

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

PATRICIA MELO SILVA DE ALMEIDA

**Os saberes mobilizados pelos professores alfabetizadores no processo de  
aprendizagem dos alunos ingressos no Ensino Fundamental I**

SÃO CARLOS  
2020

PATRICIA MELO SILVA DE ALMEIDA

**Os saberes mobilizados pelos professores alfabetizadores no processo de aprendizagem dos alunos ingressos no Ensino Fundamental I**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Márcia Regina Onofre

SÃO CARLOS  
2020



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

---

**Folha de Aprovação**

---

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Patricia Melo Silva de Almeida, realizada em 11/11/2020.

**Comissão Julgadora:**

Profa. Dra. Marcia Regina Onofre (UFSCar)

Profa. Dra. Maria Betanea Platzer (UNIARA)

Prof. Dr. Cleonice Maria Tomazzetti (UFSCar)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.  
O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação.

*Aos meus familiares e amigos que compartilharam de cada etapa ao longo dessa trajetória, especialmente, aos meus filhos e marido, que acompanharam e entenderam minhas ausências para que fosse possível o desenvolvimento da pesquisa.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, em primeiro lugar, que sempre me conduziu com as devidas lições de amor, fraternidade e compaixão hoje e sempre.

Aos meus familiares, em especial, o meu marido Damião e os meus filhos Ana Beatriz e Augusto, que sempre estiveram ao meu lado nos momentos mais difíceis dessa conquista.

Aos meus queridos pais que me concederam a vida.

A minha querida orientadora, Márcia Onofre, que acompanhou o desenvolvimento do trabalho com muita dedicação, empenho e parceria.

As professoras Cleonice Maria e Maria Betanea, que foram essenciais no processo de elaboração do trabalho.

As minhas queridas parceiras de pesquisa, Drieli, Rosi e Giovanna, que nos dias nebulosos me deram inspiração para continuar.

A profa. Jarina Fernandes, uma pessoa especial, que me fez perceber que seria capaz de chegar à pesquisa por meio das experiências do PIBID.

*Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante  
(Paulo Freire)*

## RESUMO

O presente estudo objetivou analisar os saberes da prática pedagógica que os professores alfabetizadores mobilizam no processo de aprendizagem dos alunos ingressos no ensino fundamental I. Como objetivos específicos a pesquisa buscou: compreender as experiências, os desafios e as propostas desenvolvidas nesse campo de ação; abordar a percepção dos professores alfabetizadores frente a esse processo; analisar as aproximações e distanciamentos entre os documentos legais e a efetivação da proposta. Os procedimentos metodológicos adotados foram de natureza qualitativa, realizados por meio de um levantamento preliminar no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e no site do Repositório de Teses e Dissertações da UFSCar, totalizando onze pesquisas analisadas; e, posteriormente, a aplicação de questionários, envolvendo doze professores alfabetizadores atuantes no primeiro ano do ensino fundamental, em São Carlos-SP. O referencial teórico que fundamentou o estudo respaldou-se em autores, tais como: Tardif (2000, 2002, 2013) e Nóvoa (2017, 2019a, 2019b), para a discussão dos saberes profissionais e Soares (2004, 2005, 2017) para a discussão sobre alfabetização. Dentre os resultados podemos apontar que os saberes disciplinares e curriculares, provenientes dos cursos de formação e os saberes experienciais, resultantes da prática profissional, são as fontes que os professores mais mobilizam para ensinar, alicerçados em correntes teóricas de várias áreas do conhecimento, de forma comprometida e consciente, voltada para o papel da mediação e do atendimento da diversidade da clientela escolar. Os dados ainda revelam um quadro crítico e de descaso das políticas públicas e da ausência de acompanhamento, formação e apoio das SME em relação às demandas apresentadas pelos alunos, pelos professores, pelas famílias.

**Palavras-chave:** Alfabetização; Professores Alfabetizadores; Saberes Profissionais. Ensino Fundamental I.

## ABSTRACT

The present study aimed to analyze the knowledge of pedagogical practice that literacy teachers mobilize in the process of inserting students in elementary school I. As specific objectives the research sought: to understand the experiences, challenges and proposals developed in this field of action; address the perception of literacy teachers in the face of this process; analyze the approximations and distances between the legal documents and the effectiveness of the proposal. The methodological procedures adopted were of a qualitative nature, carried out through a preliminary survey in the CAPES Theses and Dissertations Catalog (36) and in the UFSCar Thesis and Dissertations Repository website, totaling eleven researches analyzed; and, subsequently, the application of questionnaires, involving twelve literacy teachers working in the first year of elementary school, in São Carlos- SP . The theoretical framework that supported the study was supported by authors such as Tardif (2000, 2002, 2013) and Nóvoa (2017, 2019a, 2019b), for the discussion of professional knowledge and Soares (2004, 2005, 2017) for the discussion literacy. Among the results we can point out that disciplinary and curricular knowledge, coming from training courses and experiential knowledge, resulting from professional practice, are the sources that teachers most mobilize to teach, based on theoretical currents of various areas of knowledge, in a committed and conscious way, focused on the role of mediation and customer diversity. The data also reveal a critical and lack of chance of public policies and the lack of monitoring, training and support of EMS in relation to the demands presented by students, teachers, families.

**Keywords:** Literacy. Literacy Teachers. Professional Knowledge. Elementary School.

## LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAIC	Centro de Apoio Integral à Criança
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAM	Centro de Formação ao Magistério
CeFPE	Centro de Formação dos Profissionais da Educação
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
EMEB	Escola Municipal de Educação Básica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PePSIC	Periódicos Eletrônicos de Psicologia
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
SME	Secretaria Municipal de São Carlos
SciELO	Scientific Electronic Library Online
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEP	Centro Universitário Central Paulista

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Pesquisas selecionadas no banco de teses e dissertações da CAPES .....	20
Quadro 2 - Os saberes dos professores .....	43
Quadro 3 - Perfil identitário dos professores alfabetizadores participantes da pesquisa .....	52

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	13
1 Revisão de pesquisas sobre A TEMÁTICA .....	18
1.1 A pesquisa realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES 19	
1.2 - A pesquisa realizada no Repositório da UFSCar .....	26
1.3 - A contribuição das pesquisas selecionadas para o estudo proposto 27	
2 O PROCESSO DE INSERÇÃO DOS ALUNOS DE SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: DOS APARATOS LEGAIS ÀS DISCUSSÕES TEÓRICAS NO CAMPO.....	30
2.1 Documentos Oficiais e Orientações.....	30
2.2 Análises das ações no campo das pesquisas.....	35
3. Professor Alfabetizador e Saberes docentes: uma análise dessa relação 37	
3.1 - O professor alfabetizador .....	37
3.2 Os saberes mobilizados pelo professor alfabetizador .....	42
4 CAMINHOS DA PESQUISA].....	46
4.1 - Tipo de Pesquisa 46	
4.1 Produção dos Dados 47	
4.2 - Participantes da Pesquisa.....	47
4.3 - Organização e análise dos dados.....	48
5 O POSICIONAMENTO DOS PROFESSORES SOBRE OS SEUS SABERES, SUAS AÇÕES E SOBRE O PROCESSO DE INSERÇÃO DO ALUNO NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	51
5.1 - Eixo 1. Perfil Identitário .....	51
5.2 - Eixo 2. Alfabetização.....	54

5.3 - Eixo 3. Processos Formativos .....	57
5.4 - Eixo 4. Saberes profissionais.....	59
5.5 - Eixo 5. Processo de inserção dos alunos.....	61
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	69
ANEXO A.....	77
ANEXO B. PARECER COMITÊ DE ÉTICA .....	81

## INTRODUÇÃO

Início este estudo perfilando a minha trajetória como pedagoga, especialista em psicopedagogia e professora, há 16 anos, na educação básica. Posso afirmar que os meus saberes experienciais como professora alfabetizadora são resultantes dos espaços nos quais me formei e nos contextos nos quais atuei. Me atrevi por caminhos formativos diferenciados que foram da vice direção de uma escola de médio porte à supervisão escolar do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência).

Acredito ser relevante detalhar um pouco mais sobre os meus processos formativos e as experiências profissionais, pois fazem parte da minha identidade e, portanto, de quem fui, o que sou e para onde quero ir, me assumindo, a partir desse estudo, como pesquisadora da área da educação, em busca do meu desenvolvimento profissional.

Me formei em Pedagogia pelo Centro Universitário Paulista (UNICEP), no ano de 2006 e, em seguida, cursei Pós-Graduação em Psicopedagogia no ano de 2007, com o objetivo de complementar e aprofundar meu quadro teórico para o campo profissional. Acredito que a profissionalização docente sempre esteve presente em minha formação, pois, ao longo dos anos de formação inicial, busquei participar de todos os cursos e atividades promovidas (palestras, semanas e ações que propiciassem aprofundamento teórico-prático).

Como professora, iniciei minha experiência em 2004, em uma sala de educação Infantil, numa escola particular chamada “Brincando com arte”, onde permaneci por apenas um mês, devido a convocação para atuar na prefeitura de Ibaté-SP como professora substituta dos anos iniciais do ensino fundamental. Nessa escola, atuei por um ano.

No ano de 2005, ingressei na rede municipal de ensino de São Carlos, por meio de um concurso em que consegui me efetivar em duas modalidades de ensino: infantil e fundamental. Atuei por um ano (2005) na educação infantil. No ensino fundamental, iniciei minhas atividades em 2006 em uma escola num bairro periférico de São Carlos-SP, onde ministrei aulas durante quatro anos, nos anos iniciais (1º., 3º. e 5º.).

De 2010 a 2011 fui convidada pela direção para atuar como professora de apoio docente na escola Afonso Fioca Vitalli. Essa experiência desafiadora, foi fundamental

para o fortalecimento de minha carreira, pois tive a oportunidade de trabalhar com profissionais competentes e comprometidos com a educação no município de São Carlos-SP.

Em 2012 mudei de sede para a escola Carmine Botta, onde atuei até dezembro de 2019. Foi atuando nesta escola que conheci o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) que começava a desenvolver atividades com a instituição. Participei do processo seletivo para supervisora do Programa. Fui selecionada como bolsista e, durante quatro anos (2014 a 2017), colaborei como supervisora orientando um grupo de dez licenciandos do curso de Pedagogia da UFSCar.

Sinto que esse período foi muito importante para minha formação, pois tive a oportunidade de ser uma mediadora entre a escola e a universidade, colaborando com os processos formativos dos futuros pedagogos. Foram anos de muita troca de experiências, diálogos, reuniões, aprendizagens de diferentes naturezas, aproximação com os professores da universidade, elaboração de diários reflexivos, relatórios, atividades, leituras e parcerias estabelecidas com várias unidades e profissionais.

O PIBID foi a válvula propulsora para o despertar de meu interesse em continuar os estudos e a certeza de que a busca pela formação continuada e a pesquisa era a resposta para minhas inquietações cotidianas e o aprofundamento e melhoria de minha prática profissional.

Essas vivências, somadas a experiência profissional, acompanhando de perto as infindáveis mudanças políticas no campo da educação, principalmente, dos desafios que se impunham em relação a lei 11274/2006, tornando obrigatório a entrada das crianças com 6 anos no ensino fundamental, me impulsionaram ao Mestrado Profissional em Educação da UFSCar, buscando pistas para o entendimento sobre o processo de transição da criança da educação Infantil e a sua inserção no Ensino Fundamental.

No ano de 2018, fui convidada para fazer parte da gestão na EMEB (Escola Municipal de educação Básica) Carmine Botta, como assessora de direção. No período tive que assumir a direção por seis meses por conta da licença saúde da diretora. Confesso que foi um ano de muitos desafios, mas também de muito aprendizado e amadurecimento pessoal e profissional.

Durante esses anos de experiência, ocupando diversas posições na rede de ensino, pude acompanhar de perto as mudanças estabelecidas pelas políticas vigentes. No entanto, minhas inquietações se voltavam, principalmente, ao processo de inserção da criança de 6 anos no primeiro ano do ensino fundamental.

Tal obrigatoriedade, implementada pela lei 11274/2006, foi norteadada por arbitrariedades, conflitos, incoerências e despreparo das escolas, das crianças, das famílias e, principalmente, do professor que não compreendia o seu papel como formador de crianças nessa faixa etária.

Esse quadro desolador sobrevive há 14 anos da implementação da proposta, e ainda são várias as discussões que apontam os limites e alcances desse processo na aprendizagem dos alunos. Embora a ampliação do ensino fundamental para nove anos tenha sido justificada, via documento norteador do MEC, intitulado “Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais” (BRASIL, 2004b), apontando uma defasagem no Brasil em relação ao resto do mundo, as ações efetivadas nas escolas parecem não ter repercutido os efeitos desejados.

Como alfabetizadora, participei do período de transição dessa política e pude perceber o quanto o processo foi complicado e confuso para as crianças e para os professores que não tinham um parâmetro e, nem mesmo, uma formação adequada para responder as exigências impostas na lei.

Estudos na área (RIOS, 2000; SOARES, 2004) revelam as especificidades do primeiro ano de escolaridade e a importância dessa fase para a aprendizagem da criança. Nesse sentido, cabe ao professor alfabetizador um papel de suma importância no processo de letramento e alfabetização, voltado ao compromisso ético e pedagógico da formação, com o olhar sensível sobre as questões ligadas as defasagens, inseguranças, dificuldades e avanços apresentados por cada aluno.

Embora o processo de aquisição da leitura e escrita ainda seja um assunto amplamente abordado nas pesquisas educacionais, apresentando um expressivo avanço a partir de 1980 (SOARES, 2004, 2005, 2017; MACIEL, 2000), dado que “a alfabetização se tornou um imperativo social e educacional” (SOARES, 2017, p. 167) e, portanto, um alvo constante das políticas públicas educacionais, assim como de propostas didático-pedagógicas de diferentes governos, muitas questões ainda precisam de respostas.

Uma das questões que ainda merecem destaque se refere ao papel dos professores alfabetizadores e a análise dos saberes que mobilizam sua prática profissional. Tais profissionais, assim como assinala Nóvoa (2017), atuam na incerteza e na imprevisibilidade, mobilizando um conjunto de saberes (TARDIF, 2002, 2013, 2018) para ensinar. Portanto, o trabalho docente é complexo e permeado por diversas nuances que influenciam na identidade do professor, bem como em suas formas de pensar e agir.

Nesse sentido, partimos do pressuposto de que investigar sobre o perfil identitário dos professores e suas práticas no primeiro ano do ensino fundamental, nos permite aproximar dos saberes das experiências que mobilizam suas ações em sala de aula e dos processos que constituem as suas práticas.

Buscando entendimento sobre esse processo, levantamos a seguinte questão de pesquisa: quais saberes são mobilizados pelos professores alfabetizadores em suas práticas pedagógicas no processo de aprendizagem dos alunos ao ingressarem no primeiro ano do ensino fundamental?

Diante desse questionamento, o presente estudo tem como objetivo geral o de analisar os saberes mobilizados pelos professores alfabetizadores no processo de aprendizagem dos alunos ao ingressarem no ensino fundamental I.

O estudo ainda apresenta como objetivos específicos a perspectiva de:

- compreender as experiências, os desafios e as propostas desenvolvidas nesse campo de ação;
- abordar a percepção dos professores alfabetizadores frente a esse processo;
- analisar as aproximações e distanciamentos entre os documentos legais e a efetivação das ações.

Os procedimentos metodológicos adotados foram de natureza qualitativa, via um estudo exploratório-descritivo, estruturados, num primeiro momento, por um levantamento bibliográfico no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e no site do Repositório de Teses e Dissertações da UFSCar, totalizando o levantamento de onze pesquisas analisadas; e num segundo momento, pela aplicação de questionários, envolvendo doze professores alfabetizadores atuantes no primeiro ano do ensino fundamental, em uma rede municipal de ensino do interior paulista.

O referencial teórico que fundamentou o estudo respaldou-se em autores tais como Tardif (2002, 2013, 2018) e Nóvoa (2017, 2019), para a discussão dos saberes profissionais, e Soares (2004, 2017) para a discussão sobre alfabetização.

Para um melhor entendimento de nossa proposta de análise, estruturamos o estudo em cinco seções. A primeira seção aborda uma revisão de pesquisas na área. A segunda seção analisa os aparatos legais sobre a ampliação do ensino de nove anos e enfoca uma discussão teórica sobre a efetivação das ações nas escolas. A terceira seção apresenta o referencial teórico sobre a discussão do professor alfabetizador e dos saberes profissionais. A quarta seção discorre sobre os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa. A quinta seção apresenta a análise dos dados. Por fim, as considerações finais apresentam um balanço geral das discussões promovidas e dos resultados da pesquisa.

Partimos da premissa de que os resultados deste estudo poderão contribuir para um melhor acompanhamento do ingresso das crianças ao ensino fundamental, com um olhar atento ao trabalho dos professores alfabetizadores, atuantes no primeiro ano do ensino fundamental, bem como de suas ações, com o intuito de focar a importância do seu papel e do seu compromisso com uma aprendizagem significativa em prol da melhoria da qualidade de ensino no país.

## 1 Revisão de pesquisas sobre A TEMÁTICA

Nesta seção apresentamos a revisão bibliográfica de pesquisas publicadas entre os anos de 2007 e 2018<sup>1</sup>, tendo como ponto de partida os descritores sobre o ingresso dos alunos no ensino fundamental e os saberes e práticas dos professores alfabetizadores. O recorte temporal a partir de 2007 foi devido a efetivação da lei promulgada em 2006. Portanto, nosso interesse foi o de focar as pesquisas publicadas após essa data, até o atual momento, mapeando um panorama das produções e discussões suscitadas sobre a temática em questão.

Ao todo foram selecionadas 11 pesquisas que compõem o levantamento realizado e o corpus de análise desta seção.

