



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO

DIEGO CAMARA DE LIMA

**SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO TRABALHO DAS PROFESSORAS  
ALFABETIZADORAS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL**

Brasília – DF  
2023

DIEGO CAMARA DE LIMA

**SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO TRABALHO DAS PROFESSORAS  
ALFABETIZADORAS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação na Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA). Sob orientação da professora Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz.

Orientadora: Profa Dra. Shirleide Pereira Da Silva Cruz

Brasília - DF  
2023

Ficha catalográfica elaborada automaticamente, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

LL732s Lima, Diego Camara de  
Sentidos e significados do trabalho das professoras alfabetizadoras da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal / Diego Camara de Lima; orientador Shirleide Pereira da Silva Cruz. -- Brasília, 2023.  
147 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade de Brasília, 2023.

1. Professor alfabetizador. 2. Sentidos e Significados. 3. Alfabetização. 4. Trabalho docente. I. Cruz, Shirleide Pereira da Silva, orient. II. Título.

DIEGO CAMARA DE LIMA

SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO TRABALHO DAS PROFESSORAS  
ALFABETIZADORAS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação na Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação - PDCA.

Aprovado em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

Banca Examinadora

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Shirleide Pereira da Silva Cruz – Presidente – Orientadora.  
Faculdade de Educação – UnB

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro - Membro Interno.  
Faculdade de Educação – UnB

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral - Membro externo.  
Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Viviane Carrijo Volnei Pereira – Membro externo.  
Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal – UnDF/ SEEDF

Brasília – DF  
2023

À minhas avós, Antônia, professora na cidade de Cajapió, estado do Maranhão; e Júlia, auxiliar de serviços gerais da antiga Fundação de Educação do DF. Mulheres fortes e guerreiras, que além de cuidarem de suas famílias, contribuíram, por meio de seus trabalhos, com a escolarização de tantas pessoas.

À Maitê, minha filha!

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste sonho, em especial:

A Deus, pela oportunidade de realizar este curso de mestrado e pelo dom da vida.

À minha família, a quem dedico este trabalho: minha filha Maitê, minha esposa Mírian, minha mãe Maria Antônia, meu pai Luiz (in memoriam), meus irmãos Rafael, David, Danielle, Denílson e Denise, as minhas cunhadas, cunhados e sobrinhos, minha sogra Mariza, e a meu sogro Alman, que são refúgio e porto seguro em minha vida.

Aos amigos e familiares que sempre me apoiaram e me incentivaram. À minha amiga e parceira, Alana, e a sua família, por compartilhar comigo as alegrias e angústias enfrentadas no dia a dia e durante esse período de mestrado.

À Profa. Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz, pela confiança e orientação. Gratidão pelos ensinamentos, pela parceria e pelo carinho comigo e com minha família. Às Professoras Kátia Augusta Curado, Ana Catarina Cabral e Viviane Carrijo, pelas contribuições dadas na ocasião do Exame de Qualificação e que nos ajudaram no resultado final do nosso estudo.

Aos meus amigos de mestrado e orientação: Danyela, Maira, Fernando, Tatiane, Fernanda, Mykaela, Leonardo, Deise Saraiva, Cláudio, Cláudia, José, Alessandra, Bianca e a todos os colegas do GEPFAPE, que tanto me ajudaram nesse processo formativo.

Aos professores das disciplinas vivenciadas ao longo destes dois anos de curso, que compartilharam de seus conhecimentos e que me proporcionaram tantas aprendizagens. Às professoras alfabetizadoras participantes desta pesquisa, por aceitarem colaborar com nossa investigação. À Márcia e Graziela pela contribuição no contato com essas professoras. Às equipes de direção das escolas pesquisadas.

À Secretaria de Educação que me proporcionou a oportunidade de realizar o mestrado com afastamento para os estudos. Às companheiras e companheiros de sindicato, que lutaram para que este direito estivesse presente no plano de carreira dos servidores da educação do Distrito Federal.

À Universidade de Brasília, que oportuniza uma formação de qualidade, consciente e humana para todos os seus estudantes.

Muito obrigado a todos vocês.

Não há sociedade sem trabalho e sem educação.

Leandro Konder

## RESUMO

A presente dissertação está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, em nível de mestrado, e integra a linha de pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA). A especificidade do trabalho docente realizado no ciclo da alfabetização é entendida como práxis social do professor alfabetizador, um processo intencional e planejado, na qual a aprendizagem da escrita e da leitura corrobora com o movimento de transformação da realidade existente. Ao entendermos o trabalho como categoria ontológica do ser-social compreendemos que é por meio do trabalho realizado no ambiente escolar que o professor exerce a sua função social, o ensino. Dessa maneira, ao nos direcionarmos ao ciclo de alfabetização da escolarização, estamos dizendo que o ensino da língua escrita, conhecimento historicamente produzido a partir do trabalho humano, possui especificidades que são melhores observadas por aqueles que têm a alfabetização como área de atuação. Nessa perspectiva, ao observarmos os sentidos e significados do trabalho na alfabetização, buscamos entender como as especificidades do trabalho neste ciclo de aprendizagem escolar são compreendidas pelos docentes. Sendo assim, este trabalho tem como objetivo geral compreender os sentidos e significados do trabalho docente das professoras alfabetizadoras da rede pública de ensino do Distrito Federal. Para alcançarmos esse objetivo, delineamos como objetivos específicos: i) identificar o que as pesquisas brasileiras apresentam sobre o trabalho dos professores na/ com a alfabetização no período de 2010 a 2021; ii) Identificar os sentidos e significados constituídos pelas professoras alfabetizadoras sobre o trabalho que realizam; iii) Analisar as mediações que constituem os sentidos e significados sobre o trabalho docente produzidos pelas professoras alfabetizadoras da rede pública de ensino do Distrito Federal. Para atingirmos o objetivo deste estudo optamos pela pesquisa de natureza qualitativa fundamentada na perspectiva do Materialismo Histórico Dialético e na perspectiva histórico cultural, por reconhecermos que as categorias do método contribuem para uma melhor compreensão das múltiplas determinações que envolvem a realidade social presente no trabalho das professoras alfabetizadoras. Como procedimento metodológico utilizamos a entrevista semiestruturada e analisamos os dados coletados conforme os princípios dos Núcleos de Significação, conceituados por Aguiar e Ozella (2006, 2013). Para o debate teórico com nosso objeto de estudo utilizamos, entre outros, os construtos de Marx (2001), Lessa (1996), Saviani (2007, 2015), Santos (2020), sobre o trabalho docente e o ser social professor alfabetizador; Saviani (2019), Mortatti (1999, 2004, 2006, 2009, 2010), Soares (2006), acerca das perspectivas de alfabetização. Foram constituídos portanto neste estudo cinco núcleos de significação que nos ajudam a compreender os sentidos e significados sobre o trabalho das alfabetizadoras: i) sentido social do trabalho de alfabetizar; ii) sentido de um trabalho singular do alfabetizador; iii) sentido do trabalho fiscalizado/ controlado; iv) sentido da alfabetização como trabalho objetivado e v) sentido de um trabalho pragmático. Os resultados demonstram que as professoras alfabetizadoras, a partir dos determinantes culturais, sociais, políticos e econômicos que envolvem o trabalho com a alfabetização, constituem sentidos e significados que se configuram como marcas sociais subjetivadas pelos sujeitos e objetivadas na materialidade do trabalho que realizam.

**Palavras-chave:** Professor alfabetizador. Sentidos e Significados. Alfabetização. Trabalho docente.

## ABSTRACT

This dissertation is linked to the Graduate Program in Education of the University of Brasília, at master's level, and is part of the research line Teaching Profession, Curriculum and Evaluation (Portuguese acronym PDCA). The specificity of the teaching work performed in the literacy cycle is understood as the social praxis of the literacy teacher, an intentional and planned process, in which the learning of writing and reading corroborates with the movement of transformation of the existing reality. By understanding work as an ontological category of social being, we understand that it is through the work performed in the school environment that the teacher performs his social function, teaching. Thus, when we focus on the literacy cycle of schooling, we are saying that the teaching of written language, knowledge historically produced from human work, has specificities that are best observed by those who have literacy as an area of activity. In this perspective, by observing the senses and meanings of work in literacy, we seek to understand how the specificities of work in this school learning cycle are understood by teachers. Thus, this work has as general objective to understand the meanings and meanings of the teaching work of literacy teachers of the public school system in Distrito Federal. To achieve this goal, we outline as specific objectives: i) identify what Brazilian research presents about teachers' work in/with literacy in the period from 2010 to 2021; ii) Identify the senses and meanings constituted by literacy teachers about the work they do; iii) To analyze the mediations that constitute the senses and meanings about the teaching work produced by the literacy teachers of the public school system of the Federal District. To achieve the objective of this study, we chose qualitative research based on the perspective of Dialectical Historical Materialism and the cultural historical perspective, because we recognize that the categories of the method contribute to a better understanding of the multiple determinations that involve the social reality present in the work of literacy teachers. As a methodological procedure we used the semi-structured interview and analyzed the data collected according to the principles of the Nuclei of Meaning, conceptualized by Aguiar and Ozella (2006, 2013). For the theoretical debate with our object of study we used, among others, the constructs of Marx (2001), Lessa (1996), Saviani (2007, 2015), Santos (2020), about teaching work and the social being literacy teacher; Saviani (2019), Mortatti (1999, 2004, 2006, 2009, 2010, Soares (2006), about literacy perspectives. Therefore, in this study, five nuclei of meaning were constituted to help us to understand the senses and meanings about the work of literacy students: i) social meaning of literacy work; ii) sense of a singular work of the literacy teacher; iii) sense of supervised/controlled work; iv) meaning of literacy as objective work and v) meaning of a pragmatic work. The results show that literacy teachers, based on the cultural, social, political, and economic determinants that involve work with literacy, constitute senses and meanings that are configured as social marks subjective by the subjects and objectified in the materiality of the work they perform.

**Keywords:** Literacy teacher. Senses and Meanings. Literacy. Teaching work.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Quadro geral do levantamento bibliográfico.....	23
Quadro 2. Relação de teses e dissertações encontradas.....	24
Quadro 3. Relação de artigos selecionados.....	27
Quadro 4. Categorias centrais elencadas a partir dos trabalhos.....	29
Quadro 5: Turmas do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) distribuídos por coordenação regional de ensino.....	47
Quadro 6. Perfil das professoras alfabetizadoras participantes.....	48
Quadro 7. Movimento de constituição do núcleo Sentido social do trabalho de alfabetizar.....	103
Quadro 8 – Movimento de constituição do núcleo Sentido de um trabalho singular do alfabetizador.....	112
Quadro 9 – Movimento de constituição do núcleo Sentido do trabalho objetivado.....	118
Quadro 10 – Movimento de constituição do núcleo Sentido de um trabalho pragmático .....	121
Quadro 11 – Movimento de constituição do núcleo Sentido do trabalho fiscalizado/controlado.....	126

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1. Sistematização das Categorias e Subcategorias do Estado do conhecimento.....	37
--	----

## LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABAlf	Associação Brasileira de Alfabetização
ABC	Alfabetização Baseada na Ciência
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
Avamec	Ambiente Virtual de Aprendizagem do MEC
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIA	Bloco Inicial de Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC	Formação Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica.
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONBAIf	Congresso Brasileiro de Alfabetização
CRE	Coordenações Regionais de Ensino
DCNEF	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
DCNFP	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica
DF	Distrito Federal
EAPE	Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
EF	Ensino Fundamental
GAA	Gratificação de Atividade de Alfabetização
GEPFAPe	Grupo de estudos e pesquisa sobre a atuação e formação de professores/pedagogos
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IPP	Instituto Politécnico do Porto
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDCA	Profissão Docente, Currículo e Avaliação
PISA	Programme for International Student Assessment
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação

PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
Pró-Letramento	Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries iniciais do Ensino Fundamental
SEA	Sistema de Escrita Alfabético
Sealf	Secretaria de Alfabetização
SEEDF	Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal
UAb	Universidade Aberta de Portugal
UnB	Universidade de Brasília
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNLD	United Nations Literacy Decade
UP	Universidade do Porto

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>14</b>
<b>1. ESTADO DO CONHECIMENTO: UM OLHAR PARA O TRABALHO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR</b>	<b>20</b>
1.1 Formas de Controle do trabalho	28
1.2 Precarização nas relações de trabalho	28
1.3 Intensificação do trabalho	30
1.4 Condições do Trabalho	31
1.5 Políticas Públicas e Políticas educacionais neoliberais	32
1.6 Síntese do Estado do Conhecimento	34
<b>2. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b>	<b>38</b>
2.1. Procedimentos metodológicos e instrumentos de pesquisa	38
2.2. Procedimentos de Pesquisa	41
2.3. Locus e sujeitos da pesquisa	45
<b>3. O TRABALHO DOCENTE E O SER SOCIAL PROFESSOR ALFABETIZADOR</b>	<b>48</b>
3.1. A categoria trabalho e a constituição do ser social professor	48
3.2. O trabalho docente como práxis social	53
3.3. O trabalho na alfabetização e suas especificidades	58
3.4. Particularidades e organização da alfabetização no Distrito Federal	64
<b>4. PERSPECTIVAS DE ALFABETIZAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES</b>	<b>68</b>
4.1. A alfabetização no Brasil: um breve histórico	68
4.2. A Formação inicial de professores para classes de alfabetização	79
4.3. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA (2001-2002)	82
4.4. Pró-Letramento - Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries iniciais do Ensino Fundamental – (2006-2010)	85
4.5. Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (2012-2016)	88
4.6. A Política Nacional de Alfabetização – PNA (2019)	92
4.6.1. O Programa Tempo de Aprender e o Curso ABC	95
<b>5. SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO TRABALHO DOCENTE NA ALFABETIZAÇÃO</b>	<b>98</b>
5.1. Sentido social do trabalho de alfabetizar	101
5.2. Sentido de um trabalho singular do alfabetizador	110
5.3. Sentido da alfabetização como trabalho objetivado	116

5.4. Sentido de um trabalho pragmático	119
5.5. Sentido do trabalho fiscalizado/ controlado	125
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>130</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>136</b>
<b>APÊNDICE A - Roteiro de entrevista semiestruturada</b>	<b>144</b>

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB), em nível de mestrado, e integra a linha de pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA). Tratamos aqui como objetivo do estudo compreender os sentidos e significados do trabalho das professoras que atuam em turmas do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) no Distrito Federal.

Esta pesquisa surge a partir do interesse particular deste pesquisador sobre os aspectos estruturantes que estão envolvidos no processo de escolarização, mais precisamente, no que diz respeito à alfabetização. Portanto, antes de iniciarmos, se faz necessária a exposição dos caminhos que foram percorridos até o momento da produção deste trabalho.

O interesse pela temática da alfabetização surge ainda durante a graduação em pedagogia, realizada na Universidade de Brasília, principalmente após cursar duas disciplinas que faziam parte das disciplinas obrigatórias do curso: Ensino e Aprendizagem da Língua Materna e Processos de Alfabetização. Essas duas disciplinas permitiram vivenciar os primeiros contatos com turmas de alfabetização, por meio de visitas técnicas que foram organizadas pela professora das disciplinas que, no caso, fora a mesma em ambas.

Após esse contato inicial e já com o interesse sobre como se organiza e se constitui o trabalho docente nas turmas de alfabetização, aumenta o envolvimento com a temática a partir da produção do trabalho de conclusão de curso, na qual, ainda pude somar a experiência em pesquisa adquirida no grupo de pesquisa GEPFAPe (Grupo de estudos e pesquisa sobre a atuação e formação de professores/pedagogos). Da integração destes dois interesses surgiu como resultado o trabalho intitulado: As dificuldades e conquistas dos professores iniciantes em turmas de alfabetização: aspectos didáticos pedagógicos (LIMA, 2016), o qual teve como objetivo apresentar e discorrer sobre as dificuldades e conquistas vivenciadas por professores iniciantes em turmas de alfabetização, observando para isso métodos, procedimentos, conhecimentos e técnicas que os professores em início de carreira utilizavam em suas aulas. Ao final desse trabalho foi possível verificar, a partir das entrevistas realizadas, que os professores iniciantes tinham dificuldades em relacionar o conhecimento adquirido em sua formação inicial com a sua atividade em sala de aula e que as conquistas alcançadas por esses docentes eram então relacionadas à direcionamentos práticos sobre o como realizar o trabalho de alfabetização adquiridos a partir de programas de formação continuada. O resultado dessa pesquisa deixou a inquietação sobre como os professores compreendem a sua atividade docente, ou seja, como entendem o trabalho que realizavam em sala de aula. Seria apenas como uma reprodução de

métodos e técnicas ou como uma atividade que deve ser organizada, planejada e discutida para o melhor encaminhamento pedagógico?

Estas questões voltaram a me incomodar quando, após aprovação em concurso público, ingressei na Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (SEEDF). Principalmente a partir da oportunidade que tive no meu terceiro ano como professor, de lecionar em uma turma de primeiro ano do ensino fundamental. Na ocasião, submetido a uma gama de sentimentos que me fizeram questionar como eu poderia realizar o trabalho de alfabetização na turma a mim atribuída, passo a observar colegas professores com mais experiência em turmas de alfabetização e a recorrer a eles quando algo não parecia estar caminhando para os rumos os quais eu tinha idealizado ao realizar meus planejamentos. Durante esse processo observei que boa parte dos colegas, mesmo aqueles com mais anos de experiência, ainda se sentiam inseguros com seu trabalho e normalmente recorriam a materiais elaborados como cartilhas e coleções ou materiais compartilhados na internet. Novamente as questões suscitadas durante a graduação surgiram e me fizeram refletir sobre como os professores que atuam em turmas de alfabetização entendem o seu trabalho, qual o sentido que eles atribuem a reprodução de atividades? Por que recorrem a esse tipo de alternativa? Por que permanecem nas turmas de alfabetização? O que os motivam a continuar?

Um outro ponto importante para a escolha do tema a ser pesquisado foi o movimento de antigas e novas políticas públicas voltadas para a alfabetização e que fazem parte da organização do trabalho pedagógico nas escolas. Observo que conteúdo formativo, muitas vezes já como legado das políticas passadas, é abordado como modelos de padronização do trabalho e que a escola assume determinada concepção de alfabetização e a aplica como modelo, muitas vezes, sem uma reflexão de quais os impactos que aquele método ou concepção formativa traz para o processo de alfabetização dos estudantes.

Junto a esses aspectos já mencionados, uma outra observação realizada para esta pesquisa foi a de que os professores que atuam em turmas de alfabetização não sinalizam um movimento de reflexão sobre como o trabalho realizado corrobora com os modelos ideologicamente articulados do sistema de produção capitalista, ao passo que tanto o trabalho do professor como as aprendizagens dos estudantes tendem a constituir apenas uma ação de reprodução da estrutura hegemonicamente estabelecida. Dessa forma foi observado e infere-se que são poucos os professores que demonstram alguma forma de resistência, e que aqueles que não resistem pouco se incomodam em reproduzir o que já chega “pronto” para ser aplicado, como: o material pedagógico; os livros didáticos; as propostas metodológicas; e as avaliações.

Nessa conjuntura, professores e estudantes tornam-se reprodutores de um conhecimento que nem sempre tem relação com a real demanda da realidade na qual estão inseridos.

Dessa forma, tomamos como objeto de investigação os sentidos e significados que são constituídos pelo trabalho das professoras alfabetizadoras da rede pública de ensino do Distrito Federal, observando que neste ciclo para as aprendizagens ocorre um importante movimento do processo educativo, o qual se configura como a aprendizagem e desenvolvimento da língua escrita e da leitura, uma valorosa produção humana a qual está relacionada às vivências históricas e sociais acumuladas pela humanidade, cuja a objetivação é basilar para o processo de criação e transformação do mundo (Dangió e Martins, 2017). Compreendemos, portanto, a alfabetização como um processo de natureza complexa, um fenômeno que apresenta múltiplas facetas e que para além de sua característica de articulação entre vários âmbitos da ciência (Psicológica, psicolinguística, sociolinguística, linguística), assim como nos diz Soares (1985), considera como elementos de mediação e contradição os aspectos sociais e políticos que condicionam tanto a aprendizagem da escrita e da leitura dos alunos, mas que também produzem significados específicos quanto ao trabalho dos professores alfabetizadores.

Nos propomos assim a observar os sentidos e significados como categorias que são constitutivas e constituintes do pensamento e da linguagem e que se tornam essenciais para compreendermos os indivíduos como sujeitos que se relacionam com o mundo e com os outros e que são mediados pelas significações tanto simbólicas como afetivas (Marques et. al.,2019). Tratamos, portanto, do significado como categoria que está relacionada ao campo semântico da palavra, sendo assim, apresenta sentidos específicos múltiplos com o campo psicológico. Marques (2019), citando Vigotski, vai dizer que a palavra é vazia se não contém consigo um significado, sendo assim, para o autor, o significado da palavra é um fenômeno do pensamento. Já a categoria de sentidos está relacionada com a ordem subjetiva e com os processos cognitivos, afetivos e biológicos dos sujeitos. Marques (2019) vai nos dizer que essa categoria deve ser analisada a partir do princípio dialético da unidade existente na relação simbólico – emocional, sendo assim, inúmeros são os sentidos que uma palavra pode ter e estes devem ser considerados de forma contextualizada historicamente. Portanto, ao nos direcionarmos para essa categoria, compreendemos que os sujeitos produzem sentidos individualizados, como consequências da relação dialética entre suas trajetórias de vida e seu tempo histórico que, associado às vivências anteriores de outros, adquirem significação específica. Aguiar (2001) corrobora dizendo que a produção de sentidos pode apresentar elementos de contradição, os quais geram sentidos subjetivos igualmente contraditórios como, por exemplo, emoções e afetos como prazer e desprazer, gostar e não gostar. Sendo assim, “os sentidos dizem respeito

à interpretação que cada sujeito dá aos significados nos diversos contextos de interação” (MARQUES, 2019, p.414).

A especificidade do trabalho docente realizado no ciclo de alfabetização é entendida, portanto, como práxis social do professor alfabetizador, ou seja, é um processo intencional e planejado, na qual a aprendizagem da escrita e da leitura corrobora com o movimento de mudança da realidade existente. Nessa perspectiva, ao observarmos os sentidos e significados do trabalho na alfabetização buscamos compreender como as professoras alfabetizadoras, vivenciam o trabalho docente dentro do contexto do Bloco Inicial de Alfabetização, a partir de suas trajetórias de vida e do movimento dialético destas com o seu contexto histórico-econômico-social.

A partir dessa concepção, partimos da compreensão segundo Marx (2015) sobre o trabalho como a atividade na qual o homem transforma a sua realidade ao mesmo tempo em que transforma a si próprio. Essa atividade é realizada a partir de uma vontade, de uma necessidade humana e objetiva a respeito daquilo que o próprio homem já havia idealizado em seu pensamento anteriormente a sua realização. Dessa forma, entendemos o trabalho como categoria ontológica do ser-social, isto é, o trabalho constitui o ser humano. Ao apontarmos essa compreensão do trabalho, entende-se o trabalho docente como a ação na qual o ser social professor desenvolve sua práxis social, ou seja, é por meio do trabalho realizado no ambiente escolar que o professor exerce a sua função social, o ensino. Essa concepção de trabalho docente como trabalho deve-se a sua natureza humana, que mesmo analisada a partir de sua relação com o trabalho regulado pelo sistema capitalista, possui certa autonomia dos professores para que estes realizem adaptações de técnicas, métodos, materiais, atividades, condições de trabalho, aspectos do grupo de alunos e do suporte do apoio pedagógico e social, bem como nos diz Vieira e Fonseca (2010). Portanto, o trabalho docente possui características inalienáveis, mesmo em uma sociedade em que o modo de produção capitalista é dominante.

Sendo assim sobre a natureza do trabalho docente, não é possível ignorar tanto o contexto sociopolítico-cultural onde ele ocorre quanto a atividade desenvolvida pelo professorado em seu cotidiano e como ela é representada” (VIEIRA E FONSECA, 2010, p.1). Dessa maneira, ao nos direcionarmos, aos anos iniciais do Ensino Fundamental, mais precisamente aos três primeiros anos que compõem o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), dizemos que o ensino da linguagem escrita e da leitura, conhecimentos historicamente produzidos a partir do trabalho humano, possui especificidades as quais são vivenciadas pelos professores alfabetizadores ao longo do trabalho pedagógico desenvolvido e que estas elaboram mediações que acarretam na produção dos sentidos e significados dos sujeitos.

Para tanto, traçamos como objetivo geral desta pesquisa compreender os sentidos e significados do trabalho docente das professoras alfabetizadoras da rede pública de ensino do Distrito Federal. Para alcançarmos esse objetivo, delineamos como objetivos específicos: i) identificar o que as pesquisas brasileiras apresentam sobre o trabalho dos professores na/ com a alfabetização no período de 2010 a 2021; ii) identificar os sentidos e significados constituídos pelas professoras alfabetizadoras sobre o trabalho que realizam; iii) analisar as mediações que constituem os sentidos e significados sobre o trabalho docente produzidos pelas professoras alfabetizadoras da rede pública de ensino do Distrito Federal. A partir desses objetivos, buscamos responder a seguinte questão: Quais são os sentidos e significados produzidos pelas professoras alfabetizadoras sobre o trabalho docente na alfabetização? Queremos, assim, contribuir com o campo científico apontando aspectos que são constituídos pelas professoras alfabetizadoras a partir de suas vivências e como consequência de suas trajetórias de vida, e que nos ajudam a compreender as interpretações que cada professora possui sobre o seu trabalho com/na alfabetizadora.

Dessa forma, para alcançarmos o objetivo deste estudo, optamos pela pesquisa de natureza qualitativa fundamentada na perspectiva do Materialismo histórico-dialético e na perspectiva histórico cultural. A escolha por esse percurso teórico-metodológico deve-se ao entendimento de que a partir da análise da conjuntura do real, observado e lançando mão às categorias da totalidade, da contradição e da mediação, é possível termos uma maior e melhor compreensão da realidade social presente no trabalho dos professores na alfabetização e, possibilitando a representação das múltiplas determinações que emergem do nosso objeto de estudo.

Utilizamos como instrumento de pesquisa a entrevista semiestruturada para produção de dados, visto que este recurso, segundo Triviños (2017), “ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (p.146), e, como procedimento metodológico de análise, utilizamos os núcleos de significação (AGUIAR E OZELLA, 2013). Destacamos que este instrumento se baseia nos aspectos teóricos metodológicos apresentados por Vigotski ao recorrer às categorias da linguagem e do pensamento e de significado e sentido para compreender a complexidade das funções psicológicas do homem. Aguiar e Ozella (2013), dessa maneira, propõem os núcleos de significação como um instrumento que permite ao pesquisador realizar a percepção dos sentidos que são constituídos a partir do contexto histórico e social no qual os sujeitos estão inseridos e,

assim, favorecer uma apreensão da realidade para além de sua aparência, adentrando a sua essência.

Nesse sentido, essa pesquisa está estruturada em cinco seções e conta com algumas considerações ao final. A primeira seção apresenta o estado do conhecimento sobre o trabalho do professor alfabetizador realizado a partir de descritores que dialogam com o nosso objeto de pesquisa. Esta seção caracteriza a produção acadêmica a partir do olhar para a categoria trabalho e de como esta é tratada dentro do campo da alfabetização, assim como nos indica as lacunas existentes sobre o assunto.

A segunda seção expõe os pressupostos teórico-metodológicos que nortearão essa pesquisa. Apresenta-se a perspectiva do Materialismo Histórico e Dialético como base teórica da investigação, assim como os Núcleos de Significação como instrumento metodológico para a análise da constituição dos sentidos e significados do trabalho docente pelas professoras alfabetizadoras. São também apresentados o lócus e os sujeitos que participaram do estudo.

Na terceira seção, tratamos da discussão sobre as categorias trabalho, trabalho docente e trabalho na alfabetização. Evidencia-se, dessa forma, o trabalho como atividade pela qual o homem se constitui como ser-social, o trabalho docente como práxis social dos professores e as singularidades do trabalho na alfabetização. Temos assim, nesta seção, a intenção de compreendermos o movimento dialético das categorias apresentadas com o aspecto da totalidade da atividade realizada pelos professores que alfabetizam.

