescimento intelectual e social por meio de experiências organizadas de forma intencional.

Dewey (1979, p. 83), define educação como um movimento contínuo de reconstrução da experiência: “A educação é a reconstrução ou reorganização da experiência, que amplia o significado da experiência e aumenta a capacidade de dirigir o curso da experiência subsequente”.

Essa definição desloca o foco da ação docente da simples exposição de conteúdo para a organização de situações que possibilitem ao estudante atribuir sentido ao que vive. Assim, a formação de professores deve contemplar não apenas o domínio do conteúdo, mas a compreensão de como os conhecimentos se articulam com a experiência dos alunos.

Dewey (1979, p. 190), também enfatiza que método e conteúdo são inseparáveis. Para ele, o modo como se ensina faz parte da própria natureza do que é ensinado: “O método não é algo externo ao material. É simplesmente o modo pelo qual o material se desenvolve de maneira eficaz e significativa na experiência”.

Essa concepção implica que a formação docente não pode se reduzir à aprendizagem de técnicas. O professor precisa desenvolver capacidade de análise e julgamento pedagógico para compreender como o conteúdo pode gerar experiências intelectualmente produtivas.

Dewey (2010, p. 28), aprofunda essa discussão ao alertar que nem toda atividade é, de fato, educativa. Ele afirma: “[...]O fato de que uma experiência seja agradável ou ativa não

garante que ela seja educativa. Algumas experiências podem deter ou distorcer o crescimento da experiência posterior”.

Essa afirmação é central para a formação de professores, pois evidencia que o papel docente envolve responsabilidade intelectual na seleção e organização das experiências escolares. O professor precisa ser capaz de avaliar as consequências educativas das situações que propõe.

Dewey (2010, p. 38), reforça essa responsabilidade ao destacar o papel do educador na organização do ambiente: “Cabe ao educador selecionar as influências que afetarão o estudante e auxiliá-lo a responder a essas influências”. Dessa forma, a docência é compreendida como prática reflexiva e intencional, que exige formação teórica sólida e sensibilidade para interpretar as situações vividas na sala de aula.

Para o autor, outro eixo fundamental da formação docente, é a relação entre educação e democracia. A escola, para ele, é espaço de construção de formas de convivência baseadas na comunicação e na participação: “Uma sociedade é democrática na medida em que facilita a participação de todos em seus bens e assegura a flexibilidade de suas instituições por meio da interação de diferentes formas de vida associada” (DEWEY, 1979, p. 106).

Nesse sentido, o professor tem função social decisiva: promover práticas educativas que desenvolvam cooperação, pensamento crítico e responsabilidade coletiva. A formação docente, portanto, não é apenas técnica, mas também ética e política.

A concepção de Dewey (2010), valoriza o professor como profissional reflexivo, capaz de tomar decisões fundamentadas e de compreender a dimensão social do ensino. Essa visão se contrapõe a modelos tecnicistas de formação, nos quais o docente é visto como mero executor de métodos previamente definidos.

Entretanto, sua proposta também impõe desafios. Ao atribuir ao professor a tarefa de avaliar continuamente a qualidade das experiências educativas, Dewey (2010), pressupõe condições de formação e trabalho que nem sempre estão presentes nas realidades escolares. Sem tempo para planejamento, estudo e reflexão coletiva, a proposta de ensino baseada na experiência pode ser reduzida a práticas superficiais.

Além disso, precisamos considerar que interpretações simplificadas de suas ideias podem levar à falsa oposição entre experiência e conhecimento sistematizado. Contudo, Dewey (2010), defende a integração entre ambos, o que reforça a necessidade de uma formação docente culturalmente ampla e pedagogicamente consistente.

A formação de professores constitui um dos pilares centrais para a consolidação de uma educação de qualidade, especialmente em contextos que exigem práticas pedagógicas críticas,

reflexivas e socialmente comprometidas. Nesse sentido, o pensamento do filósofo e educador John Dewey oferece importantes fundamentos teóricos para repensar os processos formativos docentes, ao conceber a educação como uma prática social, democrática e baseada na experiência.

Para Dewey (1979), a educação não se limita à transmissão de conhecimentos acumulados, mas corresponde a um processo contínuo de reconstrução da experiência. O autor afirma que “[...]a educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura” (DEWEY, 1959, p. 79). Tal concepção implica compreender a formação docente como um processo permanente, no qual o professor aprende continuamente a partir de sua interação com o contexto escolar e social.

A relação entre teoria e prática ocupa lugar central na proposta de Dewey. O autor critica modelos formativos excessivamente teóricos e desvinculados da realidade escolar, defendendo que o conhecimento emerge da ação reflexiva sobre problemas concretos. Segundo Dewey (1979, p. 169), “[...]não aprendemos com a experiência, mas com a reflexão sobre a experiência”. Dessa forma, a formação de professores deve favorecer situações em que o futuro docente possa analisar, problematizar e reconstruir suas práticas pedagógicas, superando a dicotomia entre saber teórico e saber prático.

O princípio “aprender fazendo” também é fundamental no pensamento de Dewey (1979), e possui implicações diretas para a formação docente. Anos antes o autor destaca que “[...]uma experiência educativa válida é aquela que promove crescimento” (DEWEY, 1976, p. 36). Assim, nem toda experiência é, por si só, educativa; ela precisa ser organizada de modo a estimular o pensamento crítico e o desenvolvimento intelectual. Na formação de professores, isso exige práticas formativas planejadas, como estágios supervisionados, projetos de intervenção pedagógica e pesquisas sobre a própria prática.

A reflexão crítica é outro eixo estruturante da formação docente em Dewey. Para o autor, o pensamento reflexivo é um processo ativo, persistente e cuidadoso de exame das crenças e ações. Conforme afirma, “[...]o pensamento reflexivo transforma uma situação obscura, duvidosa ou conflituosa em uma situação clara, coerente e resolvida” (DEWEY, 1979, p. 118). Nessa perspectiva, formar professores significa desenvolver profissionais capazes de investigar sua própria prática, tomar decisões pedagógicas conscientes e responder de forma criativa aos desafios educacionais.

Além disso, Dewey concebe a educação como um processo essencialmente democrático. A escola, para ele, deve funcionar como um espaço de vivência da democracia, preparando os indivíduos para a participação social. Em suas palavras, “[...]a democracia deve

nascer de novo a cada geração, e a educação é sua parceira” (DEWEY, 1959, p. 93). Na formação de professores, isso implica promover valores como diálogo, cooperação, participação e respeito à diversidade, compreendendo o professor como mediador do conhecimento e agente de transformação social.

Em síntese, os fundamentos de John Dewey oferecem contribuições consistentes para a formação de professores ao enfatizar a centralidade da experiência, da reflexão crítica e da democracia. Ancorar a formação docente nessa perspectiva significa preparar professores intelectualmente autônomos, comprometidos com uma prática pedagógica significativa e capazes de atuar de forma crítica e transformadora nos diversos contextos educacionais.

No entanto, para pensar a formação de professores, não podemos deixar de considerar as mudanças que ocorrem de forma globalizada na sociedade e que diretamente refletem na educação. Quanto a isso, Giroux (1999), propõe uma ampliação do entendimento de pedagogia ao situá-la como prática cultural e política, que ultrapassa os limites da escola. Para o autor, diferentes instâncias sociais, como a mídia, o cinema, a publicidade, as artes e outros espaços de produção simbólica, funcionam como arenas pedagógicas que influenciam a construção de identidades, valores e formas de ver o mundo. Nesse contexto, os chamados trabalhadores culturais assumem um papel estratégico: são intelectuais, educadores, artistas e produtores que atuam criticamente nesse campo, disputando significados e questionando representações hegemônicas.

A noção de pedagogia da política cultural revela que o processo educativo não se restringe ao ensino formal, mas está presente nas práticas sociais que moldam imaginários coletivos e subjetividades. Giroux (1999), insiste que toda pedagogia é, em essência, política, pois envolve relações de poder, escolhas de conteúdos e formas de representação. Dessa forma, compreender a pedagogia enquanto política cultural significa reconhecer que os discursos e imagens difundidos em espaços culturais carregam intencionalidades, podendo tanto reproduzir desigualdades quanto fomentar práticas emancipatórias.

Escrever “contra o império”, como sugere o autor, é adotar uma postura de resistência frente às forças culturais dominantes, que frequentemente naturalizam a exclusão e reforçam hierarquias sociais. Os trabalhadores culturais, nesse sentido, têm a responsabilidade de intervir criticamente, criando alternativas discursivas e narrativas capazes de ampliar a democracia cultural, valorizar vozes marginalizadas e estimular a participação cidadã.

Assim, a contribuição de Giroux (1999), está em deslocar a pedagogia para além das fronteiras escolares, reconhecendo o potencial formativo presente em todos os espaços da vida social. Ao vincular pedagogia e política cultural, o autor oferece uma perspectiva que enxerga

na prática educativa um instrumento de transformação, resistência e luta contra as formas de dominação simbólica.

A pedagogia crítica, segundo Giroux (1999), deve ser compreendida como uma prática cultural e política que ultrapassa o ensino de habilidades e técnicas voltadas ao mercado ou à cultura hegemônica. Mais do que transmitir conteúdos instrumentais, os educadores e demais trabalhadores culturais são chamados a intervir de forma consciente na produção de saberes e subjetividades, analisando criticamente as relações de poder que moldam a escola, a cultura e a vida comunitária.

A pedagogia crítica, como uma forma política cultural, se refere nesse caso, a uma tentativa deliberada por parte dos trabalhadores culturais de influenciar o tipo de conhecimento e subjetividades produzidos dentro de conjuntos particulares de relações sociais e a maneira como isso acontece. A pedagogia crítica chama a atenção para as maneiras pelas quais o conhecimento, o poder, o desejo e a experiência, são produzidos sob as condições básicas de aprendizagem (GIROUX, 1999, p. 277).

Assim, a pedagogia crítica evidencia que o conhecimento, o desejo e a experiência não são neutros, mas resultam de condições sociais e históricas, sendo necessário construir práticas culturais capazes de resistir às representações dominantes e abrir espaço para formas mais democráticas de aprendizagem e participação.

A proposta de Giroux (1999) acerca dos trabalhadores culturais e da pedagogia crítica guarda estreita relação com o pensamento de Paulo Freire (2014). Ambos partem do princípio de que a educação é sempre um ato político e que o conhecimento nunca é neutro, pois carrega valores, intenções e disputas de poder. Assim como Freire (2014), defende a necessidade de uma pedagogia voltada para a conscientização e a emancipação dos oprimidos, Giroux (1999) amplia esse debate ao destacar que a pedagogia deve ser entendida como prática cultural que se manifesta também fora da escola, em múltiplos espaços sociais. Enquanto Freire (2014), enfatiza o diálogo e a problematização como caminho para superar a educação bancária, Giroux (1999) aponta que artistas, educadores e intelectuais têm a responsabilidade de intervir criticamente na cultura, disputando significados e representações. Em ambos os autores, a centralidade recai sobre a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender as condições históricas que produzem desigualdades e, a partir daí, agir coletivamente na transformação social.

Para Giroux (1999), os trabalhadores culturais necessitam de uma linguagem imaginativa, que os convide simultaneamente a refletir sobre a estrutura, o movimento e as possibilidades do mundo contemporâneo, assim como sobre as formas de atuação que lhes

permitam superar o que ainda não foi realizado. Essa linguagem deve abrir espaço para a criação de possibilidades democráticas, rejeitando a hierarquia que organiza a diferença cultural e favorece a dominação. Ela deve promover fronteiras sociais e culturais mais flexíveis, transformando espaços de conflito em oportunidades de produção cultural criativa, exploração de múltiplos recursos e experimentação, ampliando as habilidades humanas e as formas sociais indispensáveis para que uma democracia radical se consolide.

Um dos impactos desse tema, que observamos na educação atual da cidade de São Paulo, é o fato de o ensino ser norteado por metas, onde índices são gerados e as unidades escolares, para mostrar os avanços das aprendizagens dos estudantes, precisam alcançá-los numa escala numérica, medida quantitativamente; entretanto, se a escola melhorou em dado período, em determinadas habilidades que está fora do índice buscado, ou seja, um saber que não fora eleito para a avaliação, esse avanço não é considerado, assim como as questões que caracterizam cada território, também não são consideradas.

Nos horários de estudo e reflexões coletivas na unidade escolar, sempre discutíamos as mudanças que observávamos na sociedade. Elencávamos pontos importantes dessas mudanças, observadas de um ano para o outro, como questões relativas às diferenças de conhecimentos e habilidades entre turmas novas de estudantes que recebemos para os primeiros anos do ensino fundamental, a cada novo ano letivo. Além disso, discutíamos também as mudanças perceptíveis, quanto a postura das famílias no que diz respeito à valorização da educação e desenvolvimento escolar dos estudantes, buscando compreender as influências desses acontecimentos no processo de ensino e aprendizagem. Esse fenômeno observado e apontado naquelas ocasiões, pelo seguimento docente, IMBERNÓN (2011) justifica como desafios da sociedade globalizada e assim apresenta um novo quadro social:

[...] o novo quadro social: a realidade da desregulamentação social e econômica, as ideias e práticas neoliberais, a tão falada globalização ou mundialização, os indicadores de desempenho para medir a qualidade educativa, a falsa autonomia da educação e o avanço do gerencialismo educativo etc. (p.38)

Quando o autor cita a “desregulamentação social e econômica”, ele está se referindo à redução do controle estatal sobre diversos setores, incluindo a educação. Isso gera um ambiente no qual o mercado assume maior papel e as instituições educacionais ficam subordinadas a normas mais flexíveis e mercadológicas. Imbernón (2011), aponta que as políticas neoliberais, privatização, austeridade, competição, métrica econômica como critério de valor, invadiram a educação como mecanismo de produzirem indivíduos como “recursos humanos” para o

mercado. A globalização reforça essa lógica, pois difunde internacionalmente um modelo educativo pautado no valor econômico e no desempenho mensurável.

Sobre os “indicadores de desempenho e a qualidade educativa”, Imbernón (2011), aponta que a educação entrou numa cultura da métrica: testes padronizados, rankings, avaliações externas e indicadores quantitativos tornaram-se centrais, promovidos como instrumentos de controle e de suposta qualidade. Entretanto, isso reduz a educação a números e obscurece dimensões qualitativas e subjetivas do processo formativo.

E então, ele finaliza o trecho acima citado, com a falsa autonomia e gerencialismo educativo. Embora se fale hoje de autonomia das escolas e professores, Imbernón (2011), questiona esse discurso, ressaltando que muitas vezes essa autonomia ilusória serve apenas para responsabilizar os profissionais por metas e resultados sem estrutura ou recursos adequados. O novo modelo gerencial impõe lógica empresarial dentro das instituições educativas, focado em eficiência, produtividade e competição interna.

O autor destaca ainda a formação docente, apontando existir diferenças entre formação permanente e desenvolvimento profissional, e chama a atenção para a confusão entre termos e conceitos quando se trata dessa temática. Para o autor, não podemos afirmar que o desenvolvimento profissional do professor se deve unicamente ao desenvolvimento pedagógico, mas esse, faz parte de um conjunto de fatores, sendo eles: “o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc. e, é claro, pela formação permanente que essa pessoa realiza ao longo de sua vida profissional.” Sendo assim, a melhoria da formação contribui, mas não é um fator exclusivo para o desenvolvimento profissional.

O professor precisa de novos sistemas de trabalho e de novas aprendizagens para exercer sua profissão, e concretamente daqueles aspectos profissionais e de aprendizagem associados às instituições educativas como núcleo em que trabalha um conjunto de pessoas. A formação será legítima então quando contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito de trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais. (IMBERNÓN, 2011, p.47)

Imbernón (2011) destaca a importância de novas abordagens e aprendizagens no exercício da profissão docente, especialmente no contexto das instituições educativas. Ele argumenta que a formação é legítima quando contribui para o desenvolvimento profissional do professor, visando a melhoria das aprendizagens no ambiente de trabalho.

Quanto a isso, consideramos efetivas as propostas de formação vigentes, considerando que essa perspectiva enfatiza que a formação docente deve estar intrinsecamente ligada ao

contexto institucional e coletivo, promovendo uma cultura profissional colaborativa. Imbernón (2011) defende que o desenvolvimento profissional não é um processo linear, mas contínuo e adaptável às necessidades específicas dos educadores e das instituições em que atuam.

Além disso, ele ressalta a importância de uma formação que vá além da mera transmissão de conhecimentos técnicos, incorporando práticas reflexivas e interativas que considerem as realidades e desafios enfrentados pelos professores no cotidiano escolar. Destacamos aqui, as observações que fazemos quanto às propostas formativas de SME.

Essa abordagem citada pelo autor visa fortalecer a autonomia docente e a capacidade de adaptação às mudanças constantes no cenário educacional.

Por outro lado, ao tratar do desenvolvimento de competências pelos professores, Libâneo (2018) apresenta uma definição clara e estruturada sobre os conceitos de profissionalidade, profissionalização e profissionalismo aplicados à docência. Um deles é “clareza conceitual”. O autor diferencia bem profissionalidade - o conjunto de requisitos que define alguém como professor - de profissionalização - as condições necessárias para garantir um exercício de qualidade - e de profissionalismo - a postura e prática competente do professor. Essa separação conceitual é útil, principalmente em contextos acadêmicos ou de formação docente.

Outro ponto destacado é o de “ênfase nas condições estruturais”. Ao falar de profissionalização, Libâneo (2018), reconhece que não basta apenas a formação do professor; é preciso que existam condições adequadas de trabalho, remuneração justa e recursos materiais. Isso reforça uma perspectiva política e social sobre a docência, não apenas técnica.

Libâneo (2018), também nos chama a atenção para a “dimensão ética e política” afirmando que o profissionalismo vai além da técnica e traz a ideia de compromisso democrático e respeito à diversidade cultural dos alunos, o que indica uma visão crítica da educação, alinhada a concepções pedagógicas mais amplas. Ele cita ainda uma possível limitação, uma vez que apesar de descrever bem as responsabilidades e condições, não aprofunda os desafios concretos para alcançar essas condições no contexto real como as questões de desigualdade regional, políticas públicas insuficientes, sobrecarga de trabalho.

Para o autor, a noção de profissionalização e a de profissionalismo se complementam, uma vez que um requer a existência do outro.

Outro ponto destacado por Libâneo (2018) é que as condições de trabalho e a desvalorização social da profissão de professores, prejudicam a construção da identidade dos futuros professores e aqui o autor enfatiza a questão dessa perda de identidade do professor que acontece quando ele perde o significado pessoal.

Para Tardif (2014), os saberes docentes resultam de múltiplas fontes e não podem ser reduzidos a uma única dimensão. O autor propõe que reflitamos sobre onde e como os professores constroem seus conhecimentos, alertando para dois riscos opostos: o mentalismo e o sociologismo.

O mentalismo atribui a origem dos saberes exclusivamente aos processos cognitivos individuais, considerando que o conhecimento do professor deriva apenas de sua formação inicial, cursos, leituras e outras experiências formais. Já o sociologismo desconsidera a contribuição individual do professor, entendendo seus saberes apenas como produtos de determinações sociais e de experiências coletivas, sem reconhecer o papel ativo do docente na produção e reconstrução de seu próprio conhecimento.

Para Tardif (2014), ambos os enfoques são reducionistas. O desenvolvimento dos saberes docentes exige uma articulação entre as dimensões cognitivas e sociais: os professores aprendem tanto a partir de processos formais de formação quanto das experiências vividas, de sua trajetória pessoal e profissional, de suas práticas pedagógicas e do contexto social no qual estão inseridos.

Assim, os saberes docentes são construídos historicamente e socialmente, mas também resultam de escolhas, reflexões e conhecimentos pessoais que o professor mobiliza ao longo de sua carreira. Essa perspectiva reconhece que o ofício docente integra saberes oriundos da formação acadêmica, das práticas coletivas institucionais, das interações sociais e da própria história de vida do professor.

De acordo com Tardif (2014), os saberes docentes situam-se na interface entre o individual e o social. Eles resultam, por um lado, das formações e experiências pessoais de cada professor e, por outro, de um conjunto de práticas, normas e interações coletivas que se desenvolvem no contexto escolar e social. Essa construção não é aleatória; ela se organiza em torno de alguns fios condutores que fundamentam sua análise.

O primeiro fio condutor diz respeito à articulação entre saber e trabalho docente. Para Tardif (2014), o conhecimento do professor não existe de forma abstrata: ele está a serviço da prática pedagógica. Todo saber adquirido, seja por meio da formação acadêmica, da experiência ou da interação com outros profissionais, tem como finalidade orientar e sustentar a ação em sala de aula e as demandas concretas do ofício.

O segundo fio condutor é a diversidade e heterogeneidade dos saberes docentes. Esses saberes são plurais, pois provêm de fontes variadas: cursos de formação inicial e continuada, práticas coletivas institucionais, experiências de vida, trocas com colegas, materiais curriculares e contextos culturais específicos. Essa pluralidade explica por que não existe um único

“modelo” de professor nem um conjunto uniforme de saberes. Cada docente constrói um repertório próprio, influenciado por seu percurso formativo e por experiências profissionais singulares.

O terceiro fio condutor apresentado por Tardif (2014) é a temporalidade dos saberes docentes. O conhecimento do professor é produzido ao longo de sua história pessoal e profissional e está situado em um contexto histórico e social específico. Professores formados em diferentes décadas, por exemplo, vivenciaram políticas educacionais, práticas pedagógicas e referências sociais distintas, o que influencia diretamente o tipo de saber que mobilizam. Além disso, a própria carreira docente transforma continuamente esse repertório, incorporando novas experiências e revisitando concepções anteriores.

Assim, na perspectiva de Tardif (2024) os saberes docentes são sociais, plurais e históricos. Eles não derivam exclusivamente da formação acadêmica nem apenas da prática cotidiana, mas resultam da interação dinâmica entre ambas, permeadas pela trajetória de vida e pelo contexto social em que o professor atua.

Como quarto fio condutor, Tardif (2014) apresenta a experiência profissional como um dos fundamentos centrais da constituição dos saberes docentes. Para o autor, o ambiente de trabalho é o espaço em que o professor aplica seus conhecimentos, e, por isso, os saberes que desenvolve ao longo da carreira estão intimamente ligados às vivências acumuladas no exercício da docência.

Desde o início da trajetória profissional, os desafios enfrentados contribuem para moldar a identidade docente. Esses desafios podem variar em intensidade e natureza, mas, independentemente do contexto, exigem que o professor se reinvente, adapte suas práticas e descubra novas possibilidades de atuação. Ao lidar com as diferentes situações que surgem no cotidiano escolar, o docente passa a refletir sobre sua prática e, com isso, transforma seus saberes.

Tardif (2014) destaca, entre os saberes docentes, os chamados saberes da experiência, construídos na prática e ressignificados continuamente. Quando o professor aplica um conhecimento teórico em sala de aula, ele avalia sua eficácia de forma prática: percebe o que funciona, o que precisa ser ajustado e o que não se aplica à sua realidade. Esse processo reflexivo gera novos entendimentos e amplia o repertório profissional, alimentando um ciclo contínuo de aprendizado e ressignificação.

Dessa forma, a experiência se configura como um campo fundamental para a utilização dos saberes docentes, mas também como o espaço onde esses saberes são constantemente reconstruídos. Ao aplicar, avaliar e refletir sobre sua prática, o professor consolida e transforma

os conhecimentos que possui, desenvolvendo uma atuação cada vez mais consciente e contextualizada.

Como quinto fio condutor, Tardif (2014), destaca a importância dos saberes humanos na constituição da prática docente, entendendo que o trabalho do professor se fundamenta, essencialmente, na interação com seres humanos. Nesse sentido, o docente não atua apenas aplicando conhecimentos, mas se relacionando diretamente com seu objeto de trabalho: os alunos. A prática pedagógica, portanto, ocorre em um espaço de constante interação, onde o professor planeja, reflete e ressignifica sua ação a partir das experiências vividas no cotidiano escolar. Esses saberes se desenvolvem ao longo do tempo e estão profundamente relacionados a aspectos sociais, históricos e individuais da profissão.

O autor também propõe uma crítica à distância existente entre teoria e prática na formação docente, especialmente nos cursos universitários, que muitas vezes não consideram as experiências concretas vividas pelos professores. Para Tardif (2014), é necessário construir um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos na universidade e os saberes da experiência adquiridos no exercício da profissão, reconhecendo a prática como fonte legítima de saber e elemento essencial para uma formação docente mais significativa e contextualizada.

Assim, enfatiza a necessidade de repensar a formação de professores, de modo a promover uma interlocução equilibrada entre os saberes teóricos construídos nas universidades e os saberes práticos adquiridos no cotidiano docente, argumentando que a formação docente deve integrar, de forma articulada, o conhecimento acadêmico e as experiências desenvolvidas em sala de aula. Essa articulação implica ressignificar o processo formativo de modo que o que se aprende na universidade não permaneça distante da realidade vivida pelos professores, mas sim dialogando com ela. A crítica central reside no fato de que os cursos de formação frequentemente privilegiam o conhecimento acadêmico em detrimento dos saberes derivados da prática profissional, criando uma ruptura entre teoria e prática.

Tardif (2014), aponta que os saberes docentes são múltiplos, com características marcadas pela dimensão social, pela pluralidade de fontes e pela dimensão temporal, emergindo das experiências individuais e do contexto coletivo de trabalho e estão intrinsecamente vinculados à história e à trajetória profissional do professor. Essa multiplicidade deve ser considerada na formação docente, como forma de aproximar o conhecimento formal das reais demandas da prática cotidiana.

Em síntese, Tardif (2014) propõe uma formação docente que valorize simultaneamente o saber acadêmico e o saber experiencial, reconhecendo os professores como sujeitos ativos na

construção do conhecimento pedagógico. Dessa forma, busca-se uma formação mais coesa, crítica e contextualizada, capaz de superar a dicotomia entre teoria e prática.

Nóvoa (2022) também enfatiza a necessidade de repensar a formação de professores. Para isso ele destaca dois gêneros de conhecimento e enfatiza a necessidade de valorizar um terceiro gênero.

Para o autor, o primeiro gênero de conhecimento a ser valorizado é o conhecimento das disciplinas científicas, o que chamamos hoje de “áreas do conhecimento”, como “matemática, história, geografia e outras. Sobre esse conhecimento, Nóvoa (2022), destaca dois pontos; o primeiro é a necessidade de o professor conhecer de forma mais orgânica, histórica, contextualizado e abrangente essa disciplina. O segundo ponto diz respeito a necessidade de a formação de professores acompanhar a evolução da ciência e suas modalidades de convergência em tempos do digital, o que, segundo o autor, resulta em “formas mais exigentes e problematizadoras de aquisição do conhecimento”.

O segundo gênero de conhecimento a ser valorizado, Nóvoa (2022) afirma ser o conhecimento pedagógico e que ele descreve como sendo o conhecimento das ciências da educação sendo elas: “questões psicológicas, históricas e sociológicas, políticas educativas, metodologias e didáticas etc.”. No entanto, para o autor, apesar da sua importância, esse conhecimento não pode ser confundido com o conhecimento profissional docente.

Quanto ao terceiro gênero de conhecimento, Nóvoa (2022) destaca a existência de um problema da formação de professores, quanto a “estar fechada numa dicotomia redutora entre o conhecimento científico e o conhecimento pedagógico”, segundo ele, ignorando o conhecimento profissional docente. Então, Nóvoa (2022), apresenta três aproximações distintas para descrever o que seria esse terceiro gênero de conhecimento.

A primeira aproximação, o autor afirma ser inspirada nos estudos de Spinoza e para melhor explicá-la ele descreve um exemplo do cotidiano de um professor, apontando os três gêneros de conhecimento.

[...]A entrada de um professor imprevisto na sala de aula, coloca-o perante uma série de relações externas, marcadas pelo comportamento dos seus alunos e por reacções involuntárias. É o primeiro gênero de conhecimento. Ao dominar o ritmo da sala de aula, as relações que a compõem, o professor acede ao segundo gênero de conhecimento. A capacidade de compreender a “essência” do ensino, e sobre ele falar, representa o terceiro gênero de conhecimento. Esse último gênero é também uma maneira de viver profissional e, por isso, só se constitui num interior de uma comunidade docente. (NÓVOA, 2022, p. 84).

Ou seja, no primeiro gênero o professor recém-chegado, ainda sem experiência, reage mais do que age. Ele lida com situações imediatas como, comportamento dos alunos, imprevistos, pressões externas e o faz de forma espontânea e muitas vezes sem planejamento estruturado.

O segundo gênero corresponde ao tempo em que, com a experiência, o professor passa a dominar o ritmo da sala de aula: organiza as interações, estabelece rotinas, controla o ambiente e consegue manter o funcionamento do processo de ensino sem se perder em reações improvisadas.

E o terceiro gênero, podemos compreender como um estágio mais avançado, no qual o professor não apenas gerencia a sala, mas reflete sobre o que faz, entende o sentido do seu trabalho e é capaz de falar sobre ele, teorizando a própria prática. Esse nível não se conquista sozinho: depende da inserção numa comunidade docente, na troca com outros professores, na construção coletiva da profissão.

A segunda aproximação para explicar o terceiro gênero de conhecimento segundo Nóvoa (2022), vem de um conceito antigo o “**tacto pedagógico**” é uma habilidade profissional que vai além de técnicas e regras. Ele se refere a um tipo de **sensibilidade prática** – uma mistura de bom senso, percepção e inteligência – que faz com que alguns professores consigam agir de forma adequada, quase intuitivamente, diante de situações complexas em sala de aula.

E a última aproximação refere-se à ideia de discernimento que corresponde a habilidade de tomar decisões pedagógicas num contexto cheio de relações humanas, incertezas e imprevisibilidade. Assim, o autor enfatiza que ensinar não é só transmitir conteúdo, mas formar pessoas usando esse conteúdo como meio; a prática docente é uma “arte de fazer”, pois exige escolhas rápidas e sensíveis, baseadas não apenas na experiência individual, mas também no conhecimento coletivo da profissão e por fim, o professor precisa transformar suas ações em algo com sentido pedagógico, não apenas técnico.

Assim, para Nóvoa (2022) formar-se como professor é compreender a importância deste último conhecimento que segundo ele, faz parte do patrimônio da profissão e necessita ser “devidamente reconhecido, trabalhado, escrito e transmitido de geração em geração”.

Outro ponto que Nóvoa (2022) julga ser indispensável para avançarmos para novos modelos na formação de professores, é a interação dos professores em formação com os colegas que já exercem a profissão. Para o autor, ninguém se torna professor sem a colaboração dos colegas mais experientes.

Para o autor, não se pode admitir que a formação docente seja reduzida a modelos de caráter estritamente praticista, que priorizam o retorno a uma aprendizagem restrita ao campo

prático, no espaço escolar, sob a orientação de um professor mais experiente. Tal perspectiva compromete as bases críticas e intelectuais que sustentam a profissão docente.

Da mesma forma, é inaceitável a postura de inércia das universidades, quando estas se mostram indiferentes ao processo formativo dos professores. A formação docente não pode prescindir de investimento efetivo, de estudo aprofundado na área da educação, da construção de saberes pedagógicos e de uma relação consistente com os profissionais que já atuam na docência.

Outro aspecto destacado por Nóvoa (2022), refere-se à apropriação desse campo por interesses corporativos de determinados setores universitários, os quais, sem se comprometer de fato com a formação, acabam por fomentar disputas intermináveis e estéreis entre faculdades, departamentos e áreas disciplinares, cujo objetivo central passa a ser a ampliação de espaço curricular, muitas vezes em função de maiores recursos, vagas docentes ou prestígio institucional.

Além disso, a ausência de protagonismo das universidades e a fragilidade das políticas públicas têm possibilitado que a formação de professores se configure como um mercado, explorado por grupos privados, fundações e empresas.

Para Nóvoa (2022), a centralidade da formação docente deve ser reconhecida como elemento essencial para a valorização da escola pública e da profissão. Uma formação consistente não é possível em um cenário em que a docência se encontra fragilizada. Da mesma forma, não se pode fortalecer a profissão se a formação for reduzida ao ensino de conteúdos disciplinares ou a técnicas pedagógicas descontextualizadas.

Neste sentido, a reflexão aqui desenvolvida buscou enfatizar a estreita relação entre formação e profissão docente. Para tanto, torna-se fundamental elaborar sínteses e construir alternativas capazes de superar visões dicotômicas e reducionistas, promovendo perspectivas mais integradoras e transformadoras.

Assim, preparar o professor para atuar como um intermediário nesse processo de humanização e apropriação sociocultural é uma tarefa contínua e que não pode se limitar apenas à formação inicial. A formação continuada é essencial para que o docente possa acompanhar as mudanças, aprofundar seus conhecimentos e fortalecer seu papel na construção de uma sociedade mais justa e humanizada. Assim, investir na formação ao longo da carreira é garantir que o professor continue sendo um agente ativo na promoção do desenvolvimento cultural e social de seus alunos e da comunidade como um todo.

O trabalho de Zen e D'Ávila (2018), é uma contribuição significativa para os estudos sobre formação docente e alfabetização. Sua principal inovação consiste em reconhecer o

processo formativo como espaço de exposição, vulnerabilidade e reflexão crítica, valorizando o professor como sujeito ativo de sua própria trajetória.

A pesquisa é indicada para formadores, pesquisadores e professores que buscam superar práticas tradicionais e construir ambientes pedagógicos mais críticos, dialógicos e comprometidos com a realidade social.

O artigo apresenta grande relevância ao deslocar a formação docente de um modelo centrado na reprodução de técnicas e conteúdos, para uma abordagem que valoriza a experiência e a reflexão crítica do professor. A noção de que as imprecisões e contradições fazem parte do aprendizado é inovadora e rompe com visões reducionistas que tratam a docência como mera execução de orientações externas.

Outro mérito está na crítica à responsabilização exclusiva do professor pelo sucesso ou fracasso escolar, característica das políticas de viés neoliberal. Ao enfatizar que a aprendizagem é produto de múltiplos fatores sociais e institucionais, o texto contribui para reposicionar o debate educacional.

De acordo com Zen e D'Ávila (2018), a chamada tematização da prática pode ser entendida como uma proposta de formação que busca superar a separação entre teoria e prática, ou seja, trata-se de estruturar os processos formativos a partir da análise de situações didáticas vivenciadas por professores que já possuem experiência e domínio de determinados princípios pedagógicos. Para as autoras, interpretar as concepções implícitas nessas práticas, é necessário recorrer não apenas à didática, mas também a referenciais de áreas como psicologia, antropologia e linguística. Esse movimento demanda dos docentes a disposição de experimentar novas formas de atuação em sala de aula e, posteriormente, compartilhar tais experiências com formadores e colegas. Nesse processo, o professor se vê diante do desafio de reconhecer tanto os conhecimentos que já domina quanto aqueles que ainda precisa desenvolver.

Segundo Zen e D'Ávila (2018), a formação docente não deve ser entendida como um processo fechado em soluções definitivas, mas como um movimento aberto e contínuo, capaz de ampliar as possibilidades de reflexão e ação do professor. Pode-se afirmar que um princípio essencial da formação é que ela não deve se encerrar em respostas prontas ou limitadoras, mas permanecer como um processo aberto, capaz de ampliar as potencialidades do professor para avançar e aprofundar seu percurso. Dessa forma, a formação não deve restringir-se à simples resolução de problemas, tampouco deixar os sujeitos entregues ao acaso, mas constituir-se como uma experiência contínua, um terreno fértil no qual se constrói o caminhar. Trata-se, portanto, de uma construção permanente, que se dá nas interações do sujeito com os outros e com o mundo, exigindo práticas formativas que ultrapassem a simples resolução de problemas,

o que exige repensar as práticas formativas para além das soluções imediatas. Assim, é fundamental compreendê-la como um processo em constante construção, que ocorre no sujeito a partir de suas interações com os outros e com o contexto.

As intervenções docentes se configuram em um desafio imenso para os professores. Para realizar uma boa intervenção o professor precisa orquestrar as características do conteúdo em questão, as conceitualizações dos alunos e os problemas que eles precisam enfrentar para ressignificar o que sabem. Algumas intervenções podem ser previstas com alguma antecedência, mas como estamos tratando de sujeitos intelectualmente ativos, torna-se impossível definir como será estabelecida a relação entre os sujeitos. (ZEN E D'ÁVILA, 2018. p 131)

Para Zen e D'Ávila (2018), o chamado “saber não sabido” dos professores, entendido como um conhecimento ainda em construção e por vezes desordenado, pode representar uma via importante para aproximar aquilo que os docentes necessitam aprender do que é proposto nos processos formativos. Isso implica compreender que esse saber em elaboração não significa ausência de conhecimento ou incapacidade, mas sim uma etapa legítima do percurso profissional. Nesse sentido, é necessário superar a visão de que as dificuldades dos professores em inovar correspondem a falhas pessoais e reconhecer que as contradições e incertezas que surgem fazem parte essencial do processo de formação. As autoras afirmam que: “[...] as práticas formativas devem se configurar, portanto, como um lugar de exposição, um espaço onde esteja legitimada a possibilidade de tornar-se vulnerável diante dos desafios.” (ZEN E D'ÁVILA, 2018, p. 132).

Assim, a força da formação reside justamente nas situações de tensão e dúvida que emergem durante a prática docente. É nesse movimento de experimentar o novo que o aprendizado se concretiza. Por isso, o professor não pode ser reduzido à condição de receptor passivo de teorias e métodos, mas deve ser reconhecido como sujeito ativo, que interpreta, ressignifica e recria as propostas pedagógicas em sua prática cotidiana. Sendo assim, as autoras nos advertem quanto ao papel do professor formador e as implicações

Isso inclui o próprio formador como sujeito que também se forma durante as práticas formativas. As interações que se estabelecem com os professores colocam em questão o que o formador sabe ou pensa saber. Nessas situações, o formador geralmente busca um refúgio para invisibilizar as suas próprias contradições e imprecisões. Entretanto, é preciso reconhecer que o modo como o formador se posiciona diante de suas próprias crenças também forma os professores. Tornar-se vulnerável diante dos professores, “ex-pondo” suas incertezas, ao contrário do que se pensa, pode ajudar os professores a se constituírem como sujeitos “ex-postos” e com isto instituir o espírito

colaborativo no qual todos se reconheçam como sujeitos em formação. (ZEN E D'ÁVILA, 2018. p 132)

Ao destacar que o formador se forma junto com os professores, as autoras, evidenciam a natureza recíproca da aprendizagem na formação docente e ressaltam uma dimensão fundamental do processo formativo, que é a ideia de que o formador não é apenas alguém que transmite conhecimento, mas também um sujeito em contínuo aprendizado.

Além disso, apontam para um desafio importante: a tendência do formador de buscar “refúgio” diante de suas próprias contradições ou lacunas de conhecimento. Essa postura, embora natural, limita o potencial de construção coletiva do saber. Por outro lado, ao assumir vulnerabilidade e expor suas incertezas, o formador cria um ambiente de confiança e abertura, no qual os professores podem também se sentir seguros para explorar, questionar e reconstruir seus próprios saberes.

As autoras, reforçam que a autenticidade e a transparência do formador são instrumentos poderosos para fomentar o espírito colaborativo e a formação de sujeitos críticos, conscientes de que aprender é um processo compartilhado e contínuo.

Essa reflexão remete ao adágio popular “façam o que eu digo, mas não façam o que eu faço”, servindo como alerta para a dimensão ética da prática formativa. Enquanto formadores, é fundamental que nossas ações estejam em consonância com os princípios que defendemos, evitando reproduzir, ainda que inadvertidamente, condutas que criticamos veementemente na relação professor-aluno. Tal coerência entre discurso e prática é essencial para a credibilidade formativa e para a constituição de um ambiente de aprendizagem pautado na reflexão crítica e no exemplo ético.

Tem-se considerado no âmbito das atividades do Grupo de Pesquisa Formação de Professores: contextos, epistemologias e metodologias, que esta pesquisa integra, o pensamento de Michael Polanyi (2010) acerca dos saberes que constituem o exercício da docência. Polanyi (1891-1976), um epistemólogo, médico e químico, inicialmente, ocupou-se em boa parte de sua obra na filosofia, em postular um novo tipo de conhecimento a ser considerado como parte dos conhecimentos científicos e do conhecimento em geral, o conhecimento tácito.

Para Polanyi (2010) o conhecimento tácito é um tipo de conhecimento não especificável, num primeiro exame, e em origem. É um conhecimento que estaria, por assim dizer, submerso, oculto. Embora oculto, não é um conhecimento inexistente ou inexprimível. Sua existência é real, factível, quase palpável. Ele é sentido, percebido, vivo, se imiscui em sensações, em intuições, em percepções que atravessam os objetos da realidade e que tira deles informações que não são disponíveis a outras formas de exame, como os de uma ciência positivista.

O conhecimento tácito forma uma trama que fornece um saber tal sobre as coisas que sem ele, tal saber não se daria. Por exemplo, para identificar uma fisionomia descrevemos traços em separado, forma do olho, da boca, do queixo, do nariz, da testa, da boca, dimensão, profundidade, cor, proximidades. Todas essas informações dão a conhecer uma fisionomia quando é necessário fazer um retrato falado, mas as mesmas características podem ser combinadas e dar origem a outras tantas fisionomias, pois há no conhecimento dos traços de uma face elementos dispersos, quase imperceptíveis, sensíveis apenas a um senso apurado sobre a compleição fisionômica, que exige daquele que descreve e do que desenha captar elementos da personalidade daquele que possui tal face para que ela seja mais fiel a realidade. É o conhecimento tácito que consegue atravessar dos dados da realidade e buscar uma essência no fenômeno que não estava dita, que não poderia ser discriminada objetivamente num primeiro exercício, que exige a presença de combinações de elementos para que possa anunciar sua presença. Polanyi expressa essa ideia ao tratar da estrutura do conhecimento tácito, baseada em termos distais e proximais (2010).

É conhecimento tácito sobre corpo, movimento, espaço, velocidade, força, equilíbrio e domínio de uma máquina que permite que alguém possa andar de bicicleta. Não se pode ensinar ninguém a andar de bicicleta explicando com base em dados da física, da mecânica e da fisiologia como tal arte se dá. É preciso que o corpo e a mente se deem à empreitada, que experimente, que teste, que caia, que experimente a força para pedalar, para segurar o guidão, para apertar o freio, para se sentar no selim no ponto certo, para mirar um alvo distante de modo a manter o equilíbrio e para que calcule os riscos de uma queda. Nessa complexa operação, o corpo e a mente estão a trazer para a mesma uma série de conhecimentos já experienciados e outros que se formam no momento mesmo de aprender a andar de bicicleta. E esses conhecimentos muitas vezes não podem ser descritos em palavras ou em operações matemáticas; ele subjaz à ação, ele a fundamenta, ele está lá, ele é o conhecimento tácito.

Todos os elementos apresentados permitem afirmar que há entre os conhecimentos dos professores muito de conhecimento tácito. O conceito de matrizes pedagógicas, explorado na pesquisa em tela, dialoga muito de perto com os conhecimentos tácitos. A análise dos dados permitirá fundamentar tal afirmação, desvendando mais um dos saberes que compõem a docência.

Ousa-se afirmar que a consideração dos conhecimentos tácitos como pertencentes ao quadro daqueles que compõem os saberes docentes tem um impacto considerável nos programas de formação de professores, quer os de formação inicial, quer os de formação continuada.

3 CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E POLÍTICA CURRICULAR NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO

A história da alfabetização no Brasil é marcada por disputas teóricas, metodológicas e políticas em torno das formas de conceber o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. Durante grande parte do século XX, predominou nas práticas escolares aquilo que, na literatura educacional, convencionou-se chamar de “métodos tradicionais” de alfabetização. Tal denominação, entretanto, não corresponde a um método único ou homogêneo, mas a um conjunto de abordagens, entre elas os métodos alfabético, fônico e silábico, que compartilham uma mesma matriz epistemológica e pedagógica: a concepção da escrita como um código a ser transmitido e da aprendizagem como resultado de processos de memorização e associação.

Essas abordagens, também denominadas na literatura como métodos sintéticos ou instrucionais, organizam o ensino da língua escrita a partir de uma progressão do simples ao complexo, iniciando-se pelas letras, sílabas ou fonemas, para somente depois alcançar palavras, frases e textos. Nessa perspectiva, o aluno é frequentemente concebido como um sujeito que recebe e reproduz informações, e o papel do professor consiste em organizar exercícios graduados, repetitivos e cumulativos, voltados ao domínio do código gráfico. Como observa Ferreira (2011), trata-se de uma concepção empirista de aprendizagem, na qual “[...]o conhecimento é visto como algo que vem de fora para dentro, sendo progressivamente incorporado pelo sujeito por meio de treino e repetição.” (FERREIRO, 2011).

Telma Weisz (2004), ao escrever sobre as ideias, concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor, mesmo quando ele não tem consciência delas, faz menção às práticas sustentadas pela teoria empirista, que, segundo ela, se expressa em um modelo de aprendizagem conhecido como de “estímulo-resposta”, ou seja, um modelo que define a aprendizagem como “[...]substituição de respostas erradas por respostas certas” (p.55). Depois ela ainda cita o modelo de cartilha, onde o estudante precisa memorizar e fixar informações. Segundo a autora, as cartilhas trabalham com uma concepção que supõe a escrita como espelho da língua que se fala, ou seja, como uma transcrição da fala.

Poderíamos dizer, em poucas palavras, que na concepção empirista o conhecimento está "fora" do sujeito e é interiorizado através dos sentidos, ativados pela ação física e perceptual. O sujeito da aprendizagem seria "vazio" na sua origem, sendo "preenchido" pelas experiências que tem com o mundo. Criticando essa ideia de um ensino que se "deposita" na mente do aluno, Paulo Freire usava uma metáfora "educação bancária" - para falar de uma escola em

que se pretende "sacar" exatamente aquilo que se "depositou" na cabeça do aluno. (WEISZ, 2004, p.57)

Aqui a autora analisa de que forma a metodologia de ensino presente nas cartilhas concebe os trajetos pelos quais a aprendizagem se realiza.

A crítica a esse modelo ganha força no Brasil a partir da ampla difusão das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a psicogênese da língua escrita, a partir da década de 1980.

Essas autoras deslocam radicalmente o foco da alfabetização ao demonstrarem que a criança não aprende a escrever apenas por meio da assimilação de um código pronto, mas constrói, progressivamente, hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita. Nas palavras de Ferreiro, “[...]a escrita não é um código de transcrição da língua oral, mas um sistema de representação, e sua aprendizagem supõe um processo de reconstrução conceitual por parte do sujeito” (FERREIRO, 2015).

A pergunta “deve-se ou não ensinar a ler e escrever na pré-escola? Está mal colocada porque tanto a resposta negativa como a positiva apoiam-se num pressuposto que ninguém discute: supõe-se que o acesso à língua escrita começa no dia e na hora em que os adultos decidem. Esta ilusão pedagógica pode acabar se sustentando porque as crianças aprendem a fazer de conta que nada sabem (embora saibam), como a mostrar diligentemente que aprendem através do método escolhido. Porém, além disso, há outro pressuposto dessa pergunta: as crianças só aprendem quando lhes é ensinado (segundo a forma mais escolar de “ensinar”)? Ambos os pressupostos são falsos. (FERREIRO, 2011, p. 95)

Essa mudança de paradigma implica compreender a alfabetização como um processo cognitivo ativo e construtivo, no qual a criança pensa, formula hipóteses, testa, erra e reconstrói suas ideias sobre a escrita. Como afirma Ferreiro (2011), “[...]as crianças não esperam que alguém lhes ensine para começar a pensar sobre a escrita” (p. 95), o que significa reconhecer que o processo de alfabetização se inicia muito antes da escolarização formal e não pode ser reduzido a um treinamento técnico.

No contexto brasileiro, essa virada teórica produziu impactos profundos tanto nas políticas públicas quanto nas propostas curriculares e nos programas de formação docente, especialmente a partir dos anos 1980 e 1990.

Estudos históricos, como os de Dornfeld (2013) e Neves (2020), mostram como a incorporação do construtivismo nas redes públicas de ensino e, em particular, na rede estadual e municipal de São Paulo, representou não apenas uma mudança metodológica, mas uma

reconfiguração das próprias concepções de aprendizagem, de erro, de avaliação e de papel do professor.

Weisz (2004), ao discutir o diálogo entre ensino e aprendizagem, destaca que ensinar, nessa perspectiva, não é transmitir conteúdos prontos, mas organizar situações didáticas que desafiem o aluno a avançar em suas próprias conceitualizações. Para a autora, “[...]o ensino só se torna efetivo quando se apoia naquilo que o aluno já sabe e cria condições para que ele possa superar esse saber” (WEISZ, 2004, p. 66). Trata-se, portanto, de uma concepção de docência que exige do professor não apenas domínio de técnicas, mas compreensão profunda dos processos de aprendizagem.

É equivocada a expectativa de que o aluno poderá receber qualquer ensinamento que o professor lhe transmita exatamente como ele lhe transmite. O professor é que precisa compreender o caminho de aprendizagem que o aluno está percorrendo naquele momento e, em função disso, identificar as informações e as atividades que permitam a ele avançar do patamar de conhecimento que já conquistou para outro mais evoluído. Ou seja, não é o processo de aprendizagem que deve se adaptar ao de ensino, mas o processo de ensino é que tem de se adaptar ao de aprendizagem. Ou melhor: o processo de ensino deve dialogar com o de aprendizagem. (WEISZ, 2004, p. 65).

No entanto, como aponta a literatura, a incorporação dessas perspectivas não se dá de forma linear ou homogênea. As práticas docentes são atravessadas por matrizes pedagógicas construídas ao longo das trajetórias escolares e profissionais, nas quais frequentemente coexistem, em tensão, elementos de diferentes concepções de alfabetização. Assim, mesmo em contextos institucionais que assumem oficialmente uma perspectiva construtivista, é possível encontrar resquícios de abordagens instrucionais e práticas centradas no treino e na repetição.

Esse dado é particularmente relevante para a presente investigação, pois reforça a hipótese de que as concepções de alfabetização não se transformam apenas por adesão a novos discursos ou documentos curriculares, mas por meio de processos formativos que coloquem em análise as próprias histórias, experiências e crenças docentes. Como mostra Ferreiro (2015), não se trata de substituir um método por outro, mas de operar uma mudança mais profunda na forma de conceber o conhecimento, o sujeito que aprende e o papel da escola.

Nesse sentido, compreender as tensões entre abordagens instrucionais e construtivistas não é apenas uma questão de classificação teórica, mas um elemento central para analisar os processos de resignificação das práticas e das matrizes pedagógicas das professoras alfabetizadoras investigadas neste estudo. É justamente nesse espaço de confronto entre concepções, memórias formativas e novas propostas institucionais que se inscreve o movimento

de transformação lento, complexo e profundamente marcado pela história de cada professora que esta pesquisa busca compreender.

O ensino na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, que constitui o contexto desta pesquisa, organiza-se em ciclos. De acordo com o Currículo da Cidade (2017), essa forma de organização está presente na rede desde 1992, estruturando o Ensino Fundamental em três ciclos: o Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano), o Ciclo Interdisciplinar (4º ao 6º ano) e o Ciclo Autoral (7º ao 9º ano). Essa organização rompe com uma concepção linear e cumulativa de aprendizagem, ao compreender o percurso formativo dos estudantes como um processo contínuo, marcado por avanços, retomadas, aprofundamentos e reorganizações.

Os ciclos são concebidos como tempos pedagógicos que respeitam os ritmos e os modos de aprender das crianças, deslocando o foco da simples progressão seriada para a centralidade da aprendizagem. Como afirma o próprio documento, trata-se de “[...]um processo contínuo de formação que não obedece a uma lógica linear e progressiva” (SÃO PAULO, 2017). Embora esta pesquisa se concentre especificamente no Ciclo de Alfabetização, consideramos fundamental compreender a arquitetura organizacional mais ampla que sustenta essa proposta.

A elaboração do Currículo da Cidade apoiou-se em alguns princípios estruturantes: continuidade, relevância, colaboração e contemporaneidade. O princípio da continuidade busca romper com lógicas de descontinuidade nas políticas curriculares, reconhecendo a historicidade da rede e os saberes já construídos coletivamente. O princípio da relevância afirma o currículo como instrumento vivo e cotidiano do trabalho pedagógico. O princípio da colaboração reconhece a pluralidade de concepções, crenças e métodos presentes na rede. Por fim, o princípio da contemporaneidade orienta o currículo para os desafios do mundo atual e da formação no século XXI.

O documento organiza-se em torno de três conceitos orientadores: Educação Integral, Equidade e Educação Inclusiva. A Educação Integral é compreendida como o desenvolvimento pleno dos estudantes em suas dimensões intelectual, social, emocional, física e cultural. A Equidade parte do reconhecimento de que todos os estudantes são sujeitos potentes e capazes de aprender, desde que lhes sejam garantidas condições pedagógicas e materiais adequadas. Já a Educação Inclusiva afirma o compromisso com o respeito às diferenças, com a valorização da diversidade e com a construção de uma escola democrática, plural e socialmente justa (SÃO PAULO, 2017).

No plano curricular, o documento propõe uma Matriz de Saberes estruturada em nove Componentes Curriculares, organizados em cinco Áreas do Conhecimento. Cada componente apresenta uma parte comum, na qual se explicitam os fundamentos do Currículo da Cidade, e

uma parte específica, que detalha objetivos, conteúdos e orientações metodológicas para cada ciclo.

No que diz respeito ao Ciclo de Alfabetização, o Currículo da Cidade estabelece que, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, as crianças, em torno dos oito anos de idade, devem ter consolidado o processo de alfabetização. Essa orientação é reafirmada e detalhada pela Orientação Normativa SME nº 01/2024, que explicita princípios pedagógicos, bases teóricas e estratégias de implementação para o trabalho nos três primeiros anos da escolaridade.

A concepção de alfabetização que sustenta as diretrizes da SME-SP inscreve-se claramente no campo do construtivismo, fortemente influenciada pelos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a psicogênese da língua escrita. Como afirma Ferreiro (2011), “[...]a escrita não é um código que se aprende por associação, mas um sistema de representação que se reconstrói conceitualmente” (p. 18). Nessa perspectiva, a criança não é vista como um sujeito que apenas recebe informações, mas como alguém que elabora hipóteses, interpreta, testa, reorganiza e reconstrói suas compreensões sobre o funcionamento da escrita.

Em *Alfabetização em processo*, Ferreiro (2015) reforça essa ideia ao afirmar que “[...]a aprendizagem da escrita não começa quando o adulto decide ensiná-la, mas quando a criança começa a se perguntar o que é isso que os outros usam para escrever” (p. 23). Assim, o processo de alfabetização antecede a escolarização formal e está profundamente ligado às experiências sociais da criança com a linguagem escrita.

A escrita, portanto, é compreendida como objeto de conhecimento social, cuja apropriação envolve a interação entre sujeito e objeto de conhecimento, bem como entre sujeitos. Nessa direção, Ferreiro (2011) esclarece que o essencial não é saber repetir letras, mas compreender que a escrita representa a linguagem e que essa representação se organiza segundo princípios próprios. “[...] Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu. (p. 41).

Soares (2017), ao analisar a incorporação dessa perspectiva no Brasil, mostra que a chamada Teoria da psicogênese da língua escrita provocou uma profunda reconfiguração das práticas alfabetizadoras, deslocando o foco do treino mecânico para a compreensão conceitual do sistema de escrita. Como observa a autora, os níveis de evolução da escrita tornaram-se referência central tanto para a pesquisa quanto para a prática pedagógica.

Weisz (2004) aprofunda essa discussão ao afirmar que ensinar não é transferir conhecimento, mas organizar situações didáticas que favoreçam a atividade intelectual do aluno, o que ela chama de boas situações de aprendizagem. Para a autora, o papel do professor alfabetizador é o de mediador que cria condições para que os estudantes confrontem suas

hipóteses, avancem em suas conceitualizações e se apropriem progressivamente do sistema de escrita alfabética.

No contexto da rede municipal de São Paulo, essa orientação não é recente. Dornfeld (2013), ao estudar as diretrizes curriculares entre 1970 e 1985, demonstra que já naquele período havia um movimento de crítica aos métodos tradicionais e de busca por abordagens que considerassem os processos cognitivos das crianças. Posteriormente, como mostra Neves (2020), a incorporação mais sistemática do construtivismo na rede, entre 1985 e 1996, consolidou uma mudança paradigmática nas políticas de alfabetização, deslocando o foco da instrução para a aprendizagem.

Segundo Neves (2020), “[...]o construtivismo passou a orientar não apenas os documentos curriculares, mas também os programas de formação de professores e os materiais didáticos da rede” (p. 87), produzindo efeitos duradouros na cultura pedagógica das escolas municipais.

A teoria de Piaget oferece um modelo epistemológico, do qual é possível extrair consequências de natureza psicológica. A psicogênese da língua escrita é um modelo psicológico de aprendizagem especificamente da escrita. Isso informa o educador, mas a maneira pela qual essas informações são utilizadas na ação didática pode variar muito, porque nenhuma pedagogia responde apenas a um modelo psicológico embora a ausência de um modelo psicológico claro resulte num modelo pedagógico ambíguo. No caso, por exemplo, da alfabetização, o modelo geral de aprendizagem no qual se apoia a psicogênese da língua escrita é de que há um processo de aquisição no qual a criança vai construindo hipóteses, testando-as, descartando umas e reconstruindo outras. Mas, durante a alfabetização, aprende-se mais do que a escrever alfabeticamente. Aprendem-se, pelo uso, as funções sociais da escrita, as características discursivas dos textos escritos, os gêneros utilizados para escrever e muitos outros conteúdos. (WEISZ, 2004, p.34)

Essa herança histórica é visível nas diretrizes atuais. O Currículo da Cidade enfatiza que aprender a ler e escrever implica participar de práticas reais de linguagem, em diferentes gêneros textuais e contextos comunicativos, e não apenas dominar tecnicamente o código.

No plano organizacional, o Ciclo de Alfabetização estrutura-se da seguinte forma: no 1º ano, o foco recai sobre as hipóteses iniciais da escrita e sobre a inserção dos estudantes em situações significativas de leitura e produção de textos; no 2º ano, busca-se a consolidação da escrita alfabética, o avanço da fluência leitora e a ampliação da autonomia na produção textual, contando, em muitos casos, com a atuação do Professor de Apoio Pedagógico (PAP) em docência compartilhada; no 3º ano, enfatizam-se o fortalecimento da compreensão leitora, a ampliação das capacidades de produção escrita e a sistematização das convenções ortográficas.

A política de alfabetização da SME-SP está ancorada em um conjunto articulado de documentos oficiais, entre os quais se destacam o Currículo da Cidade – Ensino Fundamental: Ciclo de Alfabetização, a Orientação Normativa SME nº 01/2024 e as Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino. Esses documentos reafirmam que a alfabetização deve garantir simultaneamente o domínio do sistema alfabético, a compreensão da linguagem escrita como prática social e o uso significativo da leitura e da escrita em diferentes contextos.

Além disso, estabelecem que o processo deve ser contínuo, progressivo e acompanhado por avaliações diagnósticas, registros de aprendizagem e ações pedagógicas de intervenção. Entre os instrumentos de monitoramento, destacam-se a Provinha SP, o Índice de Desenvolvimento da Educação Paulistana (IDEP) e as avaliações internas das escolas.

No que se refere à formação continuada dos professores, a rede conta com a Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), que possibilita estudos coletivos, análise de práticas e planejamento conjunto. Também há a oferta de materiais estruturados, livros didáticos, recursos pedagógicos e materiais manipuláveis para apoiar o trabalho docente.

Desse modo, a política municipal de alfabetização configura-se como uma proposta que articula fundamentos construtivistas, práticas sistematizadas de ensino e ações de equidade educacional. No entanto, como esta pesquisa busca evidenciar, a efetivação dessa política no cotidiano escolar é atravessada pelas matrizes pedagógicas das professoras, por suas trajetórias formativas e por suas experiências concretas de trabalho, produzindo apropriações singulares, tensões, ressignificações e recriações das diretrizes oficiais.

3.1 ENTRE MÉTODOS E CONCEPÇÕES: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Para contextualizar o tema da formação de professores alfabetizadores, lembramos que para Soares (2017), a trajetória da alfabetização no Brasil tem sido marcada por constantes mudanças de concepção e de métodos, impulsionadas principalmente pela dificuldade histórica da escola em garantir que todas as crianças dominem a língua escrita. Até a década de 1980, a solução para o insucesso escolar era frequentemente buscada na substituição de métodos. Diante dos elevados índices de reprovação, repetência e evasão escolar nas séries iniciais, a cada momento surgia uma nova proposta metodológica: alternavam-se abordagens sintéticas e analíticas, como o método silábico, o da palavração, o fônico, o da sentencição e o global.

Historicamente, o olhar sobre as concepções tem se transformado, a partir de teorias de pesquisadoras como Emília Ferreiro e Ana Teberosky, desde a década de 80. Ferreiro (2015, p.