Como critérios de delimitação do levantamento bibliográfico e universo da investigação, partimos dos parâmetros descritos por Romanowski e Ens (2006):

- definição dos descritores;
- localização do banco de dados;
- estabelecimento de critérios para a composição do corpus do trabalho;
- levantamento de teses e dissertações catalogadas;
- coleta de material junto as bibliotecas;
- leitura das publicações e síntese preliminar;
- organização do relatório e sistematização das sínteses;
- análise e elaboração das conclusões.

Posteriormente a esse levantamento foi criado um documento eletrônico para cada fonte de dados, contendo os títulos das dissertações selecionadas, os autores, as palavras-chave, resumos e o ano de publicação, de modo a auxiliar na organização e na triagem das pesquisas.

<sup>1</sup> Foram utilizados o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e o site do Repositório de Teses e Dissertações da UFSCar. Também foi consultado o site do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, programa ao qual esta pesquisa está vinculada. Por se tratar de um programa relativamente novo, com publicações desde 2014, verificou-se que ainda não houve pesquisas desenvolvidas com a temática proposta neste estudo.

Passamos, agora, a apresentar o levantamento realizado e, na sequência, a análise dos estudos selecionados e as contribuições dos mesmos para a nossa pesquisa.

### **1.1 A pesquisa realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES**

O Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES foi o primeiro banco de dados a ser utilizado para o refinamento das buscas. A escolha por essa plataforma ocorreu devido a abrangência de pesquisas, pela credibilidade de suas informações, pela possibilidade de um mapeamento efetivo dada a organização e a sistematização dos dados e pela facilidade do acesso às buscas.

Os critérios de seleção para a busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES obedeceram a seguinte ordem: Grande Área de Conhecimento – Educação; Área de Conhecimento – Educação; Área de Avaliação – Educação; Área de Concentração – Educação.

Na primeira busca, utilizamos os descritores: professor alfabetizador, saberes profissionais, transição para o ensino fundamental. Nessa etapa foram selecionadas seis dissertações (MACHADO, 2017; SILVA, 2014; SILVA, 2013; CARMELLO, 2013; FONSECA, 2011).

Na segunda busca, foram utilizados os descritores: professor alfabetizador, prática pedagógica, transição para o ensino fundamental. Nessa etapa foram selecionados três Dissertações (CORREA, 2016; SCANFELLA, 2013; CARDOSO, 2013).

Na terceira busca, foram utilizados os descritores: professores alfabetizadores, ensino fundamental de nove anos, inserção dos alunos. Os resultados desta busca remeteram para a seleção de duas pesquisas (PUGLIESE, 2016; FERRARESI, 2014).

Desse modo, o corpus da análise foi composto por dez Dissertações defendidas entre 2011 e 2017, em universidades renomadas do país.

No Quadro 1 é possível visualizar as dez pesquisas selecionadas para a análise, que mais se aproximaram da temática do estudo e dos objetivos propostos, apresentadas de forma objetiva contemplando: ano de publicação da Dissertação; Tipo de Pesquisa realizada; o nome completo do autor; o título do trabalho e, por fim, a instituição em que o estudo foi desenvolvido.

Quadro 1 Pesquisas selecionadas no banco de teses e dissertações da CAPES

	ANO	PESQUISA	AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO
1	2011	Dissertação	FONSECA, Luciana Franceschini	O professor alfabetizador em formação: saberes necessários ao exercício da sua profissão	PUC - SP
2	2013	Dissertação	Scanfella, Ana Teresa	Mudanças na alfabetização e resistência docente na “voz” de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental: implicações das medidas políticas na prática pedagógica	UNESP – FCL-Ar
3	2013	Dissertação	CARMELLO, Lenita	Saberes e práticas de uma professora alfabetizadora bem-sucedida	UNESP – FCL-Ar
4	2013	Dissertação	CARDOSO, Dorenilda da Silva	O ensino fundamental de nove anos: os documentos oficiais e a prática pedagógica	UNIVALI
5	2013	Dissertação	SILVA, Elba Gamino da	Um olhar para si: o tecer da identidade docente dos professores alfabetizadores	UNILASALLE Canoas
6	2014	Dissertação	FERRARESI, Paula Daniele	Ensino fundamental de nove anos: uma ampliação de direitos?	USP- RP
7	2014	Dissertação	SILVA, Nayanne Nayara Torres da	O tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos alunos sobre a leitura e a escrita: saberes e práticas de professoras alfabetizadoras Caruaru 2014	UFPE
8	2016	Dissertação	CORREA, Danielle Vasconcelos	O papel das trajetórias profissionais na construção de concepções, saberes e	PUC - MG

9	2016	Dissertação	PUGLIESE, Ebe Camargo	Implantação do ensino fundamental de nove anos e mudança educacional: estudo de duas experiências escolares no município de Taubaté/SP	USP - SP
10	2017	Dissertação	MACHADO, Keyla C. da Silva	Saberes construídos e mobilizados na prática pedagógica do professor nos anos iniciais do ensino fundamental	UFPI

Fonte: Autoria própria, 2019

Na **Dissertação (1)** realizada no ano de 2011 pela PUC São Paulo por Luciana Fonseca Franceschini, intitulada 'O professor alfabetizador em formação: saberes necessários ao exercício da sua profissão', a pesquisadora teve como objetivo investigar os saberes necessários ao exercício da função do professor alfabetizador em desenvolvimento profissional. O estudo foi realizado com pesquisa empírica de cunho qualitativo com entrevista semiestruturada e a observação com uma professora de escola particular do município de São Paulo. As conclusões dessa pesquisa revelam a natureza complexa dos saberes docentes, uma vez que explicitam a estreita relação entre saberes de natureza distintas pessoal, escolar, da formação profissional, disciplinar, curricular e da experiencial do professor. O resultado procura oferecer contribuições aos professores alfabetizadores na formação desse que se dedicam à alfabetização dos alunos em formação.

Já no trabalho de **Dissertação (2)** de Ana Teresa Scanfella (2013), defendida pela UNESP, intitulada 'Mudanças na alfabetização e resistência docente na "voz" de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental: implicações das medidas políticas na prática pedagógica', a pesquisadora teve como objetivo analisar a resistência docente segundo as vozes dos professores em relação às políticas públicas relacionadas com suas práticas.

A pesquisa teve duração de dois meses em 2012, com entrevistas semiestruturada para seis professoras com mais de dez anos de experiência, a pesquisa contou com análise documental dos programas PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores) e "Estudar pra valer" realizados pelo governo do Estado de São Paulo. O resultado mostra claramente que as professoras

se mostram resistentes aos programas, continuam realizando os mesmos procedimentos de alfabetização há anos, como: apresentar o alfabeto, silabação e letra cursiva. Mas foi percebido que aproveitam alguns elementos trazidos pelos programas de maneira a contribuir com suas práticas já realizadas durante toda vida de trabalho em sala de aula.

O trabalho de mestrado de Lenita Carmello intitulada 'Saberes e práticas de uma professora alfabetizadora bem sucedida', apresentado em 2013 pela UNESP, **Dissertação (3)**, foi realizado junto às práticas de uma professora de escola pública por meio das quais foram analisadas e identificados: a) atendimento individual e atividades diferenciadas aos alunos que apresentam dificuldade e ritmo mais lento; b) avaliação concernente ao nível de aprendizagem de cada aluno; c) organização espacial da sala de aula conforme a atividade a ser realizada. Destacamos, a seguir, alguns saberes dessa profissional: a) consciência da necessidade de trabalhar com atividades diferenciadas para alunos com diferentes níveis de conhecimento; b) aplicação de práticas vivenciadas em sua infância; c) não discriminação de alunos com dificuldades. Além da extrema coerência entre seus saberes e práticas, o grande comprometimento da professora com o ensino na escola pública, visível tanto na sua atuação com os alunos como nos seus depoimentos, o seu posicionamento crítico, seu espírito, inovador e criativo, que constituem o seu saber ser, foram fatores fundamentais na configuração da prática pedagógica bem-sucedida desta alfabetizadora.

Em seguida, na **Dissertação (4)**, a pesquisa de Dorenilda da Silva Cardoso, intitulada 'O ensino fundamental de nove anos: os documentos oficiais e a prática pedagógica' apresentada na Universidade Vale do Itajaí, pesquisa de cunho qualitativo baseado em pesquisa documental, teve como objetivo a identificação nos documentos oficiais do MEC (Ministérios da Educação e Cultura). Foram levantados 27 documentos do MEC, os quais resultaram no total de 18, por meio dos seguintes critérios de exclusão: (1) documentos referentes a orientações administrativas e burocráticas; (2) relatórios de atividades desenvolvidas pela Política de ampliação do EF; (3) documentos que alteram artigos da LDB; e (4) as consultas referentes à interpretação das leis. Por meio das análises, foi possível constatar que os Dispositivos legais contemplam apenas as questões operacionais de ordem burocrática, portanto, eles não indicam elementos que possam contribuir para a

construção da prática pedagógica para o 1º ano do EF de nove anos. Nos documentos orientadores até dizem o que deve ser feito no 1º ano, mas não enfrentam a organização curricular e a prática como elemento principal para o atendimento das crianças no 1º ano do EF.

Assim, esses documentos deixam, ainda, muitas dúvidas sobre o que ensinar nesse 1º ano. Segundo o estudo, chegou-se à conclusão de que o currículo e a prática pedagógica não possibilitam a construção integral do educando de acordo com as especificidades da criança de seis anos no ensino fundamental.

A **Dissertação (5)**, de 2013, de Elba da Silva Gamino, 'Um olhar para si: o tecer da identidade docente dos professores alfabetizadores para Universidade do Vale do Itajaí', foi realizada na rede municipal de ensino de Canoas com professores de primeiro e segundo ano de duas escolas. A pesquisadora apresenta como objetivo compreender como os professores construíram a identidade docente estabelecendo relações como sua formação inicial e sua experiência profissional, refletindo sobre o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem, onde os profissionais se qualificam de maneira coletiva, durante sua experiência, construída por valores, experiências e atitudes. A formação em uma licenciatura não é garantia para se legitimar como docente, diz a pesquisadora ao final de seu resumo.

A **Dissertação (6)**, de Paula Daniele Ferraresi, com o seguinte título 'Ensino fundamental de nove anos: uma ampliação de direitos?', apresentada em 2014 pela USP Ribeirão Preto, tem como objetivo analisar o que pesquisas empíricas dizem sobre a implantação do ensino fundamental de nove anos no país e analisar possíveis contribuições e os problemas gerados por essa política. Foram analisados os bancos de dados da CAPES, Scielo, Edubase, PePSIC, ANPED e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), resultando em 84 pesquisas. Os resultados apontam para alguns problemas como falta de participação dos professores nas decisões pedagógicas, ausência de cursos de formação continuada, falta de adequação de espaço escolar para receber esses estudantes de seis anos, poucas alterações no currículo, cobrança para alfabetização das crianças de seis anos e pouca valorização do brincar se restringindo às aulas de educação física. As contribuições positivas se concentraram na construção de um currículo específico ao primeiro ano. Se identificou a carência de pesquisas que ouçam as crianças e suas contribuições no processo de transição.

A **Dissertação (7)** apresentada no ano de 2014 por Nyanne Torres da Silva com o seguinte título: 'O tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos alunos sobre a leitura e a escrita: saberes e práticas de professoras alfabetizadoras'. Essa pesquisa foi realizada pela Universidade Federal de Pernambuco com o objetivo de investigar os saberes e as práticas das professoras alfabetizadoras do primeiro ano do ensino fundamental com duas professoras de escola pública da cidade de Caruaru-PE. Foram realizadas pesquisas através da observação e de entrevista semiestruturada com duas professoras, foram analisadas em 10 dias de aula. No caso da professora A, percebeu-se a sua movimentação em sala de aula para atender as particularidades do macro, durante suas aulas, para dar conta do coletivo. E na prática da professora B, se ancorava na perspectiva tradicional, porém, dois esquemas se destacaram: intervenções diferenciadas e atividades diferenciadas. O resultado foi perceber a multiplicidade de saberes e práticas que as professoras têm apresentado em seu cotidiano se adequando aos desafios diários da sala de aula que se mostra heterogênea.

Na **Dissertação (8)**, a autora Danielle Correa Vasconcelos apresenta sua pesquisa sobre 'O papel das trajetórias profissionais na construção de concepções, saberes e práticas de professoras que atuam no 1º ano do ensino fundamental de 9 anos' apresentada no ano de 2016 na PUC Minas, tem como objetivo discutir o papel das trajetórias profissionais na construção de concepções, saberes e práticas profissionais com as crianças de seis anos inseridas no primeiro ano do ensino fundamental. A pesquisa foi realizada na rede privada de Belo Horizonte MG com quatro professoras de Educação infantil e quatro professoras de ensino fundamental, todas com atuação de crianças com seis anos. Com o aporte teórico, discutiu-se sobre identidade, memória e saberes docente. A conclusão do trabalho foi de que ainda prevalece grande indefinição quanto ao lugar da criança de seis anos no processo de escolarização, mesmo após uma década de inserção dessas crianças no Ensino Fundamental, e que professores dessa faixa etária enfrentam dilemas e expressam concepções divergentes relacionadas a essa temática.

Em seguida, temos a **Dissertação (9)** com o seguinte título: 'Implantação do ensino fundamental de nove anos e mudança educacional: estudo de duas experiências escolares no município de Taubaté/SP' de autoria de Ebe Camargo Pugliese, USP 2016, em que o objetivo da pesquisa teve como objeto de estudo a

implantação da política educacional do ensino fundamental de nove anos, tal como expressa na lei federal no. 11.274/06. Foram estudadas em duas unidades educacionais públicas de Ensino Fundamental I e II pertencentes à Secretaria Municipal de Educação de Taubaté-SP. Com o estudo, identificou-se que as escolas estudadas não estavam devidamente organizadas tanto no que tange à infraestrutura para receber o público mais novo de seis anos como nas propostas pedagógicas. Conclui-se que há um enorme abismo entre o texto da lei, as orientações emanadas da esfera federal e aquilo que aconteceu no nível da municipal. Identificou-se que as escolas estudadas não estavam devidamente organizadas tanto no que tange à infraestrutura para receber o público mais novo de seis anos, como também no tocante às suas propostas pedagógicas. Os depoimentos das professoras indicam que elas foram conduzidas a pensar estratégias emergenciais para atender crianças de seis e sete anos que estavam no 1º e no 2º ano, respectivamente. Além disso, a adoção de um sistema apostilado não atendeu as necessidades daquela população escolar do ensino fundamental. Conclui-se que há um enorme abismo entre o texto da lei, as orientações emanadas da esfera federal e aquilo que aconteceu no nível da municipalidade, e mais, no nível das unidades de educação do município.

Na **Dissertação (10)**, da pesquisadora Keyla C. da Silva Machado, defendida no ano de 2017, intitulada 'Saberes Construídos e mobilizados na prática pedagógica do professor nos anos iniciais do ensino fundamental pela Universidade do Piauí' nos apresenta como objetivo investigar como se configura a construção e mobilização de saberes na prática pedagógica de professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, revê como instrumento de investigação o diário de dez professores e questionário para levantamento de perfil. Após os resultados foram apontadas a necessidade da reflexão do professor em sua prática pedagógica diária como formações voltadas a atender a realidade do docente, bem como a promoção de momentos reflexivos de diálogos coletivos dentro do espaço escolar, ficando evidente que precisam ocorrer com maior frequência no ambiente escolar.

## 1.2 - A pesquisa realizada no Repositório da UFSCar

No site do Repositório da Universidade Federal de São Carlos foi realizado um recorte de publicações no período entre 2010 e 2018 e selecionados somente os trabalhos desenvolvidos pelo Programa de Pós-Graduação em Educação. Com o uso de diferentes combinações.

Na primeira busca utilizamos os descritores: professor alfabetizador, saberes profissionais, transição para o ensino fundamental. Nessa fase não foram selecionadas pesquisas de interesse.

Na segunda busca foram utilizados os descritores: professor alfabetizador, prática pedagógica, transição para o ensino fundamental. Nessa etapa foi selecionada apenas uma Dissertação (RODRIGUES, 2012).

Na terceira busca foram utilizados os descritores: professores alfabetizadores, ensino fundamental de nove anos, inserção dos alunos. Novamente, não foi selecionado nenhum estudo de interesse.

Desse modo, o corpus da análise, nesse banco de dados, foi composto por uma Dissertação defendida em 2012 na Universidade Federal de São Carlos-SP.

A **Dissertação** selecionada intitulada “Contribuições de um projeto de formação on-line para o desenvolvimento profissional de professores do 1º ano do ensino fundamental” de Marilce da Costa Campos Rodrigues objetivou analisar as contribuições e limites de um projeto de formação online de professores do primeiro ano do ensino fundamental, as estratégias foram aplicadas a distância através de um ambiente digital no portal da UFSCar, no período de setembro de 2010 a maio de 2011. O resultado foi obtido através da narrativa de três professores experientes, verificou-se que houve uma contribuição para o desenvolvimento do profissional docente nos seguintes aspectos: o conteúdo da formação contextualizada ao trabalho docente realizado nos anos iniciais; o feedback sobre o que a investigação do grupo participante encontrou; compartilhar experiências de alfabetização com professores de diferentes estados brasileiros; a possibilidade de rever o papel inerente ao ensino do 1º ano do ensino básico; a discussão do conhecimento que compõe a base de ensino; as especificidades do conteúdo de ensino; a pedagogia geral e o conteúdo pedagógico. Os limites estão relacionados às dificuldades em obter participação efetiva de todos os professores e aos desafios apresentados pelos ambientes

dinâmicos e flexíveis de aprendizagem digital utilizados para criar uma rede colaborativa.

Passamos agora a analisar a contribuição das pesquisas selecionadas para o desenvolvimento de nosso estudo.