A quarta seção apresenta as perspectivas de alfabetização no Brasil a partir de um breve histórico sobre o tema no Brasil, e das políticas públicas de formação de professores alfabetizadores para as classes de alfabetização. Pontuamos como o campo da alfabetização é complexo e motivo de disputa entre diferentes correntes educacionais. A seção evidencia como os aspectos que envolvem a alfabetização são importantes elementos para a constituição dos sentidos e significados sobre o trabalho dos professores que atuam em turmas de alfabetização.

Na quinta seção, trazemos a sistematização dos núcleos de significação a partir do material empírico apreendido de oito entrevistas realizadas com professoras alfabetizadoras que atuam em turmas do bloco inicial de alfabetização (BIA) da rede pública de ensino do Distrito Federal. Buscamos com esse movimento, compreender como as alfabetizadoras se apropriam das dimensões que as constituem em relação ao trabalho que realizam e dessa maneira apreender os sentidos e significados por elas produzidos.

Desta forma, iniciamos, a seguir, a apresentação das produções acadêmicas referentes ao estado do conhecimento sobre o trabalho do professor alfabetizador.

## **1. ESTADO DO CONHECIMENTO: UM OLHAR PARA O TRABALHO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR**

O campo da alfabetização no Brasil é marcado por movimentos de tensão que ora indicam permanências ora indicam outros períodos rupturas no que diz respeito às disputas pela hegemonia de projetos políticos e educacionais, caracterizando este campo como um movimento complexo dentro do panorama da educação do país (Mortatti, 2009). É neste cenário que as pesquisas acadêmicas relacionadas à alfabetização apresentaram uma crescente produção, principalmente, após o período de redemocratização do país, a partir dos anos finais da década de 1980, e acentuando nos anos 1990, devido ao interesse dos estudiosos em pesquisar o fracasso da escola em alfabetizar, assim como a necessidade de se encontrar formas de superação desse insucesso e de favorecer novas discussões e propostas que possam contribuir com a melhora da alfabetização (Mortatti, 2014).

Partindo-se desse pressuposto, ao iniciarmos nossa investigação sobre os sentidos e significados produzidos pelas professoras sobre o trabalho em turmas de alfabetização, fez-se necessário realizar o levantamento bibliográfico, do tipo estado do conhecimento buscando categorizar os estudos sobre o trabalho docente dos professores alfabetizadores, a fim de podermos também realizar nossas contribuições ao campo. Optou-se por esse modelo de levantamento, pois, de acordo com Ferreira (2002) e Morosini (2015), as pesquisas denominadas “estado do conhecimento” apresentam como desafio mapear, registrar, categorizar e discutir determinados assuntos da produção acadêmica a partir da sistematização dos aspectos e das dimensões que se destacam em um determinado espaço de tempo apresentados em teses, dissertações, periódicos, livros e afins.

Para a realização do levantamento das produções, inicialmente, determinamos as bases de dados as quais seriam utilizadas para a pesquisa. Deste modo, são as bases deste levantamento:

- A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT);
- O Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES);
- Portal de Periódicos da CAPES;
- Anais dos eventos da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); e

- Anais do Congresso Brasileiro de Alfabetização – CONBAIf organizado pela Associação Brasileira de Alfabetização – ABAIf.

Após a definição das bases de dados as quais utilizamos para o levantamento, estabelecemos critérios para a seleção dos trabalhos: 1) os descritores utilizados para a busca dos trabalhos foram: “professor alfabetizador”, “experiência na alfabetização”, “vivência na alfabetização”, “trabalho na/com alfabetização”; 2) o recorte temporal utilizado para a busca por trabalhos do ano de 2010 a 2021, pois este período compreende os anos finais do compromisso assumido pelo Brasil com a “Década das Nações Unidas para a Alfabetização” (2003 - 2012) e os anos posteriores a esse decênio<sup>1</sup>; 3) foram selecionados os trabalhos encontrados na base de periódicos da CAPES que estavam publicados em periódicos com classificação *qualis* A1, A2, B1 e B2, por serem os extratos de maior exigência de avaliação, denotando assim apresentarem pesquisas consolidadas no campo de estudo em questão; 4) para a busca dos trabalhos nos anais dos eventos, também foi considerado o período de 2010 a 2021; 5) foram selecionados os trabalhos que apresentam estudos sobre o trabalho do professor na alfabetização não apenas pelo aspecto da prática e da ação pedagógica, porém contemplando a multiplicidade de aspectos que compõem o trabalho do professor alfabetizador com o foco específico na categoria trabalho.

Após o estabelecimento dos critérios de busca e para o refinamento da seleção de trabalhos, foram adotadas algumas etapas: na primeira etapa, foi realizado o levantamento dos trabalhos a partir dos descritores selecionados para a pesquisa. Nesse primeiro levantamento, foram selecionados 1469 trabalhos. Na etapa seguinte, foram lidos os títulos dos trabalhos encontrados e realizada a exclusão daqueles que não tratavam diretamente do nosso objeto de estudo. Após essa fase foram selecionados 51 estudos para a leitura dos resumos e leitura flutuante das introduções e conclusões, buscando assim o refino dos trabalhos que tratavam do *objeto trabalho docente na alfabetização*. Desta feita, chegou-se ao número de 6 trabalhos que atendiam ao objeto de estudo: 1 tese, 4 dissertações e 1 artigo. Destes, foram feitas as leituras na íntegra. O quadro abaixo representa a síntese do movimento realizado para essa etapa da pesquisa.

---

<sup>1</sup> A Década das Nações Unidas para a Alfabetização (United Nations Literacy Decade – UNLD), foi declarada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em 19/12/2001. Esse conjunto de metas e ações, de abrangência internacional, sob a coordenação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), teve como slogan “Alfabetização como Liberdade” (MORTATTI, 2013).

**Quadro 1 - Quadro geral do levantamento bibliográfico**

Base de Dados	Quantitativo de trabalhos encontrados a partir dos descritores	Quantitativo de trabalhos que se aproximam do objeto	Trabalhos que abordam o objeto trabalho do professor alfabetizador
IBICT	498	19	5
Capes	201	10	0*
Periódicos Capes Qualis A e B	437	9	0
ANPED GT 08	168	2	0
ANPED GT 10	132	1	0
CONBAlf	33	10	1
TOTAL GERAL	1469	51	6

\*1 trabalho foi selecionado, todavia o mesmo havia sido selecionado na BTDT do IBICT.

**Fonte:** Elaborado pelo autor, 2022.

Ao observarmos o quadro 1, nota-se que há um número significativo de trabalhos que são relacionados com os descritores anteriormente citados e que norteiam esse levantamento bibliográfico. No entanto, ainda que sejam encontradas produções relacionadas aos descritores, é pouco significativo o quantitativo de pesquisas que tem como objeto de investigação o trabalho do professor alfabetizador, o que nos indica que o assunto tem sido pouco pesquisado e nos apresenta a pertinência do estudo para o campo científico. Percebe-se com este levantamento que na década referente a esta pesquisa ocorreu uma produção significativa sobre o professor alfabetizador em aspectos, como: os cursos de formação inicial dos professores alfabetizadores, as políticas públicas de formação continuada, principalmente, relacionadas ao Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), as práticas dos professores alfabetizadores em sala de aula, bem como a utilização de métodos e procedimentos técnicos para o processo de alfabetização.

O quadro abaixo detalha o ano, tipo de produção, título e autoria das pesquisas selecionadas para fazerem parte desse estado do conhecimento.

**Quadro 2: Relação de teses e dissertações encontradas**

Ano	Tipo	Título	Autor (a)
2013	Tese	O que muda quando tudo muda? Uma análise da organização do trabalho de professores alfabetizadores	RIGOLON, Walkiria de Oliveira
2017	Dissertação	Trabalho pedagógico na alfabetização: uma travessia dialética em construção.	DE TONI, Dulcineia Libraga Papalia

2018	Dissertação	Intensidade do trabalho docente estudo sobre professores do ensino fundamental da Rede estadual paulista na cidade de Guarulhos	FERNANDES, Barbara Pereira
2018	Dissertação	Para além da atividade de ensinar: os sentidos do trabalho produzidos por docentes do ciclo de alfabetização	TRINDADE, Camila
2019	Dissertação	Trabalho docente no contexto da alfabetização: concepções e possibilidades	SOUZA, Amelioene Franco Rezende de

**Fonte:** Elaborado pelo autor, 2022.

A seguir apresentamos um resumo do conteúdo das produções selecionadas para comporem esse estudo.

A tese de Rigolon (2013) tem como título “O que muda quando tudo muda? Uma análise da organização do trabalho de professores alfabetizadores. Essa pesquisa dedicou-se a analisar as transformações ocorridas na organização do trabalho docente de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas estaduais paulistas, especificamente professoras e professores alfabetizadores. O recorte temporal do trabalho corresponde entre os anos de 2000 a 2010. Os objetivos elencados pela pesquisadora visam compreender a dinâmica que envolve o trabalho de professores alfabetizadores, a partir da implementação de da política educacional dos anos 1990; apreender de que forma elas repercutem cotidianamente no trabalho docente; e, conhecer como os professores alfabetizadores reagem à reorganização da atividade, ao estabelecimento de metas e à reorganização curricular. A pesquisa baseia-se na sociologia dos processos do sociólogo alemão Norbert Elias, na noção de competência no âmbito educativo de Ropé e Tanguy (1997) e na perspectiva histórica do pensamento liberal nos Estados Unidos da América de Christian Laval. É uma pesquisa de caráter qualitativo, da qual utilizou-se dos instrumentos de entrevista e observação direta do trabalho dos professores para obtenção dos dados. Como resultados, a pesquisa indicou que o trabalho docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem se deparado com novas demandas e formas de controle, aportando assim uma crescente precariedade nas relações de trabalho que passaram a desencadear pressões e tensões para o campo do trabalho docente.

A dissertação de De Toni (2017) tem por título “Trabalho pedagógico na alfabetização: uma travessia dialética em construção”. A pesquisadora, neste trabalho, buscou analisar quais sentidos do trabalho pedagógico emergem do discurso das professoras alfabetizadoras da rede municipal de Santa Maria no Rio Grande do Sul. Para isso, adota como objetivo geral analisar

a concepção dos professores alfabetizadores sobre o trabalho pedagógico, e como objetivos específicos, compreender os sentidos produzidos pelos professores alfabetizadores sobre seu trabalho e contrastar os avanços e retrocessos da alfabetização. O trabalho se fundamenta no materialismo histórico-dialético e numa abordagem qualitativa de análise. Para a produção dos dados, foram realizadas entrevistas com os professores alfabetizadores. De acordo com De Toni, os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de se olhar para a formação dos professores, preparando-os para o trabalho que vão desempenhar na escola (o trabalho pedagógico). Também é necessário dar voz aos docentes, visto que são eles que vivenciam os inúmeros fatores que recaem sobre a escola.

Fernandes (2018) apresenta em sua dissertação o estudo “Intensidade do trabalho docente estudo sobre professores do ensino fundamental da Rede estadual paulista na cidade de Guarulhos”. A pesquisa traz como objetivo geral compreender a intensidade do trabalho e as suas implicações para as representações do trabalho e para a vida das professoras alfabetizadoras. Para tanto, são listados como objetivos específicos: caracterizar a jornada de trabalho quanto à duração e o ritmo, buscando analisar indicadores e dados que permitam compreender tendências de composição de jornada de trabalho nos anos iniciais da rede estadual paulista; identificar as particularidades quanto à forma que a intensidade é realizada e sobre qual momento da rotina ou o aspecto do trabalho docente; e analisar as percepções das professoras em relação à intensidade do seu trabalho. São utilizados como instrumentos para obtenção dos dados para a pesquisa, o questionário e a organização de grupo focal. A autora baseia-se no conceito de intensidade do trabalho estabelecido por Dal Rosso (2008) para realizar o tratamento do material levantado. A pesquisa aponta como resultados a existência de uma alta intensidade do trabalho docente, a qual é atribuída ao alongamento da jornada de trabalho, ao rompimento das fronteiras entre tempos de trabalho e de não trabalho, à alta dosagem emocional exigida e à auto-intensificação do trabalho do professor.

A dissertação “Para além da atividade de ensinar: os sentidos do trabalho produzidos por docentes do ciclo de alfabetização”, elaborada por Trindade (2018), apresenta como problemática “quais são os sentidos do trabalho que as(os) docentes do Ciclo de Alfabetização produzem sobre a sua atividade no atual contexto?”. A autora estabelece, portanto, os seguintes objetivos específicos para o desenvolvimento do estudo: conhecer as histórias de vida das(os) docentes; identificar como se constitui o cotidiano de trabalho das(os) docentes; e observar como se constituem as relações que envolvem o trabalho docente. A pesquisa fundamenta-se no materialismo histórico-dialético e na psicologia histórico-cultural e para as análises dos dados produzidos a partir de entrevistas, fotografias e observações no cotidiano, as quais foram

registradas em Diário de Campo, são organizados núcleos de significação com o objetivo de expressarem os sentidos do trabalho produzidos pelas(os) docentes. Os resultados desse trabalho mostram que as transformações no mundo do trabalho produzem nos(as) docentes sentidos sobre as suas experiências de trabalho, os quais são constituídos por movimentos e contradições como o cotidiano do trabalho na escola, a sua atuação docente e o modo como desenvolvem o seu trabalho, as condições materiais que envolvem o trabalho docente e as relações que as(os) docentes estabelecem com a comunidade na qual a escola está inserida. A autora conclui que as experiências histórico-sociais, assim como a atividade de ensinar produzem os sentidos dos docentes sobre seu trabalho.

A última dissertação classificada para o estudo trata do trabalho de Souza (2019). Essa pesquisa tem como título “Trabalho docente no contexto da alfabetização: concepções e possibilidades”, e está fundamentada na perspectiva do materialismo histórico-dialético. A pesquisa é estudo de caso e utilizou dos instrumentos de análise documental, questionário e entrevista para o levantamento dos dados necessários à pesquisa. O objetivo geral do estudo foi o de analisar as concepções do professor alfabetizador tendo em vista as demandas impostas pelo capitalismo. Para isso, foram adotados como objetivos específicos: conceituar historicamente as concepções e perspectivas epistemológicas que norteiam o processo de alfabetização na teoria pedagógica; identificar as contraposições entre as perspectivas construtivista e histórico-cultural referentes à alfabetização; conhecer as concepções dos professores alfabetizadores em relação à educação, à alfabetização e ao papel da escola e, a partir dos dados levantados, analisar quais os desafios e as possibilidades dos docentes alfabetizadores no que se refere à oferta de um ensino e alfabetização de qualidade.

Os resultados desse trabalho revelaram que os educadores alfabetizadores lidam com limites impostos à sua prática e exigências advindas do mercado de trabalho e das políticas neoliberais voltadas à educação. Também mostrou que a precariedade das escolas, a falta de infraestrutura nos espaços, além da superlotação das salas de aula ainda se constituem como um desafio para os docentes. Um outro apontamento vindo da pesquisa mostra que a formação ofertada nos cursos de graduação é considerada insuficiente e desconexa com a realidade da prática da sala de aula. Ainda, segundo a autora, há um subjetivismo na concepção das alfabetizadoras a respeito da alfabetização. Outro ponto apontado é a concepção de que a escola tem tornado secundário o ensino dos conteúdos em detrimento das exigências de atendimento às necessidades mínimas de aprendizagem e ao acolhimento social.

Pudemos observar que, na tese e nas dissertações selecionadas para este estudo, a categoria trabalho é analisada sob diferentes perspectivas metodológicas, no entanto, ela é

considerada como categoria central dos discursos, e por isso da escolha destas pesquisas para fazerem parte deste estudo. Também é possível perceber que as pesquisas evidenciam que a concepção de trabalho é analisada em um cenário na qual tem-se ocorrido diversas transformações, principalmente, sob a influência das políticas públicas alinhadas ao modelo capitalista de produção.

A seguir, representamos no quadro 3 o detalhamento do artigo selecionado para compor este estudo.

**Quadro 3: Relação de artigos selecionados**

<b>Evento</b>	<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Autor (a)</b>
CONBAIf	2017	Os desafios de ser professor alfabetizador	SANTOS, Rosangela Padilha Thomaz dos

**Fonte:** Elaborado pelo autor, 2022.

O artigo de Santos (2017), “Os desafios de ser professor alfabetizador”, se propõe a fomentar a reflexão em torno da complexidade que é ser professor alfabetizador e discorre acerca da consolidação da profissão professor discutindo o trabalho docente e seus desafios, como a relação entre professor e instituição escolar, conflitos, entraves e a organização dos tempos e espaços para a organização do trabalho docente. Evidenciou-se que a formação do professor por um viés de escrita de suas práticas, a qual, segundo a autora, poderia possibilitar a documentação dos saberes profissionais que ficam sem visibilidade na formação tida como tradicional. Chamada de atenção para o desafio de alfabetizar na perspectiva discursiva da linguagem. O referencial teórico utilizado no trabalho recorre ao estudos Nóvoa, para tratar da profissão professor; Tardif e Lassard, na discussão em torno do trabalho docente; Fitzner, para discutir a importância da organização do tempo dentro da escola; Chartier na defesa da relevância de documentar as práticas pedagógicas por meio da escrita docente; Soares e Carvalho com o conceito de alfabetização e letramento e Smolka e Andrade no que diz respeito a defesa da alfabetização na perspectiva discursiva.

A partir do levantamento bibliográfico realizado, nota-se que há uma baixa produção científica que aborda como tema central as questões relacionadas ao trabalho para além das dimensões didáticas e pedagógicas. Tal constatação valida a necessidade e contribuição que esta pesquisa traz ao campo científico, uma vez que o trabalho é categoria fundamental para a compreensão das relações estabelecidas socialmente, bem como o trabalho docente é categoria

central para a compreensão das múltiplas relações que perpassam o trabalho no ambiente escolar. Infere-se, assim, que há um silenciamento quanto aos demais elementos que constituem a totalidade da sua atuação docente na alfabetização, a partir de suas mediações e contradições, tais como: a função social do ensino da escrita e da leitura, bem como a própria especificidade desses conhecimentos socialmente produzidos acrescentando a estes as características do letramento; a atuação polivalente presente na forma como o trabalho docente é organizado; os saberes tanto procedimentais quanto teóricos que são encarados com exigências didático-pedagógicas para essa atuação e a própria identificação e reconhecimento como professoras alfabetizadoras a partir do trabalho que realizam.

Dessarte, após a avaliação do conteúdo dos trabalhos selecionados, foram elencadas categorias de análise para auxiliar na compreensão do tema abordado, bem como mostrar as lacunas deixadas pelas pesquisas e que podem ser contempladas por este estudo. Cabe aqui ressaltar que, ainda que os trabalhos analisados façam relação com o objeto desta pesquisa, apenas uma das pesquisas abrange, como foco específico, os sentidos dos docentes sobre o trabalho em turmas de alfabetização.

Apresentamos abaixo o quadro com as categorias centrais que foram apontadas nos trabalhos analisados. Para uma maior compreensão, ressaltamos que cada categoria pode ter sido observada em mais de um trabalho.

**Quadro 4: Categorias centrais elencadas a partir dos trabalhos**

<b>Categorias</b>	<b>Número de trabalhos que abordam as categorias</b>
Formas de Controle do trabalho	5
Precarização nas relações de trabalho	3
Intensificação do trabalho	5
Condições do Trabalho docente	2
Políticas Públicas e Políticas educacionais neoliberais	5

**Fonte:** Elaborado pelo autor, 2022.

Verifica-se a partir da análise do quadro exposto que as categorias de maior recorrência nos estudos foram a *intensificação do trabalho* e *políticas públicas e políticas educacionais neoliberais*. Essa observação, acerca dessas categorias, bem como, a presença das demais categorias, é importante para a pesquisa em questão, pois aponta para um cenário, no qual, os

professores têm vivenciado ações que afetam diretamente suas vivências profissionais, ou seja, o trabalho que realizam.

A seguir apresentamos as considerações referentes a cada uma das categorias elencadas.

### **1.1 Formas de Controle do Trabalho**

A tese de Rigolon (2013), as dissertações de Toni (2017), Fernandes (2018), Souza (2019) e o artigo de Santos (2017) apresentam indícios de formas de controle do trabalho docente em suas pesquisas.

Os estudos evidenciam análises sobre a implantação de programas educacionais que servem como mecanismos de controle das atividades docentes no que diz respeito à organização e atuação da ação pedagógica dentro e fora do ambiente escolar. As pesquisas abordam como as ações de cunho gerencialistas adentram o espaço escolar a partir dos programas (em sua maioria) de formação continuada que, para além de teorias e materiais prontos para reprodução, também estabelecem as habilidades e competências que os professores devem ter e demonstrar para que os resultados pretendidos sejam alcançados nas avaliações externas na qual seus estudantes são submetidos. Nessa perspectiva, os professores perdem sua autonomia e passam a ser cobrados, até mesmo pela participação nos cursos, de modo a garantir que os ideais daqueles programas sejam perpetuados. Esses programas ainda interferem na maneira como se trabalha dentro das escolas e salas, pois podem ter influência significativa na distribuição de recursos e na concessão de gratificações aos docentes, além de criar um ambiente de rivalidade entre as instituições e até mesmo entre os professores. O trabalho de alfabetizador é visto, portanto, como passível de previsão e controle com forte impacto tanto nos processos de formação continuada como nos mecanismos de construção da carreira e remuneração.

### **1.2 Precarização nas Relações de Trabalho**

A categoria “Precarização nas Relações de Trabalho” foi observada nos estudos de Rigolon (2013), Fernandes (2018) e Souza (2019).

Rigolon (2013), ao tratar dessa categoria, faz referência aos aspectos relativos às relações de emprego, abordando questões como o regime de contratação dos professores, com a crescente contratação de temporários, favorecendo para que em alguns estados o número de

temporários seja maior do que o de funcionários efetivos. A autora observa que tal regime de contratação não abrange todos os direitos a que o regime efetivo proporciona o que permite que dentro de uma mesma rede de ensino haja diferenciações entre seus funcionários. Tal vínculo trabalhista ainda favorece a perda da qualidade das seleções para professores, visto que os professores com vínculos temporários, por vezes, não eram submetidos a qualquer tipo de avaliação para ingresso nas salas de aula. No entanto, são psicologicamente desgastantes aos profissionais que são submetidos a essas seleções, com o risco de ficarem sem os mesmos resguardos que os professores efetivos e até mesmo sem o trabalho. A autora ainda aponta para situações constrangedoras às quais alguns professores com vínculo temporário são submetidos, como por exemplo o impedimento da participação em cursos e ações direcionadas apenas a efetivos (Rigolon, 2013).

Fernandes (2018) aponta para a precarização das condições de trabalho docente que se intensificaram nas últimas décadas e indica como um dos principais motivos para essa situação a implementação de políticas educacionais neoliberais. Ainda manifesta a influência de questões relacionadas à classe e ao gênero advindos da divisão social do trabalho que tiveram reflexo nesse processo de precarização, como, por exemplo, a feminização da profissão docente, processo esse que acontece de forma majoritária em classes de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental.

Na dissertação de Souza (2019), a precarização do trabalho docente é relacionada com a expansão da escola básica, na qual a necessidade de uma sociedade para atender as demandas do modelo de produção industrial favorece a perda das condições necessárias para a realização de um trabalho satisfatório. A autora ainda faz ligação entre a precarização do trabalho docente e a identidade profissional que é fragilizada ao se deparar com más condições de trabalho. Em seu trabalho, Souza (2019) observou que este cenário de precarização observado pelos professores que atuavam na alfabetização era descrito pelas condições do espaço físico das escolas, o qual era inadequado para receber a demanda quantitativa de estudantes que adentravam ao sistema de ensino, bem como no grande número de alunos que constituíam as turmas, a falta de material e a questão do tempo destinado à coordenação. A autora mostra, em relação a esses aspectos, que a precarização do trabalho do docente nas classes de alfabetização tem contribuído para a percepção errônea de que o professor seja o único responsável pela qualidade da educação ofertada nas escolas, e, portanto, pela dificuldade da escola em alfabetizar.

### 1.3 Intensificação do Trabalho

Nas pesquisas de Rigolon (2013), De Toni (2017), Fernandes (2018), Souza, (2019) e Santos (2017) a intensidade do trabalho docente está presente como uma das categorias de estudo, ainda que apenas no estudo de Fernandes (2018) ela apareça como um dos objetos centrais.

Rigolon (2013) expõe como a partir dos anos de 1990 o trabalho dos professores sofre com alterações nas atividades docentes desempenhadas, que deixam de ter como foco principal o ato de ministrar aulas e incorpora atividades de diferentes graus de complexidade e de demanda e que geram pressões e tensões para os profissionais em seus cotidianos.

De Toni (2017) aponta para como a centralização dos processos avaliativos e as demandas geradas, a partir dos programas que a fundamentam, afetam o trabalho docente realizado pelos professores dentro do ambiente escolar.

O trabalho de Fernandes (2018) aborda a intensidade do trabalho realizado pelos professores como seu objeto. Para tanto, traz como uma de suas categorias centrais a intensificação do trabalho docente. A autora mapeia como fatores que corroboram para o processo de intensificação questões como pressão social e responsabilização dos profissionais pelo fracasso escolar, aumento das atribuições principalmente funções burocráticas, autor responsabilização e culpabilização por parte dos discursos oficiais. Fernandes, ainda aponta para a crescente demanda das atividades burocráticas não necessariamente ligadas ao ensino como o preenchimento de diários, cadernos e aplicação de programas educacionais públicos. Acrescentando as contribuições de Hypolito (2009), a autora apresenta o fenômeno da auto-intensificação que tem sido internalizada por parte dos docentes como sinônimo de profissionalismo, mas que, no entanto, escondem os processos de sobrecarga dos professores e modificam seu significado.

Souza (2019) evidencia como o trabalho dos professores alfabetizadores é modificado a partir dos anos de 1970 para atender as mudanças influenciadas pela esfera econômica capitalista. Assim como De Toni (2017), a autora indica como uma das causas responsáveis pela intensificação do trabalho dos docentes os mecanismos de avaliação que passam a interferir na realidade de trabalho desses professores e acaba por coagi-los a realizar atividades e funções as quais não lhe são próprias devido a pressões para alcançarem metas e resultados.

O artigo de Santos (2017) observa, ao evidenciar o tempo em que as atividades deveriam ser desenvolvidas, como os professores, por vezes, costumam realizar muitas atividades que não estão previstas no âmbito do trabalho docente, mas que não podem deixar

de realizá-las, pois, posteriormente, podem ser cobrados pela sua execução. Utiliza das contribuições de Fetzner (2010) que descreve sobre o fato de que muitas dessas atividades adentram o cotidiano dos professores sem que estes sujeitos às tenham concebido ou participado de sua elaboração, o que corrobora com o processo de alienação da atividade docente.

#### **1.4 Condições do Trabalho**

Fernandes (2018) e Trindade (2018) retratam com maior evidência em suas pesquisas aspectos das condições materiais do trabalho. Fernandes (2018) debate as condições de trabalho a partir da análise de outras duas categorias: a precarização e a intensificação, que, segundo a pesquisa da autora, tem sofrido demasiadas mudanças ao longo das últimas décadas. A pesquisadora aborda, a partir de uma análise histórica, como as condições materiais do trabalho foram fragilizadas à medida em que o sistema de instrução público passou a crescer para suprir a necessidade da sociedade e do estado. A pesquisa mostra como desde a época dos mestres-escola a profissão docente já passava por um processo de precarização de suas condições de trabalho, pelo uso de demasiado número de mão de obra temporária, falta de recursos e investimento do estado favorecendo a ausência de instalações adequadas, treinamento para os professores, materiais de ensino e, sobretudo, salários dignos. Junta-se a essas questões, a inserção da mulher na atividade docente, que passa a ocorrer a partir da iniciativa das mulheres de ocuparem ofícios dentro da sociedade do trabalho, bem como da falta de atratividade da atividade docente para os homens, os quais também faziam relação entre as atividades de educar e as atividades de cunho doméstico desenvolvidos a época predominantemente pelas mulheres. A pesquisa relata como a fase da divisão social do trabalho contribuiu para a precarização do trabalho. Fernandes (2018) aponta então para as mudanças que ocorrem principalmente a partir das décadas de 1980 e 1990, com a implantação de políticas neoliberais que procuram formas de aumentar a produção ao mesmo tempo que tem por objetivo reduzir os gastos. Em seus resultados, a pesquisa da autora, observa que os professores investigados consideram como “boas” as condições de trabalho, ainda que estas condições não sejam as mais favoráveis ao melhor desempenho de suas atividades.