09) relata que “[...] a teoria de Piaget foi sua principal fonte de inspiração para pesquisas sobre leitura e escrita”. No entanto, a autora nos adverte que a pergunta fundamental que guiou as investigações epistemológicas e psicológicas de Piaget, foi: como se passa de um estado de menor conhecimento a um estado de maior conhecimento? - ou seja, segundo a autora, o desenvolvimento da leitura e da escrita é mais que uma técnica de transcrição, é o processo de apropriação de um objeto socialmente constituído.

Segundo Soares (2017), nos anos 1980, com a difusão do construtivismo, abriu-se um novo horizonte de compreensão sobre os problemas de aprendizagem da leitura e da escrita. Essa perspectiva, inspirada nos estudos de Ferreiro e Teberosky, reconhecia que as causas do fracasso iam além de questões pedagógicas, estando também enraizadas em fatores sociais. Para Soares (2017), a inovação não consistia em oferecer um método alternativo, mas em propor uma nova concepção de aprendizagem, cujo objetivo era contribuir para reduzir o analfabetismo e melhorar o desempenho escolar na América Latina.

Contudo, mesmo com a predominância do construtivismo nas duas décadas seguintes, Soares (2017), nos lembra que o fracasso na alfabetização não foi superado. No início do século XXI, o problema passou a ser revelado não apenas por avaliações internas da escola, mas, sobretudo, por sistemas externos de monitoramento em âmbito estadual, nacional e internacional. Além disso, já não se restringia às primeiras séries do ensino fundamental: espalhava-se por toda a trajetória escolar, chegando inclusive ao ensino médio. Esse cenário evidenciava a presença significativa de estudantes com baixo ou nenhum domínio da língua escrita, revelando a persistência de contingentes de não alfabetizados ou semialfabetizados no sistema educacional.

Soligo (2020), nos adverte que o termo “alfabetização”, pode ser compreendido em dois sentidos distintos, ainda que interligados: de um lado, refere-se ao percurso individual do sujeito na apropriação da língua escrita; de outro, diz respeito à prática pedagógica que busca promover esse processo. Contudo, a autora afirma, que com frequência, essas duas dimensões acabam sendo confundidas, como se a existência de uma prática de ensino garantisse, de forma automática, a aprendizagem. A realidade mostra, entretanto, que nem sempre isso ocorre, professores alfabetizadores ensinam diariamente, mas seus esforços nem sempre se convertem em avanços concretos dos estudantes. Esse fato evidencia que o conhecimento não se estabelece a partir de uma simples relação causal entre estímulos, representados pelas situações de ensino; e respostas, manifestadas pelos aprendizes.

Sendo assim, com este cenário de grandes mudanças, a formação de professores alfabetizadores é um tema que ganhou destaque nas discussões educacionais, especialmente

quando se considera a relevância do papel do educador numa proposta de alfabetização fundamentada nessa concepção, ancorada na psicogênese da língua escrita.

4 A BUSCA PELAS MATRIZES PEDAGÓGICAS

Na formação docente, as reflexões de Larrosa (2002), sobre a experiência revelam a necessidade de superar modelos centrados apenas na transmissão de conteúdos e no acúmulo de informações. Se a experiência é aquilo que realmente nos acontece e nos transforma, formar professores implica criar espaços de escuta, diálogo e reflexão que permitam aos futuros educadores atribuir sentido às próprias vivências e articulá-las à sua prática pedagógica. Nesse processo, é essencial lembrar que, como afirma o autor, “[...] a experiência é o que nos acontece, o que nos toca” (Larrosa, 2002, p. 21), exigindo abertura, silêncio e atenção.

Mais do que dominar técnicas e metodologias, é fundamental que os docentes aprendam a cultivar tempos de pausa e disponibilidade, pois somente assim poderão também favorecer em seus alunos experiências significativas de aprendizagem. A formação docente, portanto, deve ser entendida não como processo técnico ou instrumental, mas como percurso existencial, ético e estético, no qual o professor se constitui como sujeito capaz de ser afetado e de provocar experiências transformadoras em seu trabalho educativo.

Larrosa (2002), problematiza o lugar da experiência na educação. Em contraposição ao predomínio da informação, da opinião e da atividade incessante, o autor propõe compreender a experiência como aquilo que nos acontece de fato, aquilo que nos toca e nos transforma. Ele sustenta que a sociedade, marcada pela velocidade, pelo excesso de dados e pela lógica produtivista, tende a esvaziar as condições necessárias para viver experiências significativas, pois estas exigem pausa, escuta, silêncio, atenção e abertura.

Um ponto central da obra é a distinção entre o saber científico e o saber da experiência. Enquanto o primeiro é objetivo, universal e transmissível, o segundo é singular, subjetivo e inseparável da vida concreta do sujeito. Essa concepção se contrapõe à visão dominante na escola, frequentemente orientada pela transmissão de informações e pela adaptação a exigências externas. Ao valorizar o saber da experiência, Larrosa (2002), recoloca a educação em uma dimensão existencial, ética e estética, na qual o aprender é um processo de transformação e não apenas de acumulação.

A crítica de Larrosa (2002), é pertinente porque denuncia o risco de a escola se tornar um espaço em que “nada nos acontece”, limitando-se a reproduzir a lógica da informação e da produtividade típica da sociedade contemporânea. A contribuição do autor é significativa ao propor uma educação que recupere a centralidade da experiência, permitindo que os sujeitos se constituam de forma crítica e sensível diante do mundo. Contudo, um desafio prático se coloca: como criar, nos contextos escolares marcados por pressões burocráticas e currículos

engessados, tempos e espaços para a experiência? A potência do texto está em provocar essa reflexão e abrir caminhos para que a educação seja pensada não como técnica, mas como prática de sentido e de formação integral.

Considerando os apontamentos desses autores, como já descrito na introdução desse trabalho, devemos relatar que para o desenvolvimento dessa pesquisa, por meio de questionários, elaborados como formulários digitais, realizamos uma investigação junto a um grupo de professoras alfabetizadoras em quatro etapas de suas vidas: duas etapas eram formativas e as outras duas, profissionais.

Na primeira etapa, exploramos as matrizes pedagógicas construídas através de suas vivências escolares durante o período de alfabetização. Na segunda etapa, analisamos as matrizes pedagógicas construídas e/ou desenvolvidas ao longo de suas formações docentes. Já nas etapas profissionais, investigamos os três primeiros anos de atuação como alfabetizadoras e, por fim, buscamos identificar os elementos que caracterizam as matrizes pedagógicas em suas práticas atuais. Para melhor compreensão dos propósitos buscados em cada etapa de formação das docentes, trataremos a seguir dos fundamentos do conceito de “matrizes pedagógicas”.

O conceito de matrizes pedagógicas refere-se aos fundamentos que estruturam a prática docente. Podemos considerá-lo como um conjunto de saberes, crenças, valores, experiências, modelos escolares e representações sobre o ensino e a aprendizagem que os professores internalizam ao longo de sua trajetória pessoal, escolar e profissional. Essas matrizes são constituídas desde a infância, durante o período como estudantes, e continuam a se desenvolver e ressignificar ao longo da formação inicial e continuada.

Segundo Furlanetto (2009), as matrizes pedagógicas são registros subjetivos formados nas experiências escolares e de vida, que orientam a ação dos professores. Elas não são fixas ou universais, ao contrário, são moldadas por contextos históricos, sociais e culturais específicos. Essas matrizes podem incluir modos de conceber o aluno e a aprendizagem, modelos de autoridade, gestão da sala de aula, práticas de avaliação e referências sobre o que é “ensinar bem”.

A formação continuada de professores desempenha um papel fundamental na revisão crítica dessas matrizes. Quando os professores têm a oportunidade de refletir sobre suas práticas, trocar experiências e confrontar suas crenças com novos referenciais teóricos e pedagógicos, podem tornar visíveis as matrizes que os orientam e, a partir disso, transformá-las.

A formação continuada, nesse sentido, deve propor espaços de escuta e reflexão sobre a prática, para que o professor possa reconhecer os sentidos atribuídos ao que faz; devem valorizar a história de vida e as experiências dos docentes, como ponto de partida para a reconstrução de saberes; além de desnaturalizar práticas arraigadas, mostrando que outros caminhos são possíveis e desejáveis, conforme os princípios de uma educação mais crítica, inclusiva e democrática e fortalecer a autonomia profissional, permitindo que o professor compreenda e reinterprete suas próprias escolhas didáticas.

A prática do formador, portanto, deve ser repensada. Furlanetto (2011) sugere que o formador deve atuar como um mediador, capaz de facilitar o diálogo e a reflexão sobre as experiências docentes. Essa mudança de paradigma implica que o formador não deve ser apenas um transmissor de conhecimento, mas um facilitador que ajuda os professores a se conectarem com suas próprias histórias e com as histórias de seus alunos.

Segundo Furlanetto (2011), a formação pode ser analisada sob a ótica da modernidade, na qual o professor é visto como um técnico comprometido com metodologias que buscam garantir a ordem e o controle sobre a aprendizagem dos alunos. Essa perspectiva, onde o conhecimento é entendido como verdade estável, objetiva e linear, passível de transmissão e aplicação, tem sido contestada por novas abordagens que reconhecem a diversidade e a complexidade do processo educativo.

Furlanetto (2011) argumenta que a formação docente, muitas vezes, se baseia em um discurso prescritivo que limita a liberdade do educador, transformando-o em um mero transmissor de conhecimento. Essa concepção, no entanto, não é mais uma unanimidade. Novas perspectivas estão emergindo, que desafiam as estruturas hierárquicas do conhecimento e propõem uma visão mais dinâmica do sujeito e do aprendizado. A autora destaca que "o conhecimento perde o status de verdade absoluta e passa a ser reconhecido como uma versão possível e não única para os fatos" (Furlanetto, 2011, p. 132).

Observamos que, ao entrar em contato com matrizes enraizadas em suas histórias de vida, os docentes vão aproximando seus discursos de suas práticas. Abandonam discursos que não lhes pertencem, apoiados em trechos de teorias repetidos inúmeras vezes e esvaziados de sentidos. Deixam de pronunciar palavras, etiquetas esvaziadas de substância, e buscam aquelas que podem testemunhar sua trajetória. (p.133)

A autora revela um movimento importante na formação e na prática docente: a reconexão entre teoria e experiência vivida. Ao se debruçarem sobre suas histórias de vida, os professores passam a ressignificar seus discursos, abandonando repetições teóricas

descontextualizadas e aproximando-se de uma fala mais autêntica, coerente com suas práticas e vivências. As histórias de vida funcionam como uma chave para a construção de uma identidade profissional mais significativa. Segundo Josso (2007), a pesquisa baseada nas narrativas de vida, especialmente nas histórias de formação, permite compreender como heranças, rupturas e experiências individuais se articulam às transformações sociais e culturais, relacionando trajetórias pessoais com os contextos profissionais e coletivos.

O trabalho de pesquisa a partir da narração das histórias de vida ou, melhor dizendo, de histórias centradas na formação, efetuado na perspectiva de evidenciar e questionar as heranças, a continuidade e a ruptura, os projetos de vida, os múltiplos recursos ligados às aquisições de experiência, etc., esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social. (JOSSO, 2007, p. 414)

Assim, como citado na introdução, este estudo se fundamenta em três pilares interdependentes: o olhar qualitativo, que busca apreender significados e contextos; o caráter interventivo da pesquisa-ação, que objetiva a transformação da realidade estudada; e a dimensão reflexiva da pesquisa-formação, que faz do ato investigativo um processo de crescimento acadêmico, profissional e humano.

Além disso, há um afastamento de jargões e expressões acadêmicas que, embora legitimadas teoricamente, não dialogam com a realidade cotidiana dos docentes, e essas expressões surgem periodicamente, sendo comum ouvirmos dos professores: “essa é a palavra da vez”, referindo-se à essas expressões como um certo modismo.

No entanto, para Furlanetto (2011), quando o discurso docente emerge da prática, ele ganha força, consistência e sentido. A teoria deixa de ser algo imposto e passa a ser apropriada de forma crítica. A formação docente, nesse contexto, é entendida não apenas como aquisição de saberes, mas como um processo de subjetivação, no qual o professor se apropria da própria trajetória para construir saberes significativos.

Comprendemos assim, que a formação de formadores é um território a ser explorado, onde a complexidade das relações humanas e a diversidade das experiências devem ser reconhecidas e valorizadas. A formação deve ser um processo contínuo e dinâmico, que permita aos educadores desenvolverem sua identidade profissional de maneira autônoma e reflexiva, contribuindo assim para uma educação mais inclusiva e significativa.

Placco e Souza (2015) destacam a função da memória na aprendizagem de adultos afirmando que “[...] a memória nos enriquece com seus conteúdos nos emprestando cor,

profundidade e significado às nossas percepções.” Nesse processo contínuo e dinâmico, essas autoras destacam a memória como um fator importante, afirmando que:

A memória é ponto de partida e de chegada; ela nos enche de sentido. Recriamos o legado de gerações e de tantas contribuições significativas ao conhecimento humano, com os olhos e os filtros de hoje. Neste processo, contracenam o individual e o coletivo, o antigo diante do novo e, ao apropriarmos do que ainda é desconhecido, revelamos contrastes, semelhanças e diferenças. Portanto, a memória mistura tudo: sensações, emoções e lembranças. Divide, classifica, organiza, esclarece e confunde. (PLACCO e SOUZA, 2015, p.27)

A busca pelas matrizes pedagógicas configura-se por uma investigação dos processos de aprendizagem dos professores explorados através das memórias dos processos de formação.

No entanto, há que se considerar que essa busca deve ser realizada com o objetivo de avançarmos para a construção de novos paradigmas, e não para ficarmos aprisionados a um tempo específico.

Ao centrar-se no valor nostálgico do passado, o professor afasta-se das situações atuais e levanta defesas diante de alguns indícios desafiadores. Ora reage com determinação, buscando, mesmo que timidamente, caminhos de superação, ora se sustenta na condição perversa de agente de repetição e reprodução do passado: "Fiz sempre deste jeito e deu certo". "Ah! Que saudade dos alunos de antigamente!". Nessa cristalização, enfraquece a condição preciosa de ousar outras formas de ensinar e de pensar, em que a memória ganha importância e outros significados. (PLACCO e SOUZA, 2015, p.36)

Esse trecho evidencia um dilema recorrente na formação e atuação docente, o apego à memória do passado como zona de conforto diante dos desafios da docência. A nostalgia, embora possa alimentar a identidade e os afetos do professor, torna-se um obstáculo quando cristaliza práticas e impede a abertura ao novo. A fala “fiz sempre deste jeito e deu certo” revela a armadilha da repetição, que enfraquece a potência criadora do educador. Em contrapartida, a superação desse lugar passa por ressignificar a memória, não como recusa do presente, mas como base para ousar novas formas de ensinar e aprender, mesmo não sendo essa, uma tarefa confortável.

Falar de Matrizes Pedagógicas é falar dos conteúdos sistematizados e organizados que compõem as dimensões conscientes da prática docente, mas também falar de experiências muitas vezes arcaicas e, por isso, nebulosas, que ajudam a compor o professor interno que habita cada docente. (FURLANETTO, 2009, p.2).

Mais uma vez, a autora traz à tona a complexidade da prática docente, ao reconhecer que ela não se sustenta apenas em saberes sistematizados e formais, mas também em experiências subjetivas, muitas vezes não verbalizadas, que moldam o “professor interno”. Ao abordar as **matrizes pedagógicas**, Furlanetto (2009) nos convida a olhar para aquilo que está na base da ação docente, que se constitui em um emaranhado de memórias, vivências e crenças, algumas conscientes, outras inconscientes, que influenciam diretamente o modo de ensinar, especialmente quando o assunto é alfabetização. Reconhecer essas matrizes é essencial para que o professor possa compreender seus próprios gestos pedagógicos, revisar crenças e construir caminhos formativos mais autênticos e intencionais. Nesse sentido, as imagens, muitas vezes, dizem mais que as palavras: “[...]Ao participar de uma situação de aprendizagem, o sujeito não aprende somente os conteúdos que pretensamente estavam ali para serem ensinados, mas também maneiras de aprender e ensinar” (FURLANETTO, 2009, p.2).

Além disso, a formação de professores deve considerar a experiência dos professores como um elemento central no processo educativo. Inúmeros estudos enfatizam a importância de resgatar as histórias de vida dos educadores, permitindo que eles se reconheçam como sujeitos ativos em sua formação. Essa abordagem propõe que a formação não deve ser vista apenas como a transmissão de conteúdos, mas como um espaço de construção coletiva de saberes, onde as experiências e as emoções dos professores são valorizadas.

4.1 OS SÍMBOLOS E A REPRESENTAÇÃO ARTÍSTICA

Como já relatado anteriormente, vivemos uma experiência relacionada às Matrizes Pedagógicas, ainda na graduação em Pedagogia. No entanto, na época a orientação que recebemos sobre a forma como iríamos representar as nossas matrizes em símbolo, era pintando e/ou bordando-o num retalho. Ao final da apresentação, tivemos que alinhar o retalho numa colcha, que foi se transformando numa “Colcha de Retalhos”. Lembro que na época a justificativa da professora por esta escolha de representação artística do símbolo, estava relacionada à vivência dela com sua mãe costurando colchas de retalhos, lembranças que foram suscitadas ao assistir ao filme “Colcha de Retalhos”.

Quando optamos por esta investigação, ao buscarmos a forma de produzir a imagem de representação do símbolo através de um retalho, não fazia sentido para nós. Assim, optamos por utilizar a pintura em tela, para retratar o símbolo da matriz pedagógica de cada professora. Essa escolha fez total sentido quando pensamos na questão do desenho no ciclo de

alfabetização. Furlanetto (2004), intitula esse processo como “um caminho simbólico para ir ao encontro das matrizes pedagógicas”. Segundo Jung, 2002,

[...] uma palavra ou uma imagem é simbólica quando implica alguma coisa além do seu significado manifesto e imediato. Esta palavra ou esta imagem têm um aspecto "inconsciente" mais amplo, que nunca é precisamente definido ou de todo explicado. E nem podemos ter esperanças de defini-la ou explicá-la. Quando a mente explora um símbolo, é conduzida a ideias que estão fora do alcance da nossa razão (p. 20-21).

Este autor dedicou-se à diferenciação do conceito de "símbolo", frequentemente utilizado de maneira ampla em diversas ciências para designar qualquer sinal ou imagem presente na sociedade. No entanto, para Jung, o símbolo possui uma especificidade fundamental: ele é uma produção do inconsciente, representando imagens que emergem para expressar estados psíquicos e processos da personalidade em determinado momento.

O termo “símbolo” deriva do grego *symbolon*. Na antiguidade era comum que, ao se separarem, amigos dividissem uma moeda em duas partes, cada um guardando a sua. No reencontro, a junção das metades servia como prova de identidade e reconhecimento mútuo.

De forma metafórica, o símbolo pode ser compreendido como a união de duas partes. Do ponto de vista etimológico, refere-se a algo formado por um acordo ou composição. Dessa forma, só faz sentido quando considerado nessa dualidade: uma parte que é representada e outra que atua como sua representação. Por isso, não se deve desvincular o símbolo do que ele simboliza, pois ambos mantêm uma relação intrínseca. Além disso, os símbolos carregam um caráter não racional, frequentemente escapam a uma compreensão plena e, na maioria das vezes, surgem de maneira espontânea.

Ou seja, os símbolos podem manifestar-se sob diversas formas, como mitos, contos de fadas, narrativas criadas espontaneamente, sonhos e expressões artísticas, entre outros. Eles desempenham uma função essencial na psique, pois servem como meio de comunicação entre o inconsciente e a consciência. Essa interação simbólica estabelece uma ponte entre essas instâncias psíquicas, promovendo a integração e o equilíbrio do indivíduo.

No cotidiano, os indivíduos estão imersos em experiências externas e, muitas vezes, negligenciam aspectos internos de sua psique. Quando há uma unilateralidade excessiva da consciência, ou seja, quando o indivíduo se fixa demasiadamente em aspectos racionais e objetivos, o inconsciente reage, produzindo símbolos que trazem à tona conteúdos reprimidos ou negligenciados. Esse mecanismo de compensação simbólica é uma tentativa da psique de restaurar o equilíbrio psicológico.

Os símbolos surgem frequentemente em sonhos, funcionando como mensagens do inconsciente que auxiliam na assimilação de conteúdos desconhecidos pela consciência. Esses conteúdos podem apontar conflitos internos não resolvidos, aspectos da personalidade que foram reprimidos ou potenciais caminhos de desenvolvimento. Um exemplo clássico é a narrativa bíblica de Jonas, que tenta escapar de seu destino, mas é engolido por um grande peixe que o conduz ao seu verdadeiro caminho. Essa dinâmica simbólica reflete um processo semelhante ao que ocorre na psique humana, onde os símbolos direcionam o indivíduo para aspectos essenciais de seu próprio desenvolvimento.

Em certos casos, quando o conteúdo simbólico não é reconhecido e integrado à consciência, ele pode adquirir uma intensidade psíquica tão significativa que resulta em manifestações patológicas. Nos transtornos psíquicos mais graves, a energia psíquica do símbolo pode sobrecarregar a consciência, gerando desordens psicológicas profundas. No entanto, quando o indivíduo estabelece um diálogo consciente com seus símbolos, ele pode assimilar essas informações de maneira construtiva, promovendo um fluxo psíquico mais harmônico e uma maior autorrealização.

Dessa forma, na perspectiva da Psicologia Analítica, o símbolo não se trata de qualquer imagem presente na sociedade, mas sim de uma expressão viva e dinâmica do inconsciente, cuja função é comunicar à consciência aspectos essenciais do desenvolvimento psíquico e do processo de individuação. É nessa perspectiva do símbolo, que escolhemos utilizá-lo, como proposta para a representação das nossas matrizes pedagógicas. A proposta é que após algumas reflexões o grupo escolha individualmente uma imagem que representará suas matrizes pedagógicas. O desenho tem um papel significativo para grande parte das crianças do ciclo de alfabetização. Rabello (2014) nos diz que: “Os desenhos são, portanto, uma maneira de estar no mundo, de se comunicar, de contar o que não se consegue transmitir por meio de palavras. Isso acontece tanto com as crianças, como com os adultos[...]” (p.26).

As imagens refletem valores próprios de cada cultura, e o gesto de produzir garatujas está presente na infância de todas as crianças, sem distinção de etnia, religião ou contexto sociocultural. Esse processo de expressão vai se constituindo ao longo das vivências infantis, que, além das experiências pessoais, também são permeadas pelas influências culturais. Assim, o desenho reúne tanto aspectos singulares do indivíduo quanto marcas do meio em que ele está inserido.

5 CONTEXTO, UNIVERSO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

Uma das principais demandas do Ciclo de Alfabetização é o trabalho docente coletivo, sistematizado e coordenado. Nesse sentido podemos citar como estratégia dessa demanda, os registros das crianças articulados aos registros das práticas docentes para continuidade no ano/ciclo e consolidação das experiências vivenciadas, e é nesse contexto que está a atuação do Coordenador Pedagógico.

Atuamos como professora alfabetizadora na Prefeitura de São Paulo há 16 anos. Em 2018, a rede lançou um documento de orientação curricular intitulado “Currículo da Cidade”, documento esse que nos dois anos seguintes, sob orientações, nos debruçamos a estudá-lo, através de leituras em horários coletivos de formação e vídeos, onde autores que participaram da elaboração do documento explicavam o percurso e as concepções que embasavam o novo currículo.

Nos últimos três anos participamos de um programa de formação em rede, proposto por SME (Secretaria Municipal de Educação), onde atuamos na diretoria de ensino à qual a escola está vinculada, como formadora de professores alfabetizadores, no período da noite, com encontros mensais, durante nove meses.

Através dessa experiência surgiu-nos a questão de que alguns dos professores alfabetizadores que ali estavam, demonstravam no seu discurso, acreditar que embasavam suas práticas na concepção de alfabetização do currículo da cidade simplesmente pela escolha de uma atividade mais lúdica. No entanto, bastava em algum conteúdo exposto, surgir a reflexão crítica ao ensino por meio do uso de sílabas para que esses professores se incomodassem e passassem a justificar as suas escolhas e decisões, mesmo não tendo as suas práticas citadas diretamente. Surgiu-nos então, uma inquietação sobre o quanto aquela formação estava de fato contribuindo com a formação docente continuada, ou apenas pondo em dúvida os saberes dos professores. Ou seja, a nossa inquietação estava ligada ao fato de compreender se aquela proposta formativa estava possibilitando aos professores condições de uma leitura dos seus saberes pedagógicos, possibilitando que os ressignificassem. Inicialmente a nossa proposta de pesquisa seria com esses professores.

No entanto, em 2024, tivemos também a oportunidade de participar desse outro projeto da rede como Professora Orientadora de Área em Alfabetização (POA), e mais uma vez, nos vimos com a função de estudar com as professoras a concepção de alfabetização da rede, refletindo sobre propostas didáticas com práticas potentes desenvolvidas em contextos reais, para cada ano do ciclo. Assim feito, iniciamos o projeto e nos deparamos com perguntas

frequentes realizadas por algumas professoras como: Isso pode? Eu posso dar essa atividade? Está certo assim?

Essas perguntas nos causavam certa estranheza, uma vez que essa não era a função do POA e não se tratava de poder ou não, mas sim do quanto aquela proposta de atividade proporcionava aos estudantes a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética (SEA), contribuindo para a construção de conceitos e assim, o avanço nas hipóteses de leitura e escrita.

Diante desse novo desafio, optamos por mudar o nosso campo de pesquisa, deixando de realizar a pesquisa com os professores do projeto de formação em rede na diretoria de ensino, para realizá-la com as professoras participantes do projeto POA alfabetização, considerando que já realizaríamos encontros periódicos com elas. Iniciamos o projeto em maio de 2024, mas a coleta de dados para a pesquisa, iniciamos no mês de julho, após a adaptação das professoras com essa nova proposta formativa.

A escola está localizada na região da Zona Leste da cidade de São Paulo. Foi criada há aproximadamente quinze anos, a partir da demanda escolar da região, atendendo a reestruturação da rede municipal de ensino que estendeu o tempo de permanência das crianças na escola, extinguindo o terceiro turno das unidades. Devido à grande demanda da região, esta unidade escolar absorveu parte dos alunos de duas unidades escolares. A unidade encontra-se localizada entre outros equipamentos da PMSP: uma Unidade Básica de Saúde, uma Assistência Médica Ambulatorial, uma Escola Municipal de Educação Infantil, um Centro de Educação Infantil e outra Escola Municipal de Ensino Fundamental, todas tendo em vista o atendimento da forte demanda local.

A escola atende em média 930 estudantes, distribuídos em dois períodos, assim organizados: manhã das 7h10 às 12h, atendendo ciclos interdisciplinar e autoral e tarde das 13h40 às 18h30, interdisciplinar e autoral. Pela primeira vez em 2024 atende o Ciclo de Alfabetização numa modalidade integral, com início às 11h30 e término às 18h30.

O corpo docente é composto por aproximadamente 55 professores, de modo que, aqueles que optaram pela Jornada Especial Integral de Formação – JEIF, a fazem das 12h05 às 13h35 ou das 18h30 às 20h, de segunda à quinta-feira.

A comunidade apresenta um nível sócio-econômico de classe baixa, composta por pequenos comércios, onde a maioria é na própria residência. Também convive com o desemprego, subemprego, violência, drogas e gravidez precoce. O grau de instrução da maioria dos moradores é o Ensino Fundamental, muitas vezes incompleto, e raramente, o Ensino Médio. Muitas das famílias são comandadas por mulheres que, separadas, dividem os afazeres

domésticos, o trabalho e o cuidado com os filhos, que na maioria das vezes ficam sozinhos durante o dia.

Quanto a estrutura física e material, o acesso à unidade se dá por uma área livre e descoberta, que após os portões continua por toda a extensão do terreno. Nessa área há portas de acesso ao pátio, e no final da área do lado direito tem a quadra coberta e do lado esquerdo o parque, com brinquedos de madeira. Porém, desde o ano passado o acesso ao parque se dá por uma porta do lado interno no pátio.

No térreo contém uma sala de 9m² para duas Coordenadoras Pedagógicas e uma Agente de Busca Ativa Escolar (ABAE) - mãe da comunidade contratada para realizar a busca ativa dos estudantes faltosos - uma sala de 12m² para o diretor e dois assistentes de direção, com um banheiro e uma sala da secretaria. A escola conta com um prédio com dois andares, estacionamento, quadra, parque e uma pequena área arborizada, mas não acessível para pedestres. No 1º andar, há nove salas de aula para em média, trinta alunos em cada uma das salas e no 2º andar há uma sala da Coordenação Pedagógica e mais oito salas de aula, sendo quatro menores por contar com uma varanda externa, ideal para vinte e cinco estudantes. No térreo há dois banheiros na entrada sendo um sinalizado para o uso masculino e um feminino para uso de funcionários. Não há banheiro exclusivo para professores na unidade. No térreo há cinco banheiros sinalizados como de sendo de uso feminino e seis masculinos para os estudantes, e um banheiro para estudantes com deficiência. No 1º andar há um banheiro masculino, dois banheiros para as meninas e três banheiros para pessoas com deficiência: um ficou para estudantes, outro para as professoras e outro para os professores. A mesma quantidade se repete no 2º andar, com a mesma organização.

5.1 A IMPLANTAÇÃO DO PROJETO POA DE ALFABETIZAÇÃO

No ano de 2024, na nossa unidade de lotação e exercício, surgiu uma vaga para o Projeto POA Alfabetização (Professor Orientador de Área) orientado pela instrução normativa da Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo, número 1 de 24 de janeiro de 2024, que no artigo 4º, trazia os seguintes princípios pedagógicos da atuação do POA em parceria com a Coordenação Pedagógica:

- I** - apoiar a implementação das Diretrizes Curriculares da Secretaria Municipal de Educação;
- II** - contribuir para melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB;

- III** - contribuir para melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Paulista - IDEP;
- IV** - contribuir para o desenvolvimento de um Projeto Político Pedagógico - PPP articulado e comprometido no alcance de seus objetivos;
- V** - aprimorar as ações docentes, pautadas no Currículo da Cidade, na perspectiva da educação integral, da equidade e da educação inclusiva, para a garantia das aprendizagens e do ambiente escolar como local de promoção do protagonismo do estudante;
- VI** - conhecer as concepções que embasam o Currículo da Cidade e os demais documentos orientadores da Secretaria Municipal de Educação;
- VII** - apoiar o planejamento de ações voltadas para a prática docente, potencialização de ambientes alfabetizadores e espaços educadores, utilizando os kits pedagógicos fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação;
- VIII** - subsidiar os professores na reflexão do plano de ação, da rotina semanal, no (re)planejamento de maneira a fortalecer os processos de recuperação contínua;
- IX** - contribuir com a compreensão, pelos professores do Ensino Médio, das possibilidades suscitadas pelas Unidades de Percurso;
- X** - estabelecer parceria com a equipe escolar a fim de favorecer a qualificação da ação didática bem como: estratégias, metodologias, planejamento, acompanhamento, intervenção docente, com vistas à melhoria das aprendizagens.

Junto a esses princípios, a normativa trazia todas as demais orientações, quanto ao número de aulas a serem desenvolvidas, o público-alvo, detalhes específicos de organização entre outros.

Neste ano já tínhamos planejado exonerar um dos cargos acumulados para cursar o mestrado no período da tarde. Além disso, por meio de outro programa, já vínhamos exercendo função de professora formadora do Ciclo de Alfabetização na Diretoria Regional de Educação (DRE). Assim entendemos que deveríamos tentar essa nova experiência.

Após a inscrição e aprovação pelo Conselho da Escola para atuar através desse projeto, enviamos a proposta de trabalho para ser apreciada pela supervisão escolar e a Divisão Pedagógica (DIPED) da diretoria de ensino à qual a escola está vinculada.

Após análises, em maio de 2024, fomos autorizados a iniciar o projeto. Logo nos primeiros encontros, como já nos conhecíamos, partimos para apresentação dos principais pontos elencados pela normativa, sobre a atuação do POA e compartilhamos o percurso de análise da proposta de trabalho até chegarmos ali a fim de que as professoras compreendessem que, a apesar de nova, a proposta estava legalmente orientada. A proposta é direcionada ao Ciclo de Alfabetização, (1º aos 3º anos do ensino fundamental), que nesta unidade, no ano de 2024 contava com 9 turmas, ou seja, 9 professoras efetivas e uma professora módulo (para substituição quando necessário).

Consideramos que a presença do POA, previa uma mudança na cultura escolar, especialmente para as professoras alfabetizadoras. Historicamente o horário sempre foi para

atividades de escolha do professor sem intervenções da gestão. Com a implantação do POA, algumas professoras sentiram como se tivesse perdido essa 1h/a (hora aula). No entanto, Tardif (2014, p.265) nos adverte que: “Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem”, sendo assim entendemos que era necessário respeitarmos o tempo de adaptação das professoras com relação ao projeto. Para auxiliá-las nesse tempo de adaptação, criamos planilhas com o horário semanal de cada professora, grupo no aplicativo WhatsApp, a fim de que mantivéssemos uma comunicação clara, além de compartilharmos com elas, um cronograma de temas que estudaríamos e que sabíamos ser de interesse de professores do ciclo de alfabetização, ou seja, temas pertinentes. Tudo isso, procurando acalmá-las quanto aos anseios por se sentirem com mais uma atividade para realizar.

Zen e D’Ávila (2018, p.132), destacam que “[...] as práticas formativas devem se configurar como lugar de exposição, um espaço onde esteja legitimada a possibilidade de tornar-se vulnerável diante dos desafios”. Sendo essa vulnerabilidade uma condição tanto dos professores em formação, quanto do professor formador, tornando-se um meio de aproximação, aprofundamento de vínculos para a consolidação de uma relação de confiança.

Destacamos que uma das professoras, nos dois primeiros encontros, esteve extremamente ocupada com a organização da sala e o preparo dos próximos passos da aula no retorno dos estudantes, mas por si só, ao avaliarmos o encontro, verbalizou que não fluiu como ela desejava e nos próximos encontros adotou uma postura diferente da inicial, organizando os espaços e o seu fazer de forma que permitiu-se parar com a realização das tarefas naquele momento.

Observamos que uma outra professora, que no início dos encontros estava sempre alheia às propostas formativas, levando um tempo para interagir com as demais. Assim destacamos que a partir do quarto encontro, todos esses comportamentos deixaram de ser evidenciados, ou seja, houve uma adaptação.

As demais professoras mostraram-se receptivas aos encontros e envolvidas com os temas estudados, chegando a sugerir novos temas de acordo com suas demandas na alfabetização dos estudantes, além disso, já nos considerando como professora POA, convidaram-nos para contribuir com a organização dos espaços nas suas salas de aula, considerando que os documentos orientadores do Ciclo de Alfabetização, prevê o “ambiente alfabetizador” como tema para formação das professoras com objetivos de orientar a decoração

do espaço com registros dos estudantes, contendo diferentes possibilidades de resolução de problemas para que se tornem fontes de pesquisas e apoio para os estudantes.

Quando iniciamos o projeto três das professoras, eram ingressantes na rede municipal, sendo duas em regime de contrato de trabalho temporário e uma com vínculo efetivo, sendo esta última, iniciante também na docência.

Dois meses depois, quando iniciamos a pesquisa-formação, através do projeto, 1 professora efetiva aposentou-se e outra saiu de licença médica, diante desse contexto, a unidade solicitou à DRE mais uma professora, para atuar como módulo¹ (substituindo as professoras, quando necessário). Sendo assim, o quadro de professoras atendidas pelo projeto POA, ficou assim: do total de 11 professoras do ciclo de alfabetização, cinco delas trabalhavam em regime de contrato de trabalho temporário, e seis em regime de trabalho efetivo, sendo concursadas pela prefeitura de São Paulo. Seis professoras, eram ingressantes na rede municipal.

No início, apenas duas professoras contratadas se mostraram resistente aos encontros, como se estar ali as impedissem de realizar suas tarefas pessoais, as demais professoras se mostraram interessadas e reflexivas, realizando perguntas e interagindo com os temas abordados, estando sempre com um caderno de anotações e durante o encontro registravam as discussões e as propostas

Uma das professora mais experiente na docência e com maior tempo de lotação na unidade educacional, relatou que os encontros tinham contribuído significadamente para a sua prática docente, pois há anos seguidos atuou com turmas do ciclo interdisciplinar (4º e 5º anos do ensino fundamental) e por este motivo estava encontrando dificuldades com a prática da alfabetização.

Consideramos então, que as diferentes reações das professoras impactaram no desenvolvimento das propostas de formação, especialmente naquele tempo inicial, considerado de adaptação. Imbernón (2009, p. 105), afirma que “[...] a prática educativa muda apenas quando o professorado quer modificá-la, e não quando o formador diz ou apregoa”. Nesse sentido do “querer”, destacamos que em nenhum encontro foi preciso chamar ou buscar as professoras para a formação. Os combinados do primeiro encontro, quanto aos horários e locais de encontro, foram todos cumpridos por elas rigorosamente. Considerando todas essas especificidades, observamos que houveram poucas resistências em reunir-se com o POA, e elas se deram apenas por duas professoras.

¹ Na PMSP (Prefeitura de São Paulo), um **professor Módulo** é um docente que atua como **substituto flexível**, cobrindo faltas, licenças ou abonos, sem ter uma turma fixa.

5.2 A PESQUISA-FORMAÇÃO NO CONTEXTO DO POA DE ALFABETIZAÇÃO

Visto que nossos encontros eram semanais, organizamos a nossa proposta de trabalho com temas de estudos indicados pela Secretaria Municipal de Educação. No entanto, diante da proposta de levar à frente o desenvolvimento de uma pesquisa de mestrado, organizamos o nosso cronograma do 2º semestre como POA de Alfabetização, de forma que a cada dois encontros semanais estudaríamos um tema proposto pelos documentos oficiais para a alfabetização como: Ambiente alfabetizador, elaboração da rotina, os operadores da produção de texto, situações didáticas necessárias para a prática alfabetizadora inicial, entre outros. E nos outros dois encontros desenvolvemos uma proposta de estudo para a pesquisa-formação, centradas na busca pelas nossas matrizes pedagógicas, com vistas ao final retomarmos os conceitos de alfabetização propostos no “Currículo da Cidade”. O objetivo dessa pesquisa, é a identificação de saberes construídos ao longo dos anos, desde o início da nossa escolarização, passando pela nossa graduação, até os dias atuais. Apesar dessa organizarmos em dois momentos formativos, destacamos a interligação entre as propostas, uma vez que o que estudávamos sobre os documentos curriculares da rede, apresentavam relações diretas com nossas matrizes pedagógicas.

O desenvolvimento do Projeto POA teve início no mês de maio, momento em que foi possível observar uma gradativa mudança na postura das professoras participantes. À medida que compreenderam que nossa presença não tinha caráter fiscalizador, mas sim formativo e colaborativo, os ânimos foram se acalmando e instaurou-se um ambiente de confiança mútua. Desde os primeiros encontros, dedicamo-nos ao estudo de temáticas fundamentais para o Ciclo de Alfabetização, dentre eles: os processos de sondagem e tabulação, a organização dos portfólios, a constituição de um ambiente alfabetizador, a estruturação das rotinas semanais, os cinco eixos da matemática e as modalidades organizativas do trabalho pedagógico. As professoras demonstraram interesse e entusiasmo diante das discussões e reflexões propostas, o que favoreceu a construção coletiva do conhecimento. É importante destacar que as experiências formativas realizadas anteriormente logo no início do desenvolvimento do projeto POA, contribuíram significativamente para o acolhimento e aceitação da proposta da pesquisa-formação, apresentada formalmente no início do segundo semestre. As docentes, reconheceram nela uma oportunidade de aprimoramento profissional e de fortalecimento das práticas pedagógicas. Todas se propuseram a responder os questionários, e a gravar os vídeos.

No quadro a seguir, estão registrados os horários de atendimento POA.

Quadro 1 – Horários semanais dos encontros com a POA

Dia da semana	Horário	Professora (s)²
Segunda-feira	13h40 às 14h25	Flor
	14h25 às 15h10	Fruto, Águia, Pássaro e Infinito
	15h10 às 15h55	Árvore e Coruja
	16h15 às 17h	Broto e Borboleta
Sexta-feira	15h10 às 15h55	Formiga

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os horários foram organizados pela equipe gestora, conforme os horários de Hora Atividade (HA) das professoras, pois nessa aula em que estavam com a POA, os estudantes estavam em aulas com outros especialistas, como educação física, arte, informática e outros. Visto a organização dos horários, os nossos estudos foram planejados por temas semanais, uma vez que, para contemplar à todas as professoras, repetíamos o mesmo estudo nas diferentes turmas.

No entanto, realizaremos a descrição de alguns encontros formativos com as professoras, especialmente aqueles em que desenvolvemos as atividades referentes à pesquisa e os encontros que os antecederam.

O planejamento dos encontros ocorria semanalmente, sendo assim as datas indicadas para cada encontro, correspondem ao início de cada semana. A pesquisa-formação, ocorreu cronologicamente, como descreveremos a seguir:

Quadro 2 – Planejamento mensal dos Encontros de POA com desenvolvimento da pesquisa-formação

Meses	Datas	Desenvolvimento
Julho	1ª Semana 03/07/2024	Leitura compartilhada do texto
	2ª Semana 29/07/2024	Apresentação da proposta do Projeto de pesquisa; assinaturas dos termos de consentimento e participação para a pesquisa e responder ao questionário/formulário individual com dados pessoais
Agosto	3ª Semana 05/08/2024	Leitura e discussão do quadro “Duas ideias de aprendizagem” que traz uma comparação de duas perspectivas de alfabetização, o método tradicional e a nossa proposta. (ANEXO E)

² Nomes fictícios que correspondem às figuras que cada professora participante da pesquisa, escolheu para representar suas matrizes pedagógicas.

		Fonte: Sobre propostas de alfabetização inicial (Rosaura Soligo)
	4ª Semana 19/08/2024	Ler as questões do Questionário Parte 1: Memórias da nossa Alfabetização, e a seguir respondê-las. (APÊNDICE B)
	5ª Semana 26/08/2019	Retomar o tema de onde tínhamos parado no último encontro e retomar a tarefa de responder o questionário do Google Forms.
Setembro	6ª Semana 16/09/2024	Análises de Proficiências dos 2º e 3º anos do ensino fundamental, publicado na Revista Pedagógica, com o objetivo de qualificar o planejamento das rotinas de cada turma.
	7ª Semana 23/09/2024	Roda de conversa: conversa sobre a temática do questionário Parte 2: o processo de formação (graduação) de cada professora.
Outubro	8ª Semana 07/10/2024	Parte 3 - Escrita de texto descrevendo e justificando a escolha de uma imagem que simbolize a matriz pedagógica
	9ª Semana 11/10/2025	Proposta de pintura em tela, orientações e entrega de materiais (ANEXO B)
	10ª Semana 18/11/2025	Introduzir o encontro com um vídeo breve intitulado: “O homem e seus símbolos” – Carl Jung https://youtu.be/1odaMlVKWQw Socializar as percepções das experiências com a pintura das telas.
	11ª Semana 21/10/2024	Responder o questionário Parte 4: Os nossos primeiros 3 anos como professoras alfabetizadoras.
Novembro	12ª Semana 04/11/2025	Leitura: A alfabetização como processo discursivo (Currículo da Cidade)
	11ª Semana 11/11/2024	Último questionário: Questionário Parte 5:
	14ª Semana 18/11/2024	Realizar a leitura compartilhada do Texto: “A concepção de alfabetização” – do Currículo da Cidade
Dezembro	15ª Semana 02/12/2024	Proposta de avaliação escrita sobre o projeto POA
	16ª Semana 09/12/2024	Encerramento dos encontros com vídeos de apresentações individuais das telas com o compartilhamento da escolha do símbolo.
	17ª Semana 16/12/2024	Conselho de Classe

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

5.2.1 Caracterização das participantes da pesquisa

No primeiro momento da pesquisa, realizamos um levantamento das informações pessoais das professoras, buscando conhecê-las melhor. Este encontro inicial é crucial para estabelecer relações de confiança e para que as docentes se sintam valorizadas em sua individualidade. Ao reconhecer e integrar essas histórias de vida na formação continuada, promovemos um ambiente de aprendizado mais significativo e transformador.

Os dados foram coletados com questionários/formulários do aplicativo Google Forms.

Para preservar a identidade das professoras, optamos por chamá-las pelo nome do símbolo que escolheram para representar suas matrizes pedagógicas, - processo que descreveremos mais a frente - assim as professoras do primeiro ano serão: Broto, Borboleta e Infinito. As professoras dos segundos anos serão: Fruto, Águia e Pássaro, as dos terceiros anos serão: Árvore, Coruja e Formiga, a professora do módulo (substituta), será chamada de Flor, e a professora POA de Livro.

As impressões acerca do momento de elaboração deste primeiro questionário são apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 3 – Registros referentes aos encontros do mês julho/2024 e proposições do Questionário: Dados de Apresentação

Proposta da formação	Reação das professoras	Observação da POA
<p>1ª Semana 03/07/2024 Leitura compartilhada do texto: De cada um conforme suas possibilidades, a cada um conforme suas necessidades – o único método possível para alfabetizar (Rosaura Soligo)</p>	<p>Na 2ª aula, nos reunimos na sala da Águia. Conforme líamos a professora da sala começou a realizar questionamentos sobre um painel que ela produziu e anexou ao lado da lousa. Expressou ter visto em algum lugar e por achar “interessante” trouxe a proposta para a sua turma. Proposta: diariamente propor as crianças, a análise de uma palavra aleatória denominada a palavra do dia. Com as seguintes questões: qual a letra inicial? Com que letra termina? Quantas sílabas tem?</p>	<p>À medida que avançamos na leitura e as professoras foram compreendendo a proposta do tema estudado, algumas se mostraram tranquilas outras, imediatamente verbalizam um incomodo, como se o texto se tratasse de uma crítica pessoal ao seu trabalho especificamente no trecho em que a autora faz críticas as propostas de cópias, treino de sons descontextualizados, repetir e separar sílabas, reprodução de palavras com sons trabalhados, formação de frases, coordenação motora, entre outros.</p>

<p>2ª Semana 29/07/2024 Realizar a apresentação da proposta do Projeto de pesquisa, com a temática das Matrizes Pedagógicas a ser desenvolvida, na perspectiva da formação docente continuada. Iniciar com o depoimento da experiência que vivenciamos ainda na graduação, descrevendo o nosso processo de reconhecimento de saberes, depois a desconstrução de alguns saberes e construção de novos paradigmas. No final do encontro, colher as assinaturas de permissão para a pesquisa e responder ao questionário/formulário com dados iniciais para traçarmos o perfil das professoras do ciclo de alfabetização dessa unidade escolar.</p>	<p>Após a apresentação da proposta, todas as professoras em unanimidade se mostraram receptivas à participação da pesquisa, justificando considerarem que a proposta formativa contribuiria para o desenvolvimento delas enquanto professoras alfabetizadoras.</p>	<p>Foi um momento de muitas expectativas e receio ao mesmo tempo, uma vez que não sabíamos como seria a reação das professoras, temíamos a não aceitação parcial do grupo, uma vez que tempo para algumas professoras, representávamos uma “perda” relacionada ao tempo.</p>
---	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Do conteúdo do quadro podemos depreender que neste momento inicial da proposta formativa evidenciou-se tanto as reações das professoras quanto as impressões da professora orientadora (POA) diante da dinâmica estabelecida no grupo. Trata-se de um episódio formativo que revela tensões, deslocamentos e expectativas próprias de processos que mobilizam concepções consolidadas sobre alfabetização.

A situação teve início com a problematização de uma prática cotidiana, a “palavra do dia”, proposta por uma professora como atividade de análise estrutural da palavra, letra inicial, letra final, número de sílabas). À medida que a leitura do texto-base avançava e as críticas a práticas mecanicistas eram explicitadas (cópias, treino de sons descontextualizados, segmentação silábica, reprodução de palavras, foco excessivo em coordenação motora), emergiram reações distintas no grupo. Algumas docentes mantiveram postura tranquila e reflexiva; outras verbalizaram incômodo, interpretando inicialmente o conteúdo como possível crítica pessoal às suas práticas. Essa reação evidencia o quanto propostas formativas que

tensionam rotinas pedagógicas podem provocar desconforto, sobretudo quando tocam em referências consolidadas no fazer docente.

Apesar das resistências iniciais, o grupo, de forma unânime, manifestou receptividade à participação na pesquisa-formação, reconhecendo seu potencial de contribuição para o desenvolvimento profissional enquanto alfabetizadoras. O momento foi marcado por ambivalência: expectativas positivas quanto às possibilidades de aprendizagem e receio quanto à aceitação da proposta, especialmente diante da percepção de que o tempo destinado aos encontros poderia ser interpretado por algumas como “perda” frente às demandas escolares.

Revela-se, então, um processo formativo em movimento, no qual a confrontação de concepções gera tensões produtivas. As reações das professoras e as impressões da POA indicam que o desenvolvimento profissional envolve tanto abertura quanto resistência, configurando-se como espaço de negociação de sentidos, revisão de práticas e construção coletiva de novos referenciais para a alfabetização.

A caracterização das professoras participantes encontra-se discriminada no quadro a seguir. O roteiro deste questionário está no APÊNDICE A, ao final do trabalho.

Quadro 4 – Respostas do questionário: Dados de Apresentação das professoras participantes da pesquisa

Nome Fictício	Idade	Formação	Especialização	Projeto futuro no magistério
Borboleta	51 anos	Formada em pedagogia, com 29 anos de docência sendo os últimos cinco anos, com cargo efetivo na Prefeitura de São Paulo, no ensino fundamental 1, iniciou sua jornada de trabalho como recreacionista, depois foi auxiliar de classes, depois professora em escola particular até que em 2014 se tornou efetiva na rede pública de ensino de um município de São Paulo.	Em: <ul style="list-style-type: none"> • Alfabetização e Letramento, • Educação Infantil • Educação Inclusiva 	Continuar sendo uma professora do ciclo de alfabetização

Broto	35 anos	Licenciada em pedagogia, com 9 anos de docência, sendo os nove com vínculo efetivo na Prefeitura Municipal de São Paulo. Anterior a esse vínculo, trabalhou como auxiliar de produção, auxiliar administrativo, e auxiliar de desenvolvimento infantil.	Em: <ul style="list-style-type: none"> • Língua Portuguesa: oralidade e escrita 	continuar na sala de aula alfabetizando
Infinito	48 anos	Recém-formada em pedagogia, iniciando a sua jornada como docente há 1 ano, sendo os seis últimos meses na Prefeitura de São Paulo, com vínculo efetivo. Iniciou como professora na rede estadual de ensino.	Em: <ul style="list-style-type: none"> • Neurociência e aprendizagem; • Psicomotricidade. 	finalizar a segunda graduação em Artes e finalizar a especialização em Alfabetização e letramento.
Pássaro	45 anos	10 anos de docência, sendo 09 deles com cargo efetivo na Prefeitura de São Paulo, e acumula cargo com outra prefeitura de um município do estado de São Paulo. Iniciou sua jornada como agente de organização escolar, depois assistente administrativa, depois assistente de loja e assistente de crédito.	Em: <ul style="list-style-type: none"> • Atendimento educacional especializado, • Ludoterapia no contexto educacional • Corpo e Movimento 	Se preparar para trabalhar em apenas um cargo no magistério.
Águia	37 anos	Formada em pedagogia, com 7 anos na docência, sendo um ano na Prefeitura de São Paulo com o vínculo de contrato temporário. Formou-	Cursando: <ul style="list-style-type: none"> • Segunda licenciatura em Educação Física 	E o seu projeto para o futuro no magistério é ser uma professora com vínculo efetivo na Prefeitura de São Paulo.

		se no ensino médio técnico no magistério em outro estado brasileiro, e em 2019 ingressou na graduação em pedagogia.		
Fruto	26 anos	Formada em pedagogia, com 5 anos na docência na rede estadual de São Paulo, estando na Prefeitura de São Paulo nos últimos 4 meses, com o vínculo de contrato temporário. É a caçula da turma.	Em: <ul style="list-style-type: none"> • Psicopedagogia Institucional e Clínica; • Artes Visuais • Língua Portuguesa e literatura. 	É cursar uma especialização em Educação Inclusiva.
Árvore	44 anos	Formada em pedagogia, tendo formação técnica de magistério no ensino médio. Com 20 anos de docência, possui um vínculo de contrato temporário, com a Prefeitura de São Paulo há um ano e meio. Iniciou sua jornada de trabalho como auxiliar administrativo, formou-se em outro estado brasileiro, onde iniciou a carreira docente, chegando a exercer a função de coordenadora pedagógica.	Realizou: <ul style="list-style-type: none"> • Segunda licenciatura em Artes 	Conquistar um cargo com vínculo efetivo na Prefeitura de São Paulo.
Coruja	58 anos	Formada em pedagogia, há 10 anos na docência, sendo todos eles com vínculo efetivo na Prefeitura de São Paulo, por pouco tempo trabalhou como auxiliar de escritório.	Em: <ul style="list-style-type: none"> • Neurociências; • Projetos • Educação superior • Arte de contar histórias. 	Dar continuidade nos estudos da Neuro educação

Formiga	37 anos	Licenciada em pedagogia, com 2 anos de docência, estando há quarenta dias na Prefeitura de São Paulo, com vínculo de contrato temporário. Anteriormente trabalhava como Telemarketing.		Realizar uma especialização em Psicopedagogia.
Flor	51 anos	Graduada em pedagogia em 1994, com mais de 20 anos de docência, sendo um ano na prefeitura de São Paulo com vínculo de contrato temporário	Em: <ul style="list-style-type: none"> • Gestão de Pessoas (concluída em 2015). 	Não tem projetos para o futuro dentro do magistério
Livro	48 anos	Graduada em Pedagogia em 2007, com vinte anos de docência, pois iniciei em 2005 quando ingressei na graduação, com uma turma de alfabetização de Jovens e adultos numa associação de bairro. Há 16 anos com vínculo efetivo na Prefeitura de São Paulo, sendo 15 deles com acúmulo de cargo, assim sendo, sempre em um dos cargos estive com uma turma do ciclo de alfabetização.	Em: <ul style="list-style-type: none"> • Psicopedagogia Clínica e Institucional; • Educação Infantil Gestão e Alfabetização; • Educação Especial com ênfase em deficiência intelectual; • Gestão da Educação Pública; • História, Ciências, Ensino e Sociedade; • Neurociência aplicada à Educação; • Atualmente sou mestranda pela UNINOVE 	Assumir um cargo na gestão de uma escola na Prefeitura de São Paulo e atuar na formação de professores, área em que desejo continuar a pesquisar.

Fonte: elaborada pela pesquisadora

Resumidamente, quanto aos elementos que foram disponibilizados pelas participantes quanto às suas características pessoais e profissionais, atinentes a pesquisa em tela, foi elaborado um texto sobre cada uma delas.

Borboleta tem 51 anos, é formada em Pedagogia e possui 29 anos de docência, sendo os últimos cinco com cargo efetivo na Prefeitura de São Paulo. Sua trajetória profissional iniciou-se como recreacionista, passando por auxiliar de classes e professora em escola particular até tornar-se efetiva na rede pública em 2014. Possui especializações em Alfabetização e Letramento, Educação Infantil e Educação Inclusiva. Seu projeto profissional é permanecer atuando no ciclo de alfabetização, área com a qual demonstra forte identificação.

Broto, com 35 anos, é licenciada em Pedagogia e possui 9 anos de docência, todos como professora efetiva na Prefeitura de São Paulo. Antes de ingressar no magistério, atuou em funções administrativas e na área de desenvolvimento infantil. Especializou-se em Língua Portuguesa: oralidade e escrita. Seu projeto profissional é continuar na sala de aula, dedicando-se à alfabetização.

Infinito, 48 anos, é recém-formada em Pedagogia e iniciou sua trajetória docente há um ano, sendo os seis últimos meses na Prefeitura de São Paulo como efetiva. Possui especializações em Neurociência e Aprendizagem e em Psicomotricidade. Entre seus projetos estão concluir uma segunda graduação em Artes e finalizar a especialização em Alfabetização e Letramento, demonstrando investimento contínuo na formação acadêmica.

Pássaro, 45 anos, possui 10 anos de docência, sendo nove como efetiva na Prefeitura de São Paulo, acumulando cargo com outra rede municipal. Sua trajetória profissional anterior inclui funções administrativas e comerciais. É especializada em Atendimento Educacional Especializado, Ludoterapia no contexto educacional e Corpo e Movimento. Pretende organizar sua carreira para atuar em apenas um cargo no magistério.

Águia, 37 anos, formada em Pedagogia, possui 7 anos de docência, estando há um ano na Prefeitura de São Paulo com contrato temporário. Formou-se inicialmente no magistério em nível médio em outro estado e atualmente cursa segunda licenciatura em Educação Física. Seu projeto profissional é conquistar vínculo efetivo na rede municipal paulistana.

Fruto, 26 anos, é a mais jovem do grupo. Formada em Pedagogia, possui 5 anos de docência na rede estadual e há quatro meses atua na Prefeitura de São Paulo com contrato temporário. Possui especializações em Psicopedagogia Institucional e Clínica, Artes Visuais e Língua Portuguesa e Literatura. Pretende cursar especialização em Educação Inclusiva.

Árvore, 44 anos, possui formação técnica em Magistério no ensino médio e graduação em Pedagogia. Conta com 20 anos de docência e atua há um ano e meio na Prefeitura de São Paulo com contrato temporário. Já exerceu a função de coordenadora pedagógica em outro estado e realizou segunda licenciatura em Artes. Seu projeto profissional é conquistar cargo efetivo na rede municipal.

Coruja, 58 anos, é formada em Pedagogia e possui 10 anos de docência, todos como efetiva na Prefeitura de São Paulo. Tem especializações em Neurociências, Projetos, Educação Superior e Arte de contar histórias. Pretende aprofundar seus estudos na área da Neuroeducação, evidenciando interesse pela articulação entre ciência e prática pedagógica.

Formiga, 37 anos, licenciada em Pedagogia, possui 2 anos de docência e há quarenta dias atua na Prefeitura de São Paulo com contrato temporário. Antes da docência, trabalhou com telemarketing. Seu projeto profissional é realizar especialização em Psicopedagogia, buscando qualificação para a atuação na alfabetização.

Flor, 51 anos, graduada em Pedagogia desde 1994, possui mais de 20 anos de docência, estando há um ano na Prefeitura de São Paulo com contrato temporário. Possui especialização em Gestão de Pessoas (2015). No momento, não manifesta projetos futuros específicos dentro do magistério.

Livro, 48 anos, graduada em Pedagogia em 2007, possui 20 anos de docência, tendo iniciado ainda durante a graduação com alfabetização de jovens e adultos. Atua há 16 anos como efetiva na Prefeitura de São Paulo, com histórico de acúmulo de cargos e atuação constante no ciclo de alfabetização. Possui ampla formação complementar em Psicopedagogia, Educação Infantil, Educação Especial, Gestão Pública, Neurociência aplicada à Educação e atualmente é mestranda pela UNINOVE. Seu projeto profissional é assumir cargo de gestão escolar e continuar atuando na formação de professores e na pesquisa.

6 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA-FORMAÇÃO PARA EXPLORAÇÃO DOS ELEMENTOS PRESENTES NA CONFIGURAÇÃO DAS MATRIZES PEDAGÓGICAS DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES

Esta seção apresenta os dados das respostas das professoras aos questionários elaborados na pesquisa-formação, precedidas por uma apresentação da natureza e dos objetivos de cada questionário.

6.1 PARTE 1: MEMÓRIAS DA NOSSA ALFABETIZAÇÃO

A natureza das perguntas constantes no APÊNDICE B, é eminentemente formativa e investigativa. Trata-se de um dispositivo metodológico de caráter narrativo-reflexivo, que busca mobilizar as memórias escolares das participantes como ponto de partida para a problematização de suas práticas atuais de alfabetização. Ao convocar recordações do período em que aprenderam a ler e escrever, as questões promovem um movimento de retorno à experiência vivida, favorecendo a explicitação de sentidos, valores, crenças e marcas afetivas que, muitas vezes, permanecem implícitas, mas continuam operando na constituição da identidade docente.

Do ponto de vista investigativo, o roteiro permite acessar dimensões múltiplas da experiência escolar: as condições institucionais (escola pública ou privada), as relações pedagógicas (memórias do(a) professor(a), percepção de aprendizagem, autopercepção como aluna), os vínculos sociais (amizades, clima escolar), as imagens e representações construídas sobre a escola, bem como os momentos e personagens considerados marcantes no percurso formativo. Ao articular lembranças, afetos e juízos retrospectivos, as perguntas favorecem a compreensão de como essas experiências podem ter influenciado a escolha pela docência e a forma como cada professora concebe hoje o processo de alfabetização.