### **1.3 - A contribuição das pesquisas selecionadas para o estudo proposto**

Nas Dissertações **1** e **2** percebemos que os saberes experienciais defendidos por Tardif (2002) acompanha a trajetória formativa e as experiências cotidianas tanto do professor iniciante quanto do professor experiente, que embora estejam em momentos diferentes da carreira apresentam especificidades sobre o seu fazer. No entanto, a contribuição de um impacta no crescimento do outro e vice-versa. Aos que iniciam a carreira, a parceria dos mais experientes contribui com as suas práticas em sala de aula, oferecendo uma maior segurança e possibilidade em atuar. Em relação aos métodos de ensino, temos no país uma grande dificuldade em dizer qual método é o melhor ou pior, percebe-se que os profissionais usam os métodos que iniciaram suas carreiras, pouco mudam suas estratégias e os iniciantes trazem contribuições importantes de inovação que podem ser assertivas no diálogo entre os pares nas unidades escolares. Para Soares (2017), não temos um método pronto, os professores adquirem os conhecimentos em sua formação e experiências profissionais aplicando em sala de aula, possibilitando a interação entre os pares e entre professores a alunos, aproveitando a diversidade da turma e os conhecimentos prévios que trazem de seu cotidiano.

Na dissertação **3** fica claro pontos importantes que servirão de base para a pesquisa, onde a professora bem-sucedida apresenta suas práticas no cotidiano escolar de maneira a estabelecer pontos importantes na carreira do profissional que atua no desenvolvimento dos alunos. Pontos esses que se referem às suas práticas como atendimento individual e atividades diferenciadas aos alunos com dificuldade e ritmo mais lento, avaliação concernente ao nível de aprendizagem de cada aluno e organização espacial da sala. No que diz respeito aos saberes, a professora apresentou consciência da necessidade de trabalhar com atividades diferenciadas para alunos com diferentes níveis de conhecimento, aplicação de práticas vivenciadas

em sua infância, não discriminação de alunos com dificuldades, criatividade, comportamento crítico e espírito inovador. Essa pesquisa nos aponta uma linha de trabalho fundamental para a análise dos nossos questionários, pois, ao procurar identificar os saberes mobilizados pelos professores em sua prática de sala de aula, nos mostra a complexidade dessa ação e a variedade de conhecimentos adquiridos pelos professores que não são compartilhados pela academia e pelos artigos científicos publicados em revistas científicas (TARDIF, 2002; NÓVOA, 2019a).

Nas dissertações **4 e 5**, a bibliografia contribui de maneira significativa com o foco na formação de professores e em seus saberes construídos através de suas carreiras profissionais, novamente, perfilando práticas inovadoras e fundamentais para o compartilhamento com os pares e com a possibilidade de novos estudos na área da alfabetização (SOARES, 2017).

A dissertação **6** aponta dados importantes que contribuem diretamente à nossa pesquisa, enfocando vários problemas no cotidiano escolar dos profissionais de educação, desse nível de ensino, como por exemplo: a falta de participação dos professores nas decisões pedagógicas, a ausência de cursos de formação continuada, a falta de adequação do espaço escolar para receber esses alunos, as insignificantes alterações no currículo, a cobrança da alfabetização imediata dos alunos (pais e responsáveis acreditam que tornar a criança leitora é uma atividade simples) e a pouca valorização do brincar restritas às aulas de educação física. Tais informações apresentadas na dissertação nos posiciona diretamente à sala de aula com os desafios que os professores enfrentam no cotidiano escolar, reforçando a defesa por uma formação docente de qualidade, oferecendo um melhor preparo para o enfrentamento das salas de aulas e dos problemas enfrentados pelos professores devido ao excesso de alunos por sala, a falta de recursos e de formação continuada efetiva. O que dificulta, consideravelmente, o processo de inserção e alfabetização (SOARES, 2017).

Na dissertação **7**, o estudo de diferentes práticas diferentes, nos permite refletir sobre o processo de adaptação e ressignificação (NOVOA, 2019a) do professor frente aos dilemas cotidianos que enfrenta, buscando melhores caminhos e respostas para o processo de ensino e aprendizagem que, muitas vezes, acaba sendo solitário e desgastante frente a tantas cobranças. De acordo com Tardif (2002), com a experiência, os professores aprendem a ensinar, adquirindo práticas eficientes no

cotidiano escolar, muitas vezes utilizando a tentativa de “ensaio e erro” e de ações vivenciadas enquanto alunos com o objetivo de solucionar as dificuldades encontradas na emergência da sala de aula.

A dissertação **8** aponta a dificuldade de professores, nesse caso, na escola particular, após anos de implantação, ainda não conseguirem oferecer um ambiente propício para os alunos nesse período de transição. Embora sejam várias as ações, ainda é uma inserção frágil devido a finalização de um ciclo (educação infantil) que apresenta as suas especificidades e o início de outro (ensino fundamental) com o seu conjunto de normas e formalidades escolares, sem contar a cobrança pela alfabetização (SOARES, 2017).

Na dissertação **9** conclui-se que há um enorme abismo entre o texto da lei, as orientações emanadas pela esfera federal e aquilo que aconteceu no nível da municipalidade e, mais, no nível das unidades de educação do município. Essas discrepâncias, impactam, consideravelmente, nas ações em sala de aula e corroborando para as lacunas formativas e tensões no processo de alfabetização (SOARES, 2017).

A dissertação **10** nos aponta diversos fatores importantes para nossa pesquisa, ao avaliar as práticas pedagógicas das professoras e as contribuições das experiências relatadas e adquiridas na experiência profissional. Portanto, ao que tudo indica, novamente, os saberes experienciais são os mais marcantes no processo de alfabetização dos alunos (TARDIF, 2002).

Por fim, a pesquisa de Rodrigues (2012), selecionado no Repositório da UFSCar, aponta a importância da formação continuada, mesmo que de forma online, permitindo o compartilhamento de experiências, ações, dificuldades e perspectivas, fortalecendo a categoria e colaborando com o desenvolvimento profissional docente (NÓVOA, 2019).

De maneira geral apontamos a busca de pesquisas de dissertações muito relevantes, pois apresentam fatores que irão compor as questões norteadoras da pesquisa de maneira a responder o nosso questionamento inicial: quais saberes são mobilizados pelo professor alfabetizador no processo de inserção da criança no primeiro ano do ensino fundamental I?

O levantamento desses estudos na área revela a preocupação pela temática apresentada, e fornece um embasamento para maior aprofundamento sobre a

questão de pesquisa aqui proposta. Também revela a pertinência e a relevância do nosso estudo, pois, ainda que se aproximem do assunto a ser investigado, demonstra a incipiência sobre os debates no campo da epistemologia da prática (TARDIF, 2002) e de discussões sobre os saberes mobilizados pelos professores no campo da alfabetização (SOARES, 2017).

Buscando apontar a importância do papel do professor alfabetizador na inserção do aluno no primeiro ano do ensino fundamental e dos saberes que mobilizam para ensinar é que recorreremos, na próxima seção, ao enfoque nas bases legais buscando compreender como a política discorre sobre essa questão e se há convergência entre os aparatos legais e a efetivação das propostas no contexto escolar evidenciadas pelos teóricos da área.

## **2 O PROCESSO DE INSERÇÃO DOS ALUNOS DE SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: DOS APARATOS LEGAIS ÀS DISCUSSÕES TEÓRICAS NO CAMPO**

Esta seção visa discutir as mudanças que ocorreram no campo legal, com vistas ao entendimento da inserção da criança de seis anos no ensino fundamental. Através da legislação faremos um breve recorte histórico sobre a origem da ampliação do ensino obrigatório nos documentos oficiais e, posteriormente, uma discussão dos teóricos sobre a efetivação das ações no cotidiano escolar.

### **2.1 Documentos Oficiais e Orientações**

Acordos internacionais de educação sempre aparecem como referência para que os países possam seguir padrões que promovam a equivalência e a superação de déficit na educação, principalmente, os países considerados mais pobres, como no caso do Brasil. Pautado nesses acordos é que se buscou a ampliação do ensino fundamental de nove anos, implantado, no Brasil, em julho de 2004.

Segundo o documento oficial do MEC, “Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais”, a justificativa para essa ampliação referiu-se a:

[...] um interesse crescente no Brasil em aumentar o número de anos do ensino obrigatório. A Lei nº 4.024, de 1961, estabelecia quatro anos; pelo Acordo de Punta Del Este e Santiago, o governo brasileiro assumiu a obrigação de estabelecer a duração de seis anos de ensino primário para todos os brasileiros, prevendo cumpri-la até 1970. Em 1971, a Lei nº 5.692 estendeu a obrigatoriedade para oito anos. Já em 1996, a LDB sinalizou para um ensino obrigatório de nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade. Este se tornou meta da educação nacional pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o PNE (BRASIL, 2004, p. 14).

O excerto apresentado revela a crescente ampliação do ensino primário desde 1961, que era de quatro anos, e a extensão para nove anos do ensino fundamental obrigatório a partir de 2004, inserindo a criança de seis anos de idade nesse segmento, cumprindo as metas desenhadas na LDB de 1996.

Até mesmo antes dos anos de 1990 aparecem discussões relativas à ampliação dos alunos da educação infantil para o ensino fundamental, com o Parecer 020/98. Nesse sentido, podemos entender que estudos já estavam sendo realizados sobre a necessidade de o ensino fundamental ampliar de oito para nove anos. Observando os dados estatísticos da época fica evidente que crianças de seis anos já estavam iniciando a alfabetização em classes específicas.

Em primeiro lugar, quantas são e onde estão matriculadas as crianças de seis anos de idade? Segundo a Contagem da População do IBGE de 1996, em 1998 haveria 3.140.712 crianças de seis anos de idade no país. De acordo com o Censo Escolar do MEC de 1998, existem 1.484.904 destas crianças matriculadas na Educação Infantil; 389.940 em classes de alfabetização; e 451.825 no Ensino Fundamental, quase todas na primeira série ou ciclo (BRASIL, 1998, p. 3).

Os dados já revelavam que as crianças estavam sendo matriculadas no ensino fundamental com seis anos e que, portanto, a legislação consolidaria as necessidades de ampliação de anos obrigatórios. Tal adequação aparece, posteriormente, no documento oficial do “Ensino Fundamental de nove anos” em suas orientações gerais, em julho de 2004:

Cabe, ainda, ressaltar que o Ensino Fundamental de nove anos é um movimento mundial e, mesmo na América do Sul, são vários os países que o adotam, fato que chega até a colocar jovens brasileiros em uma situação delicada, uma vez que, para continuar seus estudos nesses países, é colocada a eles a contingência de compensar a defasagem constatada (BRASIL, 2004, p. 14).

Diante dessa realidade, a legislação instituiu em 2006 o Ensino Fundamental de nove anos por meio da Lei 11274/2006, antecipando a matrícula de crianças de seis anos nas escolas no primeiro ano.

Embora a legislação aprovasse, legalmente, esse processo, a efetivação das ações na prática foi desastrosa, pois a antecipação do ingresso das crianças, em aproximadamente um ano, no ambiente escolar, suscitava mudanças de caráter estrutural, curricular, pedagógico, formativo, administrativo.

Em relação às preocupações com as propostas pedagógicas, o documento previa a necessidade de adaptação e acolhimento dos alunos ingressantes e, nesse sentido, o papel do professor alfabetizador seria fundamental nessa transição. Em momento algum as condições estruturais, o preparo desses professores e outros profissionais de apoio nas escolas são citados no documento, como se a figura de um profissional comprometido bastasse para a efetivação da proposta.

É necessário que o sistema escolar esteja atento às situações envolvidas no ingresso da criança no Ensino Fundamental, seja ela oriunda diretamente da família, seja da pré-escola, a fim de manter os laços sociais e afetivos e as condições de aprendizagem que lhe darão segurança e confiança. Continuidade e ampliação – em vez de ruptura e negação do contexto sócio afetivo e de aprendizagem anterior – garantem à criança de seis anos que ingressa no Ensino Fundamental o ambiente acolhedor para enfrentar os desafios da nova etapa. De que forma as crianças interagem com outras crianças e com os diversos objetos de conhecimento na perspectiva de conhecer e representar o mundo? Que significado tem a linguagem escrita para uma criança de seis anos? Que condições a tem de se apropriar dessa linguagem? Nessa idade, em contato com diferentes formas de representação e sendo desafiada a delas fazer uso, a criança vai descobrindo e, progressivamente, aprendendo a usar as múltiplas linguagens: gestual, corporal, plástica, oral, escrita, musical e, sobretudo, aquela que lhe é mais peculiar e específica, a linguagem do faz-de-conta, ou seja, do brincar. Sua relação com o outro, consigo mesma e com diferentes objetos da natureza e da cultura que a circundam é mediada por essas formas de expressão e comunicação. O desenvolvimento dessas linguagens não ocorre apenas no interior de uma instituição educativa, sendo, muitas vezes, vivenciado no próprio ambiente doméstico. Contudo, no que se refere ao aprendizado da linguagem escrita, a escola possui um papel fundamental e decisivo (BRASIL, 2004, p. 20).

As fragilidades desse processo de transição podem ser sentidas, ainda hoje, ou seja, 14 anos depois, em documentos como a BNCC que discute essa inserção, atribuindo ao professor a responsabilidade pelo acolhimento, mediação e continuidade do processo de ensino de forma que os alunos não sintam a “ruptura” e a “descontinuidade” das ações formativas.

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo **integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças**, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo. Para isso, as informações contidas em relatórios, portfólios ou outros registros que evidenciem os processos vivenciados pelas crianças ao longo de sua trajetória na Educação Infantil podem contribuir para a compreensão da história de vida escolar de cada aluno do Ensino Fundamental. Conversas ou visitas e troca de materiais entre os professores das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental – Anos Iniciais também são importantes para facilitar a inserção das crianças nessa nova etapa da vida escolar. Além disso, para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico. Nessa direção, considerando os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, apresenta-se a **síntese das aprendizagens** esperadas em cada campo de experiências. Essa síntese deve ser compreendida como **elemento balizador e indicativo** de objetivos a serem explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental, e não como condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental (BNCC, 2019, p. 53, grifo do autor).

De acordo com o documento da BNCC, o processo de desenvolvimento infantil deve ser compreendido de maneira natural e acompanhado pelos professores nos anos que se passam, desde a passagem da educação infantil até os primeiros anos do ciclo I, com o conhecimento da teoria de cada fase e as atividades devem seguir as habilidades que cada um necessita. No documento, ampliam-se também as experiências para o desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação, elementos importantes para a apropriação do sistema de escrita alfabética e de outros sistemas de representação, como os signos matemáticos, os registros artísticos, midiáticos e científicos e as formas de representação do tempo e do espaço. Nesse sentido, os alunos se deparam com uma variedade de situações que envolvem conceitos e fazeres científicos, desenvolvendo observações, análises, argumentações e potencializando descobertas.

Levando em conta as especificidades do primeiro ano do ensino fundamental, temos aqui a BNCC com dados importantes nesse processo, vejamos:

Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, é preciso

que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga ‘codificar e decodificar’ os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (BNCC, 2017, p. 90).

Mediante o texto da BNCC, fica evidente a atenção que o professor deve ater nessa fase, observando o processo que a criança passou e como está iniciando o ensino fundamental de maneira a ter uma atenção na adaptação de cada criança nessa nova fase da vida escolar.

Nos documentos, as preocupações pedagógicas, psicológicas e estruturais aparecem como um fator importante para a adaptação dessas crianças ao ensino fundamental, necessitando um olhar especial para esse público.

Ainda que os documentos apontem para a figura do professor, como principal agente de mudança, nesse processo, devemos questionar a falta de formação inicial e continuada, a ausência de políticas efetivas de acompanhamento e assessoramento docente, a falta de reestruturação da escola, dos materiais, equipamentos; espaço físico; adaptação curricular e pedagógica.

As crianças nessa faixa etária necessitam de um olhar específico no sentido de desenvolvimento levando em conta o letramento e seu nível de alfabetização, como ressalta Soares (2005), quando coloca que caminham juntos, observando as atitudes de cada aluno diante de seus desafios e de suas conquistas dentro do campo de leitura e escrita.

Além dessas questões, outros apontamentos e questionamentos são necessários para a compreensão das discrepâncias políticas e da dificuldade da efetivação dessas ações em sala de aula. E, nesse sentido, as contribuições dos teóricos da área são fundamentais para o entendimento do processo.

## 2.2 Análises das ações no campo das pesquisas

Estudos realizados por Arelaro *et al.* (2011) apontam que as intenções dos documentos oficiais não foram levadas em conta, constatou-se que as práticas ficaram muito distantes dos princípios iniciais como metas, o direito à educação, gestão democrática e qualidade de ensino. O currículo do primeiro ano somente se adaptou ao da antiga primeira série, sem levar em conta o lúdico da infância, além da falta de recursos materiais e falta de orientações aos professores que assumem essas turmas.

Nos últimos anos há uma preocupação maior com deixá-los um pouco mais livres pra brincar, mas também não pode ser muito porque nós temos metas pra atingir. Na essência, o trabalho é o mesmo. (Professora da rede municipal de São Paulo) [...] O currículo do primeiro ano do ensino fundamental reflete somente uma adaptação simplista do antigo currículo da primeira série, com pequenas adequações metodológicas para garantir momentos de brincadeiras, porém com limitações devido à ausência, nessas escolas, de espaços físicos que contemplem parques e brinquedotecas (ARELARO *et al.*, 2011, p. 47).

Fica claro em seus resultados de pesquisa que a realidade das salas de primeiro ano no município de São Paulo não possui o suporte necessário, permanecendo assim muito distante das documentações apresentadas para a implementação do ensino de nove anos.