Trindade (2018), assim como Fernandes (2017), busca na história e no processo de desenvolvimento da sociedade os fundamentos que corroboram para a falta ou inadequação das condições materiais do trabalho. Para isso, ao estudar os sentidos produzidos pelos professores, relaciona as condições de trabalho com o modo como se apresenta o trabalho docente para esses

sujeitos. Portanto, aspectos voltados à falta ou precariedade de material escolar, organização do espaço, número de estudantes por turma, assim como fatores como relacionados ao vínculo empregatício, carreira, estabilidade e ao salário. Apresenta a questão histórica relacionada ao gênero feminino e a sua utilização como mão de obra barata e amadora. A pesquisadora examinou que parte significativa dos trabalhos que abordam a condição docente na educação básica concluíram que um número considerável de municípios brasileiros possui dificuldades em oferecer condições adequadas ao trabalho dos professores. Trindade (2018) acrescenta que, a partir das condições de trabalho, os professores produzem sentidos sobre como exercem o seu trabalho como professores e, nesse caso, como alfabetizadores.

### **1.5 Políticas Públicas e Políticas Educacionais Neoliberais**

A tese de Rigolon (2018), as dissertações de De Toni (2017), Fernandes (2018), Trindade (2018) e Souza (2019) apontam como uma categoria, que requer determinada atenção, as **políticas públicas e as políticas educacionais neoliberais**, pois estão diretamente relacionadas com o modo como as condições de trabalho têm sido postas aos docentes nas últimas décadas.

Rigolon (2018) apresenta como a política, principalmente, a partir dos anos 2000 alterou as configurações do trabalho docente no estado de São Paulo. A pesquisadora mostra em seu trabalho como as políticas pensadas para a área da educação surgem dentro de um cenário no qual o trabalho dos professores perde parte significativa de sua autonomia quanto aos processos ocorridos dentro e fora das salas de aula. É apresentada uma retrospectiva histórica de como o pensamento neoliberal adentra as políticas educacionais. Mostra como os mecanismos internacionais de financiamento, como por exemplo o Banco Mundial, se insere dentro dos sistemas de educação e colabora para que a lógica neoliberal se estabeleça e o processo educativo passe a ser encarado como processo produtivo mediante apresentação de resultados. Após apresentar como as políticas educacionais foram influenciadas pela ideologia neoliberal, Rigolon (2018) dedica-se, de modo central, a analisar os programas destinados à formação continuada dos professores e os processos avaliativos de larga escala que ganharam centralidade a partir da aplicação das novas políticas educacionais. Desse modo, a autora sintetiza que as políticas educacionais têm modificado a forma como o trabalho do professor é organizado e realizado a fim de atender às projeções de resultados, o que faz com que o trabalho dos professores seja cada vez mais contestado e observado.

De Toni (2017) nos mostra como as políticas públicas de alfabetização são vistas pelos professores do município de Santa Maria. A pesquisa da autora evidencia que as políticas públicas não têm considerado a opinião e visão dos professores ao serem organizadas. Existe a queixa, entre os docentes, de que as políticas que chegam para aplicação não atendem as demandas da sala de aula ou não se aplicam aos contextos aos quais estão inseridos alunos e professores. Para a pesquisadora, as políticas que adentram as paredes das escolas surgem para atender aos interesses daqueles que dominam o cenário político e econômico, por isso, a pesquisa indica existir um distanciamento entre aqueles que formulam as políticas e projetos e os profissionais que serão encarregados de aplicarem determinados procedimentos. Esse distanciamento torna as ações dos docentes reféns de comparações, avaliações e processos intensificação do trabalho dos professores.

Fernandes (2018) relata como as políticas educacionais neoliberais contribuem para a reestruturação do trabalho docente. Assim como De Toni (2017), Fernandes relaciona o movimento de transformação ocasionado pelas políticas públicas educacionais ao processo de intensificação do trabalho docente. Segundo a pesquisa desenvolvida pela autora, as políticas educacionais observadas no estado de São Paulo ocasionaram reformas que influenciaram o trabalho dos docentes quanto a composição da jornada de trabalho, número de alunos alocados por turma e números de turmas fechadas e sobre as condições de contratação de mão de obra, na qual, o aumento da contratação por regime temporário está envolvido. Para a autora, que tem como objeto central de sua pesquisa a intensidade do trabalho docente, a questão da contratação temporária favorece as chances de sobrecarga dos professores.

Trindade (2018) analisa em seu trabalho como as políticas que estão relacionadas com os sistemas educacionais passam a também constituir o trabalho docente, pois fazem parte do seu cotidiano. A pesquisadora destaca que, mesmo com a existência de políticas voltadas para a realização e organização do trabalho docente, há uma ineficiência entre essas políticas e as questões voltadas à valorização dos profissionais docentes. Em sua pesquisa, Trindade (2018) assinala que as políticas educacionais de ideologia neoliberal têm ganhado espaço, tanto na esfera municipal e estadual quanto na esfera nacional e essas políticas são muitas vezes orientadas por agências internacionais como por exemplo a Unesco. Rodeados de contradições, esse espaço de trabalho do professor passa a ser organizado de acordo com os interesses de outrem, alheios muitas vezes a aqueles que participam efetivamente do processo educacional. Outro ponto são as parcerias que passam a compor os sistemas educacionais, como é o caso das parcerias público-privadas e que também modificam a maneira como a educação se organiza e como o trabalho docente é gerenciado. Sobre esta categoria finaliza observando que as políticas

educacionais influenciam a maneira como os professores resistem às tentativas de controle de seu trabalho, chegando até mesmo ao enfraquecimento dos movimentos coletivos.

Souza (2019) em seu trabalho analisa as políticas educacionais voltadas para a alfabetização, para isso visitou a história das políticas destinadas a área e de modo mais aprofundado sobre o PNAIC (Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa). Parte, então, da intencionalidade com que essas políticas são inseridas no contexto educacional. Segundo a autora, essas ações surgem para atender as exigências de mecanismos internacionais e cita o Banco Mundial como um desses mecanismos e acabam por se tornar as principais diretrizes para a organização do trabalho docente a ser desenvolvido pelos sistemas de educação que as adotam.

Souza (2019), assim como Trindade (2018), evidencia a ideologia neoliberal que fundamenta as políticas educacionais mais acentuadamente a partir dos anos de 1970, ficando mais explícitas a partir das reformas educacionais iniciadas nos anos 1990. Ao pesquisar as políticas voltadas para a alfabetização, comenta que estas começam a surgir de modo mais acentuado a partir dos movimentos de democratização da sociedade brasileira. Todavia, com a criação de novas políticas surge também a necessidade de se avaliar a fim de se demonstrar, afinal os objetivos pretendidos haviam sido alcançados, nesse contexto, as avaliações de larga escala aparecem como principais indicadores da qualidade da educação e, nesse caso, pesquisado pela autora, da alfabetização.

A autora verifica então, que diante da inserção das políticas públicas neoliberais, que os professores passam a se sentirem, por vezes, demasiadamente inseguros e cobrados quanto a aplicação das atividades e procedimentos indicados por essas políticas, bem como, pela necessidade de apresentar resultados positivos quanto a leitura e escrita dos estudantes. Ao final, a pesquisa indica que as políticas educacionais limitam o trabalho dos professores e que esse é um desafio para a educação e para a alfabetização no Brasil.

## **1.6 Síntese do Estado do Conhecimento**

Após a análise dos trabalhos selecionados para este estado do conhecimento sobre o trabalho dos professores alfabetizadores, observa-se que das cinco categorias destacadas, três estavam presentes quase que na totalidade dos trabalhos, são elas: as *formas de controle do trabalho*, *intensificação do trabalho* e as *políticas públicas e políticas educacionais neoliberais*. Tal ocorrência nos permite perceber o quanto o trabalho docente tem sido

impactado por ações externas ao seu espaço e que acabam por determinar as direções a serem tomadas por parte dos docentes.

Nota-se também a presença de algumas subcategorias que auxiliam na compreensão das categorias elencadas como centrais para a observação do trabalho dos professores alfabetizadores. Assim destacamos como subcategorias: **A feminização** do trabalho docente (Rigolon; Trindade; Fernandes; Souza), que mostra o como a predominância da quantidade de mulheres que exercem o trabalho docente, marcadamente em classes de alfabetização, impacta na organização deste e na maneira como mulheres professoras entendem seu trabalho; **a polivalência** (Fernandes; Souza) considerada como uma particularidade dos professores que atuam nas turmas de alfabetização, e que é fator importante para a estruturação deste trabalho; **as políticas e programas de formação continuada** (Rigolon; De Toni; Trindade; Souza; Santos) que são parte importante das tratativas de reestruturação do modo como os professores têm exercido seu trabalho dentro e fora de sala, além de corroborar no processo de perda do controle sobre o sua atividade docente. A figura abaixo representa a síntese de categorias e subcategorias apontadas na análise das pesquisas.

**Figura 1. Sistematização das Categorias e Subcategorias do Estado do Conhecimento**

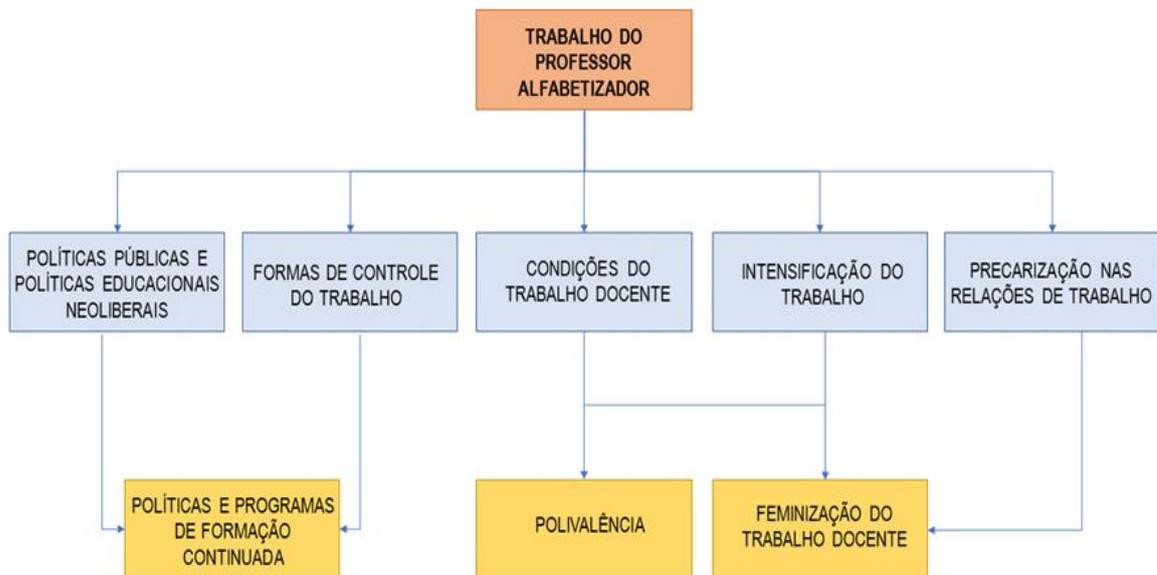


Figura elaborada com base nas pesquisas selecionadas para o estado do conhecimento.

**Fonte:** Elaborado pelo autor, 2022.

Observou-se na análise dos trabalhos selecionados para este estado do conhecimento que metade das pesquisas se fundamentou no materialismo histórico-dialético como método para analisar os dados produzidos. Os demais pressupostos teóricos-metodológicos que foram utilizados correspondem à sociologia dos processos, do sociólogo alemão Norbert Elias e conceito de intensidade do trabalho estabelecido por Dal Rosso. Predominou-se a abordagem qualitativa entre os trabalhos, ainda que tenham também aparecido elementos quantitativos em duas pesquisas. Os instrumentos utilizados para a produção de dados das pesquisas foram questionários, entrevistas e entrevistas semiestruturadas e grupo focal.

Partindo das considerações assinaladas a partir das categorias e subcategorias elencadas neste estado do conhecimento e das contribuições que cada pesquisa fornece ao campo científico, compreendemos que o trabalho docente dos professores alfabetizadores é constituído a partir de múltiplos elementos históricos, sociais, econômicos e políticos. Todos esses elementos influenciam no modo como os docentes interpretam o seu trabalho. Essa interpretação com base nos sentidos e significados que estes professores passam a ter do seu trabalho são os responsáveis pela maneira como os docentes vão se constituindo como sujeitos do e no trabalho, e nesse caso como alfabetizadores.

Dessa forma, ao nos dedicarmos a pesquisar sobre os sentidos e significados do trabalho dos professores que atuam em turmas de alfabetização no Distrito Federal, buscamos trazer para o debate científico contribuições que possam preencher algumas lacunas deixadas pelos estudos que já se dedicaram a estudar o trabalho docente dos professores alfabetizadores, principalmente, no que diz respeito a centralidade dos objetos assinalados em cada uma das pesquisas, visto que o DF possui características distintas de outros estados e municípios quanto a aspectos importantes para a construção desses sentidos e significados, como por exemplo a jornada ampliada, na qual os professores têm parte de sua carga horária destinada para preparação das aulas, material pedagógico e formação, e, no caso do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), o direito a uma Gratificação de Atividade de Alfabetização (GAA), no percentual de quinze por cento do vencimento do professor. Acreditamos que estas e outras características da rede pública de ensino do DF podem nos apontar significativas respostas aos nossos questionamentos, pois percebeu-se que, mesmo com o trabalho sendo a categoria principal das pesquisas, nos estudos localizados neste estado do conhecimento os métodos, procedimentos, conhecimentos e técnicas os quais fazem parte da atuação dos professores, mas que não podem ser considerados como o todo desta atividade ainda são predominantes na forma como os docentes compreendem seu trabalho, muitas vezes não dando a devida importância a questões que mediam essa atuação e que são externas a esses aspectos. Para tanto,

apresentaremos no capítulo a seguir os procedimentos teórico-metodológicos que fundamentaram esta pesquisa.

## **2. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

Esta seção tem como propósito apresentar o percurso metodológico adotado na pesquisa. Com a intenção de atendermos ao nosso objetivo de compreender os sentidos e significados do trabalho docente das professoras alfabetizadoras da rede pública de ensino do Distrito Federal fundamentamos nossa pesquisa na perspectiva do materialismo histórico-dialético e da teoria histórico-cultural. Objetivamos com isso, realizar a partir do método a busca por narrativas conscientes que consigam refletir as múltiplas determinações que envolvem os sujeitos da pesquisa e que são responsáveis pela compreensão das professoras alfabetizadoras da relação existente entre elas e suas realidades histórica, social e cultural.

### **2.1. Procedimentos Metodológicos e Instrumentos de Pesquisa**

Para alcançarmos nosso objetivo de pesquisa de compreender os sentidos e significados do trabalho docente das professoras que atuam em turmas de alfabetização, optamos metodologicamente pela pesquisa de natureza qualitativa, assim temos como foco a “dialética da realidade social que parte da necessidade de conhecer (através de percepções, reflexão e intuição) a realidade para transformá-la em processos contextuais e dinâmicos complexos” (Trivinõs, 2007, p. 117). Desta forma, ao lançarmos mão da pesquisa qualitativa, temos como pretensão captarmos os fenômenos que ocorrem na relação das professoras com o trabalho na alfabetização para além de sua aparência, objetivando a sua essência, a fim de podermos explicar de onde surgem, como se manifestam, se transformam e interferem na vida dos sujeitos envolvidos.

Portanto, partindo desse interesse em compreender os sentidos e significados, para além de sua superficialidade, esta pesquisa fundamenta-se no materialismo histórico-dialético e na perspectiva histórico cultural. Acreditamos que essa fundamentação nos possibilita uma descrição da realidade que possa explicar as origens, as relações e as mudanças que possibilitem a existência dos sentidos e significados que possam vir a surgir da fala dos sujeitos participantes da pesquisa.

Segundo Netto citando Marx:

O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica - por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável -, é apreender a essência (ou

seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto. Numa palavra: o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto (NETTO, 2011, p. 22)

Desta forma, ao elegermos o materialismo histórico-dialético como método podemos apreender a partir das múltiplas determinações que envolvem o nosso objeto de pesquisa, ou seja, o trabalho em turmas de alfabetização, a estrutura e dinâmica que são necessários para a sua reprodução no plano do pensamento, possibilitando a reprodução ideal de seu movimento no real, alcançando a essência do nosso objeto. O que queremos dizer com isso é que para podermos ter a real noção de quais são os sentidos e significados apresentados pelas professoras não podemos olhar para o nosso objeto como se ele surgisse de forma natural, fruto da casualidade, pois entendemos que as relações estruturantes que ali estão representadas surgem da dinamicidade das relações a que sujeitos e objetos são submetidos.

Para Marx (2007), a atividade material, a linguagem da vida real é o que favorece a produção de ideias, de representações e da consciência, ou seja, “os homens são produtores de suas representações, de suas ideias” (MARX, 2007, p.94) a partir de sua realidade. Todavia, essas representações apenas podem ser consideradas reais quando são observadas levando-se em consideração as forças produtivas que condicionam o desenvolvimento dos homens. Portanto, para que os homens possam, conscientemente, representarem sua realidade, não podem apenas basear-se nas aparências dos fenômenos que se apresentam à sua frente, mas sim refletirem na historicidade das relações que contribuíram para a transformação e produção da sua realidade. Deste modo, a vida determina a consciência do homem e não o seu contrário (Marx, 2007).

Logo, ao adotarmos o materialismo histórico-dialético como base teórico-metodológica lançamos mão à utilização das categorias de análise do método, as quais Duarte apresenta para nós como sendo “conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações” (1985, p.21). Segundo o autor, as categorias de análise por não serem inertes, mas sim estáticas, apresentam as características necessárias para que os fenômenos que ocorrem em determinado tempo e lugar sejam observados. No entanto, ressalva que para que essas determinações sejam realmente validadas, necessariamente, precisam partir de uma conjuntura econômico-social e política factualmente determinado, pois a realidade também é dinâmica e está em constante movimento.

Elencamos, portanto, baseados na perspectiva metodológica de Marx, as categorias historicidade, totalidade, contradição e mediação como base teórica de análise sobre o nosso objeto, a fim de que, a partir dessas categorias conseguíssemos representar com o maior grau

de fidelidade possível a realidade social e histórica presente nas vivências das professoras alfabetizadoras, buscando assim a representação ideal das múltiplas determinações que constituem o trabalho docente realizado pelas alfabetizadoras. A categoria da historicidade nos permite compreender como, a partir do movimento dialético desenvolvido e estruturado o homem, sujeito histórico-social, produz a sua realidade e por ela também é produzido (Cury, 1985). Portanto, a historicidade nos ajuda a interpretar os sentidos e significados do trabalho na alfabetização identificando elementos sociais, culturais, profissionais e políticos que constituem o ser social alfabetizador a partir do movimento histórico, das relações de produção e de suas contradições.

A categoria da totalidade busca a compreensão do real a partir de uma ampla observação da realidade, não se baseando apenas em particularidades do objeto, mas expandindo sua análise, de modo que, apoiado em múltiplos processos, o concreto possa ser explicado sob um ponto de vista cada vez mais abrangente. Nessa perspectiva, a categoria da totalidade nos possibilita olhar para o trabalho na alfabetização a partir das significações que as professoras alfabetizadoras elaboram diante da dimensão social e histórica na qual vivenciam em suas realidades.

A categoria da contradição nos permite contrastar as condições totalizantes que permeiam a realidade da alfabetização vivenciadas pelas professoras alfabetizadoras com a noção metafísica de concepção das determinações do objeto, ou seja, parte da contestação da racionalidade sobre o trabalho nas turmas de alfabetização, desse modo, apresenta o real a partir de uma compreensão crítica e dialética das determinações apontadas pelos sujeitos. Portanto, “a contradição sempre expressa uma relação de conflito no devir do real. Essa relação se dá na definição de um elemento pelo que ele não é. Assim, cada coisa exige a existência do seu contrário, como determinação e negação do outro” (CURY, 1985, p.31).

Por último, a categoria da mediação estabelece as relações existentes entre homens (os sujeitos da pesquisa) e o mundo (objeto da pesquisa), no entanto, essas relações não são diretas, mas sim permeadas de elementos de interação. Deste modo, “o real não é visto numa divisibilidade de processos em que cada elemento guarde em si mesmo o dinamismo de sua existência, mas numa reciprocidade em que contrários se relacionem de modo dialético e contraditório” (CURY, 1985, p.27).

Dessa forma, Cury (1985), ao tratar o uso das categorias como instrumentos de análise, nos indica que elas estão inseridas dentro de um contexto de práxis, no qual além de proporcionar a verificação do processo de realidade, na qual são produzidas, também fazem parte da ação transformadora na qual estão inseridas, justamente por sua característica de

elemento que constitui a realidade concreta. Portanto, as categorias de análise não apenas surgem da realidade observada, mas, neste caso do trabalho docente das professoras como alfabetizadoras, sobre como fazem parte dela e sobre ela exercem influências.

## **2.2. Procedimentos de Pesquisa**

A partir da escolha dos procedimentos metodológicos de análise, optou-se pela entrevista semiestruturada como instrumento de pesquisa a ser utilizado para a coleta de dados junto aos participantes do estudo (Apêndice A). A opção por esse tipo de instrumento de pesquisa deve-se ao entendimento de que a entrevista nos permite ter acessos aos processos psicológicos que nos apontam os sentidos e significados. Utilizamos essa ferramenta para conhecer aspectos relacionados à formação inicial e continuada das professoras alfabetizadoras; apreender como esses conhecimentos se relacionam com o trabalho que exercem nas turmas de alfabetização; e perceber como as condições subjetivas e objetivas do trabalho das alfabetizadoras são compreendidas por elas.

Assim sendo, para termos uma análise que nos permitisse uma compreensão mais assertiva sobre as múltiplas determinações que influenciam e que constituem os sentidos e significados das professoras, adotamos como procedimento metodológico de análise das entrevistas os Núcleos de Significação elaborados por Aguiar e Ozella (2006). Esse método baseia-se nos aspectos teóricos metodológicos propostos por Vigotski quando da opção que este autor tem em lançar mão do uso do materialismo dialético e das categorias linguagem e pensamento bem como das noções de significado e sentido como método capaz de apreender a complexidade de seus estudos sobre o homem e suas funções psicológicas (Aguiar e Ozella, 2006).

Sobre os aspectos que definem o método, Aguiar e Ozella destacam: “a crítica radical das visões reducionistas, objetivistas e subjetivistas, a discussão sobre a relação aparência – essência, parte – todo, a importância a noção de historicidade, de processo, e a noção de mediação” (2006, p. 224). Desta forma, apresentam uma reflexão metodológica que:

[... sobre a apreensão dos sentidos estará pautada numa visão que tem no empírico seu ponto de partida, mas a clareza de que é necessário irmos além das aparências, não nos contentarmos com a descrição dos fatos, mas buscarmos a explicação do processo de constituição do objeto estudado, ou seja, estudá-lo no seu processo histórico (AGUIAR E OZELLA, 2006, p.224).

Para os autores, é impossível que se consiga realizar uma análise que não leve em consideração as relações dialéticas que perpassam o contexto histórico social no qual o homem está inserido. Portanto, o homem ao constituir-se traz consigo marcas de sua historicidade, de suas relações sociais, da ideologia presente em seu contexto e do modo de produção da sociedade da qual faz parte. Nessa relação dialética, homem e sociedade se constituem mutuamente.

Aguiar e Ozella (2006) também destacam como questão pertinente para a discussão sobre os sentidos e significados a relação estabelecida entre pensamento e linguagem. Os autores evidenciam como ocorre o processo de constituição do homem enquanto ser-social a partir das relações estabelecidas entre indivíduo e sociedade, qual a questão psicológica é também afetada. De modo resumido, o homem muda o social, que por sua vez modifica o psicológico. Neste cenário, a linguagem enquanto um sistema de signo<sup>2</sup> é instrumento fundamental do processo de constituição dos homens.

Para nossa pesquisa, essa relação entre pensamento e linguagem se apresenta como fundamental, uma vez que as entrevistas nos fornecem como devolutivas a palavra dos sujeitos envolvidos, ou seja, as sínteses de conexões que foram realizadas a partir das ideias estabelecidas no pensamento e que são manifestadas no discurso. Segundo Vigostki (2001), para se chegar ao significado real da palavra devemos antes analisar o processo percorrido durante o fluxo de desenvolvimento do pensamento, somente assim podemos identificar de fato as verdadeiras conexões existentes entre o pensamento e a palavra materializada.

Todo pensamento tem um movimento, um fluxo, um desdobramento, em suma, o pensamento cumpre alguma função, executa algum trabalho, resolve alguma tarefa. Esse fluxo de pensamento se realiza como movimento interno, através de uma série de planos, como uma transição do pensamento para a palavra e da palavra para o pensamento (VIGOSTKI, 2001, p.409 e 410).

Podemos assim entender que pensamento e linguagem são elementos que se complementam a partir da relação de mediação estabelecida entre si. Essa mediação existente é o que possibilita com que cada um tenha sua característica própria enquanto elementos de observação e análise. No entanto, apesar de serem distintos, não podem ser entendidos a não ser a partir das conexões que possuem com o outro.

Outro ponto analisado por Aguiar e Ozella (2006) para a constituição dos núcleos de significação são as categorias significado e sentido. Para esses autores, os significados são

---

<sup>2</sup> Aguiar e Ozella (2006, p.225 e 226) apresenta como signo o objeto na consciência, a forma privilegiada de apreensão do ser, pensar e agir do sujeito.

produções históricas e sociais que surgem a partir do movimento de transformação realizado na natureza pelo homem. Esses significados são mais estáveis, logo, também podem modificar com base nos processos, ao mesmo tempo em que os pensamentos são alterados e ressignificados. Dessa forma, podem ser considerados como “conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir das próprias subjetividades” (Aguiar e Ozella, 2006, p.226).

Aguiar e Ozella, em relação à categoria de sentidos, afirmam que essa é muito mais ampla, pois está mais próxima da subjetividade expressa pelo sujeito. Segundo os autores, enquanto na categoria de significados, os sujeitos se baseiam nos eventos psicológicos que produzem a partir de determinada realidade, deste modo, sendo influenciados pela lógica racional externa, os sentidos são alcançados a partir da relação existente entre os processos biológicos, cognitivos e afetivos. Deste modo, falar de sentidos é falar de subjetividade, da dialética afetivo/cognitiva, é falar de um sujeito não diluído, de um sujeito histórico e singular ao mesmo tempo” (Aguiar et al. 2009, p.65). Com isso, os autores expressam que devido à complexidade que envolve as determinações do sentido, a proposta apresentada como método aproxima-se das zonas de sentido.

Para que os sentidos sejam mais bem compreendidos, outras categorias também são inseridas no contexto de análises. São elas: a relação simbólico-emocional, na qual podemos significar os pensamentos e emoções dos seres humanos a partir da observação de suas expressões; a noção de necessidade e motivos, em que a primeira diz respeito às carências do sujeito, motivo pelo qual esse busca movimentar-se para adquirir sua condição de existência, enquanto a segunda irá aparecer a partir da relação direta com a necessidade. Os motivos surgem como impulso para a realização daquilo que o sujeito almeja. Portanto, para Aguiar e Ozella:

A apreensão dos sentidos não significa apreendermos uma resposta única, coerente absolutamente definida, completa, mas expressões do sujeito muitas vezes contraditórias, parciais, que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele (AGUIAR e OZELLA, 2006, p.228).