Os objetivos centrais do roteiro são, portanto: (a) promover a autorreflexão crítica sobre a própria trajetória escolar; (b) identificar elementos constitutivos da identidade profissional relacionados às experiências iniciais de alfabetização; (c) tornar visíveis concepções de ensino e aprendizagem enraizadas na memória escolar; e (d) subsidiar processos coletivos de análise no contexto da pesquisa-formação, fortalecendo a consciência histórica e profissional das participantes.

Assim, as perguntas não se limitam a um levantamento biográfico, mas configuram-se como instrumento de produção de conhecimento sobre a formação docente, ao articular memória, experiência e prática pedagógica no campo da alfabetização.

Quadro 5 – Questionário Parte 1: Memórias da nossa alfabetização

Questionário alfabetização	Respostas da Borboleta
1. Como foi o período da sua alfabetização? Como foi a experiência para aprender a ler e escrever? Que memórias tem desta época?	Minha irmã é 1 ano mais velha que eu, quando ela estava na 1 série minha mãe me passava algumas coisas que ela fazia na escola, pois eu ainda não ia (infantil), quando eu comecei a frequentar a escola eu já sabia, então foi fácil minha alfabetização, me lembro que era a cartilha caminho suave no 1 ano.
2. Estudou em escola pública ou privada?	Pública
3. Gostava da escola? Do que gostava? Do que não gostava?	Gostava de tudo, estudar, merenda eu comia, brincar, as amigas, sempre fui melhor em matemática, não gostava de fazer redação (produção de texto) e apresentar trabalho pois sempre fui tímida.
4. Aprendia com facilidade? Considera que era um bom aluno?	Aprendia com facilidade, era boa aluna, nunca fiquei de recuperação, naquela época existia.
5. Você lembra do nome da sua ou seu professor (a)? Escreva um pouco sobre essa relação.	Lembro da professora Maria Jesuíno, ela deu aula no meu 2 e 3 anos, ela era brava, mas comigo não, quando mudei de escola no meio do terceiro ano, ela ficou triste que eu ia sair, na outra escola eu já sabia tudo que estava sendo dado, acredito que ela era uma boa professora pois, eu estava bem adiantada em relação a nova turma.
6. Você tinha amigos na escola? Escreva um pouco sobre essa relação.	Tinha amigos, era um grupinho de meninas (tranquilas) a gente sempre juntas, sentava-se perto, a gostava do menudo na época a gente cantava, dançava, trocava discos de vinil.
7. Descreva a imagem que você guarda desse período escolar.	Fazendo cópias da lousa, trabalhos em grupo, indo para a biblioteca.

8. Acredita que essa experiência influenciou de alguma forma a sua escolha pela profissão docente? Como?	A vontade de ser professora é desde criança.
9. Que momentos mais marcaram o seu percurso escolar? E que pessoas?	O recreio a gente saia correndo pra pegar lugar na fila da cantina, porque ainda vendia as coisas na escola, ou mesmo comer merenda, eu resolvia contas bem, sempre acertava, a formatura foi bem legal. Tenho uma amiga Kelly estudamos juntas desde a 3 série, fizemos magistério, saíamos, hoje em dia nos falamos de vez enquanto, faz tempo que a gente não se vê pessoalmente, ela não seguiu na profissão.
10. O que aprendeu de mais importante, que mais valorize hoje em dia?	Valores como respeito, amizade, solidariedade e em relação às lições é entender o que está sendo passado e fazer da melhor forma possível.
Respostas da Broto	
1. Como foi o período da sua alfabetização? Como foi a experiência para aprender a ler e escrever? Que memórias tem desta época?	Não tenho muitas recordações dessa época pois, foi um período bem dramático com a separação dos meus pais.
2. Estudou em escola pública ou privada?	A maioria dos anos foi em escola pública, somente o 3° e 4° ano na escolar particular.
3. Gostava da escola? Do que gostava? Do que não gostava?	Gostava dos professores e dos meus amigos. Na escola particular eu estudava com a minha prima.
4. Aprendia com facilidade? Considera que era um bom aluno?	Sim.
5. Você lembra do nome da sua ou seu professor (a)? Escreva um pouco sobre essa relação.	Minha primeira professora se chamava Kátia.
6. Você tinha amigos na escola? Escreva um pouco sobre essa relação.	Tinha sempre fui uma criança de fazer amizades com facilidade.
7. Descreva a imagem que você guarda desse período escolar.	Não tenho muitas recordações dessa época, mas, lembro da minha 3° série em diante, lembro que gostava muito da matéria de Língua Portuguesa.

8. Acredita que essa experiência influenciou de alguma forma a sua escolha pela profissão docente? Como?	Sim. Na minha família a maioria são professoras.
9. Que momentos mais marcaram o seu percurso escolar? E que pessoas?	Minhas tias são apaixonadas pela educação. Elas são a minha inspiração.
10. O que aprendeu de mais importante, que mais valorize hoje em dia?	A empatia entre as pessoas e o acolhimento e respeito por todos os funcionários.
Respostas da Infinito	
1. Como foi o período da sua alfabetização? Como foi a experiência para aprender a ler e escrever? Que memórias tem desta época?	Minha alfabetização teve início na antiga pré-escola com o aprendizado das vogais e números, atividade de recortes e massa de modelar. Com a transição para o primeiro ano tive um certo impacto em relação a rigidez e a falta de oportunidade de me expressar.
2. Estudou em escola pública ou privada?	Pública.
3. Gostava da escola? Do que gostava? Do que não gostava?	Sim, apesar da rigidez em sala de aula, conforme os anos foram passando me sentia mais confortável e a partir do terceiro ano tive grandes professores que marcaram a minha vida.
4. Aprendia com facilidade? Considera que era um bom aluno?	Tive um pouco de dificuldade em matemática, mas no geral era uma boa aluna.
5. Você lembra do nome da sua ou seu professor (a)? Escreva um pouco sobre essa relação.	Professora Cecília, era muito firme em relação as atividades, mas também muito atenciosa. Tenho boas lembranças.
6. Você tinha amigos na escola? Escreva um pouco sobre essa relação.	Sim! Foi um tempo bom, com alguns amigos, brincadeiras e muita diversão.
7. Descreva a imagem que você guarda desse período escolar.	Alegrias e muitas risadas.
8. Acredita que essa experiência influenciou de alguma forma a sua escolha pela profissão docente? Como?	Sim! Tive grandes professores que acreditaram em mim e me ensinaram a acreditar em mim mesma.
9. Que momentos mais marcaram o seu percurso escolar? E que pessoas?	Os trabalhos em grupo, as apresentações de teatro e a admiração por alguns professores.
10. O que aprendeu de mais importante,	Que todo mundo é capaz de aprender, se

que mais valorize hoje em dia?	você, além da didática, despertar o interesse, valorizando cada novo aprendizado.
Respostas da Fruto	
1. Como foi o período da sua alfabetização? Como foi a experiência para aprender a ler e escrever? Que memórias tem desta época?	Sempre fui uma criança muito esperta e não tive problemas com a alfabetização, lembro que para treinar a leitura sempre ia lendo as placas de lojas no caminho de casa para
2. Estudou em escola pública ou privada?	Pública
3. Gostava da escola? Do que gostava? Do que não gostava?	Sim inclusive tive o prazer de atuar como professora na mesma escola da minha infância no ano de 2023
4. Aprendia com facilidade? Considera que era um bom aluno?	Sim
5. Você lembra do nome da sua ou seu professor (a)? Escreva um pouco sobre essa relação.	Cláudia
6. Você tinha amigos na escola? Escreva um pouco sobre essa relação.	Sempre fui muito comunicativa e minha turma do 1 ano do fundamental seguiu comigo até a finalização do ensino médio
7. Descreva a imagem que você guarda desse período escolar.	Necessário
8. Acredita que essa experiência influenciou de alguma forma a sua escolha pela profissão docente? Como?	Com toda certeza
9. Que momentos mais marcaram o seu percurso escolar? E que pessoas?	O dia em que fui escolhida para ler um livro na reunião de pais.
10. O que aprendeu de mais importante, que mais valorize hoje em dia?	-----
Respostas da Águia	
1. Como foi o período da sua alfabetização? Como foi a experiência para aprender a ler e escrever? Que memórias tem desta época?	Meu período de Alfabetização foi muito tenso porque eu precisava memorizar tudo que a professora passava. E quando eu ia ler a lição se eu errasse tomava bolo na mão com a famosa palmatória que tinha o nome de Maria cheirosa.

2. Estudou em escola pública ou privada?	Minha alfabetização foi na escola privada. Depois todos os outros ciclos foram em escola pública.
3. Gostava da escola? Do que gostava? Do que não gostava?	Sim. Do recreio porque era a única escola que tinha brinquedos. Não gostava de tomar bolo na mão quando errava a lição.
4. Aprendia com facilidade? Considera que era um bom aluno?	Sim. Sempre aprendi com facilidade. Sempre fui elogiada pelos professores.
5. Você lembra do nome da sua ou seu professor (a)? Escreva um pouco sobre essa relação.	Maria Marlene. Ela é superinteligente, carinhosa, mas tinha esse jeito de trabalhar que não era legal. E que na época era a professora mais disputada nas escolas de Bela Vista. Conhecida como a melhor professora da cidade.
6. Você tinha amigos na escola? Escreva um pouco sobre essa relação.	Sim. Sempre fui tímida. Não tinha muitas amigas lembro só da Laurinha que tenho um laço muito forte de amiga até hoje. E só podíamos brincar no recreio.
7. Descreva a imagem que você guarda desse período escolar.	Que para aprender não precisa ser na força do ódio. (Palmatória).
8. Acredita que essa experiência influenciou de alguma forma a sua escolha pela profissão docente? Como?	Sim. Sempre quis ser professora porque até minhas brincadeiras com minhas amigas e bonecas eu era a professora. Fiz administração e não quis trabalhar na área porque o meu foco era pedagogia na área da Alfabetização.
9. Que momentos mais marcaram o seu percurso escolar? E que pessoas?	Quando eu aprendi a ler. Queria ler tudo que tinha pela frente.
10. O que aprendeu de mais importante, que mais valorize hoje em dia?	Uma frase que a professora sempre falava e carrego até hoje: - O estudo é uma arma poderosa que ninguém vai tirar de você.
Respostas da Pássaro	
1. Como foi o período da sua alfabetização? Como foi a experiência para aprender a ler e escrever? Que memórias tem desta época?	Exceto o 2º ano que foi sofrível, o restante foi bem tranquilo e proveitoso, porém vou relatar hoje uma experiência não tão boa, a professora do período acima tinha um método de competição, na qual ela premiava os melhores alunos, eu não estava preparada para isso na época, e isso acabou me atrapalhando, fiquei muito decepcionada no

	final do ano por não sido premiada, até hoje lembro desse momento!
2. Estudou em escola pública ou privada?	Escola Pública
3. Gostava da escola? Do que gostava? Do que não gostava?	Da escola gostava bastante, porém tenho lembrança de uma professora do 2º ano que eu não gostei devido ao método que ela utilizava.
4. Aprendia com facilidade? Considera que era um bom aluno?	Sim, exceto o episódio acima, sempre me considereei uma boa aluna
5. Você lembra do nome da sua ou seu professor (a)? Escreva um pouco sobre essa relação.	Lembro sim, com os demais professores sempre tive um bom relacionamento
6. Você tinha amigos na escola? Escreva um pouco sobre essa relação.	Sim, sempre fazia muitas amizades
7. Descreva a imagem que você guarda desse período escolar.	No período da alfabetização a imagem que mais marcou foi o carinho que da professora do 3º ano conosco, quando precisava faltar, geralmente por ter ficado doente, lembro em vários momentos, ela indo até a minha casa para saber o que estava acontecendo
8. Acredita que essa experiência influenciou de alguma forma a sua escolha pela profissão docente? Como?	Sim, influenciou muito
9. Que momentos mais marcaram o seu percurso escolar? E que pessoas?	Um outro momento foi no ensino fundamental II, me identifiquei muito com a Professora de Português, acredito que pelo método de ensino, me auxiliou a gostar mais da matéria!
10. O que aprendeu de mais importante, que mais valorize hoje em dia?	Acredito que o melhor aprendizado, é aquele que te faz uma pessoa melhor, e te prepara para enfrentar os obstáculos durante todo o percurso
Respostas da Árvore	
1. Como foi o período da sua alfabetização? Como foi a experiência para aprender a ler e escrever? Que memórias tem desta época?	Aprendi a ler e escrever com 7 anos incompletos. Fui alfabetizada com a cartilha Caminho Suave.

2. Estudou em escola pública ou privada?	Estudei em escola pública
3. Gostava da escola? Do que gostava? Do que não gostava?	Gostava muito da escola. Gostava das lições da classe e as lições de casa. Não gostava da merenda.
4. Aprendia com facilidade? Considera que era um bom aluno?	Sim, era boa aluna e aprendia com facilidade
5. Você lembra do nome da sua ou seu professor (a)? Escreva um pouco sobre essa relação.	Dona Clorinda minha professora de segundo ano, muito sorridente e adorava aprender com ela. Dona Neila terceiro ano, muito brava e não dava nenhum sorriso. Dona Clarice do 4 ano, muito sorridente e a do 1 ano muito sorridente também adorava ensinar.
6. Você tinha amigos na escola? Escreva um pouco sobre essa relação.	Sim, tinha poucas amigas. Naquela época as meninas não podiam ter amigos.
7. Descreva a imagem que você guarda desse período escolar.	Salas cheias de crianças, professoras escrevendo na lousa. Tempo muito bom.
8. Acredita que essa experiência influenciou de alguma forma a sua escolha pela profissão docente? Como?	Não influenciou. O que me influenciou foi ver pessoas adultas na igreja sem saber ler. Isso me inspirou
9. Que momentos mais marcaram o seu percurso escolar? E que pessoas?	Um momento que me marcou foi com minha professora do 3 ano, D. Nela muito brava, que me expôs em situação vexatória.
10. O que aprendeu de mais importante, que mais valorize hoje em dia?	Eu tinha muito respeito pelos professores, pelo ensino que me foi dado.
Respostas da Coruja	
1. Como foi o período da sua alfabetização? Como foi a experiência para aprender a ler e escrever? Que memórias tem desta época?	Meu período de alfabetização foi bem diferente de hoje, método tradicional uso de cartilha, primeiro as vogais, consoantes, sílabas, repetição de exercícios e muita cópia.
2. Estudou em escola pública ou privada?	Estudei em escola pública
3. Gostava da escola? Do que gostava? Do que não gostava?	Da aula de educação física
4. Aprendia com facilidade? Considera que era um bom aluno?	Não, mas era distraída.

5. Você lembra do nome da sua ou seu professor (a)? Escreva um pouco sobre essa relação.	Professora Felícia, ela era muito brava, não sorria e não elogiava.
6. Você tinha amigos na escola? Escreva um pouco sobre essa relação.	Sim, fiz bons amigos... Tinha uns inseparáveis que sempre brincava no recreio, ajudava nas lições e outros.
7. Descreva a imagem que você guarda desse período escolar.	Melhor época da minha vida, primeira coisa que vem na mente é a sala de aula com carteira de madeira enfileiradas, tabuada, carta de ABC, cartilha aberta e as atividades com cheiro de álcool impressa no mimeógrafo.
8. Acredita que essa experiência influenciou de alguma forma a sua escolha pela profissão docente? Como?	Sim, acredito que essa experiência influenciou bastante minha escolha pela minha profissão. A escola, com todos os seus desafios e momentos marcantes, deixou uma impressão boa em mim desde cedo.
9. Que momentos mais marcaram o seu percurso escolar? E que pessoas?	Vários momentos e pessoas. Um dos primeiros momentos foi a conquista de aprender a ler e escrever e até às dificuldades nas provas de matemática.
10. O que aprendeu de mais importante, que mais valorize hoje em dia?	Superar as dificuldades
Respostas da Formiga	
1. Como foi o período da sua alfabetização? Como foi a experiência para aprender a ler e escrever? Que memórias tem desta época?	Foi na época que chamávamos de Pré, foi muito bom e tive um bom aproveitamento na época. Aprender a ler para mim foi incrível, meu olhar para o mundo mudou, eu amava ler e escrever para as pessoas.
2. Estudou em escola pública ou privada?	Na alfabetização, estudei em escola particular, mas na antiga 1ª série foi na escola pública.
3. Gostava da escola? Do que gostava? Do que não gostava?	Amava a escola, não me recordo do que não gostava, só era muito tímida.
4. Aprendia com facilidade? Considera que era um bom aluno?	Considero que tinha facilidade, sempre gostei muito de estudar, isso facilitava ser boa aluna, queria sempre fazer as atividades propostas.

5. Você lembra do nome da sua ou seu professor (a)? Escreva um pouco sobre essa relação.	Lembro da professora que me alfabetizou, Eliane. Lembro de outras também, Sandra, Raquel. Sempre as admirava e sonhava um dia ser professora.
6. Você tinha amigos na escola? Escreva um pouco sobre essa relação.	Tinha poucas amigas, era muito tímida, mas algumas tenho contato até hoje.
7. Descreva a imagem que você guarda desse período escolar.	Uma época muito boa, de muitos sonhos, outra realidade, mas que guardo com muito carinho.
8. Acredita que essa experiência influenciou de alguma forma a sua escolha pela profissão docente? Como?	Sim. Através de um sonho que tinha no passado, que congelei por um tempo e realizei. Sempre acreditei que podia de alguma forma contribuir para a educação, com minha dedicação e serviço à sociedade, fazendo a minha parte na vida dos meus alunos.
9. Que momentos mais marcaram o seu percurso escolar? E que pessoas?	Acredito que o Fundamental 2, professora Liz de Ciências.
10. O que aprendeu de mais importante, que mais valorize hoje em dia?	Aprendi a valorizar os momentos mais simples, uma roda de conversa, uma pergunta, uma resposta. A olhar para o aluno com empatia e respeito, assim como foi comigo um dia.
Respostas da Flor	
1. Como foi o período da sua alfabetização? Como foi a experiência para aprender a ler e escrever? Que memórias tem desta época?	Não foi fácil minha alfabetização, já fui para a escola com noções de alfabetização, já fazia atividades em casa com minha irmã mais velha, porém na escola tinha medo da professora e travava na hora de realizar as atividades.
2. Estudou em escola pública ou privada?	Escola pública
3. Gostava da escola? Do que gostava? Do que não gostava?	Adorava a escola, desde pequena minha brincadeira preferida era brincar de escolinha; gostava muito de fazer as atividades sempre com muito capricho não gostava da exposição e da grosseria que a prof., tratava os alunos.
4. Aprendia com facilidade? Considera que era um bom aluno?	Tinha facilidade em aprender, porém a forma que a prof., ensinava que deixava assustada e insegura

5. Você lembra do nome da sua ou seu professor (a)? Escreva um pouco sobre essa relação.	Sim, Jacira. Quanto fiz estágio de alfabetização voltei na mesma escola onde estudei e para minha surpresa fiquei na sala da mesma professora, ela me apresentou aos alunos e falou que fui uma excelente aluna. Tínhamos uma boa relação, apesar da professora não demonstrar afeto e carinho pelos alunos.
6. Você tinha amigos na escola? Escreva um pouco sobre essa relação.	Quando criança era muito tímida, tinha boa relação com todos, mas amigos próximos eram poucos.
7. Descreva a imagem que você guarda desse período escolar.	Traumático, era tratada com carinho em casa e de repente passei a ouvir broncas e gritos por tudo, muitas vezes sem motivo.
8. Acredita que essa experiência influenciou de alguma forma a sua escolha pela profissão docente? Como?	Muito, procuro ouvir e ser carinhosa com os estudantes, detesto grito em sala de aula.
9. Que momentos mais marcaram o seu percurso escolar? E que pessoas?	Saber ouvir, se dedicar em tudo o que fizer.
10. O que aprendeu de mais importante, que mais valorize hoje em dia?	Sim. Através de um sonho que tinha no passado, que congelei por um tempo e realizei. Sempre acreditei que podia de alguma forma contribuir para a educação, com minha dedicação e serviço à sociedade, fazendo a minha parte na vida dos meus alunos.
Respostas da Livro	
1. Como foi o período da sua alfabetização? Como foi a experiência para aprender a ler e escrever? Que memórias tem desta época?	Memórias muito marcantes. Logo me apaixonei pelos livros. Alugávamos na biblioteca da escola, semanalmente. Desde então, nunca parei de ler.
2. Estudou em escola pública ou privada?	Escola pública
3. Gostava da escola? Do que gostava? Do que não gostava?	Sempre amei a escola. Sempre estive rodeada de amigos e interagia com os colegas, professores e funcionários. Ainda na pré-escola, a queixa das professoras era com a minha fala em excesso com os colegas, durante as aulas.

4. Aprendia com facilidade? Considera que era um bom aluno?	Sim. Sempre tive facilidade com as atividades propostas, no entanto, no ensino fundamental II (antiga 5ª à 8ª série) tive dificuldades com os conteúdos para memorização, pois não conseguir construir significado, nem relações históricas contextualizadas.
5. Você lembra do nome da sua ou seu professor (a)? Escreva um pouco sobre essa relação.	A professora Nair estava nos seus últimos ano como professora, pois iria se aposentar. Era uma senhora baixinha, mas muito firme e ao mesmo tempo amorosa. Era muito organizada e nos apresentava o mundo de possibilidades. Tenho memórias afetivas muito boas dessa fase.
6. Você tinha amigos na escola? Escreva um pouco sobre essa relação.	Sim, sempre estive rodeada de amigos. Hoje, consigo me lembrar de alguns amigos do antigo “ginásio”, dos anos iniciais tenho boas memórias, mas já não lembro dos amigos.
7. Descreva a imagem que você guarda desse período escolar.	Com certeza da sala de leitura. A professora, parecia “maluquinha”, professora Augusta, mas o lugar era impecável e encantador.
8. Acredita que essa experiência influenciou de alguma forma a sua escolha pela profissão docente? Como?	Sim. Naquela época, a escola nos era apresentada por nossas famílias como uma possibilidade de ascensão na vida. Uma porta de possibilidades para um futuro promissor. Acompanhei na minha família pessoas muito próximas marcando a vida de crianças através da educação e eu queria viver essa experiência.
9. Que momentos mais marcaram o seu percurso escolar? E que pessoas?	O aprender a ler e o encantamento pelos livros. As pessoas que marcaram o início dessa jornada foram: a professora Amélia (do pré), a professora Nair e a professora Augusta. Tenho lembranças da psicóloga Cecília, uma senhora, sempre muito elegante.
10. O que aprendeu de mais importante, que mais valorize hoje em dia?	O encantamento pela leitura. Hoje tento despertar o mesmo nos meus alunos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As professoras deram a ver variados elementos presentes em suas trajetórias de alfabetização, na condição de estudantes. Fatores histórico, subjetivos, institucionais e pedagógicos se fizeram presentes em suas respostas.

Borboleta relata uma alfabetização tranquila e facilitada pelo apoio familiar, especialmente da irmã mais velha. Estudou em escola pública, foi boa aluna e guarda memórias positivas da escola, como amizades, recreio e desempenho em matemática. Recorda-se da professora Maria Jesuíno, considerada exigente, mas competente. Afirma que o desejo de ser professora vem da infância e valoriza, até hoje, os princípios de respeito, amizade e dedicação aos estudos.

Broto apresenta poucas recordações do período de alfabetização, marcado pela separação dos pais. Estudou majoritariamente em escola pública e teve influência significativa de familiares professoras, especialmente tias que se tornaram referência. Valoriza a empatia e o acolhimento e associa sua escolha profissional ao ambiente familiar.

Infinito descreve uma alfabetização iniciada de forma lúdica na pré-escola, seguida por um primeiro ano mais rígido. Apesar disso, guarda boas lembranças de professores que a incentivaram e fortaleceram sua autoconfiança. Valoriza a ideia de que todos podem aprender quando há didática aliada ao despertar do interesse, reconhecendo a influência positiva de seus docentes na escolha profissional.

Fruto relata uma alfabetização sem dificuldades, marcada pela curiosidade e pelo treino espontâneo da leitura no cotidiano. Estudou em escola pública e demonstra vínculo afetivo com a instituição, onde posteriormente atuou como professora. Recorda com orgulho momentos de destaque, como a leitura em reunião de pais, e afirma que sua experiência influenciou diretamente sua escolha pela docência.

Águia narra uma alfabetização marcada por práticas punitivas, incluindo o uso de palmatória. Apesar de ter sido boa aluna, guarda lembranças de tensão e rigidez. Reconhece a professora como inteligente, porém com práticas severas. Afirma que tais experiências influenciaram sua escolha profissional e reforçam sua convicção de que a aprendizagem não deve ocorrer por meio do medo.

Pássaro descreve uma alfabetização majoritariamente positiva, com exceção de uma experiência negativa no 2º ano, marcada por práticas competitivas que a afetaram emocionalmente. Valoriza o cuidado de uma professora do 3º ano, que demonstrava proximidade e atenção. Reconhece que tais vivências influenciaram sua escolha pela docência e destaca que o aprendizado deve formar pessoas melhores.

Árvore foi alfabetizada com a cartilha Caminho Suave em escola pública e relata ter sido boa aluna. Guarda lembranças de professoras com perfis distintos, algumas acolhedoras e outras severas. Afirma que sua escolha profissional não decorreu diretamente da experiência

escolar, mas do desejo de contribuir para que adultos não permaneçam analfabetos. Valoriza o respeito e o ensino recebido.

Coruja relata ter sido alfabetizada pelo método tradicional, com cartilha, cópias e repetição. Apesar de se considerar distraída, guarda memórias afetivas positivas da escola e reconhece a influência dessa experiência em sua escolha profissional. Destaca como aprendizagens importantes a superação das dificuldades e o encantamento pelo ambiente escolar.

Formiga descreve sua alfabetização como uma experiência muito positiva e transformadora, especialmente pelo encantamento com a leitura. Estudou em escola particular na fase inicial e depois em pública. Afirma que sempre sonhou em ser professora e valoriza a empatia e o olhar atento ao aluno como aprendizagens fundamentais de sua trajetória.

Flor relata uma alfabetização difícil, marcada pelo medo da professora e por práticas punitivas. Apesar de gostar da escola, guarda memórias traumáticas relacionadas à rigidez docente. Afirma que essa experiência influenciou fortemente sua atuação atual, buscando ser acolhedora e evitando práticas baseadas em gritos ou exposição negativa dos alunos.

Livro descreve uma alfabetização profundamente marcante e afetiva, especialmente pelo encantamento com os livros e a sala de leitura. Estudou em escola pública, sempre gostou da escola e foi boa aluna, embora tenha tido dificuldades com conteúdo descontextualizado no ensino fundamental II. Reconhece que a valorização familiar da escola como meio de ascensão social influenciou sua escolha profissional e afirma que busca despertar nos alunos o mesmo encantamento pela leitura que viveu na infância.

Das etapas em que esse momento formativo se desenvolveu puderam ser captadas e analisadas impressões, anotadas no diário de pesquisa e organizadas no quadro a seguir.

Quadro 6 - Registros referentes aos encontros do mês de agosto/2024 e proposições do Questionário Parte 1: Memórias da nossa Alfabetização

Proposta da formação	Reação das professoras	Observação da POA
3ª Semana 05/08/2024 Leitura e discussão do quadro “Duas ideias de aprendizagem” que traz uma comparação de duas perspectivas de alfabetização, o método	As professoras agradeceram aos esclarecimentos que o conteúdo estudado, proporcionou. Destaco as professoras dos 3º anos que reagiram de forma mais expressiva, realizando	No geral houve uma boa aceitação com o tema em estudo, observamos que consolidou o estudo do encontro anterior. Observo que o tema estudado começa a ser de fato compreendido quando as professoras começam a criar

<p>tradicional e a nossa proposta.</p> <p>Fonte: Sobre propostas de alfabetização inicial (Rosaura Soligo)</p>	<p>perguntas quanto as suas propostas de atividades.</p>	<p>sentido, estabelecendo relações entre o texto estudado e seus procedimentos didáticos, dando à teoria um significado.</p>
<p>4ª Semana 19/08/2024</p> <p>Ler as questões do Questionário Alfabetização, e a seguir respondê-las.</p>	<p>Esse questionário (Questionário parte 1: Sobre a nossa alfabetização), com dez perguntas, estava planejado para ser respondido em um encontro, mas, à medida que as professoras realizavam a leitura das questões, passavam a relatar experiências vividas no processo de alfabetização, sendo assim, usamos o encontro a seguir para o preenchimento do questionário.</p> <p>A Pássaro escreveu e verbalizou a sua experiência negativa com uma professora nesse período, evidenciando uma fala carregada de sentimentos, destacando a imparcialidade da professora na escolha de uma estudante destaque, que a marcou negativamente, de forma profunda.</p> <p>A Flor relatou como era rigoroso as ações das professoras no período da sua alfabetização com correções punitivas e agressivas. A Coruja destacou as diferenças nas concepções de alfabetização, enfatizando</p>	<p>Esse foi o questionário que mais rendeu relatos. À medida que as professoras iam respondendo o questionário escrito, elas iam também relatando com as demais as suas experiências durante a sua fase de alfabetização, como se revivessem aqueles momentos.</p> <p>Observei que ao relatar as suas experiências, as suas falas eram carregadas de afetividade e que ao trazer à memória os fatos relatados, as professoras evidenciavam ter consciências de diferentes abordagens e propostas de acordo com as concepções. Ou seja, elas reafirmavam não se permitirem reproduzir aquelas ações metodológicas que o ensino tradicional permitia, não por hoje ser proibido, mas pela consciência de que aquelas ações, causavam experiências traumáticas na vida de um estudante.</p>

	que essa história de psicogênese parecia ainda não ter chegado por aqui e a proposta formativa era totalmente centrado num modelo transmissivo de ensino.	
5ª Semana 26/08/2019 Retomar o tema de onde tínhamos parado no último encontro e retomar a tarefa de responder o questionário do Google Forms.	As professoras se mostraram mais centradas em cumprir a tarefa de responder o questionário	Observamos que os anseios em compartilhar suas experiências foram sanados no encontro anterior, o que contribuiu para a conclusão da tarefa com maior tranquilidade e concentração.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O quadro evidencia o processo formativo desenvolvido em três momentos articulados: estudo teórico, elaboração das respostas ao questionário e conclusão da atividade. No primeiro encontro, a leitura e discussão do texto “Duas ideias de aprendizagem” favoreceram maior compreensão das concepções de alfabetização, especialmente quando as professoras passaram a relacionar teoria e prática. Observa-se que a apropriação conceitual ocorreu quando conseguiram atribuir sentido às discussões a partir de seus próprios procedimentos didáticos.

No encontro destinado ao questionário sobre memórias da alfabetização, as respostas suscitaram intensos relatos pessoais, carregados de afetividade. Algumas professoras, como Pássaro e Flor, rememoraram experiências negativas marcantes, enquanto Coruja destacou as diferenças entre concepções tradicionais e perspectivas mais recentes. A POA observa que esse foi o momento mais mobilizador da proposta, pois as docentes não apenas responderam às questões, mas revisitaram criticamente suas experiências formativas, demonstrando consciência das implicações metodológicas dessas vivências.

No último encontro, as professoras mostraram-se mais concentradas na finalização das respostas, indicando que o movimento de compartilhamento e elaboração emocional já havia sido realizado anteriormente. O quadro revela, portanto, um percurso de crescente reflexão, no qual a memória pessoal se articulou à análise crítica das concepções de alfabetização, fortalecendo o caráter formativo da pesquisa.

6.2 PARTE 2: MEMÓRIAS DA FORMAÇÃO DOCENTE

A natureza das perguntas que constam no APENDICE C é narrativo-reflexiva e autobiográfica, orientada à reconstrução crítica da trajetória formativa das participantes, desde o magistério e a graduação até a formação continuada e a atuação profissional na alfabetização. Trata-se de um instrumento que busca articular memória, experiência e identidade profissional, favorecendo a explicitação de matrizes pedagógicas, referências formativas e influências institucionais que atravessam a constituição do ser professora alfabetizadora.

Do ponto de vista metodológico, o roteiro organiza-se em três eixos: (1) formação inicial em nível médio (Magistério) e superior, contemplando escolhas institucionais, motivações, percursos, interrupções, relações com professores formadores e experiências de estágio; (2) formação continuada, com destaque para políticas e programas públicos de formação de alfabetizadores; e (3) exercício da docência na alfabetização, considerando tempo de atuação, desafios do ciclo, influências familiares e escolares, bem como articulações percebidas entre a própria alfabetização, a formação recebida e as concepções atuais sobre ensinar a ler e escrever.

Os objetivos centrais do roteiro são: (a) promover a autorreflexão sobre o percurso formativo e suas inflexões; (b) identificar continuidades, rupturas e reconfigurações entre formação inicial, continuada e prática docente; (c) compreender como experiências significativas — professores modelares, estágios, programas de formação — contribuíram para a construção de referenciais pedagógicos; e (d) tornar visíveis as matrizes que sustentam as concepções atuais de alfabetização.

A questão final, que propõe a escolha de uma imagem-símbolo para representar as matrizes pedagógicas da participante, amplia o alcance formativo do instrumento ao mobilizar dimensões simbólicas e metacognitivas, possibilitando a síntese reflexiva da trajetória descrita. Assim, o conjunto de perguntas ultrapassa o caráter meramente descritivo, configurando-se como estratégia de produção de conhecimento sobre a formação docente e de fortalecimento da consciência profissional no campo da alfabetização.

Quadro 7 – Questionário Parte 2: Memórias da Formação Docente

Questionário formação docente	Respostas da Borboleta
1. Cursou Magistério? Onde?	Sim EE Esther Medina

2. Se (sim) relate como foi essa experiência de formação, apontando o seu olhar para essa proposta formativa.	Foi maravilhosa, lembro das aulas de didática onde aprendi muita coisa, tínhamos que fazer pastas, planos de aulas, semana do magistério era voltada para apresentações e práticas.
Falando agora sobre o ensino superior:	
3. Na educação superior que curso fez e que instituição escolheu? Quais os motivos desta escolha?	Eu fiz em uma faculdade semipresencial eu ia só uma vez por semana e estudava, li os textos em casa, Uniseb escolhi pela facilidade de ir só uma vez na semana.
4. Em que ano entrou? Entrou na 1ª opção?	Entrei em 2008 e me formei em 2011. Foi minha única opção.
5. O que mais pesou na sua decisão? Passou muito tempo a pensar nela? Consultou outras pessoas para tomar uma decisão? Que importância tiveram os familiares e os amigos?	Eu precisava fazer o curso pois, já exercia a profissão.
6. Ao longo do curso, teve um percurso continuado ou houve alguma interrupção?	Frequentei do início ao fim.
7. Gostou do curso? (professores, conteúdos, avaliação...) Do que gostava? Do que não gostava?	Sim, gostei pela praticidade.
8. A sua relação com a escola mudou? Passou a ter mais/menos interesse e motivação	Fiquei motivada eu queria ter feito a faculdade antes, mas eu não tinha condição, meus filhos eram crianças, foi a que deu certo em tudo.
9. Se pudesse voltar atrás mudaria alguma coisa?	Não
10. Teve professores modelares no seu percurso de formação como alfabetizador? Teve professores dos quais desejou se distanciar enquanto modelo de alfabetizador?	Não
11. Passou por alguma experiência, significativa no estágio da graduação, que contribuiu ou não para a sua formação docente?	Nessa época iniciei no Ensino fundamental, experiência nova pois eu era do Infantil.
Quanto à docência na alfabetização: 12. Assinale se você participou dos seguintes cursos de formação de professores alfabetizadores: () Projeto Ipê	PNAIC

<p>() Alfabetização: teoria e prática</p> <p>() Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação</p> <p>() PROFA</p> <p>() Letra e Vida</p> <p>() Ler e Escrever</p> <p>() PNAIC</p> <p>() Toda criança aprendendo</p> <p>() Programa de Apoio à Leitura e Escrita</p> <p>() Pró-Letramento</p>	
<p>13. Há quanto tempo você é professora alfabetizadora?</p>	<p>Na educação infantil eu dei uns 5 anos para o pré e naquela época as crianças já aprendiam a ler e escrever (era uma escola particular), a maior parte da minha carreira, depois em SBC dei aula para o 1 ano em 2015, 2018, 2019 e 2020.</p>
<p>14. Qual você considera ser o maior desafio no ciclo de alfabetização?</p>	<p>A falta de interesse de alguns por ainda serem imaturos ou problema existente que dificulta a aprendizagem.</p>
<p>15. Viu uma ligação entre a forma com que foi alfabetizada e o entendimento e a forma que atualmente tem sobre a alfabetização e o ser professor alfabetizador?</p>	<p>Não mudou muito.</p>
<p>16. Viu alguma ligação entre a formação que recebeu na graduação e o entendimento e a forma que atualmente tem sobre a alfabetização e o ser professor alfabetizador?</p>	<p>Pouco antes da minha graduação eu tive uma coordenadora que queria mudanças, como sondagens, jogos para divertir e aprender, isso que eu trabalhava no infantil ainda, então resolvi que precisa fazer faculdade para me atualizar.</p>
<p>17. Alguma pessoa da sua família ou vida escolar influenciou a sua escolha por essa área?</p>	<p>Minha mãe não é professora, mas sempre disposta a nos ensinar e ajudar no que ela sabia.</p>
<p>18. Agora que já relembrou e descreveu toda essa trajetória, que imagem (desenho) você escolheria como símbolo descritivo das suas matrizes pedagógicas? Descreva-a e justifique a escolha dessa imagem.</p>	<p>Borboleta, porque ela se transforma e foi assim, eu iniciei trabalhando no infantil e as crianças do pré já saiam alfabetizadas e ainda aprendiam com as famílias silábica, depois no infantil mesmo comecei a ter visões do construtivismo, novas metodologias,</p>

	depois mudei para o fundamental, agora estou nos dois segmentos e vou me adaptando, voando e vendo o que é melhor para que meus alunos aprendam e a borboleta significa: transformação, mudança, renovação, esperança, liberdade, beleza e graça.
	Respostas da Broto
3. Cursou Magistério? Onde?	Não
4. Se (sim) relate como foi essa experiência de formação, apontando o seu olhar para essa proposta formativa.	Não cursei.
Falando agora sobre o ensino superior: 3. Na educação superior que curso fez e que instituição escolheu? Quais os motivos desta escolha?	Faculdade Anhanguera, antiga Faenac
4. Em que ano entrou? Entrou na 1ª opção?	2011. Sim.
5. O que mais pesou na sua decisão? Passou muito tempo a pensar nela? Consultou outras pessoas para tomar uma decisão? Que importância tiveram os familiares e os amigos?	Desde criança já sabia que eu queria ser professora.
6. Ao longo do curso, teve um percurso continuado ou houve alguma interrupção?	Continuado.
7. Gostou do curso? (professores, conteúdos, avaliação...) Do que gostava? Do que não gostava?	Sim. Da aula de didática. Não gostava dos trabalhos forçados em grupo, com pessoas que não colaboravam.
8. A sua relação com a escola mudou? Passou a ter mais/menos interesse e motivação?	Continua o mesmo, mas, ficou chateada com a falta de valorização e recursos no dia a dia.
9. Se pudesse voltar atrás mudaria alguma coisa?	Não.
10. Teve professores modelares no seu percurso de formação como alfabetizador? Teve professores dos quais desejou se distanciar enquanto modelo de alfabetizador?	Minhas tias, são as melhores professoras. Na alfabetização não tenho muitas lembranças, sofri um trauma com a separação dos meus pais.
11. Passou por alguma experiência, significativa no estágio da graduação, que contribuiu ou não para a sua formação docente?	Sim. Estagiei no 1º ano do ciclo de alfabetização e fui estagiária pela CIEE em Capuava.
Quanto à docência na alfabetização:	Outros: Aprender e Ensinar

<p>12. Assinale se você participou dos seguintes cursos de formação de professores alfabetizadores:</p> <p>() Projeto Ipê</p> <p>() Alfabetização: teoria e prática</p> <p>() Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação</p> <p>() PROFA</p> <p>() Letra e Vida</p> <p>() Ler e Escrever</p> <p>() PNAIC</p> <p>() Toda criança aprendendo</p> <p>() Programa de Apoio à Leitura e Escrita</p> <p>() Pró-Letramento</p>	
<p>13. Há quanto tempo você é professora alfabetizadora?</p>	<p>9 anos.</p>
<p>14. Qual você considera ser o maior desafio no ciclo de alfabetização?</p>	<p>A falta de incentivo nas lições das crianças pelos pais.</p>
<p>15. Viu uma ligação entre a forma com que foi alfabetizada e o entendimento e a forma que atualmente tem sobre a alfabetização e o ser professor alfabetizador?</p>	<p>A oralidade.</p>
<p>16. Viu alguma ligação entre a formação que recebeu na graduação e o entendimento e a forma que atualmente tem sobre a alfabetização e o ser professor alfabetizador?</p>	<p>Sim. Gostei muito da didática. A concepção de alfabetização que eu estudei, já era parecida com a de hoje.</p>
<p>17. Alguma pessoa da sua família ou vida escolar influenciou a sua escolha por essa área?</p>	<p>Minhas tias.</p>
<p>18. Agora que já relembrou e descreveu toda essa trajetória, que imagem (desenho) você escolheria como símbolo descritivo das suas matrizes pedagógicas? Descreva-a e justifique a escolha dessa imagem.</p>	<p>Um broto em meio ao campo seco. Me lembra que todas as crianças são possíveis de serem ensinadas. Na minha infância eu me vejo como esse broto. Eu era uma aluna bagunceira e conversava muito na sala de aula.</p>
	<p>Respostas da Infinito</p>

1. Coursou Magistério? Onde?	Não.
2. Se (sim) relate como foi essa experiência de formação, apontando o seu olhar para essa proposta formativa.	Não cursei
Falando agora sobre o ensino superior: 3. Na educação superior que curso fez e que instituição escolheu? Quais os motivos desta escolha?	Sou graduada em pedagogia, pela Universidade Cesumar. Sempre gostei da área da educação.
4. Em que ano entrou? Entrou na 1ª opção?	Entrei em 2018 e foi a minha primeira opção.
5. O que mais pesou na sua decisão? Passou muito tempo a pensar nela? Consultou outras pessoas para tomar uma decisão? Que importância tiveram os familiares e os amigos?	Sempre tive interesse na área e só não concluí antes, por priorizar a educação dos meus filhos.
6. Ao longo do curso, teve um percurso continuado ou houve alguma interrupção?	Não houve interrupções.
7. Gostou do curso? (professores, conteúdos, avaliação...) Do que gostava? Do que não gostava?	Sim, gostei bastante do curso e por ser EAD, pude me aprofundar nos temas que tinha mais interesse.
8. A sua relação com a escola mudou? Passou a ter mais/menos interesse e motivação	Mudou, passei a ter muito mais interesse e motivação.
9. Se pudesse voltar atrás mudaria alguma coisa?	Não.
10. Teve professores modelares no seu percurso de formação como alfabetizador? Teve professores dos quais desejou se distanciar enquanto modelo de alfabetizador?	Tive professores que levo como referência nas minhas práticas didáticas.
11. Passou por alguma experiência, significativa no estágio da graduação, que contribuiu ou não para a sua formação docente?	Infelizmente meus estágios foram de forma virtual por conta da pandemia.

<p>Quanto à docência na alfabetização:</p> <p>12. Assinale se você participou dos seguintes cursos de formação de professores alfabetizadores:</p> <p>() Projeto Ipê</p> <p>() Alfabetização: teoria e prática</p> <p>() Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação</p> <p>() PROFA</p> <p>() Letra e Vida</p> <p>() Ler e Escrever</p> <p>() PNAIC</p> <p>() Toda criança aprendendo</p> <p>() Programa de Apoio à Leitura e Escrita</p> <p>() Pró-Letramento</p>	<p>Não</p>
<p>13. Há quanto tempo você é professora alfabetizadora?</p>	<p>Um ano.</p>
<p>14. Qual você considera ser o maior desafio no ciclo de alfabetização?</p>	<p>Trabalhar com uma turma heterogênea é um grande desafio e ao mesmo tempo uma grande oportunidade de usar estratégias para trabalhar com pares produtivos.</p>
<p>15. Viu uma ligação entre a forma com que foi alfabetizada e o entendimento e a forma que atualmente tem sobre a alfabetização e o ser professor alfabetizador?</p>	<p>Sim, tive professores que me influenciaram muito e me ensinaram a não desistir.</p>
<p>16. Viu alguma ligação entre a formação que recebeu na graduação e o entendimento e a forma que atualmente tem sobre a alfabetização e o ser professor alfabetizador?</p>	<p>Sim, pois muito do que aprendi, costumo utilizar em sala de aula.</p>
<p>17. Alguma pessoa da sua família ou vida escolar influenciou a sua escolha por essa área?</p>	<p>Sim, meus pais e meus filhos.</p>
<p>18. Agora que já lembrou e descreveu toda essa trajetória, que imagem (desenho) você escolheria como símbolo descritivo das</p>	<p>O símbolo do infinito ∞. Acredito que a educação é um ciclo que vai muito além da didática e envolve comprometimento, respeito e ética.</p>

suas matrizes pedagógicas? Descreva-a e justifique a escolha dessa imagem.	Valores que estão na nossa história de vida, ou seja, um ciclo que vai muito além dos nossos conhecimentos científicos e que juntos, podem transformar vidas.
Respostas da Fruto	
1. Cursou Magistério? Onde?	Não
2. Se (sim) relate como foi essa experiência de formação, apontando o seu olhar para essa proposta formativa.	Não
Falando agora sobre o ensino superior: 3. Na educação superior que curso fez e que instituição escolheu? Quais os motivos desta escolha?	Pedagogia- Faculdade Paschoal Dantas.
4. Em que ano entrou? Entrou na 1ª opção?	2016 sim
5. O que mais pesou na sua decisão? Passou muito tempo a pensar nela? Consultou outras pessoas para tomar uma decisão? Que importância tiveram os familiares e os amigos?	Sempre quis seguir essa profissão, e sempre tive o apoio dos meus pais
6. Ao longo do curso, teve um percurso continuado ou houve alguma interrupção?	Percurso continuado
7. Gostou do curso? (professores, conteúdos, avaliação...) Do que gostava? Do que não gostava?	Sim, adorei os estágios, e não gostava muito das matérias que não tinha uma dinâmica legal, que eram as que trabalhavam os autores.
8. A sua relação com a escola mudou? Passou a ter mais/menos interesse e motivação	Sim, passei a ter mais interesse principalmente quando comecei o estágio.
9. Se pudesse voltar atrás mudaria alguma coisa?	Não
10. Teve professores modelares no seu percurso de formação como alfabetizador? Teve professores dos quais desejou se distanciar enquanto modelo de alfabetizador?	Sim, e não tive ninguém que eu desejei me distanciar.
11. Passou por alguma experiência, significativa no estágio da graduação, que contribuiu ou não para a sua formação docente?	Sim, fui estagiária de inclusão e notar o avanço na aprendizagem dos meus alunos foi muito significativo para minha graduação.
Quanto à docência na alfabetização:	Nenhum

<p>12. Assinale se você participou dos seguintes cursos de formação de professores alfabetizadores:</p> <p>() Projeto Ipê</p> <p>() Alfabetização: teoria e prática</p> <p>() Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação</p> <p>() PROFA</p> <p>() Letra e Vida</p> <p>() Ler e Escrever</p> <p>() PNAIC</p> <p>() Toda criança aprendendo</p> <p>() Programa de Apoio à Leitura e Escrita</p> <p>() Pró-Letramento</p>	
<p>13. Há quanto tempo você é professora alfabetizadora?</p>	1 ano
<p>14. Qual você considera ser o maior desafio no ciclo de alfabetização?</p>	A falta de parceria das famílias já que esse processo deve ter continuidade em casa.
<p>15. Viu uma ligação entre a forma com que foi alfabetizada e o entendimento e a forma que atualmente tem sobre a alfabetização e o ser professor alfabetizador?</p>	Sim, a forma como fui alfabetizada era muito mais eficaz inclusive os materiais didáticos, os materiais didáticos de hoje, fogem um pouco da realidade de aprendizagem.
<p>16. Viu alguma ligação entre a formação que recebeu na graduação e o entendimento e a forma que atualmente tem sobre a alfabetização e o ser professor alfabetizador?</p>	Com o olhar de hoje como professora de alfabetização, vejo que os ensinamentos que recebi na graduação estão bem distantes da realidade de uma sala de aula.
<p>17. Alguma pessoa da sua família ou vida escolar influenciou a sua escolha por essa área?</p>	Sim a minha mãe.
<p>18. Agora que já relembrou e descreveu toda essa trajetória, que imagem (desenho) você escolheria como símbolo descritivo das suas matrizes pedagógicas? Descreva-a e justifique a escolha dessa imagem.</p>	Árvore, escolhi esse símbolo porque meus pais representam as raízes, que sempre me motivaram e hoje eu me vejo como os frutos de uma plantação regada de amor.

	Respostas da Águia
1. Cursou Magistério? Onde?	SIM. MARANHAO
2. Se (sim) relate como foi essa experiência de formação, apontando o seu olhar para essa proposta formativa.	Foi uma formação que já tinha em vista e no meu último ano de ensino médio me matriculei pra cursar o magistério. E me identifiquei muito com o curso, porque sempre tive um carinho muito grande com o Ciclo de Alfabetização e mesmo antes de estagiar, o magistério exigia muita prática, trabalhos voltados pra sala de aula com os estudantes e ali fui olhando como as professoras trabalhavam com as crianças que era o método tradicional, onde o foco era ler e escrever tendo como material de apoio o caderno, o lápis e a lousa.
Falando agora sobre o ensino superior: 3. Na educação superior que curso fez e que instituição escolheu? Quais os motivos desta escolha?	Pedagogia. Sumaré. Porque gosto da minha profissão, amo o que faço. Continuar nessa área da educação é o meu foco.
4. Em que ano entrou? Entrou na 1ª opção?	2019. Não pensei em outro curso. Já sabia o curso que queria fazer Pedagogia.
5. O que mais pesou na sua decisão? Passou muito tempo a pensar nela? Consultou outras pessoas para tomar uma decisão? Que importância tiveram os familiares e os amigos?	O horário, pois, queria fazer presencial. E sempre os horários não coincidia com meu trabalho. E no ano de 2019 me matriculei pra fazer presencial, dei início ao curso, porém veio a Pandemia em 2020 e tive que estudar online.
6. Ao longo do curso, teve um percurso continuado ou houve alguma interrupção?	Demorei terminar o curso porque optei pelo estágio presencial e fiz quando as escolas voltaram a funcionar normalmente. E demorou mais pra finalizar o curso. E valeu apenas porque esse estágio foi importante e contribuiu muito no processo de Alfabetização.
7. Gostou do curso? (professores, conteúdos, avaliação...) Do que gostava? Do que não gostava?	Sim. Gostei da parte teórica, dos autores, as práticas pedagógicas. E o aprendizado maior foi o estágio; que é a prática, a convivência, o processo de alfabetização, a interação com as crianças.

8. A sua relação com a escola mudou? Passou a ter mais/menos interesse e motivação	O interesse só aumenta porque quando piso no chão da escola e olho as crianças vejo que tenho um papel fundamental na vida de cada uma e isso só me motiva a cada dia mais me aperfeiçoar e capacitar pra desenvolver um belo trabalho com as crianças.
9. Se pudesse voltar atrás mudaria alguma coisa?	Não
10. Teve professores modelares no seu percurso de formação como alfabetizador? Teve professores dos quais desejou se distanciar enquanto modelo de alfabetizador?	Não
11. Passou por alguma experiência, significativa no estágio da graduação, que contribuiu ou não para a sua formação docente?	Percebi que os professores trabalhavam com atividades lúdicas bem direcionadas, empenhadas no brincar e compreender o mundo que o cerca, são muito mais importantes que a prática extenuante tradicional da alfabetização. A experiência me trouxe muito isso.
<p>Quanto à docência na alfabetização:</p> <p>12. Assinale se você participou dos seguintes cursos de formação de professores alfabetizadores:</p> <p>() Projeto Ipê</p> <p>() Alfabetização: teoria e prática</p> <p>() Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação</p> <p>() PROFA</p> <p>() Letra e Vida</p> <p>() Ler e Escrever</p> <p>() PNAIC</p> <p>() Toda criança aprendendo</p> <p>() Programa de Apoio à Leitura e Escrita</p> <p>() Pró-Letramento</p>	Outros: Aprender e Ensinar
13. Há quanto tempo você é professora alfabetizadora?	Trabalhei 7 anos com alfabetização no Estado do Maranhão e aqui em São Paulo é meu primeiro ano.