Neste sentido, o trecho abaixo observa o alerta para as redes de educação, na real situação das salas de primeiro ano:

Em que pesem os limites da pesquisa ora apresentada, os dados podem ser compreendidos como um alerta acerca da tendência de nossa sociedade e, em certo sentido, das políticas educacionais exigirem de crianças, cuja principal demanda é o brincar, um esforço de adequação à disciplina dos tradicionais métodos da escola de ensino fundamental. Ao contrário do argumento de que as crianças de 6 anos trazem para o ensino fundamental uma dinâmica educativa mais atrativa às necessidades das crianças de 7 e 8 anos, os dados da primeira fase dessa pesquisa, considerando as falas dos entrevistados, indicam que a rotina da escola de ensino fundamental pouco foi alterada para receber esses novos alunos. Nesse sentido, não foram os anos seguintes que se modificaram; ao contrário, foi o novo primeiro ano que perdeu seu vigor e vivacidade. As falas das professoras sobre a necessidade de realização de um trabalho que dê conta da alfabetização da criança ainda no primeiro ano parecem refletir o anseio dos pais e da sociedade em torno de uma alfabetização cada vez mais precoce, que desconsideram as diferenças culturais, sociais e de ritmo de aprendizagem das crianças. Menos do que oferecer oportunidade de desenvolvimento saudável e prazeroso às crianças brasileiras, essa organização escolar pode sugerir uma tentativa subliminar de acelerar ou reduzir os tempos da infância (ARELARO *et al.*, 2011, p. 48).

A pesquisa nos apresenta a preocupação no sentido do movimento 'Todos pela Educação', que apresenta como meta alfabetizar todas as crianças até 8 anos de idade. Primeiramente, aparece como um avanço, mas pode ser uma desconsideração às necessidades, especificidades e singularidades com as crianças dessa faixa etária, no que se tem sem levar em conta como essas crianças se relacionam com o mundo e se apropriam da cultura socialmente produzida e como irão fazer essa transição e adaptação no ensino fundamental.

A preocupação dos professores acima citados, pela pesquisa de Arelaro *et al.* (2011), nos posiciona de maneira a repensar as práticas educacionais para atender às necessidades dos alunos, que obrigatoriamente estão ocupando os bancos escolares de primeiro ano em todo país. Os professores alfabetizadores, participantes da pesquisa, demonstram em seus posicionamentos as dificuldades apresentadas no cotidiano escolar que enfrentam a cada dia nas escolas.

Sobre essa questão, várias pesquisas analisadas na seção 1 também reforçam esses aspectos, pontuando o descaso com a formação dos professores, a relação professor-aluno, o processo de inserção e a necessidade de práticas inovadoras para o ingresso das crianças no primeiro ano da escolaridade.

Partindo desses apontamentos, apresentamos, agora, o que defendemos por alfabetização e por saberes profissionais, buscando evidenciar a importância do professor no domínio desses campos, a necessidade de políticas efetivas e mudanças estruturais para que a alfabetização se legitime enquanto uma política pública efetiva.

### **3. Professor Alfabetizador e Saberes docentes: uma análise dessa relação**

Buscando pontuar a importância do professor alfabetizador, bem como suas ações, discutiremos ao longo dessa seção o que defendemos por alfabetização (SOARES, 2004, 2005, 2017), e o que compreendemos por saberes profissionais (TARDIF; RAYMOND, 2000; TARDIF, 2002, 2013, 2018; NÓVOA, 2017, 2019a, 2019b).

#### **3.1 - O professor alfabetizador**

Iniciamos essa seção problematizando o papel do professor alfabetizador, bem como pontuando as incoerências quanto a sua função e o reconhecimento de seu trabalho.

De acordo com Mortatti (2019), a história da formação do professor alfabetizador está intimamente ligada à da alfabetização no Brasil, marcada por tensões e discussões dos métodos mais “eficientes” para o ensino. Ao analisar os últimos 120 anos de história da formação do professor alfabetizador, a autora destaca algumas questões fundamentais, como o fato dessa formação ter sido embasada no processo de ensinar a ler e escrever ou a executar propostas oficiais como um mero aplicador dessas medidas.

Esses aspectos corroboram para o movimento de enfraquecimento de suas funções frente a complexidade de sua tarefa, vinculada a imposição de políticas em “prol” da alfabetização que mudam, continuamente, seus rumos na ascensão de cada governo. Só nos últimos 5 anos podemos visualizar a infinidade de mudanças que ainda não conseguiram se efetivar no contexto das escolas: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (2015) e, atualmente, o Plano Nacional de Alfabetização - PNA (2019). Tais ações realizadas, na maior parte das vezes, a “toque de caixa” são alvo de críticas no campo acadêmico (FRADE, 2019; MACIEL, 2019; MORAIS, 2019), por desconsiderar o vasto conhecimento produzido sobre a alfabetização no contexto escolar, e também as ações e propostas inovadoras resultantes dos saberes mobilizados pelos professores em suas práticas pedagógicas.

O saber parece se encontrar legitimado pela academia que se arroga de teorizar as práticas dos professores e de desconsiderar seus conhecimentos, estratégias e atitudes (NÓVOA, 2019a) em relação a práticas inovadoras e eficientes para o processo de alfabetização dos alunos.

Consideramos também, ser um tanto simplista, afirmar que, apenas um bom processo de formação do professor alfabetizador seja capaz de suprir todas as mazelas sociais no campo da alfabetização sem considerarmos as mudanças políticas, sociais, econômicas e culturais que deem conta da complexidade de ações que atingem, diretamente, esse processo.

A própria terminologia da alfabetização causa uma diversidade de entendimentos. As contradições são tantas, que os próprios programas de formação continuada possuem determinados pressupostos teóricos que se contradizem. O caso do PNAIC é um desses exemplos, que traz conceitos de alfabetização e letramento, assim como a teoria da Psicogênese da Escrita de Ferreiro e Teberosky (1999). Já o PNA traz uma fundamentação teórica completamente distinta, alicerçada, especialmente, nas ciências cognitivas e na neurociência. Logo, os professores alfabetizadores se veem, em meio a diferentes formações, visando tornar sua prática mais “profissional” e “eficiente”, o que supostamente iria incidir nos resultados de avaliações em larga escala, como a Avaliação Nacional de Alfabetização. Nesse cenário os saberes de quem realmente desempenha a função em sala de aula da educação básica são marginalizados e as correntes teóricas entram para suprir as ditas “carências”, causando mais incoerências e inseguranças profissionais do que auxiliando nas ações que deveriam ser bem alicerçadas nas salas de aula.

Esses questionamentos e apontamentos iniciais revelam as fragilidades nesse campo de ação e nos permite discutir, a partir de agora, o que defendemos por alfabetização e por professor alfabetizador.

Para o estudo aqui apresentado, iremos utilizar os aportes de Soares (2017), que define alfabetização como uma aprendizagem inicial da língua escrita para o processo de escrita da criança e que envolve, portanto, a alfabetização e o letramento. Assim, temos a alfabetização como uma aquisição de uma tecnologia, e o letramento como desenvolvimento de habilidades de uso dessa tecnologia no contexto social.

Para Soares (2004), a alfabetização é entendida como aquisição de uma tecnologia: sistema alfabético e ortográfico; e o letramento seria o desenvolvimento

de habilidades de uso da tecnologia da escrita. Nesse sentido, os dois processos caminham juntos e são fundamentais para que ocorra uma aprendizagem significativa.

Nos anos 80, a perspectiva psicogenética da aprendizagem da língua escrita, divulgada entre nós, sobretudo pela obra e pela atuação formativa de Emília Ferreiro, sob a denominação de “construtivismo”, trouxe uma significativa mudança de pressupostos e objetivos na área da alfabetização, porque alterou fundamentalmente a concepção do processo de aprendizagem e apagou a distinção entre aprendizagem do sistema de escrita e práticas efetivas de leitura e de escrita. Essa mudança paradigmática permitiu identificar e explicar o processo através do qual a criança constrói o conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos, ou seja, o processo através do qual a criança torna-se alfabética; por outro lado, e como consequência disso, sugeriu as condições em que mais adequadamente se desenvolve esse processo, revelando o papel fundamental de uma interação intensa e diversificada da criança com práticas e materiais reais de leitura e escrita a fim de que ocorra o processo de conceitualização da língua escrita (SOARES, 2004, p. 98).

Nessa perspectiva, Soares (2004) assinala que o professor alfabetizador deve levar em conta vários aspectos (psicológicos, fonológicos, linguísticos e os sociolinguísticos) para que ocorra a aprendizagem dos alunos. Tais ações só contemplarão, significativamente, esses aspectos se forem ancoradas em uma formação efetiva e fundamentada em diferentes correntes e em práticas e experiências em sala de aula que deem conta de formar um professor alfabetizador preparado para assumir esse desafio.

A condução de uma prática voltada para esses aspectos deve ser traduzida em ações individuais, mas que olhe para o coletivo, atentando para as capacidades, dificuldades, habilidades, conhecimentos e limitações impostas por cada turma, colaborando e possibilitando uma aprendizagem significativa.

Para Soares (2005), a evolução da escrita é de suma importância para que possamos avançar nas práticas pedagógicas em sala de aula e deve ser vista de forma processual, contínua e motivadora para a aprendizagem do educando.

A chegada da palavra letramento é apenas mais um exemplo dessa permanente e irrefreável evolução da língua, reflexo do desenvolvimento e do aprofundamento do saber: essa nova palavra surge, como muitas outras palavras já surgiram e muitas outras vem surgindo na área de educação e de ensino, não propriamente para nomear um novo fenômeno, mas para designar uma nova percepção, uma nova compreensão de um processo que em si não é novo: o processo de aprendizagem da escrita (SOARES, 2005, p. 50).

Segundo a autora, o papel do professor no acompanhamento do desenvolvimento do aluno é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem. Compreender o que o aluno domina é de extrema importância para a evolução nas fases de desenvolvimento da escrita. Tal processo deve ser construído numa relação de confiança, estímulo e valorização das aprendizagens adquiridas. Diante dessa nova perspectiva de ensino, a aprendizagem baseada em aulas com atividades repetitivas perde espaço para um processo mais reflexivo, dialógico e coletivo onde uns colaboram com a aprendizagem do outro.

No processo de desenvolvimento psicogenético da escrita defendido por Soares (2005), a aprendizagem passa por várias fases, em que cada uma deve ser identificada pelo professor alfabetizador e trabalhada com interações específicas para cada faixa etária e nível de desenvolvimento intelectual. Dentre essas fases podemos citar: a fase garatuja, a pré-silábica, a silábica alfabética, a silábica sem valor sonoro, a silábica com valor sonoro, a silábica alfabética, a alfabética e a ortográfica. Tais fases foram apresentadas por estudos realizados por Emília Ferreiro.

Em relação ao letramento, Soares (2005, p. 51) aponta que:

A chegada da palavra letramento é apenas mais um exemplo dessa permanente e irrefreável evolução da língua, reflexo do desenvolvimento e do aprofundamento do saber: essa nova palavra surge, como muitas outras palavras já surgiram e muitas outras vêm surgindo na área de educação e do ensino, não propriamente para nomear um novo fenômeno, mas para designar uma nova percepção, uma nova compreensão de um processo em si não é nova: o processo de aprendizagem da escrita.

A autora nos apresenta a distinção entre alfabetização e letramento como uma evolução, no qual devemos considerar o acesso ao mundo da escrita mais que um processo de decodificar, levando o aluno ao mundo real e de verdadeira inclusão social, cultural e política sendo mediado pelo professor alfabetizador como facilitador de uma aprendizagem significativa e fundamental para o desenvolvimento da criança.

Dessa forma, Segundo Soares (2004), o professor precisa dominar um conjunto de conhecimentos acerca dos materiais que serão utilizados em suas práticas pedagógicas, bem como de experiências prévias dos alunos, de modo a planejar ações que conduzam a aprendizagem de todos.

Além da mediação, existem outros elementos que caracterizam a postura do professor alfabetizador, tais como: consideração da alfabetização na perspectiva do

letramento; o respeito às diferenças e atendimento à diversidade; a consideração da heterogeneidade de aprendizagens e percursos diferenciados das crianças; a necessidade de diversificação de atividades, procedimentos e agrupamentos; o desenvolvimento de postura avaliativa em uma perspectiva formativa e o acompanhamento das aprendizagens de forma qualitativa.

O professor deve possibilitar aos alunos práticas que os reconheçam como protagonistas no processo de aprendizagem, favorecendo a construção de conceitos por parte do sujeito que aprende e não por uma recepção passiva de informações. É importante também perceber que, na construção de práticas de alfabetização, é necessário diversificar as atividades, escolhendo propostas que exijam diferentes demandas cognitivas e que mobilizem diferentes conhecimentos e atitudes por parte do educando estimulando a aprendizagem.

Além desses aspectos, é importante que o ambiente seja acolhedor e seja organizado de forma a oportunizar a aprendizagem. Um ambiente alfabetizador, bem como a demanda de materiais variados e de qualidade, possibilita uma aprendizagem significativa e prazerosa, onde o contato com a leitura e a escrita se darão de forma natural e não de forma impositiva e sem sentido.

De acordo com Soares (2005), para alfabetizar não basta apenas a leitura e a produção de textos, mas sim a diversidade de atividades e propostas que devem ser desenvolvidas dentro de uma proposta lúdica, interessante e envolvente estimulando todos os no processo.

Para encerrar, Soares (2017) discute a necessidade de uma política efetiva de formação de alfabetizadores que leve em conta a articulação entre as escolas e a universidade, num movimento compartilhado de trocas de experiências e conhecimentos fundamentais que estão na base das discussões da educação.

Nesse sentido, pensar dessa forma é avançar no pensamento de Nóvoa (2019a) e de Tardif (2002), quando propõem pensarmos na vertente da epistemologia da prática como saída para a superação da dicotomia existente entre as políticas, a academia e as escola. Sobre essa questão discutiremos a seguir.

### 3.2 Os saberes mobilizados pelo professor alfabetizador

Antes de discutirmos sobre os saberes profissionais docente é necessário compreendermos que esse conceito está intimamente ligado ao movimento de profissionalização (TARDIF, 2013). Segundo ele, esse movimento, que se iniciou nos Estados Unidos, por um grupo de reitores das universidades americanas, tinha como cerne elevar a formação dos professores e reconhecer os professores como produtores de saberes e, conseqüentemente, as escolas como lócus de formação.

Para Tardif (2013), o centro do movimento da profissionalização docente se situa na vertente da epistemologia da prática, que, segundo o autor, se refere a um “conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2013, p. 10).

Para Tardif e Raymond (2000), portanto, os saberes que servem de base para o processo de ensino e aprendizagem não se limitam a conteúdos, mas estão relacionados a experiência de vida e profissional dos professores, principalmente a profissão que é uma das fontes privilegiadas do saber-ensinar.

Também são saberes estabelecidos na relação professor-aluno e nas ações cotidianas resultantes da sala de aula e dos conhecimentos sociais partilhados.

Aqui, nós nos interessamos muito mais pelo primeiro processo em relação com a carreira e a socialização profissional. De acordo com nossas análises, é impossível compreender a questão da identidade dos professores sem inseri-la imediatamente na história dos próprios atores, de suas ações, projetos e desenvolvimento profissional. Nossas análises indicam que a socialização e a carreira dos professores não são somente o desenrolar de uma série de acontecimentos objetivos. Ao contrário, sua trajetória social e profissional ocasiona para eles custos existenciais (formação profissional, inserção na profissão, choque com a realidade, aprendizagem na prática, descoberta de seus limites, negociação com os outros etc.) e é graças aos seus recursos pessoais que eles podem encarar esses custos e suportá-los. Ora, é claro que esse processo modela a sua identidade pessoal e profissional, e é vivendo-o por dentro, por assim dizer, que eles podem tornar-se professores e considerar-se como tais aos seus próprios olhos (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 238).

Para os autores, os saberes são provenientes de diversas fontes e de diversas naturezas sociais que compõem o saber ser e o saber fazer profissional. Tais saberes podem ser visualizados no quadro 2, divididos em cinco categorias (pessoais, provenientes da formação escolar, provenientes da formação profissional, provenientes dos programas e livros didáticos e provenientes da própria experiência).

Quadro 2 - Os saberes dos professores

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós secundários não especializados	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissional nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Na utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das ferramentas de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na sala de aula, experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif e Raymond, 2000

Em outras palavras, Tardif (2013) apresenta a pluralidade dos saberes categorizando-os da seguinte forma: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

Os saberes da formação profissional consistem, portanto, nos saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. Os saberes disciplinares estão articulados a incorporação de saberes sociais, que são ao mesmo tempo definidos e selecionados pelas Universidades. Os saberes curriculares referem-se a discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita (TARDIF, 2013, p. 38).

E, por fim, o saber experiencial consiste em saberes oriundos do trabalho cotidiano, e no próprio conhecimento do meio em que atua.

As contribuições de Tardif (2002, 2013), são fundamentais para estabelecermos as vinculações com as questões resultantes dos saberes profissionais e dos saberes universitários, voltados a formação dos professores alfabetizadores. Infelizmente, sabemos que não são os professores alfabetizadores os responsáveis pela proposição dos materiais e pelos programas de formação

voltados para a melhoria das condições do ensino e sim os pesquisadores da academia e os especialistas das secretarias que encabeçam e promovem essas condições. Dessa maneira, é possível coadunar com Tardif (2014) quando o autor destaca que existe uma “lógica do trabalho” em que determinados momentos da história o professor é tido como aquele que apenas executa, em detrimento dos “produtores de saberes”, que na maioria das vezes são os professores universitários ou profissionais da administração.

Sobre essa questão, Nóvoa (2019a) também questiona o lugar ocupado pelos professores na proposição de programas, ações, discussões e conhecimentos que não são validados nem pelas políticas e nem pela academia. Nesse sentido, os saberes dos professores são vistos como coisa menor, ou seja, não são legitimados pelas diferentes esferas e, muitas vezes, pelo próprio contexto em que está inserido profissionalmente.