A partir, então, da melhor compreensão dos caminhos metodológicos que nos permitem a apreensão dos sentidos e significados do trabalho das professoras participantes desta pesquisa, parte-se para a elaboração dos núcleos de significação. Aguiar e Ozella (2006) destacam três etapas de procedimentos necessárias para a constituição do método, são elas: pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação.

A primeira etapa da metodologia, que diz respeito aos pré-indicadores, consiste no ponto de partida da pesquisa observado desde a análise da palavra. Essa palavra não é e não pode ser considerada vazia, pois entende-se que ao ser proferida pelo sujeito carrega consigo uma grande carga de determinações histórico-sociais. Portanto, nesta etapa é realizada várias leituras sistemáticas das entrevistas realizadas, a fim de se extrair dos discursos o maior número possível de “teses”. Conforme Aguiar et al. (2015), essas teses surgem conforme a observação de aspectos particulares da fala dos sujeitos, entre eles a frequência, ênfase, repetição de palavras e expressões, carga emocional, insinuações, bem como todos os fatores verificados que tenham significado na representação da realidade do sujeito da pesquisa.

Na segunda etapa, são sistematizados os indicadores a partir do agrupamento dos pré-indicadores identificados na etapa anterior, com o intuito de examinar com maior atenção os aspectos apresentados pelos sujeitos e dessa forma retirar de uma totalidade determinações que indiquem os significados que as palavras representam, assim como adentrar nas complexidades dos elementos contraditórios e sócio-históricos também presentes no discurso. Esse agrupamento é realizado levando-se em consideração fatores como similaridade, complementaridade e contraposição que são considerados como base para a análise dos pré-indicadores. De acordo com Aguiar et al, “o que se pretende na segunda etapa, é, portanto, apreender o modo pelo qual os pré-indicadores se articulam constituindo as formas de significação da realidade” (2015, p. 68), essa sistematização, segundo a autora, já apresenta uma síntese, porém ainda em estágio inicial.

A terceira etapa da proposta metodológica trata-se da construção dos núcleos de significação. A partir do levantamento dos pré-indicadores, na qual são analisadas as palavras e os significados apresentados pelos sujeitos em seus discursos e da constituição dos indicadores, que surgem da fusão e contestação dos elementos da fase anterior, surge a síntese do movimento observado no real. Assim como na fase anterior, o movimento de aglutinação é realizado para que apareça um quantitativo pequeno de núcleos e estes não retornem para os indicadores. Desses núcleos, surge a síntese que é apresentada como a superação da realidade aparente, adentrando na realidade concreta e, assim, alcançando os sentidos manifestados nas falas e pensamentos dos sujeitos. Segundo Aguiar e Ozella (2006), é nessa fase que se avança no procedimento de análise deixando-se a empiria para tornar-se um processo interpretativo. À vista disso, os núcleos resultantes devem expressar os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvem emocionalmente, que revelem as suas determinações constituídas” (AGUIAR e OZELLA, 2006, p. 231).

### 2.3. Lócus e Sujeitos da Pesquisa

Essa pesquisa foi realizada com professoras efetivas da rede pública de ensino do Distrito Federal que lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, precisamente, no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), o qual foi implantado na rede pública de ensino do DF a partir de 2005, sendo sua implementação universalizada em todas as unidades escolares da rede pública do DF, a partir de 2008, atendendo assim às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. O BIA, portanto, faz parte da organização escolar da Rede Pública de Ensino do DF em ciclos para as aprendizagens que têm como características a aproximação da relação entre os processos de ensino e aprendizagem, bem como a utilização de espaços diversificados para fins pedagógicos, a ampliação dos tempos de aprendizagem, a progressão continuada e a avaliação formativa. Desta forma, o BIA integra o 2º Ciclo para as aprendizagens, correspondendo aos três primeiros anos do Ensino Fundamental, os quais estão voltados à “alfabetização e ao letramento pleno e proficiente dos estudantes” (BRASÍLIA, 2014).<sup>3</sup>

Para o processo de pesquisa de compreender os sentidos e significados do trabalho pelas professoras alfabetizadoras, utilizamos como critérios para a definição dos sujeitos de nossa pesquisa: 1) ser professora efetiva da rede pública; 2) atuar em turmas do bloco inicial de alfabetização (1º, 2º ou 3º ano); 3) ser indicada pelos pares como boa professora alfabetizadora. Também foram definidas quatro escolas para participarem do estudo, sendo uma unidade escolar por Coordenação Regional de Ensino (CRE). Portanto, ao todo participaram da pesquisa oito professoras alfabetizadoras, sendo entrevistadas duas docentes por escola/ coordenação de Ensino.

A rede pública de ensino do Distrito Federal conta com 4.178 turmas nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, segundo o Censo Escolar SEEDF (2021), as quais estão distribuídas entre 14 Coordenações Regionais de Ensino que atendem as 35 Regiões Administrativas (RA) do DF. Às CREs são atribuídas as funções de organizar, orientar e supervisionar o trabalho nas escolas de sua RA. Dessa forma, foram definidas como o *lócus* da

---

<sup>3</sup> A Rede Pública de Ensino do DF apresenta em sua estrutura a proposta de organização escolar em ciclos para as aprendizagens, na qual a Educação Infantil (creche, para crianças de até três anos de idade, organizada em berçário I, berçário II, maternal I e maternal II. II; e a Pré-escola, para crianças de quatro a cinco anos de idade, organizada, respectivamente, em 1º e 2º períodos) forma o primeiro ciclo. O Ensino Fundamental de nove anos, estruturado em cinco anos iniciais (do 1º ao 5º ano, com dois Blocos: 1º Bloco – Bloco Inicial de Alfabetização que corresponde ao 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, com início aos 6 (seis) anos de idade e com duração de três anos; e 2º Bloco - 4º e 5º anos com duração de dois anos) e que corresponde ao 2º Ciclo para as aprendizagens; E os quatro anos finais formam o 3º Ciclo para as Aprendizagens do 6º ao 9º ano, sendo também dividido em dois blocos: 1º bloco correspondente aos 6º e 7º anos e 2º bloco com o 8º e 9º anos.

pesquisa as Coordenações Regionais de Ensino de Ceilândia (CRE/ Ceilândia), Taguatinga (CRE/ Taguatinga), Samambaia (CRE/ Samambaia) e Planaltina (CRE/ Planaltina). De acordo com informações retiradas do Censo Escolar (2021), essas quatro Coordenações de Ensino são as maiores em número de turmas do BIA, o que foi considerado como critério para a escolha dessas. A CRE/Ceilândia é a coordenação com mais turmas, 737, seguida pelas CREs de Taguatinga com 378 turmas, Samambaia com 369, e pela CRE/Planaltina com 364 turmas dos 1º, 2º e 3º anos. O quadro abaixo retrata o número de turmas do BIA divididas por coordenação de ensino.

**Quadro 5: Turmas do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) distribuídos por coordenação regional de ensino**

CRE	ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS			
	Rede Pública			
	Turmas 1º ano	Turmas 2º ano	Turmas 3º ano	Total de turmas
Ceilândia	241	239	257	<b>737</b>
Taguatinga	125	122	131	<b>378</b>
Samambaia	121	119	129	<b>369</b>
Planaltina	115	120	129	<b>364</b>
Plano Piloto	120	113	121	<b>354</b>
Gama	85	83	112	<b>280</b>
Sobradinho	87	82	91	<b>260</b>
Recanto das Emas	79	74	81	<b>234</b>
Santa Maria	78	75	86	<b>239</b>
Paranoá	73	69	80	<b>222</b>
Núcleo Bandeirante	73	70	67	<b>210</b>
São Sebastião	69	67	66	<b>202</b>
Guará	56	53	56	<b>165</b>
Brazlândia	55	51	58	<b>164</b>
<b>Total</b>	<b>1377</b>	<b>1337</b>	<b>1464</b>	<b>4178</b>

Fonte: Censo Escolar, Distrito Federal, 2021.

As participantes da pesquisa responderam alguns itens constantes no roteiro de entrevista semiestruturada (apêndice A), que objetivaram colher informações para a caracterização individual de cada uma das professoras. Para preservar a identidade das participantes, foram adotados nomes fictícios aleatórios. Participaram da pesquisa, como já mencionado, oito professoras alfabetizadoras, das quais duas lecionam na CRE Ceilândia; duas na CRE Taguatinga; duas na CRE Samambaia; e duas na CRE Planaltina. Sobre os dados apresentados pelas professoras, a média de idade ficou em 42 anos. O tempo médio de atuação no magistério foi de 20 anos e da atuação em turmas de alfabetização 10 anos. Foi observado que 6 das 8 professoras tiveram formação técnica, sendo que 1 delas não fez o curso de magistério e sim o de contabilidade. Quanto à formação inicial em nível superior, 7 possuem a graduação em pedagogia e uma cursou primeiramente história e depois o curso de pedagogia. Em relação à pós-graduação, 7 participantes possuem especialização *lato sensu* em diversas áreas como alfabetização e letramento, atendimento educacional especializado, psicopedagogia, orientação escolar, entre outros, e uma possui mestrado em educação.

**Quadro 6. Perfil das professoras alfabetizadoras participantes**

Nome Fictício	Ano atuação	Idade	Tempo de magistério	Tempo em turmas de Alfabetização	Formação técnica	Formação Inicial	Pós-graduação
Antônia	2°	48	27	10	Sim/magistério	Pedagogia	Especialização
Bernadete	3°	57	25	14	Sim/magistério	Pedagogia	Especialização
Camila	1°	39	17	15	Sim/magistério	Pedagogia	Especialização
Débora	2°	37	10	6	Não	Pedagogia	Especialização
Eloísa	1°	38	23	16	Sim/ Contabilidade	Pedagogia	Especialização
Flávia	1°	31	12	3	Não	Pedagogia	Especialização
Gisele	3°	45	24	14	Sim/magistério	História/ Pedagogia	Mestrado
Helena	3°	44	25	7	Sim/magistério	Pedagogia	Especialização

**Fonte:** Informações fornecidas pelas professoras no roteiro de entrevistas. Elaboração própria.

Nos chamou a atenção o fato das professoras terem, aproximadamente, 20 anos de carreira docente, porém, quando se trata de anos de trabalho na alfabetização, essa média cai cerca de 10 anos. Isso nos mostra que no DF, a escolha das turmas de alfabetização possui especificidades. Essas serão tratadas mais a frente em nosso trabalho. Passamos, assim, a tratar sobre os elementos que nos ajudam a compreender como o trabalho dessas professoras é constituído e de como esses colocaram para a produção dos sentidos e significados que os sujeitos elaboram a partir desse trabalho.

### **3. O TRABALHO DOCENTE E O SER SOCIAL PROFESSOR ALFABETIZADOR**

Neste capítulo, trataremos dos pressupostos acerca da categoria trabalho, das singularidades do trabalho docente e das peculiaridades do trabalho na alfabetização com a intenção de compreender como essas categorias se articulam entre si para darem o aspecto de totalidade à atividade realizada pelas professoras. Partimos, portanto, da natureza ontológica da constituição do ser social professor a partir da categoria trabalho, entendendo que as mediações decorrentes dessa categoria são basilares para o entendimento de como são estabelecidas as relações de trabalho na sociedade estruturada pelo capital e como essas relações influenciam no trabalho docente e no trabalho na alfabetização.

#### **3.1. A Categoria Trabalho e a Constituição do Ser Social Professor**

Os homens podem ser diferenciados dos outros animais a partir de diferentes aspectos. No entanto, como nos mostra Marx (2001), é a partir da capacidade de produção dos seus meios de existência que o próprio homem começa a se diferenciar dos outros animais, pois, “ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material” (Marx, 2001, pág.11). Dessa forma, compreendemos que é a partir do trabalho, atividade realizada pelo homem para produzir sua existência, que este se constitui como ser social. Portanto, o trabalho é categoria ontológica da e na constituição do ser humano.

Lessa (1996) nos mostra que para Lukács a ontologia se apresenta de três distintas formas: a ontologia inorgânica, na qual o ser não possui vida e sua evolução está apenas direcionada a se tornar uma outra coisa qualquer; a ontologia biológica, em que a essência do ser é a reposição e reprodução da vida sempre sobre os mesmos aspectos; e da ontologia do ser social, que acontece a partir da busca pela produção do novo e da transformação da natureza de forma consciente e orientada. Lukács, em seus estudos, se concentra na compreensão da ontologia do ser social, porém adverte que, apesar de distintas em suas concepções, para que o ser social tenha condições ideais de existência, deve existir entre as três esferas ontológicas um determinado equilíbrio. “Para a ontologia de Lukács, isso é da maior importância. Significa, acima de tudo, que o ser social pode existir e se reproduzir apenas em uma contínua e ineliminável articulação com a natureza” (LESSA, 1996, pág. 17).

Podemos dizer então que o homem se constitui pelo trabalho e no trabalho como ser social, como ser humano. Segundo Marx (2001), trabalho é um processo que ocorre entre o homem e a natureza, na qual o homem utiliza de sua força natural, ou seja, dos movimentos

realizados por seu corpo, para transformar a matéria natural de acordo com sua necessidade e interesse. Portanto, ao realizar estes movimentos de transformação da matéria natural externa, o homem acaba por modificar a sua própria natureza. O autor chama a atenção para a intencionalidade do trabalho realizado pelo homem que não possui um caráter instintivo, mas sim um caráter teleológico, na qual, antes que o produto do trabalho estivesse materializado, o homem já o havia idealizado em seu pensamento. Desta forma, o produto do trabalho do homem está subordinado a sua vontade (Marx, 2001).

O trabalho então é considerado como ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humana (SAVIANI, 2007, pág.154). Logo, o trabalho é a essência do homem, que não pode ser entendida como algo dada ou criada por ação divina ou do movimento natural, mas sim como algo produzido pelo próprio homem. O homem se humaniza a partir do trabalho.

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência (SAVIANI, 2007, pág.154).

Portanto, entendemos que a categoria trabalho enquanto meio pela qual o homem modifica a sua realidade de modo intencional e interessado, e que ao mesmo tempo modifica a si próprio, é fundamental para compreensão da constituição do ser social, uma vez que a maneira como esse trabalho é configurado representa a qual necessidade o homem está tentando suprir, que pode ser desde suas necessidades primárias de subsistência, em que ocorre a produção dos bens materiais de consumo e se traduz naquilo que é compreendido como trabalho material, à produção dos conhecimentos necessários, sistematizados e organizados que surgem da reprodução mental dos aspectos que possibilitam a materialização dos produtos e que é concebido como trabalho imaterial, assim como nos mostra Saviani (2015):

[...] o processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material com a conseqüente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais; tal processo nós podemos traduzir na rubrica “trabalho material”. Entretanto, para traduzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não-material”. Trata-se aqui da produção de conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos, atitudes, habilidades. (SAVIANI, 2015, p. 286).

É importante compreendermos que, segundo Marx (2001), é a partir da divisão do trabalho em trabalho material e trabalho intelectual (imaterial), que é possível que a consciência possa querer tornar-se a representação de algo novo, na qual não seja mais representação da consciência da prática existente. Esse movimento é dotado de contradição entre as relações sociais e a força de produção. Sendo assim, nessa divisão do trabalho a atividade intelectual e a atividade material – o gozo e o trabalho, a produção e o consumo – acabam sendo destinados a indivíduos diferentes (MARX, 2001, p. 27), que acentua, dentro da sociedade capitalista, o conflito entre as classes dominantes e dominadas.

Dessa forma, ao reconhecermos o trabalho como produtor do ser social, reconhecemos também o caráter educativo que este contém, pois durante o processo de produção da sua existência, o homem aprende como se tornar homem. Saviani (2007) comenta sobre como, a partir da manipulação da natureza e do relacionamento com os demais o homem das comunidades primitivas, ia se educando e educando as gerações futuras. É também por meio dessa relação com a natureza que o homem conseguiu desenvolver as formas e conteúdo a serem utilizados para a produção de sua existência sendo, neste momento histórico, sua validade estabelecida pela experiência. Desde modo, os procedimentos validados eram conservados e transmitidos para as gerações posteriores, enquanto os procedimentos rejeitados eram descartados.

Partimos, então, para a compreensão de como são produzidas essas experiências as quais validam as formas e conteúdos produzidos pelo trabalho humano. Santos (2020), ao analisar as categorias que estão imbricadas na constituição do ser social, contribui com nossa discussão apresentando as categorias de sentido e significado que são a base para a compreensão de uma outra categoria: vivências; compreendida como as experiências da ação humana, porém, que apresenta um sentido muito mais amplo e abrangente. Segundo Santos:

Os sentidos atribuídos ao ser humano e à sua realidade se transformam, tem em-si uma historicidade permeada de novos significados, com formas e conteúdos que se reproduzem e se envolvem em todo o processo de desenvolvimento do ser humano, ou seja, os próprios sentidos são uma condição humana. Esses sentidos encontram-se permeados por todo o complexo do ser social em suas significações históricas que adquirem concepções e sentidos de ser homem do homem, de sua vida em sua práxis social e do ser social em uma materialidade histórica (SANTOS, 2020, p. 76).

Compreendemos então que o ser social utiliza dos sentidos e significados para materializar e produzir os elementos necessários para sua sobrevivência, a partir das relações que estabelece com a natureza. Portanto, para que haja a validade dos sentidos e significados atribuídos à produção humana, estes, necessariamente, precisam considerar os aspectos existentes nas relações sociais, na práxis social nos meios de produção, nas questões históricas

e nas concepções ideológicas. Portanto, para Santos: “cada produção humana é um signo que tem em sua propriedade, uma forma e conteúdo, assim como uma legalidade social que determina o seu valor de uso, a sua utilidade social” (2020, p.77). Estes signos são aqueles que, segundo Vigotski (2001), o sujeito aplica para orientar suas operações intelectuais, ou seja, a sua capacidade teleológica na materialização de sua ação humana.

A partir do reconhecimento dos signos como meio para a realização das ações humanas, a linguagem surge como categoria que o ser social utiliza para suprir a sua necessidade de comunicar-se, e de reprodução do seu processo de trabalho. Santos (2020) considera então que para explicar a relação entre pensamento e linguagem e de produção dos sentidos e significados é necessário, primeiramente, entender que, para Vigotski a necessidade dos sujeitos se comunicarem carece de um processo de universalização de princípios de materialização e de vivências internas e externas, na qual o pensamento se objetiva na palavra com significado. Desta forma, pensamento e linguagem não podem ser analisados isoladamente, pois se constituem em uma unidade multifacetada, da qual o significado é fruto desse processo. Portanto, pensamento e linguagem são produtos do trabalho do homem que surgem a partir do desenvolvimento histórico da consciência humana. Neste processo de compreensão dos signos, na qual surge a palavra e da relação pensamento e linguagem surge o significado, o sentido revela-se como algo arraigado a este último, pois é síntese de generalizações ocorridas no pensamento e que são decorrências das vivências tidas pelo sujeito na sua realidade concreta e em seu próprio processo psicológico interno o qual produz, a partir de sua consciência, pensamentos que buscam traduzir a realidade em uma dinâmica de apropriação e objetivação entre o sujeito meio social. Portanto, para Santos:

[...] as categorias de sentido e significado são elementos da atividade consciente que permitem uma transitividade nos reflexos objetivos e produzem no ser humano uma forma de ser, assim como em sua atividade como práxis social. Essas categorias são produzidas nas vivências dos seres humanos com a sua realidade concreta que é apreendida e significada para si mesmo, ou seja, pela vivência na sua realidade, o sujeito a conhece e tem consciência de si enquanto sujeito histórico. Essas categorias dinamizam o complexo do ser social e que, em si mesmas, constituem uma complexidade interligada entre si e uma unidade. Portanto, com o intuito de compreendermos essa dinamicidade do complexo do ser social, a vivência consiste em uma categoria fundamental no desenvolvimento histórico do ser humano, pois a partir do momento em que o indivíduo tem consciência de si, ele vivencia na sua realidade concreta e sente, ao mesmo tempo, que a consciência é produto da sua vivência histórica (2020, p.82).

Vivências, portanto, é uma categoria importante para compreensão do processo de constituição dos sentidos e significados. Segundo Toassa (2009), vivência (pereživânie em russo) pode ser assim conceituado:

O conceito de vivência (pereživânie) aparece em Vigotski designando tanto a apreensão do mundo externo pelo sujeito e sua participação nele, quanto a de seu próprio mundo interno (sua “realidade psíquica”, indicando que este mundo interno é passível de simbolização e tomada de consciência, tal como podemos compreender de outras obras do autor). Designa o modo pelo qual o mundo afeta-nos, tornando-se apreensível, inicialmente através dos processos psicológicos geneticamente biológicos e, posteriormente, também através da mediação dos signos (TOASSA, 2009, p. 61)

Entendemos assim que as vivências possuem características que manifestam a partir de aspectos tanto internos como externos ao sujeito e que estes são motivados segundo as relações que são estabelecidas entre a consciência humana e a realidade em que este está inserido. Segundo Toassa (2009), Vigotski, ao construir o seu conceito de consciência, sugere que este seja representado como um sistema na qual estão integrados aspectos conscientes e inconscientes do pensamento, portanto, diversas podem ser as formas de se atribuir qualidades às vivências. Deste modo, quer se dizer que, ao se ligar a função psicológica com a realidade aparente, podemos ter diferentes apropriações dessa vivência, seja em uma área ou em outra. Toassa (2009), portanto, vai dizer que as vivências se tornam “unidade dinâmica da vida consciente, marcada pela referência ao corpo, às representações e ideias, ou ao mundo externo; com maior atividade desta ou daquela função psíquica” (2009, p.278). Para a autora, da relação dialética entre o humano e a realidade composta por múltiplos aspectos é que o sujeito se reconhece ou se estranha como ser do meio no qual se encontra.

Santos (2020) vai dizer então que:

As vivências são a expressão concreta da existência do ser e de sua realidade que constitui uma unidade entre as particularidades da individualidade com as particularidades da sua realidade em seus traços relacionais que determinam sentidos e significados de ser do ser humano e do seu meio. O sentido do ser é como ele é, como ele vivencia na sua práxis social, como ele produz a sua realidade histórica, como ele significa a si mesmo e a sua história como formação da sua individualidade social e do próprio gênero humano (SANTOS, 2020, p. 84)

Sendo assim, compreendemos que os sentidos e significados, constituídos com base nas vivências, possibilitam ao ser humano a consciência necessária para que este, a partir da leitura da sua realidade concreta, realize as transformações necessárias à sua existência na natureza por meio do trabalho. Esta atividade humana intencional de produção e reprodução da vida se constitui em um processo, na qual o ser humano necessita apropriar-se das suas próprias produções históricas, culturais, filosóficas e artísticas para se reconhecer como humano, ou seja, como ser social. Diante disto, surge o trabalho educativo como responsável por transmitir às novas gerações as formas e conteúdos desenvolvidos historicamente e assim dar continuidade ao gênero humano. Essa atividade configura-se como práxis social, cujo professor, na figura de

ser social que trabalha com a intencionalidade de transmissão do conhecimento historicamente acumulado, se encontra. Desta maneira, outro ponto importante para nós é a compreensão de como se constitui o ser social professor.

Santos (2020) evidencia que o ser social professor é constituído a partir de sua práxis social, ou seja, da atividade que realiza com determinada intencionalidade e que está mediada através da relação teoria e prática. Portanto, o ser social professor se constitui no trabalho, e neste caso, no trabalho docente. Segundo a autora, a práxis social cujo professor realiza está imbricada por diversos fatores que são determinantes para sua atuação como sujeito da práxis.

Entendemos que a formação do ser professor enquanto ser social possui em seu interior complexos mediatizados por determinações históricas, políticas, econômicas e sociais que configuram as finalidades de sua práxis social. Portanto, inferimos que o ser professor possui a complexidade do conhecimento enquanto meio e produto de sua práxis; possui uma relação complexa entre sujeito e sujeito na relação de ensino e aprendizagem mediatizada pelo conhecimento, na qual, por meio desta relação, produz conhecimento no ser singular, um novo ser, o ser social tanto no formador quanto no formando; possui uma relação direta com as propriedades da socialidade humana em suas condições concretas históricas, políticas, sociais, econômicas e culturais que se configuram em um complexo no interior dos complexos do ser professor, determinando as suas condicionalidades históricas e as possibilidades de transformação social (SANTOS, 2020, p.98-99).

Compreendemos, assim, que, ao se pensar no professor como ser social, estamos concebendo que este sujeito apenas conseguirá alcançar transformações sociais em sua realidade concreta se desenvolver uma práxis social que seja crítica, pois do contrário sua práxis social tende a perder as especificidades do trabalho docente que este realiza. Abordaremos mais sobre o trabalho docente no próximo tópico.

### **3.2. O Trabalho Docente Como Práxis Social**

A relação entre trabalho e educação é considerada como um dos fundamentos histórico-ontológicos da constituição do homem, pois está justificada pelos processos históricos desenvolvidos ao longo dos tempos e pelo produto resultado desse processo que é a constituição do próprio homem (Saviani, 2007). Portanto, ao materializar o pensamento intencionalizado pela via do trabalho, o homem produz a sua humanidade ao mesmo tempo que produz as formas e conteúdos necessários para esse processo de produção, logo, temos configurado o processo educativo do trabalho. Sendo assim, a atividade intencionalizada que tem como objetivo o ensino do conhecimento historicamente acumulado mediado pela relação dialética entre teoria

e prática é compreendida como o trabalho docente, ou seja, a práxis social do ser social professor.

Segundo Azzi (2005), para se objetivar o conceito de trabalho docente é necessário que antes tenhamos em mente o trabalho humano como categoria geral e que façamos uma análise dos processos de desenvolvimento e de organização deste trabalho. Baseando-se em Marx, a autora destaca a ação humana, ou seja, o trabalho como responsável pela construção da sociedade e da cultura, e neste movimento pela sua própria constituição. Temos aqui, mais uma vez, destacado o caráter ontológico da constituição do homem como ser social a partir do trabalho. Azzi (2005), portanto, afirma que é “no exercício da docência que o professor se objetiva, se constrói e participa da construção do processo educacional no bojo da sociedade na qual está inserido” (p. 40). Deste modo, para a autora, a docência passa ser caracterizada como trabalho a partir de sua profissionalização, ainda que esta tenha especificidades em relação a aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos. Sendo assim, para que se possa fazer uma definição do conceito de trabalho docente é necessário que se entenda como a atividade do professor se modifica a partir das transformações da sociedade e do modelo de produção capitalista.

Desta forma, autores como Azzi (2005), Tumolo e Fontana (2008), Saviani (2015) e Hypólito, (1991 e 2020) analisam o trabalho docente a partir da categoria geral trabalho humano e elencam os pontos pelos quais o trabalho docente é observado a partir de uma relação contraditória a qual a natureza do trabalho está submetida quanto aos modelos de trabalho material e não-material.

Azzi (2005) inicia então sua análise observando que uma das especificidades do trabalho docente que o afasta do modelo de trabalho material é a maneira como o processo de trabalho (relação atividade humana / meio de produção) combina seus elementos com elementos da docência, atividade realizada em instituição própria e que tem como objeto de trabalho o aluno, que também é sujeito e que se relaciona com outros objetos como o saber escolar e saber pedagógico (Azzi, 2005). Para a autora, o trabalho docente apresenta uma relação dinâmica a qual demonstra além de sua especificidade, uma rica complexidade e a importância e necessidade de um profissional capacitado para o desempenho da atividade docente. Outro ponto observado pela a autora é a divisão do trabalho dentro da escola que altera a organização do trabalho na escola e pode ser utilizado como motivo de aproximações entre o trabalho docente e o modelo material, visto que nessa relação a divisão capitalista do trabalho é observada pela separação entre quem elabora e quem executa as atividades. Desse modo, os

sujeitos perdem sua autonomia sobre o trabalho, bem como o controle sobre os objetivos, meios produção e do processo de trabalho que realizam. Todavia, a autora adverte que:

Embora o trabalho docente se desenvolva em instituições burocráticas e hierarquizadas onde o professor depara-se com diversas formas de controle, seu trabalho não pode ser equiparado àquele daquele da divisão detalhada do trabalho. O trabalho do professor é um trabalho “inteiro”, pois o ato de ensinar, mesmo sendo composto por atividades diversas e podendo ser decomposto metodologicamente, só pode ser desenvolvido em sua totalidade (AZZI, 2005, p. 42).