14. Qual você considera ser o maior desafio no ciclo de alfabetização?	Desconstruir tudo que aprendi e construir novas concepções que a rede nos oferece.
15. Viu uma ligação entre a forma com que foi alfabetizada e o entendimento e a forma que atualmente tem sobre a alfabetização e o ser professor alfabetizador?	Fui alfabetizada de forma tradicional de ler e escrever silabário depois passava para as palavrinhas e assim dava continuidade. Hoje tenho uma nova concepção pra alfabetizar e mesmo assim sempre desconstruindo e construindo para melhor alfabetizar nossas crianças.
16. Viu alguma ligação entre a formação que recebeu na graduação e o entendimento e a forma que atualmente tem sobre a alfabetização e o ser professor alfabetizador?	O papel do professor alfabetizador deve consistir em criar possibilidades, promovendo práticas pedagógicas que vão além de uma sala de aula, buscando devendo compreender as dimensões de todo esse processo de alfabetizar e que sua prática é capaz de formar sujeitos com autonomia e criticidade.
17. Alguma pessoa da sua família ou vida escolar influenciou a sua escolha por essa área?	Não. Minha família sempre falava pra mim ser uma advogada, uma médica... Mas a minha vocação era ser Professora.
18. Agora que já relembrou e descreveu toda essa trajetória, que imagem (desenho) você escolheria como símbolo descritivo das suas matrizes pedagógicas? Descreva-a e justifique a escolha dessa imagem.	Uma águia. Assim como a águia, vi ao mundo com a missão de superar todos os obstáculos que se apresentarem, pois tenho de todos os dias, começar sempre tudo de novo - não adiantará absolutamente nada o sucesso ou o fracasso de ontem e não importa o que já aconteceu, tenho sido ótima ou péssima, pois o que importa mesmo é o que eu vou fazer acontecer hoje!
Respostas da Pássaro	
1. Cursou Magistério? Onde?	Sim, E.E. Terezinha Santos – Mauá
2. Se (sim) relate como foi essa experiência de formação, apontando o seu olhar para essa proposta formativa.	Foi uma experiência boa, construímos muita prática, porém diferente do que a proposta da nossa rede
<p>Falando agora sobre o ensino superior:</p> <p>3. Na educação superior que curso fez e que instituição escolheu? Quais os motivos desta escolha?</p>	Faculdade Fama, era um sonho de anos, que virou realidade, desde quando ingressei na educação

4. Em que ano entrou? Entrou na 1ª opção?	Em 2010, sim minha primeira opção
5. O que mais pesou na sua decisão? Passou muito tempo a pensar nela? Consultou outras pessoas para tomar uma decisão? Que importância tiveram os familiares e os amigos?	Na verdade, depois que fiz o magistério, surgiram outras oportunidades de emprego, que na época me chamou a atenção, fiquei trabalhando por quase 12 anos em outra área, foi quando voltei a trabalhar na educação, e aflorou o sonho que eu tinha lá atrás, e resolvi fazer a Faculdade
6. Ao longo do curso, teve um percurso continuado ou houve alguma interrupção?	Houve uma interrupção antes do início da faculdade, depois não mais
7. Gostou do curso? (professores, conteúdos, avaliação...) Do que gostava? Do que não gostava?	Gostei muito do curso e dos professores
8. A sua relação com a escola mudou? Passou a ter mais/menos interesse e motivação	Mais interesse
9. Se pudesse voltar atrás mudaria alguma coisa?	Acredito que teria feito a faculdade, assim que terminei o magistério
10. Teve professores modelares no seu percurso de formação como alfabetizador? Teve professores dos quais desejou se distanciar enquanto modelo de alfabetizador?	Acredito que não, houve professores rígidos que talvez não teria como modelo
11. Passou por alguma experiência, significativa no estágio da graduação, que contribuiu ou não para a sua formação docente?	Bom todas foram significativas, talvez hoje escolheria outra escola na EJA para realização desse estágio, na época deixou a desejar.
<p>Quanto à docência na alfabetização:</p> <p>12. Assinale se você participou dos seguintes cursos de formação de professores alfabetizadores:</p> <p>() Projeto Ipê</p> <p>() Alfabetização: teoria e prática</p> <p>() Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação</p> <p>() PROFA</p> <p>() Letra e Vida</p> <p>() Ler e Escrever</p>	Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação

<input type="checkbox"/> PNAIC <input type="checkbox"/> Toda criança aprendendo <input type="checkbox"/> Programa de Apoio à Leitura e Escrita <input type="checkbox"/> Pró-Letramento	
13. Há quanto tempo você é professora alfabetizadora?	10 anos
14. Qual você considera ser o maior desafio no ciclo de alfabetização?	Atender todas as demandas, que tem aparecido no percurso
15. Viu uma ligação entre a forma com que foi alfabetizada e o entendimento e a forma que atualmente tem sobre a alfabetização e o ser professor alfabetizador?	Mudou muito, hoje temos outro currículo, novas perspectivas, novas demandas, os educandos hoje necessitam de outros estímulos para uma aprendizagem significativa.
16. Viu alguma ligação entre a formação que recebeu na graduação e o entendimento e a forma que atualmente tem sobre a alfabetização e o ser professor alfabetizador?	Fazem 11 anos da minha formação, já houve algumas mudanças, porém houve experiências que podem ser aproveitadas, porém sobre a concepção de alfabetização hoje, observo mudanças.
17. Alguma pessoa da sua família ou vida escolar influenciou a sua escolha por essa área?	Houve influência de amigos
18. Agora que já lembrou e descreveu toda essa trajetória, que imagem (desenho) você escolheria como símbolo descritivo das suas matrizes pedagógicas? Descreva-a e justifique a escolha dessa imagem.	Pássaro: O pássaro retrata os voos que precisei dar, antes de retornar e vir trabalhar na educação.
	Respostas da Árvore
1. Cursou Magistério? Onde?	Colégio Olindina Nunes Freire/MA
2. Se (sim) relate como foi essa experiência de formação, apontando o seu olhar para essa proposta formativa.	Foi uma experiência desafiadora, porém positiva na minha escolha que ajudou a

	desenvolver habilidades essenciais para minha formação/ minha prática.
Falando agora sobre o ensino superior:	Pedagogia, Fundação Hermínio Ometto.
3. Na educação superior que curso fez e que instituição escolheu? Quais os motivos desta escolha?	Na época trabalhava em um CEI e mantenedor abriu um polo na instituição que facilitou bastante.
4. Em que ano entrou? Entrou na 1ª opção?	2008, no momento sim.
5. O que mais pesou na sua decisão? Passou muito tempo a pensar nela? Consultou outras pessoas para tomar uma decisão? Que importância tiveram os familiares e os amigos?	O desejo de ter uma graduação, sim foi decisão minha.
6. Ao longo do curso, teve um percurso continuado ou houve alguma interrupção?	Não
7. Gostou do curso? (professores, conteúdos, avaliação...) Do que gostava? Do que não gostava?	Sim, aprendi bastante. Gostava da troca de experiência e não gostava das avaliações extensas.
8. A sua relação com a escola mudou? Passou a ter mais/menos interesse e motivação	A prática me proporcionou mais interesse
9. Se pudesse voltar atrás mudaria alguma coisa?	Não mudaria
10. Teve professores modelares no seu percurso de formação como alfabetizador? Teve professores dos quais desejou se distanciar enquanto modelo de alfabetizador?	Sim durante o percurso tive professores que se destacaram como grandes alfabetizadores e acabaram motivando. Por outro lado, outros com abordagens de motivadoras.
11. Passou por alguma experiência, significativa no estágio da graduação, que contribuiu ou não para a sua formação docente?	Sim, no CEI Santa Rita de Cássia onde tive o privilégio de observar e participar da rotina dos pequenos.
Quanto à docência na alfabetização:	PNAIC
12. Assinale se você participou dos seguintes cursos de formação de professores alfabetizadores:	
() Projeto Ipê	
() Alfabetização: teoria e prática	
() Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação	
() PROFA	
() Letra e Vida	

<p>() Ler e Escrever</p> <p>() PNAIC</p> <p>() Toda criança aprendendo</p> <p>() Programa de Apoio à Leitura e Escrita</p> <p>() Pró-Letramento</p>	
<p>13. Há quanto tempo você é professora alfabetizadora?</p>	<p>Iniciei em 2013, depois parei e retornei na alfabetização em 2019 até a presente data.</p>
<p>14. Qual você considera ser o maior desafio no ciclo de alfabetização?</p>	<p>Um dos maiores desafios no ciclo de alfabetização é atender à diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos.</p>
<p>15. Viu uma ligação entre a forma com que foi alfabetizada e o entendimento e a forma que atualmente tem sobre a alfabetização e o ser professor alfabetizador?</p>	<p>Sim, essas experiências pessoais influenciam a forma como os educadores veem o processo de alfabetização e a importância de criar um ambiente inclusivo e estimulante para os estudantes.</p>
<p>16. Viu alguma ligação entre a formação que recebeu na graduação e o entendimento e a forma que atualmente tem sobre a alfabetização e o ser professor alfabetizador?</p>	<p>Sim, essa relação entre ambas traz reflexão e ajustes sobre as experiências de alfabetizar.</p>
<p>17. Alguma pessoa da sua família ou vida escolar influenciou a sua escolha por essa área?</p>	<p>Não</p>
<p>18. Agora que já relembrou e descreveu toda essa trajetória, que imagem (desenho) você escolheria como símbolo descritivo das suas matrizes pedagógicas? Descreva-a e justifique a escolha dessa imagem.</p>	<p>Uma árvore, símbolo do cuidado para crescimento saudável</p>
	<p>Respostas da Coruja</p>
<p>1. Cursou Magistério? Onde?</p>	<p>Sim Escola Estadual Américo Brasiliense</p>

<p>2. Se (sim) relate como foi essa experiência de formação, apontando o seu olhar para essa proposta formativa.</p>	<p>Adorei fazer o magistério. Apesar de ser numa época em que a Psicogênese da Língua Escrita não havia sido escrita, nem fazíamos as sondagens e as atividades diagnósticas. Mas gostei muito desta formação.</p>
<p>Falando agora sobre o ensino superior:</p> <p>3. Na educação superior que curso fez e que instituição escolheu? Quais os motivos desta escolha?</p>	<p>Fiz Pedagogia Universidade Uninove Fiz o curso EAD pois já havia passado no concurso e precisava me formar. O ensino EAD foi por set mais barato.2015</p>
<p>4. Em que ano entrou? Entrou na 1ª opção?</p>	<p>Fiz o curso em 2015 e foi minha primeira opção</p>
<p>5. O que mais pesou na sua decisão? Passou muito tempo a pensar nela? Consultou outras pessoas para tomar uma decisão? Que importância tiveram os familiares e os amigos?</p>	<p>O que pesou em minha decisão foi ter passado no concurso e ter que me atualizar. Meu marido e 2 filhos me apoiaram muito.</p>
<p>6. Ao longo do curso, teve um percurso continuado ou houve alguma interrupção?</p>	<p>Foi continuado</p>
<p>7. Gostou do curso? (professores, conteúdos, avaliação...) Do que gostava? Do que não gostava?</p>	<p>Adorei o curso. Não gostava de Filosofia, Sociologia. Adorei a matéria de Neurociências, tanto que fiz 2 pós-graduações nesta área</p>
<p>8. A sua relação com a escola mudou? Passou a ter mais/menos interesse e motivação</p>	<p>Sim tudo mudou, sempre cresceu meu interesse.</p>
<p>9. Se pudesse voltar atrás mudaria alguma coisa?</p>	<p>Não mudaria</p>
<p>10. Teve professores modelares no seu percurso de formação como alfabetizador? Teve professores dos quais desejou se distanciar enquanto modelo de alfabetizador?</p>	<p>Não tive muitas referências na área de alfabetização.</p>
<p>11. Passou por alguma experiência, significativa no estágio da graduação, que contribuiu ou não para a sua formação docente?</p>	<p>Nesta época de estágio eu já estava dando aula.</p>

<p>Quanto à docência na alfabetização:</p> <p>12. Assinale se você participou dos seguintes cursos de formação de professores alfabetizadores:</p> <p>() Projeto Ipê</p> <p>() Alfabetização: teoria e prática</p> <p>() Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação</p> <p>() PROFA</p> <p>() Letra e Vida</p> <p>() Ler e Escrever</p> <p>() PNAIC</p> <p>() Toda criança aprendendo</p> <p>() Programa de Apoio à Leitura e Escrita</p> <p>() Pró-Letramento</p>	PNAIC
<p>13. Há quanto tempo você é professora alfabetizadora?</p>	5 anos
<p>14. Qual você considera ser o maior desafio no ciclo de alfabetização?</p>	As questões sociais
<p>15. Viu uma ligação entre a forma com que foi alfabetizada e o entendimento e a forma que atualmente tem sobre a alfabetização e o ser professor alfabetizador?</p>	Fui alfabetizada numa época muito diferente.
<p>16. Viu alguma ligação entre a formação que recebeu na graduação e o entendimento e a forma que atualmente tem sobre a alfabetização e o ser professor alfabetizador?</p>	Na graduação não tive grandes entendimentos a respeito de alfabetização. Tive este entendimento nas minhas formações
<p>17. Alguma pessoa da sua família ou vida escolar influenciou a sua escolha por essa área?</p>	Não
<p>18. Agora que já lembrou e descreveu toda essa trajetória, que imagem (desenho) você escolheria como símbolo descritivo das suas matrizes pedagógicas? Descreva-a e justifique a escolha dessa imagem.</p>	Coruja, por ser o símbolo da sabedoria. Por todo meu interesse e esforço em aprender cada vez mais e garantir o direito de aprendizagem aos alunos.
	Respostas da Formiga

1. Coursou Magistério? Onde?	Não fiz
2. Se (sim) relate como foi essa experiência de formação, apontando o seu olhar para essa proposta formativa.	Não fiz
Falando agora sobre o ensino superior: 3. Na educação superior que curso fez e que instituição escolheu? Quais os motivos desta escolha?	Licenciatura em Pedagogia na Universidade Cidade de São Paulo - UNICID. Um dos motivos foi meu sonho de ter uma profissão, uma formação, era um sonho de criança, mas que estava congelado em minhas memórias.
4. Em que ano entrou? Entrou na 1ª opção?	2018. Sim
5. O que mais pesou na sua decisão? Passou muito tempo a pensar nela? Consultou outras pessoas para tomar uma decisão? Que importância tiveram os familiares e os amigos?	Ao me encontrar sem rumo, como dona de casa, mãe... desempregada, queria encontrar uma ocupação em que eu tivesse feliz. Foi quando fui pesquisar cursos na Internet. Consultei minha cunhada que estava na mesma situação, ela entrou um semestre antes de mim, meu esposo e minha mãe me apoiaram em todo o processo de escolha, o apoio deles foi muito importante pra mim, foi então que decidi voltar à sonhar em ser professora e escolhi a Pedagogia.
6. Ao longo do curso, teve um percurso continuado ou houve alguma interrupção?	Não, fiz tudo direto.
7. Gostou do curso? (professores, conteúdos, avaliação...) Do que gostava? Do que não gostava?	Gostei sim, a pandemia atrapalhou um pouco por conta do estágio, as escolas fecharam. Gostava muito de fazer os trabalhos e relatórios, aprendi muito a mexer no computador e sistemas de arquivos. Alguns conteúdos eram maçantes, mas necessários.
8. A sua relação com a escola mudou? Passou a ter mais/menos interesse e motivação	Eu creio que quando a gente está no curso, temos uma visão da escola, mas o estágio nos mostra um pouco do que iremos vivenciar, então eu só passei a ter mais certeza do que eu queria pra mim.
9. Se pudesse voltar atrás mudaria alguma coisa?	Não mudaria nada.
10. Teve professores modelares no seu percurso de formação como alfabetizador? Teve	Não tive, nossa relação era on line.

professores dos quais desejou se distanciar enquanto modelo de alfabetizador?	
11. Passou por alguma experiência, significativa no estágio da graduação, que contribuiu ou não para a sua formação docente?	O estágio em que pude presenciar foi na Educação Infantil, foram horas comuns de brincadeiras e atividades lúdicas, mas o que me chamou mais a atenção foi o trabalho das AVE (auxiliar de vida escolar), foi o que mais me marcou.
<p>Quanto à docência na alfabetização:</p> <p>12. Assinale se você participou dos seguintes cursos de formação de professores alfabetizadores:</p> <p>() Projeto Ipê</p> <p>() Alfabetização: teoria e prática</p> <p>() Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação</p> <p>() PROFA</p> <p>() Letra e Vida</p> <p>() Ler e Escrever</p> <p>() PNAIC</p> <p>() Toda criança aprendendo</p> <p>() Programa de Apoio à Leitura e Escrita</p> <p>() Pró-Letramento</p>	Outros: Letramento Matemático - Nova Escola
13. Há quanto tempo você é professora alfabetizadora?	2 anos e 3 meses.
14. Qual você considera ser o maior desafio no ciclo de alfabetização?	O meu maior desafio é lidar com plenitude com atenção àqueles alunos que se encontram em dificuldade de aprendizagem.
15. Viu uma ligação entre a forma com que foi alfabetizada e o entendimento e a forma que atualmente tem sobre a alfabetização e o ser professor alfabetizador?	Sim, não tinha parado pra pensar nisso, mas de fato nós repassamos a forma em que fomos ensinados, pois, faz parte de quem somos agora, mesmo que inconscientemente.
16. Viu alguma ligação entre a formação que recebeu na graduação e o entendimento e a forma que atualmente tem sobre a	Sim, sobre repensar e refletir sobre a minha prática.

alfabetização e o ser professor alfabetizador?	
17. Alguma pessoa da sua família ou vida escolar influenciou a sua escolha por essa área?	Sim, minhas professoras da minha infância.
18. Agora que já lembrou e descreveu toda essa trajetória, que imagem (desenho) você escolheria como símbolo descritivo das suas matrizes pedagógicas? Descreva-a e justifique a escolha dessa imagem.	Eu escolho a formiga... Eu entendo que ela às vezes sente que seu trabalho pode ser em vão, que não faça sentido, mas ela planeja, trabalha em equipe e contribui de alguma forma para um bem maior, ou seja, um trabalho individual, mas com um propósito. Espero ter sido compreensível.
Respostas da Flor	
1. Cursou Magistério? Onde?	Não
2. Se (sim) relate como foi essa experiência de formação, apontando o seu olhar para essa proposta formativa.	Não
Falando agora sobre o ensino superior: 3. Na educação superior que curso fez e que instituição escolheu? Quais os motivos desta escolha?	Pedagogia - Unifieo Sempre gostei de ensinar, desde a infância sempre quis ser professora.
4. Em que ano entrou? Entrou na 1ª opção?	Iniciei o curso de Pedagogia em 1992, foi minha primeira opção.
5. O que mais pesou na sua decisão? Passou muito tempo a pensar nela? Consultou outras pessoas para tomar uma decisão? Que importância tiveram os familiares e os amigos?	Estava decidida a fazer o curso, minha família sempre me apoiou na minha decisão.
6. Ao longo do curso, teve um percurso continuado ou houve alguma interrupção?	No último ano do curso fiquei grávida e não consegui fazer o último estágio presencial, finalizei a faculdade e como na época trabalhava em outra área, não conseguia tempo, então tive meu filho e saí desse emprego para conseguir concluir o estágio para então pegar o diploma.
7. Gostou do curso? (professores, conteúdos, avaliação...) Do que gostava? Do que não gostava?	Gostava muito do curso, da história da educação a teoria é linda!

8. A sua relação com a escola mudou? Passou a ter mais/menos interesse e motivação	Mudou muito, passei a ter mais interesse em ler e conhecer mais autores e pensadores da educação.
9. Se pudesse voltar atrás mudaria alguma coisa?	Não
10. Teve professores modelares no seu percurso de formação como alfabetizador? Teve professores dos quais desejou se distanciar enquanto modelo de alfabetizador?	Alguns professores serviram de inspiração outros não peguei como exemplo.
11. Passou por alguma experiência, significativa no estágio da graduação, que contribuiu ou não para a sua formação docente?	O estágio ajudou muito com a prática, se deparar com uma sala cheia contribuiu muito com a formação.
<p>Quanto à docência na alfabetização:</p> <p>12. Assinale se você participou dos seguintes cursos de formação de professores alfabetizadores:</p> <p>() Projeto Ipê</p> <p>() Alfabetização: teoria e prática</p> <p>() Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação</p> <p>() PROFA</p> <p>() Letra e Vida</p> <p>() Ler e Escrever</p> <p>() PNAIC</p> <p>() Toda criança aprendendo</p> <p>() Programa de Apoio à Leitura e Escrita</p> <p>() Pró-Letramento</p>	Nenhum
13. Há quanto tempo você é professora alfabetizadora?	Em torno de 10 anos
14. Qual você considera ser o maior desafio no ciclo de alfabetização?	A desconstrução a todo momento, quando você acha que sabe muda a concepção.
15. Viu uma ligação entre a forma com que foi alfabetizada e o entendimento e a forma que atualmente tem sobre a alfabetização e o ser professor alfabetizador?	Nenhuma. Mudou muito, aprendi com o silabário e fazendo cópias de sílabas no caderno e com professores severos.

16. Viu alguma ligação entre a formação que recebeu na graduação e o entendimento e a forma que atualmente tem sobre a alfabetização e o ser professor alfabetizador?	Mudou muito, tive de me desconstruir por várias vezes
17. Alguma pessoa da sua família ou vida escolar influenciou a sua escolha por essa área?	Não, na minha família surgiram profs depois de mim, acabei sendo exemplos para alguns.
18. Agora que já relembrou e descreveu toda essa trajetória, que imagem (desenho) você escolheria como símbolo descritivo das suas matrizes pedagógicas? Descreva-a e justifique a escolha dessa imagem.	Uma flor. Acho que no início fui um botãozinho que foi aos poucos desabrochando, muitas vezes murchou teve de se desconstruir e se acostumar com as mudanças, mas está sempre firme.
Respostas da Livro	
1. Cursou Magistério? Onde?	Não cursei
2. Se (sim) relate como foi essa experiência de formação, apontando o seu olhar para essa proposta formativa.	Não cursei
Falando agora sobre o ensino superior: 3. Na educação superior que curso fez e que instituição escolheu? Quais os motivos desta escolha?	Universidade São Camilo. Fui contemplada com bolsa lá e na Metodista, mas uma professora me tranquilizou quanto as duas universidades, então optei por continuar lá, pois as aulas iniciaram primeiro
4. Em que ano entrou? Entrou na 1ª opção?	Ingressei em 2005. Era a minha 1ª opção.
5. O que mais pesou na sua decisão? Passou muito tempo a pensar nela? Consultou outras pessoas para tomar uma decisão? Que importância tiveram os familiares e os amigos?	No início, pensava entre o curso de Pedagogia e Administração, considerando as minhas habilidades e prazer em lidar com papeis e registros. No entanto, tive a oportunidade de realizar um curso pré-vestibular e tive contato com uma graduanda em Pedagogia, já cursando o último semestre. Ao relatar o seu percurso na graduação, tive a certeza da minha opção pelo curso.
6. Ao longo do curso, teve um percurso continuado ou houve alguma interrupção?	Percurso continuado, ingressei em 2005 e conclui em dezembro de 2007.

7. Gostou do curso? (professores, conteúdos, avaliação...) Do que gostava? Do que não gostava?	Amei o curso. Os professores eram maravilhosos e os conteúdos desafiadores.
8. A sua relação com a escola mudou? Passou a ter mais/menos interesse e motivação	Sim. Passei a ler mais, assim como a fazer uso de diversos procedimentos de estudo.
9. Se pudesse voltar atrás mudaria alguma coisa?	Não.
10. Teve professores modelares no seu percurso de formação como alfabetizador? Teve professores dos quais desejou se distanciar enquanto modelo de alfabetizador?	Sim, muitos professores, em especial Cida Sarraf de alfabetização que brincava: se for casar, primeiro, pergunta se ele é construtivista.
11. Passou por alguma experiência, significativa no estágio da graduação, que contribuiu ou não para a sua formação docente?	Sim. Sai do estágio com a certeza de qual professor eu desejava ser e o que era possível realizar, assim como o que eu jamais gostaria de ser.
<p>Quanto à docência na alfabetização:</p> <p>12. Assinale se você participou dos seguintes cursos de formação de professores alfabetizadores:</p> <p>() Projeto Ipê</p> <p>() Alfabetização: teoria e prática</p> <p>() Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação</p> <p>() PROFA</p> <p>() Letra e Vida</p> <p>() Ler e Escrever</p> <p>(X) PNAIC</p> <p>() Toda criança aprendendo</p> <p>() Programa de Apoio à Leitura e Escrita</p> <p>() Pró-Letramento</p>	PNAIC
13. Há quanto tempo você é professora alfabetizadora?	15 anos
14. Qual você considera ser o maior desafio no ciclo de alfabetização?	Tempo para planejamento reflexivo, e apropriação de conceitos ao ponto de pensar em atividades alinhadas a essa proposta curricular.

15. Viu uma ligação entre a forma com que foi alfabetizada e o entendimento e a forma que atualmente tem sobre a alfabetização e o ser professor alfabetizador?	Sim, o respeito à criança, e o incentivo à leitura.
16. Viu alguma ligação entre a formação que recebeu na graduação e o entendimento e a forma que atualmente tem sobre a alfabetização e o ser professor alfabetizador?	Sim, a disciplina de psicologia e história da educação me fizeram construir conceitos sobre a criança e seu desenvolvimento. Além de outras que me fizeram refletir sobre o ensino/aprendizagem e a de alfabetização que foi potente e dinâmica, com diversas possibilidades de avaliar e refletir sobre práticas.
17. Alguma pessoa da sua família ou vida escolar influenciou a sua escolha por essa área?	Sim, como já citei anteriormente, a minha mãe foi educadora de creche por toda nossa infância até a juventude. Tinha uma tia irmã dela que admirávamos muito e era pedagoga, minha tia Ice, a sua letra era linda e ela alfabetizava adultos (maioria idosos) na igreja que frequentava para lerem a Bíblia. E muitos professores, em especial Cida Sarraf de alfabetização. Acredito que todas essas questões, me influenciaram.
18. Agora que já relembrou e descreveu toda essa trajetória, que imagem (desenho) você escolheria como símbolo descritivo das suas matrizes pedagógicas? Descreva-a e justifique a escolha dessa imagem.	Eu já vivi essa experiência antes, mas eu não sou mais a mesma pessoa. Hoje, a imagem que eu escolho para simbolizar as minhas matrizes é o LIVRO. O livro fez toda a diferença na minha vida desde a infância. A minha mãe sempre corrigia a nossa fala com o dicionário. Os presentes dessa minha tia eram sempre, livros. As leituras me constituíram desde a infância. Na adolescência li toda a coleção Vagalume que tinha na biblioteca da escola. Na graduação, nas especializações e agora no mestrado, sigo na busca de novos saberes e agora sei que cabe nela também as minhas reflexões e saberes.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As respostas revelam percursos formativos heterogêneos, marcados por diferentes tempos de experiência, modalidades de formação e influências familiares ou vocacionais, mas convergentes na percepção de que a prática alfabetizadora exige constante reconstrução conceitual e compromisso com a aprendizagem dos estudantes.

Borboleta cursou Magistério e posteriormente Pedagogia em modalidade semipresencial, motivada pela necessidade de regularizar sua formação, já que atuava na área. Destaca a importância da prática no magistério e reconhece que sua trajetória foi marcada por adaptações e transformações, simbolizadas pela borboleta. Participou do PNAIC e identifica como desafio a falta de interesse ou imaturidade de alguns estudantes.

Broto não cursou Magistério e realizou Pedagogia como primeira opção profissional, inspirada por familiares professoras. Valoriza a didática aprendida na graduação e reconhece o estágio como experiência significativa. Atua há nove anos na alfabetização e identifica como desafio a ausência de incentivo familiar. Seu símbolo, o broto, representa a possibilidade de crescimento mesmo em contextos adversos.

Infinito formou-se em Pedagogia (EAD) e iniciou a docência recentemente. Relata aumento de motivação ao longo da graduação e destaca influências positivas de professores. Reconhece como desafio a heterogeneidade das turmas e compreende a educação como processo contínuo, representado pelo símbolo do infinito.

Fruto não cursou Magistério e realizou Pedagogia por vocação, com forte apoio familiar. Valoriza os estágios e reconhece limites entre formação acadêmica e realidade escolar. Atua há um ano na alfabetização e aponta como desafio a parceria com as famílias. Escolhe a árvore como símbolo, associando suas raízes à família e seus frutos à sua constituição profissional.

Águia cursou Magistério no Maranhão, com forte ênfase prática e base tradicional. Posteriormente graduou-se em Pedagogia, reconhecendo a importância do estágio presencial para sua formação. Atua há anos na alfabetização e identifica como desafio desconstruir concepções tradicionais e alinhar-se às diretrizes da rede. A águia simboliza superação e reinvenção constante.

Pássaro cursou Magistério e, após atuar em outra área por anos, retornou à educação e concluiu Pedagogia. Atua há dez anos na alfabetização e aponta como desafio atender às múltiplas demandas atuais. Reconhece mudanças significativas nas concepções de alfabetização ao longo do tempo. O pássaro representa os “voos” e retornos que marcaram sua trajetória.

Árvore cursou Magistério e Pedagogia, com percurso continuado e experiências positivas de estágio. Participou do PNAIC e destaca como desafio atender à diversidade de ritmos de aprendizagem. Reconhece que suas experiências pessoais influenciam sua prática atual. A árvore simboliza cuidado, crescimento e solidez.

Coruja cursou Magistério em período anterior à difusão da psicogênese da língua escrita e formou-se em Pedagogia na modalidade EAD após aprovação em concurso. Participou do PNAIC e identifica as questões sociais como grande desafio na alfabetização. Seu símbolo, a coruja, representa busca por sabedoria e constante atualização.

Formiga não cursou Magistério e ingressou na Pedagogia como realização de um sonho retomado na vida adulta. Valoriza o estágio e a prática na educação infantil. Atua há pouco mais de dois anos na alfabetização e destaca como desafio atender alunos com dificuldades de aprendizagem. A formiga simboliza trabalho coletivo, persistência e propósito.

Flor formou-se em Pedagogia nos anos 1990 e relata necessidade constante de desconstrução de concepções ao longo da carreira. Atua há cerca de dez anos na alfabetização e identifica como desafio acompanhar as mudanças conceituais da área. A flor simboliza desabrochar, reconstrução e adaptação às transformações profissionais.

Das etapas em que esse momento formativo se desenvolveu puderam ser captadas e analisadas impressões, anotadas no diário de pesquisa e organizadas no quadro a seguir.

Quadro 8 – Registro das atividades desenvolvidas no mês de setembro/2024 e proposições do Questionário Parte 2: Memórias de Formação Docente

Proposta da formação	Reação das professoras	Observação da POA
6ª Semana 16/09/2024 Conforme orientação da coordenadora, realizamos o estudo das descrições das Análises de Proficiência dos 2º e 3º anos do ensino fundamental, publicado na Revista Pedagógica, com o objetivo de qualificar o planejamento das rotinas de cada turma.	As professoras se mostraram assustadas com a quantidade de habilidades propostas no documento, a serem trabalhadas a cada ano/ciclo. Queixaram-se desse tipo de documento não ser disponibilizado no início do ano letivo, com vistas a qualificar seus planejamentos.	Inicialmente observamos um certo desespero, depois elas começaram a identificar habilidades já trabalhadas no ano letivo. Além disso, propomos a elas, a realização de um planejamento de rotina, elencando habilidades que elas considerassem mais urgentes, considerando os resultados dos estudantes, para serem trabalhadas semanalmente.
7ª Semana 23/09/2024 Roda de conversa: Iniciamos o encontro com	Ao ler o questionário (Questionário Parte 2: Memórias de Formação	Observamos que as professoras Flor, a Coruja, com maior idade, em relação as demais, e a Águia

<p>uma breve conversa sobre a temática do questionário, que foi o processo de formação (graduação) de cada professora. Destaco que todas elas tiveram o curso de Pedagogia como sua primeira formação.</p>	<p>Docente) previamente, destaco a fala de uma das professoras (Formiga) que se demonstrou admirada, dizendo nunca ter pensado sobre o tema. Ela realizou a seguinte explanação: querendo ou não a gente transmite aquilo que foi passado para nós, mesmo sem perceber, por que faz parte da gente, mesmo que implicitamente a gente acaba reproduzindo. A professora destacou ainda, considerar que a sua formação teve uma ênfase teórica, o que ela atribui ao fato de ter sido um ensino à distância, na experiência vivida por ela, sendo insuficiente nas reflexões sobre as práticas.</p>	<p>e a <i>Árvore</i> (formadas no magistério ainda no interior do nordeste brasileiro), destacaram não ter uma formação com base na <i>Psicogênese da Língua Escrita</i>.</p> <p>No entanto, tanto elas, quanto as demais na faculdade já tiveram a formação sob essa perspectiva de alfabetização.</p>
--	--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O quadro evidencia o momento de aprofundamento da pesquisa-formação, no qual as atividades passaram a articular análise de dados institucionais e reflexão sobre a trajetória formativa das professoras. Na 6ª semana (16/09/2024), realizou-se o estudo das Análises de Proficiência dos 2º e 3º anos, com o objetivo de qualificar o planejamento das rotinas pedagógicas. Essa atividade aproximou a formação das demandas concretas do cotidiano escolar, favorecendo uma postura mais analítica diante dos resultados de aprendizagem.

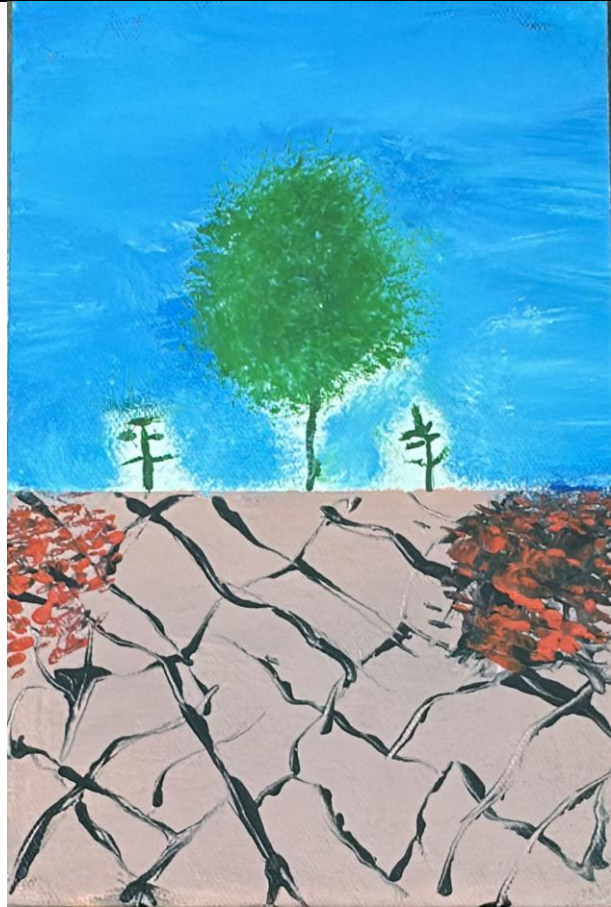
Na sequência, desenvolveu-se a roda de conversa sobre o Questionário Parte 2 – Memórias de Formação Docente, momento em que as professoras compartilharam seus percursos de graduação, influências formativas e experiências de estágio. Observa-se que o grupo demonstrou envolvimento e abertura ao diálogo, estabelecendo conexões entre sua formação inicial e a prática atual. A POA destaca que esse movimento fortaleceu a confiança coletiva e ampliou a compreensão das próprias matrizes formativas, preparando o terreno para as etapas seguintes da proposta, especialmente a escolha do símbolo representativo das matrizes pedagógicas.

O Quadro 9 revela um avanço qualitativo no processo formativo, no qual a reflexão sobre a formação acadêmica e a análise das práticas concretas de ensino passaram a se integrar, consolidando o caráter investigativo e colaborativo da pesquisa-formação.

6.3 PARTE 3: SÍMBOLOS E PINTURA DAS TELAS

Após lermos as respostas dos questionários especialmente a questão dezoito do questionário “Parte 2”, entendemos que seria necessário reservarmos um tempo maior para a última questão, a fim de que as professoras refletissem de forma mais aprofundada sobre o símbolo das suas matrizes pedagógicas. Feito isso, decidimos solicitar a descrição desse símbolo de forma manuscrita, como segue no APÊNDICE D.

Quadro 9 – Parte 3: Símbolos das matrizes pedagógicas

<p>“Questão: Agora que já lembrou e descreveu toda essa trajetória, que imagem (desenho) você escolheria como símbolo descritivo das suas matrizes pedagógicas? Descreva-a e justifique a escolha dessa imagem. (registro manuscrito)”</p>	
<p>Minhas matrizes pedagógicas</p>	<p>Telas</p>
<p>Resposta da Broto:</p> <p>Desde a infância sempre quis ser professora, ensinava minhas bonecas e os meus primos e irmãos. Meu grande interesse se deve ao exemplo das minhas tias e mãe biológica que são professoras ainda.</p> <p>Iniciei meus estudos, com muito incentivo da família. Terminei o ensino médio em 2002 com 16 anos. Só entrei na faculdade quando estava trabalhando no ano de 2009/2010. Minha faculdade foi a Anhanguera de São Caetano do Sul (antiga FAENAC). Terminei a faculdade em 2013, estagiei pelo CIEE na APAE de Capuava, fui ADEI (auxiliar de desenvolvimento infantil) na cidade de Santo André.</p> <p>Em 2014 prestei o concurso da prefeitura para professora de educação infantil e fundamental I, onde me realizei</p>	

profissionalmente, amo dar aulas, amo ensinar, me sinto privilegiada em correr atrás do que eu sempre quis: ser professora.

A imagem que eu escolho, um broto em meio ao campo seco, pois me lembra que todas as crianças são possíveis de serem ensinadas. Na minha infância eu me vejo como esse broto. Eu era uma aluna bagunceira e conversava muito na sala de aula. Hoje eu sou professora e me orgulho disso.

“Um broto em meio ao campo seco, me lembra que todas as crianças são possíveis de serem ensinadas. Na minha infância eu me vejo como esse broto: eu era uma criança bagunceira e conversava muito na sala de aula”

Resposta da Borboleta:

Desde pequena sempre gostei de brincar sendo professora, escrevia na porta de um banheiro da casa da minha avó (quintal), meus irmãos eram os alunos, muito apegada a minha mãe. Não fiz educação infantil, minha irmã é 1 ano mais velha que eu, tudo o que ela fazia na escola minha mãe passava para mim, quando entrei na 1ª série já sabia ler, pois minha mãe tinha me ensinado. Na escola sempre fui de ajudar meus amigos que tinham dificuldades. Entrei no magistério e quando estava no 4º ano comecei a trabalhar numa escola de Educação Infantil e fiquei até hoje. Em 2010 comecei no fundamental, mas a fase que mais me identifico é a alfabetização.

A figura de uma borboleta me identifica pois ela se transforma e minha carreira foi assim no início, no pré as crianças já se alfabetizavam e eu peguei aquela fase das famílias silábicas, depois com o tempo mudou e eu fui me adaptando as novas metodologias e assim vou “voando” e vendo o que é melhor para que meus alunos aprendam e me realizo vendo suas aprendizagens.



“Borboleta significa: transformação, mudança, renovação, esperança, liberdade, beleza e graça.”

Resposta da Infinito:

Acredito que o símbolo do infinito representa a minha matriz pedagógica, pois vejo e materializo o processo educativo como um ciclo de aprendizado que deve levar em consideração tudo o que já foi constituído até o momento.

Nenhum aprendizado deve ser desconsiderado e sim agregado a novas possibilidades, tendo como foco a base científica, aliada ao acolhimento, respeito, ética e valores adquiridos no percurso.

Sendo assim, o ciclo se renova a cada formação nos momentos de sala de aula, nas atividades cotidianas, nos planejamentos e, na interação com os colegas. Trazendo além de conhecimentos, compartilhamentos e novas didáticas, possibilidades que podem transformar vidas.

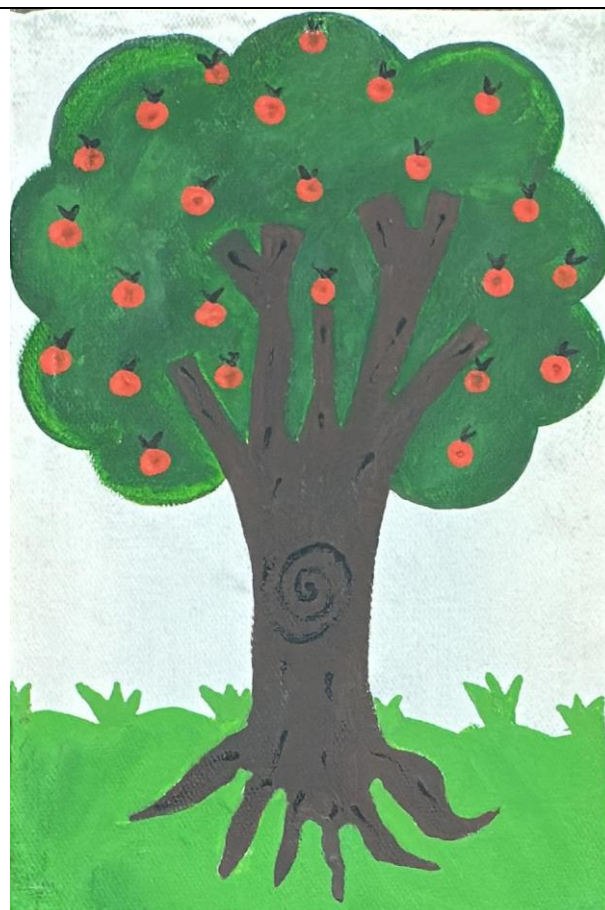


O símbolo do infinito ∞ . Acredito que a educação é um ciclo que vai muito além da didática e envolve comprometimento, respeito e ética. Valores que estão na nossa história de vida, ou seja, um ciclo que vai muito além dos nossos conhecimentos científicos e que juntos, podem transformar vidas.

Resposta da Fruto:

Pensando em toda a minha trajetória, o símbolo da árvore me representa, pois desde a minha infância, plantei em meu coração o desejo de ser professora, eu admirava a minha professora Claudia do Fundamental I, achava lindo a forma como nos ensinava, sempre com muito carinho e quando contei para a minha mãe que havia escolhido a minha profissão com apenas 8 anos de idade, vi em seu olhar uma felicidade sem fim, pois com ela foi diferente, teve que abandonar os estudos na 5ª série, para cuidar de seus filhos.

Desde então minha mãe sempre cultivou esse sonho junto comigo e regou em mim a semente da esperança e hoje eu com 26 anos, posso mostrar para ela todos os dias que a árvore “eu” que ela regou, cuidou e cultivou, está dando lindo frutos.



Árvore, escolhi esse símbolo porque meus pais representam as raízes, que sempre me motivaram e hoje eu me vejo como os frutos de uma plantação regada de amor.

Resposta da Águia:

Uma águia.

Assim como a águia, vim ao mundo com a missão de superar todos os obstáculos que se apresentarem, pois tenho de todos os dias, começar tudo sempre de novo. Não adiantara absolutamente nada o sucesso ou o fracasso de ontem e não importa o que já aconteceu, tenho sido ótima ou péssima, pois o que importa mesmo é o que eu vou fazer acontecer hoje.

Então sempre gostei de estudar, porém não sabia o que eu queria ser quando eu crescesse, pois nunca minha mãe e meu pai chegaram a falar sobre o meu futuro pois eles não tinham estudo; mas lembro que eles me falavam que eu tinha que estudar pra ser alguém na vida. E fui estudar em uma escolinha particular e depois fui auxiliar de sala dessa escola e foi quando essa profissão despertou em mim um sentimento muito bom e vi que tinha tudo a ver comigo.

E assim dei continuidade no curso do magistério para ingressar na Prefeitura do Maranhão.



Uma águia. Assim como a águia, vi ao mundo com a missão de superar todos os obstáculos que se apresentarem, pois tenho de todos os dias, começar sempre tudo de novo - não adiantará absolutamente nada o sucesso ou o fracasso de ontem e não importa o que já aconteceu, tenho sido ótima ou péssima, pois o que importa mesmo é o que eu vou fazer acontecer hoje!

Resposta da Pássaro:

A escolha da minha imagem foi a de um pássaro, desde a infância tive o desejo de me tornar professora. No ensino médio fiz a escolha de cursar o magistério, finalizei o curso, porém a vida trouxe algumas dificuldades para eu exercer realmente o que eu almejava, então foram surgindo outras oportunidades em outras áreas, trabalhei por 11 anos até retornar para a educação, na época prestei concurso para o Estado para secretária de escolar, passei e trabalhando na área resolvi fazer faculdade de pedagogia, ao final do curso prestei alguns concursos na área, fui aprovada no Estado, na Prefeitura de São Bernardo, Prefeitura de São Paulo, Prefeitura de Mauá, optei por ficar em São Paulo e Mauá, onde atuo até hoje.

O pássaro simboliza os vários voos que precisei fazer, antes de retornar e vir trabalhar na educação que foi um sonho desde a minha infância.

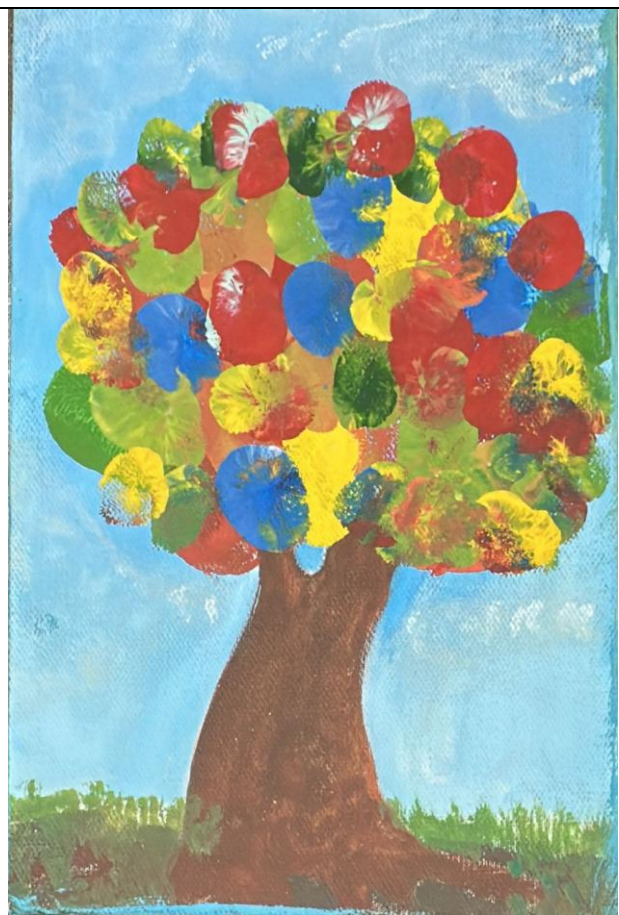


Pássaro: O pássaro retrata os voos que precisei dar, antes de retornar e vir trabalhar na educação.

Resposta da Árvore:

Escolhi um a árvore para simbolizar meu crescimento pedagógico. Minhas raízes e ramos se fortaleceram ao longo do tempo. Assim como uma árvore, meu percurso foi marcado por diversas fases e desafios, desde a infância até a graduação. As raízes simbolizam minha base desde a educação infantil até experiências adquiridas e compartilhadas.

A árvore também reflete o meu papel enquanto educadora, alfabetizadora: que nutre, oferece sombra e sustento, mas também permite que cada criança cresça, cada uma no seu tempo. A escolha dessa imagem reflete minha caminhada como professora onde o crescimento continua ramificando, florescendo e dando frutos a cada nova descoberta.



Uma árvore, símbolo do cuidado para crescimento saudável.

Resposta da Coruja:

Eu escolhi a imagem da coruja por ser considerada o símbolo da sabedoria.

Desde meus primeiros anos escolares até a formação no magistério sempre era a primeira aluna da sala tirava as melhores notas e quando estava no Américo Brasiliense magistério descobri a biblioteca da escola e a biblioteca municipal que ficava ao lado onde me deleitava nas mais variadas leituras.

Sempre gostei de ler e de aprender assuntos variados e quando passei em 3 concursos na área da educação em 2014 percebi que deveria voltar a estudar pois havia trabalhado 28 anos com o comércio bem longe da educação

Quando assumiu o cargo de professora na rede municipal de ensino em 2015 percebi que deveria atualizar meus estudos e comecei pedagogia percebi que a rede municipal de ensino oferecia várias formações as quais aproveitei também para me atualizar.

Fiz PNAIC por 3 anos consecutivos dentre outras formações no último semestre da faculdade tive a matéria de neurociências que me fascinou completamente fiz 2 cursos de especialização nessa área me envolvendo com as dificuldades de aprendizagem pois na alfabetização temos muitos alunos que passam por isso em seu percurso.

Dentro e fora de cursos lia muitos livros e artigos nesta área e já havia trabalhado com classes de alfabetização vi assim o amor e a dedicação crescerem cada vez mais nesta área.

Nesta área de neurociências também estudei sobre o assunto da inclusão. Desde 2016 somente neste ano não tenho nenhum



Coruja, por ser o símbolo da sabedoria. Por todo meu interesse e esforço em aprender cada vez mais e garantir o direito de aprendizagem aos alunos.

aluno com necessidades especiais em minha sala.

Resposta da Formiga:

Eu escolho a imagem da formiga.

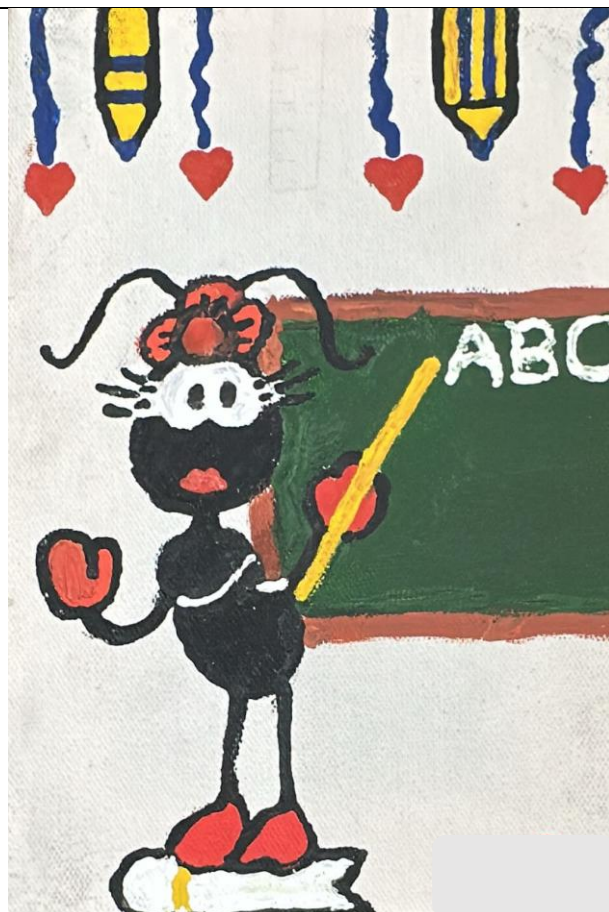
Eu entendo que a Formiga trabalha em coletivo, mas seu empenho permite que o propósito seja cumprido. Ela planeja, pensa no futuro e se compromete a não deixar nada para depois.

Na minha infância eu tive ótimas professoras e me espelhava nelas.

Vejo que o trabalho de cada professora para cada uma delas em algum momento pode ter sido árduo e difícil, que exigiu esforço e às vezes se sentiram como que tudo o que planejavam que não conseguiram, de alguma forma eu absorvi e me fez Ser Quem Sou hoje.

Elas não eram super-heroínas, mas tinham um objetivo em repensar sua prática e darem o seu melhor.

Talvez essa visão era apenas minha como criança, mas perdurou até hoje em minha memória. Tudo o que vivi, na minha perspectiva fez com que minha formação fosse tão plena e feliz.



Eu escolho a formiga... Eu entendo que ela às vezes sente que seu trabalho pode ser em vão, que não faça sentido, mas ela planeja, trabalha em equipe e contribui de alguma forma para um bem maior, ou seja, um trabalho individual, mas com um propósito. Espero ter sido compreensível.

Resposta da Flor:

Imagem de uma flor.

Desde a infância sempre gostei muito de fazer atividades, as brincadeiras eram sempre de pintura, desenho a qual adorava pintar, não podia ver um avião passar que já corria e desenhava como também contava histórias dos diversos destinos onde gostaria de ir: Paris, Londres, USA, montanhas e campos com flores, desenhava muitas flores. Sem contar que dava aulas para as bonecas.

Hoje penso que era um botão que aos poucos fui desabrochando, optei por várias áreas, mas acabei fazendo a pedagogia e me identificando muito, comecei a dar aula passei para a gestão de entidade conveniada onde fiquei alguns anos, porém chegou um momento que tive saudade e vontade de voltar para a sala de aula onde estou até hoje, onde tem uma certeza que faço o que mais gosto de fazer que é ensinar, porém o botão já desabrochou mas está sempre se transformando.



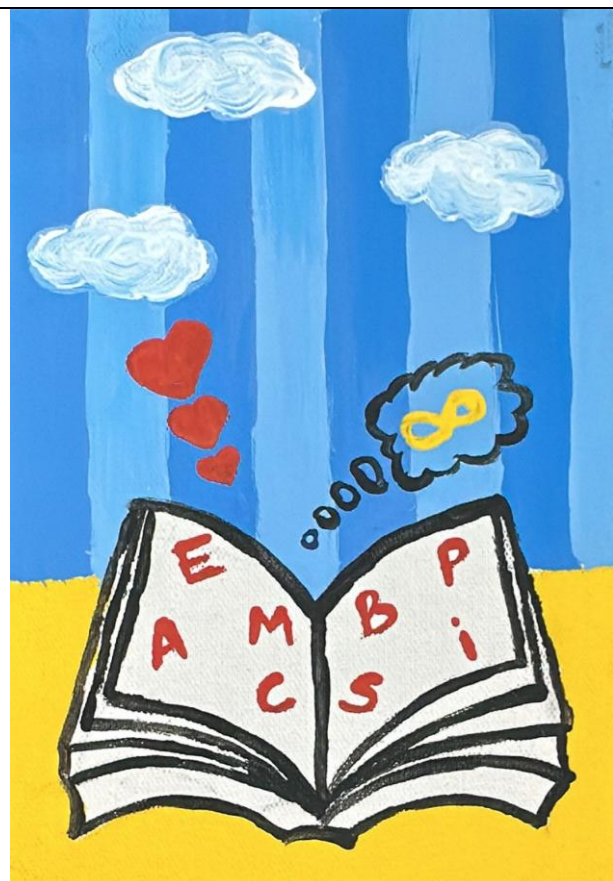
Uma flor. Acho que no início fui um botãozinho que foi aos poucos desabrochando, muitas vezes murchou teve de se desconstruir e se acostumar com as mudanças, mas está sempre firme.

Resposta da Livro:

Em 2006, em uma das disciplinas da graduação em Pedagogia, vivi minha primeira experiência com as matrizes pedagógicas. A professora da disciplina nos propôs a construção de uma linha do tempo para relatarmos as nossas experiências com a vida escolar. A seguir tínhamos que escolher um símbolo bordado num tecido e juntar há outros retalhos e formar uma colcha de retalhos. À medida que íamos relatando as nossas experiências e justificando a escolha do símbolo bordado íamos alinhavando esse retalho junto aos demais retalhos dos outros estudantes e assim íamos construindo a nossa colcha. Naquela ocasião escolhi um vaso com uma flor recém desabrochada. No vaso eu trazia a minha avó materna como base raízes, a minha tia que tanto influenciou na minha vida por ser também pedagoga. Essa eram as folhas. A minha mãe era o caule que levava o alimento da raiz a flor. Eu era a flor.

Hoje a imagem que eu escolho para simbolizar as minhas matrizes é o livro. O livro fez toda a diferença na minha vida desde a infância. As leituras me constituíram e a minha mãe sempre corrigia a nossa fala fazendo uso do dicionário. Os presentes que eu ganhava daquela minha tia que citei acima, eram sempre livros.

Nada adolescência li diversos livros da coleção “vaga-lume”, que tinha na biblioteca da escola. Eu realizava empréstimos de livros. Na graduação, nas especializações e agora no mestrado, sigo na busca de novos saberes e agora sei que cabe nele também, as minhas reflexões e os meus saberes construídos ao longo da vida.



O livro fez toda a diferença na minha vida desde a infância. As leituras me constituíram na busca constante por novos saberes.”

O quadro que reúne as respostas das participantes acerca da escolha da imagem-símbolo representativa de suas matrizes pedagógicas, revela a natureza profundamente autobiográfica, simbólica e reflexiva das narrativas produzidas no contexto da pesquisa-formação

As respostas evidenciam que a escolha do desenho não se limita a uma metáfora ilustrativa, mas constitui um exercício de síntese identitária, no qual cada professora articula elementos de sua trajetória pessoal, escolar, acadêmica e profissional. Os símbolos escolhidos — como livro, árvore, flor, borboleta, pássaro, águia, formiga, infinito, entre outros — carregam significados associados a crescimento, transformação, resistência, continuidade, superação, enraizamento, coletividade ou busca permanente por conhecimento. Assim, o desenho opera como condensação simbólica das experiências vividas e das referências formativas que atravessam a constituição docente.

Do ponto de vista subjetivo, observa-se que as professoras mobilizam memórias familiares, experiências de alfabetização, influências de professores marcantes, desafios enfrentados na formação inicial e no início da carreira. A narrativa do símbolo frequentemente retoma afetos — encantamento pela leitura, medo, superação, apoio familiar, vocação — que continuam a informar a prática atual. Há, portanto, um movimento de reconhecimento das matrizes pedagógicas como construções históricas e afetivas, e não apenas técnicas.

No plano profissional, as respostas revelam consciência crescente da própria trajetória formativa e das transformações ocorridas ao longo do tempo. Algumas docentes reconhecem rupturas com modelos tradicionais; outras destacam permanências ressignificadas. O símbolo escolhido funciona como espelho da profissionalidade construída: ora expressando solidez e raízes, ora enfatizando movimento, reinvenção e abertura ao novo.

Em síntese, a natureza das respostas indica um processo de autoanálise amadurecida, no qual o recurso artístico possibilitou acessar dimensões subjetivas da formação docente, tornando visíveis os entrelaçamentos entre memória, identidade e prática pedagógica. O desenho, nesse contexto, configurou-se como dispositivo formativo potente para explicitação das matrizes que sustentam o ser professora alfabetizadora.

Das etapas em que esse momento formativo se desenvolveu puderam ser captadas e analisadas impressões, anotadas no diário de pesquisa e organizadas no quadro a seguir.

Quadro 10 – Registro das observações do encontro para a escolha dos símbolos de cada matriz pedagógica, texto manuscrito.

Proposta da formação	Reação das professoras	Observação da POA
----------------------	------------------------	-------------------

<p>8ª Semana 07/10/2024</p> <p>Essa pauta, compunha o questionário anterior, sendo a 18ª questão. Ao lê-la, percebemos que as professoras não aprofundaram suas respostas, talvez pelo pouco tempo que tenha restado para ela. Sendo assim, decidimos por reservar este encontro para realizar uma leitura sobre o tema e solicitar que reescrevessem suas respostas de forma mais aprofundada.</p> <p>Leitura de um trecho de um capítulo de nossa autoria, que descreve um pouco da nossa trajetória docente até o ingresso no mestrado: “Ao final, vocês terão se apropriado de porções de vocês, que vocês nem sabiam que existiam”</p> <p>Do livro organizado por Patrícia Bioto, intitulado: Formação de educadoras-pesquisadoras: os diários de itinerância de uma disciplina.</p> <p>Prevendo que as professoras pediriam para rever suas respostas à mesma questão, no questionário anterior, para este encontro, trouxemos as respostas de todas impressas, para auxiliá-las na produção da resposta.</p>	<p>Ao ouvirem a leitura de trechos do texto, as professoras, não só compreenderam melhor a proposta da escolha de um símbolo para as suas matrizes, como também, verbalizou a análise da mesma resposta que elas responderam no questionário anterior, compreendendo que a descrição das suas justificativas pela escolha do símbolo, não forma suficientes.</p> <p>Todas elas pediram para reler a resposta anterior, para darem continuidade na escrita.</p>	<p>Esse encontro foi bem desafiador, por ser um final de bimestre e as professoras estavam todas atarefadas com o fechamento de notas. Nesse período, é comum que os professores na sua maioria, estejam ocupados com a digitação de registros num sistema de diário on-line que a Secretaria de Educação de São Paulo possui. No encontro que acontecia com o maior número de professoras, precisei reorganizar o ambiente para que as professoras fechassem os notebooks e participassem efetivamente da proposta do encontro.</p> <p>Observamos que o fato de se tratar de um texto com relato de experiência, cativou a atenção das professoras para a proposta, como se esse tipo de escrita permitisse uma auto projeção.</p>
--	--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O registro da **8ª Semana (07/10/2024)** evidencia um momento de aprofundamento qualitativo da pesquisa-formação, no qual se tornou necessário retomar e ampliar a reflexão sobre a escolha do símbolo representativo das matrizes pedagógicas. A pauta correspondia à 18ª questão do questionário anterior, porém, ao analisar as respostas, observou-se que as professoras não haviam desenvolvido suficientemente suas justificativas, possivelmente em razão do tempo reduzido disponível no encontro precedente.

Diante dessa constatação, decidiu-se dedicar o encontro à leitura de um trecho do livro *Formação de educadoras-pesquisadoras: os diários de itinerância de uma disciplina*, organizado por Patrícia Bioto, especialmente o excerto que afirma: “Ao final, vocês terão se apropriado de porções de vocês, que vocês nem sabiam que existiam”. A escolha de um texto em formato de relato de experiência revelou-se estratégica, pois favoreceu identificação e projeção subjetiva das docentes, ampliando a compreensão da proposta simbólica.

Antecipando a necessidade de retomada das respostas anteriores, a POA levou as produções impressas para que cada professora pudesse relê-las e aprofundá-las. O efeito foi imediato: as docentes reconheceram que suas justificativas estavam superficiais e solicitaram a revisão dos textos para dar continuidade à escrita, demonstrando maior consciência do caráter formativo da atividade.

O encontro ocorreu em um contexto de forte sobrecarga profissional, típico do encerramento de bimestre, com demandas administrativas e lançamento de notas. Foi necessário reorganizar o ambiente para garantir a participação efetiva no processo reflexivo. Ainda assim, a atividade consolidou-se como momento de inflexão na proposta, pois possibilitou que as professoras compreendessem a escolha do símbolo não como exercício estético isolado, mas como síntese aprofundada de sua trajetória formativa e profissional, reforçando o caráter autobiográfico e metacognitivo da pesquisa-formação.

O quadro a seguir aponta observações realizadas na entrega dos materiais para a pintura do símbolo em pequenas telas.

Quadro 11 – Proposta de pintura em tela, orientações e entrega de materiais

Proposta da formação	Reação das professoras	Observação da POA
9ª Semana 11/10/2025 Nesta data, entregamos um kit para cada professora. Isso foi providenciado pela escola, contendo: 2 pincéis,	Interessante observar que mesmo já conhecendo a proposta da pintura, todas as professoras, ao receberem o kit demonstraram uma certa insegurança com a	No encontro passado, combinamos que assim que o material requisitado chegasse, nós distribuiríamos para as professoras, com o objetivo que tivessem tempo hábil para realizarem suas produções com

1 caixa com 6 tintas acrílicas de cores variadas e tela na medida 9cm x 15cm e uma folha impressa, contendo orientações para a pintura do símbolo na tela. (ANEXO B)	proposta da atividade de pintura, com exceção da Coruja que antes de acessar o cargo trabalhava com produções artísticas no seu próprio ateliê de arte.	calma, nas suas residências, já que os nossos encontros não proporcionavam, tempo hábil para a realização dessa atividade. Apesar desse combinado, observamos que ao entregar cada um dos kits para as professoras, elas se mostraram surpresas e algumas verbalizaram um certo receio com o “saber desenhar”.
--	---	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O Quadro 11 evidencia o momento de entrega dos materiais para a pintura do símbolo representativo das matrizes pedagógicas, destacando as reações iniciais das professoras e as observações da POA diante dessa proposta formativa. Apesar de já conhecerem a atividade previamente apresentada, a maioria das docentes demonstrou insegurança ao receber o kit de pintura, especialmente quanto à própria capacidade de “saber desenhar”. A exceção foi a professora Coruja, que possuía experiência anterior com produções artísticas.

A proposta previa que as pinturas fossem realizadas em casa, de modo que as professoras dispusessem de tempo e tranquilidade para elaborar suas produções, considerando que os encontros presenciais não comportavam essa atividade com a profundidade necessária. Observou-se surpresa e certo receio no momento da entrega dos materiais, revelando que a atividade mobilizava dimensões subjetivas que extrapolavam o campo técnico-pedagógico.

O quadro, portanto, revela a potência e, ao mesmo tempo, o caráter desafiador da proposta simbólica. A insegurança inicial indica o quanto a atividade convocava as professoras a se exporem em uma dimensão não habitual da formação docente, abrindo espaço para vulnerabilidade, criatividade e autoexpressão — elementos que se tornariam centrais na consolidação das etapas seguintes da pesquisa-formação.

A seguir, os registros apontam as observações realizadas no dia em que as professoras compartilharam com o grupo, suas experiências com as pinturas das telas.

Quadro 12 – Socialização das sensações nas pinturas das telas

Proposta da formação	Reação das professoras	Observação da POA
10ª Semana 18/10/2024 Introduzir o encontro com um vídeo breve intitulado:	Ao ouvir sobre os símbolos, a professora Árvore relatou que a realização dessa atividade	O tempo foi pouco para a socialização das professoras em cada um dos encontros. Na primeira aula/encontro a

<p>“O homem e seus símbolos” – Carl Jung</p> <p>https://youtu.be/1odaMIVK WQw</p>	<p>proporcionou a ela a reflexão sobre o quanto ela trazia em si dessa trajetória com a alfabetização.</p> <p>A Formiga verbalizou a seguinte expressão: _eu nunca tinha parado para pensar sobre isso, mas agora faz todo sentido para mim.</p>	<p>professora Fruto entregou a sua tela já reivindicando que desejava que houvesse outras atividades com propostas de trabalhos assim, disse ainda que gostou tanto da proposta da pintura e se sentiu tão bem realizando-a, que comprou outras telas para realizar outras pinturas. Com exceção da Pássaro que se esqueceu, todas enviaram registro em fotos, pintando suas telas.</p> <p>Foi surpreendente vê-las admirando uma a arte da outra. Elas se identificaram com a arte da outra, relataram como aconteceu suas vivências com o símbolo, que espaço da casa escolheram para realizarem as pinturas, o horário, enfim, observamos que esta etapa estava consolidada e já poderíamos avançar para a próxima fase.</p>
---	--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O registro da **10ª Semana (18/10/2024)** marca a consolidação da etapa simbólica da pesquisa-formação, aprofundando o trabalho com as matrizes pedagógicas por meio da articulação entre teoria e expressão artística. O encontro foi introduzido com a exibição de um breve vídeo intitulado “*O homem e seus símbolos*”, de Carl Jung, com o objetivo de ampliar a compreensão acerca da dimensão simbólica mobilizada na atividade de pintura das telas.

A escuta do vídeo favoreceu movimentos explícitos de autoanálise. A professora Árvore reconheceu que a atividade a levou a refletir sobre o quanto sua trajetória com a alfabetização estava internalizada em sua própria constituição. A professora Formiga verbalizou que nunca havia parado para pensar nessas dimensões, mas que, naquele momento, tudo passou a fazer sentido. Essas manifestações indicam que o dispositivo formativo atingiu seu propósito metacognitivo, promovendo apropriação consciente de experiências antes pouco elaboradas.

Embora o tempo tenha sido insuficiente para ampla socialização, observou-se forte engajamento do grupo. A professora Fruto entregou sua tela já no primeiro encontro de socialização e reivindicou a continuidade de propostas semelhantes, relatando bem-estar

durante a realização da atividade e, inclusive, adquirindo novas telas para seguir pintando. Com exceção da professora Pássaro, todas enviaram registros fotográficos do processo de pintura, o que evidencia envolvimento para além do espaço formal do encontro.

A partilha das produções revelou um ambiente de admiração mútua e identificação entre as docentes. Elas narraram as circunstâncias em que realizaram as pinturas — espaços da casa, horários escolhidos, sentimentos envolvidos — ampliando o caráter autobiográfico da proposta. O grupo demonstrou que a etapa estava consolidada, permitindo avançar para as fases seguintes da pesquisa-formação, agora com maior densidade reflexiva e coesão coletiva.

6.4 PARTE 4 - INÍCIO DA DOCÊNCIA EM ALFABETIZAÇÃO

Três das onze professoras que participaram da pesquisa, estavam iniciando na docência, sendo assim, não preencheram este questionário Parte 4, conforme conta no APÊNDICE E, e pularam diretamente para o questionário “Parte 5”. Sendo elas: a fruto, a formiga e a infinito.

O conjunto de questões referentes ao **intervalo de 1 a 3 anos de atuação como professora alfabetizadora** constitui um dispositivo investigativo-formativo voltado à compreensão do período inicial de inserção profissional na alfabetização.