Segundo Tardif (2013), os saberes mobilizados pelos professores são ecléticos e sincréticos, ou seja, os professores em raros casos possuem apenas uma teoria sobre suas práticas. Em suas ações cotidianas, os professores utilizam um conjunto de teorias, concepções e técnicas, conforme as necessidades demandadas em sua prática profissional que não são validados academicamente, mas que perpassam a sua experiência e os constituem como detentores de uma prática dominada pela experiência, pela formação e pela colaboração com os pares.

A docência deve ser vista como uma profissão, com suas bases próprias de conhecimentos e a validação dos saberes provenientes de fontes diversas, experienciados, produzidos e mobilizados pelos diferentes autores, responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem. O reconhecimento por esse processo fortalece a profissionalização do ensino e oferecem caminhos e pistas para novas investigações sobre o campo profissional, enfocando o questionamento das origens dos saberes, a formulação, a reconstrução e as finalidades para as quais são mobilizados e reconstruídos.

Compreender, desvendar e legitimar esses saberes é de extrema importância para que possamos sair da cegueira impositora das políticas educacionais partidárias e das imposições das pesquisas que tomam o lugar dos professores ditando regras e medidas, na maioria das vezes incoerentes com os contextos escolares.

No caso do professor alfabetizador, em específico, há a necessidade, assim como defende Magda Soares (2005) da efetivação de uma política de formação para o professor alfabetizador, que considere sua experiência, seus conhecimentos, suas habilidades e práticas, elevando e legitimando suas ações, bem como contribuindo com o aprofundamento teórico do professor e de pesquisas na área, visando a melhoria das condições de trabalho e de aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, as práticas docentes também devem se apoiar em conhecimentos especializados oriundos de extensa e sólida formação universitária que não deve se esgotar na graduação, mas sim deve ser constantemente renovada; os conhecimentos profissionais devem estar relacionados com a ação prática e a busca de soluções de problemas cotidianos; também devem estar ligados a normas, às legislações específicas, mas com exigências de certa reflexão e tomada de decisões, assim sendo relativamente autônomas e com certo grau de padrão que o sistematiza (TARDIF, 2002).

Ainda nesse sentido, Tardif (2013, p. 107) pondera que a prática cotidiana deve favorecer o desenvolvimento de “certezas experienciais” e, ao mesmo tempo, proporcionar uma avaliação de outros saberes, por meio das condições impostas pela experiência no exercício da docência e essa avaliação de outros saberes deve estar articulada a uma transformação dos saberes adquiridos nos processos anteriores de socialização (familiar, escolar e universitária).

Considera-se também que a mobilização desses saberes é algo extremamente complexa, principalmente perante a heterogeneidade existente em cada sala de aula e, em especial, nas turmas de alfabetização. Assim, a reflexão docente, o tempo, o planejamento, o estágio supervisionado, os registros reflexivos, a trajetória de pesquisa e os conhecimentos pedagógicos são fundamentais para que esse processo se consolide de maneira efetiva e qualificada.

Ainda sobre essa questão, Nóvoa (2019a) defende que é preciso ressignificar a profissão, elevando o status do professor, valorizando a sua formação, reconhecendo as suas ações e possibilitando a presença ativa desses profissionais nas várias esferas de participação. Tal movimento faz jus a vertente da epistemologia da prática e coloca os professores frente ao movimento de profissionalização do ensino que ainda se encontra em construção.

No caso do professor alfabetizador é necessário a qualificação de sua ação, ser o mediador do processo inicial de ensino e a peça-chave na engrenagem de toda uma trajetória que será percorrida pelo educando nas fases seguintes.

## **4 CAMINHOS DA PESQUISA**

Nesta seção será apresentado o tipo de pesquisa, a produção de dados, os participantes da pesquisa a organização dos dados e análise dos dados.

### **4.1 - Tipo de Pesquisa**

O estudo aqui apresentado, de natureza qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), baseado num estudo exploratório-descritivo (SELLTIZ *et al.*, 1965), buscou resposta para o questionamento sobre os saberes mobilizados pelos professores alfabetizadores no processo de inserção da criança no primeiro ano do ensino fundamental I.

A opção pela pesquisa qualitativa ocorreu devido:

- ao tipo de investigação realizada e pelo contato direto do pesquisador com o meio onde ocorre esse processo;
- a possibilidade de descrição dos fenômenos, conforme os significados expressos no ambiente;
- a preocupação com o processo e a compreensão de como as pessoas constroem os significados e as representações;
- a tendência à análise indutiva;
- a importância do significado, entendido como o sentido que as pessoas dão aos fatos (BOGDAN; BICKLEN, 1994).

A escolha da pesquisa do tipo exploratória descritiva, ocorreu devido à importância deste tipo de estudo, possibilitando a aquisição e familiaridade com o fenômeno, por obter novos olhares sobre ele no processo e pela familiaridade do pesquisador com o fenômeno pesquisado.

O estudo foi autorizado pela SME (Secretaria Municipal de Ensino) da cidade de São Carlos-SP e aprovado pelo Comitê de Ética sob o Parecer: 3.382.786 (19/07/2019). A cidade conta com o secretário de educação vigente em 2020 o Senhor

Orlando Mengatti Filho, atualmente a rede de ensino municipal conta com 9 Escolas de ensino fundamental

#### **4.1 Produção dos Dados**

A produção dos dados foi realizada no período de outubro a dezembro de 2019, por meio de questionários aplicados aos professores alfabetizadores atuantes no primeiro ano do ensino fundamental na rede municipal da cidade de São Carlos-SP.

Os questionários com questões abertas e fechadas (ver roteiro anexo) foram aprovados pela SME, elaborados no GOOGLE FORMS e enviados via meio digital para todas as escolas da rede. As questões versaram sobre o perfil identitário dos professores, bem como de suas ações e experiências sobre o processo de inserção dos alunos no primeiro ano do ensino fundamental I.

A opção pelos questionários ocorreu devido a importância na coleta de informações abrangentes de uma determinada temática (LUDKE; ANDRÉ, 1986), bem como por representarem um instrumento que permite observar as características de um determinado indivíduo ou grupo.

É importante destacar, ainda, que os questionários são vantajosos por evitarem possíveis vieses do pesquisador, além de considerar o seu caráter anônimo (SELTIZ *et al.*, 1965) para obter respostas e pontos de vista, uma vez que nem sempre os colaboradores desejam falar sobre si e se identificarem com receio de se expor a outras pessoas.

#### **4.2 - Participantes da Pesquisa**

O primeiro encaminhamento da pesquisa foi uma solicitação encaminhada a Secretaria Municipal de Educação solicitando a autorização e, posteriormente, um levantamento do número de escolas que atendiam o primeiro ano do ensino fundamental, o número respectivo de salas e de professores atuantes nesses espaços.

No ano de coleta de dados (2019), a rede municipal de São Carlos possuía 9 unidades que atendiam a educação dos anos iniciais (1º. ao 5º. ano), totalizando 42 salas de alfabetização e 12 professores alfabetizadores. Foram convidados **todos** os

professores de primeiro ano das EMEBs (Escola Municipal de Educação Básica) do município . No entanto, por motivos desconhecidos, responderam aos questionários 12 professores, sendo contemplado, ao menos, um (1) um professor de cada unidade.

A contemplação de professores participantes da pesquisa por escolas ocorreu da seguinte forma:

- unidade 1 (escola com duas salas de primeiro ano), sendo que 1 professor respondeu;
- unidade 2 (escola com cinco salas de primeiro ano), sendo que 2 professores responderam;
- unidade 3 (escola com duas salas de primeiro ano), sendo que 1 professor respondeu;
- unidade 4 (escola com 5 salas de primeiro ano), sendo que 1 professor respondeu;
- unidade 5 (escola com 10 salas de primeiro ano), sendo que 2 professores responderam;
- unidade 6 (escola com 8 salas de primeiro ano), sendo que 2 professores responderam;
- unidade 7 (escola com 4 salas de primeiro ano), sendo que 1 professor respondeu;
- unidade 8 (escola com 2 salas de primeiro ano), sendo que 1 professor respondeu;
- unidade 9 (escola com 4 salas de primeiro ano), sendo que 1 professor respondeu.

### **4.3 - Organização e análise dos dados**

A organização e a análise dos dados se pautaram nos objetivos propostos pelo estudo e nas questões que serviram como norte para o desenvolvimento da investigação. Para isso, foram criados 5 (cinco) eixos levando em conta o que nos mostra Franco (2005), ao considerar a criação de categorias como uma ação de classificar elementos formando agrupamentos, os quais, por meio de diferenciações ou proximidades dependendo dos critérios definidos, são formados ou reagrupados.

Os eixos foram formulados a partir das respostas e organizados da seguinte forma:

**Eixo 1.** Perfil identitário

**Eixo 2.** Alfabetização

**Eixo 3.** Processos Formativos

**Eixo 4.** Saberes profissionais

**Eixo 5.** Processo de Inserção dos alunos

Eixo1-Perfil identitário	Eixo2- Alfabetização	Eixo 3-Processos formativos	Eixo 4-Saberes profissionais	Eixo 5-Processo de inserção dos alunos
<p>Há quanto tempo (em anos), atua no primeiro ano do ensino fundamental? Qual sua idade? Qual sua formação? Qual sua função? Por que escolheu atuar com esse ano de escolaridade? Como se dá sua relação com os alunos dessa faixa etária?</p>	<p>O que é alfabetização para você? Qual o papel e o compromisso de um professor alfabetizador? Quais os materiais e recursos que você utiliza para alfabetizar?</p>	<p>Quais as contribuições do seu curso de formação inicial (Graduação) para a alfabetização? Como os cursos de formação continuada contribuem para a sua atuação, como professora alfabetizadora Como busca conhecimentos e saberes para atuar com os alunos na fase de alfabetização?</p>	<p>Quais os saberes próprios da docência na área de alfabetização para você? Quais saberes foram adquiridos na prática profissional? Quais autores embasam as suas práticas? Por quê? Como você define sua prática pedagógica cotidiana?</p>	<p>Quais os principais desafios na rotina de seu trabalho no processo de transição e adaptação dos alunos da educação infantil para o ensino fundamental? Qual a formação ou orientação, os professores recebem para trabalhar com alunos em transição? Como alunos que ingressam no ensino fundamental aos seis anos de idade estão sendo recebidos nas escolas?</p>

				Qual a importância do professor na promoção da transição dos alunos da educação infantil para o ensino fundamental? Como os professores promovem práticas diferenciadas que resultam em melhores condições de aprendizagem para os educandos do primeiro ano do ensino fundamental, principalmente na fase de transição?
--	--	--	--	--

Fonte: Autoria própria,2020

A seguir, serão apresentados os dados gerados pela pesquisa seguindo a etapa da organização e sistematização inicial.

## **5 O POSICIONAMENTO DOS PROFESSORES SOBRE OS SEUS SABERES, SUAS AÇÕES E SOBRE O PROCESSO DE INSERÇÃO DO ALUNO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Nesta seção será apresentada a análise exploratória-descritiva dos dados da pesquisa distribuídas nos 5 (cinco) eixos temáticos, anteriormente apresentados, visando contribuir para o entendimento do perfil identitário dos professores alfabetizadores, bem como dos saberes mobilizados no processo de inserção dos alunos do primeiro ano do ensino fundamental I.

A organização em eixos temáticos possibilitou o mapeamento geral das respostas permitindo o agrupamento e a compreensão sobre os posicionamentos apresentados pelos professores alfabetizadores sobre suas ações, seus saberes e suas práticas, possibilitando responder à questão de pesquisa suscitada no início do estudo.

### **5.1 - Eixo 1. Perfil Identitário**

Esse eixo envolve as questões fechadas dos questionários e três questões abertas relacionadas com o tempo de experiência dos professores no primeiro ano do ensino fundamental; a escolha para atuar com essa fase da escolaridade e a relação com os alunos dessa faixa etária.

Visando manter o anonimato dos professores participantes da pesquisa, utilizaremos, a partir de agora, um pseudônimo, com o nome de renomados pesquisadores e teóricos da área de alfabetização, com o objetivo de valorizar a contribuição desses profissionais para o campo da educação e de prestar uma homenagem aos grandes estudiosos que marcaram a nossa história.

A apresentação do perfil identitário dos professores foi organizada no quadro 3, possibilitando uma visualização geral dos 12 (doze) participantes da pesquisa, por meio das seguintes informações: nome dos parceiros da pesquisa; idade; função profissional; formação para o Magistério; cursos de Graduação; cursos de Pós-graduação e tempo de experiência no primeiro ano do ensino fundamental.

Passaremos agora a apresentação do quadro e, posteriormente, a análise dos dados apresentados.

Quadro 3 - Perfil identitário dos professores alfabetizadores participantes da pesquisa

Parceiros da pesquisa	Idade	Função	Magistério	1ª graduação	2ª graduação	Pós-graduação lato-senso Instituição (Especialização)	Pós-graduação Strictu-senso (mestrado)	Pós-Graduação Strictu-senso (doutorado)	Tempo no primeiro ano
Ana	35	PII	Não	Pública	Não	Privada	Não	Não	5 anos
Anne	34	PII	Não	Pública	Não	Pública	Pública	Pública	1 ano
Éda	49	PII	Sim	Privada	Pública	Não	Não	Não	20 anos
Emília	39	PII	Não	Pública	Não	Pública	Não	Não	5 anos
Hannah	54	PII	Sim	Privada	Não	Não	Não	Não	2 anos
Magda	45	PII	Sim	Pública	Não	Não	Pública	Não	18 anos
Maria Isabel	32	PII	Não	Pública	Não	Privada (2)	Não	Não	5 anos
Maria Teresa	31	PII	Não	Pública	Não	Publica	Pública	Não	9 anos
Marie	37	PII	Sim	Pública	Pública	Não	Não	Não	5 anos
Paulo	44	PII	Não	Privada	Privada	Privada	Pública	Não	10 anos
Telma	44	PII	Sim	Privada	Pública	Pública	Não	Não	13 anos
Terezi nha	44	PII	Sim	Privada	Privada	Não	Não	Não	3 meses

Fonte: autoria própria, 2019

Dos 12 professores participantes da pesquisa, apenas um (1) é do **sexo masculino**, o que mostra a predominância de mulheres nessa fase da escolaridade. A **média das idades** varia entre 30 e 50 anos, sendo o colaborador mais novo com 31 anos e o mais experiente com 54 anos.

Sobre a formação inicial dos colaboradores, seis (6) possuem **magistério** (**magistério** é uma formação de nível médio que capacita o aluno para atuar como professor de séries iniciais da Educação Infantil ao 5º ano do ensino fundamental). e todos possuem **curso superior em Pedagogia**, sendo que cinco (5) cursaram em instituição privada e sete (7) em universidades públicas.

Na formação continuada, a **especialização Lato-sensu** aparece em 50% dos colaboradores, sendo que um (1) possui duas especializações. Em relação a **Pós-Graduação Strictu-Sensu**, os dados revelam que quatro (4) professores são mestres e um (1) é doutor.

Em relação a participação em cursos de curta duração (com carga horária entre 30h e 120h), os professores destacaram a participação tanto em ações oferecidas pelas instituições privadas e públicas como, por exemplo, a UFSCar - curso de libras; leitura no ensino fundamental; análise do comportamento aplicada ao autismo; Relações étnico-raciais, quanto por ações oferecidas pelo Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CeFPE) – PNAIC; Curso de Educação Infantil; Educar para humanizar no trânsito; Viva o meio ambiente; Contação de histórias, entre outros.

Em relação a formação, é relevante pontuar que os dados mostram um perfil de profissionais que investem em sua carreira buscando constantemente cursos de especialização, desenvolvimento de pesquisas de Mestrado e de Doutorado e outros cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, ampliando os seus horizontes teóricos e, conseqüentemente, potencializando o seu desenvolvimento profissional docente.

É importante destacar que essa iniciativa pela busca da formação tanto inicial quanto continuada é mérito dos próprios professores e de um perfil docente de envolvimento com a carreira e com a profissão, pois, atualmente, os professores apresentam dificuldades quando fazem algum tipo de pedido para a administração relacionados a afastamento e dispensa do trabalho. Ou seja, a profissionalização docente fica a cargo do grupo de professores que buscam reconhecimento, valorização e formação para a melhoria da própria prática profissional.

Em relação ao tempo de experiência no primeiro ano, os dados revelam que a maioria dos entrevistados (7) se encontram com menos de cinco anos de atuação nessa fase da escolaridade. Dois professores apontaram uma experiência de quase dez anos e dois de quase vinte anos.

O interesse em atuar com essa fase do ensino, para a grande maioria dos respondentes, está intimamente ligado ao interesse pessoal de contribuir com essa faixa etária, contribuir com o processo de alfabetização visando melhorar as etapas subsequentes de ensino. Apenas um professor pontuou que assumiu por não ter escolha.

Por gostar de atuar com crianças nessa faixa etária e ser apaixonada pelo processo de alfabetização (Ana)

Aprender da docência em suas várias etapas, dentre elas, o processo de alfabetização (Anne)

Interesse pela alfabetização (Emília)

Gosto de trabalhar com alfabetização, de ver os resultados de forma mais evidente (Telma)

Caminhando nessa direção, Soares (2004) aponta que os profissionais que atuam nessa fase da escolaridade devem ter um compromisso com as especificidades dos alunos e dos processos de ensino e aprendizagem que exigem um olhar mais atento e significativo para que haja um conhecimento efetivo dos conteúdos a serem trabalhados. Nesse sentido, os profissionais respondentes parecem fazer jus aos apontamentos da autora.