O trabalho com a educação, para Saviani (2015), encontra-se dentro da categoria do trabalho não-material, pois não produz como produto um bem material, mas sim representações de objetivos reais mentalmente organizados à uma determinada ação, ou seja, são ideias, conhecimentos, habilidades, entre outras produções que são intencionalmente sistematizadas e utilizadas nas atividades humanas. Portanto, o trabalho docente situa-se na modalidade das atividades na qual o produto não se separa de sua produção. Desta forma, o autor nos mostra que a educação não se restringe apenas ao ato de ensinar, ainda que o ensino seja o meio pelo qual se alcance a educação. Nas palavras do autor:

Assim, a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos) (SAVIANI, 2015, p. 287).

Além das características do trabalho docente que o faz estar situado na categoria do trabalho imaterial, este possui também aspectos que o posiciona dentro da categoria do trabalho improdutivo. Todavia, existem discussões sobre essa posição do trabalho docente que são importantes de serem analisadas. Hypólito (2020) vai dizer que para Marx “trabalho produtivo é todo trabalho que produz mais-valia, é todo trabalho que acrescenta valor ao capital, ou seja, todo trabalho que concorre para o processo de valorização do capital” (HYPÓLITO, 2020, p. 95). Assim, todo trabalho que não é empregado para gerar mais-valia, ou seja, lucro para o capitalista, é considerado trabalho improdutivo. Sob este aspecto, o autor, vai considerar que, para a concepção marxiana, o que dirá se o trabalho é produtivo ou improdutivo é a forma como o trabalho está organizado dentro da sociedade capitalista. Sendo assim, o trabalho docente pode se apresentar sob duas óticas: o trabalho para a rede privada e o trabalho para o Estado. No primeiro, a atividade docente pode ser considerada como atividade produtiva, visto que o professor vende sua força de trabalho e recebe um salário por ele. Contudo, esse salário produz lucro ao dono da escola e, desta forma, corrobora com o capital. Já no segundo caso, quando o professor é contratado pelo Estado, este não gera mais-valia e seu trabalho é considerado

improdutivo. Porém, há autores que discordam quanto a essas definições. Tumolo e Fontana (2008) vão argumentar que de um lado estão aqueles que dizem que, ainda que o trabalho dos professores que atuam na rede pública não gere mais-valia, o fato de serem trabalhadores assalariados e estarem em uma sociedade cujo o sistema capitalista é o responsável pela organização do trabalho, este está a serviço do capital e, nesse caso, também é considerado produtivo. De modo contrário, alguns autores não concordam com essa abordagem, pois consideram que devido a sua natureza como trabalho imaterial, o trabalho docente não pode assumir todas as características necessárias para ser considerado um trabalho produtivo e que nem a escola pública e nem a escola privada geram mais-valia. Observamos, portanto, existir um espaço de contradição quanto a definição do trabalho docente como trabalho produtivo e improdutivo e que esta é motivada pela forma como este trabalho vem sendo organizado na sociedade organizada pelo capital. Segundo Hypólito (1991):

O entendimento de como as relações capitalistas penetram no interior da escola parece ser a base de sustentação da compreensão dos demais elementos constitutivos do processo de trabalho na escola. Concretamente, a meu ver a escola está perpassada pela lógica capitalista de maneira profunda. Isto significa dizer que, por um lado, ela não está “imune” a essa lógica, e, por outro lado, o modelo fabril não pode ser utilizado mecanicamente para a análise da escola. A escola está crivada de elementos contraditórios que são próprios do seu desenvolvimento. Há que se considerar, ainda, que a escola nunca está absolutamente dominada, mas apresenta-se enquanto um espaço contraditório de lutas, resistências, acomodações, submissões, conflitos entre interesses de classes e grupos (HYPÓLITO, 1991, p. 19).

Deste modo, compreendemos que o trabalho docente pode apresentar diferentes características mediante sua organização perante o sistema de produção capitalista que o faz ter interpretações distintas quanto a sua natureza material, não material, produtiva ou improdutivo. Entretanto, o fato é que, apesar de apresentar contradições quanto a esses aspectos de sua natureza, o trabalho docente dentro do capitalismo sofre com o que Hypólito (2020) chama de “tese da proletarização”, a qual mostra que o professor é compreendido como um trabalhador assalariado, que passa por um movimento de desqualificação em que são observados a perda do controle sobre o processo de trabalho e a perda do prestígio social da profissão. Hypólito (2013) chamará atenção então para a questão do controle do trabalho docente, por meio do controle do conhecimento sobre o que se ensinar e como ensinar. Segundo o autor, o capitalismo quer o controle sobre o saber docente e o conhecimento escolar para que estes sejam transformados em mercadorias que possam ser comercializadas na forma de materiais didáticos e métodos de ensino, ou seja, querem transformar o resultado da atividade prática docente em meios para obtenção de capital.

Azzi (2005) entende essa atividade prática docente como o saber pedagógico do professor, o qual é constituído no dia a dia do seu trabalho e que é a base para o seu agir docente, “é o que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento” (AZZI, 2005, p. 43). Desta forma, a autora nos evidencia que o professor em seu agir cotidiano não é apenas um mero reproduzidor ou executor de tarefas, mas, enquanto sujeito histórico, relaciona-se com o contexto em que atua, levando em consideração todos os aspectos que o rodeiam e que assim elabora o processo de ensino que avalia ser o mais adequado. O professor, ao pensar seu trabalho e sobre o seu trabalho, constrói um saber e é justamente esse saber que se reflete como o saber necessário para sua atividade docente, pois vai além de uma mera execução é o desenvolvimento de uma práxis docente.

O trabalho docente enquanto atividade humana desenvolvida em local próprio e mediada por relações socioculturais e históricas é entendido como uma prática social (Azzi, 2005). Dessa forma, a atividade realizada pelos professores é uma atividade consciente e objetiva, que busca alterar a realidade na qual está inserida a partir da negação daquela realidade. Essa negação é decorrente da observação realizada pelo professor e que surge como consequência da relação dialética entre a teoria e a prática do agir intencionado do professor, ou seja, da sua práxis. Segundo Curado Silva (2017):

Compreende-se a práxis como ação humana transformadora, prática eivada e nutrida de teoria e, por isso, capaz de superar os primeiros estágios do pensamento – constatação e compreensão da realidade – para constituir um pensamento novo que, ao ser colocado em prática, pode transformar esta realidade. Deste modo, o trabalho docente é, também, práxis (CURADO SILVA, 2017, p. 126).

Compreendemos, portanto, que é pela práxis – “atividade consciente objetiva” (VÁZQUEZ, 2011, p. 30) – que ocorre a constituição do ser social professor, pois é no desenvolvimento de seu trabalho que este encontra os elementos práticos e teóricos necessários para a sua atividade específica, o ensino. São práticos, pois se mobilizam como agir transformador na realidade a partir de interesses sociais que surgem de dentro de determinado contexto sócio-histórico cultural; e são teóricos devido a sua característica de se desenvolver como teoria da prática já experienciada e daquela que ainda não existe. Logo, o que observamos é que entre teoria e prática há uma relação de unidade, na qual nenhuma das duas tem maior importância, pois se completam. Assim, Vázquez (2011) afirma que:

A dependência da teoria com respeito a prática, e a existência desta como fundamento e fim último da teoria, evidenciam que a prática – concebida como práxis humana total – tem primazia sobre a teoria; mas seu primado, longe de implicar uma

contraposição absoluta à teoria, pressupõe uma íntima vinculação a ela (VÁZQUEZ, 2011, p. 260).

A partir do entendimento do trabalho docente como atividade pela qual o professor exerce sua função social, que é o ensino, e de que este ao ensinar também se desenvolve a partir de sua práxis social, percebemos que esta atividade, conforme nos mostra Santos (2020), está direcionada a se reproduzir em suas formas e conteúdos, que são constituídos a partir de determinações históricas, econômicas, políticas, sociais e culturais. Essa reprodução ocorre nas interações entre os sujeitos a qual é mediada pelos conhecimentos historicamente produzidos que tem como objetivo a formação de um novo ser social e de novos conhecimentos.

Compreendendo assim o trabalho docente como práxis social. Gostaríamos de observar nessa pesquisa quais são as especificidades do trabalho realizado pelos professores, quando estes têm como objetivação de sua atividade a prática alfabetizadora. Trataremos, portanto, deste assunto no próximo tópico.

### **3.3. O Trabalho na Alfabetização e Suas Especificidades**

Ao considerarmos a práxis social como sendo a atividade desenvolvida pelo homem, que, ao realiza-la, constitui-se como humano, compreendemos que o trabalho do professor que alfabetiza é realizado para que o sujeito, que seja colocado em situação de aprendizagem, adquira este conhecimento socialmente produzido e assim possa a partir dele transformar sua realidade.

Marsiglia e Saviani (2017) vão dizer que a educação se apresenta como processo revolucionário que colabora na transformação igualmente revolucionária da sociedade. Dessa forma, a função de uma educação revolucionária, ocorre pela socialização dos bens materiais e imateriais a todos os indivíduos. A língua escrita, como parte do legado intelectual da humanidade, é transmitida aos indivíduos através de um processo educativo – a alfabetização, que trata-se de um “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita” (SOARES, 1985, p. 20), e apresenta aspectos próprios de forma, conteúdo e destinatário, ou seja, características específicas dos procedimentos de incorporação do conhecimento, do conjunto de elementos culturais e de quem receberá essa bagagem científica (Marsiglia e Saviani, 2017).

Dangió e Martins (2017), ao abordarem os aspectos didáticos referentes à alfabetização, enfatizam a necessidade de se considerar a natureza histórico cultural da escrita

ao se fazer a associação da relação homem – natureza, na qual mostram como o processo de objetivação do trabalho humano ocorre. Deste modo, lançando mão aos estudos de Lontiev, as autoras evidenciam como a origem da escrita está relacionada à experiência histórica social acumulada pela humanidade a qual está diretamente ligada ao processo de criação e transformação do mundo. Ao dizer isso, o autor apresenta a linguagem como uma produção humana advinda das necessidades de comunicação, de troca com o outro, de apreensão da experiência histórico-cultural e de obtenção de instrumentos para o pensamento, visando as condições objetivas que atendessem a essas necessidades.

Deste modo, Dangió e Martins (2017) evidenciam que a questão ontológica do trabalho é o que permite que ao homem a transformação necessária ao meio capaz de garantir a ele sua sobrevivência e que, durante esse processo de alteração da natureza, através da atividade trabalho, os homens criam vínculos com as condições de vida já desenvolvidas anteriormente pela sociedade. Portanto:

[...] cada criança ao nascer se depara com instrumentos materiais (objetos que a rodeiam, prédios, máquinas etc.) e psicológicos (linguagem, ciências, arte etc.) já objetivados pelo seu entorno social, deparando-se, dessa forma, com um universo experiencial que supera em muito aquilo que lhe foi legado pela natureza. Por conseguinte, a gênese do desenvolvimento cultural dos indivíduos radica no fato de que o psiquismo humano carece dominar a realidade ao seu redor apropriando-se dos objetos e conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e, apenas por essa via, o homem torna-se apto a orientar suas ações em seu entorno físico e social (DANGIÓ; MARTINS, 2017, p. 212-213)

Dessa maneira, segundo Dangió e Martins (2017), a linguagem escrita representa uma forma de comunicação mais avançada do que as formas de comunicação pré-históricas e o seu desenvolvimento reflete uma sociedade culturalmente mais complexa, sendo, portanto, necessária a sua disponibilização e a apropriação como instrumento cultural à todos, ainda enquanto crianças, o que favorece uma transformação significativa no desenvolvimento cultural dessas e as aproxima das criações humanas e ainda possibilitaria um meio de elaboração de seus pensamentos e ideias. Citando Vigotski, as autoras então apontam a importância de se dominar a fala, a leitura e a escrita humana.

Além de desenvolver a capacidade de abstração e ampliar a vida emocional da criança, essa modalidade singular de escrita permite, de acordo com Vigotsky (2009, p. 96): “[...] dominar a fala humana - esse instrumento delicado e complexo de formação e de transmissão do pensamento, do sentimento e do mundo interior humano”. Eis aqui um dos maiores benefícios de se saber ler e escrever: participar ativamente da vida social, agindo e interagindo com as significações e conhecimentos sistematizados historicamente, num processo humanizador que requalifica o psiquismo, fazendo-o alcançar patamares cada vez mais elevados de desenvolvimento (DANGIÓ; MARTINS, 2017, p. 213).

Deste modo, entendemos que a aquisição da língua escrita permite ao sujeito, além de mais uma forma de comunicação, o contato com o conhecimento socialmente produzido e, que, ao passar por este processo de aprendizagem, ele vai se humanizando ao tomar conhecimento daquilo que a humanidade já possui e utiliza para atender as suas necessidades. Isso permite ao homem se desenvolver enquanto ser social, pois, ao interagir com os demais, isto é, se comunicar, se modifica ao mesmo tempo em que modifica o outro e a sua realidade. Entretanto, precisamos compreender que a escrita é uma função específica de linguagem e se difere da fala tanto em sua estrutura como no seu modo de funcionamento (VIGOTSKI, 2001).

Segundo Vigotski, “a linguagem escrita requer para o seu transcurso pelo menos um desenvolvimento mínimo de um alto grau de abstração” (VIGOTSKI, 2001, p. 312). Com isso, o autor quer nos mostrar que, diferentemente da linguagem oral que o sujeito tem à disposição, fatores que o auxiliam na elaboração da representação dos pensamentos como aspectos sonoros, expressivos e de entonação, a linguagem escrita, ainda que representativa do pensamento, não produz o que o autor chama de “traço mais substancial da fala” (idem, p. 312-313), o som material. Desta forma, ao utilizar-se da escrita o sujeito deve fazer um exercício complexo de abstração, na qual o pensamento deve omitir os aspectos sonoros de representação da fala em palavras e utiliza-se de representações gráficas de palavras.

Portanto, como nos fala Dangió e Martins (2017), para que ocorra o desenvolvimento da capacidade de abstração da fala, é necessário um processo de ensino que oportunize ao sujeito progredir na habilidade de subjetivação da fala em escrita. Esse processo de ensino da escrita do pensamento sistematicamente organizado como representação da fala em palavras e da leitura deste é o que entendemos como alfabetização.

Ao tratarmos da especificidade deste processo de aquisição como um processo de ensino, o entendemos como trabalho docente, portanto, como práxis social do professor. Porém, não estamos aqui falando, de modo generalizado, da totalidade dos professores e sim daqueles que direcionam a sua atividade ao processo de ensino da escrita e da leitura, ou seja, dos professores alfabetizadores.

Marsiglia e Saviani (2017) vão nos dizer que o processo mediado realizado a partir de uma intencionalidade e de um planejamento e que possui como objetivo proporcionar a cada indivíduo os conhecimentos produzidos pela humanidade se trata da escolarização. Esse processo de viabilização da oferta do patrimônio cultural humano para todos precisa ser conduzido pela mediação de sujeitos os quais se apropriaram, anteriormente, desses conhecimentos. Os autores afirmam, portanto, que é papel do professor realizar esse trabalho na escola. Dessa forma, ao compreendermos que o ensino da escrita e da leitura, vistos como

patrimônio cultural da humanidade, deve ser realizado na escola. Estamos dizendo que os professores alfabetizadores têm, neste espaço, privilegiado de socialização dos conhecimentos, o seu local de trabalho. Devemos então entender que este trabalho com a alfabetização possui especificidades e que impactam no trabalho docente.

A primeira especificidade da qual gostaríamos de tratar é a **função social que o trabalho na alfabetização realiza**. Saraiva e Costa-Hübes (2015) vão compreender que apropriação da linguagem escrita é um processo pelo qual o ser humano adquire domínio dos instrumentos sociais e culturais, o que lhe possibilita uma elaboração contínua de conhecimento. Nesse sentido, Souza (2019) vai dizer que, devido a essa característica de ser uma disseminadora do conhecimento, a linguagem escrita, e por conseguinte, o seu ensino pelo processo de alfabetização, é um campo de disputa e alvo de interesse entre as classes que possuem o conhecimento e aquelas que estão às suas margens.

O domínio da escrita e o acesso ao saber acumulado tem sido uma das maiores fontes de poder nas sociedades e, por isso mesmo, privilégio das classes dominantes. Por que todos os indivíduos não passaram a ser alfabetizados desde o momento em que se inventou a escrita? Porque isso representaria o compartilhamento do saber do poder e do poder do saber. A igualdade de chances se tornaria perigosa demais para os que quisessem mandar e ter quem lhes obedecesse. Nada melhor do que a ignorância para gerar a obediência cega, a subserviência e o conformismo, como destino irrevogável da condição humana (CAGLIARI, 1992, p. 10, apud SOUZA, 2019, p. 26-27).

O processo de alfabetização concebido em uma sociedade capitalista, portanto, é contraditório, devido às suas características de inclusão e exclusão, os quais elegem aqueles cujo o acesso ao conhecimento histórico lhes serão transmitidos, e negam a totalidade desse saber àqueles que julgam ser inferiores. Todavia, apresentam um discurso de igualdade de condições e acesso, a fim de mascarar seus interesses de manutenção do *status quo*. Deste modo, o trabalho na alfabetização deve ter caráter emancipador, o qual favoreça o alcance da escrita e da leitura a todos os indivíduos sem distinção alguma.

Passamos assim para a segunda especificidade do trabalho na alfabetização, da qual gostaríamos de elencar em nossa análise. Trata-se da **atuação polivalente do professor alfabetizador**. Tomamos, portanto, a compreensão de Lima (2007) sobre as características do professor polivalente:

Compreendemos o professor polivalente dos anos iniciais como o sujeito capaz de apropriar-se de conhecimentos básicos das diferentes áreas do conhecimento que compõem atualmente a base comum do currículo nacional dos anos iniciais do Ensino Fundamental e de articulá-los desenvolvendo um trabalho interdisciplinar. Ser professor polivalente significa saber ensinar essas diferentes áreas e também apropriar-se de valores inerentes ao ato de ensinar “crianças pequenas, interagir e comunicar-se qualitativamente bem com esses educandos (LIMA, 2007, p.65).

Assim, entendemos que a polivalência é uma das especificidades do trabalho com a alfabetização por estar presente na forma como o trabalho se organiza nesse período de escolarização. De acordo com a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, os três primeiros anos desta etapa devem assegurar a alfabetização e letramento das crianças, bem como desenvolvê-las em diferentes áreas de expressão e do conhecimento como: a Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, a Matemática, a Ciência, a História e a Geografia<sup>4</sup>. Fica claro assim que o professor alfabetizador deve possuir um repertório significativo de conhecimentos que o possibilite realizar seu trabalho.

Desta forma, elencamos mais uma especificidade a qual, segundo Cruz (2017), faz parte dos componentes estruturantes da profissionalidade polivalente, devido a essa característica, **do professor alfabetizador e de seu trabalho: as exigências didático-pedagógicas**<sup>5</sup>. Aqui estamos nos referindo aos saberes necessários tanto procedimentais quanto teóricos, os quais fundamentaram a práxis do professor. Citando Roldão, Cruz (2017) nos mostra que a prática profissional docente necessita ter o domínio dos eixos do conhecimento e cita-os: saber o que ensinar; saber por que e para que ensinar; saber como ensinar; e saber conceber e escolher como ensinar de acordo com cada situação específica. A autora segue, articulando, portanto, que para cada situação serão articulados conhecimentos de maneira sistêmica com os conteúdos, sujeitos, estratégias e técnicas disponíveis. Destaca, assim, a dimensão técnica do trabalho de alfabetizar, desenvolvendo uma metodologia analítica teórico-prática.

Compreendemos que o trabalho com a **alfabetização possui como uma de suas especificidades o ensino da escrita e da leitura, bem como o letramento**, o qual tomamos aqui com o significado adotado por Soares (2009, p. 18): “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo

---

<sup>4</sup> Para essa informação devemos nos atentar que constam diferentes recomendações sobre o período em que a alfabetização deve ocorrer nos documentos oficiais. A Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 trata dos três primeiros anos do Ensino Fundamental como período correspondente ao processo de alfabetização, já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta que o desenvolvimento da habilidade da escrita e da leitura devem ser concretizadas nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Todavia, para o DF, segundo as Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo para as Aprendizagens: Bia e 2º Bloco, a alfabetização deve ocorrer durante o Bloco Inicial de Alfabetização, o qual corresponde aos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

<sup>5</sup> Para Cruz (2017) citando Sacristán, a profissionalidade pode ser vista “como aquilo que é específico na ação docente[...]. Essa especificidade diz respeito a um conjunto de comportamentos, destrezas e valores (CRUZ, 2017, p. 52). A autora destaca a dimensão ética que está relacionada a essa concepção de profissionalidade e acrescenta a posição de Contreras (2002) que traz para esse conceito a ideia que o professor está constantemente buscando formas de criar melhores condições de realização do seu trabalho.

social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Dessa forma, entendemos o letramento como processo fundamental de formação integral do indivíduo, pois, a partir dele, o sujeito envolve-se nas práticas sociais da leitura e da escrita, as quais podem gerar transformações quanto aos seus aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos. Compreendemos, pois, a partir de Soares (2021) que alfabetização e letramento são elementos indissociáveis do processo de aprendizagem da escrita e da leitura, visto que, para essa autora, a dissociação entre a alfabetização e o letramento é um engano, porque no quadro das atuais concepções psicológicas das concepções linguísticas e psicolinguísticas de leitura e da escrita a iniciação do ensino de crianças, jovens e adultos, ocorrem ao menos tempo através nos processos de aquisição do sistema convencional de escrita – alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades do uso desse sistema nas práticas sociais que envolvem a utilização da língua escrita. Desse modo, não podemos considerar alfabetização e letramento como processos independentes, e sim interdependentes e indissociáveis (Soares, 2021, p. 45). No entanto, para que esse trabalho ocorra e alcance sua intencionalidade é imprescindível que o professor tenha adquirido os conhecimentos necessários para sua atuação, ou seja, tenha passado por um processo de formação. Esta formação pela qual o professor deve ser submetido, deve lhe garantir a capacidade de sistematizar os conteúdos com as estratégias e técnicas de ensino.

Apresentamos também como especificidade do trabalho docente na alfabetização o processo de **identificação e reconhecimento do trabalho das professoras como alfabetizadoras**. Slavez (2012), ao pesquisar sobre o processo de construção da identidade do professor alfabetizador, verificou que a decisão de estar e permanecer nas classes de alfabetização está relacionada a aspectos próprios da identidade profissional que as professoras constroem ao longo de suas trajetórias de vida e profissional. A partir dessa observação, a autora contrasta aspectos que diferenciam as professoras alfabetizadoras dos demais professores, bem como elementos que as professoras alfabetizadoras têm em comum:

Retomo aqui os aspectos que as diferenciam dos demais professores: – Habilidade para lidar com os diferentes níveis das crianças; – responsabilidade pelo início da alfabetização formal; – compromisso e responsabilidade maior para não permitir que a criança prossiga sem aprender; – atenção para perceber quando começa a leitura e os avanços nesse aprendizado; – apresentação da leitura e da escrita para a criança, como um papel fundamental para sua vida, que vai utilizar para conseguir aprender; – preparação maior e especialização no que se refere à alfabetização.

Coloco também, em destaque, os traços observados que as professoras alfabetizadoras têm em comum: – Utilizam do conhecimento sobre as fases do desenvolvimento criança para melhor direcionar as atividades; – consideram as necessidades individuais e o tempo necessário para cada criança aprender; – organizam a rotina com atividades apropriadas ao início da alfabetização; – sentem-se realizadas ao

verem seus alunos lendo, produzindo um pequeno texto, efetuando atividades mais avançadas ou agindo com maior independência (SLAVEZ, p.13, 2012)

Portanto, apontamos o reconhecimento do trabalho realizado em classes de alfabetização por parte das professoras como uma especificidade das alfabetizadoras, pois entendemos que, a partir do trabalho desenvolvido em turmas de alfabetização e dos percursos formativos, identitários, relacionais e até mesmo biográficos as professoras se reconhecem como alfabetizadoras e se enxergam como parte do todo e como agente de transformação da realidade ao se encarregar de preparação das gerações futuras para a utilização dos conhecimentos historicamente produzidos da escrita e da leitura.

### **3.4. Particularidades e Organização da Alfabetização no Distrito Federal**

Considerando que as professoras alfabetizadoras atuantes na rede pública de ensino do Distrito Federal são os sujeitos da presente pesquisa, se faz necessária a apresentação da organização da carreira docente dessa rede de ensino e de suas particularidades para uma melhor compreensão de como as professoras têm produzido sentidos e significados sobre o trabalho docente que realizam. Entender a totalidade da realidade que envolve o trabalho das professoras alfabetizadoras do DF. Logo, é imprescindível para compreendermos como ocorre a relação entre as partes e o todo da estrutura na qual nossos sujeitos estão inseridos, pois, neste movimento dialético, é possível identificar aquilo que é produzido e reproduzido a partir das relações sociais ali existentes. Assim, para que ocorra uma fiel observação da realidade, também é necessário o reconhecimento dessa totalidade como uma realidade histórica, ou seja, um movimento dialético tensionado entre as determinações da própria totalidade e as determinações do conjunto de suas mediações e contradições. Dessa forma, a categoria da totalidade nos permite compreender como o trabalho das professoras alfabetizadoras se constitui e é constituído em decorrência dos elementos que o estabelecem e que por ele são estabelecidos.

A carreira Magistério Público do Distrito Federal é estruturada pela Lei nº 5.105/2013 e atende a determinação contida na Lei nº 9394/96 que define as Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que determina que os sistemas de ensino devem promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes estatutos e planos de carreira que devem favorecer:

o ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; piso salarial profissional; progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996).

É necessário dizer, que este plano de carreira para o magistério do Distrito Federal representa uma grande conquista para os professores, fruto da luta e militância coletiva e que além de dispor da reestruturação do plano também garantiu aos professores e orientadores da SEEDF a concessão de outros benefícios, entre eles a garantia de que o salário não pode ser reduzido na aposentadoria do servidor.

A partir da Lei nº 5.105/2013 a carreira Magistério Público do DF fica composta pelos cargos de professor de educação básica e pedagogo-orientador educacional, sendo que o ingresso na carreira é feito, exclusivamente, por meio de concurso público de provas e títulos. São requisitos de escolaridade para atuação como docente na SEEDF: “habilitação específica, obtida em curso superior com licenciatura plena ou bacharelado com complementação pedagógica; formação em curso superior em Pedagogia, desde que habilitado ou pós-graduado em Orientação Educacional” (DISTRITO FEDERAL, 2013). Estes cargos organizam-se em 25 padrões, que correspondem à progressão vertical na carreira e possui como critério o tempo de serviço do servidor e a formação continuada; e as 6 etapas que são equivalentes à progressão horizontal dentro da carreira. Essa progressão ocorre mediante a apresentação de diploma de graduação, certificado ou título de especialização, mestrado ou doutorado.