A natureza das questões é analítico-reflexiva, orientada à reconstrução crítica dos saberes mobilizados no início da prática alfabetizadora. O instrumento busca mapear os conhecimentos teóricos e pedagógicos disponíveis naquele momento, suas origens (formação inicial, estágios, experiências anteriores), bem como as estratégias didáticas adotadas, as concepções de aluno alfabetizando e as representações acerca do papel do professor alfabetizador. Ao mesmo tempo, contempla dimensões contextuais — materiais utilizados, condições de trabalho, presença de parceiros mais experientes, participação em formações continuadas — reconhecendo que a constituição profissional ocorre em interação com o coletivo e com as condições institucionais.

Do ponto de vista dos objetivos, o roteiro pretende: (a) identificar os saberes profissionais acionados nos primeiros anos de docência; (b) compreender como a formação inicial e os estágios impactaram expectativas e práticas de alfabetização; (c) analisar a construção progressiva de conhecimentos profissionais no confronto com a realidade escolar; e (d) explicitar os processos de aprendizagem da docência vividos nesse período inicial.

Assim, as questões não se limitam a descrever práticas passadas, mas configuram-se como estratégia de investigação sobre a gênese dos saberes docentes na alfabetização,

permitindo compreender como se articulam formação, experiência e contexto na constituição da identidade profissional nos primeiros anos de carreira.

Quadro 13 – Parte 4: Início da atuação docente na alfabetização

Questionário: No início de sua atuação como professora alfabetizadora	Respostas da Borboleta
1. Que conhecimentos teóricos possuía sobre a alfabetização?	Era como eu tinha aprendido famílias silábicas, seguia o livro.
2. Que conhecimentos pedagógicos possuía? De onde provieram?	Eu tinha feito magistério, dessa época me lembro de Piaget, era educação Infantil pré e já alfabetizada. As parceiras sempre ajudavam e trocavam.
3. Como as experiências na formação inicial impactaram na formação desses conhecimentos?	Via o que deu certo continuava, alguma coisa mudava.
4. Como a formação nos estágios obrigatórios da formação inicial impactaram nestes conhecimentos e expectativas quanto ao alfabetizar?	Fiz estágios não remunerado, sentada olhando, só queria cumprir.
5. De quais estratégias lançava mão para alfabetizar na fase inicial de sua atuação como professora alfabetizadora?	Livros didáticos e com letra de mão.
6. Como conceituava o aluno alfabetizando?	Observação e realização das atividades.
7. Como via seu papel como professor alfabetizador?	Ensinar a ler e escrever.
8. Quais materiais usava como apoio ao seu processo de ensino e ao processo de aprendizagem dos alunos?	Lousa, livro e mimeógrafo
9. Você tinha parceiros mais experientes que te ajudaram neste momento inicial?	Sim foi assim
10. Participou de formações que te permitiram novos aprendizados?	Anos depois
11. Você tinha parceiros com as mesmas características de atuação que te acompanharam neste processo?	A maioria era recém-formada, novas de idade e na profissão.
12. Que saberes profissionais você, como profissional, entende que construiu nesta etapa?	Valeu o aprendizado.

13. Quais eram suas condições de trabalho nesta etapa?	Escola particular, as crianças eram bem cuidadas, comiam bem, a escola dava o que trabalhar, mas não lembro de formações sobre a alfabetização, mas tinha reuniões, planejamento.
Respostas da Broto	
1. Que conhecimentos teóricos possuía sobre a alfabetização?	Na faculdade conhecimentos construtivistas.
2. Que conhecimentos pedagógicos possuía? De onde provieram?	Estudo, prática e vocação.
3. Como as experiências na formação inicial impactaram na formação desses conhecimentos?	Perceber que o aluno possui e já carrega consigo o conhecimento, possibilitou meu olhar como professora, ao auxiliá-lo (a) sempre incentivo o compartilhamento de ideias.
4. Como a formação nos estágios obrigatórios da formação inicial impactaram nestes conhecimentos e expectativas quanto ao alfabetizar?	Observar a prática da sala de aula, obtive conhecimento da didática que era possível aplicar durante as aulas.
5. De quais estratégias lançava mão para alfabetizar na fase inicial de sua atuação como professora alfabetizadora?	Ordem alfabética e famílias silábicas.
6. Como conceituava o aluno alfabetizando?	Aquele que para escrever uma palavra era necessário juntar as consoantes e as vogais.
7. Como via seu papel como professor alfabetizador?	Com uma grande responsabilidade de impactar e transformar vidas, despertando o interesse por novas aprendizagens.
8. Quais materiais usava como apoio ao seu processo de ensino e ao processo de aprendizagem dos alunos?	No meu processo de ensino utilizava, tabuada, placas do nome, famílias silábicas, e dos meus alunos uso de banners pedagógicos.
9. Você tinha parceiros mais experientes que te ajudaram neste momento inicial?	Sim. Aprendi muito com os colegas.
10. Participou de formações que te permitiram novos aprendizados?	Sim.

11. Você tinha parceiros com as mesmas características de atuação que te acompanharam neste processo?	Sim
12. Que saberes profissionais você, como profissional, entende que construiu nesta etapa?	Novas tecnologias, novas formas de alfabetizar através de leituras de diversos textos e gêneros.
13. Quais eram suas condições de trabalho nesta etapa?	Fiz estágio na APAE de Capuava, fui ADI- Auxiliar de Desenvolvimento Infantil na Prefeitura de Santo André, em 2015 iniciei como professora de Infantil e Fundamental I na PMSP.
Respostas da Águia	
1. Que conhecimentos teóricos possuía sobre a alfabetização?	Baseava na teoria dos autores bem conhecidos com Paulo Freire e Vygotsky.
2. Que conhecimentos pedagógicos possuía? De onde provieram?	Somente conhecimentos que adquiri no meu estágio e ao decorrer da minha carreira cursos que a prefeitura oferecia.
3. Como as experiências na formação inicial impactaram na formação desses conhecimentos?	As experiências na formação inicial são importantes para a construção de conhecimentos e habilidades, e impactaram a qualidade do ensino e também no processo de aprendizagem dos alunos.
4. Como a formação nos estágios obrigatórios da formação inicial impactaram nestes conhecimentos e expectativas quanto ao alfabetizar?	O estágio revelou-se um rico espaço de reflexões e descobertas, em que teoria e prática foram instrumentos inseparáveis e indispensáveis à minha prática docente.
5. De quais estratégias lançava mão para alfabetizar na fase inicial de sua atuação como professora alfabetizadora?	Quando iniciei não existia outro método, se não o tradicional. Trabalhava fazendo leitura das letras e quando o estudante avançava iria para as sílabas. Lembro que gostava de ensinar cantando.
6. Como conceituava o aluno alfabetizando?	A alfabetização é um processo contínuo e deve ser adaptado às necessidades de cada aluno, considerando suas particularidades e ritmos de aprendizado.

7. Como via seu papel como professor alfabetizador?	O papel do professor alfabetizador é fundamental no processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita.
8. Quais materiais usava como apoio ao seu processo de ensino e ao processo de aprendizagem dos alunos?	Caderno lousa e os livros didáticos, materiais impressos e musicalização.
9. Você tinha parceiros mais experientes que te ajudaram neste momento inicial?	Sim. Professoras que trabalhavam na escola
10. Participou de formações que te permitiram novos aprendizados?	Sim.
11. Você tinha parceiros com as mesmas características de atuação que te acompanharam neste processo?	
12. Que saberes profissionais você, como profissional, entende que construiu nesta etapa?	
13. Quais eram suas condições de trabalho nesta etapa?	
Respostas da Pássaro	
1. Que conhecimentos teóricos possuía sobre a alfabetização?	Os conhecimentos adquiridos sobre alfabetização vieram principalmente do que é abordado por Jean Piaget e Lev Vygotsky
2. Que conhecimentos pedagógicos possuía? De onde provieram?	Os conhecimentos adquiridos por meio do magistério e pela faculdade
3. Como as experiências na formação inicial impactaram na formação desses conhecimentos?	Acredito que um dos primeiros impactos aconteceu nos estágios que realizei
4. Como a formação nos estágios obrigatórios da formação inicial impactaram nestes conhecimentos e expectativas quanto ao alfabetizar?	De forma positiva, porque foi por meio deles que pude comparar na prática o que aprendi nas variadas teorias
5. De quais estratégias lançava mão para alfabetizar na fase inicial de sua atuação como professora alfabetizadora?	Acho que o principal apoio que obtive foram os compartilhamentos com minhas colegas de trabalho
6. Como conceituava o aluno alfabetizando?	Conceituava da maneira que a rede exigia
7. Como via seu papel como professor alfabetizador?	Um constante aprendiz

8. Quais materiais usava como apoio ao seu processo de ensino e ao processo de aprendizagem dos alunos?	Procurava sempre o apoio dos materiais que a rede disponibilizava
9. Você tinha parceiros mais experientes que te ajudaram neste momento inicial?	Sim, e foi a minha principal ajuda no início
10. Participou de formações que te permitiram novos aprendizados?	Particpei de várias principalmente quando entrei aqui na rede, a meu ver naquela época as formações eram muito mais significativas
11. Você tinha parceiros com as mesmas características de atuação que te acompanharam neste processo?	Sim, naquela época estávamos sempre juntas nas formações
12. Que saberes profissionais você, como profissional, entende que construiu nesta etapa?	Acho que uma palavra define esse momento "conhecimento" saber de alguma forma que seu trabalho está sendo valorizado
13. Quais eram suas condições de trabalho nesta etapa?	Na minha opinião, as condições eram muito mais favoráveis que hoje
Respostas da Árvore	
1. Que conhecimentos teóricos possuía sobre a alfabetização?	No início tinha conhecimento básico e técnico ensinava a identificar as letras, sílabas, palavras e frases (método fônico).
2. Que conhecimentos pedagógicos possuía? De onde provieram?	Como planejar aula, gestão e organização da sala, avaliar a aprendizagem dos alunos. Fruto da formação inicial magistério e experiências ao longo do estágio obrigatório.
3. Como as experiências na formação inicial impactaram na formação desses conhecimentos?	Na prática em sala de aula e interação entre colegas de trabalho e conhecimento adquirido ao longo do tempo.
4. Como a formação nos estágios obrigatórios da formação inicial impactaram nestes conhecimentos e expectativas quanto ao alfabetizar?	Compreensão a prática, a teoria e o conflito com a realidade.
5. De quais estratégias lançava mão para alfabetizar na fase inicial de sua atuação como professora alfabetizadora?	Rotina de escrita, leitura, uso de cartazes, associar imagens a palavras, manipulação de letras, ditados etc.

6. Como conceituava o aluno alfabetizando?	Quando era capaz de ler e escrever palavras, frases e textos simples.
7. Como via seu papel como professor alfabetizador?	Mediadora da aprendizagem (transmissora conhecimento)
8. Quais materiais usava como apoio ao seu processo de ensino e ao processo de aprendizagem dos alunos?	Livro didático, lousa, cartazes, cadernos, sulfite, mimeógrafo e outros.
9. Você tinha parceiros mais experientes que te ajudaram neste momento inicial?	Sim, tive muito apoio no início da minha trajetória.
10. Participou de formações que te permitiram novos aprendizados?	Sim, vários cursos que foram fundamentais para minha prática pedagógica. Alguns voltados para educação infantil e para alfabetização.
11. Você tinha parceiros com as mesmas características de atuação que te acompanharam neste processo?	Sim
12. Que saberes profissionais você, como profissional, entende que construiu nesta etapa?	Lidar com adversidades, trabalho colaborativo, adaptação a diferentes contextos, planejar aula, projetos e respeitar o tempo de cada criança, dando suporte para atender suas especialidades.
13. Quais eram suas condições de trabalho nesta etapa?	Precária, falta de recursos materiais e salas lotadas.
Respostas da Coruja	
1. Que conhecimentos teóricos possuía sobre a alfabetização?	Conhecimentos de alfabetização tradicionais do meu curso magistério
2. Que conhecimentos pedagógicos possuía? De onde provieram?	Meus conhecimentos pedagógicos que me fizeram sentido foram em minha graduação da Licenciatura de Pedagogia
3. Como as experiências na formação inicial impactaram na formação desses conhecimentos?	Minha formação inicial foi da maneira tradicional, tive maior impacto na graduação
4. Como a formação nos estágios obrigatórios da formação inicial impactaram nestes conhecimentos e expectativas quanto ao alfabetizar?	Na formação de magistério os estágios eram somente para tomar leitura dos alunos e mimeografar atividades

5. De quais estratégias lançava mão para alfabetizar na fase inicial de sua atuação como professora alfabetizadora?	Trabalhava com as famílias silábicas e pequenos textos, textos de memória
6. Como conceituava o aluno alfabetizando?	Tinha um olhar para suas produções frente às hipóteses de escrita
7. Como via seu papel como professor alfabetizador?	Via este papel como fundamental para o avanço dos alunos
8. Quais materiais usava como apoio ao seu processo de ensino e ao processo de aprendizagem dos alunos?	jogos, letras móveis, atividades diferenciadas
9. Você tinha parceiros mais experientes que te ajudaram neste momento inicial?	sim
10. Participou de formações que te permitiram novos aprendizados?	sim, principalmente o PNAIC
11. Você tinha parceiros com as mesmas características de atuação que te acompanharam neste processo?	sim
12. Que saberes profissionais você, como profissional, entende que construiu nesta etapa?	saberes quanto à concepção de alfabetização tendo a visão de como o aluno aprende
13. Quais eram suas condições de trabalho nesta etapa?	estava terminando a licenciatura
Respostas da Flor	
1. Que conhecimentos teóricos possuía sobre a alfabetização?	Somente a teoria da faculdade
2. Que conhecimentos pedagógicos possuía? De onde provieram?	Da faculdade e do estágio
3. Como as experiências na formação inicial impactaram na formação desses conhecimentos?	Passei por muitas mudanças desde o início da faculdade, estágio, escola particular, entidades conveniadas, todas essas mudanças que trouxeram uma bagagem de conhecimentos.
4. Como a formação nos estágios obrigatórios da formação inicial impactaram nestes conhecimentos e expectativas quanto ao alfabetizar?	Como já passei por muitas mudanças na forma de ensinar o que aprendi no estágio não cabe mais na alfabetização de hoje, porém no estágio achava tudo lindo, perfeito!

5. De quais estratégias lançava mão para alfabetizar na fase inicial de sua atuação como professora alfabetizadora?	Sempre utilizei o alfabeto móvel para alfabetização, achava muito importante utilizar o alfabeto.
6. Como conceituava o aluno alfabetizando?	Como sujeito do processo de ler e escrever
7. Como via seu papel como professor alfabetizador?	De total importância no processo de alfabetização
8. Quais materiais usava como apoio ao seu processo de ensino e ao processo de aprendizagem dos alunos?	Alfabeto móvel, silabário, livros didáticos, folhas de atividades.
9. Você tinha parceiros mais experientes que te ajudaram neste momento inicial?	Sim, professores mais experientes, reunião de formação com coordenadores
10. Participou de formações que te permitiram novos aprendizados?	Sim, coordenação, cursos livres
11. Você tinha parceiros com as mesmas características de atuação que te acompanharam neste processo?	Sim. Alguns professores que também estavam iniciando
12. Que saberes profissionais você, como profissional, entende que construiu nesta etapa?	Responsabilidade, dedicação
13. Quais eram suas condições de trabalho nesta etapa?	Bem precária, não tinha experiência e nem didática de sala e me cobrava muito
	Livro
1. Que conhecimentos teóricos possuía sobre a alfabetização?	Durante a Graduação tive a oportunidade de cursar uma disciplina de alfabetização, já numa perspectiva construtivista, com fundamentos da psicogênese da língua escrita.
2. Que conhecimentos pedagógicos possuía? De onde provieram?	Um desses conhecimentos foi compreender que era possível alfabetizar numa perspectiva construtivista. Era possível desenvolver um trabalho planejado e sistematizado sem que os alunos precisassem estar o tempo todo sentados um atrás do outro e em silêncio.
3. Como as experiências na formação inicial impactaram na formação desses conhecimentos?	Através das experiências nos estágios remunerados, onde o tempo todo eu refletia sobre tudo o que eu lia e aprendia na universidade, buscando estabelecer relações com a prática. Logo no 1º ano da

	<p>graduação, tive a oportunidade de lecionar para uma turma de idosos para alfabetização, ali, os meus conhecimentos eram baseados em como fui alfabetizada, além de pesquisas que realizava para compreender a melhor forma de fazer isso com os adultos. Nesse período contava também com formações quinzenais, oferecidas na própria instituição, por pedagogos. No segundo ano, trabalhei na educação infantil por 6 meses e nos últimos 3 semestres, estive como professora auxiliar de alfabetização em 3 escolas da Prefeitura de São Paulo. Essas experiências permitiram-me decidir, a área que eu gostaria de atuar, a professora que eu gostaria de ser e também a que eu não gostaria, assim como compreender que trabalho seria possível desenvolver com uma turma, mesmo com os desafios postos à docência numa escola pública.</p>
<p>4. Como a formação nos estágios obrigatórios da formação inicial impactaram nestes conhecimentos e expectativas quanto ao alfabetizar?</p>	<p>Acredito que a resposta anterior já responde a essa questão, considerando que nesses mesmos espaços realizei meus estágios obrigatórios.</p>
<p>5. De quais estratégias lançava mão para alfabetizar na fase inicial de sua atuação como professora alfabetizadora?</p>	<p>Quando ingressei na docência de forma efetiva, as minhas estratégias já eram baseadas numa perspectiva construtivista. Fazia muito uso de sequências didáticas com temas semanais ou quinzenais e a cada semestre, desenvolvia um projeto interdisciplinar.</p>
<p>6. Como conceituava o aluno alfabetizando?</p>	<p>Como um sujeito que estava em desenvolvimento e trazia consigo saberes capazes de se multiplicarem ao ponto de realizar novas descobertas e possibilidades.</p>
<p>7. Como via seu papel como professor alfabetizador?</p>	<p>Sempre com muito cuidado. Sempre refleti sobre as marcas que poderia deixar na vida de uma criança, e sempre desejei que fossem as melhores memórias possíveis.</p>

8. Quais materiais usava como apoio ao seu processo de ensino e ao processo de aprendizagem dos alunos?	Livros didáticos, materiais didáticos elaborados pela própria rede baseados em sua proposta curricular dentre outros.
9. Você tinha parceiros mais experientes que te ajudaram neste momento inicial?	Sim. Pude contar com diferentes tipos de profissionais. Aqueles que me ajudaram muito nas trocas de experiências e aqueles em que eu já identificava uma postura diferente e que eu não queria para mim, então apesar de ser experiente, as suas práticas não dialogavam com o que eu acreditava para a alfabetização.
10. Participou de formações que te permitiram novos aprendizados?	Sim, muitas. Logo no segundo ano ingressei na minha primeira especialização, que foi em Psicopedagogia.
11. Você tinha parceiros com as mesmas características de atuação que te acompanharam neste processo?	Sim. Juntos desenvolvemos lindas sequências onde utilizamos a leitura de livros paradidáticos como disparadores dessas sequências.
12. Que saberes profissionais você, como profissional, entende que construiu nesta etapa?	Formas de melhor me relacionar com os familiares das crianças, agora como a professora regente da turma e não mais a auxiliar. A necessidade de planejar uma rotina de ensino semanal, para dar conta das propostas curriculares bimestrais. Buscar estratégias para que todos conseguissem avançar nas hipóteses de leitura e escrita.
13. Quais eram suas condições de trabalho nesta etapa?	Na primeira escola onde ingressei, era uma escola já consolidada e antiga no bairro. A diretora já estava lá há anos e ainda hoje, quinze anos depois, ainda é a mesma diretora. Lá assumi um 1º ano. Tive total apoio dos coordenadores e sempre que solicitei material, fui atendida. Destaco que o prédio em que eu dava aula, era uma espécie de anexo que foi construído posteriormente ao prédio principal, sendo assim, na época, todas as instalações e mobiliários eram novos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Borboleta relata que, no início de sua atuação, reproduzia a forma como havia aprendido, centrada nas famílias silábicas e no uso do livro didático. Seus conhecimentos pedagógicos provinham do magistério e das trocas com colegas mais experientes. Os estágios tiveram pouca incidência formativa, pois foram vivenciados de modo mais observacional. Utilizava recursos tradicionais como lousa, mimeógrafo e livros, compreendendo seu papel principalmente como o de ensinar a ler e escrever. Destaca que contou com apoio de colegas e que construiu, ao longo dessa fase, saberes relacionados ao planejamento e à organização da rotina.

As demais participantes, de modo geral, revelam que os primeiros anos na alfabetização foram marcados por forte influência da formação inicial, por inseguranças próprias do início da carreira e pela busca de referências em colegas mais experientes. Muitas relatam ter iniciado com práticas mais tradicionais ou baseadas em materiais didáticos disponíveis, ampliando gradativamente suas estratégias a partir da experiência concreta com os alunos e da participação em cursos de formação continuada.

Observa-se, nas respostas, que a concepção de aluno alfabetizando começa a deslocar-se de uma visão centrada na execução de atividades para uma compreensão mais processual, reconhecendo o estudante como sujeito em desenvolvimento. O papel do professor alfabetizador, inicialmente associado à transmissão do código escrito, passa a incorporar dimensões de cuidado, mediação e responsabilidade pelas marcas deixadas na trajetória das crianças.

As condições de trabalho relatadas variam, mas incluem tanto contextos de apoio institucional e colaboração quanto situações de desafios estruturais. Em síntese, o Quadro 14, evidencia que os primeiros anos de atuação constituíram um período de aprendizagem intensa da docência, no qual saberes teóricos, experiências práticas, trocas coletivas e condições institucionais se entrelaçaram na construção da profissionalidade alfabetizadora.

Das etapas em que esse momento formativo se desenvolveu puderam ser captadas e analisadas impressões, anotadas no diário de pesquisa e organizadas no quadro a seguir.

Quadro 14 – Registro das observações do encontro e proposições do questionário Parte 4

Proposta da formação	Reação das professoras	Observação da POA
11ª Semana 21/10/2024 Responder o questionário dos nossos primeiros 3	A apresentação desse questionário foi um tanto curiosa. Iniciamos o encontro com uma roda de conversa sobre o início da	No entanto, a alegria acabou quando receberam o link com o questionário.

anos como professoras alfabetizadoras.	trajetória de cada uma como professoras alfabetizadoras. Logo surgiram as brincadeiras para saberem quem tinha iniciado primeiro na docência, ou seja, a mais velha. Em seguida vieram alguns relatos embutidos de doces lembranças, como a do saudoso mimeógrafo.	As professoras Infinito, Fruto e Formiga, não responderam ao questionário pois estão nos seus primeiros anos de docência, então pularam para o último questionário, analisando suas práticas docentes como um todo.
--	--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O registro da **11ª Semana (21/10/2024)** refere-se ao encontro destinado à elaboração das respostas ao questionário sobre os três primeiros anos de atuação como professoras alfabetizadoras. A atividade foi iniciada com uma roda de conversa, o que conferiu ao momento um tom leve e afetivo. Surgiram brincadeiras entre as participantes sobre quem teria iniciado primeiro na docência, seguidas de relatos permeados por memórias marcantes do início da carreira, como a lembrança saudosa do mimeógrafo e de outras práticas daquele período, revelando vínculos já consolidados e um ambiente de confiança.

Entretanto, o clima descontraído se transformou quando o link do questionário foi apresentado. A formalização da atividade gerou certo desânimo, evidenciando a tensão entre o compartilhamento espontâneo de memórias e a exigência de sistematização escrita. Além disso, as professoras Infinito, Fruto e Formiga não responderam a esse questionário por estarem em seus primeiros anos de docência; por essa razão, passaram diretamente ao último instrumento, no qual analisaram suas práticas docentes de forma mais abrangente.

O encontro, portanto, evidenciou tanto a potência afetiva da rememoração coletiva quanto os desafios inerentes à formalização reflexiva das experiências profissionais no contexto da pesquisa-formação.

6.5 PARTE 5: SOBRE A DOCÊNCIA NO CONTEXTO ATUAL

O conjunto de questões intitulado Parte 5 - Exercício atual, como alfabetizadora, conforme conta no APÊNDICE F, constitui um dispositivo investigativo-formativo voltado à análise reflexiva do estágio presente da trajetória profissional das professoras alfabetizadoras

esse roteiro busca compreender a evolução dos saberes, das práticas e das concepções construídas ao longo do percurso docente.

A natureza das questões é analítico-comparativa e reflexiva, pois retoma os mesmos eixos explorados no início da carreira, agora sob a perspectiva da experiência acumulada. O instrumento focaliza os conhecimentos teóricos e pedagógicos atualmente mobilizados, as estratégias de alfabetização desenvolvidas e suas origens — experiências com os alunos, trocas com colegas, cursos de formação continuada — bem como as concepções contemporâneas sobre o aluno alfabetizando e o papel do professor. Também contempla dimensões relacionais e institucionais, como parcerias profissionais, condições de trabalho, mudanças de escola ou rede, projetos desenvolvidos e permanências ou transformações nos ideais iniciais.

Os objetivos centrais do roteiro são: (a) identificar os saberes profissionais consolidados ao longo do tempo; (b) analisar os processos de ampliação, ressignificação ou superação de concepções anteriores; (c) compreender como a experiência prática, o trabalho coletivo e a formação continuada contribuíram para o desenvolvimento profissional; e (d) avaliar a influência de políticas e propostas formativas específicas, como o Projeto POA Alfabetização, na constituição da prática atual.

Logo, as questões configuram-se como instrumento de autoanálise crítica da trajetória docente, permitindo evidenciar continuidades, rupturas e amadurecimentos no percurso como alfabetizadora. Ao articular memória, experiência presente e projeção de futuro, o roteiro contribui para a produção de conhecimento sobre o desenvolvimento profissional docente no campo da alfabetização.

Quadro 15 – Questionário Parte 5 – Sobre a Docência no Contexto Atual

Questionário: Atuando hoje como professora alfabetizadora, considere os mesmos elementos da questão anterior	Respostas da Borboleta
1. Que conhecimentos teóricos passou a ter sobre a alfabetização?	Tive uma coordenadora no Infantil que nos ensinou passo a passo sobre sondagem, jogos que devíamos dar, isso foi no começo dos anos 2 mil, não lembro bem o ano, isso tinha que começar no jardim 2, mas já tinha alfabeto em todas as salas e tínhamos que recitar todo dia.
2. Que conhecimentos agregou em relação a fase anterior?	Muito, foi ótimo, aprendi muito.

3. Que conhecimentos pedagógicos passou a ter?	Construtivismo, mudar a visão que eu tinha, Vygotsky, aprender brincando.
4. De quais estratégias lança mão para alfabetizar? Como as desenvolveu?	Gosto do lúdico, músicas, parlendas e construção coletiva, os alunos aprendem muito.
5. Foram fruto de experiências com os alunos?	Também
6. Provieram de outros colegas e ou de cursos?	Além da coordenadora Telma que foi minha coordenadora por 2 anos, continuei nessa escola onde trabalhei de 2002 a 2010 no Infantil, em 2010 comecei no fundamental e cursando Pedagogia de 2008 a 2011, 2015 fiz PNAIC
7. Como conceitua o aluno alfabetizando?	Quando o aluno começa a entender que cada vez que abre a boca, deve se colocar letra para cada som na escrita e quando mostra algum rótulo e reconhece e consegue ler (de memória) letramento.
8. Como vê seu papel como professor alfabetizador?	Muito importante, é o início de uma vida estudantil e com confiança de que conseguem, pois sempre elogio o esforço.
9. Quais materiais usava como apoio ao seu processo de ensino e ao processo de aprendizagem dos alunos?	Bingo de letras e números, letras móveis toda semana ajuda muito., listas.
10. Você tem parceiros mais experientes que te ajudam neste momento?	Acredito que estamos na mesma sintonia.
11. Participa de formações que te permite novos aprendizados?	Sim, sempre que possível.
12. Você tem parceiros com as mesmas características de atuação que te acompanham neste processo?	As parceiras dos 1º anos.
13. Que saberes profissionais você, como profissional, entende que construiu até o momento?	Na alfabetização estamos em constante mudança.
14. Quais são suas condições de trabalho? Que evolução ou involução notou em você neste percurso como professor alfabetizador?	A tecnologia veio para ajudar, mas sinto falta das sulfites para xerox, sempre ajuda muito.

15. Manteve os sonhos e ideias?	Minha expectativa é alta, ter a maioria dos alunos da turma alfabetizados.
16. Fez novos projetos?	Eu continuando nas 2 redes é melhor módulo.
17. Mudou de escola?	Sim
18. Mudou de rede?	Continuo em 2
19. Pode dizer os motivos das possíveis mudanças?	Eu mudei porque não queria turmas de 4º e 5º anos, se eu ficasse era o que eu tinha que pegar no meu ver.
Respostas da Broto	
1. Que conhecimentos teóricos passou a ter sobre a alfabetização?	Concepção e metodologia novas por exemplo os tipos de leitura.
2. Que conhecimentos agregou em relação a fase anterior?	Muitos conhecimentos que vamos aprimorando ao longo dos anos.
3. Que conhecimentos pedagógicos passou a ter?	Aprender a utilizar as nomenclaturas correspondentes a cada modalidade de leitura.
4. De quais estratégias lança mão para alfabetizar? Como as desenvolveu?	Sons das letras e leituras de diferentes tipos de textos, tais como: rimas, parlendas, conto, etc...
5. Foram fruto de experiências com os alunos?	Sim. Muitos avançaram e continuam em desenvolvimento.
6. Provieram de outros colegas e ou de cursos?	Sim. Do curso Aprender e Ensinar e através da POA Patrícia Guimarães.
7. Como conceitua o aluno alfabetizando?	Aquele que identifica que para escrever uma palavra é necessário utilizar as consoantes e as vogais.
8. Como vê seu papel como professor alfabetizador?	Como uma ponte que direciona a novas descobertas.
9. Quais materiais usava como apoio ao seu processo de ensino e ao processo de aprendizagem dos alunos?	Placas de nomes, números, banners e cartazes.
10. Você tem parceiros mais experientes que te ajudam neste momento?	Sim. Minhas parceiras de ciclo dos 1º anos, a POA e a POEI.
11. Participa de formações que te permite novos aprendizados?	Sim. Do curso Aprender e Ensinar no Ensino Fundamental

12. Você tem parceiros com as mesmas características de atuação que te acompanham neste processo?	Sim
13. Que saberes profissionais você, como profissional, entende que construiu até o momento?	Inúmeros, pois sempre estamos agregando e contribuindo com novos conhecimentos, através das vivências e das trocas de informações.
14. Quais são suas condições de trabalho? Que evolução ou involução notou em você neste percurso como professor alfabetizador?	O uso do projetor facilitou e veio contribuir com as aulas, possibilitando, pesquisas, vídeos, imagens, músicas, etc...
15. Manteve os sonhos e ideias?	Sim
16. Fez novos projetos?	Não
17. Mudou de escola?	Não
18. Mudou de rede?	Não
19. Pode dizer os motivos das possíveis mudanças?	Estou a 4 anos nessa escola, não realizei nenhuma mudança até o momento.
Respostas da Infinito	
1. Que conhecimentos teóricos passou a ter sobre a alfabetização?	Que a alfabetização não é apenas a memorização de letras e sons, mas sim um processo em que as crianças constroem seu próprio conhecimento sobre a escrita.
2. Que conhecimentos agregou em relação a fase anterior?	Que a aprendizagem deve ser significativa com atividades em que a criança perceba a função e o propósito da escrita no seu contexto social.
3. Que conhecimentos pedagógicos passou a ter?	Que a leitura pode apoiar a escrita e vice-versa, e que atividades interligadas ajudam a desenvolver tanto a capacidade de decodificação quanto a de interpretação e produção de textos.
4. De quais estratégias lança mão para alfabetizar? Como as desenvolveu?	Para alfabetizar, costumo utilizar estratégias que estimulam as habilidades fonológicas e a interação lúdica. Como a consciência fonológica e o uso de rimas, aliterações e jogos, que considero fundamentais para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Essas estratégias desenvolvi baseadas em cursos e estudos

	que realizei, além da troca diária com os professores na escola.
5. Foram fruto de experiências com os alunos?	Sim, essas estratégias foram aprimoradas e fortalecidas a partir das minhas experiências com os alunos. Ao observar como as crianças respondem a atividades lúdicas e fonológicas, percebi que elas se envolvem mais e progridem na alfabetização quando utilizo práticas que integram consciência fonológica, rimas, aliteraões e jogos.
6. Provieram de outros colegas e ou de cursos?	Sim, essas estratégias também foram enriquecidas por trocas com outros colegas e por cursos de formação.
7. Como conceitua o aluno alfabetizando?	Conceituo o aluno alfabetizando como alguém que está no processo de compreender o sistema de escrita, passando da descoberta das relações entre sons e letras até a construção do sentido da leitura e escrita e sua função social.
8. Como vê seu papel como professor alfabetizador?	Vejo meu papel como o de um facilitador e mediador do processo de construção do conhecimento do aluno. Minha função é proporcionar um ambiente acolhedor, inclusivo e estimulante, para que possam desenvolver suas habilidades de maneira segura e respeitosa.
9. Quais materiais usava como apoio ao seu processo de ensino e ao processo de aprendizagem dos alunos?	Costumo utilizar materiais como: cartazes e murais de letras e palavras, além de livros de literatura infantil, listas de palavras, jogos educativos, letras móveis, fichas, cards, materiais concretos e produções de escrita feita pelos estudantes.
10. Você tem parceiros mais experientes que te ajudam neste momento?	Sim, conto com a colaboração de parceiros mais experientes que têm sido fundamentais para meu desenvolvimento como educador. Como: professores, formadores do POA e POEI. Essas parcerias têm sido essenciais para o meu crescimento e o aprimoramento das

	minhas práticas. Além disso procuro me atualizar por meio de leituras e cursos.
11. Participa de formações que te permite novos aprendizados?	Recentemente, participei de uma formação promovida pela Diretoria Regional de Educação (DRE), que me proporcionou novas ferramentas e abordagens para a prática docente. Atualmente, estou concluindo uma pós-graduação em Alfabetização e Letramento e iniciando uma nova pós-graduação em Educação Básica, com ênfase em Dificuldades de Aprendizagem, que me permitirá compreender melhor as necessidades específicas de alunos que enfrentam desafios nesse processo.
12. Você tem parceiros com as mesmas características de atuação que te acompanham neste processo?	Sim, tenho a sorte de contar com parceiros que compartilham características semelhantes na atuação educativa e que me acompanham nesse processo de formação e desenvolvimento profissional.
13. Que saberes profissionais você, como profissional, entende que construiu até o momento?	Até o momento, construí alguns saberes profissionais que me ajudam a ser um educador mais atento e reflexivo. Como: conhecimentos teóricos sobre alfabetização, práticas pedagógicas que inclui jogos, além da colaboração entre colegas.
14. Quais são suas condições de trabalho? Que evolução ou involução notou em você neste percurso como professor alfabetizador?	Minhas condições de trabalho envolvem um ambiente escolar que, em geral, busca promover um espaço acolhedor e colaborativo para a aprendizagem. Neste percurso que está apenas se iniciando, percebo que minha evolução está sendo significativa, pois procuro colocar em prática todos os conhecimentos aprendidos, mesmo diante de alguns desafios, estou sempre aprendendo e adaptando minhas práticas.
15. Manteve os sonhos e ideias?	Sim, mantive muitos dos mesmos sonhos e ideias que me motivaram a seguir a carreira de educador.

16. Fez novos projetos?	Sim, além das pós-graduações, iniciei duas novas licenciaturas: uma em Arte e outra em Educação Especial. Pois acredito que possam enriquecer minha prática docente e oferecer uma educação mais abrangente e inclusiva. A licenciatura em Arte me permitirá explorar formas criativas de expressão que podem ser integradas ao processo de alfabetização. Por outro lado, a formação em Educação Especial é fundamental para que eu possa atender melhor às necessidades de alunos com diferentes estilos de aprendizagem e dificuldades, garantindo que todos tenham acesso a um ensino de qualidade.
17. Mudou de escola?	Não
18. Mudou de rede?	Tive um ano de contrato com o Estado.
19. Pode dizer os motivos das possíveis mudanças?	Fui aprovada no concurso da Rede Municipal de São Paulo.
Respostas da Fruto	
1. Que conhecimentos teóricos passou a ter sobre a alfabetização?	Práticas sociais de leitura e escrita que é a finalidade da educação
2. Que conhecimentos agregou em relação a fase anterior?	Diversas possibilidades de alfabetização
3. Que conhecimentos pedagógicos passou a ter?	As práticas de ensino me ajudaram muito, já que na educação infantil eu praticava mais o cuidado.
4. De quais estratégias lança mão para alfabetizar? Como as desenvolveu?	Promover interação com os livros.
5. Foram fruto de experiências com os alunos?	Sim, através dessa interação com os livros, os alunos se apropriaram mais das letras e junção de sílabas.
6. Provieram de outros colegas e ou de cursos?	Sim
7. Como conceitua o aluno alfabetizando?	Mostrando que ele está em um processo de aprendizagem.
8. Como vê seu papel como professor alfabetizador?	Criador de possibilidades promovendo práticas pedagógicas

9. Quais materiais usava como apoio ao seu processo de ensino e ao processo de aprendizagem dos alunos?	Letras móveis, livros, parlendas.
10. Você tem parceiros mais experientes que te ajudam neste momento?	Sim
11. Participa de formações que te permite novos aprendizados?	Com toda certeza
12. Você tem parceiros com as mesmas características de atuação que te acompanham neste processo?	Sim
13. Que saberes profissionais você, como profissional, entende que construiu até o momento?	Muitos, e se tornar uma professora mediadora que promove diversas possibilidades de aprendizagem
14. Quais são suas condições de trabalho? Que evolução ou involução notou em você neste percurso como professor alfabetizador?	Condições boas, notei que as práticas abordadas em sala contribuíram para
15. Manteve os sonhos e ideias?	Sim
16. Fez novos projetos?	Sim
17. Mudou de escola?	Sim
18. Mudou de rede?	Sim
19. Pode dizer os motivos das possíveis mudanças?	Consegui contrato temporário na rede direta.
Respostas da Águia	
1. Que conhecimentos teóricos passou a ter sobre a alfabetização?	Durante a atuação como professor alfabetizador, é possível adquirir uma série de conhecimentos teóricos como: Teorias da Alfabetização, desenvolvimento da linguagem, estudo sobre as abordagens que enfatizam a relação entre letras e sons, ajudando os alunos a decifrarem palavras, entendimento do papel da literatura infantil no desenvolvimento da imaginação, vocabulário e habilidades.
2. Que conhecimentos agregou em relação a fase anterior?	Para aprimorar a prática docente e atender às necessidades dos alunos de maneira mais eficaz, a experiência anterior serve como base, enquanto os novos saberes

	proporcionam ferramentas e estratégias que enriquecem o processo de ensino e aprendizagem.
3. Que conhecimentos pedagógicos passou a ter?	Como respondi o questionário anterior, esses conhecimentos pedagógicos são fundamentais para a atuação do professor alfabetizador, proporcionando uma base sólida para o ensino da leitura e escrita. A combinação de teoria e prática, aliada à reflexão constante, permite que o professor desenvolva um trabalho mais eficaz e significativo para seus alunos.
4. De quais estratégias lança mão para alfabetizar? Como as desenvolveu?	Atividades Lúdicas, leitura compartilhada, escrita criativa pois o perfil dos alunos é essencial para o sucesso no processo de alfabetização.
5. Foram fruto de experiências com os alunos?	O Feedback dos alunos, o retorno da aprendizagem, a observação direta são os frutos colhidos das minhas práticas pedagógicas aplicada.
6. Provieram de outros colegas e ou de cursos?	Aprendi com a faculdade, dos colegas que me ajudaram e de pesquisas.
7. Como conceitua o aluno alfabetizando?	Respondi no questionário anterior
8. Como vê seu papel como professor alfabetizador?	Fundamental no processo de aprendizagem dos alunos. Respondida no questionário anterior
9. Quais materiais usava como apoio ao seu processo de ensino e ao processo de aprendizagem dos alunos?	Atividades lúdicas, letras móveis, atividades impressas, kit de alfabetização...
10. Você tem parceiros mais experientes que te ajudam neste momento?	Sim. Viviane, Irlane
11. Participa de formações que te permite novos aprendizados?	Aprender e ensinar, e também a formação continuada com a POA Patrícia Guimarães.
12. Você tem parceiros com as mesmas características de atuação que te acompanham neste processo?	Sim
13. Que saberes profissionais você, como profissional, entende que construiu até o momento?	Pergunta respondida no questionário anterior.

14. Quais são suas condições de trabalho? Que evolução ou involução notou em você neste percurso como professor alfabetizador?	As condições enquanto estamos na rede é insegura porque a qualquer momento podemos ser dispensadas, pois o nosso contrato é de um ano. Porém percebe-se que é notório a aprendizagem que contribui para o processo no decorrer da nossa carreira.
15. Manteve os sonhos e ideias?	Sim
16. Fez novos projetos?	Só de crescer e ser efetivada pela rede.
17. Mudou de escola?	Estava no “X” e agora faço parte da escola “Y”.
18. Mudou de rede?	Não
19. Pode dizer os motivos das possíveis mudanças?	Sou contratada e fico à disposição da DRE.
Respostas da Pássaro	
1. Que conhecimentos teóricos passou a ter sobre a alfabetização?	Pós em Alfabetização e Letramento e alguns cursos realizados por SME
2. Que conhecimentos agregou em relação a fase anterior?	Alguns Cursos realizados durante a minha trajetória aqui na Prefeitura SP, e alguns realizados na Prefeitura de Mauá
3. Que conhecimentos pedagógicos passou a ter?	Alguns adquiridos em formações e outros com as Pós que realizei
4. De quais estratégias lança mão para alfabetizar? Como as desenvolveu?	Primeiro costumo fazer atividades diagnósticas para conhecer a turma, após isso procuro criar algumas estratégias didáticas que buscam atender os educandos, utilizo o Caderno da Cidade como base, intercalando com algumas atividades interessantes do livro didático
5. Foram fruto de experiências com os alunos?	Sim
6. Provieram de outros colegas e ou de cursos?	Houve também contribuições de alguns colegas de trabalho, das duas redes que atuo
7. Como conceitua o aluno alfabetizando?	De início procuro identificar as suas dificuldades, para depois criar estratégias que atendam às suas necessidades

8. Como vê seu papel como professor alfabetizador?	É sempre desafiador, cada ano uma experiência nova, procuro fazer o meu melhor para atender toda a demanda
9. Quais materiais usava como apoio ao seu processo de ensino e ao processo de aprendizagem dos alunos?	Os materiais disponibilizados pela Prefeitura durante o período, e algumas atividades para complementares para auxiliar no aprendizado
10. Você tem parceiros mais experientes que te ajudam neste momento?	Sim, porém hoje bem menos que nos anos anteriores
11. Participa de formações que te permite novos aprendizados?	Já participei de algumas formações em outros anos, esse ano tive mais dificuldades, devido a minha rotina familiar
12. Você tem parceiros com as mesmas características de atuação que te acompanham neste processo?	Tenho parceiros, talvez não com as mesmas características, mais sempre que precisei me auxiliam no que é necessário
13. Que saberes profissionais você, como profissional, entende que construiu até o momento?	acho que o saber principal é a experiência vivida na prática, aprendemos em cada momento, cada turma é bem diferente da outra, e essa construção acontece diariamente
14. Quais são suas condições de trabalho? Que evolução ou involução notou em você neste percurso como professor alfabetizador?	Talvez esteja tendo uma visão equivocada, porém nesse momento considero que nos anos anteriores as condições de trabalho eram maiores, nós tínhamos mais flexibilidade em adquirir materiais que necessitamos principalmente na alfabetização, os cursos oferecidos hoje demandam muita disponibilidade de tempo, principalmente em horário que não estou no trabalho, antigamente tínhamos a opção de estar se aperfeiçoando em projetos como esse do POA que conciliávamos com a nossa jornada
15. Manteve os sonhos e ideias?	Acredito que os sonhos e ideais vão se modificando de acordo com os acontecimentos que mudam a sua vida
16. Fez novos projetos?	Sim, sempre tenho em mente novos projetos
17. Mudou de escola?	Nessa rede não, na outra sim várias vezes

18. Mudou de rede?	Não, porém hoje tenho acúmulo em outra rede
19. Pode dizer os motivos das possíveis mudanças?	Na Prefeitura de São Paulo não houve mudanças
Respostas da Árvore	
1. Que conhecimentos teóricos passou a ter sobre a alfabetização?	Compreensão das fases de desenvolvimento da leitura e escrita, como a psicogênese da língua escrita
2. Que conhecimentos agregou em relação a fase anterior?	Maior entendimento sobre os diferentes ritmos de aprendizagem e a importância da contextualização no ensino.
3. Que conhecimentos pedagógicos passou a ter?	Desenvolvimento de práticas inclusivas, uso de atividades lúdicas e estratégias diferenciadas para atender às necessidades de cada estudante.
4. De quais estratégias lança mão para alfabetizar? Como as desenvolveu?	Utilizo letras móveis, leitura compartilhada ou em voz alta de diferentes gêneros textuais (contos, poemas, fábulas, tirinhas, parlendas, cantiga, rimas, bilhete, receitas, lista com campo semântico, rótulos, produção escrita, texto fatiado, duplas produtivas e etc). Essas estratégias foram desenvolvidas a partir de formações e da observação das respostas das crianças.
5. Foram fruto de experiências com os alunos?	Sim, muitas estratégias surgiram da prática e do acompanhamento das necessidades individuais.
6. Provieram de outros colegas e ou de cursos?	Sim, tanto de formações continuadas quanto de trocas com colegas mais experientes.
7. Como conceitua o aluno alfabetizando?	É uma criança em constante descoberta, que precisa de estímulo, apoio e oportunidades para construir seu conhecimento.
8. Como vê seu papel como professor alfabetizador?	Como um mediador, que facilita o acesso ao conhecimento e valoriza as potencialidades de cada estudante.

9. Quais materiais usava como apoio ao seu processo de ensino e ao processo de aprendizagem dos alunos?	Livros didáticos, jogos pedagógicos, fichas de leitura, textos variados e materiais concretos como alfabeto móvel.
10. Você tem parceiros mais experientes que te ajudam neste momento?	Sim, colegas que compartilham experiências e sugestões.
11. Participa de formações que te permite novos aprendizados?	Sim, como ouvinte no Aprender e Ensinar e as segundas-feiras POA.
12. Você tem parceiros com as mesmas características de atuação que te acompanham neste processo?	Sim, colegas da mesma etapa de ensino que compartilham desafios e conquistas.
13. Que saberes profissionais você, como profissional, entende que construiu até o momento?	Conhecimentos sobre práticas de alfabetização, educação infantil, planejamento pedagógico e outros.
14. Quais são suas condições de trabalho? Que evolução ou involução notou em você neste percurso como professor alfabetizador?	As condições variam, mas tenho observado evolução na minha prática através das vivências.
15. Manteve os sonhos e ideias?	Alguns sonhos permanecem, mas outros vem se ajustando.
16. Fez novos projetos?	Sim, projetos voltados à leitura e produção textual.
17. Mudou de escola?	Sim, saí da escola privada.
18. Mudou de rede?	Sim, da rede particular e fui contratada para a pública.
19. Pode dizer os motivos das possíveis mudanças?	Busca por estabilidade.
	Respostas da Coruja
1. Que conhecimentos teóricos passou a ter sobre a alfabetização?	Conhecimentos da Psicogênese da alfabetização, vários conceitos das Neurociências visando alfabetização, concepção de como o aluno aprende, adaptações razoáveis para o ensino com estudantes público-alvo da educação especial com os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem
2. Que conhecimentos agregou em relação a fase anterior?	todos os conceitos que foram listados acima

3. Que conhecimentos pedagógicos passou a ter?	Maior desenvoltura e compreensão dos níveis de leitura e escrita, adaptação de atividades para estudantes com necessidades especiais e dificuldades de aprendizagem
4. De quais estratégias lança mão para alfabetizar? Como as desenvolveu?	Desenvolvidas ao longo de vários estudos em cursos, pós-graduações. Estratégias de utilização de jogos lúdicos, brincadeiras, adaptação de atividades.
5. Foram fruto de experiências com os alunos?	Sim, colocando em prática os conhecimentos adquiridos, fui observando quais experiências eram mais exitosas.
6. Provieram de outros colegas e ou de cursos?	Muitos cursos
7. Como conceitua o aluno alfabetizando?	Agora vejo o conjunto de habilidades que o estudante precisa ter em relação é leitura e escrita, dentro dos documentos oficiais, lançando mão de meus conhecimentos adquiridos
8. Como vê seu papel como professor alfabetizador?	Sempre vi meu papel como professor alfabetizador como fundamental em prover aos estudantes oportunidades de aprendizagem
9. Quais materiais usava como apoio ao seu processo de ensino e ao processo de aprendizagem dos alunos?	jogos, brincadeiras, materiais pedagógicos
10. Você tem parceiros mais experientes que te ajudam neste momento?	sim
11. Participa de formações que te permite novos aprendizados?	sim
12. Você tem parceiros com as mesmas características de atuação que te acompanham neste processo?	sim
13. Que saberes profissionais você, como profissional, entende que construiu até o momento?	Princípios do Desenho Universal para Aprendizagem, princípios das Neurociências voltados para a educação, estudos sobre dificuldades de aprendizagem

14. Quais são suas condições de trabalho? Que evolução ou involução notou em você neste percurso como professor alfabetizador?	Minhas condições de trabalho são boas. Acredito que tive uma grande evolução como professora alfabetizadora
15. Manteve os sonhos e ideias?	Os sonhos e ideias vão aumentando com o tempo
16. Fez novos projetos?	Sim
17. Mudou de escola?	Sim
18. Mudou de rede?	Não
19. Pode dizer os motivos das possíveis mudanças?	Trabalhar em um local onde meus conhecimentos possam ser transmitidos e repassados.
Respostas da Formiga	
1. Que conhecimentos teóricos passou a ter sobre a alfabetização?	Que existem muitas teorias da aprendizagem, a tradicional, a teoria de Jean Piaget (O desenvolvimento é observado pela sobreposição do equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, resultando em adaptação), a teoria de Vygotsky (perspectiva sociocultural, ou seja, ele afirmava que o homem se constitui na interação com o meio em que está inserido), a teoria de Wallon (emoção, movimento e cognição), Emília Ferreiro (psicogênese da língua escrita), dentre outros, citei as teorias em que me baseio, pegando um pouco de todas para relacionar à minha prática.
2. Que conhecimentos agregou em relação a fase anterior?	Iniciei há dois anos.
3. Que conhecimentos pedagógicos passou a ter?	Além da formação inicial (licenciatura) fiz um curso básico e "Letramento Matemático", atualmente faço Pós em "Alfabetização e Letramento" e "Educação Especial"
4. De quais estratégias lança mão para alfabetizar? Como as desenvolveu?	1 - Textos, cantigas, parlendas... Para os alunos com dificuldade, busco conhecer o repertório do estudante, as músicas que ele conhece para trabalhar com as rimas, brincadeiras simples de memorização,

	<p>exemplo: fui à feira e comprei melão, ele responde: fui à feira e comprei melão, limão e a brincadeira volta até continuar (estímulo para reconhecer as palavras). Trago também atividades lúdicas e desafiadoras, ricas em estímulos visuais, auditivos e sensoriais. 2 - Através da experiência do início da minha jornada em 2022 (Projeto de Recuperação e Reforço no Estado SP). Tive que pesquisar, estudar mais sobre o assunto e me interessei pela psicopedagogia e neurociência, entendi que é importante entender como o cérebro funciona para aprofundar e potencializar a aprendizagem dos estudantes.</p>
<p>5. Foram fruto de experiências com os alunos?</p>	<p>Sim, na minha prática em 2022 e, nas aulas de reforço particulares.</p>
<p>6. Provieram de outros colegas e ou de cursos?</p>	<p>Tivemos recurso como livros e sugestão de atividades lúdicas. Através da minha dedicação em entender como o cérebro funciona, conheci a neurociência e psicopedagogia, em que colaborou com a prática que eu vivia no momento, colocando em desenvolvimento pude utilizar os recursos indicados e ver o resultado na aprendizagem dos meus alunos. Não cheguei a fazer o curso na época, nas aulas de reforço particulares.</p>
<p>7. Como conceitua o aluno alfabetizando?</p>	<p>É como sujeito que lê o mundo, uma escama cai de seus olhos, quando ele consegue ler uma palavra ele entende que ele é capaz e que não há mais limites para ele. Agora ele entende que pode interagir, socializar-se, ou seja, incluir-se, é quando tudo começa a fazer sentido de fato.</p>
<p>8. Como vê seu papel como professor alfabetizador?</p>	<p>Entendo que meu papel é importante e essencial além de mostrar o caminho, estimular o desenvolvimento do estudante através do que ele já conhece, mas não identifica, ou seja, auxiliá-lo em seu processo de aprendizagem e alfabetização, devo entender todo o</p>

	contexto social e cultural que envolve esse aluno.
9. Quais materiais usava como apoio ao seu processo de ensino e ao processo de aprendizagem dos alunos?	Utilizo os textos, as parlendas, cantigas entre outros textos e quando necessário, atividades diversificadas e lúdicas.
10. Você tem parceiros mais experientes que te ajudam neste momento?	Desde o meu primeiro ano de experiência conto com as colegas de profissão, neste momento conto com os meus pares a Árvore e a Coruja além da minha POA Patrícia Guimarães.
11. Participa de formações que te permite novos aprendizados?	Sim, toda sexta-feira tenho formação na Unidade Escolar com a POA Patrícia Guimarães
12. Você tem parceiros com as mesmas características de atuação que te acompanham neste processo?	Sim, meus pares a Árvore e a Coruja
13. Que saberes profissionais você, como profissional, entende que construiu até o momento?	Creio que relacionado à Alfabetização, tenho muito orgulho, mesmo com pouco tempo de experiência.
14. Quais são suas condições de trabalho? Que evolução ou involução notou em você neste percurso como professor alfabetizador?	São ótimas. Evoluí muito em que pude conhecer novas ideias, novos recursos para agregar ao meu trabalho. Além de repensar minha prática como educadora e aprimorar meu papel na educação.
15. Manteve os sonhos e ideias?	Alguns eu mantive, mas me trouxe uma visão mais ampla e vontade de conhecer novos horizontes na alfabetização.
16. Fez novos projetos?	Sim, quero estudar mais e repensar em outras formações.
17. Mudou de escola?	Não
18. Mudou de rede?	Não
19. Pode dizer os motivos das possíveis mudanças?	No momento continuo aqui.
	Respostas da Flor
1. Que conhecimentos teóricos passou a ter sobre a alfabetização?	Que o estudante aprende de diversas formas, no seu tempo, não existe uma receita pronta.

2. Que conhecimentos agregou em relação a fase anterior?	Acredito que com a experiência aprendi que a alfabetização é algo mágico que acontece o estudante escreve para aprender a escrever
3. Que conhecimentos pedagógicos passou a ter?	Acredito que adquiri mais prática docente em aula.
4. De quais estratégias lança mão para alfabetizar? Como as desenvolveu?	Trabalhar com a realidade do estudante, respeitando sua diversidade e sua autonomia
5. Foram fruto de experiências com os alunos?	Cada aluno que foi alfabetizado
6. Provieram de outros colegas e ou de cursos?	Troca de experiências
7. Como conceitua o aluno alfabetizando?	Quando o estudante sabe por que escreve e para que escreve.
8. Como vê seu papel como professor alfabetizador?	Um mediador para a alfabetização
9. Quais materiais usava como apoio ao seu processo de ensino e ao processo de aprendizagem dos alunos?	Utilizo materiais diversificados em sala, como também utilizo o kit alfabetização e a caixa de matemática do 2ano.
10. Você tem parceiros mais experientes que te ajudam neste momento?	Sim
11. Participa de formações que te permite novos aprendizados?	Sim, hoje tenho formação do projeto PAP
12. Você tem parceiros com as mesmas características de atuação que te acompanham neste processo?	Sim, professores da unidade
13. Que saberes profissionais você, como profissional, entende que construiu até o momento?	Minha experiência e todos os conhecimento que adquiri até hoje
14. Quais são suas condições de trabalho? Que evolução ou involução notou em você neste percurso como professor alfabetizador?	Hoje no projeto PAP tenho dificuldades em não tirar o estudante da sala, acredito que se tirasse esse estudante ele seria alfabetizado mais rapidamente
15. Manteve os sonhos e ideias?	Não, já mudei muitas vezes
16. Fez novos projetos?	Sempre com novos projetos
17. Mudou de escola?	Sim

18. Mudou de rede?	Sim, estava no Estado em 2023 vim para a Prefeitura de SP
19. Pode dizer os motivos das possíveis mudanças?	Sou contratada
Respostas da Livro	
1. Que conhecimentos teóricos passou a ter sobre a alfabetização?	Conheci novos autores, especialmente aqueles indicados pelos documentos curriculares atuais, da rede onde trabalho - Prefeitura de SP
2. Que conhecimentos agregou em relação a fase anterior?	Conhecimentos práticos, como análise de atividades potentes para uma alfabetização discursiva.
3. Que conhecimentos pedagógicos passou a ter?	A relevância das modalidades de ensino para alfabetização inicial: leitura pelo professor e pelo aluno, escrita pelo professor e pelo aluno, as modalidades de leitura, os diferentes operadores da produção de texto, as potências de um ambiente alfabetizador como recurso, aprofundamento sobre os agrupamentos produtivos, além de especificidades da alfabetização matemática e científica.
4. De quais estratégias lança mão para alfabetizar? Como as desenvolveu?	Planejamento de rotina semanal: só com um planejamento físico e visível, consigo pensar nos conteúdos que preciso propor e desenvolver, considerando as fases de leitura e escrita de cada estudante e seus contextos reais.
5. Foram fruto de experiências com os alunos?	Também, mas não apenas. Uma reflexão constante entre teoria/prática.
6. Provieram de outros colegas e ou de cursos?	Dos dois. De cursos e de trocas potentes com outros colegas.
7. Como conceitua o aluno alfabetizando?	Um indivíduo dotado de subjetividade, que elabora muitas ideias e traz consigo muitos saberes e um enorme anseio por realizar muitas trocas e construir novas aprendizagens.
8. Como vê seu papel como professor alfabetizador?	Essencial. Um papel de fundamental importância na vida das crianças, ainda como referência e modelo.

9. Quais materiais usava como apoio ao seu processo de ensino e ao processo de aprendizagem dos alunos?	Na Prefeitura de São Paulo, temos um material chamado Caderno da Cidade: saberes e aprendizagens. São livros dos 5 componentes curriculares (Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Ciências) com conteúdo desenvolvidos de acordo com o documento curricular.
10. Você tem parceiros mais experientes que te ajudam neste momento?	Atualmente na unidade em que trabalho, são poucas as professoras alfabetizadoras com maior tempo de rede que eu, mas ainda assim estamos sempre trocando com todas.
11. Participa de formações que te permite novos aprendizados?	Sim. Hoje tenho a oportunidade de atuar como formadora e mensalmente estou em formação pela Divisão Pedagógica da diretoria de ensino onde estou lotada.
12. Você tem parceiros com as mesmas características de atuação que te acompanham neste processo?	Sim. Este ano, acompanhei as professoras dos 1º anos, todas passaram por formação na Diretoria de Ensino e desenvolveram um trabalho com o qual me identifico enquanto alfabetizadora.
13. Que saberes profissionais você, como profissional, entende que construiu até o momento?	Saberes de uma proposta de alfabetização como um processo discursivo, que compreende a linguagem como uma forma de interação entre os sujeitos e assim compreende que a alfabetização também deve acontecer num ambiente discursivo.
14. Quais são suas condições de trabalho? Que evolução ou involução notou em você neste percurso como professor alfabetizador?	Após pandemia o avanço tecnológico é inegável. Aprendi muito sobre os recursos tecnológicos.
15. Manteve os sonhos e ideias?	Essa é uma questão um tanto intrigante. Sempre sonhei em avançar nos estudos, porém sabia apenas que sempre me identifiquei com a alfabetização. No entanto compreendo a alfabetização como um campo muito amplo, então não sabia como delimitar esse tema, até que me deparei com a Formação de Professores. Então acredito que essa delimitação se deu a pouco, também

	como fruto desse processo enquanto docente.
16. Fez novos projetos?	Sim. Ingressei no Mestrado em Educação.
17. Mudou de escola?	Não
18. Mudou de rede?	Não
19. Pode dizer os motivos das possíveis mudanças?	Tinha 2 cargos nesta mesma rede e nesta mesma escola, porém, exonerei um este ano.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O Quadro 16 reúne as reflexões das participantes sobre sua atuação atual na alfabetização, evidenciando um movimento de comparação entre o início da carreira e o momento presente. De modo geral, as respostas indicam ampliação dos conhecimentos teóricos e pedagógicos ao longo do tempo, especialmente a partir da experiência prática, da participação em cursos de formação continuada e das trocas com colegas mais experientes. As professoras relatam ter incorporado novas estratégias didáticas, fundamentadas tanto na observação das necessidades dos alunos quanto em referenciais estudados posteriormente à formação inicial.