Também pudemos constatar, nas respostas dos professores, que a relação estabelecida com os alunos dessa faixa etária é harmônica e positiva, marcada pela afetividade, pela tranquilidade, pelo envolvimento e pelo respeito mútuo.

## **5.2 - Eixo 2. Alfabetização**

Esse eixo envolve três questões levantadas no questionário relacionadas a inquietações sobre o que os professores entendiam sobre alfabetização; sobre o papel e o compromisso de um professor alfabetizador; sobre os materiais e recursos utilizados para alfabetizar.

Como já sinalizamos usamos os aportes de Soares (2017), que define alfabetização como uma aprendizagem inicial da língua escrita para o processo de escrita da criança e que envolve, portanto, a alfabetização e o letramento. Assim, temos a alfabetização como uma aquisição de uma tecnologia, e o letramento como desenvolvimento de habilidades de uso dessa tecnologia no contexto social.

Sobre o entendimento do que compreendiam por alfabetização, as respostas da grande maioria (6) apontaram para um processo de ensino e aprendizagem relativo somente a decodificação e codificação das palavras. Um dos participantes pontuou que alfabetização é um processo de ensino aprendizagem relacionado

somente ao conhecimento do mundo letrado. Segundo a autora (Soares, 2017) a alfabetização e o letramento são praticamente indissociáveis, em que a criança vivencia por toda sua vida práticas de letramento desde os primeiros anos de vida. São essas práticas que fazem sentido na formação do aprendizado de cada educando. Vejamos algumas respostas dos professores:

Alfabetizar vai além de ensinar a ler e a escrever e oferecer ferramentas para que a criança atue no seu dia a dia e o transforme (Emília)

A alfabetização vai muito além da decodificação, uma forma de ler o mundo e entender o que acontece ao seu redor (Telma)

Para mim, alfabetização é um processo pela qual a criança passa para conhecer e compreender o sistema alfabético de leitura e escrita construído historicamente (Magda)

É o ato de ensinar/aprender a ler e a escrever, mas compreendo que alfabetização e letramento, apesar de ter as suas especificidades, são processos indissociáveis, em que a aprendizagem transcende o ato de decodificar e codificar, num contexto em que a leitura e a escrita tenham sentido para os alunos e façam parte de sua vida (Ana)

Alfabetização é um processo que vai além da decodificação de sons e letras, acredito que faz parte do ensino, mas alfabetizar é permitir que o educando tenha uma leitura de mundo, ou seja, estou aprendendo por um motivo, para ajudar no meu crescimento e poder compartilhar o meu conhecimento com meus colegas e fazer uso disso no dia a dia (Maria)

Processo de aprendizagem onde as crianças criam as habilidades de ler e escrever (Terezinha)

É o processo pelo qual o indivíduo descobre a leitura e a escrita (Éda)

É a compreensão do sistema de escrita, seus códigos e relação fonema grafema (Marie)

Os outros participantes (5) assinalaram ser um processo que caminha junto a codificação/decodificação e o letramento. Esse grupo parece caminhar no entendimento defendido por Soares (2005). Tais participantes, que defendem essa premissa, são os professores que, de certa forma, estão mais envolvidos com a formação e mais preparados em termos teóricos para as ações da prática profissional.

O segundo questionamento a ser abordado nesse eixo refere-se ao papel e o compromisso de um professor alfabetizador com os alunos. De acordo com a maioria dos respondentes (7) o papel dos professores é de extrema importância para que o processo de alfabetização ocorra. Infelizmente, as respostas não foram pontuadas de

forma mais aprofundada sobre essa questão, ficando apenas marcada a questão da importância nessa relação.

O grupo de cinco (5) respondentes apontaram que o compromisso do professor estava relacionado ao acompanhamento do desenvolvimento dos alunos, agindo como mediador na construção do conhecimento, levando em conta o mundo letrado. Essas respostas também caminham em direção aos postulados de Soares (2005) em relação a importância do professor ser um mediador do processo de aprendizagem do educando. Algumas respostas dos professores:

Procuro construir uma relação de amizade, diálogo, companheirismo, colaboração e respeito. Isso é estabelecido desde o primeiro dia de aula, com a construção coletiva dos combinados e é retomado constantemente, pois norteia toda prática educativa em sala de aula (Ana)

Minha relação com os alunos se dá de maneira que eu procuro, inicialmente, fazer um levantamento dos conhecimentos prévios das crianças sobre os conteúdos e temas que serão abordados durante o primeiro ano do ensino fundamental. E, a partir dos conhecimentos e dúvidas que os alunos apresentam, preparo minhas aulas com materiais, jogos e atividades que proporcionam a interação deles com os conteúdos, lançando desafios e fazendo intervenções para que eles possam refletir sobre esse conhecimento e avancem em seus processos de aprendizagem (Magda)

Na terceira questão em relação aos materiais e recursos utilizados para alfabetizar, a grande maioria dos professores (8) responderam que o livro didático e os jogos pedagógicos são seus materiais de trabalho no cotidiano escolar, em segundo lugar pontuaram as cópias de atividades (custo próprio) (3), o alfabeto móvel, os vídeos e as músicas. Por fim, relataram em bem menos intensidade a lousa e caderno (1).

Para alfabetizar os alunos utilizo diversos materiais e recursos, como jogos pedagógicos, brincadeiras, cantigas, vídeos, diferentes gêneros textuais, letras móveis, livros paradidáticos, contação de histórias, recontos, reescritas e outros (Magda)

Caderno, lousa, alfabeto móvel, livro didático... (Marie)

Livros didáticos, atividades em xerox e leitura (Terezinha)

Na minha realidade utilizo vídeos, músicas, livros, jogos e também textos. E os recursos são próprios para produção de material (Hannah)

O que observamos ao longo dos anos é que o apoio nos livros didáticos parece representar uma prática muito intensa nas escolas. Mesmo com o equilíbrio de outros materiais, como jogos, vídeos e músicas, ainda se efetiva a prática de

utilização do livro didático. Acreditamos que essa prática está relacionada às cobranças das Avaliações externas e das políticas das Secretarias e do Ministério da Educação que impõem via esses materiais o controle das ações dos professores e, conseqüentemente, da aprendizagem dos alunos.

Esses apontamentos nos remetem aos estudos de Tardif (2002), ao pontuar que os professores não são vistos como produtores de saberes, pois não controlam nem a definição dos conhecimentos ensinados e nem a seleção dos saberes pedagógicos transmitidos. Essa é a grande “problemática do saber docente”, em que os professores continuam a ser os técnicos executores de seus conhecimentos e ações, transmitindo as estratégias e ideologias das instituições políticas.

Soares (2005) também aponta que o professor deve possibilitar aos alunos, práticas que reconheçam como protagonistas no processo de aprendizagem, favorecendo a construção de conceitos por parte do sujeito que aprende e não por uma recepção passiva de informações. Nesse sentido, é necessário diversificar as atividades, escolhendo propostas que exijam diferentes demandas cognitivas e que mobilizem diferentes conhecimentos e atitudes por parte do educando estimulando a aprendizagem. O que, infelizmente, não foi pontuada pelos professores em suas respostas.

### **5.3 - Eixo 3. Processos Formativos**

Esse eixo envolve três questões levantadas no questionário relacionadas às contribuições do curso de formação inicial (Graduação) para o processo de alfabetização; sobre as contribuições dos cursos de formação continuada para a atuação, como professora alfabetizadora; e, por fim, sobre a busca de conhecimentos e saberes para atuar com os alunos na fase de alfabetização.

A primeira questão, voltada para o entendimento das contribuições do curso de formação inicial (Graduação) para a contribuição no processo de alfabetização dos alunos foi apontada pela maioria dos respondentes (10) como fundamental para a prática profissional. Segundo os professores, a formação inicial propiciou embasamento teórico essencial para o desenvolvimento de suas práticas e serviu de base para suas ações nessa fase da escolaridade.

Dois respondentes também pontuaram que o curso de magistério foi de grande importância formativa para a atuação profissional. Já dois professores relataram que os cursos não serviram para apoio em sala de aula, e que tudo que aprenderam foi na vivência da prática profissional.

Sobre essa questão é interessante ressaltar que os saberes disciplinares (bases teóricas) discutidas por Tardif (2002) parecem ter sido importantes para atuação profissional, somados aos saberes experienciais (prática) na composição das ações desenvolvidas. Nesse sentido, concordamos com Tardif quando pontua que os saberes mobilizados pelos professores são plurais, heterogêneos, compósitos e que os professores são, antes de tudo, profissionais que sabem alguma coisa e cuja função consiste em propiciar esses saberes aos seus alunos.

A segunda questão, dá sequência a primeira, sobre como os cursos de formação continuada contribuíram para a sua atuação como professor alfabetizador. Sobre essa questão, onze (11) professores pontuaram a importância da participação dos cursos de formação continuada devido a troca de experiências entre os profissionais, a atualização e o desenvolvimento pessoal, a aprendizagem de novas habilidades e técnicas. Apenas um (1) participante respondeu que não acreditava na formação continuada.

Ainda complementando essa questão, os professores foram questionados sobre a busca de conhecimentos e saberes para atuar com os alunos na fase de alfabetização. As respostas foram unânimes em apontar os cursos oferecidos pela SME para atuarem com essa faixa etária.

Nas respostas, sete (7) profissionais disseram que a troca com os pares e a formação continuada são essenciais na profissão, um (1) respondeu somente a troca com os pares, três (3) responderam que somente a pesquisa na internet seria importante e um (1) não entendeu a pergunta.

Sobre essas afirmações, ressaltamos que embora grande parte desses profissionais são especialistas e mestres em educação e, quando questionados sobre os espaços formativos, referem-se apenas a SME.

Sobre esses apontamentos, acreditamos ser de pertinência e relevância um aprofundamento de pesquisas buscando compreender o distanciamento da universidade na formação continuada desses profissionais.

#### **5.4 - Eixo 4. Saberes profissionais**

Esse eixo envolve quatro questões levantadas no questionário relacionadas aos saberes dos professores na área de alfabetização; aos saberes que foram adquiridos na prática profissional; aos autores que embasam as suas práticas; e, por fim, como definem sua prática pedagógica cotidiana.

Sobre a primeira questão, desse eixo, em relação aos saberes que detinham na área da alfabetização, dez professores responderam sobre conhecimentos específicos na área de educação, ligados às fases do desenvolvimento infantil, (psicologia infantil, psicologia da educação), ao entendimento da legislação e a procedimentos e metodologias de ensino voltadas para o trabalho com gêneros textuais. Já dois desses profissionais se direcionaram para a parte afetiva da profissão sinalizando o amor e a sensibilidade para ensinar as crianças dessa faixa etária. Percebe-se que alguns profissionais do ensino fundamental levam características emotivas ao se relacionar com seus alunos, percebemos quando o professor se direciona ao aluno por gostar de alfabetizar.

Esses apontamentos revelam um misto entre os saberes disciplinares (áreas de conhecimento), curriculares (legislação) e experienciais (procedimentos e metodologias, relação professor-aluno), discutidos por Tardif (2000), que reforça que o professor ideal é alguém que conhece e domina a sua área de conhecimento, o seu programa, além de possuir alguns conhecimentos sobre a sua prática profissional baseado em sua experiência.

Ainda em relação a essa questão Soares (2005) pontua que o professor alfabetizador precisa dominar um conjunto de conhecimentos acerca da área de conhecimento onde atua e dos materiais utilizados em suas práticas pedagógicas, bem como de experiências prévias dos alunos, de modo a planejar ações que conduzam a aprendizagem de todos. Nesse sentido, os professores parecem atender a esse perfil apresentado pela autora.

Sobre a segunda questão, em relação aos saberes que foram adquiridos na prática profissional na área da alfabetização, todos os profissionais responderam que a experiência em sala foi um facilitador na aprendizagem com os alunos aliada com o conhecimento teórico. Palavras como troca de experiências com os pares, atualização em cursos de formação continuada com a utilização de novas técnicas

foram elementos para o desenvolvimento das ações na prática profissional, somadas às experiências cotidianas nas relações estabelecidas com os alunos.

De acordo com Tardif (2002), à docência, vista numa perspectiva profissional, confere aos professores os saberes advindos da prática em sala de aula, das conexões estabelecidas entre os diversos conhecimentos adquiridos antes da experiência e na experiência em condições de produção, de difusão e de utilização que constituem o professor e a sua especificidade para ensinar de uma forma e não de outra. Nesse sentido, os apontamentos dos professores reforçam essas afirmações ao apresentar dados que configuram que o conhecimento especializado de uma determinada área tem a ver com a multiplicidade de saberes mobilizados e com a legitimação desses saberes no campo profissional.

Sobre a terceira questão em relação aos autores que embasam as suas práticas, os professores apontaram com maior frequência: Emília Ferreiro, Magda Soares, Paulo Freire. Outros autores também foram apontados tais como: Cipriano Carlos Luckesi, Marlene Carvalho, Lev Vygotsky, Demerval Saviani, Esther Pillar Grossi, Pierre Bourdieu, Ana Teberosky e Telma Weisz. Os professores também pontuaram que, de maneira geral, os teóricos mudam conforme o ano que estão lecionando.

Sobre essa questão é importante destacarmos o ecletismo dos referenciais teóricos, voltados para as correntes da psicologia, da sociologia, da linguística, da abordagem histórico-cultural. Isso não parece representar um problema quando analisamos as afirmações de Soares (2005), que defende a necessidade de o professor alfabetizador levar em conta vários aspectos (psicológicos, fonológicos, linguísticos e os sociolinguísticos) para que ocorra uma aprendizagem significativa dos alunos. Tais ações só contemplarão significativamente esses aspectos se forem ancoradas em uma formação efetiva e fundamentada em diferentes correntes e em práticas e experiências em sala de aula que deem conta de formar um professor alfabetizador preparado para assumir esse desafio.

Sobre a última questão, levantada nesse eixo, em relação a como os professores definem sua prática pedagógica cotidiana, a maioria (6) respondeu que levam em conta a diversidade dos alunos e as suas especificidades cognitivas, emocionais, sociais e educacionais para ensinar, e que tal prática é baseada num conjunto de metodologias e estratégias que garantam esse fim. Quatro professores

pontuaram que a prática segue uma rotina definida envolvendo a ludicidade, a oralidade, a escrita, a correção e a intervenção. Dos professores assinalaram que a prática incentivava a reflexão e a criatividade dos alunos no processo de alfabetização.

Sobre a questão da diversidade dos alunos, as respostas dos professores convergem para as afirmações de Soares (2005), que defende o respeito às diferenças e atendimento à diversidade, bem como a consideração da heterogeneidade de aprendizagens e percursos diferenciados das crianças, como fundamentais no processo de alfabetização, atentando para as capacidades, dificuldades, habilidades, conhecimentos e limitações impostas por cada turma, em específico, colaborando e possibilitando uma aprendizagem significativa.

Já em relação a rotina, pontuada por quatro professores, Tardif (2013) afirma ser uma prática importante, pois são fenômenos fundamentais no ensino, por permitirem aos professores uma “consciência prática”. Indicando com isso que os professores agem através do tempo, demonstrando uma “dimensão sócio temporal do ensino”, que auxilia não só na forma de organização do trabalho docente, mas funciona também como um instrumento para as crianças se situarem no tempo, e sinaliza, sobretudo, “[...] ‘maneiras de ser’ do professor, seu ‘estilo’, sua ‘personalidade profissional’” (TARDIF, 2013, p. 201).

Para finalizar a discussão sobre uma prática reflexiva de aprendizagem, pontuada por dois professores, também compactua com as ideias de autores do campo da epistemologia da prática profissional (Tardif, Nóvoa, Zeichner e Schön) ao defenderem esse processo como sendo fundamental para a aprendizagem significativa, a produção de novos conhecimentos e a autonomia de pensamento e ação.

## **5.5 - Eixo 5. Processo de inserção dos alunos**

Esse eixo envolve cinco questões pontuadas nos questionários relacionadas ao entendimento sobre: quais os principais desafios na rotina de trabalho no processo de inserção dos alunos no ensino fundamental; qual a formação ou orientação, os professores recebem para trabalhar com alunos em transição; como alunos que ingressam no ensino fundamental aos seis anos de idade estão sendo

recebidos nas escolas; qual a importância do professor na promoção da transição dos alunos da educação infantil para o ensino fundamental; como os professores promovem práticas diferenciadas que resultam em melhores condições de aprendizagem para os educandos do primeiro ano do ensino fundamental, principalmente na fase de transição.

Sobre a primeira questão, em relação aos desafios encontrados pelos professores no processo de transição dos alunos para o primeiro ano do ensino fundamental. Sobre essa questão a grande maioria dos professores (6) pontuam a dificuldade em manter a disciplina, a atenção e a motivação dos alunos, devido ao excesso de alunos por sala, a falta de recursos, a resistência a adaptação, o tempo de permanência na sala de aula e a ausência da ludicidade (falta do parque e das brincadeiras).

Vejamos em alguns excertos esses apontamentos:

O tempo de permanência dentro da sala é meu maior desafio, pois como estão chegando um ano mais cedo, eles apresentam uma necessidade muito grande de brincar, gastar energia e fazer atividades diversificadas. Dessa forma, procuro trazer o lúdico para sala de aula, programo atividades extraclasse para tentar suprir essa necessidade das crianças. Outro desafio é a faixa etária, pois recebemos crianças que vão completar 6 anos até o final de março, dessa forma, demoram para se adaptar e, muitas vezes, choram por não querer fazer as atividades, só querendo brincar (Maria Isabel)

O primeiro grande desafio é exatamente de estabelecer uma rotina, os alunos perguntam sobre o parque o tempo todo, se já está no momento de guardar o material ou se vamos para o filme, percebo que a carga horária de atividades, ainda que tenham brincadeiras, é muito "maçante" para as crianças (Ana)

Acho que o maior desafio é uma sala com vinte e cinco alunos onde não se pode nem andar por falta de espaço físico, uma vez que eles tinham horários muito mais flexíveis e muito mais espaço na educação infantil (Marie Curie)

Outro ponto destacado pelos professores diz respeito ao processo de alfabetização. De acordo com as respostas de quatro professores, os alunos chegam pouca base de conhecimento da leitura e da escrita, assim como dos numerais e assim o processo de aprendizagem acaba se tornando um grande desafio devido, principalmente, a quantidade de alunos por sala e das dificuldades individuais de cada um. Diante dessa colocação fica a dúvida em relação aos professores de ensino fundamental e educação infantil, existe diálogo entre as partes? Os professores sabem o que cada um tem que focar?