Portanto, é a partir do posicionamento na carreira dentro dos padrões e das etapas, bem como da carga horária de trabalho do servidor que pode ser de vinte horas (um turno) ou quarenta horas (dois turnos), que são calculados os vencimentos dos professores e a eles são acrescentadas algumas gratificações em suas remunerações, de acordo com as especificidades de sua atuação sejam elas como regente de classe em unidades escolares ou atendimento em estabelecimentos de ensino diferenciado, zona rural, atendimento educacional especializado e exercício de regência em turmas de alfabetização. Cada uma das gratificações acrescenta determinado percentual de acordo com o vencimento básico do padrão I da etapa em que o servidor estiver posicionado. São gratificações da carreira do magistério público do DF (DISTRITO FEDERAL, 2013):

- Gratificação de Atividade Pedagógica – GAPED, calculada no percentual de trinta por cento do vencimento básico do padrão e da etapa em que o servidor estiver posicionado;
- Gratificação de Atividade de Ensino Especial – GAEE, calculada no percentual de quinze por cento do vencimento básico do padrão I da etapa em que o servidor estiver posicionado;
- Gratificação de Atividade em Zona Rural – GAZR, calculada no percentual de quinze por cento do vencimento básico do padrão I da etapa em que o servidor estiver posicionado;
- Gratificação de Atividade de Suporte Educacional – GASE, calculada no percentual de trinta por cento do vencimento básico do padrão e da etapa em que o servidor esteja posicionado;
- Gratificação de Atividade de Docência em Estabelecimento de Ensino Diferenciado – GADEED, calculada no percentual de quinze por cento do vencimento básico do padrão I da etapa em que o servidor estiver posicionado;
- Gratificação de Atividade de Docência em Estabelecimento de Restrição e Privação de Liberdade – GADERL, calculada no percentual de quinze por cento do vencimento básico do padrão I da etapa em que o servidor estiver posicionado;
- Gratificação de Atividade de Alfabetização – GAA, calculada no percentual de quinze por cento do vencimento básico do padrão I da etapa em que o servidor estiver posicionado

As gratificações são elementos importantes na estrutura da carreira dos professores do DF, pois além de serem materializadas na forma de pecúnia na remuneração dos docentes, também influem no trabalho pedagógico, devido às particularidades que cada uma traz para a atual dos professores. Por termos como sujeitos os professores alfabetizadores, exemplificamos esse efeito das gratificações na organização e atuação do trabalho docente a partir da Gratificação de Atividade de Alfabetização – GAA.

Para que os professores atuem nas turmas de alfabetização, que no DF correspondem aos três primeiros anos do Ensino Fundamental e que integram o segundo ciclo para as aprendizagens e formam o Bloco Inicial de Alfabetização - BIA, é necessário, primeiramente, que ocorra o Procedimento de Distribuição de Turmas/Carga Horária e Atribuição de Atendimentos/Atuação dos servidores integrantes da carreira Magistério Público do Distrito

Federal, o qual é regido por portaria própria da SEEDF anualmente e que estabelece critérios de pontuação e classificação para as escolhas. A partir de formulário próprio para esse fim, que fica à disposição da unidade escolar da qual são integrantes, os professores, de acordo com sua classificação, escolhem suas turmas e horários. Aos professores que escolhem as turmas do BIA não é prescrita nenhuma condição ou formação específica, ficando a caráter do professor escolher ou não essas turmas. Deduz-se, em vista desses procedimentos que aqueles docentes cujas pontuações e classificações sejam maiores quase sempre escolhem as turmas de alfabetização, devido o interesse e identificação com o seguimento de alfabetização, a preferência em lidar com crianças menores (6 aos 8 anos) assim como o recebimento da Gratificação de Atividade de Alfabetização (Pereira, 2022).

Observamos assim, que a conjuntura do trabalho como alfabetizador é repleta de elementos de mediação e contradição que estabelecem o modo como estes docentes captam a realidade estruturada na rede pública de ensino do DF em um processo de compreensão que considera tanto as partes como a totalidade das relações de sentido produzidas e/ou reproduzidas nessa estrutura. Assim, as significações simbólicas e afetivas, que são constituídas a partir desse movimento de dialeticidade nos permite compreender como são produzidos os sentidos e significados pelas professoras alfabetizadoras participantes desse estudo.

Desta feita, nesta seção, procuramos elaborar um raciocínio seguindo a lógica da organização do trabalho como categoria central, apresentando-o como característica ontológica do ser social e abordando a sua materialização por meio de sua intencionalidade na atividade realizada para a transformação da realidade a qual o ser humano está inserido e, conseqüentemente, a sua reprodução por meio do ato educativo. Evidenciamos assim o trabalho docente como práxis social do professor, atividade na qual ele se desenvolve enquanto profissional e que tem o ensino como sua principal característica. Tratamos das especificidades do trabalho com a alfabetização, sendo esta a fase da escolarização que possibilita ao indivíduo o domínio de um dos conhecimentos socialmente produzidos mais importantes da história humana, a linguagem escrita. Por fim, apresentamos as particularidades que envolvem o ser professor na realidade da rede pública do DF, bem como elementos da organização e da carreira que influenciam na escolha das turmas de alfabetização

Na próxima seção, nos dedicaremos a abordar as perspectivas de alfabetização e de formação dos professores para as classes de alfabetização analisando a formação inicial dos alfabetizadores e as políticas públicas de formação continuada que influenciam na atividade alfabetizadora.

## 4. PERSPECTIVAS DE ALFABETIZAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Neste capítulo, apresentaremos um breve histórico das perspectivas de alfabetização observadas no cenário da educação do Brasil, bem como das políticas públicas voltadas para a alfabetização que influenciaram e influenciam a formação, tanto inicial quanto continuada, dos professores. Pretendemos evidenciar como os aspectos que envolvem a alfabetização são fatores importantes para a constituição dos sentidos e significados sobre o trabalho dos professores que atuam em turmas de alfabetização.

### 4.1. A alfabetização no Brasil: um breve histórico

Ao objetivarmos realizar um breve histórico da alfabetização no Brasil, precisamos, obrigatoriamente, entender que ela está diretamente conectada ao processo de escolarização que o país foi submetido desde a chegada dos portugueses por volta de 1549, na qual tinha como responsáveis para essa missão os padres jesuítas. Inicialmente, os padres da Companhia de Jesus foram encaminhados para a catequese dos povos nativos das terras brasileiras, ou seja, deveriam doutrinar na fé católica aqueles que eram considerados como gentios aos olhos da igreja e da realeza portuguesa<sup>6</sup>. Dessa forma, fora articulado um plano de instrução de caráter educativo pelo padre jesuíta Manoel da Nóbrega que tinha como finalidade o ensino da língua portuguesa para os povos nativos, a doutrina católica, a escola de ler e escrever, o canto, a música instrumental, os conhecimentos agrícolas e a gramática, esta última destinada àqueles que terminariam sua escolarização na Europa (SAVIANI, 2019). O plano de Nóbrega é substituído a partir da adoção por parte da Companhia de Jesus da *Ratio Studiorum*, em 1599, que se tratava de um regulamento que estabelecia as diretrizes didáticas e pedagógicas para todo o sistema educacional gerenciado pelos padres jesuítas. No Brasil, a implantação desse novo plano pedagógico, como nos diz Saviani (2019), favoreceu a formação da elite colonial, uma vez que, a partir de sua instituição, passou a excluir de suas escolas a população indígena, que era o público alvo do plano anterior previsto pelo padre Antônio da Nóbrega.

---

<sup>6</sup> Saviani (2019, pág. 26) considera que a história da educação brasileira tem início com a chegada dos primeiros Jesuítas em território brasileiro.

A *Ratio Studiorum* apresenta em sua essência as características que, na modernidade, chamamos de pedagogia tradicional (Saviani, 2019). Essa concepção de educação tem como natureza a visão essencialista do homem, ou seja, suas características são consideradas universais (serve para todos) e imutáveis (não necessita de adaptações). Esse plano de estudos dos jesuítas é seguido como orientação predominante para o ensino no Brasil até 1759, quando o Marquês de Pombal, primeiro ministro do reino português, decide pela expulsão dos padres da Companhia de Jesus do território de Portugal e de suas colônias.

A reforma pombalina foi marcada por fases distintas. Na primeira fase, ocorre a reforma dos estudos menores que mesmo se tratando do ensino primário e secundário em sua organização, privilegia inicialmente este último, sendo o primeiro incluído apenas na segunda fase da reforma, em 1772. A primeira fase da reforma estabelece as aulas régias em substituição às aulas e escolas organizadas pela ordem dos jesuítas. Essas aulas eram ministradas por mestres contratados a partir de concurso público e deveriam seguir uma série de instruções elaboradas pelo governo de Portugal e seguidas por todos os seus territórios.

Como dito anteriormente, essa reforma só alcança o ensino primário em sua segunda fase após a consumação da reforma dos estudos maiores, ou seja, o ensino de nível superior ofertado principalmente na Universidade de Coimbra, em Portugal. Nesta fase, a reforma objetivou a parte dos estudos menores que ainda não havia sido compreendido na primeira fase: o ensino das primeiras letras. É interessante observar na lei que estabelece o plano para o ensino dessa etapa de instrução que mesmo com a orientação para que essas aulas chegassem ao maior número de povos e de habitantes possíveis, o monarca de Portugal considerava impossível que todos igualmente fossem beneficiados por elas, pois nem todos teriam condições de avançarem com os estudos maiores (Saviani, 2019). O grupo de excluídos seria formado por empregados que realizavam trabalhos rústicos e fabris, para esses a instrução catequética dominical e oral seria o suficiente. A lei ainda apresenta o fato de que mesmo as pessoas que poderiam ter acesso aos estudos ainda estavam sujeitas às desigualdades, ficando apenas com os conhecimentos de ler, escrever e contar e outras com a língua latina (Saviani, 2019).

Para o Brasil, foram disponibilizados 16 mestres para o ensino das primeiras letras do total de 43, os quais foram encaminhados para o ensino dos estudos menores e que correspondia a 5,1% do total de aulas régias de todo o reino português. Tal estatística corresponde a uma quantidade muito baixa, visto o tamanho do território brasileiro e de sua população. Cabe ressaltar que as reformas pombalinas no Brasil foram realizadas em um ritmo muito lento devido a inúmeros fatores como a resistência daqueles que apoiavam o ensino por parte das congregações religiosas e a falta de recursos que custeassem esse novo modelo de ensino. Essa

situação só é amenizada com a criação do Subsídio Literário em 1772 e após o reinado de Dona Maria I, na qual permitiu que algumas congregações religiosas pudessem exercer o magistério oferecendo aulas régias. Na realidade, as aulas régias no Brasil não impediram que os seminários e escolas religiosas ofertarem seus serviços, inclusive com algumas escolas sendo fundadas a partir de concepções advindas das reformas pombalinas. Verifica-se que a principal característica das reformas de Pombal é o antagonismo entre o predomínio das concepções religiosas e a ideia de um Estado guiando as diretrizes sobre a instrução a ser ofertada. Na questão pedagógica, os métodos e formas de ensino, seguiam ainda a concepção tradicional.

Após as reformas pombalinas, o Brasil passa por um momento de busca por um modelo de educação que atendesse aos novos desafios que vinham se apresentando com o desenvolvimento de ideias baseadas principalmente pelo liberalismo e positivismo. De fato, vamos ter um novo grande marco para a educação no Brasil apenas em 1827 com a Lei de criação de “Escolas de Primeiras Letras”. Essas escolas “contemplavam os elementos que vieram a ser consagrados como o conteúdo curricular fundamental da escola primária: leitura, escrita, gramática da língua portuguesa, as quatro operações de aritmética noções de geometria” (SAVIANI, 2019, pág.126).

Nesse período que corresponde entre os anos de 1827 a 1932, principalmente, nos primeiros anos da Proclamação da República, ocorreram várias reformas na tentativa de se organizar um modelo de instrução que pudesse ser utilizado para desenvolver o mínimo dos conhecimentos necessários que a modernidade começava a cobrar. São exemplos: a Reforma Couto Ferraz, a Reforma Leôncio de Carvalho, a Reforma Benjamim Constant, a Reforma Rivadávia, a Reforma Maximiliano e a Reforma João Luís Alves/ Rocha Vaz, sendo essa a última reforma federal do ensino da Primeira República.

Mortatti (2006), ao estudar a história dos métodos de alfabetização, considera que, com a Proclamação da República, a educação passa a ter um maior destaque dentro da organização do estado, passando a escola a ser um local institucionalizado de preparação das futuras gerações para o movimento de modernização e progresso dos ideais do Estado republicano.

No âmbito desses ideais republicanos, saber ler e escrever se tornou instrumento privilegiado de aquisição de saber/esclarecimento e imperativo da modernização e desenvolvimento social. A leitura e a escrita — que até então eram práticas culturais cuja aprendizagem se encontrava restrita a poucos e ocorria por meio de transmissão assistemática de seus rudimentos no âmbito privado do lar, ou de maneira menos informal, mas ainda precária, nas poucas “escolas” do Império (“aulas régias”) — tornaram-se fundamentos da escola obrigatória, leiga e gratuita e objeto de ensino e aprendizagem escolarizados. Caracterizando-se como tecnicamente ensináveis, as práticas de leitura e escrita passaram, assim, a ser submetidas a ensino organizado,

sistemático e intencional, demandando, para isso, a preparação de profissionais especializados (MORTATTI, 2006, pág. 3).

Inicia-se um novo período no Brasil na qual “o ensino da leitura e escrita na fase inicial de escolarização de crianças, ou alfabetização, como esse processo passou a ser denominado, entre nós, a partir do início do século XX” (MORTATTI, 2006. Pág.1) passa a ser vista como uma área de grande importância para o desenvolvimento econômico e social do país. Com a necessidade de se aumentar a instrução pública e combater o alto índice de analfabetismo, outras reformas são organizadas, sendo a reforma paulista de 1920 uma das mais significativas. Essa reforma instituiu uma escola primária, na qual tinha como objetivo universalizar as primeiras letras, sendo sua oferta gratuita e obrigatória para todos. No entanto, sua implantação foi duramente criticada por seu caráter aligeirado e acabou não se concretizando plenamente. Todavia, era o início de um período de grandes mudanças.

A Reforma Sampaio Dória abriu o ciclo de reformas estaduais estatais que marcou a década de 1920. Esse processo alterou a instrução pública em variados aspectos como a ampliação da rede de escolas; aparelhamento técnico-administrativo; a melhoria das condições de funcionamento; a reformulação curricular; o início da profissionalização do magistério; a reorientação das práticas de ensino; e, mais para o final da década, a penetração do ideário escolanovista (SAVIANI, 2019, pág. 175).

São outros exemplos de reformas que aconteceram no mesmo período: A reforma cearense (1922), a reforma paranaense (1923), a reforma do Rio grande do Norte (1924), e em 1925, a reforma baiana, a qual encerra um primeiro momento de reformas da década de 1920. Ainda ocorrem neste período histórico as reformas mineiras (1927), a reforma do Distrito Federal (1928) e a reforma pernambucana (1929). Essas reformas tiveram como característica comum a inserção mais sistemática das ideias renovadoras no campo educacional (Saviani, 2019).

Como nos mostra Mortatti (2004), é neste período que compreende as primeiras décadas do século XX que as palavras analfabeto (aquele que ainda não aprendeu a ler e escrever, por não ter iniciado a escolarização ou por ter reprovado o primeiro ano escolar); analfabetismo (entendida como a condição de analfabeto); alfabetização (ato ou efeito de ensinar, ensino escolar da leitura e escrita aos analfabetos); e alfabetizado (aquele que aprendeu a ler e a escreve, foi aprovado no primeiro ano escolar) começam a ser difundidas no campo educacional e sócio-político nacional. Dessa forma, a alfabetização ganha destaque e força política relacionada à noção de “educação popular”, na qual tem na escola seu local de generalização.

A escolarização e alfabetização passam então a ter papel fundamental nas discussões e programas de modernização da sociedade brasileira, sendo que, a função da escola deveria ser também revista, sob o argumento de que não caberia à escola apenas o papel de ensinar a ler e escrever, mas sim de propiciar a verdadeira educação. Mortatti (2004), citando Lourenço filho - um dos expoentes da Escola Nova no Brasil - vai dizer que, para este autor:

[...] a escola deveria deixar de ser um “aparelho formal de alfabetização” para se tornar um “organismo vivo, capaz de refletir o meio” e promover uma reforma de costumes, capaz de ajustar “os homens a novas condições de vida, pela pertinácia da obra de cultura, que a todas as atividades impregne, dando sentido e direção à organização de cada povo” (LOURENÇO FILHO apud MOTATTI, 2004, p. 62).

É um período marcado pela propagação dos princípios escolanovistas, na qual surgem novas concepções sobre a infância e o modo de ensinar, que tem como base a psicofisiologia. Nesta abordagem, são vistas como necessidades: a participação central do aluno no processo de aprendizagem para o seu desenvolvimento escolar; a opção pelos métodos ativos de ensino; a racionalização do espaço, do tempo, das técnicas e das relações escolares; a utilização de testes que possam medir a inteligência e maturidade necessários para o aprendizado da escrita e da leitura (Mortatti, 2004). É um momento histórico pela qual a educação passa por uma forte influência da psicologia experimental, na qual aspectos sobre o ensino, como a técnica, são acrescidos de modo majoritário sob os elementos relativos às aprendizagens.

Mortatti (2004) vai assim dizer que a escrita passa a ser entendida não mais como propriedade da caligrafia, mas um meio de comunicação e instrumento de linguagem e que o seu ensino deveria estimular o interesse do aluno, bem como, um aprendizado eficiente e funcional, e que garantisse “clareza, legibilidade e rapidez à escrita, tanto de quem escrevia, quanto para quem lia” (p.64). A leitura, por sua vez, deveria ser entendida como “meio de ampliar as experiências, estimular poderes mentais” (p.65) e não mais como uma habilidade de interpretação do “pensamento escrito de outrem” (idem). Para isso, deveriam ser utilizadas técnicas e práticas de leitura que otimizassem essa habilidade.

É nessa fase de transformação da maneira como se concebiam os fenômenos educativos que os debates sobre métodos se tornam mais presentes no campo educacional. Se de um lado estão os defensores dos métodos tradicionais, agora identificados como métodos sintéticos (alfabético, fônico, silábico – que têm o ensino da escrita e da leitura a partir da fragmentação das palavras), do outro estão os favoráveis aos métodos analíticos (global de contos e de palavração/sentenciação e demais métodos que partem da análise do todo para as partes e procuram romper radicalmente com o princípio da decifração) e mistos (combinação entre elementos sintéticos e analíticos). É certo que, concomitante a esses métodos, surgem

também discussões sobre o uso de aspectos psicológicos em detrimento das características linguísticas e pedagógicas do ensino da escrita e da leitura, principalmente após a publicação do Livro Testes ABC: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita (1934), escrito por Lourenço Filho. Citando Monarcha, Saviani (2019) afirma que os Testes ABC foram um instrumento de psicométrica articulado ao procedimento estatístico para identificar a variação mental de forma lógica e assim dizer se havia ou não determinado grau de maturação da criança. Além disso, os testes podiam ser aplicados em grande escala a um custo baixo. Esses testes psicológicos tinham como objetivo medir: a coordenação visomotora e motora, as memórias imediata, motora, auditiva e lógica, a pronúncia, a atenção mínima e o enfraquecimento muscular por esforço repetido ou contínuo.

Esse período da história da educação e da alfabetização também é marcado pela inclusão da educação popular, mais precisamente, dos problemas relativos à alfabetização de adultos. A educação, por meio da alfabetização, passa a desempenhar uma função importante na tarefa de adaptar os brasileiros às novas demandas da sociedade.

Os novos fins da educação passaram a demandar soluções voltadas para a função socializadora e adaptadora da alfabetização no âmbito da educação popular, a ser realizada de maneira rápida, econômica e eficiente, a fim de integrar o elemento estrangeiro, fixar o homem no campo e organizar a educação nacional, ou seja, visando a uma educação renovadora, centrada na psicologia aplicada à organização da escola e do ensino e adequada ao projeto político de planificação e racionalização em todos os setores da sociedade brasileira (MORTATTI, 2004, p. 66).

A partir dessa perspectiva, a palavra alfabetização ganha sentidos políticos e caráter funcional e instrumental ao passar a ser entendida como processo de escolarização e meio pela qual o indivíduo adquire a cultura e letrada e, a partir dessa apropriação, se adapta às necessidades regionais e sociais (Mortatti, 2004). A alfabetização passa a abranger, além do processo de aquisição do código escrito, aspectos sociais, os quais deveriam levar o homem a adotar uma nova postura diante da realidade política, social e cultural brasileira, a partir de uma postura mais consciente e de uma ação mais participativa. Surge dentro do cenário educacional brasileiro nomes como o do educador Paulo Freire, como expoente da educação popular e alfabetização de adultos.

É ainda nesse período que em 1961 é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), pela Lei nº 4024, e que em 1967 entra em vigor a nova Constituição Federal Nacional, instituída durante o período sob o domínio político militar alcançado após o golpe cívico-militar ocorrido em 1964. Essas legislações tratavam de critérios como a gratuidade e obrigatoriedade do ensino para o 1º grau. No entanto, grande parte da população brasileira ainda era considerada analfabeta, cerca de 67%, pois a democratização das

oportunidades de acesso não eram as mesmas para todos os brasileiros. Mortatti (2004, p. 69) ainda acrescenta que outros problemas foram acentuados com o acesso à escola por “crianças camadas sociais menos privilegiadas, com competências linguísticas diferentes da norma culta, o que, dentre outros fatores, contribuiu significativamente para o aumento do “fracasso escolar”, sobretudo na alfabetização”. Todas essas leis e mudanças ocorridas no campo educacional brasileiro corroboraram para o surgimento da perspectiva tecnicista a partir do predomínio de abordagens que estavam mais ligadas às questões comportamentais do que pedagógicas em relação à maneira como ocorria as aprendizagens dos sujeitos. Saviani (2019) apresenta uma síntese do conjunto de sugestões que foram apresentadas como encaminhamentos para as políticas educacionais desta época:

Esse sentido geral é traduzido pela ênfase nos elementos dispostos pela teoria do capital humano; na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista; função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau do ensino; no papel do ensino médio de formar, mediante habilitações profissionais, a mão de obra técnica requerida pelo mercado do trabalho; na diversificação do ensino superior, introduzindo-se assim cursos de curta duração voltados para o atendimento da demanda de profissionais qualificados; no destaque conferido à utilização dos meios de comunicação de massa e novas tecnologias como recurso pedagógicos; na valorização do planejamento como caminho para racionalização dos investimentos a aumento de sua produtividade; na proposta de criação de um amplo programa de alfabetização centrado nas ações das comunidades locais. Eis aí a concepção pedagógica articulada pelos IPES, que veio a ser incorporada nas reformas educativas instituídas pela lei da reforma universitária, pela lei relativa ao 1º e 2º graus e pela criação do movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) (SAVIANI, 2019, p. 345).

Mortatti (2004) nos mostra que, a partir do final da década de 1970 e dos primeiros anos de 1980, os problemas da alfabetização passam a ser relacionados não mais apenas sob a ótica da educação escolar, mas também em relação aos aspectos políticos, econômicos, sociais e pedagógicos, acompanhando as discussões que ocorriam em todo cenário educacional que tinham como objetivo responder as questões sociais que surgiram após a “abertura política” e com a necessidade de se organizar um novo cenário democrático na sociedade civil brasileira. Desta feita, essas discussões passam a ser orientadas por uma teoria sociológica dialético-marxista a partir de estudiosos das diferentes áreas do conhecimento como sociologia, filosofia, história e educação. É nesse período que chegam ao Brasil estudos e pesquisas fundamentadas no construtivismo, no interacionismo linguístico e na psicologia soviética sobre a alfabetização.

O pensamento construtivista na alfabetização teve como expoente os resultados das pesquisas realizadas por um grupo de pesquisadores, da qual destacamos as pesquisadoras argentinas Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Segundo Mortatti (2006), no construtivismo desloca-se o foco das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da

criança, sendo assim, o construtivismo apresenta-se como uma “revolução conceitual”, na qual abandonam-se as teorias consideradas como práticas tradicionais, desmetodiza-se a alfabetização baseada nos testes de maturidade e se discute a real necessidade do uso das cartilhas para o ensino da escrita e da leitura. Deste modo, a perspectiva construtivista passa a considerar a alfabetização como a aquisição da lectoescrita, ou seja, a aprendizagem da leitura e da escrita de forma simultânea, a partir do contato do indivíduo com a língua escrita e, portanto, com ênfase nos processos de verificação de como ocorre a aprendizagem das crianças.

Esse processo de aquisição/ aprendizagem é entendido como predominantemente individual, resultante da interação do sujeito cognoscente com o objeto de conhecimento (a língua escrita). Trata-se de uma mudança de paradigma que gerou sério impasse entre o questionamento da possibilidade do ensino da leitura e escrita e sua metodização e a ênfase no modo como a criança aprende a ler e a escrever, ou seja, como a criança se alfabetiza (MORTATTI,2007,p. 158).

Essa concepção de alfabetização baseada na perspectiva construtivista foi amplamente divulgada por todo território brasileiro, inclusive ganhando certa hegemonia entre as demais concepções.

Segundo Mortatti (1999), são pioneiros dos estudos e pesquisas sobre a concepção interacionista sobre a alfabetização autores como João Wanderley Geraldi e Ana Luiza Bustamante Smolka. O primeiro contribuiu especialmente para que o ensino da língua fosse subordinado aos aspectos oriundos de investigações de natureza linguística na perspectiva interacionista. Já para Smolka, o processo de ensino-aprendizagem da língua escrita nessa fase de escolarização deve ser entendido como um processo discursivo, na medida em que envolve processos interlocutivos que ocorrem nas relações intersubjetivas. A autora quer dizer com isso, que as crianças aprendem a escrita mediante as relações que estabelecem com a necessidade de representar seu discurso interior, o que é formulado a partir das relações histórico-sociais que vão se constituindo pelos sujeitos ao longo de sua vida.

Desse ponto de vista interacionista, a “alfabetização” designa o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita entendidas como atividades linguísticas, ou seja, quando se ensina e se aprende a ler e a escrever, já se está lendo e produzindo textos escritos, e essas atividades dependem diretamente das “relações de ensino” que ocorrem na escola, especialmente entre professor e alunos. Ainda desse ponto de vista, portanto, a palavra “alfabetização” designa o estado ou condição daquele indivíduo que sabe ler e produzir textos, com finalidades que extrapolam a situação escolar e remetem às práticas sociais de leitura e escrita, algo próximo à leitura e escrita “do mundo” (MORTATTI, 2004, p. 76).

Portanto, a concepção interacionista da linguagem demonstra que o sujeito desenvolver uma relação significativa com a aprendizagem da língua escrita, quando são

oferecidas situações reais de uso da língua na construção de textos que sejam úteis para seu uso social.

Em relação à essas duas perspectivas sobre alfabetização que são apresentadas, Mortatti (2004), em síntese, diz que ambas são críticas à concepção de alfabetização apenas como processo de codificação e decodificação de sinais gráficos, mas apresentam concepções também distintas; as duas concepções indicam a existência de “alfabetizações”; o surgimento de ecletismo derivados da associação entre as concepções construtivista e interacionistas que deram forma aos conceitos como socioconstrutivismo e construtivismo-interacionista; tanto o construtivismo como o interacionismo tiveram suas concepções e práticas adotadas por propostas oficiais estaduais e nacionais para o ensino da escrita e da leitura, como pode ser observado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa, publicados em 1997. No entanto, salientamos que, apesar de serem adotadas como teorias da aprendizagem, tanto a perspectiva construtivista como a interacionista, não se configuram como práticas pedagógicas, ou seja, não podem ser confundidas com métodos ou instrumentos metodológicos de aplicação.

É ainda durante os anos finais da década de 1980, que são apresentadas as primeiras concepções e proposições sobre o termo letramento. Soares (2009) comenta que uma das primeiras ocorrências do termo letramento é observada no livro de Mary Kato, “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, de 1986. A mesma autora nos mostra como se deu a conceituação da palavra letramento, partindo da necessidade de se criar um novo termo que fosse capaz de compreender os fenômenos que eram superados e que não condiziam com a abrangência que o termo alfabetização já possuía. Desta forma, o termo letramento tem sua origem na palavra inglesa traduzida ao pé-da-letra, literacy: letra - do latim littera, e o sufixo -mento, que indica a consequência de uma ação. “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2009, p. 18). Portanto, o letramento corresponde à inserção do sujeito nas práticas sociais a partir do processo de apropriação da leitura e da escrita. Neste ponto, a autora deixa claro que alfabetização e letramento não se tratam do mesmo fenômeno, visto que o primeiro termo diz respeito a aquisição da tecnologia produzida historicamente e socialmente pelos homens como meio de comunicação, e o segundo trata-se do uso social que a aquisição dessa tecnologia permite ao sujeito ou grupo social realizar.