Observa-se também uma mudança na concepção do aluno alfabetizando, que passa a ser compreendido como sujeito ativo, com ritmos e processos singulares, exigindo intervenções diferenciadas. O papel do professor alfabetizador é descrito de forma mais complexa e reflexiva, envolvendo mediação, escuta, planejamento intencional e compromisso com a aprendizagem significativa.

As respostas revelam ainda a importância das formações institucionais e dos projetos desenvolvidos na rede, que contribuíram para o aprimoramento profissional. Ao mesmo tempo, são mencionadas condições de trabalho, desafios estruturais e mudanças de escola ou rede, que impactaram o percurso docente. Muitas professoras reconhecem transformações pessoais e profissionais — algumas apontam amadurecimento e ampliação de repertório; outras mencionam cansaço ou frustrações decorrentes das condições do sistema educacional.

Em síntese, o Quadro 16 evidencia que a prática atual das participantes é resultado de um processo contínuo de construção profissional, no qual experiência, formação, reflexão e contexto institucional se entrelaçam na consolidação de suas matrizes pedagógicas e na redefinição permanente do ser professora alfabetizadora.

Das etapas em que esse momento formativo se desenvolveu puderam ser captadas e analisadas impressões, anotadas no diário de pesquisa e organizadas no quadro a seguir.

Quadro 16 - Reflexões atuais sobre sua prática docente e proposições do questionário Parte 5

Proposta da formação	Reação das professoras	Observação da POA
12ª Semana 04/11/2025 Leitura: A alfabetização como processo discursivo (Currículo da Cidade)	A coruja se manifestou dizendo que olhar para essa proposta após essa trajetória, proporcionou um entendimento mais aprofundado da concepção de alfabetização citada no Currículo da Cidade.	Após a leitura do texto, perguntamos para as professoras qual era o olhar delas para essa proposta de alfabetização apresentada no “Currículo da Cidade”
13ª Semana 11/11/2024 Último questionário parte 5	Quase todas as professoras comentaram que este questionário estava um pouco extenso e que era muito parecido com o questionário anterior, mesmo com a explicação inicial de que as questões do questionário anterior, se referiam aos primeiros três anos de atuação docente e que este agora, se referia ao contexto atual.	Observamos que nenhuma das professoras, deram conta de finalizar o preenchimento durante o encontro, todas finalizaram e enviaram depois. Por esse motivo, cheguei à conclusão que deveria ter realizado os questionários, pelo aplicativo WhatsApp, assim cada uma responderia ter estendido o tempo de resposta. Considerando que não precisariam responder dentro de um período para não perder as respostas. Entendemos também que nesta época do ano as professoras já começam uma maratona de trabalho intenso para avaliações finais, digitações de notas, mapeamento e encaminhamento de estudantes, enfim, pudemos perceber que elas demonstravam um grau de exaustão maior que nos encontros anteriores.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os encontros evidenciaram um estágio mais amadurecido do processo formativo, no qual as participantes demonstraram maior segurança para analisar criticamente suas próprias

práticas, estabelecendo comparações entre diferentes momentos de suas trajetórias profissionais.

As reflexões revelam que as professoras passaram a reconhecer com maior clareza as transformações ocorridas em seus modos de ensinar, nas concepções de alfabetização e na compreensão do papel docente. O questionário funcionou como dispositivo de síntese, permitindo que articulassem formação inicial, experiências acumuladas, formações continuadas e desafios cotidianos. Observou-se que as respostas foram elaboradas com mais profundidade e menor resistência em comparação às etapas iniciais da pesquisa, indicando consolidação da confiança no grupo e apropriação do caráter investigativo da proposta.

O quadro também evidencia que a análise da prática atual mobilizou sentimentos ambivalentes: de um lado, reconhecimento de crescimento profissional e ampliação de repertório pedagógico; de outro, consciência das limitações impostas pelas condições de trabalho e pelas demandas institucionais. Em síntese, o Quadro 17 demonstra que a etapa final do questionário favoreceu uma visão mais integrada da profissionalidade docente, reafirmando o percurso da pesquisa-formação como espaço de autorreflexão, reconstrução de sentidos e fortalecimento das matrizes pedagógicas das professoras alfabetizadoras.

6.6 PARTE 6 - RETOMADA DA DISCUSSÃO SOBRE A CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO DO CURRÍCULO DA CIDADE

A proposta formativa desse encontro consistiu na retomada da leitura do documento de orientação curricular do município de São Paulo, com foco na concepção de alfabetização nele explicitada. Mais do que revisar o texto oficial, buscou-se problematizar seus fundamentos à luz das experiências e memórias formativas das professoras.

O objetivo foi promover um movimento reflexivo de confronto e articulação entre a concepção institucionalizada no documento curricular e as matrizes pedagógicas que vinham sendo reveladas ao longo do processo formativo, expressas tanto nos questionários quanto nos momentos de conversa e partilha coletiva. Tratava-se, portanto, de tensionar saberes construídos na trajetória pessoal e profissional com as diretrizes oficiais da rede, favorecendo a análise crítica, a ressignificação de crenças e a construção de novos sentidos para a prática alfabetizadora.

Quadro 17 – Leitura: Concepção de Alfabetização do Currículo da Cidade

Proposta da formação	Reação das professoras	Observação da POA
----------------------	------------------------	-------------------

<p>14ª Semana 18/11/2024</p> <p>Realizar a leitura compartilhada do Texto: “A concepção de alfabetização” – do Currículo da Cidade com o objetivo de realizarmos uma conexão com todos os pontos levantados até aqui.</p>	<p>As professoras participaram ativamente da leitura e reflexão sobre o tema exposto. Realizamos uma leitura compartilhada do texto destacando e discutindo os pontos principais.</p> <p>Durante essa leitura a Coruja realizou a seguinte observação:</p> <p>“_é interessante observar que temos acesso ao Currículo da Cidade há mais ou menos seis anos e parece que só agora, estamos de fato entendendo a proposta. Apesar que nós enfrentamos a pandemia, mas todos esses anos nós temos consultado ele e, feito o nosso planejamento embasado nele.</p>	<p>As atividades desenvolvidas anteriormente, trouxeram exatamente o que nós havíamos planejado inicialmente: um olhar aberto para o entendimento dessa concepção proposta pelo Currículo da Cidade, retomada após todo o levantamento das nossas matrizes pedagógicas e suas perspectivas. A fala da professora Coruja, afirmou a nossa percepção durante o estudo. É como se agora as professoras olhassem para a proposta, a partir dos conhecimentos matrizes de alfabetização que elas tinham, e não negando-os, para olhar para a proposta do Currículo de forma descontextualizada.</p>
--	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O Quadro 18 registra o encontro dedicado à leitura e discussão da concepção de alfabetização presente no *Currículo da Cidade*. A atividade teve como objetivo aproximar as professoras do referencial oficial que orienta a rede municipal, promovendo análise crítica e alinhamento conceitual entre prática docente e diretrizes curriculares.

Durante o encontro, observou-se envolvimento do grupo na interpretação dos princípios que fundamentam a alfabetização como processo discursivo, social e contextualizado, superando abordagens centradas exclusivamente na decodificação. A leitura favoreceu o reconhecimento de avanços já incorporados pelas professoras em suas práticas, ao mesmo tempo em que evidenciou pontos de tensão entre concepções anteriores e os pressupostos do documento curricular.

As reflexões indicaram que o estudo do texto oficial contribuiu para ampliar a compreensão teórica do grupo, fortalecendo a intencionalidade pedagógica e a consciência sobre o papel mediador do professor alfabetizador. O quadro revela, portanto, um momento de

articulação entre formação continuada, política pública e prática docente, consolidando o movimento de ressignificação conceitual promovido ao longo da pesquisa-formação.

6.7 PARTE 7 - AVALIAÇÃO DO PROJETO POA

Em conformidade com a Instrução Normativa da Secretaria Municipal de Educação que regulamenta o Projeto POA, ao término de cada ano letivo, caso o professor responsável manifeste interesse na continuidade de sua atuação, o projeto deve ser submetido à apreciação do Conselho de Escola, instância deliberativa que decide sobre a permanência do servidor na função. Nesse momento, cabe ao professor POA apresentar as metas inicialmente estabelecidas, os resultados alcançados ao longo do percurso formativo e a avaliação elaborada pelos participantes, configurando-se como um processo formal de prestação de contas pedagógica e institucional.

Os Quadros 18 e 19, apresentados a seguir, reúnem questões de natureza avaliativo-reflexiva elaboradas para a etapa final da pesquisa-formação. Diferentemente dos instrumentos anteriores, centrados na recuperação de memórias escolares, na trajetória formativa e na análise da prática docente, esses questionários assumem caráter integrador e metarreflexivo. Seu propósito foi favorecer a sistematização do percurso vivido, a explicitação de deslocamentos conceituais e a revisão crítica das concepções de alfabetização à luz das experiências formativas realizadas no âmbito do projeto.

Nessa perspectiva, a etapa avaliativa não se configura como mero procedimento burocrático, mas como dispositivo formativo, na medida em que possibilita ao professor revisitar suas concepções, confrontar práticas, reconhecer avanços e identificar tensões ainda presentes em seu fazer pedagógico. Trata-se de um movimento que se inscreve no campo do desenvolvimento profissional docente, compreendido como processo contínuo de reflexão, reconstrução de saberes e ressignificação da prática, articulando experiência, teoria e contexto institucional.

Assim, o **Quadro 18** concentra-se na avaliação do Projeto POA Alfabetização, solicitando que as participantes analisem a contribuição da proposta formativa para sua prática profissional. A natureza das perguntas é reflexiva e formativa, pois busca compreender os efeitos concretos da pesquisa-formação na ressignificação dos saberes docentes, na ampliação do repertório teórico-metodológico e na consolidação da identidade profissional. As respostas evidenciam tanto aspectos positivos — como a troca de experiências, o fortalecimento conceitual e os avanços nas aprendizagens dos estudantes — quanto limites relacionados ao

tempo, à sobrecarga de trabalho e à extensão dos questionários. Assim, o instrumento cumpre a finalidade de avaliar o impacto formativo do percurso desenvolvido e de produzir dados sobre sua efetividade no contexto real da escola.

O **Quadro 20**, intitulado “Ampliação da Avaliação”, aprofunda esse movimento ao incluir questões que não haviam sido formuladas anteriormente, voltadas à reflexão sobre as matrizes pedagógicas e sobre a experiência de alfabetizar a partir de uma concepção distinta daquela vivenciada na própria escolarização.

Sua natureza é metacognitiva e epistemológica, pois convida as professoras a analisarem conscientemente as tensões entre tradição e inovação, entre memória e prática atual. A finalidade dessas perguntas é ampliar a consciência crítica acerca dos fundamentos que sustentam suas escolhas didáticas, evidenciando processos de ruptura, continuidade ou ressignificação em relação à própria experiência de alfabetização.

Em síntese, os Quadros 19 e 20 constituem dispositivos de consolidação da pesquisa-formação: o primeiro, ao avaliar o percurso coletivo e seus impactos; o segundo, ao aprofundar a reflexão sobre concepção de alfabetização e matrizes pedagógicas. Ambos reforçam o caráter investigativo e formativo do processo, promovendo síntese, autorreflexão e explicitação dos sentidos atribuídos à prática alfabetizadora no contexto da rede municipal.

Quadro 18 – Avaliação

Considera que o Projeto POA Alfabetização, contribuiu para o seu processo formativo, e para sua atuação, como professora alfabetizadora? Como? Escreva sobre essa proposta formativa. (registro manuscrito)

Resposta da Borboleta

O projeto contribuiu, pois, permitiu a construção de alguns conceitos e habilidades práticas.

Essa proposta nos auxiliou na diversidade de atividades que se esperava no dia a dia como leitura pelo aluno, leitura pela professora escrita pelo aluno, escrita pela professora.

Contribuiu para minha atuação, para repensar em algumas atividades avaliar e ajustar para os estudantes, para uma prática pedagógica, mais significativa e eficiente.

Resposta da Broto

Conhecimento abre novos horizontes e o meu olhar pedagógico estava aberto a novas estratégias didáticas afim d garantir o avanço das aprendizagens. Sendo assim o projeto boa alfabetização contribuiu no meu processo formativo e na minha atuação diária como professora alfabetizadora.

Em todos os encontros com a POA de alfabetização Patrícia Guimarães, recebi apoio e ajustes necessários no meu planejamento e metodologias, com a finalidade de potencializar a aprendizagem dos alunos.

Infinito

O curso ofereceu uma contribuição significativa para a minha formação docente, com foco em práticas e orientações pedagógicas estratégicas para o processo de alfabetização.

Principalmente em relação a reflexão sobre métodos e o aprofundamento sobre o currículo da cidade, pois nos ajudou a compreender melhor os fundamentos na alfabetização e os processos de aquisição da leitura e escrita.

Nesse percurso aprofundamos nossos conhecimentos em relação a organização do portfólio como documento para a prática docente assim como a importância da sondagem e as intervenções após os resultados.

O projeto contribuiu para troca entre os professores, além de nos estimular a refletir sobre nossas práticas de forma mais crítica, humanizada para reforçar a qualidade da educação.

Fruto

Embora eu tenha participado poucas vezes do projeto os encontros formativos agregaram de maneira significativa para mim como professora alfabetizadora além de abrir a minha mente para novos aprendizados contribuiu para a melhoria da minha prática pedagógica o que resulta em um melhor aprendizado dos alunos.

O projeto POA permite que nós professores alfabetizadores:

atualize seus conhecimentos

repense suas práticas adquira novos conhecimentos e saberes

conheça estratégias de atividades

reflitam sobre a prática alfabetizadora

E por fim o projeto nos ajuda a suprir as necessidades do sistema de ensino e aprimorar o desempenho e trabalho.

Pássaro

Sim o projeto contribuiu de forma positiva tanto para o meu aprendizado, quanto com elaborações de ações que visam o aprendizado e evolução dos educandos.

Durante o projeto vivência diversas estratégias que facilitam a elaboração de planos mais eficazes tais como: análise de sondagem, organização de portfólios, análises de atividades efetivas, modalidades de leitura, a abordagem inicial, índices dos do Ideb, matrizes pedagógicas, agrupamentos positivos e ainda tivemos a oportunidade de algumas vivências que reflexões do momento da nossa alfabetização passando pelas nossas formações até o dia de hoje.

Diante disso, finalizamos o projeto certa de que todas as ações foram desenvolvidas a fim de tornar o nosso trabalho mais eficaz. Sugestão que essa formação aconteça em horário de JEIF, acredito que dentro deste horário será mais proveitosa.

Águia

O projeto POA contribuiu e muito para o processo de ensino aprendizagem dos estudantes que estavam com dificuldade, pois foi dado várias estratégias para eles, avançarem.

Foi estudando também os tipos de leitura, como a leitura feita pelo professor, a leitura pontual, enfim que contribuiu para o nosso desempenho na hora de registrar o plano de aula no SGP. Quanto a questão das sondagens, foram esclarecidas várias dúvidas que eu tinha em relação aos níveis de hipóteses dos alunos. Aprendi a organizar o portfólio através do trabalho belíssimo da POA Patrícia Guimarães.

Desde então, foi apresentado e analisado o índice do Ideb, na qual foi mostrado o desenvolvimento e as dificuldades para que se possa trabalhar sobre essas dificuldades e conseguirmos um avanço significativo. Apresentamos também um belo trabalho falando da nossa trajetória antes de entrar na rede e agora estando na rede. Enfim tudo muito proveitoso e um aprendizado a mais para nossa carreira profissional e levar para a vida.

Árvore

Apoio pedagógico;
troca de experiência;
reflexão coletiva;
aprimoramento das minhas práticas pedagógicas;
suporte para desenvolver as competências da leitura escrita
orientações sobre políticas educacionais;
estudo sobre as avaliações externas e análise de dados indicadores de desempenho da rede educacional;
interpretação dos dados específicos da escola;

Vejo esse projeto como um grande suporte para nós professores, trazendo ideias práticas de como ensinar e ainda permite um momento de troca de experiências com outras colegas. É um apoio valioso para o planejamento das aulas e para nosso trabalho de alfabetização. Colaborou para melhorar os resultados.

Coruja

O projeto POA contribuiu para a minha prática pedagógica trazendo à tona atividades diferenciadas do currículo da cidade.

Apesar de fazer as formações da “Rede formando rede” e o programa “Aprenderem a ensinar” o projeto POA reforçou os conceitos apresentados nessas formações como: práticas de produção de textos; os gêneros textuais que devem ser trabalhados no ciclo de alfabetização; a análise dos resultados da prova São Paulo na revista pedagógica do ciclo de alfabetização. Além de refletirmos em nossa caminhada pedagógica de formação e nossas concepções sobre a alfabetização.

Formiga

O projeto Paul alfabetização contribuiu de forma ímpar, pois através de nossos encontros pudemos compartilhar experiências, estudos, documentos pedagógicos, vídeos, dentre outros conteúdos.

Ter essa formação semanalmente faz nos ver, ou seja, repensar nossa prática e refletir o desenvolvimento de cada aluno em específico, identificando todo o contexto social que envolve cada caso, visando alcançar os objetivos de aprendizagens.

Analisamos sondagens, tiramos dúvidas, discutimos sobre a alfabetização como processo discursivo e aprofundamos nas modalidades de leitura, também vimos a revista pedagógica, edição 2023 relacionada a Provinha São Paulo direcionada a nossa escola.

Algo que marcou para mim foi a dinâmica da reflexão das nossas matrizes pedagógicas e a maneira em que elas interferem na nossa prática do cotidiano e que fazem parte da nossa trajetória que foram essenciais para nossa formação como pedagogas.

Flor

Sim, tudo que aprendemos sobre alfabetização que venha a somar com o trabalho desenvolvido com os estudantes é de total importância e contribui com o processo.

Nesse projeto POA abordamos muitos temas da alfabetização que na formação PAP também abordamos e é de total importância para o processo formativo como a sondagens entre outros abordados.

Essa proposta formativa achei muito interessante principalmente a troca de experiências entre as professoras, mas, achei cansativo pelo fato de ser no horário de HA (hora atividade), ficou corrido para analisar e responder principalmente questionários, (Google forms), muitas questões o qual deveria ter mais aulas para cada conteúdo.

A formadora Patrícia sempre prestativa com as professoras a todo momento tentando nos ajudar e orientar da melhor forma.

Livro

Viver essa experiência, foi com certeza um divisor de águas no exercício da minha profissão. Aceitar o desafio de trabalhar como par “avançado” com as minhas colegas de trabalho e em parceria com a coordenação pedagógica, considero ter sido de ato de coragem. Por diferentes motivos, dentre eles destaco a questão de ser um projeto de implantação, ou seja, inédito no ciclo de alfabetização e as incertezas de como as professoras reagiriam à proposta, se seria devidamente acolhida. Considero então, que o projeto foi acolhido, assim como as propostas de formação, os temas e conseqüentemente a professora/formadora. A proposta da pesquisa também, ocorreu no geral, de forma leve e auxiliando as professoras na reflexão sobre os conceitos de alfabetização apresentados pelos documentos curriculares da rede, além disso, a avaliação final da unidade, através dos dados de avaliação de sondagens da leitura e escrita com o ciclo de alfabetização, apresentaram melhoras significativas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

6.7.1 Ampliação da avaliação: alfabetização e concepção

Ao analisarmos as respostas das professoras à avaliação do percurso formativo desenvolvido no Projeto POA, constatamos que as questões inicialmente propostas não contemplavam, de maneira suficientemente aprofundada, os aspectos que pretendíamos

investigar. Embora possibilitassem uma apreciação geral do processo, mostraram-se limitadas para evidenciar deslocamentos conceituais, revisões de crenças e impactos na prática docente.

Diante dessa constatação, optamos por ampliar o instrumento avaliativo, com a inclusão de três novas perguntas. Tal decisão fundamentou-se na necessidade de qualificar a análise dos dados, buscando maior coerência entre os objetivos da pesquisa-formação e os elementos efetivamente avaliados. As questões acrescidas tiveram como finalidade aprofundar a compreensão dos sentidos atribuídos pelas participantes ao percurso vivido, bem como identificar possíveis transformações em suas concepções de alfabetização e em sua identidade profissional.

Quadro 19 – Ampliação da Avaliação

Ao ler a avaliação do POA que escreveram no final do Projeto, percebemos que faltavam três questões que não fizemos. Poderia respondê-las por gentileza?	
Questões finais	Broto
1. Antes do trabalho que desenvolvemos e dos questionários que responderam sobre sua trajetória de formação, você já tinha refletido sobre as suas matrizes pedagógicas?	Sim. Sempre tive interesse em dar um direcionamento correto no conteúdo dos estudantes.
2. Como é para você, alfabetizar com uma concepção diferente da que você foi alfabetizada? Em algum momento você se depara pensando a sua prática para alfabetização (em procedimentos didáticos) considerando saberes de como você foi alfabetizada?	Libertador, pois, existem diversas possibilidades de aprendizagens. Em momentos dentro da sala de aula, ao acompanhar de maneira individual, os estudantes e suas especificidades.
3. Se sim, poderia dar um exemplo de quando você busca essa referência de como você foi alfabetizada?	Ao incentivar as crianças a serem críticos, reflexivos e questionadores, durante as minhas aulas. Acredito que a liberdade de expressão gera maior interesse pelos conteúdos aplicados no dia a dia.
Borboleta	
1. Antes do trabalho que desenvolvemos e dos questionários que responderam sobre sua trajetória de formação, você já tinha refletido sobre as suas matrizes pedagógicas?	Não tinha refletido.

<p>2. Como é para você, alfabetizar com uma concepção diferente da que você foi alfabetizada? Em algum momento você se depara pensando a sua prática para alfabetização (em procedimentos didáticos) considerando saberes de como você foi alfabetizada?</p>	<p>Foi uma transformação. Quando comecei ainda trabalhava as famílias silábicas, depois houve mudanças, era marcante ficar repetindo a mesma coisa até decorar, hoje em dia as crianças aprendem de forma rápida e divertida, mas já pensei em mostrar ou até imprimir as famílias silábica para os alunos que não conseguem avançar mesmo eu já tentado várias maneiras diferentes e nada dando certo.</p>
<p>3. Se sim, poderia dar um exemplo de quando você busca essa referência de como você foi alfabetizada?</p>	<p>Busco para alfabetização inicial. Exemplo: quando tem uma palavra: BOLA, explico a família silábica das sílabas que compõem aquela palavra: b + a = ba, b + e = be, b + i = bi. Em seguida pergunto: _E b+o como fica?</p>
<p>Infinito</p>	
<p>1. Antes do trabalho que desenvolvemos e dos questionários que responderam sobre sua trajetória de formação, você já tinha refletido sobre as suas matrizes pedagógicas?</p>	<p>Sim, já havia refletido sobre essa temática, pois anteriormente estudei a documentação do Currículo da Cidade com o objetivo de aprofundar meus conhecimentos, especialmente durante a preparação para o concurso de Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I (PEIF). Esse estudo prévio me proporcionou uma compreensão dos princípios e diretrizes que fundamentam a alfabetização na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.</p>
<p>2. Como é para você, alfabetizar com uma concepção diferente da que você foi alfabetizada? Em algum momento você se depara pensando a sua prática para alfabetização (em procedimentos didáticos) considerando saberes de como você foi alfabetizada?</p>	<p>Considero que nenhum conhecimento deve ser desprezado, pois a construção do saber é um processo contínuo e em constante ressignificação. Embora vivamos em uma era marcada pela tecnologia e pela cultura digital, os conhecimentos adquiridos ao longo do tempo devem ser aprimorados e contextualizados para atender às demandas atuais da educação. No processo de alfabetização, mesmo que a abordagem contemporânea se diferencie de modelos tradicionais, compreendo a importância de integrar diferentes referenciais teóricos e metodológicos. Dessa forma, é possível enriquecer minha prática pedagógica, agregando novos saberes sem desconsiderar</p>

	as experiências anteriores, sempre com o compromisso de garantir um ensino significativo e alinhado ao desenvolvimento integral dos estudantes.
3. Se sim, poderia dar um exemplo de quando você busca essa referência de como você foi alfabetizada?	Minha trajetória de alfabetização foi pautada no método tradicional, e, apesar das transformações educacionais ao longo dos anos, reconheço que muitos aspectos dessa experiência, como valores, respeito e estratégias de ensino, ainda se fazem presentes na minha prática pedagógica. Contudo, compreendo que a alfabetização não se baseia em um modelo único e definitivo, mas sim em processos que demandam flexibilidade, aprofundamento teórico e práticas pedagógicas coerentes com as necessidades dos estudantes. Assim, reafirmo a importância de adaptar e atualizar os métodos de ensino, sempre considerando a forma como cada estudante aprende. Para isso, é fundamental que o docente tenha conhecimento teórico, empatia, sensibilidade e, sobretudo, competência didática para intervir de maneira significativa, assegurando o direito à aprendizagem e promovendo o desenvolvimento dos estudantes.
Fruto	
1. Antes do trabalho que desenvolvemos e dos questionários que responderam sobre sua trajetória de formação, você já tinha refletido sobre as suas matrizes pedagógicas?	Não havia parado para ter tamanha reflexão que o projeto nos proporcionou, e com isso abriu em minha mente um leque de possibilidades de aprendizagem.
2. Como é para você, alfabetizar com uma concepção diferente da que você foi alfabetizada? Em algum momento você se depara pensando a sua prática para alfabetização (em procedimentos didáticos) considerando saberes de como você foi alfabetizada?	Seguindo os documentos orientadores essa prática se torna mais fácil, porém sempre reflito em meu processo de aprendizagem e vejo o quanto as práticas mudaram.
3. Se sim, poderia dar um exemplo de quando você busca essa referência de como você foi alfabetizada?	Lembro que em meu processo de alfabetização o caderno de caligrafia foi meu grande aliado, pois a repetição das

	letras contribuiu para o processo de aprendizagem da linguagem escrita.
	Águia
1. Antes do trabalho que desenvolvemos e dos questionários que responderam sobre sua trajetória de formação, você já tinha refletido sobre as suas matrizes pedagógicas?	Não respondeu.
2. Como é para você, alfabetizar com uma concepção diferente da que você foi alfabetizada? Em algum momento você se depara pensando a sua prática para alfabetização (em procedimentos didáticos) considerando saberes de como você foi alfabetizada?	Não respondeu.
3. Se sim, poderia dar um exemplo de quando você busca essa referência de como você foi alfabetizada?	Não respondeu.
	Pássaro
1. Antes do trabalho que desenvolvemos e dos questionários que responderam sobre sua trajetória de formação, você já tinha refletido sobre as suas matrizes pedagógicas?	Sim, porém não havia me aprofundado como agora.
2. Como é para você, alfabetizar com uma concepção diferente da que você foi alfabetizada? Em algum momento você se depara pensando a sua prática para alfabetização (em procedimentos didáticos) considerando saberes de como você foi alfabetizada?	Para mim, alfabetizar sempre foi um grande desafio, pois sempre encontramos educandos em diversos níveis de aprendizagens, pensando nisso sempre procurei trazer para eles diversas possibilidades. Nesses momentos preciso analisar bem o que vou propor para, diante do desafio com os alunos que ainda não avançaram, não voltar às práticas tradicionais.
3. Se sim, poderia dar um exemplo de quando você busca essa referência de como você foi alfabetizada?	Acredito que não. Hoje a minha maior referência é estudar sobre o assunto, ler e entender a concepção do Currículo e os demais documentos que norteiam o nosso trabalho, como alfabetizadora, e trocar experiências enriquecedoras com os demais colegas.
	Árvore

1. Antes do trabalho que desenvolvemos e dos questionários que responderam sobre sua trajetória de formação, você já tinha refletido sobre as suas matrizes pedagógicas?	Sim, mas de forma superficial. Esse trabalho me ajudou a aprofundar essa reflexão e melhorar minha prática.
2. Como é para você, alfabetizar com uma concepção diferente da que você foi alfabetizada? Em algum momento você se depara pensando a sua prática para alfabetização (em procedimentos didáticos) considerando saberes de como você foi alfabetizada?	Vejo como um grande desafio, desconstruir uma concepção que eu já carregava. Sim, às vezes me pego recorrendo a práticas antigas.
3. Se sim, poderia dar um exemplo de quando você busca essa referência de como você foi alfabetizada?	Quando estou ensinando a leitura, as vezes me pego soletrando ou repetindo sílabas assim como aprendi, mas logo ajusto.
Coruja	
1. Antes do trabalho que desenvolvemos e dos questionários que responderam sobre sua trajetória de formação, você já tinha refletido sobre as suas matrizes pedagógicas?	Nunca havia refletido sobre minha trajetória pedagógica.
2. Como é para você, alfabetizar com uma concepção diferente da que você foi alfabetizada? Em algum momento você se depara pensando a sua prática para alfabetização (em procedimentos didáticos) considerando saberes de como você foi alfabetizada?	Eu gosto de alfabetizar nesta nova concepção. Pois apesar de aprender do modo mais antigo e tradicional, creio que a aprendizagem significativa surte muito mais efeito e encantamento. Sim, a todo tempo penso nos meus procedimentos didáticos.
3. Se sim, poderia dar um exemplo de quando você busca essa referência de como você foi alfabetizada?	Penso como referência do que não fazer, principalmente quando vou analisar as atividades que desenvolverei com os alunos. Elas devem fazer sentido, devem ser para despertar a curiosidade dos alunos, e isso não era considerado quando estudei.
Formiga	
1. Antes do trabalho que desenvolvemos e dos questionários que responderam sobre sua trajetória de formação, você já tinha refletido sobre as suas matrizes pedagógicas?	Não, talvez implicitamente, mas o projeto trouxe intencionalidade ao refletir.
2. Como é para você, alfabetizar com uma concepção diferente da que você foi alfabetizada? Em algum momento você se depara pensando a sua prática para	A concepção de alfabetização que utilizo é baseada nos currículos da rede em que atuo, além da BNCC e diretrizes da Educação, a concepção em que eu fui alfabetizada está

alfabetização (em procedimentos didáticos) considerando saberes de como você foi alfabetizada?	implicitamente em minha prática, e eu procuro trazer o que me agrega de forma que esteja dentro dos parâmetros do que é exigido pela rede.
3. Se sim, poderia dar um exemplo de quando você busca essa referência de como você foi alfabetizada?	Não, acredito que não busco mais.
	Flor
1. Antes do trabalho que desenvolvemos e dos questionários que responderam sobre sua trajetória de formação, você já tinha refletido sobre as suas matrizes pedagógicas?	Não respondeu
2. Como é para você, alfabetizar com uma concepção diferente da que você foi alfabetizada? Em algum momento você se depara pensando a sua prática para alfabetização (em procedimentos didáticos) considerando saberes de como você foi alfabetizada?	Não respondeu
3. Se sim, poderia dar um exemplo de quando você busca essa referência de como você foi alfabetizada?	Não respondeu
	Livro
1. Antes do trabalho que desenvolvemos e dos questionários que responderam sobre sua trajetória de formação, você já tinha refletido sobre as suas matrizes pedagógicas?	Como descrito anteriormente, durante a graduação vivi a experiência de
2. Como é para você, alfabetizar com uma concepção diferente da que você foi alfabetizada? Em algum momento você se depara pensando a sua prática para alfabetização (em procedimentos didáticos) considerando saberes de como você foi alfabetizada?	Estou há vinte anos envolvida com a alfabetização inicial, e durante muitos anos busquei essas referências. Na graduação aprendi sobre uma nova concepção, vivi a experiência de um trabalho como esse em busca de conhecer minhas matrizes pedagógicas, e num estágio remunerado pela Prefeitura de São Paulo, constatei que era possível as crianças aprenderem sobre essa “nova” concepção. Nos primeiros anos como professora na Prefeitura, essa foi a minha prática. Com o passar dos anos, observamos um aumento de crianças cada vez mais sem contato com

	<p>o mundo letrado, a mudanças de governo e metodologias, as mudanças de professoras na unidade e conseqüentemente de pares de trabalho, o surgimento de metas e programas de alfabetização. Em 2015, passei pelo programa federal PNAIC (Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa), primeiro como cursista, depois como formadora e pude revisitar a concepção atual. Mas ainda assim, quando o documento de orientação curricular “Currículo da Cidade”, foi lançado em 2018, me vi buscando práticas embasadas numa concepção de quando fui alfabetizada.</p>
<p>3. Se sim, poderia dar um exemplo de quando você busca essa referência de como você foi alfabetizada?</p>	<p>Os textos não eram mais aqueles desconexos e descontextualizados, apresentados pelas “cartilhas”, no entanto, mesmo fazendo uso de disparadores em diferentes modalidades de leituras, o trabalho culminava no ensino das famílias silábicas, seguindo a ordem do alfabeto, da memorização das partes, partindo então para os sons nasais e por fim as sílabas “complexas”. Depois disso partíamos para as frases e por fim, a produção textual. Esse planejamento nos permitia seguirmos praticamente juntas (professoras do mesmo ano/ciclo). Uma das coisas que acredito ter contribuído para esse retrocesso, foi o avanço das atividades prontas e disponíveis na internet. Destaco aqui, a ênfase nos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, secundarizando os conteúdos de História, Ciências e Geografia com a justificativa de que o importante é que aprendessem à ler.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As respostas das professoras participantes constantes nos **Quadros 19 e 20**, revelam um movimento de síntese avaliativa e aprofundamento reflexivo acerca do percurso formativo vivenciado no Projeto POA Alfabetização.

No **Quadro 19**, referente à avaliação do projeto, as professoras reconhecem, de modo geral, que a proposta contribuiu significativamente para sua formação e atuação como alfabetizadoras. Destacam a ampliação do olhar sobre a própria prática, o fortalecimento conceitual acerca da alfabetização e a importância das trocas coletivas. Muitas apontam que os encontros favoreceram a revisão de procedimentos didáticos, a compreensão mais crítica das concepções que sustentam suas escolhas pedagógicas e o reconhecimento de aspectos implícitos de sua trajetória. Ao mesmo tempo, algumas mencionam limites relacionados ao tempo, à sobrecarga de trabalho e à extensão dos questionários, indicando que o processo exigiu dedicação e disponibilidade emocional.

Já o **Quadro 20**, intitulado “Ampliação da Avaliação”, aprofunda esse movimento ao solicitar que as docentes reflitam sobre suas matrizes pedagógicas e sobre as relações entre sua própria alfabetização e sua prática atual. As respostas evidenciam que muitas nunca haviam refletido de modo sistemático sobre as influências de sua trajetória escolar na constituição de suas concepções de ensino. O exercício provocou reconhecimento de continuidades e rupturas: algumas perceberam que ainda mobilizam referências de como foram alfabetizadas; outras identificaram esforços conscientes de não reproduzir práticas tradicionais ou punitivas vividas na infância. Há relatos que indicam tomada de consciência sobre tensões entre memória afetiva, concepções teóricas atuais e exigências curriculares da rede.

Em síntese, os dois quadros revelam que o processo avaliativo não se restringiu a um balanço formal do projeto, mas constituiu um espaço de autorreflexão aprofundada. As professoras demonstram maior clareza sobre suas matrizes pedagógicas, reconhecendo que sua prática atual é resultado de uma trama que envolve experiências pessoais, formação inicial e continuada, políticas públicas e interações coletivas. O percurso formativo, portanto, contribuiu para a explicitação de sentidos, para a consolidação da identidade profissional e para o fortalecimento de uma postura mais consciente e crítica frente à alfabetização.

Das etapas em que esse momento formativo se desenvolveu puderam ser captadas e analisadas impressões, anotadas no diário de pesquisa e organizadas no quadro a seguir.

Quadro 20 – Impressões sobre o momento de avaliação do Projeto

Proposta da formação	Reação das professoras	Observação da POA
15ª Semana 02/12/2024 Proposta de avaliação escrita sobre o projeto POA	Ao redigir a avaliação a Águia pediu para agradecer o acolhimento das colegas de trabalho: “Estou me	Sempre que uma das professoras começavam a relatar uma experiência vivida, percebíamos que o ambiente mudava. As falas

	<p>lembrando aqui de quando eu cheguei aqui no início desse ano e eu não conhecia ninguém. Vim de uma escola onde a minha coordenadora já tinha trabalhado aqui e me tranquilizou. Ela me disse alguns nomes para eu procurar e o único nome que lembrava era Patrícia Guimarães; mas quando cheguei, a Patrícia havia exonerado o cargo do período da tarde e eu fiquei justamente com a sala dela. Eu estava toda perdida e ao procurar ajuda vocês foram uma mão direita para mim. Eu sabia fazer o meu plano de aula, mas não sabia preencher nada do SGP (diário online) e elas com toda paciência me ensinaram, foram muito parceiras. Eu só posso agradecer”</p>	<p>das professoras que relatavam suas experiências eram sempre acolhidas. Nesse dia, as professoras acolheram o depoimento dessa professora e a sua manifestação de agradecimento. É como se aquela ação possibilitasse uma certa aproximação entre o grupo.</p>
<p>Ampliação da avaliação final 15ª semana 06/12/20204 Questões finais sobre as Matrizes Pedagógicas Após realizar a leitura das avaliações do projeto escritas pelas professoras, percebemos que faltaram questões sobre as matrizes pedagógicas. Então conversei com elas pessoalmente sobre o envio de três questões extras e a seguir, e na sexta-feira dia 06, enviei as mensagens. Enviamos pelo WhatsApp</p>	<p>As professoras se mostraram solícitas à mensagem, respondendo as questões com brevidade. No entanto, duas professoras não responderam as mensagens. Tentamos pessoalmente pela segunda vez, mas não obtivemos sucesso.</p>	<p>Antes de enviar a mensagem, fomos pessoalmente falar com cada uma das professoras, e perguntamos se poderíamos enviar mais três perguntas. Explicamos a falta de conclusão que percebemos na finalização das atividades. Todas prontamente responderam positivamente que poderíamos enviar as questões.</p>

das professoras, com a seguinte mensagem:

“Olá, meninas, desejo que estejam muito bem.

Ao ler a avaliação do Projeto POA que escreveram, percebi que faltavam 3 questões que não fizemos. Poderia responde-las por gentileza? E para facilitar, podem escrever por aqui mesmo no WhatsApp. Mais uma vez, obrigada.

Patrícia Guimarães

4. Antes do trabalho que desenvolvemos e dos questionários que responderam sobre sua trajetória de formação, você já tinha refletido sobre as suas matrizes pedagógicas?

4. Como é para você, alfabetizar com uma concepção diferente da que você foi alfabetizada? Em algum momento você se depara pensando a sua prática para alfabetização (em procedimentos didáticos) considerando saberes de como

<p>você foi alfabetizada?</p> <p>3. Se sim, poderia dar um exemplo de quando você busca essa referência de como você foi alfabetizada?"</p>		
---	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O Quadro 20 registra o momento de avaliação escrita do Projeto POA Alfabetização, realizado na 15ª semana (02/12/2024), evidenciando a dimensão afetiva e coletiva que marcou o encerramento do percurso formativo. Durante a elaboração da avaliação, destacou-se o depoimento da professora Águia, que solicitou registrar publicamente seu agradecimento ao grupo pelo acolhimento recebido ao ingressar na escola. Em sua fala, relembra o sentimento de insegurança inicial, a dificuldade com procedimentos administrativos (como o uso do sistema de diário on-line – SGP) e o apoio paciente das colegas, reconhecendo a importância dessa parceria em sua inserção profissional.

As reações do grupo demonstraram forte empatia e acolhimento, revelando que os encontros haviam fortalecido vínculos de confiança e colaboração. A POA observa que, sempre que as professoras compartilhavam experiências pessoais, o ambiente se transformava, tornando-se mais sensível e coeso. Nesse encontro específico, a manifestação de gratidão produziu uma aproximação ainda maior entre as participantes, consolidando o caráter relacional da proposta formativa.

O quadro evidencia, portanto, que a avaliação do projeto extrapolou aspectos técnicos ou metodológicos, assumindo uma dimensão humana e coletiva. O Projeto POA foi reconhecido não apenas como espaço de estudo e reflexão sobre a alfabetização, mas como lugar de apoio mútuo, construção de pertencimento e fortalecimento profissional no contexto da pesquisa-formação.

6.8 PARTE 8 - ENCERRAMENTO COM VÍDEOS DE APRESENTAÇÕES INDIVIDUAIS DAS TELAS COM O COMPARTILHAMENTO DA ESCOLHA DO SÍMBOLO

A proposta deste último encontro consistiu em possibilitar que todas as professoras vivenciassem integralmente a experiência do projeto. A intenção foi que cada uma

compartilhasse, por meio de vídeo, a escolha de seus símbolos, apresentando as imagens pintadas nas telas e justificando suas escolhas, de modo a socializar as descobertas realizadas acerca de suas matrizes pedagógicas.

A proposta era que esse movimento de explicitação e partilha não se restringisse a uma atividade de encerramento, mas se configurasse como um exercício de autorreflexão e de afirmação da identidade docente. Esperávamos que ao revisitarem suas memórias, crenças e referências formativas, as professoras pudessem reconhecer marcas constitutivas de seu modo de ensinar, tornando mais conscientes os fundamentos que orientam suas práticas.

Além disso, o encontro tinha como objetivo, fortalecer e consolidar o sentimento de pertencimento ao grupo, compreendendo que a identidade profissional não se constrói de forma isolada, mas no diálogo com o coletivo, na troca de experiências e na validação mútua dos percursos formativos vividos.

Quadro 21- Encerramento com vídeos de apresentações individuais das telas com o compartilhamento da escolha do símbolo.

Proposta da formação	Reação das professoras	Observação da POA
<p>16ª Semana 09/12/2024</p> <p>Compartilhar vídeo de apresentação, onde cada professora relata a escolha do seu símbolo e a relação do mesmo com as suas matrizes pedagógicas.</p>	<p>Relato da Broto após o vídeo: “Eu lembro que perguntei para Paty: como vou falar de algo do passado que tenho poucas lembranças? Eu vivi um bloqueio muito grande, como se eu tivesse apagado as memórias daquela fase. Eu até chorei porque eu não lembro de nada praticamente, mas eu lembro assim: que minha família nunca desistiu. Sabe? As minhas tias são professoras e eu era uma criança difícil, porque eu acho que eu estava muito revoltada. Hoje a gente vê muitos casos assim, aqui, nesta comunidade que atendemos. Eu nunca fui trabalhar em escola particular, hoje mesmo ouvi do meu aluno André</p>	<p>Mesmo já sabendo como ocorreria o encontro, ao assistirem ao vídeo e vê-las ali explicando sobre seus símbolos, algumas professoras se mostraram envergonhadas por estarem sendo vistas umas pelas outras. Mas logo o sentimento de vergonha de algumas, deu lugar a um afeto e emoção por parte de todas. Elas se aplaudiram, se abraçaram, visivelmente emocionadas umas com as histórias das outras.</p>

	<p>no 1º ano – Prô a minha mãe chorou muito porque está separando, e meu pai está com outra pessoa – e assim vai. Como professora eu vejo como é importante a escuta, eu penso que lá atrás alguém me ouviu e isso influenciou a minha escolha em ser uma professora hoje.”</p>	
--	---	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O Quadro 21 registra o momento de culminância da proposta formativa, no qual as professoras apresentaram, por meio de vídeos individuais, suas telas e compartilharam os significados atribuídos aos símbolos escolhidos para representar suas matrizes pedagógicas. Esse encontro consolidou a dimensão autobiográfica e simbólica do percurso desenvolvido ao longo da pesquisa-formação.

As apresentações revelaram forte envolvimento emocional das participantes. Embora algumas tenham demonstrado inicialmente certa timidez ao se exporem diante do grupo, o ambiente rapidamente se transformou em espaço de acolhimento, escuta sensível e reconhecimento mútuo. As falas foram permeadas por relatos de trajetórias pessoais, experiências familiares, desafios profissionais e processos de superação, evidenciando a integração entre memória, identidade e prática docente.

Observou-se que o compartilhamento dos vídeos fortaleceu os vínculos entre as professoras, que reagiram com aplausos, abraços e manifestações de afeto. A atividade ultrapassou o caráter formal de uma apresentação e assumiu a forma de rito de encerramento, simbolizando não apenas a conclusão de uma etapa, mas a consolidação de um percurso coletivo de autoconhecimento e desenvolvimento profissional.

O quadro evidencia, portanto, que o uso da linguagem artística e audiovisual potencializou a explicitação das matrizes pedagógicas, permitindo que cada participante reconhecesse e validasse sua própria trajetória, ao mesmo tempo em que se reconhecia nas histórias das colegas, fortalecendo o sentimento de pertencimento e de construção coletiva.

6.9 PARTE 9 - FINALIZAÇÃO DO PROJETO NO ANO LETIVO VIGENTE

Embora esse momento não estivesse previsto no planejamento inicial da pesquisa-formação, optamos por registrá-lo por entendermos que ele materializa, de forma significativa, um dos objetivos centrais tanto do Projeto POA quanto desta investigação: promover encontros capazes de produzir deslocamentos, mobilizar sentidos e afetar positivamente as participantes.

Quadro 22: Uma surpresa para a professora formadora

17ª Semana 16/12/2024

Antecipamos o término do projeto, uma semana antes desse encontro, uma vez que já estava previsto em calendário escolar, a reunião de Conselho de Classe.

No entanto fomos surpreendidos pelas professoras participantes do projeto, que, com a autorização da equipe gestora, no intervalo da Reunião de Conselho de Classe, organizaram uma confraternização com comidas, bebidas e presentes para se despedirem e agradecerem a trajetória que realizamos. Destacamos a fala das professoras que reproduziram a nossa citação no início dos encontros, lembrando a importância de nos permitirmos ser afetados, para nos desenvolvermos juntos, formadora e professores.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No momento de encerramento, uma das professoras, escolhida para representar o grupo, retomou uma fala realizada nos primeiros encontros, quando ressaltamos a importância de nos permitirmos ser afetadas umas pelas outras no processo formativo.

Ao evocar essa ideia, a docente reconheceu que o percurso possibilitou que fossem afetadas não apenas pela formadora, mas também pelas colegas, evidenciando que a formação ultrapassou a dimensão técnico-instrumental e se constituiu como experiência compartilhada.

Compreendemos aqui a experiência formativa não como mera vivência episódica, mas como acontecimento que deixa marcas, produz reflexões e incide sobre a constituição do sujeito-professor. Ao serem afetadas, as participantes não apenas ampliaram seus repertórios conceituais, mas revisitaram crenças, deslocaram posições e reconstruíram sentidos acerca de sua prática. A afetividade, nesse contexto, não aparece como elemento acessório, mas como dimensão constitutiva do processo de formação, na medida em que atravessa as relações, sustenta vínculos e possibilita a emergência de novas compreensões sobre si e sobre o outro.

Registrar esse momento final, portanto, significa reconhecer que a identidade docente se constrói também na trama das relações e nos encontros que provocam reflexão e transformação. Para nós, enquanto pesquisadora-formadora, esse instante sintetizou o percurso realizado, suscitando o sentimento de dever cumprido e de profunda gratidão. Mais do que

concluir uma etapa, ele reafirmou a potência da pesquisa-formação como espaço de produção de saberes, de afetos e de (re)constituição profissional.

7 CATEGORIAS DE ANÁLISE DA PESQUISA

Quando os professores trabalham juntos, cada um pode aprender com o outro. Isso os leva a compartilhar evidências e informação e a buscar soluções. A partir daqui os problemas importantes das escolas começam a ser enfrentados com a colaboração entre todos, aumentando as expectativas que favorecem os estudantes e permitindo que os professores reflitam sozinhos ou com os colegas sobre os problemas que os afetam. (IMBERNÓN, 2011. p.82)

As análises apresentadas nesta seção foram desenvolvidas à luz da metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). O processo analítico tomou como base o conjunto de dados produzidos no decorrer da pesquisa, composto por registros de observação participante, anotações em diário de campo, respostas a questionários e registros em vídeo, compreendidos, neste estudo, como produções das professoras participantes.

A análise dos dados na perspectiva proposta por Bardin (2011) é compreendida como um conjunto de técnicas sistemáticas de tratamento das comunicações. Segundo a autora, a análise de conteúdo constitui-se como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

Bardin (2011), ressalta que a análise não se limita à descrição do conteúdo manifesto. Seu objetivo ultrapassa a simples organização das mensagens, buscando produzir inferências sobre as condições de produção e recepção dessas comunicações. Assim, o interesse do pesquisador não reside apenas no que está dito, mas no que pode ser compreendido a partir do tratamento sistemático desse dito, após sua classificação e organização

Desse modo, a análise de conteúdo articula descrição e interpretação, permitindo que o pesquisador avance do nível empírico para o nível inferencial. A exploração do material constitui a fase de codificação e categorização. Nela, o pesquisador define unidades de registro, categorias e critérios de classificação, organizando o conteúdo de modo a torná-lo analisável. A categorização, nesse contexto, não é meramente técnica, mas orientada teoricamente, uma vez que as categorias funcionam como mediadoras entre o material empírico e os referenciais conceituais mobilizados na investigação.

Por fim, o tratamento dos resultados envolve a inferência e a interpretação dos dados organizados. É nesse momento que a análise atinge sua dimensão propriamente científica, pois o pesquisador busca compreender os sentidos, as regularidades e as relações que emergem do material. Como enfatiza Bardin (2011), a finalidade da análise de conteúdo não é apenas descrever, mas produzir conhecimentos relativos às condições de produção das mensagens, explicitando dimensões implícitas e latentes presentes nos discursos.

Assim, ao adotar a análise de conteúdo como procedimento metodológico, esta pesquisa assume uma perspectiva que articula rigor técnico e interpretação crítica. O processo analítico não se reduz à fragmentação do material em categorias, mas busca compreender como os sentidos são construídos, organizados e partilhados nessa investigação. Desse modo, a análise de dados torna-se não apenas uma etapa operacional da pesquisa, mas um momento privilegiado de produção de conhecimento.

E para dar conta desse momento, organizamos quatro categorias de análise, com as seguintes temáticas:

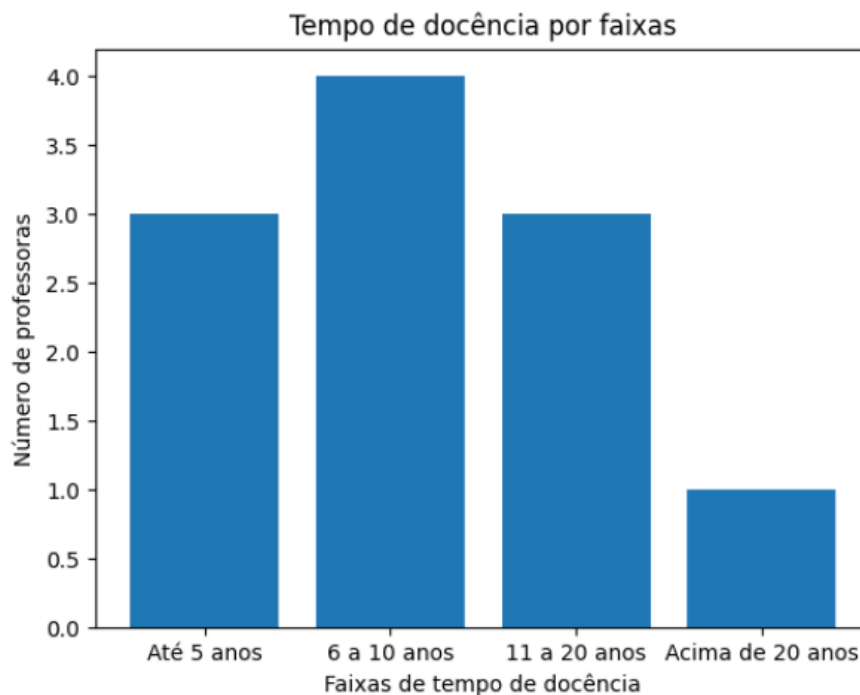
- A temporalidade biográfica;
- A diversidade dos saberes considerando as experiências concretas com a alfabetização;
- O favorecimento da ressignificação das práticas pela formação;
- O processo de tomada de consciência dos saberes e das práticas durante a formação.

7.1 A TEMPORALIDADE BIOGRÁFICA

Essa pesquisa apresenta desde professoras que estão se aposentando, às professoras que estão iniciando, assim iniciaremos as análises considerando alguns aspectos da trajetória profissional das professoras participantes, pois, conforme aponta a abordagem (auto)biográfica, os sujeitos não vivenciam os processos formativos em um tempo abstrato e homogêneo, mas a partir de lugares específicos em suas histórias de vida e de trabalho, conforme explicita Josso (2010).

O primeiro aspecto refere-se ao tempo de docência, conforme indicado no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Tempo de Docência por faixas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Observa-se uma composição bastante heterogênea do grupo. Três professoras encontram-se no início da carreira, com até cinco anos de docência, sendo que uma delas possui apenas um ano de experiência e outra, dois anos, o que as situa no período inicial de inserção profissional, marcado, segundo a literatura, por intensos processos de adaptação, aprendizagem e construção da identidade docente.

No intervalo seguinte, entre cinco e dez anos de docência, concentra-se a maior parte do grupo, sendo que três professoras já atingiram dez anos de exercício profissional. Esse momento da trajetória costuma ser caracterizado por uma fase de maior estabilização na carreira, na qual o professor já domina os aspectos centrais do trabalho, mas continua em processo de consolidação de suas escolhas profissionais.

Por sua vez, três professoras situam-se em um terceiro patamar da carreira, com cerca de vinte anos de docência, e uma delas apresenta uma trajetória ainda mais longa, com vinte e nove anos de exercício profissional. Trata-se, portanto, de docentes cuja relação com a profissão já é atravessada por um longo acúmulo de experiências, por memórias de outras reformas, projetos e políticas educacionais, bem como por possíveis processos de desgaste, ressignificação ou redefinição do sentido do trabalho.

À luz da noção de temporalidade biográfica, esses dados não podem ser lidos apenas como indicadores quantitativos de tempo de serviço, mas como a expressão de diferentes

momentos da vida profissional. Cada uma dessas professoras ocupa um lugar distinto em sua trajetória e, portanto, se relaciona de modo singular com as propostas de formação e com as mudanças introduzidas pelo Projeto POA.

Como afirma Josso (2010), toda experiência formativa é sempre interpretada à luz da história de vida do sujeito e do ponto em que ele se encontra em seu percurso. Do mesmo modo, destaca que a experiência só adquire sentido quando situada na continuidade biográfica do indivíduo. Assim, o Projeto POA não incide sobre um coletivo abstrato, mas sobre biografias profissionais em diferentes fases de constituição.

Essa heterogeneidade biográfica ajuda a compreender por que o projeto é vivido de formas distintas: para as professoras em início de carreira, ele pode representar uma oportunidade de aprendizagem e apoio; para aquelas em fases mais avançadas, pode ser percebido tanto como espaço de renovação e ressignificação quanto como mais uma exigência em um percurso já marcado por intensas demandas e acúmulos de experiências.

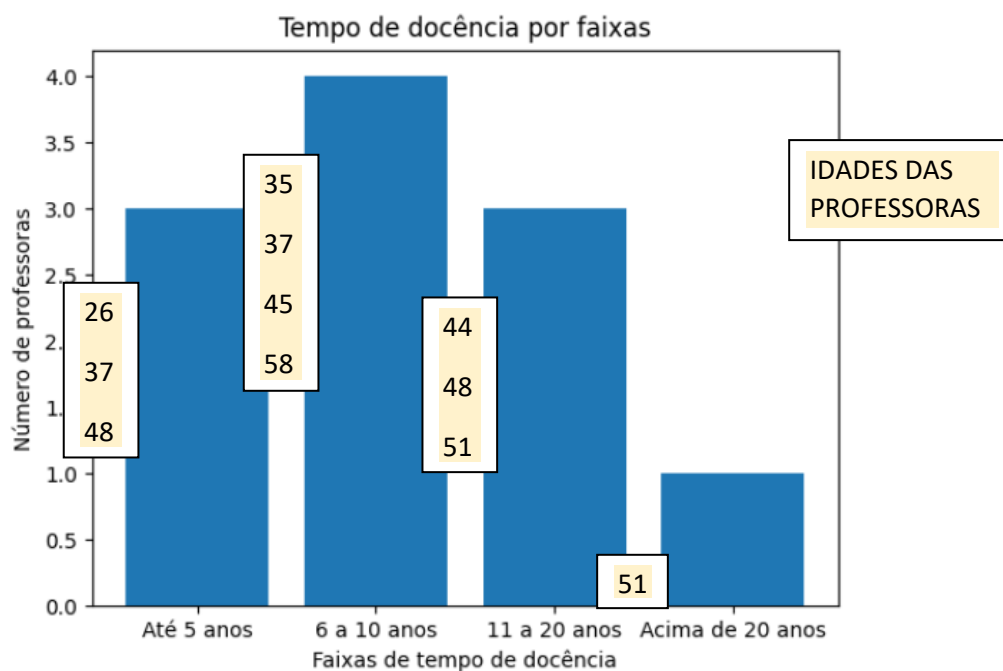
Essa leitura também dialoga com Dewey (2010), para quem toda experiência é sempre continuidade de experiências anteriores e condição para experiências futuras. Nesse sentido, o tempo de docência não é apenas um dado cronológico, mas um tempo vivido, carregado de sentidos, expectativas, memórias e disposições para aprender e mudar.

Essa análise nos permite observar que a docência não parece ser a primeira profissão das professoras, com exceção de duas delas, mas sim que migraram de outras atividades profissionais para o magistério. Essa observação se evidencia com outro fator, que também nos chamou a atenção nesse questionário de apresentação, que foi a idade das professoras, que apresentaremos acrescentando à informação ao tempo de docência.

A análise cruzada entre o tempo de docência e a idade das professoras permite avançar significativamente na compreensão de suas trajetórias profissionais. Os dados indicam que, com exceção de duas docentes, a docência não parece ter sido a primeira escolha profissional da maioria das participantes, mas sim uma opção construída ao longo do percurso de vida, após experiências em outras áreas de trabalho.

Essa hipótese se fortalece quando observamos a distribuição etária das professoras em relação ao tempo de exercício no magistério. Entre as sete docentes que possuem de um a dez anos de docência, apenas uma tem menos de 30 anos de idade. As demais situam-se na faixa etária entre 35 e 58 anos, o que evidencia que o ingresso na carreira docente ocorreu em um momento já relativamente avançado da vida profissional.

Gráfico 2 – Tempo de Docência por faixas e idade das professoras de cada faixa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Esses dados revelam trajetórias marcadas por discontinuidades, reconversões e reorientações profissionais, rompendo com a ideia de um percurso linear no qual a formação inicial conduz diretamente ao exercício da docência. Ao contrário, trata-se de biografias profissionais complexas, nas quais a escolha pelo magistério aparece como uma decisão tardia, construída a partir de experiências anteriores e de rearranjos identitários.

À luz da noção de temporalidade biográfica, esses elementos são fundamentais para a análise. Como afirmam Josso (2010), os sujeitos não vivem sua formação e sua profissão apenas no tempo cronológico das instituições, mas em um tempo biográfico, atravessado por histórias de vida, rupturas, continuidades, projetos abandonados e novos começos. Nesse sentido, o tempo de docência não pode ser interpretado isoladamente, pois ele se articula a um tempo de vida mais amplo e a trajetórias profissionais já densamente constituídas.

Isso significa que, embora algumas dessas professoras estejam no início da carreira docente do ponto de vista institucional, elas não estão no início de sua vida profissional nem de sua experiência social. Ao ingressarem no magistério, trazem consigo um capital de experiências, saberes e disposições construídos em outros campos de atuação, o que certamente influencia a maneira como se relacionam com a profissão, com a formação continuada e com as mudanças propostas pelo Projeto POA.

Essa leitura também permite compreender por que o projeto formativo pode ser vivido de maneiras distintas: para algumas, ele pode representar um espaço de consolidação de uma nova identidade profissional; para outras, pode ser experimentado como mais uma reconfiguração em um percurso já marcado por múltiplas transições e adaptações.

Em diálogo com Dewey (2010), pode-se afirmar que essas professoras não chegam ao Projeto POA como uma “folha em branco”, mas com uma bagagem de experiências anteriores que funcionam simultaneamente como recursos e como filtros interpretativos. Toda nova experiência, segundo o autor, é sempre continuidade e reorganização de experiências prévias. Assim, o modo como cada docente se envolve com a proposta formativa está profundamente relacionado ao ponto específico de sua trajetória biográfica e profissional.

Desse modo, os dados relativos à idade e ao tempo de docência reforçam a importância de compreender o grupo não como um coletivo homogêneo, mas como um conjunto de biografias em diferentes momentos de vida e de profissão, o que tem implicações diretas para a forma como a formação é vivida, apropriada e significada.