Geralmente elas chegam aos primeiros anos cruas. O maior desafio é iniciar o processo sem que elas tenham nenhuma base do que escrita e números (Terezinha)

Os alunos vêm muito "crua" da educação infantil. Sem a aprendizagem mínima esperada para o primeiro ano, que é a de saber escrever seu primeiro nome, as letras do alfabeto e os números até 9 (Maria Teresa)

Ainda sobre a questão dos desafios encontrados, os professores relatam a falta de recursos e condições, nessa fase, e as cobranças impostas pelas políticas e até mesmo pelos familiares em alfabetizar no primeiro ano.

Meu maior desafio é a própria política pública que exige que nós, professores dos primeiros anos, alfabetizemos as crianças até o final do ano letivo, além de cumprir a carga de horas aulas das diferentes disciplinas (Língua Portuguesa; Matemática; Ciências; História; Geografia e Artes). Além disso, a falta de materiais e recursos diferenciados. Continuamos, muitas vezes, contando apenas com lousa, giz e livros didáticos (Hanna)

Há uma contradição muito grande nas escolas de ensino fundamental, ao mesmo tempo que as crianças são tratadas como uma clientela especial, com especificidades da infância, são cobradas a apresentar uma rápida evolução na aprendizagem de leitura e escrita. As salas são todas organizadas em fileiras e as crianças precisam adaptar-se rapidamente a sua nova realidade (Telma)

Os desafios apontados pelos professores são cruciais quando atentamos para o fato de que passados tantos anos, desde a implantação do ensino de 9 anos, os problemas continuam sendo os mesmos. Tanto as discussões apresentadas pelos teóricos da área, quanto as pesquisas analisadas na primeira seção deste estudo apontam tais situações. Os dilemas das classes super lotadas, falta de recursos, espaços inadequados para receber as crianças, dificuldade de aprendizagem e de adaptação, somados a fatores familiares, emocionais e sociais do o tom do descaso político em relação a essa fase de ensino e as condições em que se encontra a educação no nosso país.

Segundo Nóvoa (2019b), a escola precisa reconhecer a sua incapacidade frente as mudanças e as demandas, assim como seu imobilismo em agir no presente e pensar o futuro, que já faz parte da vida das crianças. Nesse sentido, concordamos com os apontamentos dos professores em relação aos desafios apontados, pois não basta ser um excelente profissional sem recursos e condições de trabalho digno para que a aprendizagem aconteça.

Continuando a discussão, os professores foram questionados a respeito da formação ou orientação recebida da SME para trabalhar com alunos em transição.

As respostas foram quase que unânimes (9) em pontuar que não recebem nenhuma orientação em relação a esse processo. Dois professores pontuaram que recebem orientações específicas, mas não citaram quais e um professor não compreendeu o questionamento.

Mais uma vez as respostas mostram, claramente, o descaso das políticas públicas, no sentido de uma formação efetiva e do atendimento a essa faixa etária que está no início do processo de aprendizagem. Ou seja, a busca por aprofundamento e formação continuada fica a cargo de cada professor, responsável pela sua formação, atuação e imposição política no processo de alfabetização dos alunos ao longo do primeiro ano.

Sobre essa questão, Arelaro *et al.* (2011) deixa claro em seus estudos que as intenções dos documentos oficiais não foram levadas em conta, constatou-se que as práticas ficaram muito distantes dos princípios iniciais em relação a reestruturação das escolas e da preparação dos professores para esse processo.

De acordo com Tardif (2013) e Nóvoa (2019a), esse tipo de posicionamento das políticas, em relação as escolas e aos professores, coopera com o movimento de desprofissionalização docente e de baixa qualidade do ensino, marcado, historicamente, pela indiferença e pelas ações incoerentes de políticas partidárias.

A terceira questão apontada nessa seção refere-se ao questionamento de como alunos ingressantes, aos seis anos de idade, no ensino fundamental, estão sendo recebidos nas escolas. No apontamento da maioria dos professores (8) as escolas recebem bem os alunos, com responsabilidade e atividades como: semana de adaptação, brincadeiras, atividades diferenciadas.

Na escola em que trabalho, nos reunimos e preparamos a primeira semana de recepção dos alunos e pais também. Normalmente, no primeiro dia, recebemos os pais juntamente com os alunos, os levamos até a sala de aula, nos apresentamos; passamos alguns recados e respondemos às dúvidas dos pais. Depois nos despedimos e ficamos somente com as crianças. Então, sentamo-nos em roda, as crianças se apresentam e faço uma conversa sobre como será nosso dia. Em seguida, levo as crianças para conhecerem o espaço físico da escola e conto uma história. Depois brincamos no parque (brincadeira livre). Durante a primeira semana realizamos diversas atividades e brincadeiras com massinha de modelar; brinquedos da sala (bonecas; panelinhas; carrinhos; peças de encaixe; bexiga) (Magda)

Por onde passei vejo um acolhimento da escola e dos professores em receber não só as crianças, mas também os pais, pois ficam ansiosos juntamente com os filhos nesse processo de mudança (Maria Isabel)

Tentamos fazer a adaptação da melhor maneira possível, com brincadeiras, leitura e acolhimento diferenciado (Emília)

Dois professores pontuaram que não é feito nenhum processo de transição. Isso fica a cargo de cada professor.

As colocações dos professores revelam que em relação ao ensino de 9 anos as escolas se organizam e se estruturam, juntamente com o grupo de professores para fazer com que esse processo de ingresso do aluno ao primeiro ano do ensino fundamental aconteça da melhor forma possível. Esse é um dado relevante e mostra a união do coletivo, o espírito de grupo e a autonomia das escolas no empenho e organização em prol da aprendizagem dos alunos e da melhoria das condições de ensino (NÓVOA, 2019b).

A quarta questão levantada aos professores, referiu-se a importância do professor na promoção da transição dos alunos da educação infantil para o ensino fundamental. De acordo com as respostas, a maioria dos professores (8) sinalizam a importância de suas ações pessoais visando propostas diversificadas e projetos para atender as demandas e dificuldades dos alunos e contribuir com a aprendizagem. Dentre elas: atividades adaptadas, jogos e brincadeiras, rodas de conversas, recuperação paralela e principalmente trabalho junto as famílias.

Os professores podem promover propostas pedagógicas de aulas que não sigam sempre o mesmo padrão, mas que proponha trabalhos diferentes, lúdicos, com brincadeiras e jogos, lançando desafios, com a participação e opinião dos alunos, acompanhados de elogios, palavras de incentivos (Ana)

Enquanto professora alfabetizadora, procuro trabalhar com os alunos a partir de jogos e brincadeiras; realizo leitura de história diariamente em sala de aula; utilizo muitos vídeos e imagens; realizo projetos relacionados à identidade e interesse dos alunos (como por exemplo livro identidade; metamorfose da borboleta; livro de parlendas); diversifico a disposição dos alunos em sala de aula de acordo com o objetivo da atividade (sentam sozinhos; em duplas; trios; pequenos grupos e coletivamente); também proponho atividades de dramatização e brincadeiras livres (momentos em que as crianças utilizam a imaginação) (Magda)

Conciliar práticas de aprendizagem com o ensino lúdico; - Adaptações curriculares; - Interdisciplinaridade; - Projetos em parcerias com Universidades, como PIBID, que é de grande valia para as escolas (Maria Isabel)

Rodas de conversas, atividades adaptadas, trabalho conjunto com a família (Paulo)

Uma professora respondeu que atua a pouco tempo e que, portanto, não teria como responder a essa questão e os outros três professores fizeram as seguintes afirmações:

*Varia de cada um (Éda)*

*Pouquíssimas atividades pensadas com esse objetivo (Anne)*

*Os professores alfabetizadores precisam primeiro ajudar os alunos a suprir suas carências advinhas da Educação Infantil: retomar conceitos básicos não adquiridos pelos alunos até então (como cores, maior/menor, em cima/embaixo, dentro/fora, noções de lateralidade etc.), criar regras de convivência e organização em sala para depois focar no processo de letramento e alfabetização (Telma)*

As respostas, da maioria dos professores, demonstram o comprometimento com a prática profissional e a mobilização de saberes diversos e atividades diversificadas para atender as especificidades dos alunos dessa faixa etária e coadunam com as afirmações de Soares (2005), de que é necessário diversificar as atividades, escolhendo propostas que exijam diferentes demandas cognitivas e que mobilizem diferentes conhecimentos e atitudes por parte do educando estimulando a aprendizagem. Percebe-se também que o professor coloca “carência “ como uma justificativa de não conseguir dar continuidade no seu trabalho, percebemos uma lacuna nas relações de educação infantil e ensino fundamental na rede municipal de maneira geral.

Sobre a questão das carências afirmadas pela professora Telma, é importante recorrermos às afirmações de Soares (2005), que defende a necessidade do professor alfabetizador atentar para o nível de aprendizagem de cada criança, respeitando o seu ritmo, as suas dificuldades e as potencialidades desenvolvidas para que haja uma aprendizagem significativa para todos.

Por fim, foi solicitado aos professores que acrescentassem o que julgassem ser pertinente a discussão. Seguem as respostas de três professores que pontuaram questões interessantes e que merecem a nossa atenção:

Durante os vinte seis anos de sala de aula só vejo a educação ficar pior. Os valores que regem a sociedade foram retirados e não colocaram nada em seu lugar, os professores são desrespeitados em seu local de trabalho e existe a cegueira coletiva de que o aluno é a vítima da sociedade instruídos pelo grupo vigente de que o aluno é um coitadinho. Triste realidade em que

a indisciplina na escola se tornou um fator de muitos professores faltarem e os mesmos serem "contidos" por pessoas sem formação para lecionar (Êda)

O diálogo entre a educação infantil e o ensino fundamental precisa melhorar muito, pois o processo de transição não acontece de forma adequada. A diferença é gritante entre essas duas etapas. Os alunos ficam perdidos com essa nova forma de aprender e os professores com a falta de conteúdos mínimos que esses alunos apresentam (Hannah)

Há muita coisa a ser discutida no quesito transição da educação infantil para o ensino fundamental, mas para não ficar extensa a resposta vou citar alguns tópicos que deveriam ser revistos em minha opinião: idade, currículo, adaptação, rotina e legislação (Maria Teresa)

Um balanço dos dados apresentados nesta seção nos remete para o entendimento de que os doze professores participantes da pesquisa são em sua maioria do sexo feminino com uma média de idade de 30 a 40 anos, pedagogos formados em sua maioria em instituições públicas de ensino que buscam a formação continuada, tanto por uma segunda graduação, quanto por cursos de especialização *lato-sensu* (7) e por cursos de pós-graduação *strictu-sensu* (5), sendo quatro professores mestres e um doutor. Esse quadro revela um perfil interessante de qualificação dos professores investigados, vistos como profissionais bem preparados que investem na carreira e no desenvolvimento profissional docente.

No entanto, os dados ainda revelam que os investimentos em processos formativos estão relacionados, mais ao interesse dos próprios professores pelo envolvimento na carreira do que por incentivo da SME, que não proporciona esse tipo de perspectiva de valorização profissional. Também podemos pontuar que o interesse por esses investimentos esteja relacionado ao tempo de experiência da grande maioria que ainda se encontra no início da docência e, que, portanto, segundo Tardif busca aprofundamento teórico e prático para desvendar o universo do campo profissional visando a superação do "choque da realidade" e da "sobrevivência" profissional.

Outra questão pontuada pela pesquisa refere-se ao interesse em atuar com a alfabetização, o qual foi relatado pela maioria, como a necessidade e o comprometimento em contribuir com essa faixa etária e a etapa da escolaridade visando melhorar as etapas subsequentes de ensino. As respostas também foram unânimes em relação ao comprometimento com a prática profissional e a relação com os alunos no processo de inserção e alfabetização. Segundo os respondentes

o papel dos professores é de extrema importância para que o processo de alfabetização ocorra, possibilitando o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos, agindo como mediador na construção do conhecimento, levando em conta o mundo letrado. No entanto esse processo fica mais a cargo do professor do que pelo oferecimento de cursos e materiais disponibilizados pela SME.

Os professores ainda ressaltaram que o curso de formação inicial (Graduação) propiciou embasamento teórico essencial para o desenvolvimento de suas práticas e serviu de base para suas ações nessa fase da escolaridade. Também assinalaram que a participação em cursos de formação continuada é de extrema relevância devido a troca de experiências entre os profissionais, o desenvolvimento pessoal, a aprendizagem de novas habilidades e técnicas.

Em relação aos saberes que foram adquiridos na prática profissional na área da alfabetização, todos os profissionais responderam que a experiência em sala foi um facilitador na aprendizagem com os alunos aliada com o conhecimento teórico. Palavras como troca de experiências com os pares, atualização em cursos de formação continuada com a utilização de novas técnicas foram elementos para o desenvolvimento das ações na prática profissional, somadas às experiências cotidianas nas relações estabelecidas com os alunos.

Também mostraram em suas respostas o ecletismo dos referenciais teóricos, utilizados em suas práticas pedagógicas voltados para as correntes da psicologia, da sociologia, da linguística, da abordagem histórico-cultural e de ações em sala de aula com vistas a consideração da diversidade dos alunos e as suas especificidades cognitivas, emocionais, sociais e educacionais.

Sobre a inserção dos alunos no primeiro ano do ensino fundamental, os professores relataram como dificuldades: manter a disciplina, a atenção e a motivação dos alunos, devido ao excesso de alunos por sala, a falta de recursos, a resistência a adaptação, o tempo de permanência na sala de aula e a ausência da ludicidade (falta do parque e das brincadeiras). Ainda pontuaram que os alunos chegam sem nenhuma base de conhecimento da leitura e da escrita, assim como dos numerais e assim o processo de aprendizagem acaba se tornando um grande desafio devido, principalmente, a quantidade de alunos por sala e das dificuldades individuais de cada um. E, por fim, as cobranças impostas pelas políticas e até

mesmo pelos familiares em alfabetizar no primeiro ano e a falta de preparo dos professores para atuarem com essas questões.

Os desafios apontados pelos professores são cruciais quando atentamos para o fato de que passados tantos anos, desde a implantação do ensino de 9 anos, os problemas continuam sendo os mesmos. Tanto as discussões apresentadas pelos teóricos da área, quanto as pesquisas analisadas na primeira seção deste estudo apontam tais situações. Os dilemas das classes super lotadas, falta de recursos, espaços inadequados para receber as crianças, dificuldade de aprendizagem e de adaptação, somados a fatores familiares, emocionais e sociais do o tom do descaso político em relação a essa fase de ensino e as condições em que se encontra a educação no nosso país.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho objetivou analisar os saberes da prática pedagógica dos professores alfabetizadores no processo de inserção dos alunos do primeiro ano do ensino fundamental. Tal objetivo foi resultante de discussões trilhadas ao longo do processo de constituição da pesquisa e das contribuições de pesquisadores da área enriquecidas pelos teóricos, pela análise dos dados, pelas orientações, pelas disciplinas do programa e pela expressiva contribuição da banca de qualificação.

Ao sair do lugar de professora para assumir a postura de pesquisadora, analisando o cotidiano escolar, pude perceber o quão importante é refletir teoricamente sobre o nosso campo de trabalho, oferecendo pistas para indagações, questionamentos e pesquisas futuras. Nesse sentido, o Mestrado Profissional em Educação representou uma perspectiva de crescimento, amadurecimento e aprofundamento de minha atuação profissional e de um olhar mais “sensível” sobre questões que eram obscuras antes das leituras e das análises. Tomar o distanciamento necessário da prática não foi tarefa fácil, mas necessária para pontuar a importância dessa pesquisa para minha atuação e para a atuação de meus colegas e futuras pesquisas na área da alfabetização.

Neste sentido, o movimento de disparada pela pesquisa foi no sentido de potencializar discussões que abarcavam tanto os aparatos legais sobre a temática, quanto as práticas efetivadas pelos professores em sala de aula, frente ao processo de inserção dos alunos no primeiro ano do ensino fundamental.

Em relação as bases legais e pareceres específicos para o ensino fundamental, é importante ressaltar que embora defendiam a necessidade de ampliação dos anos escolares como resposta para a melhoria da qualidade do ensino partindo das estatísticas que apresentavam resultados negativos no desenvolvimento da alfabetização no país, o resultado do processo não propiciou essa garantia. A ampliação do ensino fundamental para nove anos já era alvo de propostas que vinham sendo desenhadas desde os anos de 1990, porém sua efetivação se deu uma década mais tarde, em 2004, de maneira despreparada e controversa no bojo de ações equivocadas e realizadas a toque de caixa sem que houvesse a reestruturação das escolas, a formação dos professores alfabetizadores, a organização de materiais e recursos adequados e o trabalho efetivo das Secretarias de Ensino com a rede escolar.

Nesse embate frenético, causado pelo desespero dos professores em ter que atender a demanda, da ansiedade dos pais em compreender o processo e da frustração das crianças na inserção dos espaços escolares, estudiosos da área se debruçaram para compreender formas e meios de superação da crise e de perspectivas que acalantassem esse processo (ARELARO, 2011).