Mortatti (2010) vai nos dizer que, assim como o construtivismo e o interacionismo, o letramento também foi incorporado nas propostas de políticas públicas para a alfabetização

formuladas nas décadas finais do século XX e nas iniciais do XXI. No entanto, a autora nos informa que, mesmo com a hegemonia da perspectiva do construtivismo no Brasil e com a inserção de aspectos do interacionismo e do letramento nas políticas públicas educacionais, essas concepções não se tornaram unanimidade na prática alfabetizadora, uma vez que cartilhas e outros métodos, considerados com antigos continuaram a ser utilizados no ensino da leitura e escrita. Deste modo, esses modelos teóricos começam a receber fortes críticas sobre a efetividade destes no processo de alfabetização, baseadas nos resultados de avaliações de instituições e organismos nacionais e internacionais efetuadas com o objetivo de examinar o desempenho escolar dos estudantes e de exemplos de países desenvolvidos. Surgem então, neste cenário de disputa, pesquisadores que tentam apresentar novas explicações e propostas de solução para a crise da alfabetização no Brasil. A autora destaca que entre essas propostas está a centrada no método fônico, apresentada por Alessandra Capovilla e Fernando Capovilla e que entre suas críticas direcionam o fracasso da alfabetização à perspectiva construtivista.

Algo que nos chama a atenção da proposta baseada no método fônico é o fato do que está se apresentando como uma nova solução para os problemas da alfabetização do país ser, na verdade, uma já velha e conhecida concepção na história da alfabetização brasileira. E que, no entanto, “recoloca no centro dos debates a disputa pela hegemonia de projetos políticos na formulação e implementação de políticas públicas para a alfabetização no Brasil” (MORTATTI, 2010 p. 334). Para compreendermos um pouco dessa disputa, precisamos antes nos situar no contexto na qual ela acontece.

No início da década de 1990, ocorre a reforma do Estado Brasileiro sob a influência de uma teoria neoliberal e que tinha como objetivo trazer uma nova racionalidade política e econômica para o país. A ideia de Estado mínimo passa então a fazer parte das estratégias desenvolvidas pelo governo, permitindo com que a elaboração e execução das políticas públicas passem a ser realizadas pela iniciativa privada e pela sociedade civil através do setor público não estatal. Além disso, o Brasil ainda assina vários compromissos com organismos multilaterais que, dentre outros, definem metas globais a serem alcançadas pelos países signatários, acompanhando, assim, a expansão global das políticas neoliberais. Podemos citar como exemplo: “Ano Internacional da Alfabetização” (1990); Declaração de Jomtien (1990); Declaração de Dakar – Educação Para Todos (2000); Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) (2000); Alfabetização para o Empoderamento (Life) (2005) e a Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012) (Mortatti, 2013). É neste cenário que os governos buscam realizar parcerias com pesquisadores e universidades a fim de que eles elaborem

propostas que possam resolver os problemas didáticos pedagógicos que estão presentes no meio educacional, trazendo para essas “respostas” aspectos de cientificidade.

Esse movimento está diretamente relacionado às políticas atuais de produção de ciência e tecnologia e de avaliação da produtividade acadêmica, que por sua vez vinculam-se ao desejado crescimento econômico do país, visando a sua inserção no cenário internacional. Nesse movimento, considerando as “fortes marcas do neopragmatismo”, pode-se entrever, mais uma vez, a mediação de políticas científicas que impõem a necessidade de as ciências humanas justificarem sua função por meio de pesquisas aplicadas ao desenvolvimento econômico (MORTATTI, 2010, p. 336-337).

É nessa perspectiva que surge a atual proposta do método fônico para a alfabetização, cujo os estudos têm sido incorporados nas mais recentes políticas públicas voltadas para a alfabetização. Vale ressaltar que o método fônico caracteriza-se como um dos métodos de marcha sintética já utilizados no Brasil desde o século XIX e que foi duramente criticado pelos defensores dos métodos analíticos, no início do século XX. Sendo assim, a sua utilização não apresenta uma concepção nova e sim um retrocesso para o campo da alfabetização. Mas então o que há de novo nessa proposta de uso do método fônico? Por que retornar com ele agora? As respostas para essas perguntas, segundo Mortatti (2013), estão na concepção salvacionista que são apresentadas pelos defensores do método fônico. Partindo então do que chamam de evidências científicas, o método fônico é considerado a solução para o fracasso da alfabetização no Brasil, que segundo os defensores, é derivado da adoção das perspectivas construtivistas nas políticas públicas voltadas para a alfabetização. Trazem, assim, estudos realizados em outros países como França, Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, Itália, Austrália, Escócia, Irlanda, Suécia, Noruega, Bélgica, Finlândia, Chile, Cuba, Israel e Portugal para justificar a sua adoção como método cientificamente comprovado. Para Mortatti (2008), ao adotar a realidade de outros países na elaboração de políticas públicas para a alfabetização no Brasil, os responsáveis por estas tratam as necessidades específicas de cada cultura como problemas universais e de soluções também semelhantes e desconsideram toda uma história sociopolítica e cultural que é a base para se pensar possibilidades de alterações na realidade vivida.

Desta forma, Mortatti (2009) nos mostra que a questão do método na alfabetização é importante. Todavia, não é o único fator, nem o mais relevante que deve ser considerado para a resolução dos problemas que envolvem esta área. Para a autora, é importante que não se perca a noção de que todo “método de ensino é apenas um dos aspectos de uma teoria educacional relacionada com uma teoria do conhecimento e com um projeto político e social” (p.111). Sendo assim, o desafio maior que o campo da alfabetização apresenta é a busca por soluções efetivas

e de projetos duradouros que atendam as dificuldades das crianças em aprender a ler e a escrever e dos professores a ensiná-las.

Fizemos, neste tópico, um breve levantamento histórico das perspectivas de alfabetização que estiveram e que ainda estão presentes no cenário educativo brasileiro. Verificamos que algumas perspectivas, principalmente aquelas que adotam métodos sintéticos, analíticos ou mistos, resistiram às transformações dos paradigmas que nortearam a história da alfabetização no Brasil ao serem adaptadas para que as parecessem está de acordo com essa ou aquela concepção teórica. Vimos também que nenhuma perspectiva é neutra à questões de cunho político, econômico e social, e que ainda falta ao Brasil dar prioridade às especificidades próprias do país para que se consiga chegar a soluções para os problemas que enfrentamos em relação a alfabetização das nossas crianças, jovens e adultos. Desta feita, daremos continuidade, no próximo tópico, ao nosso estudo analisando as políticas de formação dos professores para classes de alfabetização.

#### **4.2. A Formação Inicial de Professores para Classes de Alfabetização**

A formação inicial dos professores para atuação em classes de alfabetização no Brasil, atualmente, acontece no âmbito do curso de graduação em Pedagogia, na qual tem como documento norteador a resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (DCNs). Esse documento define os princípios, as condições de ensino e de aprendizagem e os procedimentos que devem ser observados no planejamento e avaliação dos cursos pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país. Ainda, segundo essa resolução, o curso de Pedagogia aplica-se a formação inicial para a atuação na docência na educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, cursos de ensino médio e na modalidade normal, em cursos de educação profissional que atendam a área de serviços e de apoio escolar, e ainda permite a atuação em outras áreas nas quais se apliquem conhecimentos pedagógicos.

Segundo a DCNs, o estudante do curso de pedagogia será exposto a um repertório de informações e habilidades formado por uma pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos “cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética” (BRASIL, 2006). Portanto, o Curso de Pedagogia, ainda que compreenda a formação dos professores para atuação nas classes de alfabetização, não se trata de um curso específico para esse fim, mas que deve conter os fundamentos teóricos

e práticos necessários ao discente para que este tenha uma formação sólida, que o permita realizar o trabalho como alfabetizador, caso seja posto nesta condição, haja vista a possibilidade de atuação em outras áreas ou etapas de escolarização.

Outro documento que norteia a formação dos professores que irão lecionar em turmas de alfabetização é a Resolução CNE/CP n° 2, de 20 de dezembro de 2019, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (DCNFP) e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). No entanto, essa regulamentação é campo de disputa no cenário da política educacional brasileira, devido a maneira como foi elaborada e instituída, pois, ao ser promulgada em dezembro de 2019, a DCNFP revogou a Resolução n° 2, de 1° de julho de 2015, que definia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (DCNs), a qual ainda estava em seu período de implantação.

Temos, portanto, nesta disputa de um lado um documento norteador elaborado com a participação de instituições de ensino, sindicatos, movimentos e intelectuais comprometidos com uma formação docente que fosse capaz de atender a um projeto de construção de uma sociedade soberana, justa e inclusiva, na qual as dimensões política, ética, estética seriam a base de uma formação sólida (GONÇALVES, 2020), e do outro lado um instrumento que surge de um contexto de reestruturação no âmbito do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE) ocorrido após o processo de impeachment da presidente Dilma Rousseff em 2016 e das eleições de 2018, que elegeram à presidência da república um governo de ideais neoliberais e conservadores. Conforme Curado Silva, a DCNFP é uma proposta voltada para a “padronização das ações políticas e curriculares, ou seja, formar professores para ensinar a BNCC, explicitando uma política de governo e a direção ideológica da formação alinhada aos princípios curriculares da base” (2020, p. 109).<sup>7</sup>

A formação docente que consta na Resolução n° 2/2019, principalmente, no que diz respeito à formação de professores para a alfabetização, está diretamente relacionada a uma concepção pedagógica voltada para a utilização de um determinado método como forma padrão do ensino da escrita e da leitura, o que neste caso, refere-se ao método fônico, pois é o método apresentado como sugestão na BNCC. Como vimos anteriormente, não se trata de um método novo no cenário da alfabetização brasileira, mas que ganha novamente espaço dentro do campo

---

<sup>7</sup> Base Nacional Comum Curricular

da alfabetização devido a sua exposição como método “cientificamente” testado e de resultados comprovados em países tidos como referências. Este mesmo método e justificativa estarão presentes nas políticas atuais de alfabetização: a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e nos programas Tempo de Aprender e ABC - Alfabetização Baseada na Ciência. Curado Silva (2020) nos mostra que a perspectiva de formação contida na Resolução nº 2/2019 pretende formar um profissional cujo a atuação se baseia na aquisição de competências e habilidades e que, desta forma, resume-se a transmissão de conteúdo, o professor em sua formação deve apenas aprender como “passar” o conteúdo para o aluno. A alfabetização, neste caso, resume-se na atividade de aplicação de um método pelo professor, alterando assim a sua autonomia pedagógica, o que pode ser caracterizado como um processo de alienação do trabalho docente realizado pelo professor, pois este deixa de ter o controle sobre sua ação didático-pedagógica, a qual é apropriada por outro profissional, cujo a função pode ser a de especialista. Temos, pois, a separação entre aqueles que pensam e aqueles que executam o trabalho docente.

Saviani (2009), ao analisar os aspectos históricos da formação dos professores no Brasil, aponta para a disputa entre os modelos de formação adotados pelas universidades. Segundo o autor, o processo formativo adotado configura-se em dois modelos: 1) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, o qual entende que a formação de professores se finda na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento condizente à disciplina na qual o professor irá lecionar; e 2) modelo pedagógico-didático: no qual a formação de professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. Para este autor, a perspectiva formativa que deveria ser adotada para a formação dos professores é justamente aquela que conseguisse alinhar os dois métodos citados, possibilitando assim que, “além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática” (SAVIANI, 2009, p.149). Segundo o autor, o sujeito que deseja se tornar um alfabetizador necessita aliar o domínio da língua ao domínio do processo pedagógico para que consiga realmente alcançar sua intencionalidade de alfabetizar outros indivíduos (SAVIANI, 2011). Portanto, em sua formação deve passar por um processo deliberado, sistêmico e organizado, o qual apresenta em seu currículo os meios necessários para saber lidar com as formas e com os conteúdos a serem ensinados.

Rodrigues e Martiniak (2021), ao apresentarem o mapeamento da produção acadêmica sobre a formação inicial de professores alfabetizadores, nos mostram que as pesquisas que tratam da formação inicial do professor alfabetizador têm evidenciado alguns aspectos específicos como o currículo do curso de Pedagogia e a relação teoria e prática, e os

conhecimentos básicos necessários para o trabalho com alfabetização na escola. Todavia, observa-se que outros aspectos, também importantes, não têm sido contemplados nas discussões referentes ao tema, por exemplo, “os discursos produzidos hegemonicamente e que influenciam e são influenciados pelas políticas educacionais pensadas, muitas vezes, em contextos neoliberais, bem como a influência das políticas educacionais na formação dos professores e na organização curricular” (RODRIGUES e MARTINIÁK, 2021, p. 14).

Deste modo, apresentaremos a seguir as políticas de formação continuada para professores alfabetizadores: Profa - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores; o Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação; o PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; a PNA - Política Nacional de Alfabetização e o Tempo de Aprender, procurando identificar quais as perspectivas de alfabetização que cada um desses programas e políticas apresentam em sua proposta formativa.

#### **4.3. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA (2001-2002)**

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) foi um curso de aprofundamento desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) em 2001 e destinado preferencialmente aos professores que trabalhassem com o ensino da leitura e da escrita na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Apesar da oferta do curso ser preferencialmente aos professores que atuavam na alfabetização, podiam participar também outros profissionais da educação interessados no assunto.

O curso era organizado em três módulos, os quais tratavam de conteúdos que fundamentassem os processos de aprendizagem da leitura e escrita e a didática da alfabetização, propostas de ensino e aprendizagem focadas em situações didáticas de alfabetização e sugestões de ensino e aprendizagem nos demais conteúdos da língua portuguesa que se alinhavam ao processo de alfabetização. No total, o curso correspondia a 160 horas e deveria ocorrer em um período de 40 semanas, sendo ofertado anualmente; 75% da carga horária era destinada à formação em grupo, o que correspondia a encontros semanais de três horas, e 25%, uma hora semanal, destinada ao tempo de trabalho pessoal, na qual seria realizado o estudo e produção de textos e materiais que deveriam ser entregues aos coordenadores como meio de avaliação. De modo geral, a metodologia do programa organizava-se da seguinte forma:

As atividades de formação que constituem as unidades propostas se orientam por duas finalidades básicas: a ampliação do universo de conhecimento dos professores

cursistas sobre a alfabetização e a reflexão sobre a prática profissional. Do ponto de vista metodológico, apoiam-se fundamentalmente em estratégias de resolução de situações-problema: análise de produções de alunos, simulação, planejamento de situações didáticas segundo orientações determinadas, análise da adequação de uma dada atividade considerando um grupo específico de alunos, comparação de atividades em relação aos objetivos previamente definidos e discussão das implicações pedagógicas dos textos teóricos estudados (BRASIL,2001, p. 21).

O PROFA assumiu como fundamentação teórica os pressupostos teóricos do construtivismo apresentados no trabalho coordenado pelas pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky, no Brasil, publicado com o título *Psicogênese da língua escrita*, em 1985. De acordo com o documento de apresentação do programa, os estudos de Ferreiro e Teberosky contribuíram para uma transformação radical na perspectiva de ensino da leitura e da escrita, principalmente no que dizia respeito à didática utilizada para se chegar a esse objetivo. Segundo a proposta do programa, o ensino da alfabetização já não poderia mais basear-se apenas no ensino da transcrição gráfica dos sons, mas deveria compreender como as crianças organizam o que sabem para assim aprenderem a ler.

Dessa forma, o PROFA apresentava um modelo de formação centrado no direito de aprender a ensinar dos professores, no qual tinha como objetivo garantir o direito de aprender dos alunos. Para isso, indica quais eram as responsabilidades das instituições formadoras para com a formação dos professores alfabetizadores:

- encarar os alunos como pessoas que precisam ter sucesso em suas aprendizagens para se desenvolverem pessoalmente e para terem uma imagem positiva de si mesmos, orientando-se por esse pressuposto;
- desenvolver um trabalho de alfabetização adequado às necessidades de aprendizagem dos alunos, acreditando que todos são capazes de aprender;
- reconhecer-se como modelo de referência para os alunos: como leitor, como usuário da escrita e como parceiro durante as atividades;
- utilizar o conhecimento disponível sobre os processos de aprendizagem dos quais depende a alfabetização, para planejar as atividades de leitura e escrita;
- observar o desempenho dos alunos durante as atividades, bem como as suas interações nas situações de parceria, para fazer intervenções pedagógicas adequadas;
- planejar atividades de alfabetização desafiadoras, considerando o nível de conhecimento real dos alunos;
- formar agrupamentos produtivos de alunos, considerando seus conhecimentos e suas características pessoais;
- selecionar diferentes tipos de texto, que sejam apropriados para o trabalho;
- utilizar instrumentos funcionais de registro do desempenho e da evolução dos alunos, de planejamento e de documentação do trabalho pedagógico;
- responsabilizar-se pelos resultados obtidos em relação às aprendizagens dos alunos (BRASIL, 2001, p. 17).

Esse modelo de formação adotado nessa política pretendia desenvolver competências profissionais que oferecessem aos professores alfabetizadores condições para ensinar a leitura e a escrita para todos os seus alunos. Para tanto, justifica que o modelo pensado contribuiria com a formação do professor ao propiciá-lo a oportunidade de ter contato com diferentes

experiências socializadas durante o curso. Deste modo, a formação dos professores não seria mais pautada no modelo tido como convencional e basicamente teórico de formação profissional, mas sim em um modelo cuja perspectiva seria a de constituir um conjunto de saberes que habilitaria o professor para o exercício do magistério, e que o tornaria capaz de desempenhar todas suas funções profissionais (Brasil, 2001). Baseando-se, portanto, em uma perspectiva na qual o conhecimento profissional é constituído na formação inicial, mas que é ampliado na formação em serviço, o programa também apresenta como processo formativo as experiências do passado escolar dos professores, enquanto ainda eram alunos. Segundo o documento, este é o momento da mistura da história de vida de cada um com o exercício do magistério. Portanto:

[...] o conhecimento profissional do professor é um conjunto de saberes – teóricos e experienciais – que não pode ser confundido com uma somatória de conteúdos e técnicas; não é apenas acadêmico, racional e teórico, nem apenas prático e intuitivo. Compõe-se de saberes que permitem gerir a informação disponível e adequá-la às situações que se colocam a cada momento, sem perder de vista os objetivos do trabalho. Esse repertório de saberes se expressa, portanto, em um saber agir situacionalmente, ou seja, em conformidade com as necessidades de cada contexto. Em outras palavras, não se pode considerar como conhecimento profissional aquele que não favorece o exercício autônomo e responsável das funções profissionais que, no caso do professor, são muito marcadas pelo contexto, pelo imprevisível, pelo imponderável (BRASIL, 2001, p. 18).

Machado (2007), ao pesquisar o PROFA aponta que, ainda que a proposta do programa tenha contribuído com a reflexão sobre questões referentes ao ensino da escrita e da leitura, ela não conseguiu adentrar efetivamente no trabalho docente dos professores alfabetizadores, pois não conseguiu modificar as concepções, atitudes e práticas destes sujeitos. Esta mesma autora indica que as políticas públicas de formação podem auxiliar na melhoria das condições de trabalho, desde que estejam alinhadas com os diversos aspectos que constituem o trabalho dos professores, pois essas condições também estão relacionadas aos fatores que contribuem para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Ao analisarmos essa política, e de modo geral, as políticas públicas de formação docente que possuem como foco as práticas pedagógicas baseadas em uma perspectiva da epistemologia da prática, compreendemos, assim como, Duarte (2001) que estas tem como fundamento as características da pedagogia do aprender a aprender, assim chamada pelo autor. Verificamos que a proposta contida no PROFA, por se tratar de uma política fundamentada nos pressupostos teóricos do construtivismo e dos aspectos pedagógicos baseado em métodos ativos de ensino e aprendizagem, exprime a ideia da pedagogia das competências e o do aprender fazendo como “um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da

capacidade adaptativa dos indivíduos” (DUARTE, 2001, p.38). Nessa perspectiva, os professores devem procurar meios e soluções para os problemas relacionados à alfabetização, não exatamente com a finalidade de se alterar o contexto social, mas achar uma solução que atenda aquela situação específica do momento.

Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista (DUARTE, 2001, p. 38).

Nos parece clara a opção trazida dentro do PROFA por uma formação mais voltada para os conhecimentos e práticas elaborados pelos professores em seu trabalho. No entanto, uma formação que tenha como objetivo a mudança dos paradigmas existentes deve procurar formas de apresentar teoria e prática como movimentos interligados e interdependentes, que se constituem e se complementam durante o processo de construção e validação do trabalho que se realiza. Sendo assim, Duarte (2001, p.36) vai nos dizer que esse tipo de formação apresentada no PROFA, baseado no aprender fazendo estabelece que “é mais importante adquirir o método científico do que o conhecimento científico já existente”. Deste modo, observamos que o programa de formação PROFA apresentava aspectos importantes relacionados a maneira como os professores que atuavam na alfabetização enxergavam e desenvolviam o seu trabalho, sendo que nessa perspectiva a qualidade da alfabetização estaria ligada apenas às práticas pedagógicas dos docentes e os aspectos das condições de trabalho eram secundarizados.

#### **4.4. Pró-Letramento - Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – (2006-2010)**

O Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação - foi um programa de formação continuada de professores realizado pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com universidades, estados e municípios e que tinha como propósito a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura e da escrita, bem como da matemática nos anos iniciais do Ensino

Fundamental. Podiam participar do programa todos os professores que estivessem em exercício nos anos ou séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas.

O programa era realizado no formato semipresencial e contava com materiais impressos e em vídeos e com atividades presenciais e a distância, que deveriam ser acompanhadas por professores orientadores (tutores). O curso tinha duração de 8 meses e a carga horária da formação correspondia a 120 horas, das quais 84 horas eram presenciais e 36 horas à distância.

No documento guia do Pró-Letramento, são elencados os seguintes objetivos para o programa:

- oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos ou séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática;
- propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente;
- desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem;
- contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada;
- desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas das Redes de Ensino (BRASIL, 2012, p. 7)

Alferes (2009) chama a atenção para o discurso pedagógico adotado pelo programa ao evidenciar as teorias de matrizes epistemológicas distintas que são utilizadas para fundamentar os fascículos de estudo disponibilizados aos cursistas. Segundo a autora, é predominante o uso da teoria construtivista e da alfabetização na perspectiva do letramento. Nota-se, então, a intencionalidade da conjunção dos estudos referentes a psicogênese da língua escrita, de Ferrero e Teberosky, e de concepções favoráveis à sistematização do processo de alfabetização, bem como, a relevância da mediação no processo de ensino-aprendizagem, apoiada por autores brasileiros que já pesquisam sobre o tema há um longo período, principalmente nos anos seguintes a década de 1980.

Deste modo, o programa Pró-Letramento apresentava em sua proposta uma concepção de formação continuada a qual enfatizava o caráter investigativo e reflexivo da formação do professor, tomando este como sujeito da ação educativa. Portanto, o programa buscava valorizar as experiências pessoais, as investigações teóricas e os saberes da prática que os professores já possuíam e assim favorecer a elaboração de novos significados da sua prática docente. Sendo assim, a concepção da prática educativa reflexiva deveria ser o diferencial para que o professor enfrentasse as dificuldades do cotidiano.

No documento, aponta-se que a formação continuada, por se tratar de um processo que envolve a aprendizagem de adultos, tem como um de seus princípios o desenvolvimento de uma reflexão crítica. Porém, a concepção de reflexão crítica descrita no documento, limita-se às relações pessoais do professor, de seu trabalho e de seu mundo social e político. Isso demonstra que o documento valoriza o caráter “subjetivo” do conceito de professor reflexivo (ALFERES, 2009, p. 83).

Segundo Santos (2008), a proposta do Pró-Letramento, de proporcionar uma formação continuada que proporcionasse aos professores uma atitude investigativa e reflexiva, não foi alcançada. No lugar desta, o que se observou foi uma formação superficial, que não deu conta de suprir as necessidades de domínio do objeto da alfabetização e que se restringiu à apropriação de um conjunto de técnicas, cuja fundamentação teórica e conceitual era rasa. De acordo com essa autora, o programa enfatizou os aspectos da prática e revelou uma tendência por uma concepção aplicacionista de formação. Baccin (2014) corrobora com essa análise ao compreender que o trabalho docente, na perspectiva do Pró-Letramento, baseia-se no pragmatismo e no produtivismo como forma de atender a uma demanda de resultados imediatos e assim deixa de contemplar o aperfeiçoamento dos conhecimentos acerca das teorias que envolvem o processo de alfabetização. Dessa forma, ao ancorar-se nos pressupostos da epistemologia da prática, o curso desqualifica a formação ao desvalorizar a teoria e priorizar aspectos da prática ao favorecer uma formação baseada nas experiências pessoais e nas reflexões teóricas e saberes da prática que os professores possuíam, prescindindo, assim, a compreensão dos fundamentos teóricos epistemológicos acerca do seu saber-fazer. Segundo a autora:

Cursos de capacitação nos moldes do Programa Pró-Letramento, que naturalizam o conhecimento e subtraem a ciência que dá conta da realidade, que é a ciência historicizadora dos fenômenos, não colabora efetivamente para a melhoria da qualidade do ensino e de sua democratização. Nesse caso, na falta de uma compreensão da totalidade, a consciência individual se dedica a reflexões sobre particularismos e vivências imediatas, portanto, sem relações universais (BACCIN, 2014, p. 140).

Outro ponto importante a ser observado nesta política de formação é a questão da valorização dos profissionais. Para Luz (2011), segundo os professores de sua pesquisa, o programa Pró-Letramento não refletiu em nenhuma mudança no que se diz respeito à carreira dos professores, demonstrando que este curso de formação continuada não favoreceu alterações significativas no sentido de promover melhores condições para o trabalho.

Sobre o programa Pró-Letramento, pesquisas como as de Martins (2008), Alferes (2009), Rocha (2010), Baccin (2014) apresentam em comum indicações sobre a concepção de formação continuada, os princípios orientadores e os fundamentos teóricos que direcionam a proposta de formação deste programa. Estas pesquisas apontam que a concepção formativa na

qual esse programa está baseado trata-se da racionalidade prática, ainda que mantenha a perspectiva da prática reflexiva no contexto da sala de aula.

Todavia, Alferes (2009) indica que o Programa Pró-Letramento apresentou algumas contribuições importantes para o trabalho dos professores alfabetizadores como uma melhor compreensão dos conceitos de alfabetização e letramento, assim como a melhoria da prática pedagógica nas turmas de alfabetização. Outro destaque apresentado pela autora foi a estrutura criada para atender as escolas com estratégias e parcerias bem elaboradas.

Portanto, encontramos elementos importantes a serem observados dentro do programa Pró-Letramento que impactam na forma como os professores que atuam com a alfabetização compreendem o seu trabalho e a partir desses elementos produzem significações tanto simbólicas quanto emocionais sobre suas atuações como alfabetizadores. Essa política de formação continuada teve significativa importância para o campo da alfabetização e foi precursora da próxima política da qual trataremos, o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.

#### **4.5. Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (2012-2016)**

O Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, lançado em 2012, bem como descrito em seu documento de apresentação, constituiu “um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores” (BRASIL, 2015, p. 18). O Pacto surge do diagnóstico apresentado pelos resultados da Prova Brasil, da Provinha Brasil e do PISA (Programme for International Student Assessment), nos quais se constavam os desafios que a educação brasileira enfrentava para alfabetizar as crianças até 8 anos de idade.