Para finalizar, a última questão desse questionário, perguntava sobre o projeto futuro de cada professora no magistério. E as respostas, podemos visualizar na tabela a seguir:

Quadro 23 - Projetos futuros dentro do magistério

QUANTIDADE DE RESPOSTAS	RESPOSTAS:
3	Continuar sendo uma professora alfabetizadora
4	Projeto de cursar especializações
1	Conseguir trabalhar em apenas 1 período
2	Conseguir um vínculo efetivo de trabalho – professoras contratadas
1	Assumir um cargo de gestão e atuar na formação de professores

A análise dos projetos futuros das professoras, apresentados na Tabela 1, permite compreender como as docentes constroem suas perspectivas profissionais a partir das condições concretas de trabalho, das políticas educacionais e dos sentidos que atribuem à docência. Esses projetos não se configuram como escolhas estritamente individuais, mas como expressões de trajetórias formativas, experiências profissionais e contextos institucionais que atravessam o exercício do magistério. Para aprofundar essa análise, mobilizam-se os aportes teóricos de Tardif (2014), no que se refere aos saberes docentes, e de Giroux (1997), especialmente no que concerne à concepção do professor como intelectual crítico.

Tardif (2014) compreende os saberes docentes como um conjunto plural e heterogêneo, construído ao longo do tempo e ancorado na prática profissional. Para o autor, “o saber dos professores não é um saber único, mas um saber plural, formado por diversos saberes oriundos das instituições de formação, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2014, p. 36). Essa compreensão permite analisar os projetos futuros das professoras como manifestações da forma como articulam diferentes saberes na construção de sua identidade profissional.

O desejo de continuar atuando como professora alfabetizadora, manifestado por três participantes, evidencia a centralidade dos saberes da experiência. A alfabetização exige conhecimentos construídos no cotidiano escolar, na interação com os alunos e na resolução de problemas concretos da prática pedagógica. Nesse sentido, Tardif (2014, p. 54) afirma que “os saberes da experiência constituem o núcleo vital do saber docente, pois são validados no exercício da profissão”.

Sob a perspectiva de Giroux (1997), essa permanência na alfabetização pode ser compreendida como um posicionamento político. Para o autor, a escola é um espaço de produção cultural e o professor atua como um intelectual que ajuda os alunos a compreenderem o mundo social em que vivem. Assim, o trabalho da alfabetizadora ultrapassa a dimensão técnica, assumindo um papel fundamental na formação crítica dos sujeitos.

Quanto a formação continuada e profissionalização docente expressa na intenção de cursar especializações, apontada por quatro professoras, revela a valorização da formação continuada como elemento estruturante da profissionalização docente. Esse movimento se relaciona diretamente aos saberes da formação profissional, que, segundo Tardif, são “saberes transmitidos pelas instituições de formação e legitimados por discursos científicos e pedagógicos” (TARDIF, 2014, p. 38).

Entretanto, Giroux (1997) problematiza a formação docente quando esta, se restringe a uma lógica técnica e despolitizada. O autor alerta que “reduzir os professores a meros executores de programas e métodos é negar seu papel como intelectuais capazes de produzir conhecimento e crítica social” (GIROUX, 1997, p. 158). Nesse sentido, a busca por especializações, embora positiva, precisa ser acompanhada de condições institucionais que favoreçam a reflexão crítica e a autonomia docente, evitando a responsabilização individual do professor por problemas estruturais da educação.

Quanto as condições de trabalho e intensificação da docência evidenciado no desejo de trabalhar em apenas um período evidencia a intensificação do trabalho docente e o impacto das condições laborais na construção dos saberes profissionais. Tardif ressalta que “o trabalho

docente é profundamente marcado pelas condições institucionais em que é exercido, as quais influenciam diretamente a mobilização dos saberes” (TARDIF, 2014, p. 112).

Giroux (1997), reforça essa análise ao criticar os processos de precarização do trabalho docente, afirmando que “a intensificação do trabalho e a padronização curricular tendem a silenciar a voz do professor e a limitar sua capacidade crítica” (GIROUX, 1997, p. 170). Assim, o desejo por uma jornada reduzida não se configura como comodidade, mas como uma estratégia de resistência frente a um modelo que compromete a qualidade do trabalho pedagógico e a saúde do professor.

A aspiração de obter vínculo efetivo de trabalho, expressa por professoras contratadas, evidencia a precarização das relações laborais no magistério. A ausência de estabilidade fragiliza o desenvolvimento dos saberes da experiência e compromete o engajamento institucional. Conforme Tardif, “a experiência só se transforma em saber quando o professor pode se reconhecer no seu trabalho e projetar-se nele a longo prazo” (TARDIF, 2014, p. 58).

Giroux (1997, p. 174), argumenta que a instabilidade profissional impede o exercício da docência crítica, pois “professores sem segurança no trabalho tendem a evitar posicionamentos críticos e participações mais ativas nas decisões escolares” (Dessa forma, a luta por vínculo efetivo ultrapassa a dimensão administrativa, constituindo-se como condição para o exercício da docência enquanto prática intelectual e política).

Por fim, o interesse em assumir cargos de gestão e atuar na formação de professores revela uma concepção ampliada da docência. Essa perspectiva articula diferentes saberes docentes e reforça o papel do professor como intelectual coletivo. Giroux (1997, p. 163), defende que “os professores devem ser vistos como intelectuais transformadores, capazes de intervir criticamente nas estruturas escolares e sociais”.

Ao atuar na gestão e na formação docente, o professor amplia sua influência sobre o projeto pedagógico da escola, contribuindo para a construção de práticas educativas mais democráticas. Essa atuação evidencia a mobilização dos saberes curriculares, profissionais e experienciais, conforme sistematizados por Tardif (2014), agora em uma dimensão institucional mais ampla.

A análise dos projetos futuros das professoras demonstra que suas aspirações estão profundamente relacionadas aos saberes docentes e às condições estruturais do trabalho educativo. À luz de Tardif e Giroux, compreende-se que a valorização da docência exige políticas públicas que garantam formação crítica, estabilidade profissional e condições dignas de trabalho. Os projetos analisados revelam, assim, tanto limites impostos pela precarização

quanto possibilidades de resistência e transformação, reafirmando o professor como sujeito histórico, crítico e socialmente comprometido.

Conforme evidenciado no **Quadro 5** – “Registros referentes aos encontros do mês de julho/2024 e da aplicação do Questionário Dados de Apresentação”, observamos que, no início do processo, havia uma expectativa compartilhada tanto pela formadora quanto pelas professoras em relação à implementação do projeto de pesquisa articulado ao Projeto POA. Quando a proposta de integração da pesquisa foi apresentada, o atendimento do POA já se encontrava em funcionamento havia alguns meses, o que indica que as docentes já estavam inseridas em um processo de reorganização de suas práticas e rotinas profissionais.

Nossas expectativas, enquanto POA e pesquisadora, concentravam-se, sobretudo, na forma como as professoras reagiriam à incorporação de mais uma demanda formativa em um contexto já marcado por mudanças. Ainda que parte da adaptação tenha ocorrido de modo relativamente rápido, é importante destacar que esse processo não se deu de maneira linear nem isenta de tensões. Ao contrário, tratou-se de um movimento permeado por resistências, negociações e reinterpretções do próprio sentido do trabalho docente.

Nesse momento inicial, uma das queixas mais recorrentes das professoras dizia respeito à reorganização do tempo de trabalho. As docentes não receberam acréscimo de carga horária para a formação e passaram a perceber que haviam “perdido” uma aula destinada às atividades de planejamento. Antes da implantação do Projeto POA, dispunham semanalmente de três horas/aula legalmente reservadas para planejamento pedagógico, registros avaliativos, organização de notas, análise do desenvolvimento dos estudantes, leitura e estudos, realizadas enquanto os alunos estavam em aulas com professores especialistas. Com a implantação do projeto, uma dessas horas passou a ser obrigatoriamente destinada às reuniões do POA, reduzindo significativamente o tempo disponível para as demais tarefas.

Como as demandas de trabalho não diminuíram, mas apenas o tempo institucional para realizá-las, produziu-se um deslocamento sistemático dessas atividades para fora do horário formal de trabalho, intensificando o processo de precarização e sobrecarga docente.

Essa tensão em torno do tempo não pode ser compreendida apenas em termos de organização institucional ou de gestão da carga horária. Trata-se, mais profundamente, de um conflito entre diferentes regimes de temporalidade: o tempo administrativo da política pública e da instituição escolar e o tempo vivido das professoras, inscrito em suas trajetórias profissionais e pessoais. É nesse ponto que a noção de temporalidade biográfica se torna fundamental para a análise.

Retomando, Josso (2010), nos lembra que toda experiência formativa se inscreve em uma história de vida e só pode ser compreendida à luz da trajetória singular dos sujeitos. A formação não acontece em um tempo abstrato e homogêneo, mas em um tempo biográfico, marcado por acúmulos, rupturas, continuidades, expectativas e desgastes. Assim, as professoras não vivenciavam o Projeto POA como um evento isolado, mas o interpretavam e o sentiam a partir de um percurso profissional já densamente constituído.

Nessa perspectiva, a redução do tempo institucional para o planejamento e a intensificação do trabalho não afetam apenas a organização das tarefas, mas incidem diretamente sobre a maneira como as docentes significam sua própria experiência profissional. O sentimento de sobrecarga, cansaço e ambivalência em relação ao projeto expressa, portanto, não apenas uma resistência circunstancial, mas uma tensão mais profunda entre as exigências de um presente cada vez mais acelerado e os ritmos próprios da construção biográfica e da experiência docente.

Essa leitura dialoga diretamente com Dewey (2010), para quem toda experiência é sempre continuidade de experiências anteriores e condição para experiências futuras. Quando o tempo da formação ignora o tempo da vida e da trajetória dos sujeitos, corre-se o risco de produzir experiências fragmentadas, vividas mais como interrupção e desgaste do que como crescimento e reconstrução de sentido. Essa dinâmica evidencia um fenômeno amplamente discutido na literatura educacional: a ampliação das responsabilidades docentes sem a correspondente reestruturação das condições objetivas de trabalho (Tardif, 2014).

Do ponto de vista teórico, essa situação pode ser analisada à luz das contribuições de Dewey, especialmente no que se refere ao conceito de experiência educativa. Para Dewey (2010), nem toda experiência é, em si, educativa; uma experiência pode ser deseducativa quando limita, interrompe ou distorce possibilidades futuras de crescimento. Para que uma experiência seja formativa, ela precisa garantir condições de continuidade e de interação, articulando-se de modo orgânico à vida e ao trabalho dos sujeitos.

No caso analisado, observamos que o Projeto POA era reconhecido pelas professoras como um espaço potencialmente rico de reflexão, aprendizagem e desenvolvimento profissional. Esse reconhecimento aproxima-se da concepção de Dewey (1979), segundo a qual a formação ocorre fundamentalmente pela reflexão sistemática sobre os problemas reais da prática. Entretanto, a forma como o projeto foi institucionalmente organizado acabou por introduzir uma contradição central: ao mesmo tempo em que se propunha como espaço de formação, contribuía para a intensificação e a fragmentação do trabalho docente.

Essa contradição revela um descompasso entre os princípios pedagógicos que sustentam a proposta e as condições materiais de sua realização. Como afirma Dewey (2010), a qualidade de uma experiência educativa não depende apenas de suas intenções ou de seus objetivos declarados, mas, sobretudo, das condições concretas em que ela ocorre. Quando essas condições são adversas, corre-se o risco de produzir experiências marcadas mais pela exaustão e pela resistência do que pela abertura à aprendizagem.

Além disso, a situação descrita evidencia um processo de responsabilização individual das professoras pela gestão de uma sobrecarga estruturalmente produzida. Ao serem obrigadas a transferir parte significativa de suas tarefas para o tempo pessoal, as docentes passam a lidar com um conflito permanente entre as exigências institucionais e os limites de seu próprio tempo e bem-estar. Esse fenômeno, conforme aponta Tardif (2014), é característico das transformações recentes do trabalho docente, marcadas pela intensificação, pela complexificação das tarefas e pela diluição das fronteiras entre tempo profissional e tempo privado.

Desse modo, as reações ambíguas das professoras que oscilavam entre a valorização do projeto como espaço formativo e a rejeição decorrente da sobrecarga, não podem ser interpretadas como simples resistência à mudança. Trata-se, antes, da expressão de uma tensão estrutural entre uma proposta pedagógica que se ancora em princípios progressistas de formação e uma organização do trabalho que não oferece as condições necessárias para que essa formação se efetive plenamente.

À luz da filosofia da educação de Dewey (2010), pode-se afirmar que essa tensão compromete o próprio caráter educativo da experiência. Quando a formação deixa de se integrar de modo orgânico ao cotidiano profissional e passa a ser vivida como acréscimo, imposição ou sacrifício pessoal, ela corre o risco de se converter em uma experiência fragmentada, pouco fecunda e, em certos aspectos, deseducativa.

Portanto, a análise do processo de implantação do Projeto POA revela que iniciativas de formação em serviço, para que sejam efetivamente formativas, precisam ser acompanhadas de uma revisão mais ampla da organização institucional do trabalho docente. Caso contrário, corre-se o risco de reproduzir um modelo de formação que, embora discursivamente alinhado a concepções críticas e reflexivas, na prática contribui para a intensificação do trabalho e para o esvaziamento de seu potencial emancipatório.

Uma outra análise, diz respeito aos dados encontrados nas questões 4 e 13 do **Quadro 8 – Questionário Parte 2: Memórias de Formação Docente**, sobre a temporalidade biográfica e a construção da profissionalidade docente. Vejamos na tabela a seguir:

Quadro 24: Ano de ingresso no Ensino Superior e quantidade de anos como Professora Alfabetizadora

NOMES FICTÍCIOS	ANO DE INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR - PEDAGOGIA	HÁ QUANTOS ANOS, É PROFESSORA ALFABETIZADORA?
Borboleta	2008	9
Broto	2011	9
Infinito	2018	1
Fruto	2016	1
Águia	2019	8
Árvore	2008	11
Pássaro	2010	10
Coruja	2015	5
Formiga	2018	2
Flor	1992	10
Livro	2005	19

Ao relacionarmos o ano de ingresso no ensino superior e o tempo de atuação como professora alfabetizadora encontramos um ponto em destaque para a compreensão da constituição profissional do grupo investigado: não há uma relação linear, direta ou homogênea entre tempo de formação, tempo de docência e tempo de atuação na alfabetização. Esse dado, longe de ser apenas descritivo, aponta para a complexidade dos processos de construção da identidade e do desenvolvimento profissional docente.

Essa constatação encontra forte respaldo na perspectiva de Nóvoa (1995), ao afirmar que a identidade profissional do professor não é um dado, mas um processo, tecido ao longo da vida, na articulação entre dimensões pessoais, formativas e profissionais. Assim, os diferentes tempos de ingresso na universidade e de atuação como alfabetizadoras expressam trajetórias singulares, marcadas por continuidades, rupturas, deslocamentos e reconfigurações de sentido em relação à profissão.

Ao articular esses dados com os registros dos encontros formativos e com as respostas aos questionários de memórias, observamos que as professoras, ao revisitarem suas histórias de alfabetização e de formação, não apenas narram o passado, mas **reinterpretam suas experiências à luz do presente**. Esse movimento confirma a tese de Nóvoa (1995, p. 25) de

que “[...]a maneira como cada um ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoas quando exercemos o ensino”, o que significa que as marcas da escolarização e da formação inicial continuam operando, de modo explícito ou implícito, nas práticas pedagógicas atuais.

Observamos ainda, que há professoras com longas trajetórias tanto de formação quanto de atuação na alfabetização, como Livro e Flor, ao lado de outras que se encontram em fases iniciais dessa construção, como Infinito, Fruto e Formiga. Há ainda aquelas que, embora tenham ingressado há mais tempo no ensino superior, apresentam tempos distintos de experiência específica na alfabetização.

Esses dados evidenciam que o tempo biográfico de cada professora não coincide necessariamente com o tempo institucional de sua formação nem com o tempo de exercício em uma função específica.

Como sublinha Nóvoa (2022), pensar o desenvolvimento profissional implica reconhecer que os professores vivem diferentes momentos do ciclo de vida profissional, e que cada um desses momentos é atravessado por necessidades formativas, dilemas e desafios próprios. Nessa perspectiva, a heterogeneidade temporal observada no grupo reforça a importância de propostas de formação continuada que não sejam padronizadas, mas sensíveis às histórias, às experiências acumuladas e aos processos identitários em curso. Esse movimento confirma o que Nóvoa (2022, p. 52) defende ao afirmar que “[...]a formação não se constrói por acumulação de cursos, mas por um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente da identidade profissional”.

A noção de temporalidade biográfica nos permite, compreender ainda, que o desenvolvimento profissional não se reduz ao acúmulo de anos de serviço. Ele se constitui, sobretudo, na capacidade de refletir sobre a própria experiência, reinterpretá-la e transformá-la em aprendizagem profissional. Como afirma Nóvoa (1995) “não há professores no singular, mas histórias de vida e percursos profissionais”, ou seja, sujeitos que se tornam professores ao longo de suas histórias de vida, construindo modos próprios de ser e estar na profissão.

Esse entendimento é particularmente relevante no campo da alfabetização, que exige excelência pedagógica, aprofundamento pedagógico e sensibilidade didática. Nesse ponto, as contribuições de Pessôa (2015, p.115), ajudam a aprofundar a análise ao afirmar que “[...]a experiência, por si só, não garante a produção de saberes profissionais; é necessário refletir sobre ela, problematizá-la e partilhá-la”. É exatamente isso que se observa nos encontros formativos: as narrativas individuais, quando compartilhadas, transformam-se em instrumentos de formação coletiva. Assim, a experiência, por si só, não garante desenvolvimento

profissional: ela precisa ser acompanhada, problematizada e ressignificada, para não se cristalizar em práticas repetitivas ou em saberes naturalizados. Nesse sentido, o fato de o grupo reunir professoras em diferentes tempos da carreira amplia tanto os desafios quanto as potencialidades do processo formativo.

Do ponto de vista da profissionalidade docente, os dados da tabela evidenciam que a atuação como alfabetizadora não é apenas uma consequência direta da formação inicial, mas um processo de construção progressiva, que se dá no interior da prática, das oportunidades institucionais e das experiências vividas e reinterpretadas ao longo do tempo. Isso reforça a compreensão de que a identidade profissional é sempre provisória, aberta e em permanente reconstrução.

Nesse contexto, a proposta formativa analisada nesta pesquisa mostra-se especialmente potente, justamente por operar sobre essa dimensão biográfica da profissionalidade docente. Ao convidar as professoras a revisitarem suas memórias de formação, suas histórias de alfabetização e seus percursos profissionais, a formação cria condições para que cada uma possa reinterpretar sua própria trajetória e atribuir novos sentidos à sua prática atual.

Como destaca Nóvoa (2022), é preciso construir escolas que sejam também lugares de aprendizagem profissional, nos quais as experiências individuais se transformem em patrimônio coletivo. A coexistência, no mesmo grupo, de professoras iniciantes e experientes favorece a constituição de um espaço formativo marcado pela troca, pela escuta e pela circulação de saberes, potencializando processos de desenvolvimento profissional compartilhado.

Assim, a leitura da Tabela 2, não deve ser compreendida apenas como um levantamento cronológico de dados, mas como a expressão de trajetórias profissionais em permanente construção, nas quais tempo, experiência e identidade se entrelaçam. A temporalidade biográfica, nesse sentido, não é um elemento secundário da análise, mas um eixo estruturante para compreender a construção da profissionalidade docente e os processos de ressignificação das práticas pedagógicas no contexto da formação em serviço, como se constitui, o projeto POA.

7.2 A DIVERSIDADE DOS SABERES CONSIDERANDO AS EXPERIÊNCIAS CONCRETAS COM A ALFABETIZAÇÃO

Analisando as respostas das questões 1, apresentadas no **Quadro 5 – Memórias da Nossa Alfabetização**, observamos como cada professora relatou o período da sua Alfabetização.

Quadro 25: Que memórias você tem de como aprendeu a ler e escrever?

NOMES FICTÍCIOS	RESPOSTAS:
Borboleta	Minha irmã é 1 ano mais velha que eu, quando ela estava na 1 série minha mãe me passava algumas coisas que ela fazia na escola, pois eu ainda não ia (infantil), quando eu comecei a frequentar a escola eu já sabia, então foi fácil minha alfabetização, me lembro que era a cartilha caminho suave no 1 ano.
Broto	Não tenho muitas recordações dessa época pois, foi um período bem dramático com a separação dos meus pais.
Infinito	Minha alfabetização teve início na antiga pré-escola com o aprendizado das vogais e números, atividade de recortes e massa de modelar. Com a transição para o primeiro ano tive um certo impacto em relação a rigidez e a falta de oportunidade de me expressar.
Fruto	Sempre fui uma criança muito esperta e não tive problemas com a alfabetização, lembro que para treinar a leitura sempre ia lendo as placas de lojas no caminho de casa para
Águia	Meu período de Alfabetização foi muito tenso porque eu precisava memorizar tudo que a professora passava. E quando eu ia ler a lição se eu errasse tomava bolo na mão com a famosa palmatória que tinha o nome de Maria cheirosa.
Árvore	Exceto o 2º ano que foi sofrível, o restante foi bem tranquilo e proveitoso, porém vou relatar hoje uma experiência não tão boa, a professora do período acima tinha um método de competição, na qual ela premiava os melhores alunos, eu não estava preparada para isso na época, e isso acabou me atrapalhando, fiquei muito decepcionada no final do ano por não sido premiada, até hoje lembro desse momento!
Pássaro	Aprendi a ler e escrever com 7 anos incompletos. Fui alfabetizada com a cartilha Caminho Suave.
Coruja	Meu período de alfabetização foi bem diferente de hoje, método tradicional uso de cartilha, primeiro as vogais, consoantes, sílabas, repetição de exercícios e muita cópia.
Formiga	Foi na época que chamávamos de Pré, foi muito bom e tive um bom aproveitamento na época. Aprender a ler para mim foi incrível, meu olhar para o mundo mudou, eu amava ler e escrever para as pessoas.
Flor	Não foi fácil minha alfabetização, já fui para a escola com noções de alfabetização, já fazia atividades em casa com minha irmã mais velha, porém na escola tinha medo da professora e travava na hora de realizar as atividades.
Livro	Memórias muito marcantes. Logo me apaixonei pelos livros. Alugávamos na biblioteca da escola, semanalmente. Desde então, nunca parei de ler.

A análise revela, de forma contundente, a profunda heterogeneidade das experiências formativas vividas pelas professoras em seus processos iniciais de aprendizagem da leitura e da escrita. As narrativas evidenciam que não existe uma experiência única ou homogênea de

alfabetização, mas sim percursos marcados por afetos, rupturas, medos, encantamentos, violências simbólicas e, em alguns casos, violências explícitas.

Observa-se que algumas professoras narram processos relativamente tranquilos e bem-sucedidos, associados ao apoio familiar, ao prazer pela leitura e à familiarização precoce com a cultura escrita (como nos relatos de Borboleta, Formiga e Livro). Outras, entretanto, trazem memórias atravessadas por sofrimento, medo, frustração e experiências escolares marcadas por rigidez, competição e punição (como nos casos de Águia, Árvore, Flor e Infinito). Há ainda narrativas em que a experiência escolar aparece obscurecida por contextos biográficos mais amplos, como no caso de Broto, cuja alfabetização foi vivida em meio a um processo familiar traumático.

Esses dados reforçam a ideia de que a formação docente não começa na formação inicial, mas se enraíza nas experiências escolares e de vida que antecedem a escolha profissional. Como afirma Furlanetto (2004), o professor não se constitui apenas por acumulação de cursos e técnicas, mas por um longo processo de individuação, no qual as experiências vividas, especialmente as escolares, deixam marcas profundas que estruturam modos de ser, de pensar e de agir.

Nesse sentido, as memórias de alfabetização revelam aquilo que a autora chama de **matrizes formativas**: conjuntos de experiências, afetos e significações que passam a funcionar como referências, muitas vezes inconscientes, para as práticas pedagógicas futuras. Ao narrar suas histórias, as professoras não apenas recordam o passado, mas expõem os alicerces simbólicos e emocionais sobre os quais constroem suas concepções de ensino, aprendizagem, autoridade, erro, avaliação e relação pedagógica.

Essa constatação dialoga diretamente com Placco e Souza (2015), quando afirmam que o professor adulto aprende e se transforma a partir da reflexão sobre sua própria trajetória, pois sua prática é atravessada por dimensões cognitivas, afetivas, sociais e identitárias. As autoras destacam que o desenvolvimento profissional não pode ser compreendido apenas como aquisição de novos saberes técnicos, mas como um processo complexo de ressignificação de experiências anteriores.

Nessa perspectiva, a simples provocação à reflexão não é, por si só, automaticamente formativa. Ela só se torna verdadeiramente formadora quando cria condições para que o sujeito tome consciência de suas próprias matrizes, confronte suas crenças e naturalizações, reinterprete suas experiências à luz de novos referenciais e produza deslocamentos reais em sua maneira de compreender e exercer a docência.

É exatamente isso que Imbernón (2009) aponta ao criticar modelos de formação baseados na transmissão de conteúdos descontextualizados. Para o autor, a formação permanente só faz sentido quando parte da experiência concreta dos professores, de seus problemas reais, de suas histórias e de seus contextos. Caso contrário, a reflexão corre o risco de se tornar um exercício meramente retórico, sem impacto efetivo sobre as práticas.

No caso deste grupo, a diversidade das memórias de alfabetização evidencia que cada professora chega ao processo formativo carregando uma história singular, marcada por diferentes relações com o saber, com a escola, com a autoridade docente e com o próprio aprender. Isso significa que qualquer proposta de formação que ignore essa diversidade biográfica corre o risco de produzir discursos genéricos, pouco conectados com os verdadeiros núcleos de sentido que sustentam as práticas.

Ao mesmo tempo, o trabalho com essas narrativas mostra-se extremamente potente do ponto de vista formativo. Ao rememorarem suas próprias experiências, as professoras passam a reconhecer os modelos pedagógicos que as constituíram (muitos deles marcados por abordagens transmissivas, autoritárias, competitivas ou centradas na memorização mecânica) e podem, a partir daí, problematizar em que medida ainda reproduzem, mesmo sem perceber, essas mesmas lógicas em suas práticas atuais.

Como afirma Furlanetto (2004), a tomada de consciência dessas marcas é condição fundamental para que o professor possa se deslocar de posições cristalizadas e abrir-se a novos modos de ser docente. Do mesmo modo, Placco e Souza (2015) reforçam que a aprendizagem do adulto professor passa necessariamente por processos de revisão identitária e de reconstrução de sentidos.

Assim, a provocação à reflexão só se torna verdadeiramente formativa quando deixa de ser apenas um convite ao pensamento e passa a funcionar como um dispositivo de desestabilização produtiva, capaz de colocar em análise as próprias histórias, crenças e modos de agir. É nesse movimento que a formação deixa de ser apenas informativa e passa a ser, de fato, transformadora, como nos lembra, Imbernón (2009).

Portanto, as narrativas de alfabetização analisadas não são apenas recordações do passado, mas constituem-se como material privilegiado de compreensão dos fundamentos subjetivos e históricos da prática docente. Elas revelam que as professoras não apenas ensinam como aprenderam, mas também como foram marcadas, afetadas e, em muitos casos, feridas por suas próprias experiências escolares. Tornar essas marcas visíveis, analisáveis e ressignificáveis é uma das tarefas centrais de uma formação verdadeiramente crítica e emancipatória.

Quadro 26: Acredita que essa experiência influenciou de alguma forma a sua escolha pela profissão docente?

NOMES FICTÍCIOS	RESPOSTAS
Borboleta	A vontade de ser professora é desde criança.
Broto	Sim. Na minha família a maioria são professoras.
Infinito	Sim! Tive grandes professores que acreditaram em mim e me ensinaram a acreditar em mim mesma.
Fruto	Com toda certeza
Águia	Sim. Sempre quis ser professora porque até minhas brincadeiras com minhas amigas e bonecas eu era a professora. Fiz administração e não quis trabalhar na área porque o meu foco era pedagogia na área da Alfabetização.
Árvore	Sim, influenciou muito
Pássaro	Não influenciou. O que me influenciou foi ver pessoas adultas na igreja sem saber ler. Isso me inspirou
Coruja	Sim, acredito que essa experiência influenciou bastante minha escolha pela minha profissão. A escola, com todos os seus desafios e momentos marcantes, deixou uma impressão boa em mim desde cedo.
Formiga	Sim. Através de um sonho que tinha no passado, que congelei por um tempo e realizei. Sempre acreditei que podia de alguma forma contribuir para a educação, com minha dedicação e serviço à sociedade, fazendo a minha parte na vida dos meus alunos.
Flor	Muito, procuro ouvir e ser carinhosa com os estudantes, detesto grito em sala de aula.
Livro	Sim. Naquela época, a escola nos era apresentada por nossas famílias como uma possibilidade de ascensão na vida. Uma porta de possibilidades para um futuro promissor. Acompanhei na minha família pessoas muito próximas marcando a vida de crianças através da educação e eu queria viver essa experiência.

A análise das respostas à **Questão 8 do Quadro 5 – Memórias da Nossa Alfabetização**, revela que, para a quase totalidade das professoras participantes, as experiências vividas no período de alfabetização exerceram influência direta e significativa na constituição de suas trajetórias profissionais. Ainda que essa influência assumia diferentes matrizes, ora marcada pelo encantamento, ora pela dor, ora pela identificação com modelos docentes, ora pela recusa a práticas vividas, em todos os casos ela evidencia o papel estruturante da experiência escolar na formação da identidade docente.

Observamos que algumas professoras atribuem sua escolha profissional a experiências positivas e inspiradoras, especialmente à presença de professores marcantes, ao prazer pela leitura e ao reconhecimento da escola como espaço de possibilidades (como nos relatos de

Borboleta, Infinito, Formiga, Livro e Fruto). Em outros casos, a influência aparece associada a experiências negativas, como medo, rigidez, gritos, punições e humilhações, que passam a funcionar como contraexemplo pedagógico, isto é, como referência do que não desejam reproduzir em suas próprias práticas (como se observa nas narrativas de Águia, Flor, Árvore e Pássaro).

Esses dados confirmam a tese defendida por Zen e D'Ávila (2018), segundo a qual a docência, especialmente no campo da alfabetização, não se constitui apenas por meio de saberes teóricos adquiridos na formação inicial ou continuada, mas é profundamente atravessada pelas experiências vividas pelos próprios professores enquanto alunos. As autoras destacam que existe uma continuidade entre os modos como se aprendeu e os modos como se ensina, ainda que essa continuidade possa se dar tanto por reprodução quanto por negação crítica.

Nesse sentido, as respostas evidenciam a presença de um conhecimento incorporado, não totalmente consciente ou verbalizado, mas que orienta escolhas, sensibilidades, valores e modos de agir. É exatamente isso que Polanyi (2010) conceitua como dimensão tácita do conhecimento: sabemos mais do que conseguimos dizer. As professoras não apenas se lembram de suas experiências; elas pensam, sentem e decidem pedagogicamente a partir delas, mesmo quando não as tematizam explicitamente.

Ribeiro (2012), ao discutir a gestão do conhecimento tácito, destaca que esse tipo de saber é construído na prática, na vivência, na experiência prolongada, e constitui uma base silenciosa, porém extremamente poderosa, das ações profissionais. No caso das professoras alfabetizadoras, as memórias de escolarização funcionam como um repertório implícito de critérios pedagógicos, que orienta: o modo como tratam o erro, como se relacionam com os alunos, como concebem autoridade e acolhimento, como entendem o sentido de ensinar e aprender.

Isso fica particularmente evidente nos relatos de professoras como Flor e Águia, que afirmam explicitamente que suas experiências difíceis as levaram a construir práticas baseadas no cuidado, na escuta e na recusa da violência simbólica. Aqui, o conhecimento tácito não opera como simples reprodução do vivido, mas como reelaboração ética da experiência.

Ao mesmo tempo, respostas como as de Livro, Infinito e Formiga mostram o outro lado desse processo: quando a experiência escolar é marcada por encantamento, reconhecimento e sentido, ela se transforma em modelo inspirador, que sustenta uma relação positiva com o ensino e com a alfabetização.

Como apontam Zen e D'Ávila (2018), no campo da alfabetização, a articulação entre formação, ensino e aprendizagem é indissociável da história pessoal do professor. O modo

como o docente concebe o ato de alfabetizar está profundamente ligado à forma como ele próprio foi introduzido no mundo da cultura escrita, seja por identificação, seja por oposição.

Assim, as respostas à **Questão 8** revelam que a escolha pela docência não é, na maioria dos casos, fruto de uma decisão puramente racional ou instrumental, mas de um processo biográfico profundo, no qual experiências precoces, afetos, marcas emocionais e modelos internalizados vão, pouco a pouco, configurando uma identidade profissional.

À luz de Polanyi (2010) e Ribeiro (2012), podemos afirmar que grande parte do que orienta essas escolhas e práticas pertence ao campo do não totalmente consciente, do implícito, do incorporado, um saber que não se aprende em manuais, mas se constrói na história vivida.

Por isso, a análise desses dados reforça a importância de dispositivos formativos que tragam essas experiências à consciência e à reflexão. Como alertam Zen e D'Ávila (2018), sem esse trabalho de explicitação e problematização, os professores tendem a reproduzir práticas e concepções herdadas de sua própria escolarização, mesmo quando discursivamente defendem outras perspectivas pedagógicas.

Desse modo, as narrativas analisadas mostram que a formação docente não começa na universidade, mas na infância escolar; e que o desafio da formação continuada é justamente transformar o conhecimento tácito em conhecimento refletido, permitindo que o professor compreenda de onde vêm suas escolhas, seus medos, suas convicções e seus gestos pedagógicos.

A análise dos registros referentes aos encontros formativos do mês de agosto de 2024 evidencia que o processo de formação não se constituiu como mera transmissão de conteúdos teóricos, mas como um movimento progressivo de construção de sentido, no qual as professoras foram sendo convocadas a relacionar teoria, prática e história pessoal.

No encontro da terceira semana (05/08/2024), ao realizar a leitura e discussão do quadro “Duas ideias de aprendizagem”, observa-se que a boa aceitação do tema não se limitou a uma concordância superficial. A observação registrada pela POA é particularmente reveladora ao indicar que o conteúdo começa a ser efetivamente compreendido quando as professoras passam a estabelecer relações entre o texto estudado e seus próprios procedimentos didáticos, atribuindo significado à teoria.

Esse dado confirma a perspectiva de Imbernón (2009), segundo a qual a formação só se torna efetiva quando o professor consegue integrar o conhecimento teórico ao seu mundo prático e experiencial, superando a lógica da aplicação mecânica de métodos. A teoria, nesse caso, deixa de ser um discurso externo e passa a funcionar como instrumento de leitura da própria prática.

No encontro seguinte (19/08/2024), destinado ao preenchimento do **Questionário Parte 1: Memórias da nossa alfabetização**, observa-se uma inflexão importante no processo formativo. O que estava inicialmente planejado como uma atividade escrita individual transforma-se em um potente espaço de rememoração, partilha e elaboração coletiva das experiências escolares.

As falas de Pássaro, Flor e Coruja revelam que as memórias da alfabetização não são neutras nem distantes: elas permanecem afetivamente vivas, carregadas de marcas emocionais profundas. O fato de o questionário “ter rendido tantos relatos” indica que ele operou como um dispositivo autobiográfico de formação, no sentido atribuído por autores como Josso e Furlanetto: ao narrar, o sujeito não apenas recorda, mas reorganiza, interpreta e ressignifica sua própria história.

O registro evidencial que a observação da POA é especialmente significativa ao apontar que, ao relatarem suas experiências, as professoras demonstram consciência das diferentes concepções de alfabetização e, mais do que isso, explicitam uma posição ética e pedagógica: não reproduzir práticas tradicionais violentas não apenas porque hoje são condenadas, mas porque reconhecem os efeitos traumáticos que produziram em suas próprias trajetórias.

Esse dado é central. Ele mostra que o processo formativo começa a operar não só no plano cognitivo, mas no plano identitário e ético, novamente destacamos que é exatamente como descrevem Placco e Souza (2015), ao afirmarem que a aprendizagem do adulto professor envolve dimensões emocionais, biográficas e simbólicas, e não apenas a aquisição de novos saberes técnicos.

Além disso, esse momento evidencia aquilo que Furlanetto (2004) chama de emergência das matrizes formativas: as experiências vividas na infância escolar aparecem como referências profundas, como já dito aqui, ora como modelo, ora como contraexemplo, que continuam estruturando o modo de ser professora. Ao torná-las conscientes e tematizáveis, o processo formativo cria condições para que essas matrizes deixem de operar apenas de modo implícito.

No encontro da quinta semana (26/08/2024), observamos uma mudança de postura: as professoras mostram-se mais centradas na tarefa de responder ao questionário. A observação da POA indica que a necessidade de compartilhar as experiências já havia sido “sanada” no encontro anterior, permitindo agora uma postura mais concentrada e objetiva.

Esse movimento é extremamente significativo do ponto de vista formativo. Ele mostra que a elaboração simbólica das experiências, feita por meio da fala, da escuta e do reconhecimento coletivo, foi condição para que o grupo pudesse avançar na tarefa proposta. Ou seja, antes de responder ao instrumento, era preciso dar lugar à experiência.

Isso confirma a ideia de que processos formativos que mobilizam a dimensão autobiográfica não seguem uma lógica linear e produtivista, mas uma lógica de tempos subjetivos, na qual a memória, a afetividade e a necessidade de elaboração simbólica têm papel estruturante.

De modo geral, o **Quadro 6** nos permite afirmar que o processo de formação em curso vai se configurando como um espaço de articulação entre teoria e prática; de elaboração da experiência vivida; de tomada de consciência das próprias matrizes pedagógicas e de deslocamento identitário, ainda que inicial.

Nessa perspectiva, a formação deixa de ser apenas informativa e passa a assumir um caráter verdadeiramente formativo, no sentido defendido por Imbernón (2009): um processo que produz mudanças nas formas de compreender, sentir e exercer a docência.

7.3 O FAVORECIMENTO DA RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS PELA FORMAÇÃO

Outro aspecto fundamental para a compreensão do processo de ressignificação das práticas pedagógicas diz respeito ao percurso formativo inicial das professoras, especialmente no que se refere ao tipo de formação cursada e às concepções de alfabetização que a atravessaram. Os dados do **Quadro 7 – Questionário Parte 2: Memórias de Formação Docente**, revelam que, das onze professoras participantes, cinco cursaram o Magistério Técnico no Ensino Médio, em diferentes contextos regionais, mas com elementos formativos bastante semelhantes.

Chama atenção o fato de que todas avaliam positivamente essa formação, destacando de modo recorrente a forte presença da dimensão prática. No entanto, uma leitura mais atenta de seus relatos mostra que se trata de uma prática historicamente situada, ancorada predominantemente em concepções tradicionais de alfabetização, centradas na cópia, na memorização, na repetição e na centralidade do professor como transmissor do conhecimento.

Isso aparece de modo muito claro no relato da professora Águia, ao afirmar que sua formação estava baseada em um “método tradicional”, cujo foco era “ler e escrever tendo como material de apoio o caderno, o lápis e a lousa”. Da mesma forma, a Coruja reconhece que, à época de sua formação, ainda não existiam os aportes teóricos da Psicogênese da Língua Escrita, nem práticas como sondagens e avaliações diagnósticas, embora avalie positivamente a experiência vivida. Já Pássaro explicita uma tensão particularmente relevante: reconhece a importância da prática vivenciada no magistério, mas afirma que ela é “diferente da proposta

da nossa rede”, indicando um descompasso entre a formação inicial e as concepções contemporâneas de alfabetização.

Esses depoimentos confirmam o que Soligo (2017), argumenta ao criticar a persistência de uma lógica metodológica simplificadora no campo da alfabetização, baseada na ideia de que existe um “método” capaz de garantir a aprendizagem de todas as crianças de forma uniforme. Para a autora, propostas dessa natureza desconsideram a complexidade do processo de apropriação do sistema de escrita e, sobretudo, a diversidade dos percursos de aprendizagem dos estudantes.

Ao afirmar que o único método possível para alfabetizar é aquele que se organiza a partir das necessidades reais dos estudantes, Soligo (2020), desloca a discussão do campo da técnica para o campo da concepção de aprendizagem. Isso é particularmente importante para interpretar os dados desta pesquisa: as professoras não chegam ao processo formativo como “folhas em branco”, mas como profissionais portadoras de uma história formativa marcada por práticas e concepções tradicionais que, durante muito tempo, foram consideradas não apenas legítimas, mas as únicas possíveis.

Essa herança formativa ajuda a compreender por que a formação continuada proposta pela rede provoca, inicialmente, tensões, resistências e inseguranças, mas também abre espaço para processos progressivos de ressignificação. Como afirma Weisz (2004), ensinar e aprender não são processos lineares nem previsíveis, e a mudança de concepção pedagógica exige que o professor reconstrua não apenas suas estratégias didáticas, mas suas próprias teorias implícitas sobre como o aluno aprende.

É nesse ponto que se efetiva a contribuição de Ferreiro (2011). Ao demonstrar, por meio da Psicogênese da Língua Escrita, que a criança constrói hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita e não aprende por simples repetição ou memorização, a autora rompe definitivamente com o paradigma que sustentou grande parte da formação inicial dessas professoras. Isso significa que muitas das práticas aprendidas no magistério, embora vividas como positivas e bem-intencionadas, estão ancoradas em uma concepção de aprendizagem que hoje se mostra insuficiente e, muitas vezes, pedagogicamente limitadora.

No entanto, é importante destacar que essa constatação não desqualifica a formação inicial vivida, mas a reinscreve historicamente. Como mostram os relatos, o magistério ofereceu uma base prática, um contato intenso com a sala de aula e uma identidade profissional precoce. O problema não está na presença da prática, mas no tipo de concepção de aprendizagem que a orientava.

É justamente nesse ponto que a formação continuada passa a cumprir um papel decisivo: ela não vem para negar a história profissional dessas professoras, mas para reorganizá-la, reinterpretá-la e ampliá-la. O que se observa no processo formativo analisado é um movimento de deslocamento progressivo: de uma prática centrada no método, para uma prática centrada nos processos de aprendizagem dos alunos; de uma lógica de homogeneização, para uma lógica de diferenciação pedagógica; de uma concepção transmissiva, para uma concepção construtiva e interacionista da alfabetização.

Como afirma Soligo (2020), alfabetizar não é aplicar um método, mas organizar boas situações de aprendizagem, capazes de responder às necessidades concretas e diversas dos alunos. Essa mudança de perspectiva exige, necessariamente, que o professor revise criticamente sua própria formação, suas certezas e seus modos habituais de agir.

Nesse sentido, os dados mostram que a formação continuada em curso começa a operar como um dispositivo de ressignificação das práticas, justamente porque coloca em diálogo: a formação inicial vivida, as novas concepções teóricas, e os desafios concretos da sala de aula.

Como sintetiza Ferreiro (2015), alfabetizar é um processo complexo, que não pode ser reduzido nem a técnicas, nem a receitas, nem a sequências fixas de conteúdo. Exige do professor uma postura investigativa, reflexiva e permanentemente aberta à compreensão dos processos de aprendizagem dos alunos.

Portanto, ao analisar o percurso formativo das professoras e suas memórias do magistério, podemos afirmar que a ressignificação das práticas não ocorre por simples adesão a um novo discurso pedagógico, mas por um processo lento, tenso e profundamente formativo de reconstrução de concepções, no qual a formação continuada assume um papel estruturante.

O processo formativo analisado, evidencia que a reflexão docente não se constitui como um movimento espontâneo ou natural, mas como uma atividade intencionalmente organizada, mediada por propostas, dispositivos e situações pedagógicas cuidadosamente planejadas. Foi justamente esse caráter sistemático e orientado da formação que possibilitou trazer à tona saberes que, até então, permaneciam implícitos, não formalizados e, muitas vezes, não plenamente conscientes para as próprias professoras.

Para pensarmos a formação como dispositivo de ressignificação das práticas e os sentidos atribuídos ao percurso formativo seguiremos com a análise das respostas às questões 7, 8, 9 e 10 do **Quadro 7 – Questionário Parte 2: Memórias de Formação Docente**, que nos permite compreender como as professoras atribuem sentido às suas trajetórias formativas e como essas experiências se articulam, em diferentes graus, aos processos de ressignificação das práticas pedagógicas. Essas respostas não dizem respeito apenas à satisfação com os cursos

realizados, mas revelam modos de relação com o saber, com a profissão e consigo mesmas enquanto professoras.

De modo geral, observamos que a maioria das docentes avalia positivamente sua formação inicial, destacando especialmente os componentes práticos, os estágios e as disciplinas de didática. Esse dado confirma o que Tardif (2014) denomina de centralidade dos saberes da experiência na constituição da profissionalidade docente: não são apenas os conteúdos teóricos que marcam o professor, mas sobretudo aquilo que é vivido, experimentado e incorporado no cotidiano da formação e do trabalho.

Entretanto, quando observamos com mais atenção as respostas, percebemos que essa valorização da prática nem sempre vem acompanhada de um processo reflexivo sistemático sobre o próprio fazer. Em vários casos, como os de Borboleta e Broto, a formação é avaliada como “boa” ou “prática”, mas sem que apareça claramente uma problematização das concepções de ensino e de alfabetização que a sustentaram. Isso evidencia o que Tardif (2014, p. 39) aponta: os professores constroem seus saberes “num amálgama de conhecimentos, crenças, valores e experiências”, muitas vezes sem plena consciência teórica de suas bases.

Já em outros casos, como os de Flor, Águia, Livro e Árvore, aparece de forma mais explícita a ideia de desconstrução e reconstrução de concepções ao longo da trajetória, o que indica um movimento mais próximo do que Nóvoa (2022, p. 52), define como formação enquanto “[...]trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente da identidade profissional”. Nessas narrativas, a formação deixa de ser apenas um requisito formal e passa a ser compreendida como processo de transformação.

As respostas à questão 8, sobre a mudança na relação com a escola, são particularmente reveladoras. Em praticamente todos os casos, aparece o aumento do interesse, da motivação e do envolvimento com o trabalho docente após a formação. Isso confirma novamente a tese de Nóvoa (1995, p. 25), já citada, de que “[...]a maneira como cada um ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoas quando exercemos o ensino”. Ou seja, quando a formação toca a dimensão identitária do sujeito, ela não apenas acrescenta técnicas, mas reconfigura o modo de estar na profissão.

Por outro lado, é significativo que muitas professoras respondam à questão 9 (“Se pudesse voltar atrás mudaria alguma coisa?”) simplesmente com “não”. Esse dado pode ser lido de forma ambígua: por um lado, indica satisfação com o percurso realizado; por outro, pode revelar uma naturalização da própria trajetória, como se ela fosse um caminho linear e inevitável, e não uma construção histórica e social atravessada por escolhas, condições e

contingências, algo que Nóvoa (1995) problematiza ao afirmar que as trajetórias docentes são sempre biográficas, singulares e não lineares.

A questão 10, que trata da existência de professores modelares ou de referências negativas, explicita com ainda mais força o peso da dimensão biográfica na constituição da docência. Algumas professoras reconhecem claramente modelos inspiradores (Livro, Infinito, Flor, Árvore), enquanto outras dizem não ter tido referências significativas (Borboleta, Coruja, Águia). Esse dado é particularmente relevante, pois, como afirma Nóvoa (1995, p. 11), “[...] não há professores no singular, mas histórias de vida e percursos profissionais”, ou seja, a docência é sempre atravessada pelas marcas daqueles que nos ensinaram, seja como modelos a seguir, seja como referências a evitar.

Do ponto de vista da coordenação pedagógica e da formação em serviço, esse conjunto de dados reforça a importância de criar espaços institucionais de reflexão sobre a trajetória e sobre a prática. Novamente lembramos que, Pessoa (2015), afirma que a experiência, por si só, não garante a produção de saberes profissionais; é necessário refletir sobre ela, problematizá-la e partilhá-la. É exatamente isso que os encontros formativos analisados nesta pesquisa passam a produzir: as experiências individuais deixam de ser vivências isoladas e se transformam em objeto de análise coletiva.

Nesse sentido, o que se observa é que a formação continuada começa a operar como um dispositivo de mediação entre o que as professoras são, o que foram e o que podem vir a ser profissionalmente. Como destaca Nóvoa (2022, p. 67), é preciso “[...] transformar a escola num lugar onde também os professores aprendem”, e isso implica reconhecer que a mudança das práticas não se faz por prescrição, mas por processos de conscientização, deslocamento e reconstrução de sentidos.

Assim, as respostas aos questionários mostram que a resignificação das práticas não ocorre de maneira homogênea nem automática. Ela depende: do lugar biográfico que cada professora ocupa em sua trajetória; da qualidade das experiências formativas vividas e, sobretudo, das mediações reflexivas proporcionadas pela formação em serviço.

Em consonância com Tardif (2014), pode-se afirmar que o que está em jogo não é a simples substituição de métodos, mas a reorganização do repertório de saberes docentes, no qual se entrelaçam saberes da formação, da experiência, do currículo e da vida pessoal. É nesse entrelaçamento que a formação passa, efetivamente, a favorecer a resignificação das práticas pedagógicas.

Ao triangularmos os dados provenientes do **Quadro 7 - Questionário Parte 2: Memórias de Formação Docente**, os registros dos encontros formativos e as observações

sistematizadas no **Quadro 8**, torna-se evidente que a formação continuada analisada nesta pesquisa não opera apenas no plano técnico ou metodológico, mas incide, sobretudo, no plano da relação que as professoras estabelecem com sua própria experiência, com seus saberes e com sua história profissional.

Observamos, inicialmente, a grande heterogeneidade dos percursos formativos: algumas professoras cursaram o magistério, outras não; algumas tiveram formações presenciais, outras predominantemente a distância; algumas relatam estágios potentes, outras experiências frágeis ou inexistentes; algumas reconhecem forte influência da graduação em suas práticas, enquanto outras afirmam que a formação inicial esteve “distante da realidade da sala de aula”. Ainda assim, apesar dessa diversidade, há um traço comum: todas constroem suas práticas a partir de um entrelaçamento entre o que viveram, o que aprenderam e o que experimentam cotidianamente na escola.

Esse dado confirma, de maneira muito clara, a tese de Tardif (2014), segundo a qual os saberes docentes são saberes existenciais, sociais e pragmáticos e não apenas conhecimentos teóricos ou técnicos. Para o autor, o saber dos professores está profundamente enraizado na sua história de vida e na sua experiência profissional, o que se evidencia de modo contundente nas narrativas analisadas.

Quando professoras como a Formiga afirmam que “a gente transmite aquilo que foi passado para nós, mesmo sem perceber”, ou quando outras reconhecem que continuam, em alguma medida, ensinando a partir da forma como foram alfabetizadas, percebemos aquilo que TARDIF (2014, p. 64), descreve como o peso da escolarização anterior na constituição da docência: “os saberes que servem de base para o ensino são, aparentemente, caracterizados por aquilo que se pode chamar de sincretismo”.

Entretanto, o que a formação analisada começa a produzir e este é um dos achados centrais deste estudo, não é a simples substituição de práticas antigas por novas, mas a reelaboração do sentido da própria experiência. É aqui que a contribuição de Larrosa se torna fundamental. Para o autor, a experiência não é aquilo que simplesmente acontece, mas “[...]aquilo que nos acontece, aquilo que nos toca, aquilo que nos passa” (LARROSA, 2004, p. 154). E mais: “[...]a experiência é o que nos forma e nos transforma” (LARROSA, 2004, p. 26).

Ao observamos o encontro da 7ª semana (23/09/2024), registrado no **Quadro 8**, percebemos exatamente esse movimento: o questionário, que inicialmente parecia apenas um instrumento de coleta de dados, converteu-se em um dispositivo formativo de produção de sentido, provocando espanto, reflexão e, em alguns casos, tomada de consciência. A fala da professora Formiga, “nunca tinha pensado sobre isso”, é extremamente reveladora: mostra o

quanto a experiência vivida pode permanecer silenciosa, não pensada, não narrada, até que algum dispositivo a convoque à reflexão.

Larrosa (2004), nos ajuda a compreender esse processo quando afirma que pensar é dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. Assim, ao narrarem seus percursos, suas formações, suas rupturas e continuidades, as professoras não estavam apenas relatando fatos, mas reconstruindo a relação com a própria trajetória, e, com isso, reconfigurando também o modo como compreendem suas práticas.

Do ponto de vista dos saberes profissionais, percebemos que aquilo que Tardif (2014), chama de “saberes da experiência” passa, pouco a pouco, a deixar de ser apenas um saber implícito, incorporado e não tematizado, para tornar-se um saber refletido, problematizado e discutido coletivamente. É exatamente isso que acontece quando, após o impacto inicial causado pela análise das proficiências (6ª semana), as professoras passam do “desespero” à identificação de habilidades já trabalhadas e, posteriormente, à elaboração de um planejamento mais intencional.

Esse movimento mostra que a formação não atua apenas como transmissão de informações, mas como mediação simbólica entre a experiência vivida e a experiência pensada. Vimos isso quando Larrosa (2004), afirma que a experiência é sempre experiência de linguagem, isto é, só se torna verdadeiramente formativa quando pode ser narrada, interpretada, compartilhada e interrogada.

Outro aspecto relevante é que os dados revelam tensões entre formação inicial e prática profissional. Algumas professoras afirmam que a graduação esteve distante da realidade da sala de aula; outras, que precisaram “se desconstruir” diversas vezes ao longo da carreira. Longe de representar uma fragilidade, compreendemos que essa tensão é constitutiva da própria profissionalidade docente. Como afirma Tardif (2014), ao defender que a formação não produz profissionais acabados, mas sujeitos em permanente processo de construção.

Nesse sentido, o que a formação continuada analisada favorece não é a cristalização de um modelo de “boa prática”, mas a instalação de uma postura reflexiva diante da própria ação pedagógica. Observamos que as professoras passam a olhar para seus planejamentos, para seus critérios de escolha de atividades e para suas concepções de alfabetização de modo menos naturalizado e mais problematizador.

As imagens escolhidas pelas professoras para representar suas matrizes pedagógicas, borboleta, broto, árvore, flor, formiga, águia, livro, infinito, (as quais analisaremos mais profundamente a seguir), não são apenas metáforas estéticas: elas expressam, simbolicamente, uma compreensão da docência como processo, movimento, transformação, construção

contínua. Essas imagens dialogam profundamente com a noção de Larrosa (2004), de experiência como travessia e com a ideia Tardif (2014), de saber docente como construção histórica e existencial.

Dessa forma, ao final deste percurso analítico, compreendemos que a resignificação das práticas pedagógicas observada nesta pesquisa não decorre da simples adoção de novas metodologias, mas de um processo mais profundo: a reconfiguração da relação das professoras com seus próprios saberes, suas histórias e suas experiências.

Assim, reafirmamos que a formação continuada, quando organizada como espaço de reflexão, narrativa, confronto e elaboração da experiência, torna-se um potente dispositivo de produção de sentido sobre o fazer docente, favorecendo não apenas mudanças pontuais na prática, mas um reposicionamento profissional e epistemológico diante do ensinar e do aprender a ensinar.

7.4 O PROCESSO DE TOMADA DE CONSCIÊNCIA DOS SABERES E DAS PRÁTICAS DURANTE A FORMAÇÃO

O que observamos até então, não foi apenas a expressão de opiniões ou relatos de experiência, mas a emergência de um processo de objetivação da própria prática, no qual as professoras passam a nomear, analisar e problematizar seus modos de ensinar. Esse movimento confirma a ideia defendida por Libâneo (2018). Ao discutir a organização e a gestão da escola, o autor enfatiza que a melhoria das práticas pedagógicas depende da criação de espaços sistemáticos de estudo, análise e avaliação coletiva do trabalho docente, nos quais o professor é levado a confrontar suas ações, suas decisões e suas concepções com referenciais teóricos e com os resultados concretos de sua intervenção pedagógica. É exatamente esse tipo de dispositivo que se evidencia no processo formativo investigado.

A provocação ao exercício reflexivo, materializada nas propostas de atividades, nos registros escritos, nas discussões coletivas e nas retomadas sistemáticas das experiências vividas em sala de aula, criou as condições para que as professoras pudessem pensar sobre a própria prática e, sobretudo, produzir conhecimento sobre ela. Trata-se, portanto, de um deslocamento fundamental: de uma prática vivida de forma predominantemente intuitiva e rotineira para uma prática consciente, analisada e intencionalmente reconstruída.

Como afirma Libâneo (2018), a reflexão docente não é um dom natural, mas uma competência profissional que precisa ser aprendida, exercitada e institucionalmente sustentada. Isso implica reconhecer que pensar criticamente sobre o próprio trabalho exige mediação,

instrumentos conceituais, tempos e espaços específicos, além de uma cultura organizacional que valorize o estudo e a problematização da prática.

Dessa forma, o processo formativo não apenas possibilitou que as professoras expressassem conhecimentos que antes permaneciam tácitos ou difusos, mas também ensinou um modo de pensar a prática: um modo investigativo, analítico e fundamentado, que transforma a experiência em objeto de reflexão e em fonte de aprendizagem profissional.

Assim, podemos afirmar que a reflexão que emerge nesse contexto não é um simples efeito colateral da prática, mas o resultado de uma ação formativa intencionalmente organizada, que confirma a tese de Libâneo (2018) de que a escola, enquanto organização pedagógica, deve assumir a formação contínua de seus professores como parte constitutiva de seu próprio projeto educativo.

A análise articulada dos dados produzidos por meio dos questionários dos **Quadros 13 e 15**, do registro de observação do encontro do **Quadro 14** e do acompanhamento longitudinal das professoras ao longo do processo formativo nos permite compreender, com profundidade, como se constitui o movimento de tomada de consciência dos saberes e das práticas e, ao mesmo tempo, justificar epistemologicamente a opção pela pesquisa-formação como abordagem metodológica desta investigação.

Do ponto de vista metodológico, assumimos, com STAKE (2011, p. 45), que a pesquisa qualitativa se ocupa de “[...]compreender como as coisas funcionam em contextos específicos, reconhecendo a complexidade, a singularidade e a experiência vivida dos sujeitos”. Nesse ponto, não nos interessava, portanto, medir mudanças, mas compreender processos: como as professoras pensam, significam, narram e ressignificam suas trajetórias e práticas.

Essa perspectiva também se ancora na etnografia educacional, tal como defendida por SIGNORELLI (2006, p. 29), para quem “[...]o pesquisador não observa apenas comportamentos, mas interpreta sentidos, valores, crenças e modos de agir que estruturam a cultura profissional de um grupo”. É exatamente isso que se evidencia quando colocamos em diálogo o que as professoras dizem sobre seu início na docência e o que dizem hoje sobre sua prática.

A leitura do **Quadro 13** nos mostra, de forma bastante consistente, que a maioria das professoras iniciou sua trajetória profissional: apoiada em métodos tradicionais (famílias silábicas, método fônico, cartilhas, repetição); com uma concepção de aluno como aquele que “junta letras”, “repete” ou “executa atividades”; e com uma visão do papel docente centrada em “ensinar a ler e escrever” como transmissão de conteúdo.

Ao analisar a formação docente Giovanni (1994), já apontava que na perspectiva da formação do professor reflexivo, a relação entre conteúdo e método deixa de ser fragmentada e passa a ser compreendida de forma integrada, ou seja, ensino e pesquisa não são concebidos como atividades separadas, mas como dimensões complementares do trabalho docente.

Para a autora, o conhecimento teórico, isoladamente, mostra-se insuficiente para responder à complexidade e imprevisibilidade das situações concretas da prática escolar. Nesse contexto, supera-se a dicotomia entre teoria e prática: a prática não é entendida apenas como espaço de aplicação de teorias previamente aprendidas, mas como eixo estruturante do currículo e como lugar privilegiado de produção, problematização e reconstrução do conhecimento profissional.

A falta desse entendimento, se evidencia nos relatos sobre os estágios, frequentemente descritos pelas participantes da pesquisa, como momentos de mera observação, cumprimento de carga horária ou reprodução de rotinas, evidenciando que o início da docência foi vivido muito mais como adaptação ao já dado do que como espaço de reflexão crítica.

O **Quadro 14**, que registra a observação do encontro em que o questionário foi aplicado, é fundamental para a análise dos dados. A reação das professoras que começam com lembranças afetivas e brincadeiras e depois demonstram incômodo e silêncio ao receberem o formulário, mostra que o instrumento não funcionou apenas como coleta de dados, mas como dispositivo formativo de problematização da própria trajetória. Aqui nos aproximamos do que Signorelli (2016), destaca sobre o uso de registros reflexivos na formação docente: “quando o professor escreve sobre sua prática, ele não apenas descreve o que fez; ele se vê fazendo, e isso produz deslocamentos na forma como compreende a si mesmo e o seu trabalho”. Ou seja, o questionário não apenas registrou memórias, como produziu consciência.