O processo desencadeou controvertidas ações no campo da alfabetização marcada por tensões e discussões sobre o método mais “eficiente”, do professor ora mediador, ora facilitador, ora conteudista, sem que se acertasse um pilar de sustentação confortável para uma rede de ensino tão diversa e despreparada em nosso país (MORTATTI, 2010).

Com vistas ao entendimento dessas ações e desses desafios traçados desde a implantação do ensino de nove anos, o nosso estudo resolveu debruçar sobre o lado positivo da questão, buscando evidenciar os saberes mobilizados pelos professores alfabetizadores na inserção dos alunos no primeiro ano do ensino fundamental.

Para a discussão dos saberes, recorreremos aos estudos de Tardif (2013), focando a importância do entendimento de que só professores são produtores de conhecimentos e de fontes variadas de saberes que são plurais, heterogêneos, compósitos, temporais e que são mobilizados constantemente na prática pedagógica cotidiana.

Em relação aos conceitos de alfabetização e letramento nos pautamos no referencial de Soares (2005), a indissociabilidade dos conceitos entre alfabetização e

letramento e do papel do professor enquanto mediador desse processo colaborando com a autonomia e o desenvolvimento das potencialidades das crianças.

Tais conceitos promoveram o embasamento teórico do estudo buscando responder a seguinte questão de pesquisa: quais saberes são mobilizados pelos professores alfabetizadores em suas práticas pedagógicas no processo de aprendizagem dos alunos ao ingressarem no primeiro ano do ensino fundamental?

Diante desse questionamento, buscamos nas respostas dos professores da rede de ensino investigada compreender as experiências, os desafios e as propostas desenvolvidas nesse campo de ação, abordar a percepção dos professores alfabetizadores frente a esse processo e analisar as aproximações e distanciamentos entre os documentos legais e a efetivação das ações.

Como pontos essenciais de discussões pudemos observar que os saberes disciplinares e curriculares, provenientes dos cursos de formação e os saberes experienciais, resultantes da prática profissional, são as fontes que os professores mais mobilizam para ensinar, alicerçados em correntes teóricas de várias áreas do conhecimento, de forma comprometida e consciente, voltada para o papel da mediação e do atendimento da diversidade da clientela escolar.

Os apontamentos finais dos professores ainda revelam um quadro crítico e de descaso das políticas públicas e da ausência de acompanhamento, formação e apoio das SME em relação as demandas apresentadas pelos alunos, pelos professores, pelas famílias.

A questão do ensino de 9 anos ainda é um projeto em construção que não encontrou um caminho seguro e coerente de melhoria da qualidade do ensino. Muito pelo contrário, as ações estão mais a cargo das escolas e dos professores do que das políticas em questão.

Diante da nossa pesquisa podemos perceber que seria necessário para o melhor desenvolvimento da rede municipal um programa de formação continuada específico e contínuo para ensino fundamental e educação infantil e uma aproximação da universidade com as práticas dos profissionais de educação.

Não basta a legitimação legal, a elaboração de novas leis, resoluções, portarias, diretrizes e tantos outros documentos e aparatos para superar as mazelas educacionais. O que falta são ações discutidas por Nóvoa (2019b) referentes: a “Metamorfose da escola”, a “ressignificação no espaço da profissão”, um

“investimento político exponencial”, “a reestruturação institucional”, a “superação da inércia e a indiferença das universidades”, uma “política integrada de ensino”; também as ações discutidas por Soares (2005), “uma política efetiva de alfabetização”; “um projeto integrador de professores alfabetizadores”; e, por fim, o que afirma Tardif (2013), a “valorização e legitimação dos saberes mobilizados pelos professores”, reconhecendo o seu papel como protagonistas dos sistemas educativos.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, M.; SILVA, V. A. O currículo do novo primeiro ano do ensino fundamental a participação infantil: o que acontece em sala de aula pode ser chamado de “novo”? **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 534-550, jul./set. 2015.

ARELARO, L. R. G.; JACOMINI, M. A.; KLEIN, S. B. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 35-51, jan./abr. 2011.

BRASIL. **Lei 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC\\_publicação.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_publicação.pdf). Acesso em: 15 out. 2019.

BRASIL. **Parecer CEB nº 020/1998**. Consulta relativa ao ensino fundamental de 9 anos. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 1998. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em: 2 nov. 2019.

BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações gerais. Brasília, DF: MEC, 2004.

CARDOSO, D. da S. **O ensino fundamental de nove anos**: os documentos oficiais e a prática pedagógica. 2013. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Santa Catarina, 2013.

CARMELLO, L. **Saberes e práticas de uma professora alfabetizadora bem-sucedida**. 2013. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2013.

CORREA, D. V. **O papel das trajetórias profissionais na construção de concepções, saberes e práticas de professoras que atuam no 1º ano do ensino fundamental de 9 anos.** 2016. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica, Minas Gerais, 2016.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática.** Campinas: Papirus, 1989.

FERRARESI, P. D. **Ensino fundamental de nove anos: uma ampliação de direitos?** 2015. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.

FONSECA, L. F. **O professor alfabetizador em formação: saberes necessários ao exercício da sua profissão.** 2011. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2011.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo.** 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FRADE, I. C. A. S. Um paradigma científico e evidências a ele relacionadas resolveriam os problemas da alfabetização brasileira? **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10, p. 15-25, 2019

GADOTTI, M; SOARES, M. Alfabetização e letramento tem o mesmo significado? **Revista Pátio**, São Paulo, Ano 9, p. 50-52, 2005.

LERMEN, E.; SOARES S. **Refletindo sobre o fazer e o saber docente.** São Leopoldo: UNISINUS, 2014.

MACHADO, K. C. da S. **Saberes construídos e mobilizados na prática pedagógica do professor nos anos iniciais do ensino fundamental.** 2017. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do PIAUI, Teresina, 2017.

MACIEL, F. I. P. Onde estão as pesquisas sobre alfabetização no Brasil? **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10, p. 58-59, 2019

MACHADO, R. A. dos Reis. **A implementação do Ensino Fundamental de nove anos na rede municipal de ensino de São Paulo**. 2016. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

MORAIS, A. G. Análise crítica da pna (política nacional de alfabetização) imposta pelo mec através de decreto em 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10, p. 66-75, 2019

MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 329-341, 2010.

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. In: Revista **Currículo sem fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019a.

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

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017

PUGLIESE, E. C. **Implantação do ensino fundamental de nove anos e mudança educacional**: estudo de duas experiências escolares no município de Taubaté. 2016. 236 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNITAU, São Paulo, 2016.

RIOS, T. A. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 2000.

SCANFELLA, A. T. **Mudanças na alfabetização e resistência docente na “voz” de professoras dos anos iniciais do ensino**. 2013. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2013.

SILVA, E. G. da. **Um olhar para si: o tecer da identidade docente dos professores alfabetizadores.** 2013. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário La Salle, Canoas, 2013.

SILVA, N. N. T. da. **O tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos alunos sobre a leitura e a escrita: saberes e práticas de professoras alfabetizadoras.** 2014. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2014.

SOARES, M. Alfabetização e letramento tem o mesmo significado. **Pátio**, Porto Alegre, v. 9, n. 34, p. 50-52, 2005.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio**, Porto Alegre, v. 20, n. 50, p. 98, 2004.

SOARES, M. **Alfabetização a questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2017.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, 2013.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, v. 73, p. 209-244, 2000.

SELLTIZ, C.; JAHODA, M.; DEUTSCH, Morton. e COOK, Stuart. M. **Métodos de pesquisa das relações sociais.** São Paulo: Herder/EDUSP, 1965.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

## ANEXO A



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676  
Fone: (16) 3306-6559  
CEP 13565-905 - São Carlos - SP - Brasil  
e.mail: ppgpe@ufscar.br



**Título da Dissertação:** OS SABERES MOBILIZADOS PELOS PROFESSORES ALFABETIZADORES NO PROCESSO DE INSERÇÃO DOS ALUNOS NO ENSINO FUNDAMENTAL I

**Orientanda:** Patrícia Melo Silva de Almeida

**Orientadora:** Profa. Dra. Márcia Regina Onofre

## QUESTIONÁRIO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Aceito o convite para participar da pesquisa em caráter de dissertação de Mestrado, intitulada: Ingresso do aluno ao ensino fundamental: expectativas e desafios dos professores de primeiro ano de Patrícia Melo Silva de Almeida sob a orientação da pesquisadora Profa. Dra. Márcia Regina Onofre, vinculada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos – PPGPE/UFSCar.

Concordo e aceito que minha participação se dará exclusivamente através deste questionário e que as informações e resultados obtidos por meio dessa pesquisa poderão se tornar públicos, mediante a publicação de trabalhos científicos, desde que minha identidade não seja revelada. E que os dados coletados serão tratados de forma sigilosa, assegurando o anonimato e a não identificação dos participantes.

## PERFIL IDENTITÁRIO

### Identificação:

Endereço de e-mail: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: Feminino ( ) Masculino ( )

### Dados Profissionais:

Função: Professor I ( ) Professor II ( )

Curso de magistério:

Possui ( ) Ano de conclusão \_\_\_\_\_

Não possui ( )

Nome da instituição

### Formação:

Curso Normal Superior:

Possui ( ) Ano de conclusão \_\_\_\_\_

Não possui ( )

Nome da instituição

### Pedagogia

possui ( ) Ano de conclusão \_\_\_\_\_

EaD ( ) Presencial ( )

Cursando ( ) Previsão para conclusão \_\_\_\_\_

não possui ( )

Tipo de instituição em que cursou/cursa Pedagogia

Pública ( )

Privada ( )

Nome da instituição:

Durante a graduação teve oportunidade de participar de:

( ) Grupo de estudos

( ) Projetos de Iniciação a pesquisa

( ) Projeto de extensão universitária

( ) PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência)

( ) Outros. Quais? \_\_\_\_\_

( ) Não participou

Possui outra graduação?

Sim ( ) Não ( ) Cursando ( )

Que Curso? \_\_\_\_\_

EaD ( ) Presencial ( )

Tipo de instituição Pública ( ) Privada ( )

Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_

Possui Curso de Pós Graduação Latu- Sensu (Especialização)?

Sim ( ) Não ( ) Cursando ( )

Se sim, qual curso?

\_\_\_\_\_  
 Tipo de instituição Pública ( ) Privada ( )

EaD ( ) Presencial ( )

Nome da instituição

\_\_\_\_\_  
 Ano de Conclusão:\_\_\_\_\_

Outras especializações? Sim ( ) Não ( )

Se sim, qual curso?

\_\_\_\_\_  
 Tipo de instituição Pública ( ) Privada ( )

EaD ( ) Presencial ( )

Nome da instituição

\_\_\_\_\_  
 Ano de Conclusão:\_\_\_\_\_

Pós-Graduação - Strictu Sensu

( ) Mestrado acadêmico

( ) Mestrado Profissional

( ) Doutorado

( ) Nenhum

Tipo de instituição

Pública ( ) Privada ( )

Nome da instituição

\_\_\_\_\_  
 Ano de Conclusão:\_\_\_\_\_

Realizou cursos de Formação continuada de curta duração nos últimos cinco anos?

Sim ( ) Não ( )

Curso\_\_\_\_\_

Carga Horaria\_\_\_\_\_

EaD ( ) Presencial ( )

Instituição\_\_\_\_\_

Curso\_\_\_\_\_

Carga Horaria\_\_\_\_\_

EaD ( ) Presencial ( )

Instituição\_\_\_\_\_

Curso

\_\_\_\_\_  
 Carga Horaria\_\_\_\_\_

EaD ( ) Presencial ( )

**PERFIL PROFISSIONAL**

1. Há quanto tempo (em anos), atua no primeiro ano do ensino fundamental?
2. Por que escolheu atuar com esse ano de escolaridade?
3. Como se dá sua relação com os alunos dessa faixa etária?
4. O que é alfabetização para você?
5. Qual o papel e o compromisso de um professor alfabetizador?
6. Quais os materiais e recursos que você utiliza para alfabetizar?
7. Quais as contribuições do seu curso de formação inicial (Graduação) para a alfabetização?
8. Como os cursos de formação continuada contribuem para a sua atuação, como professora alfabetizadora
9. Como busca conhecimentos e saberes para atuar com os alunos na fase de alfabetização?
10. Quais os saberes próprios da docência na área de alfabetização para você?
11. Quais saberes foram adquiridos na prática profissional?
12. Quais autores embasam as suas práticas? Por quê?
13. Como você define sua prática pedagógica cotidiana?
14. Quais os principais desafios na rotina de seu trabalho no processo de transição e adaptação dos alunos da educação infantil para o ensino fundamental?
15. Qual a formação ou orientação, os professores recebem para trabalhar com alunos em transição?
16. Como alunos que ingressam no ensino fundamental aos seis anos de idade estão sendo recebidos nas escolas?
17. Qual a importância do professor na promoção da transição dos alunos da educação infantil para o ensino fundamental?
18. Como os professores promovem práticas diferenciadas que resultam em melhores condições de aprendizagem para os educandos do primeiro ano do ensino fundamental, principalmente na fase de transição ?

## ANEXO B. PARECER COMITÊ DE ÉTICA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O papel do professor (a) alfabetizador (a) na transição dos alunos da Educação infantil para o Ensino fundamental: analisando ações de êxito no processo de ensino e aprendizagem.

**Pesquisador:** PATRICIA MELO SILVA DE ALMEIDA

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 06200218.8.0000.5504

**Instituição Proponente:** CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.382.786

#### Apresentação do Projeto:

Para esta versão, os procedimentos metodológicos foram revistos sendo o instrumento e coleta de dados descritos com adequação.

Segundo o pesquisador: "Investigar sobre o perfil dos professores e suas ações de forma individual (características, classe social, gênero, traços de personalidade, idade, variante linguística, por experiências profissionais como formação inicial e continuada, experiência no magistério, motivação e aptidão para o ensino e particularmente para a alfabetização) é fundamental para compreendermos os saberes, conhecimento e experiência que mobilizam os saberes que mobilizam suas ações em sala de aula."

#### Objetivo da Pesquisa:

##### Objetivo Geral

O objetivo da pesquisa é o de analisar qual o papel dos professores(as) alfabetizadores(as) na transição dos alunos da educação infantil para o ensino fundamental identificando os profissionais mais bem preparados na construção do processo de ensino e aprendizagem.

##### Objetivos específicos

- Identificar as facilidades e dificuldades dos profissionais de educação que acompanham esse processo;
- Analisar os dados e os reflexos desse processo de transição na

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235

**Bairro:** JARDIM GUANABARA

**CEP:** 13.565-905

**UF:** SP

**Município:** SAO CARLOS

**Telefone:** (16)3351-9685

**E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 3.382.786

aprendizagem dos alunos após 10 anos de sua implantação;

- Compreender as aproximações e distanciamentos entre os documentos legais e a efetivação da proposta;
- Apontar os ganhos e perdas para alunos e professores;
- Analisar se os alunos do primeiro ano estão preparados para as etapas subsequentes;
- Levantar quais os professores (as) mais bem preparados para esse processo de transição

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

As informações descritas contemplam os riscos e benefícios, a saber:

Riscos:

As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações e também constrangimento e intimidação, pelo fato da pesquisadora trabalhar na mesma rede de ensino.

Benefícios:

A busca por práticas educacionais de êxito na rede municipal de São Carlos-SP nos direcionam para um estudo específico dos professores de primeiro ano na rede municipal .Após 12 anos de implantação da lei 11274/2006 onde as crianças de 6 anos terão a obrigatoriedade de ingressarem no ensino fundamental de nove anos, estudos apontam dificuldades apresentadas por profissionais que lecionam nessa transição, especificamente professores de primeiro ano, espera-se que com a nossa pesquisa os dados obtidos possam apresentar uma realidade municipal capaz de ser utilizada por profissionais que se interessem pelo tema aqui apresentado ampliando os dados de forma nacional

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Foi inserida a carta de autorização prévia da instituição onde será realizada a pesquisa.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

De acordo com a Resolução.

#### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Sem pendências.

<b>Endereço:</b> WASHINGTON LUIZ KM 235	<b>CEP:</b> 13.565-905
<b>Bairro:</b> JARDIM GUANABARA	
<b>UF:</b> SP	<b>Município:</b> SAO CARLOS
<b>Telefone:</b> (16)3351-9685	<b>E-mail:</b> cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 3.382.786

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1273636.pdf	04/06/2019 22:19:17		Aceito
Outros	questionario.docx	04/06/2019 22:18:40	PATRICIA MELO SILVA DE ALMEIDA	Aceito
Outros	img023.jpg	04/06/2019 22:11:15	PATRICIA MELO SILVA DE ALMEIDA	Aceito
Outros	img022.jpg	04/06/2019 22:10:26	PATRICIA MELO SILVA DE ALMEIDA	Aceito
Brochura Pesquisa	projetoπλαταформаPatricia0504.pdf	05/04/2019 16:10:31	PATRICIA MELO SILVA DE ALMEIDA	Aceito
Outros	Carta.pdf	05/04/2019 16:07:01	PATRICIA MELO SILVA DE ALMEIDA	Aceito
Folha de Rosto	img005_converted.pdf	20/12/2018 20:58:45	PATRICIA MELO SILVA DE ALMEIDA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	anteprojetopλαταформаPatricia_word.docx	15/12/2018 17:51:47	PATRICIA MELO SILVA DE ALMEIDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcl_tcl_pd_compressed.pdf	10/12/2018 10:47:36	PATRICIA MELO SILVA DE ALMEIDA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SAO CARLOS, 11 de Junho de 2019

---

**Assinado por:  
Priscilla Hortense  
(Coordenador(a))**

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235

**Bairro:** JARDIM GUANABARA

**CEP:** 13.565-905

**UF:** SP

**Município:** SAO CARLOS

**Telefone:** (16)3351-9685

**E-mail:** cephumanos@ufscar.br