Quando comparamos sistematicamente as respostas do **Quadro 13** com as do **Quadro 15**, o que se observa não é apenas um acúmulo de técnicas, mas um deslocamento de concepção: 1º- a alfabetização deixa de ser descrita majoritariamente como decodificação e passa a ser compreendida como processo, construção, prática social e discursiva; 2º - o aluno deixa de ser visto como receptor e passa a ser descrito como sujeito, produtor de sentidos, alguém que traz saberes e constrói hipóteses; 3º - o professor deixa de ser apenas “quem ensina” e passa a ser nomeado como mediador, facilitador, organizador de ambientes de aprendizagem.

Esse movimento confirma o que Bioto (2021), denomina formação como deslocamento epistemológico, no qual o professor deixa de ocupar uma posição meramente executora de métodos e passa a reconhecer-se como sujeito que interpreta, decide e produz sua própria prática. Mais do que isso, evidencia-se a compreensão de que o conhecimento profissional se

constrói na articulação entre teoria, prática, experiência e reflexão. Nessa perspectiva, Bioto (2025), defende a pesquisa-formação como um processo em que produção de conhecimento e desenvolvimento profissional não se dissociam, mas se realizam simultaneamente.

Os dados nos permitem afirmar, com segurança analítica, que houve uma mudança de concepção, ainda que em graus e ritmos diferentes entre as participantes. Enquanto no início predominavam definições como: “juntar letras”, “aprender sílabas”, “copiar da lousa”, nas respostas dos questionários finais, aparecem com frequência expressões como: “processo”, “construção de sentido”, “função social da escrita”, “hipóteses de leitura e escrita”, “mediação”, “ambiente alfabetizador”.

Isso mostra que a alfabetização passa a ser compreendida menos como técnica e mais como prática cultural, social e cognitiva complexa. Essa mudança dialoga diretamente com o Currículo da Cidade (SME-SP, 2017), quando afirma que a alfabetização deve ser entendida como inserção do estudante nas práticas sociais de leitura e escrita, e não apenas como domínio de um código.

Todo esse movimento confirma que a escolha pela pesquisa-formação não foi apenas metodológica, mas também epistemológica e política. Nessa perspectiva, Giovanni (1994) defende que a pesquisa realizada com o professor e não sobre ele, converte o próprio processo investigativo em espaço formativo. E, nas palavras de Stake (2011), “na pesquisa qualitativa, o pesquisador não busca controlar variáveis, mas compreender significados em contextos reais de vida e trabalho”.

Foi exatamente isso que aconteceu: ao narrarem, compararem e analisarem suas próprias trajetórias, as professoras: tomaram consciência de seus deslocamentos, revisitaram crenças naturalizadas, e passaram a nomear seus saberes profissionais de modo mais reflexivo e fundamentado.

Assim, os **Quadros 13, 14 e 15**, analisados de forma triangulada, nos permitem afirmar que o processo formativo produziu não apenas aprendizagem de estratégias, mas uma verdadeira reconfiguração da relação das professoras com o saber, com o aluno e com a própria docência.

Por fim, a etapa da investigação que envolveu a escolha dos símbolos das matrizes pedagógicas e a pintura das telas constituiu-se como um dos momentos mais densos e reveladores de todo o percurso formativo, tanto do ponto de vista metodológico quanto do ponto de vista formativo. Ao triangularmos os dados provenientes dos registros manuscritos das professoras no **Quadro 9**, das observações dos encontros descritos nos **Quadros 10, 11 e 12** e das falas emergidas durante as socializações, torna-se evidente que não se tratou apenas de uma

atividade expressiva ou estética, mas de um dispositivo de acesso à consciência da própria trajetória, dos próprios saberes e das próprias práticas.

Inicialmente, chamou-nos a atenção o fato de que, quando a questão 18 foi proposta no questionário anterior, a maioria das professoras respondeu de forma breve e pouco aprofundada. Foi somente quando reorganizamos a proposta, reservando um encontro específico para a leitura, reflexão e reescrita, que o processo começou a ganhar densidade. Esse dado já indica que a tomada de consciência não é imediata, nem espontânea, mas requer mediação, tempo e dispositivos simbólicos adequados.

Essa constatação dialoga diretamente com a noção de conhecimento tácito formulada por Polanyi (2010), de que sabemos mais do que podemos dizer. Grande parte dos saberes das professoras, suas crenças, modos de agir, valores, intuições e critérios pedagógicos, encontrava-se incorporada às suas práticas, mas ainda não estava plenamente formulada, narrada ou simbolizada.

Como afirma Jung (2002), “o inconsciente não é apenas aquilo que ignoramos, mas aquilo que ainda não se tornou consciente”. A leitura do texto autobiográfico e a retomada das respostas anteriores funcionaram justamente como esse gatilho: algo que já estava ali, vivido, experienciado, incorporado, mas ainda não simbolizado, não narrado, não compreendido.

As reações das professoras no encontro da 8ª semana confirmam esse movimento. Ao perceberem que suas justificativas iniciais eram insuficientes, todas solicitaram reler suas respostas anteriores e reescrevê-las. Esse gesto revela, de modo muito claro, o início de um processo reflexivo de segunda ordem: não apenas escrever sobre a própria trajetória, mas pensar sobre o que haviam escrito, sobre o que haviam vivido e sobre o sentido disso tudo.

Do ponto de vista epistemológico, podemos afirmar que esse movimento corresponde ao que Ribeiro (2012) descreve como processo de externalização do conhecimento tácito, isto é, a passagem de um saber incorporado e implícito para uma forma comunicável, compartilhável e analisável. Segundo o autor, o conhecimento tácito está profundamente enraizado na ação, nos procedimentos, nas rotinas, nos valores e nas emoções dos indivíduos, o que explica por que ele não emerge espontaneamente sem dispositivos de mediação e reflexão.

Esse processo encontra forte respaldo teórico em Furlanetto (2004), quando a autora afirma que a formação docente pode ser compreendida como um processo de individuação, no qual o sujeito vai, progressivamente, integrando sua história, suas experiências e seus desejos em uma narrativa mais consciente de si. Segundo (Furlanetto, 2004), “o professor não nasce pronto: ele vai se constituindo à medida que elabora simbolicamente a própria experiência”

Como afirmamos anteriormente, a escolha dos símbolos (broto, borboleta, infinito, árvore, águia, pássaro, coruja, formiga, flor, livro) não foi aleatória. Ao contrário, todos eles remetem a processos de crescimento, transformação, travessia, construção, persistência e continuidade. Do ponto de vista junguiano, o símbolo é justamente aquilo que permite dar forma ao que ainda não está plenamente consciente. Como afirma Jung (2002), ao dizer que o símbolo é a melhor expressão possível para algo que ainda não pode ser plenamente conhecido.

À luz de Polanyi (2010), podemos compreender esses símbolos como formas de dar expressão ao que antes só existia como conhecimento tácito. Para o autor, todo conhecimento explícito repousa sobre uma base tácita. Assim, ao escolherem e representarem seus símbolos, as professoras não estavam apenas ilustrando suas trajetórias, mas tornando visível, dizível e pensável aquilo que até então operava de modo implícito em suas práticas.

Nesse sentido, quando a professora Formiga afirma: “eu nunca tinha parado para pensar sobre isso, mas agora faz todo sentido para mim”, ela verbaliza exatamente o momento em que algo do vivido atravessa o limiar da consciência. O mesmo acontece quando a professora Árvore relata que a atividade a fez perceber “o quanto ela trazia em si dessa trajetória com a alfabetização”.

A etapa da pintura das telas aprofunda ainda mais esse processo. Observamos, no **Quadro 11**, uma resistência inicial, expressa pelo medo de “não saber desenhar”. Esse dado é extremamente significativo: não se tratava apenas de uma insegurança técnica, mas do receio de se expor, de se representar, de se narrar simbolicamente.

Rabello (2014), nos ajuda a compreender esse fenômeno ao afirmar que “o desenho é sempre uma forma de projeção de si”. Ainda que o contexto da autora seja o desenho infantil, essa afirmação é plenamente aplicável aqui: ao pintar suas telas, as professoras não estavam apenas representando um objeto, mas representando a si mesmas, suas histórias e suas identidades profissionais.

O fato de realizarem a pintura em casa, em tempos e espaços escolhidos por elas, também não é irrelevante. As narrativas sobre onde pintaram, em que momento do dia e como se sentiram durante o processo revelam que a atividade extrapolou o espaço formal da formação, tornando-se uma experiência pessoal, íntima e reflexiva.

Esse aspecto confirma o que Ribeiro (2012), afirma ao discutir a natureza do conhecimento tácito: “ele é pessoal, contextual, profundamente enraizado na experiência e na história de vida dos sujeitos”. Ao deslocar a atividade para o espaço doméstico e para o tempo subjetivo de cada professora, criamos as condições para que esse saber pudesse emergir de forma mais autêntica.

Furlanetto (2011), afirma que “processos formativos verdadeiros são aqueles que tocam o sujeito por inteiro, e não apenas sua dimensão técnica ou cognitiva”. É exatamente isso que observamos aqui: a atividade mobilizou memória, emoção, identidade, desejo e projeto de futuro.

O encontro da 10ª semana, iniciado com o vídeo - *O homem e seus símbolos* - reforça ainda mais essa leitura. Jung (2002), afirma que “o ser humano não vive apenas de fatos, mas de símbolos e imagens que dão sentido à sua existência”. Ao compartilharem suas telas e suas histórias, as professoras não estavam apenas mostrando produções artísticas, mas socializando sentidos, reconstruindo narrativas e reconhecendo-se umas nas outras.

O clima de admiração mútua, de identificação com as produções das colegas e de desejo de continuidade da experiência, como no caso da professora Fruto, que comprou novas telas, indica que essa etapa cumpriu uma função central: transformar a formação em experiência significativa, e não apenas em cumprimento de pauta.

Do ponto de vista da tomada de consciência profissional, o que se evidencia é que as professoras passaram a reconhecer, nomear e interpretar os fios que tecem suas práticas: suas histórias familiares, suas experiências como alunas, seus percursos profissionais, suas rupturas e permanências.

Jung (2002), afirma que “tornar-se consciente é sempre um processo de ampliação do campo da personalidade”. É exatamente esse movimento que observamos: ao simbolizarem suas trajetórias, as professoras ampliam a compreensão que têm de si mesmas como sujeitas e como profissionais.

Em termos de epistemologia da prática, podemos afirmar que este dispositivo formativo operou precisamente aquilo que Polanyi (2010), descreve como a articulação progressiva do saber tácito, tornando possível que aquilo que antes era apenas vivido e intuído passasse a ser pensado, dito, partilhado e ressignificado.

Assim, podemos afirmar que esta etapa da investigação não apenas produziu dados para a pesquisa, mas operou como um potente dispositivo formativo de conscientização, no sentido mais profundo do termo: trouxe à consciência aquilo que estava vivido, mas não tematizado; incorporado, mas não pensado; praticado, mas não simbolizado.

Dessa forma, a escolha dos símbolos e a pintura das telas constituem-se como um marco no processo de tomada de consciência dos saberes e das práticas, preparando o terreno para as etapas seguintes da formação, nas quais essa consciência passa a incidir de modo mais direto sobre o planejamento, as escolhas didáticas e a intencionalidade pedagógica.

A consolidação desse processo de tomada de consciência torna-se ainda mais evidente quando analisamos os dados provenientes do **Quadro 21**, que registra o encerramento da atividade com os vídeos de apresentação individuais das telas e dos símbolos escolhidos.

Se, nas etapas anteriores, observávamos um movimento de passagem do vivido para o simbolizado, aqui assistimos a um novo deslocamento: do simbolizado para o narrado publicamente, do íntimo para o compartilhado, do individual para o coletivo.

O relato da professora Broto é particularmente revelador. Ao afirmar que “viveu um bloqueio muito grande, como se tivesse apagado as memórias daquela fase”, e ao associar sua própria história às situações vividas hoje por seus alunos, ela evidencia um movimento profundo de ressignificação biográfica e profissional. O que antes aparecia como uma lacuna de memória transforma-se, pela via da narrativa, em chave interpretativa da própria prática docente.

Esse processo confirma o que Furlanetto (2004) descreve como integração simbólica da experiência: não se trata apenas de lembrar, mas de dar sentido ao vivido à luz do presente e do projeto de si como professora. Ao afirmar que “como professora eu vejo como é importante a escuta”, a professora Broto mostra que a tomada de consciência não é apenas retrospectiva, mas prospectiva e ética: ela incide diretamente sobre o modo como compreende sua função docente.

Do ponto de vista do conhecimento profissional, esse movimento revela com muita clareza a passagem de um saber tácito, incorporado e não tematizado, para um saber consciente, narrado e assumido. Como afirma Ribeiro (2012), quando o sujeito consegue narrar sua experiência, ele já não está apenas agindo, ele está compreendendo o que faz e por que faz.

A reação do grupo ao assistir aos vídeos também é extremamente significativa. O registro de que a vergonha inicial deu lugar ao afeto, à emoção, aos aplausos e aos abraços mostra que o processo formativo já havia ultrapassado há muito tempo o plano meramente técnico ou cognitivo, constituindo-se como um espaço de reconhecimento mútuo, de legitimação das trajetórias e de construção de pertencimento profissional.

Jung (2002) afirma que “o encontro verdadeiro com a própria história sempre produz emoção, porque toca o núcleo da personalidade”. É exatamente isso que se observa aqui: as histórias, agora simbolizadas e narradas, já não pertencem apenas a cada professora, mas passam a circular no coletivo, produzindo identificação, empatia e fortalecimento dos vínculos.

Esse momento marca, portanto, não apenas o fechamento de uma atividade, mas a consolidação de uma comunidade narrativa e formativa, na qual as trajetórias individuais passam a ser reconhecidas como parte de uma história profissional compartilhada.

O **Quadro 22**, que registra a confraternização organizada pelas professoras, aprofunda ainda mais essa leitura. O fato de o grupo, de forma autônoma, decidir preparar simbolicamente o encerramento do projeto com uma celebração surpresa, indica que a formação deixou de ser vivida como obrigação institucional e passou a ser significada como experiência humana, relacional e transformadora.

A retomada, pelas próprias professoras, da citação inicial sobre “nos permitirmos ser afetados para nos desenvolvermos juntos” é altamente emblemática. Ela mostra que esse princípio não apenas foi compreendido intelectualmente, mas foi incorporado como experiência vivida.

Do ponto de vista teórico, podemos afirmar que esse momento evidencia aquilo que Furlanetto (2011), chama de formação como experiência de implicação, na qual “o sujeito não apenas aprende algo novo, mas se vê de outro modo, reposiciona-se diante de si e do outro”.

Em termos de epistemologia da prática, esse fechamento também confirma a tese de Polanyi (2010) de que todo conhecimento explícito só ganha vitalidade quando permanece enraizado na experiência pessoal e relacional. Aqui, o conhecimento não aparece separado da emoção, da história e do vínculo, mas indissociavelmente ligado a eles.

Assim, os dados dos **Quadros 21 e 22** permitem afirmar que o processo formativo não apenas promoveu a tomada de consciência dos saberes e das práticas, mas também produziu: fortalecimento da identidade profissional, ampliação da consciência biográfica, consolidação dos vínculos coletivos e ressignificação do próprio sentido da formação continuada.

Desse modo, o projeto encerra-se não como simples cumprimento de uma proposta formativa, mas como experiência transformadora, na qual as professoras passam a se reconhecer como sujeitos de uma história, de um saber e de uma prática que agora podem nomear, compreender e assumir conscientemente.

Isso evidencia-se na análise dos dados produzidos na etapa final do Projeto POA Alfabetização, especialmente as avaliações escritas, as respostas às questões ampliadas sobre as matrizes pedagógicas e os relatos orais e audiovisuais que nos permite afirmar que o percurso formativo vivido se constituiu como um processo de tomada de consciência progressiva sobre os próprios saberes, práticas e concepções de alfabetização.

Tal movimento confirma a opção metodológica desta pesquisa pela abordagem da pesquisa-formação, entendida, nos termos de Barbier (2007), como um processo em que investigar e formar não se separam, mas se constroem simultaneamente, na medida em que os sujeitos envolvidos não apenas produzem dados, mas se produzem a si mesmos como profissionais reflexivos ao longo do percurso investigativo.

Ao analisarmos as avaliações finais do projeto, observamos que, de modo recorrente, as professoras destacam não apenas a aquisição de estratégias e instrumentos como sondagens, organização de portfólios, modalidades de leitura, análise de dados e planejamento, mas sobretudo a transformação do olhar sobre a própria prática. Expressões como “repensar”, “refletir”, “ajustar”, “ressignificar” e “aprofundar” atravessam praticamente todos os relatos.

Esse movimento é coerente com o que Tardif (2014) define como o caráter heterogêneo, plural e experiencial dos saberes docentes: não se trata de simples aplicação de técnicas, mas de um processo contínuo de reorganização, interpretação e reconstrução dos saberes no e pelo trabalho.

Ao afirmarem, por exemplo, que o projeto “abriu a mente para novos aprendizados”, “ajudou a repensar práticas antigas” ou “permitiu compreender melhor os fundamentos da alfabetização”, as professoras evidenciam que a formação operou não apenas no plano instrumental, mas sobretudo no plano epistemológico e identitário, como propõe Nóvoa (2022), ao defender que a formação docente é inseparável dos processos de construção da identidade profissional e da relação reflexiva com a própria trajetória.

A ampliação da avaliação, com as três questões sobre as matrizes pedagógicas, aprofunda ainda mais essa constatação. Observamos que parte significativa das professoras afirma nunca ter refletido, ou ter refletido apenas superficialmente, sobre as concepções que sustentavam suas práticas. Outras reconhecem explicitamente o conflito entre a forma como foram alfabetizadas e a concepção atual que buscam construir:

“Vejo como um grande desafio desconstruir uma concepção que eu já carregava. Às vezes me pego recorrendo a práticas antigas, mas logo ajusto.” (Árvore)

“Foi uma transformação. Hoje as crianças aprendem de forma mais rápida e divertida, mas às vezes ainda penso nas famílias silábicas.” (Borboleta)

Esses depoimentos revelam com clareza que o processo formativo não produziu uma substituição simples de métodos, mas sim um movimento de conscientização das tensões, permanências e contradições que atravessam o fazer docente, exatamente como descreve Tardif (2014), ao afirmar que os saberes do professor são sempre atravessados por sua história escolar, por sua formação e por sua experiência.

Nesse sentido, a formação operou como um dispositivo de análise da própria prática, o que se aproxima da perspectiva defendida por Signorelli (2006), ao compreender a etnografia e os registros reflexivos como ferramentas não apenas de pesquisa, mas de aprendizagem profissional e construção de consciência pedagógica.

Os relatos finais, especialmente os vídeos de apresentação dos símbolos e as falas emocionadas das professoras, evidenciam que o processo formativo tocou também a dimensão biográfica, afetiva e identitária da docência. Ao retomarem suas histórias de vida, suas experiências escolares e seus percursos pessoais, as professoras produziram aquilo que Nóvoa (1995), denomina de trabalho reflexivo sobre si, condição fundamental para que haja transformação real das práticas.

Do ponto de vista metodológico, os dados confirmam a pertinência da abordagem qualitativa e interpretativa adotada, conforme propõe Stake (2011), quando afirma que não buscamos medir resultados, mas compreender como as coisas funcionaram, como os sentidos foram sendo produzidos e como as mudanças foram sendo construídas no interior do grupo.

O próprio clima de confiança, acolhimento e partilha descrito nos registros de campo, especialmente no episódio da avaliação final e na confraternização de encerramento, mostra que o projeto construiu um espaço formativo coletivo, no qual a experiência de cada professora passou a ter valor formativo para todas, incluindo a própria formadora-pesquisadora.

Quanto à questão central desta análise, se houve mudança de concepção de alfabetização e de estudante aprendiz, os dados indicam que não se trata de uma mudança homogênea, linear ou concluída, mas sim de um processo em curso de deslocamento conceitual.

Quanto às nossas observações, podemos destacar:

- Maior centralidade na ideia de aprendizagem como processo, e não como mera memorização;
- Maior valorização da avaliação diagnóstica, das intervenções e da observação dos percursos individuais;
- Reconhecimento do estudante como sujeito ativo, com tempos, hipóteses e trajetórias próprias;
- Questionamento progressivo das práticas tradicionais, mesmo quando ainda aparecem como tentação ou recurso residual.

Isso nos permite afirmar que o projeto não apenas ensinou novas estratégias, mas produziu um movimento de conscientização profissional, no sentido freireano e no sentido proposto por Barbier (2007): uma formação que transforma os sujeitos enquanto transforma a prática e o próprio processo de pesquisa.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das principais motivações para a realização desta investigação foi a constatação da necessidade, cada vez mais evidente, de que os professores alfabetizadores possam refletir sobre os próprios saberes, tomar consciência das concepções que sustentam suas práticas e compreender como essas concepções se constituem ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais. Partimos do entendimento de que nenhuma prática pedagógica é neutra ou desprovida de fundamentos: toda ação docente é atravessada por histórias, memórias escolares, experiências formativas, crenças e valores que conformam aquilo que, nesta pesquisa, denominamos matrizes pedagógicas.

Nesse sentido, a questão que orientou este estudo: “em que medida as propostas formativas possibilitam aos professores a leitura crítica de seus próprios saberes pedagógicos, favorecendo processos de resignificação?” mostrou-se não apenas pertinente, mas central para a compreensão dos desafios enfrentados pelos processos de formação continuada no campo da alfabetização.

Os dados analisados evidenciaram que as professoras participantes do Projeto POA carregavam matrizes profundamente enraizadas em suas próprias experiências de escolarização, muitas delas vinculadas a abordagens pedagógicas de caráter transmissivo e centradas na reprodução de conteúdo, especialmente no que se refere ao uso de métodos silábicos, práticas repetitivas e concepções de aprendizagem baseadas na memorização. Ao mesmo tempo, também se observou que essas matrizes convivem, de forma por vezes tensa e contraditória, com as orientações curriculares atuais, que concebem a alfabetização como um processo discursivo, social e cognitivo mais amplo.

Esse cenário confirma que a simples apresentação de novos referenciais teóricos ou documentos oficiais não é suficiente para produzir mudanças efetivas nas práticas docentes. Como o próprio percurso formativo do POA revelou, o novo, quando chega à escola, “nos tira de um lugar de conforto”, desafiando-nos a uma movimentação nem sempre tranquila: a de permitir-se ser afetado, de colocar em suspensão certezas, de revisitar a própria história e de interrogar práticas consolidadas.

Conforme aponta Imbernón (2009, p. 60), “[...]é necessário desenvolver uma formação permanente em que a metodologia de trabalho e o clima afetivo sejam pilares do trabalho colaborativo, criando um ambiente que favoreça a identificação, a participação e a aceitação das críticas”. Nessa direção, compreendemos que o caminho para uma formação

verdadeiramente transformadora começa pelo acolhimento das incertezas, das dificuldades, das resistências e das histórias de cada professor e do próprio formador.

Ainda segundo Imbernón (2009), o formador assume, nesse processo, o papel de colaborador reflexivo, aquele que cria espaços de formação para ajudar a analisar os obstáculos, coletivos e individuais, que os professores encontram em seus percursos. Assim, o grande desafio do POA e, de modo mais amplo, de qualquer proposta formativa, está justamente em aceitar o risco de ser afetado e de afetar, articulando os objetivos institucionais da formação sem desconsiderar a complexidade, as incertezas e as tensões próprias do fazer docente.

Ao longo deste estudo, verificamos que as professoras alfabetizadoras participantes do projeto, passaram a reconhecer, nomear e problematizar suas próprias matrizes pedagógicas, muitas vezes pela primeira vez de modo consciente e sistematizado. As avaliações finais, os relatos escritos, as respostas às questões ampliadas e as narrativas simbólicas revelaram um movimento consistente de reflexão sobre a própria prática, sobre as próprias histórias de alfabetização e sobre as concepções que sustentavam e ainda sustentam, suas escolhas didáticas.

Diante dessas constatações, podemos inferir que a hipótese inicial da pesquisa se confirma: as práticas das professoras são fortemente atravessadas por matrizes pedagógicas e biográficas profundas, nem sempre alinhadas às diretrizes curriculares vigentes, e a formação só se torna verdadeiramente transformadora quando essas matrizes são colocadas em análise e em processo de ressignificação.

Os dados indicam, ainda, que houve, ao longo do percurso formativo, um deslocamento progressivo, ainda que não homogêneo nem concluído, nas concepções de alfabetização e de estudante aprendiz. Observamos maior valorização da aprendizagem como processo, da avaliação diagnóstica, da observação dos percursos individuais e da necessidade de intervenções pedagógicas intencionais e fundamentadas. O estudante passa a ser visto, cada vez mais, como sujeito ativo do processo, com tempos, hipóteses e trajetórias próprias, ainda que, em alguns momentos, práticas tradicionais reapareçam como recurso ou tentação pedagógica.

Esse movimento confirma que a mudança de concepção não ocorre por substituição imediata de métodos, mas por um processo lento, reflexivo e, muitas vezes, conflitivo de reconstrução de sentidos, no qual teoria, prática e história pessoal entram em diálogo.

À luz dos resultados desta pesquisa, torna-se evidente que uma proposta formativa qualificada precisa partir de questões que interpelem o professor sobre sua própria trajetória e suas próprias concepções. Perguntas como “Qual é a sua concepção de alfabetização?” ou “De onde vêm as minhas práticas?” mostram-se estruturantes, pois não há prática consistente sem a explicitação e problematização dos fundamentos que a sustentam.

Nesse sentido, a análise temática revelou-se um instrumento metodológico potente para compreender os sentidos atribuídos pelas professoras à alfabetização, à formação e à própria profissão. Ela nos permitiu confirmar que o tempo de docência, analisado em chave biográfica, não indica apenas duração de serviço, mas diferentes modos de estar na profissão e diferentes formas de significar a experiência formativa.

As narrativas de alfabetização evidenciaram que a prática docente é atravessada por memórias, marcas escolares e experiências formativas profundas, e que a formação só se efetiva plenamente quando a teoria encontra a história, quando a prática encontra a memória e quando o professor encontra a si mesmo como sujeito da própria trajetória.

Ao contribuir para o processo de ressignificação das matrizes pedagógicas e ao integrar a dimensão simbólica das narrativas, esta pesquisa aponta caminhos para uma formação docente mais rica, mais humana e mais coerente com as demandas contemporâneas da educação. Os resultados demonstram que a aproximação das professoras com os itinerários formativos propostos pela POA favoreceu, de modo consistente, processos de reflexão, deslocamento de concepções e ressignificação das práticas.

Assim, o POA Alfabetização configurou-se, simultaneamente, como espaço de formação, espaço de investigação e espaço de produção de sentidos sobre o ser professora alfabetizadora hoje.

Concluimos, portanto, que a abordagem da pesquisa-formação não apenas se justifica teoricamente, mas se confirma empiricamente como coerente com os efeitos formativos observados: não houve apenas coleta de dados, mas produção de consciência, deslocamentos de olhar e reconstrução de práticas e identidades profissionais.

Em síntese, o POA se apresenta como um caminho formativo possível, potente e desejável para a melhoria da prática alfabetizadora, como evidenciam tanto os dados analisados quanto as avaliações produzidas pelas próprias professoras, que revelam, de modo sensível e consistente, o quanto foram se tornando conscientes do processo formativo que estavam vivendo e das transformações, ainda em curso, que esse processo desencadeou.

Retomar, ao final desta escrita, a trajetória que abriu este trabalho não é apenas um recurso estilístico, mas uma necessidade epistemológica e formativa. A professora que iniciou esta pesquisa, marcada pelas próprias memórias de escolarização, pelas experiências na alfabetização e pelo impacto vivido ao testemunhar professoras sendo abruptamente deslocadas de seus modos de ensinar, não é a mesma que a conclui. Se, no início, a inquietação nascia do desconforto diante das mudanças impostas e da percepção de que elas não produziam, por si,

transformação real, hoje é possível afirmar que a questão central não estava nos métodos, mas nas matrizes que sustentam as práticas.

Ao longo deste percurso investigativo e formativo, confirmou-se aquilo que a própria experiência já anunciava: não há mudança pedagógica sem deslocamento subjetivo; não há ressignificação de práticas sem revisitação das histórias; não há formação potente sem que o professor seja reconhecido como sujeito de uma trajetória, e não apenas como executor de orientações.

Assim como aquelas professoras que, no início da minha carreira, escondiam o silabário atrás da porta, também nós, professores e formadores, carregamos, muitas vezes de forma silenciosa, nossas próprias seguranças, medos e certezas pedagógicas. Esta pesquisa mostrou que a formação só se torna verdadeiramente transformadora quando cria condições para que essas heranças sejam nomeadas, compreendidas e colocadas em análise.

O percurso vivido com as professoras participantes deste estudo revelou que o trabalho com as matrizes pedagógicas não apenas favorece a reflexão sobre a alfabetização, mas inaugura um modo mais profundo de estar na profissão, um modo mais consciente, mais autoral e mais responsável pelas próprias escolhas didáticas.

Se esta pesquisa começou com uma história pessoal, ela se encerra reafirmando uma convicção profissional e política: formar professores é, antes de tudo, formar sujeitos que pensam sobre o que fazem, sobre porque fazem e sobre a quem serve o que fazem. E é nesse movimento, sempre inacabado, de revisitar a própria história para poder transformar a própria prática, que reside, talvez, o sentido mais profundo da docência e da formação.

REFERÊNCIAS

- BARBIER, Rene. **A pesquisa-ação**. Trad.: Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BIOTO-CAVALCANTI, Patricia A. e TEIXEIRA, Rosiley. [Org] **Memórias cruzadas: as implicações da escolarização na “escolha” da profissão docente**. São Leopoldo: Oikos; São Paulo: Editora Uninove, 2016. 2ª ed.
- BIOTO, Patrícia Ap. **Formação colaborativa de professores**. São Paulo: Dialética, 2021. p. 223. E-book: 1MB; EPUB.
- BIOTO, Patrícia Ap. (mimeo) **Pesquisa-Formação: Conceitos e Contextos**. São Paulo: 2025.
- CUNHA, Maria Amália de A., & Breton, H.. (2021). **Apresentação - Narrativas biográficas, temporalidades e hermenêutica do sujeito**. *Educar Em Revista*, 37, e79134. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.79134>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/WVJ68xCbVvm3GXLf8BCWsLm/?format=html&lang=pt#:~:text=Hist%C3%B3rico-,RESUMO,de%20compreens%C3%A3o%20que%20dela%20resultam>.
- DEWEY, John. **Democracia e educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- _____. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. Petrópolis: Vozes, 2010.
- DORNFELD, Larissa Mendes Gontijo. **Alfabetização em São Paulo (1970-1985): um estudo das diretrizes curriculares elaboradas pela Secretaria de Estado da Educação**. São Carlos: UFSCar, 2013. 131 f.
- _____. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1976.
- _____. **Como pensamos**. Tradução de Haydée Camargo Campos. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 2015. 164 p.
- _____. **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2011. 102 p.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FURLANETTO, Ecleide Cunico. **Como Nasce um professor? Uma reflexão sobre o processo de individuação e formação**. São Paulo: Paulus, 2004.
- _____. **Matrizes pedagógicas e formação docente. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Braga: Universidade do Minho. 2009.
- _____. **Tomar a palavra: uma possibilidade de formação**. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 128-135, ago./dez. 2009. Disponível em:

<https://revistas.unicentro.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/743>. Acesso em: 7 nov. 2024.

_____. **Formação de formadores: um território a ser explorado.** Psic. da Ed., São Paulo, 32, 1º sem. de 2011, pp. 131-140

GIOVANNI, Luciana Maria. **A didática da Pesquisa-Ação.** In: GIOVANNI, Luciana Maria. A didática da Pesquisa-Ação: análise de uma experiência de parceria entre universidade e escolas públicas de 1º e 2º graus. São Paulo: Tese de doutoramento apresentada ao Programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, pág. 87 – 93, 1994.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. 298 p.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** RAE – revista de administração de empresas, São Paulo, v. 35, n.2, p. 57-63, 1995.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** Trad.: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** Natal: EDUFRN, 2010.

JUNG, Carl Gustav. **Chegando ao inconsciente.** In: JUNG, C.G. (Org). O homem e os seus símbolos. 22. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002. p. 18-103.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel.** Trad.: Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. (Educação: Experiência e Sentido).

LIBÂNEO, José Carlos; **Organização e Gestão da escola: teoria e prática.** São Paulo: Heccus, 2018. 304 p.

MARQUES, Janote Pires. **A “observação participante” na pesquisa de campo em Educação.** Educação em Foco, ano 19 - n. 28, mai./ago., p. 263-284, 2006.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. **A abordagem etnográfica na investigação científica.** In MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. and CASTRO, PA., orgs. Etnografia e educação: conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 49-83. ISBN 978-85-7879-190-2. Available from Scielo Books.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta.** In: MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009. p. 61-77.

NEVES, Diego Benjamim. **O construtivismo em alfabetização na rede municipal de ensino de São Paulo (1985-1996).** Guarulhos, 2020, 218 f.; 30 cm. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São

Paulo, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/items/bb94aea0-03d2-4084-879d-52cddefc0435>. Acesso em 10 de nov de 2025.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores* 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 11-30.

_____. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar**. (Colaboração de Yara Alvim). Salvador, SEC/IAT, 2022, 116 p.

PESSÔA, Lilian Corrêia. **Coordenação de professores alfabetizadores: um desafio a ser vencido**. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho e PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org). *O Coordenador Pedagógico e o atendimento à diversidade*. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza e SOUZA, Vera Lucia Trevisan de Souza. (Org). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 96.

POLANYI, Michael. *A dimensão tácita*. Tradução: Eduardo Beira. Portugal: Inovatec, 2010. 153 p.

RABELLO, Nancy. **O desenho infantil**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014. 216p.

RIBEIRO, Rodrigo. **Gestão do conhecimento tácito**. Departamento de Engenharia de Produção, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, 2012. Disponível em: <https://situated.com.br/wp-content/uploads/2025/01/Ribeiro-2013-Gestao-do-Conhecimento-Tacito-Final.pdf>. Acesso em: 01 set. 2025.

SOLIGO, Rosaura. **Sobre propostas de alfabetização inicial. 2017**. Disponível em: <https://rosaurasoligo.wordpress.com/2017/08/14/receita-para-alfabetizar-criancas-2/>. Acesso em: 10 de set de 2024.

_____. De cada um conforme suas possibilidades, a cada um conforme suas necessidades – o único método possível para alfabetizar. CRUZ Giseli B. da; FERNANDES, Claudia; FONTOURA; Helena A.; MESQUITA, Silvana (Org.) *IN: Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas*. Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes; Endipe/DP et, Alii, 2020. 641p. E-book.

SÃO PAULO (SP). **Instrução Normativa SME Nº 1, de 04 de janeiro de 2024**. DOC 05/01/2024 - pp. 13 e 14. Disponível em: https://diariooficial.prefeitura.sp.gov.br/md_epubli_controlador.php?acao=edicao_consultar&formato=O&dta=05/01/2024. Acesso em: 21 jun. 2024.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: Língua Portuguesa**. – 2.ed. – São Paulo: SME / COPED, 2017.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Trad.: Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

SIGNORELLI, Luiz. **Etnografia e educação: métodos, ferramentas e práticas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SIGNORELLI, Glaucia. **O diário de campo como ferramenta de apoio ao processo de aprender a ser professor.** In: ANDRÉ, Marli. (org). Práticas Inovadoras na Formação de Professores. Campinas, SP: Papyrus, 2016.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2017. 384p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Tradução: Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre no ensino e a aprendizagem.** São Paulo: Ática, 2004. p. 133.

ZEN, Giovana Cristina; D'ÁVILA, Cristina. **As relações entre formação, ensino e aprendizagem no contexto de práticas alfabetizadoras.** Laplage em Revista, v.4, n. Especial, p.122-134, 2018.

APÊNDICE A – Roteiro do Questionário Dados para Apresentação

- Nome:
- Idade:
- Turma em que atua no momento:
- Formação inicial:
- Tempo na docência (total):
- Tempo de docência na prefeitura de São Paulo:
- Vínculo com a rede municipal de educação de São Paulo:
- Cargos/funções ocupadas dentro do magistério (geral):
- Experiências profissionais anteriores:
- Projetos futuros dentro do magistério:
- Fez cursos de *lato sensu* e/ou *stricto sensu*? Quais? Quando?

APÊNDICE B – Roteiro do Questionário Parte 1 – Memórias da nossa alfabetização

1. Como foi o período da sua alfabetização? Como foi a experiência para aprender a ler e escrever? Que memórias tem desta época?
2. Estudou em escola pública ou privada?
3. Gostava da escola? Do que gostava? Do que não gostava?
4. Aprendia com facilidade? Considera que era um bom aluno?
5. Você lembra do nome da sua ou seu professor (a)? Escreva um pouco sobre essa relação.
6. Você tinha amigos na escola? Escreva um pouco sobre essa relação.
7. Descreva a imagem que você guarda desse período escolar.
8. Acredita que essa experiência influenciou de alguma forma a sua escolha pela profissão docente? Como?
9. Que momentos mais marcaram o seu percurso escolar? E que pessoas?
10. O que aprendeu de mais importante, que mais valorize hoje em dia?

APÊNDICE C – Roteiro do Questionário Parte 2 – Memórias da Formação Docente

Sobre o ensino médio:

1. Cursou Magistério? Onde?
2. Se (sim) relate como foi essa experiência de formação, apontando o seu olhar para essa proposta formativa.

Falando agora sobre o ensino superior:

3. Na educação superior que curso fez e que instituição escolheu? Quais os motivos desta escolha?
4. Em que ano entrou? Entrou na 1ª opção?
5. O que mais pesou na sua decisão? Passou muito tempo a pensar nela? Consultou outras pessoas para tomar uma decisão? Que importância tiveram os familiares e os amigos?
6. Ao longo do curso, teve um percurso continuado ou houve alguma interrupção?
7. Gostou do curso? (professores, conteúdos, avaliação...) Do que gostava? Do que não gostava?
8. A sua relação com a escola mudou? Passou a ter mais/menos interesse e motivação?
9. Se pudesse voltar atrás mudaria alguma coisa?
10. Teve professores modelares no seu percurso de formação como alfabetizador? Teve professores dos quais desejou se distanciar enquanto modelo de alfabetizador?
11. Passou por alguma experiência, significativa no estágio da graduação, que contribuiu ou não para a sua formação docente?

Quanto à docência na alfabetização:

12. Assinale se você participou dos seguintes cursos de formação de professores alfabetizadores:

- () Projeto Ipê
- () Alfabetização: teoria e prática
- () Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação
- () PROFA
- () Letra e Vida
- () Ler e Escrever
- () PNAIC
- () Toda criança aprendendo

() Programa de Apoio à Leitura e Escrita

() Pró-Letramento

13. Há quanto tempo você é professora alfabetizadora?

14. Qual você considera ser o maior desafio no ciclo de alfabetização?

15. Viu uma ligação entre a forma com que foi alfabetizada e o entendimento e a forma que atualmente tem sobre a alfabetização e o ser professor alfabetizador?

16. Viu alguma ligação entre a formação que recebeu na graduação e o entendimento e a forma que atualmente tem sobre a alfabetização e o ser professor alfabetizador?

17. Alguma pessoa da sua família ou vida escolar influenciou a sua escolha por essa área?

18. Agora que já lembrou e descreveu toda essa trajetória, que imagem (desenho) você escolheria como símbolo descritivo das suas matrizes pedagógicas? Descreva-a e justifique a escolha dessa imagem.

APÊNDICE D – Roteiro Escolha do símbolo para representar as matrizes pedagógicas

Questão: Agora que já lembrou e descreveu toda essa trajetória, que imagem (desenho) você escolheria como símbolo descritivo das suas matrizes pedagógicas? Descreva-a e justifique a escolha dessa imagem. (registro manuscrito)

APÊNDICE E – Roteiro do Questionário Parte 4: Início da atuação docente na alfabetização

No início de sua atuação como professora alfabetizadora:

1. Que conhecimentos teóricos possuía sobre a alfabetização?
2. Que conhecimentos pedagógicos possuía? De onde provieram?
3. Como as experiências na formação inicial impactaram na formação desses conhecimentos?
4. Como a formação nos estágios obrigatórios da formação inicial impactaram nestes conhecimentos e expectativas quanto ao alfabetizar?
5. De quais estratégias lançava mão para alfabetizar na fase inicial de sua atuação como professora alfabetizadora?
6. Como conceituava o aluno alfabetizando?
7. Como via seu papel como professor alfabetizador?
8. Quais materiais usava como apoio ao seu processo de ensino e ao processo de aprendizagem dos alunos?
9. Você tinha parceiros mais experientes que te ajudaram neste momento inicial?
10. Participou de formações que te permitiram novos aprendizados?
11. Você tinha parceiros com as mesmas características de atuação que te acompanharam neste processo?
12. Que saberes profissionais você, como profissional, entende que construiu nesta etapa?
13. Quais eram suas condições de trabalho nesta etapa?

APÊNDICE F - Roteiro do Questionário Parte 5: Exercício atual, como alfabetizadora

Atuando hoje como professora alfabetizadora, considere os mesmos elementos da questão anterior:

1. Que conhecimentos teóricos passou a ter sobre a alfabetização?
2. Que conhecimentos agregou em relação a fase anterior?
3. Que conhecimentos pedagógicos passou a ter?
4. De quais estratégias lança mão para alfabetizar? Como as desenvolveu?
5. Foram fruto de experiências com os alunos?
6. Provieram de outros colegas e ou de cursos?
7. Como conceitua o aluno alfabetizando?
8. Como vê seu papel como professor alfabetizador?
9. Quais materiais usava como apoio ao seu processo de ensino e ao processo de aprendizagem dos alunos?
10. Você tem parceiros mais experientes que te ajudam neste momento?
11. Participa de formações que te permite novos aprendizados?
12. Você tem parceiros com as mesmas características de atuação que te acompanham neste processo?
13. Que saberes profissionais você, como profissional, entende que construiu até o momento?
14. Quais são suas condições de trabalho? Que evolução ou involução notou em você neste percurso como professor alfabetizador?
15. Manteve os mesmos sonhos e ideias?
16. Fez novos projetos?
17. Mudou de escola?
18. Mudou de rede?
19. Pode dizer os motivos das possíveis mudanças?
20. Considera que o Projeto POA Alfabetização, tem contribuído para esse processo? Como? Escreva sobre essa proposta formativa.

APÊNDICE G: Questão para avaliação do projeto e ampliação da avaliação

Questão: Considera que o Projeto POA Alfabetização, contribuiu para o seu processo formativo, e para sua atuação, como professora alfabetizadora? Como? Escreva sobre essa proposta formativa.

Ampliação da avaliação

1. Antes do trabalho que desenvolvemos e dos questionários que responderam sobre sua trajetória de formação, você já tinha refletido sobre as suas matrizes pedagógicas?
2. Como é para você, alfabetizar com uma concepção diferente da que você foi alfabetizada? Em algum momento você se depara pensando a sua prática para alfabetização (em procedimentos didáticos) considerando saberes de como você foi alfabetizada?
3. Se sim, poderia dar um exemplo de quando você busca essa referência de como você foi alfabetizada?

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

São Paulo, 29 de julho de 2024

Eu, professora: _____,

declaro por meio desse termo que consinto livremente em participar da pesquisa intitulada: PROFESSOR ORIENTADOR EM ALFABETIZAÇÃO: MATRIZES PEDAGÓGICAS E CONCEPÇÃO CURRICULAR DA CIDADE DE SÃO PAULO.

As coletas de dados realizadas por meio de questionários e registros de observações, são partes de um trabalho de pesquisa de Mestrado, realizado com professoras do ciclo de Alfabetização de uma unidade escolar no município de São Paulo, por meio do atendimento de (POA) Professor Orientador de Área em Alfabetização, que tem por objetivo compreender as relações com os saberes pedagógicos, desenvolvidos ao longo do meu percurso escolar, desde o meu processo de alfabetização até a minha experiência enquanto docente.

Meus dados serão mantidos sob guarda e responsabilidade de PATRÍCIA GUIMARÃES NUNES. Na publicação e divulgação dos resultados, serão garantidos sigilo e anonimato, não sendo divulgado dados que possa levar a efetiva identificação pelos que vierem a ter conhecimento desse estudo.

Os questionários estarão articulados com a proposta formativa da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo para o POA, a ser desenvolvida com as professoras do ciclo de alfabetização, com vistas a reflexão da articulação da concepção de alfabetização apontadas no documento orientador: Currículo da Cidade e a prática docente. Os questionários estão organizados de acordo com o meu tempo de docente alfabetizador, podendo conter até 7 sessões. Sendo elas:

- **APRESENTAÇÃO DA PESQUISA:** coleta de dados de apresentação
- **PARTE 1: MEMÓRIAS DA NOSSA ALFABETIZAÇÃO**
- **PARTE 2: MEMÓRIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE**
- **PARTE 3: ESCOLHA DO SÍMBOLO E PINTURA DO SÍMBOLO EM TELA**
- **PARTE 4: INTERVALO DE 1 A 3 ANOS COMO PROFESSORA ALFABETIZADORA**
- **PARTE 5: EXERCÍCIO ATUAL COMO DOCENTE**
- **AValiação FINAL DO PROJETO**

Fui informado(a) que posso me recusar a participar do estudo, retirar meu consentimento a qualquer momento sem sofrer prejuízos.

É assegurada toda assistência referente à pesquisa, bem como o livre acesso a informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Poderei ter acesso aos esclarecimentos antes, durante e após a conclusão da pesquisa, por meio dos contatos que se segue:

Pesquisadora - Orientanda	Pesquisador - Orientador
Patricia Guimarães Nunes e-mail: patriciaaguimaraes.prof@gmail.com	Patricia Bioto e-mail: patriciabioto@gmail.com

Fui orientado quanto ao teor de tudo o que aqui é mencionado e compreendido, a natureza e o objetivo do referido estudo, e assim manifesto meu livre consentimento em participar e estou totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar por isso.

Ciente

CPF: _____ RG: _____

ANEXO B – Folha de Orientação para a Pintura da Tela

As matrizes pedagógicas podem ser compreendidas como nichos, nos quais são gestados e guardados os registros sensoriais, emocionais, cognitivos e simbólicos vividos pelos sujeitos ao transitarem nos espaços intersubjetivos, onde se constela o arquétipo do Mestre-Aprendiz. (Furlanetto, 2004, p.32).

ORIENTAÇÕES E DICAS PARA A PINTURA:

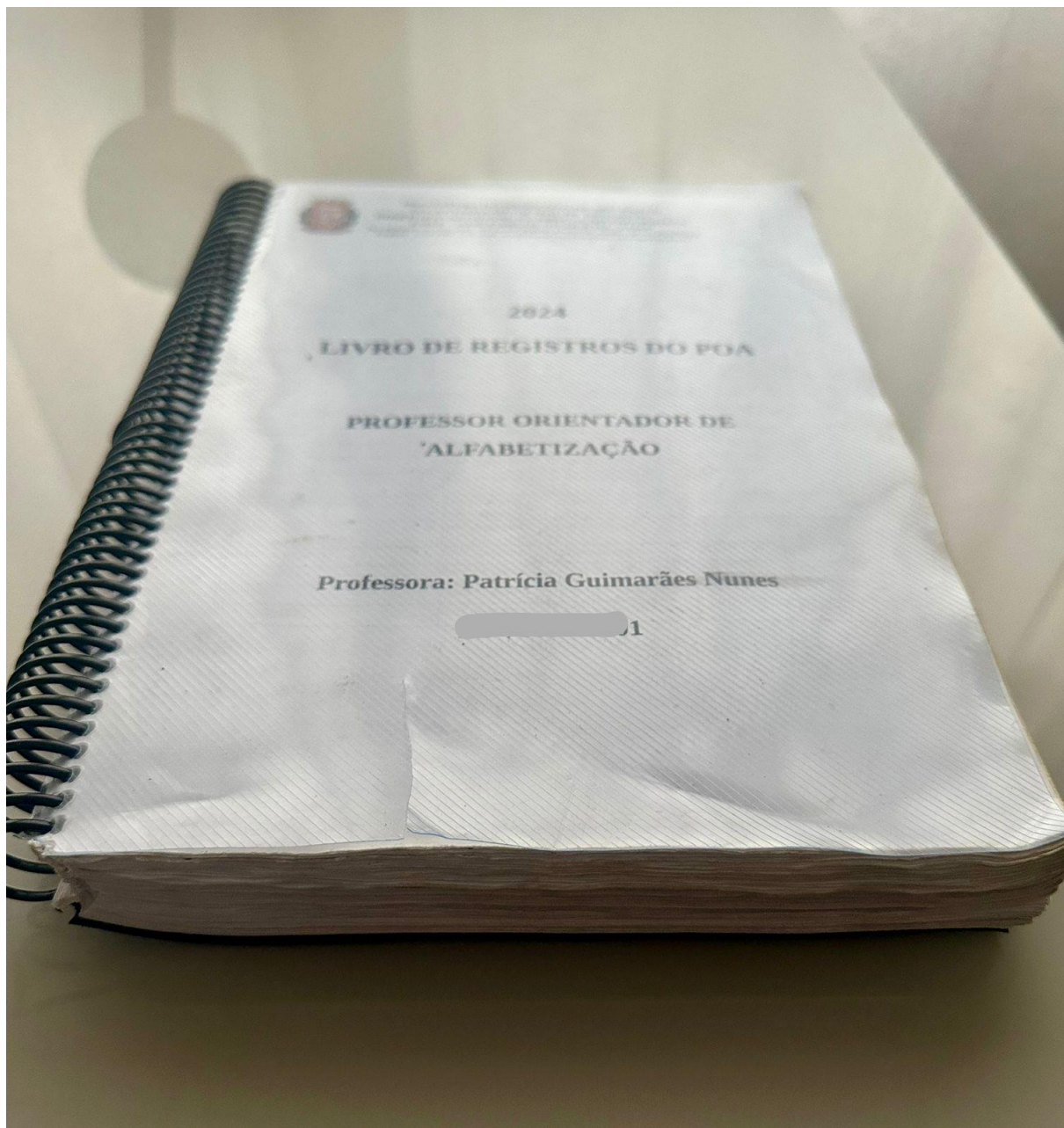
- PINTA A TELA NA VERTICAL (LADO MENOR PARA CIMA)
- (se o seu desenho não tem base você poderá desenhar na diagonal para ampliá-lo)
- PRIMEIRO FAÇA O DESENHO A LAPIS
- COMECE COM PEQUENOS RASCUNHOS. FAÇA RASCUNHOS SIMPLES EM PAPÉIS OU NO QUADRO DE PINTURA PARA EXPRESSAR O QUE QUER OU SENTE.
- SEJA PACIENTE. TENHA PACIÊNCIA PARA A TINTA SECAR E PROTEJA A TELA DA EXPOSIÇÃO AO SOL E À POEIRA.
- USE BRANCO SUFICIENTE O BRANCO É USADO PARA MISTURAR COM OS DEMAIS TONS, POR ISSO SEMPRE SE GASTA MAIS QUE OS OUTROS TONS.
- TIRE OU PEÇA PARA QUE ALGUÉM TIRAR UMA OU MAIS FOTOS SUAS REALIZANDO ESSA ATIVIDADE E POR FAVOR, ME ENVIE.
- COMBINEI COM A ESCOLA QUE AS TINTAS SERÃO DEVOLVIDAS PARA O USO COM OS ESTUDANTE (por favor, após o término devolver o material para ser entregue a assistente de direção).

LEMBREM-SE: essa imagem descreve o percurso de formação e relação com a alfabetização, (relação familiar, infância, vida escolar, ensino médio e graduação) que constituiu a professora que você é hoje.

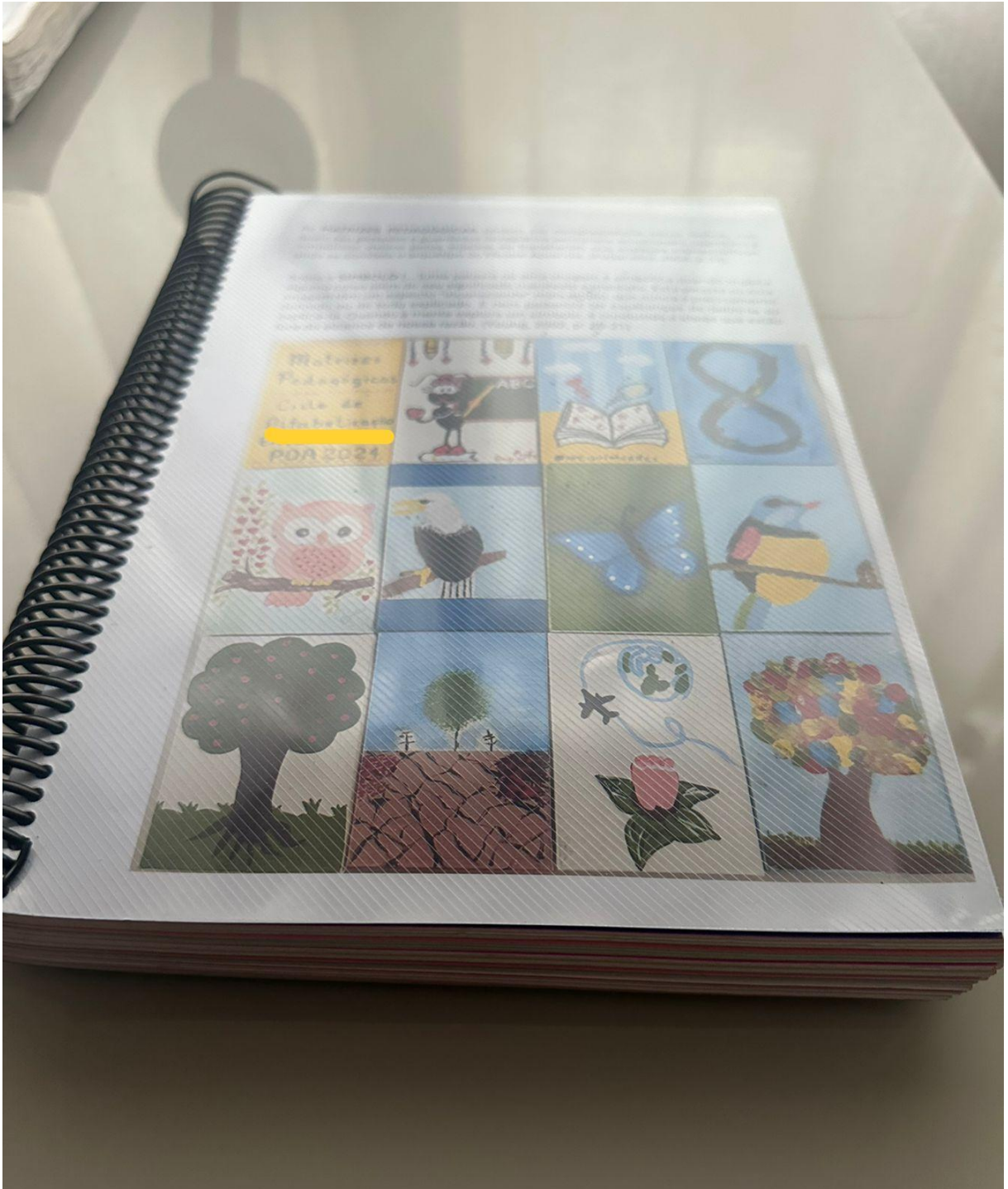


**BOM TRABALHO
POA ALFABETIZAÇÃO
PATRÍCIA GUIMARÃES
ENTREGA DA TELA:
18/10/2024
sexta-feira**

ANEXO C – Diário de Campo



ANEXO D – Registro impresso de todos os questionários respondidos



ANEXO E – Quadro estudado dia 05/08/2024

Duas ideias de aprendizagem	
ESTÍMULO → RESPOSTA	SUJEITO ← → CONHECIMENTO
<ul style="list-style-type: none"> • Entre estímulos e respostas não há, concretamente, um sujeito ativo que constrói o próprio conhecimento. • A memória é a base da aprendizagem. • A repetição é a que produz a assimilação. • A memorização vem primeiro, depois vem a compreensão e a possibilidade de então 'aplicar' o conhecimento adquirido. • Os erros devem ser evitados para que não se fixem. • O desempenho e a competência coincidem, ou seja, o que se produz revela exatamente o nível de assimilação possível. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entre o conhecimento disponível e a aprendizagem, há um sujeito ativo que transforma as informações disponíveis em conhecimento próprio. • A compreensão é a base da aprendizagem. • A compreensão é a que garante a memorização. • A compreensão vem antes, junto com o uso possível do conhecimento já construído, isto é, utilizamos o que sabemos para aprender o que ainda não sabemos e, nesse processo, vamos memorizando o que entendemos. • O uso possível do conhecimento pressupõe, muitas vezes, a chamada 'assimilação deformante', que provoca erros considerados construtivos (porque revelam um esforço de compreensão do que está sendo aprendido). • O desempenho não revela toda a competência que se tem.
Duas abordagens para ensinar	
A ÊNFASE ESTÁ NO QUE SE ENSINA	A ÊNFASE ESTÁ NO COMO SE APRENDE
<ul style="list-style-type: none"> • A pessoa é considerada uma espécie de esponja passiva, que absorve informações. • Os estímulos (as informações) são oferecidos em pequenas doses, aos poucos, quase sempre de forma descontextualizada e sem sentido, para serem progressivamente assimilados, isto é, fixados na memória. • A avaliação é a verificação do desempenho, entendido como o nível de assimilação das informações oferecidas. • Quando o nível de assimilação não atende à expectativa, providencia-se o reforço das informações, isto é, a oferta de 'mais do mesmo'. 	<ul style="list-style-type: none"> • A pessoa é considerada um sujeito ativo, protagonista do seu processo de construção de conhecimento. • Não se oferecem informações em pequenas doses para serem fixadas na memória, mas sim objetos de conhecimento que possam fazer sentido e, por isso, ser compreendidos e memorizados. • A avaliação é a análise da produção realizada, entendida como expressão do nível possível de construção de conhecimento, das hipóteses, das suposições, das eventuais distorções. • Quando a aprendizagem fica aquém do que se supõem como possível, planeja-se ações ajustadas às necessidades e possibilidades de aprendizagem.
Alfabetização Inicial	
NOS MÉTODOS TRADICIONAIS	NA NOSSA PROPOSTA
<ul style="list-style-type: none"> • É resultado da memorização progressiva de unidades que vão se juntando para compor palavras, depois frases, depois pequenos textos. • O mais importante é aplicar um bom método. • O planejamento não precisa ser flexível: pode ser o mesmo em diferentes turmas. • O erro não deve acontecer para não se fixar, portanto a correção é sempre necessária e, de preferência, deve ser imediata. • A expectativa é de que a turma seja o mais homogênea possível no conhecimento para facilitar o trabalho do professor, que funciona como único informante e tenta ensinar a todos como se fossem um só. 	<ul style="list-style-type: none"> • É fruto de um processo ativo de reflexão sobre as características e regularidades da escrita em situações de leitura e produção de textos reais. • O mais importante é organizar propostas ajustadas às possibilidades e necessidades de aprendizagem dos alunos. • O planejamento deve ser feito para uma turma real, como resposta à avaliação do que sabem e ainda não sabem os alunos. • O erro de escrita não se fixa na memória e a correção é necessária somente quando a sua razão pode ser compreendida – é raro o aluno errar o que, de fato, já sabe. • A convicção é de que a interação entre alunos com diferentes conhecimentos sobre a escrita favorece a aprendizagem, e isso é o mais importante.

ANEXO F – Parecer favorável para a realização da pesquisa no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP)

E-mail - 148992645

Data de Envio:

07/01/2026 12:02:21

De:

SME/Núcleo de Transparência Ativa e Controle Interno <smenutac@sme.prefeitura.sp.gov.br>

Para:

patricia.guimaraes@sme.prefeitura.sp.gov.br

Assunto:

Vistas de processo

Mensagem:

Assunto: Pesquisa Acadêmica no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SME)

Interessado: Patrícia Guimarães Nunes

Prezada Patrícia Guimarães Nunes,

Considerando o PARECER FAVORÁVEL das áreas técnicas, declaramos para os devidos fins que o projeto de pesquisa intitulado: "MATRIZES PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO: UMA PESQUISA-FORMAÇÃO"., sob orientação Profª Drª Patrícia Aparecida Bioto, foi APROVADO para ser realizado no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SME), conforme procedimentos estabelecidos no projeto de pesquisa encaminhado inicialmente.

Salientamos que QUALQUER DOCUMENTO utilizado durante a pesquisa deve contemplar as seguintes considerações:

Art. 7º, inciso IV da Lei nº 13.709/2018 (Lei Geral de Proteção de Dados - LGPD), considerando o termo "anonimização" conforme descrito pelo inciso XI, do Art. 5º, da mesma legislação;

Alínea "i" do inciso III. 1. da RESOLUÇÃO Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), de forma a "prever procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros.

Neste sentido, solicitamos que, após aprovação da Banca Examinadora, uma cópia da versão final da pesquisa seja encaminhada para o e-mail: sme_expedientedeolutiva@sme.prefeitura.sp.gov.br.

Atenciosamente,

Anexos:

Encaminhamento_148967296.html

E_mail_148967363.html