Atendendo ao Decreto n.º. 6.094, de 24 de abril de 2007, o inciso II do art. 2.º, trata da responsabilidade dos entes governamentais de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade; a Meta 5 do Plano Nacional de Educação, Lei n.º. 13.005/2014, a qual determina a necessidade de alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade e a Portaria n.º. 867, de 4 de julho de 2012, que instituiu PNAIC e as ações do pacto e definia suas diretrizes gerais, o Ministério da educação implementou o pacto pela alfabetização, em parceria com estados, municípios e o Distrito Federal. Sendo assim, o PNAIC foi assumido como compromisso formal dos governos em assegurar que todas as crianças estivessem alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

O curso do PNAIC foi organizado para ocorrer no formato presencial e com duração de dois anos, sendo que em cada ano o curso teria determinada ênfase. Como exemplo, podemos citar a organização apresentada no manual do PNAIC, que descreve que em 2013 o foco do curso seria trabalhar conteúdos de linguagem e em 2014 os conteúdos de matemática. A carga horária anual deveria ser composta de 120 horas distribuídas em encontros presenciais, os quais deveriam ocorrer durante todo o ano letivo.

Os temas abordados no curso foram pensados a partir da experiência com o programa Pró-Letramento, desta forma um conjunto de universidades públicas que participaram desse programa ficaram responsáveis pelo conteúdo da formação dos professores alfabetizadores. Quanto aos formadores dos professores cursistas, devido ao seu caráter de formação entre pares adotado pelo programa, estes seriam orientadores de estudo, os quais deveriam ser escolhidos entre os próprios professores que faziam parte do quadro das redes de ensino e com experiência como tutores do Pró-Letramento. Podiam participar como cursistas aqueles professores que, no Censo Escolar, lecionavam na rede pública em qualquer série/ ano, tivessem formação compatível com o exercício do magistério nos anos iniciais do ensino fundamental e que estavam lecionando em turmas do 1º, 2º, 3º ano e/ou nas classes multisseriadas que possuíam alunos desses anos.

Quanto à concepção de alfabetização, o PNAIC adotou a perspectiva do Letramento, pois trazia o entendimento de que era necessário que as crianças dominassem o Sistema de Escrita Alfabético (SEA). Todavia, deveria da mesma forma desenvolver habilidades de uso desse sistema em diferentes circunstâncias comunicativas de modo autônomo e consciente. Dessa forma, o PNAIC não propôs um método específico para o trabalho com a alfabetização, e apresentou sugestões metodológicas diversas para o uso no processo de desenvolvimento da alfabetização e do letramento. Sobre essa organização do processo formativo oferecido aos professores o manual do PNAIC apresenta o seguinte pensamento:

Todo o processo de formação está organizado de modo a subsidiar o professor alfabetizador a desenvolver estratégias de trabalho que atendam diretamente às necessidades de sua turma e de cada aluno em particular, em função do desenvolvimento e domínio da língua escrita apresentada por esses alunos, no decorrer do ano letivo. Assim, sugestões de atividades didáticas das mais diversas (situações didáticas, sequências didáticas, projetos didáticos, etc.) são apresentadas ao longo de todo o material de formação. Algumas dessas sugestões estão pautadas em trabalhos acadêmicos realizados por professores pesquisadores na área de alfabetização e muitas outras sugestões estão baseadas em relatos de experiências de professoras alfabetizadoras. Assim, mais do que repetir tarefas prontas ou pré-determinadas, cada professora poderá criar e adequar as atividades à realidade de sua turma (BRASIL, 2015, p. 21).

A proposta de formação continuada do PNAIC trazia como perspectiva formativa a constituição do professor como protagonista de sua formação. Dessa forma, segundo o Caderno de apresentação do programa, o professor vai desenvolvendo sua formação profissional “na medida em que ele mobiliza os seus conhecimentos pela articulação entre teoria estudada e prática vivenciada, superando o racionalismo técnico e a fragmentação do conteúdo” (BRASIL, 2015, p. 54). Portanto, para que isso aconteça, é necessário que o professor tenha formação teórica crítica e de reflexão sobre o seu agir pedagógico, e sendo assim, o professor deve ter como ponto de partida e chegada da sua formação profissional a sua prática.

O processo formativo que tem a prática como ponto de partida e de chegada permite ao professor desenvolver uma sólida formação profissional. Neste movimento de articulação entre o fazer e o como fazer, o professor torna-se um protagonista do seu desenvolvimento profissional. Entretanto, este processo não se dá somente de forma solitária e individual, mas a partir das relações sociais com outros profissionais da escola, com os alunos e com a própria comunidade. O professor faz parte deste processo educativo e tem a possibilidade de exercitar seu papel transformador e desenvolver sua autonomia. A autonomia do professor só será efetivada se articulada com a autonomia da escola, quando os profissionais da educação e a escola assumirem seu papel de transformação da sociedade (BRASIL, 2015, p. 55).

O PNAIC aponta então para que o professor atue como um agente da práxis transformadora, ao buscar compreender o contexto escolar no qual está inserido, como *lócus* de investigação e de onde surgirá as soluções, estratégias e metodologias diversificadas para que ocorra um melhor desenvolvimento no processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes. No entanto, cabe-nos fazer uma observação importante quanto a esse papel de agente transformador imputado ao professor, que, para nós, soa como contraditória: ainda que se fale que o professor através de sua compreensão da realidade buscará realizar mudanças sem que ocorra expressivas alterações na estrutura socioeconômica e cultura da sociedade, este não pode ser responsabilizado pela maneira como o cenário educacional se apresenta.

Para Pereira (2016) e Franco (2017), a proposta formativa do PNAIC distanciou os professores de uma reflexão crítica do processo pedagógico, dado que os elementos que compunham o programa levaram os cursistas a refletirem mais sobre os aspectos praticistas que eram expostos durante a formação, do que a uma reflexão crítica da concepção pedagógica, pois propiciavam aos professores possíveis soluções imediatas aos problemas que emergem do cotidiano escolar referentes às aprendizagens. Pereira (2016), ao analisar as concepções de formação continuada que norteiam a formação continuada desenvolvida no âmbito do PNAIC a partir dos Caderno de Apresentação referente ao material da Formação do PNAIC em 2013, aponta em sua análise que a epistemologia da prática se estabelece como concepção direcionadora da formação continuada do PNAIC, o que pode levar, em determinados tempos

e espaços, a legitimação de uma perspectiva neotecnicista, em que ocorre a ênfase na prática docente como principal responsável por alfabetizar na idade certa e pela melhoria da qualidade da educação. A autora, portanto, enfatiza que a formação continuada desenvolvida no âmbito do PNAIC procura apresentar como resultado uma qualidade social da educação pela lógica eficiência e eficácia. Franco (2017) corrobora ao apresentar em sua pesquisa sobre a efetividade da formação continuada na reflexão e na prática pedagógica dos professores alfabetizadores participantes do PNAIC em escolas do Distrito Federal uma análise em que nos mostra que, apesar de o Pacto trazer em sua proposta uma ideia de reflexão da prática, essa proposta não se concretiza na transformação da realidade social e acaba por reproduzir práticas ligadas a outras realidades e sujeitos sem a devida crítica e adequação à realidade local. Nessa perspectiva, a autora entende que a escola vivencia uma alienação no processo educativo, o que é uma contradição com a proposta apresentada como finalidade, que deveria, além da reflexão, também apresentar a perspectiva crítica da realidade vivenciada.

Segundo Curado Silva (2018), ao se objetivar o trabalho em uma perspectiva crítica emancipadora, deve-se objetivar o trabalho direcionado a uma ação pedagógica a qual consiga possibilitar uma educação que seja capaz de construir uma consciência crítica capaz de analisar a realidade e estimular os sujeitos a lutarem por sua liberdade. Portanto, o PNAIC, ao ser reduzido aos aspectos das práticas dos professores, limitou sua contribuição ao campo da formação dos professores, mesmo que ainda tenha colaborado em outros assuntos como a concepção do letramento em diferentes áreas do conhecimento e não somente na língua portuguesa.

O PNAIC também contribuiu com algumas vantagens inovadoras como: oferta do curso para todos os professores alfabetizadores; distribuição de materiais pedagógicos para todas as turmas de alfabetização; material de estudo aos cursistas; auxílio financeiro através de bolsa, formação descentralizada e em horário de serviço (caso específico do DF); e mobilização dos professores para realização de projetos nas escolas (FRANCO, 2017). Portanto, como uma política pública de formação continuada de professores alfabetizadores, o PNAIC demonstrou que as concepções formativas abordadas em seu programa são apreendidas pelos professores de diferentes maneiras e que essas acabam por influenciar o modo como os professores significam e ressignificam o seu trabalho. Tais aspectos contribuem com nossa pesquisa ao nos favorecer uma visão mais aproximada de como o trabalho docente dos professores é impactado por essas políticas públicas.

Desta feita, evidenciamos que tanto o programa do PNAIC, como PROFA e Pro-Letramento, como iniciativas de formação continuada para a atuação de professores,

apresentam inúmeros estudos que demonstram a contribuição que estes tiveram para o desenvolvimento das dimensões pedagógicas da prática alfabetizadora. Porém, para este estudo optamos por nos atentar de modo especial aos aspectos das dimensões do trabalho que constituem o fazer docente dos professores alfabetizadores.

#### **4.6. A Política Nacional de Alfabetização – PNA (2019)**

A Política Nacional de Alfabetização – PNA foi instituída pelo Decreto nº 9.765 de 11 de abril de 2019 e, segundo seu caderno de apresentação, tem como intuito melhorar a qualidade da alfabetização oferecida e suprimir o analfabetismo absoluto e funcional no Brasil. Entre os objetivos elencados pela PNA está o de contribuir com cumprimento das metas 5 e 9 do Plano Nacional de Educação (PNE), que dizem respeito à alfabetização de todas as crianças até no máximo o 3º ano do Ensino Fundamental, aumentar a taxa de alfabetização da população com 15 anos até 2015 e, até o final do PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e diminuir em 50% a taxa de analfabetismo funcional (BRASIL, 2019).

A PNA apresenta dois aspectos que sintetizam suas intencionalidades como uma política de orientação: o primeiro diz respeito à proposta de definição e adoção dos termos *literacia* e *numeracia* como conceitos de padronização para uso na alfabetização; o segundo aspecto foi a enunciação dos princípios norteadores para uma alfabetização de maior eficácia, sendo eles:

- Fundamentação em evidências das ciências cognitivas;
- Ênfase no ensino de seis componentes essenciais para a alfabetização: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita;
- Adoção de referenciais de políticas públicas exitosas, tanto nacionais quanto estrangeiras (BRASIL, 2019).

A partir dos princípios estabelecidos na PNA são estipuladas as diretrizes que a constituem, estas diretrizes compõem o capítulo três e estão elencadas no artigo cinco do decreto nº 9.765.

Art. 5º Constituem diretrizes para a implementação da Política Nacional de Alfabetização:

- I. priorização da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental;
- II. incentivo a práticas de ensino para o desenvolvimento da linguagem oral e da literacia emergente na educação infantil;

- III. integração de práticas motoras, musicalização, expressão dramática e outras formas artísticas ao desenvolvimento de habilidades fundamentais para a alfabetização;
- IV. participação das famílias no processo de alfabetização por meio de ações de cooperação e integração entre famílias e comunidade escolar;
- V. estímulo aos hábitos de leitura e escrita e à apreciação literária por meio de ações que os integrem à prática cotidiana das famílias, escolas, bibliotecas e de outras instituições educacionais, com vistas à formação de uma educação literária;
- VI. respeito e suporte às particularidades da alfabetização nas diferentes modalidades especializadas de educação;
- VII. incentivo à identificação precoce de dificuldades de aprendizagem de leitura, de escrita e de matemática, inclusive dos transtornos específicos de aprendizagem; e
- VIII. valorização do professor da educação infantil e do professor alfabetizador. (BRASIL, 2019, p. 52).

Essas diretrizes elencadas apresentam pontos de importante debate para o cenário da alfabetização, inclusive com aspectos que evidenciam as contradições que compõem esta política. O primeiro ponto a ser observado é a priorização da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental. Ao fazer essa indicação, a PNA desconsidera a ideia ciclo inicial de alfabetização como tempo-espaco para a consolidação das aprendizagens. Observa-se que, mesmo diante das definições contidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que define que a alfabetização das crianças deverá ocorrer até o segundo ano do ensino fundamental, a política nacional de alfabetização atenua a visão reducionista do ensino da língua escrita. Quanto a isso, destacamos que o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), no contexto do Distrito Federal, permanece em suas orientações legais com o período para efetivação da alfabetização de três anos, ocorrendo do primeiro ao terceiro ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Um outro ponto de contradição é o incentivo a práticas de ensino, que na verdade é a imposição do método fônico como metodologia adequada para o ensino da língua escrita. Como nos mostra Morais (2020), essa é uma face do preconceito e uma tentativa de desvalorização dos aspectos e contribuições do construtivismo e do letramento para o campo dos estudos sobre a alfabetização no Brasil. Segundo o autor, ao se estabelecer uma metodologia padrão de ensino se contraria o direito constitucional das escolas e dos docentes de escolherem os recursos que julgam mais adequados para o ensino dos conteúdos. Essa padronização passa, portanto, a alienar os professores que têm sua atuação prescrita sobre o que ensinar, como ensinar e quando ensinar. Dessa forma, também observamos, neste aspecto, as contradições quanto à valorização dos professores alfabetizadores apontadas na Política Nacional de Alfabetização, a qual evidencia o professor como figura central do processo de ensino. No entanto, retira sua autonomia enquanto o responsabiliza por sua própria formação e pelos resultados a serem obtidos com a nova política. A PNA ainda indica que os currículos de formação inicial e

continuada devem se alinhar com a concepção de uma prática fundamentada em evidências científicas referenciadas pelas ciências cognitivas que formam a base conceitual desta política.

Essa Política Nacional de Alfabetização ainda aponta como agentes envolvidos para sua implementação, além dos professores da educação infantil e dos professores alfabetizadores, os professores da educação especial e demais docentes da educação básica, os gestores escolares e os dirigentes de redes públicas de ensino, as instituições de ensino, as famílias e as organizações da sociedade civil, sendo que a participação desta última é justificada pelo seguinte trecho: “A presença das organizações da sociedade civil é sinal significativo da amplitude do esforço para levar a efeito esta política nacional, cujo bom êxito depende da harmoniosa articulação entre os seus diversos agentes” (BRASIL, 2019, p. 44). No entanto, Morais (2020) nos apresenta a reflexão sobre como fundações de empresas multinacionais e institutos de empresários têm influenciado as políticas públicas para a educação e de como estas são grandes interessadas na venda de pacotes padronizados para as redes públicas de ensino, o que provocava certa desconfiança sobre as reais pretensões dessa participação por parte desse público.

A PNA indica que a sua concretização ocorre por meio de programas, instrumentos e ações que reforçam a sua concepção de alfabetização, assim como, articula o *modus operandi* evidenciado nesta proposta política.

- orientações curriculares e metas claras e objetivas para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental;
- desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos cientificamente fundamentados para a literacia emergente, a alfabetização e a numeracia, e de ações de capacitação de professores para o uso desses materiais na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
- recuperação e remediação para alunos que não tenham sido plenamente alfabetizados nos anos iniciais do ensino fundamental ou que apresentem dificuldades de aprendizagem de leitura, escrita e matemática básica;
- promoção de práticas de literacia familiar;
- desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos específicos para a alfabetização de jovens e adultos da educação formal e da educação não formal;
- produção e disseminação de sínteses de evidências científicas e de boas práticas de alfabetização, de literacia e de numeracia;
- estímulo para que as etapas de formação inicial e continuada de professores da educação infantil e de professores dos anos iniciais do ensino fundamental contemplem o ensino de ciências cognitivas e suas aplicações nos processos de ensino e de aprendizagem;
- ênfase no ensino de conhecimentos linguísticos e de metodologia de ensino de língua portuguesa e matemática nos currículos de formação de professores da educação infantil e de professores dos anos iniciais do ensino fundamental; promoção de mecanismos de certificação de professores alfabetizadores e de livros e materiais didáticos de alfabetização e de matemática básica;
- difusão de recursos educacionais, preferencialmente com licenças autorais abertas, para ensino e aprendizagem de leitura, de escrita e de matemática básica;

- incentivo à produção e à edição de livros de literatura para diferentes níveis de literacia;
- incentivo à formação de gestores educacionais para dar suporte adequado aos professores da educação infantil, aos professores do ensino fundamental e aos alunos;
- e
- incentivo à elaboração e à validação de instrumentos de avaliação e diagnóstico. (BRASIL, 2019, p. 44 - 45).

Compreendemos que, assim como a sua própria concepção do processo de aquisição da leitura e da escrita, as condições estabelecidas para implantação da PNA têm efeito direto sobre o trabalho dos professores que atuam em turmas de alfabetização. É a partir dessa base estrutural que surge o programa de formação continuada Tempo de Aprender, do qual faz parte o Curso ABC – Alfabetização Baseada na Ciência.

#### **4.6.1. O Programa Tempo de Aprender e o Curso ABC**

O Programa Tempo de Aprender foi instituído pelo Ministério da Educação através da Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020, e tem como finalidade melhorar a qualidade da alfabetização nas escolas públicas do Brasil. Para isso, o programa apresenta quatro eixos de atuação: 1 - Formação continuada de profissionais; 2 - Apoio pedagógico; 3 - Aprimoramento das avaliações e; 4 - Valorização dos profissionais, por meio da instituição de premiação para professores alfabetizadores. Neste programa, é considerado alfabetizador os professores que atuam na regência de turmas dos 1º e 2º anos do ensino fundamental. Em relação aos princípios do programa, estes estão em concordância com aqueles estabelecidos na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, bem como na Política Nacional de Alfabetização – PNA.

O Tempo de Aprender em sua portaria anuncia duas modalidades de formação continuada para os professores, on-line e presencial, sendo os cursos virtuais realizados por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem do MEC – Avamec, ou outro meio a ser determinado; e a formação presencial viabilizada por meio do modelo de multiplicadores. Para este modelo, seria instituído normativo específico. A concepção de alfabetização contida no Tempo de Aprender, alinha-se aos aspectos da alfabetização baseados em evidências científicas salientado na PNA.

É a partir dessa perspectiva formativa que o Curso Alfabetização Baseada na Ciência - ABC é implementado como uma das ações do eixo formação continuada de profissionais do programa Tempo de Aprender. O curso é resultado da cooperação entre a Secretaria de Alfabetização (Sealf) do Ministério da Educação, a Coordenação de Aperfeiçoamento de

Pessoal de Nível Superior (Capes), a Universidade do Porto (UP), o Instituto Politécnico do Porto (IPP) e a Universidade Aberta de Portugal (UAb), e tem como justificativa para essa parceria o desempenho que Portugal vêm apresentando, ao longo dos últimos anos, em avaliações internacionais. Para seus idealizadores, portanto, o curso ABC representa a oferta de uma capacitação que reúne as evidências científicas mais recentes sobre os processos de alfabetização, pois é baseado em experiências exitosas de outros países como Inglaterra, França, Austrália, Israel e Finlândia e, particularmente, Portugal. No entanto, não deixam claro o que estão considerando como “evidências científicas”.

O curso assume a concepção de ensino da alfabetização por meio da utilização do método fônico e do desenvolvimento de competências que favoreçam a literacia e a numeracia. Deste modo, os professores, responsáveis pelo ensino da leitura e da escrita e do desenvolvimento das competências necessárias ao estudante, devem ser capacitados numa perspectiva em que o importante da formação é aprender a maneira correta de ensinar. Para isso, o curso foi desenvolvido para “autoinstrução”, sendo ofertado na modalidade de ensino a distância e possuindo uma carga horária de 180 horas. O material do curso é composto de vídeos, materiais de leitura e tarefas de estudo, cuja concepção deste material procurou atender aos princípios da gamificação e dos “recursos abertos”. Todavia, não se especifica quais e o que são esses recursos.

Observamos que a proposta de formação e atuação dos professores contida em ambas as ações, derivadas da PNA, estabelecem a concepção de que o trabalho realizado pelo professor ao atuar em turmas de alfabetização deve seguir determinado padrão pedagógico e metodológico, e que este padrão deve ser aquele estabelecido a partir do ponto de vista daqueles que estão atualmente na liderança do país, na qual preferem se basear em experiências internacionais ocorridas em países com aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais bem diferentes do que os encontrados no Brasil e nos estudos aqui já desenvolvidos desde o final do século XIX. Essa defesa pelos modelos internacionais surge dentro de uma perspectiva, na qual as políticas públicas educacionais tendem a reduzir o processo de alfabetização a aspectos neutros e técnicos, pois estes são atribuídos à verdade científica comprovada e inquestionável (Mortatti, 2010).

Um outro ponto que julgamos importante para este estudo, por se materializar no trabalho do professor que alfabetiza, é a valorização dos professores e a maneira como ela é presumida dentro do Programa Tempo de Aprender, por meio de premiações. Fazemos a observação de que essa estratégia esconde uma intencionalidade de produção de um ambiente de competitividade entre os professores, além de proporcionar um ambiente de perda da

característica de construção coletiva do trabalho docente. Outro aspecto que pode ser favorecido por esta ação é o direcionamento das ações pedagógicas para preparação dos estudantes as avaliações responsáveis pelo ranqueamento das instituições e, conseqüentemente, da distribuição das premiações individuais. Esse tipo de política favorece o controle da forma e do conteúdo a ser ensinado, assim como tem impacto direto na forma como os professores compreendem o seu trabalho.

Sendo assim, a partir das perspectivas de alfabetização contidas nas bases formativas dos professores para atuação nas turmas de alfabetização, acreditamos que acrescentamos elementos importantes para a compreensão da maneira como os professores alfabetizadores têm constituído seus sentidos e significados a partir do trabalho que realizam. Apontamos, portanto, nesta seção, elementos que nos ajudam a entender as múltiplas determinações contidas no nosso objeto de investigação. A historicidade do campo da alfabetização nos permite refletir sobre como este campo vem se desenvolvendo no cenário educacional brasileiro ao mesmo tempo em que é uma de suas bases. Não há como compreendermos o trabalho do alfabetizador sem olharmos para alfabetização, sua trajetória, conquistas e disputas e buscarmos identificar a totalidade e as partes que constituem esse campo. Todavia, por se tratar de campo de disputas ideológicas, a alfabetização e o trabalho docente dentro desse ciclo é permeado de mediações e contradições as quais acabam por produzir subjetivações e objetivações sobre o que se expressam nos sentidos e significados elaborados pelos docentes. Desta feita, analisaremos, na próxima seção, as significações produzidas pelas professoras alfabetizadoras, sujeitos dessa pesquisa.

## 5. SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO TRABALHO DOCENTE NA ALFABETIZAÇÃO

Neste capítulo, apresentaremos as análises realizadas a partir do material empírico aprendido das entrevistas com as professoras alfabetizadoras que atuam em turmas do bloco inicial de alfabetização (BIA) no Distrito Federal. Buscamos assim, com esse movimento, compreender como as alfabetizadoras se apropriam das dimensões que as constituem em relação ao trabalho que realizam e dessa maneira apreender os sentidos e significados expressos, os quais apresentam as múltiplas determinações que compõem o concreto real deste nosso objeto, ou seja, do trabalho na/com a alfabetização.

Utilizamos para as análises os princípios metodológicos dos núcleos de significação, os quais nos oferecem uma possibilidade de observação que nos permite ir além daquilo que é aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas (Aguiar e Ozella, 2013). Neste processo de análise, portanto, temos como intenção expressar o movimento de abstração a partir dos elementos coletados na empiria com o objetivo de superá-los, permitindo, assim, a observação do concreto real. Sendo assim, “buscamos, a partir do que foi dito pelo sujeito, entender aquilo que não foi dito: apreender a fala interior do professor, o seu pensamento, o processo (e as contradições presentes nesse processo) de constituição dos sentidos que ele atribui à atividade de docência.” (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 308).

Dessa forma, as entrevistas que nos ofereceram as informações necessárias para este estudo ocorreram com oito professoras da rede pública de ensino do Distrito Federal, no período entre novembro e dezembro de 2022. Os sujeitos desta pesquisa são professoras efetivas da SEEDF e atuam nas coordenações regionais de ensino de Ceilândia, Taguatinga, Samambaia e Planaltina, sendo duas professoras por unidade de ensino e por CRE. As entrevistas foram realizadas nas escolas das professoras e totalizaram o tempo de 264 minutos (4 horas e 40 minutos).

As duas primeiras entrevistas ocorreram em uma escola da CRE de Ceilândia com as professoras Antônia e Bernadete. A professora Antônia tem 48 anos de idade, 27 anos de magistério e entre todas as participantes da pesquisa é a que tem mais tempo de carreira, sendo destes 10 anos de trabalho em turmas de alfabetização. A docente conta que iniciou sua carreira logo após o término do curso de magistério, em 1995 na iniciativa privada, e que em 1996 entrou para o quadro de professores da SEEDF, sendo que neste mesmo ano ingressou no curso de pedagogia da Universidade de Brasília (UnB), formando-se em 1999. Antônia tem especialização em língua portuguesa e atualmente leciona para uma turma do primeiro ano do

ensino fundamental. A professora Bernadete é a professora com mais idade entre as participantes com 57 anos. Ela atua como professora há 25 anos, dos quais 14 anos foram em turmas de alfabetização. Assim como Antônia, a professora Bernadete ingressou na carreira docente apenas com o curso do magistério, realizando a formação inicial em nível superior, curso de pedagogia, apenas anos mais tarde através de um programa de parceria entre a SEEDF e a UnB. Além da formação inicial, a professora realizou o curso de especialização em Educação inclusiva. Sua turma atual é o terceiro ano dos anos iniciais do ensino fundamental. Essas duas entrevistas ocorreram no horário de regência das professoras Antônia e Bernadete, no período vespertino devido à disponibilidade que ambas tiveram para participar da pesquisa. No momento da primeira entrevista, os estudantes da turma da professora estavam em aula com a professora de educação física, e no momento da segunda entrevista, a professora pediu para que a educadora social da escola cuidasse da turma.

A terceira e quarta entrevista ocorreram durante o horário de coordenação das docentes, no período da manhã. A terceira entrevistada foi a professora Camila, de 39 anos de idade. Professora há 17 anos, apenas durante dois anos não esteve em turmas de alfabetização. Também iniciou sua carreira docente com formação em nível técnico, no curso do magistério, realizando em 2009 a formação inicial de nível superior no curso de pedagogia em instituição privada. A professora Camila é pós-graduada lato sensu em Psicopedagogia, Educação Infantil e Orientação Educacional. Leciona atualmente para uma turma do primeiro ano dos anos iniciais. A quarta entrevista foi realizada com a professora Débora, 37 anos. Na carreira do magistério a 10 anos é a professora com menos tempo como professora, porém com 6 anos de experiência em turmas de alfabetização não é a docente com menos tempo como alfabetizadora da pesquisa. Débora é formada em pedagogia, por instituição privada e possui especialização em Psicopedagogia, Orientação Educacional e em Gestão e Supervisão Escolar. Sua turma, no momento da pesquisa, era o 2º ano do Ensino Fundamental.

As professoras Eloísa e Flávia, foram a quinta e a sexta entrevistadas da pesquisa, respectivamente. Essas duas entrevistas ocorreram em uma escola da CRE de Samambaia, durante o horário de coordenação pedagógica das docentes, no turno vespertino. A professora Eloísa é formada no curso de pedagogia pela Universidade de Brasília e especialista em Docência do ensino superior, Educação Especial, Educação Infantil e Alfabetização. Além da formação para a área da educação, a docente possui formação técnica em contabilidade realizada concomitante ao ensino médio. Com 38 anos de idade, Eloísa é professora há 23 anos, 16 desses em turmas de alfabetização e atualmente leciona em uma turma do 1º ano. A professora Flávia tem 31 anos de idade e 12 anos como docente. Entre as professoras da

pesquisa é a que possui menos anos em turmas de alfabetização, 3 anos, e sua turma atual é 1º ano. Formada em pedagogia por instituição privada, é a única docente que realizou sua formação inicial em curso na modalidade à distância. Possui especialização em alfabetização e letramento.

As duas últimas entrevistas aconteceram em uma escola da coordenação regional de ensino de Planaltina com as professoras Gisele e Helena. A professora Gisele tem 45 anos de idade e está há 24 anos na carreira docente, sendo 14 anos trabalhados em turmas do ciclo de alfabetização. Gisele ingressou na SEEDF com a formação em nível técnico, com o curso de magistério, e posteriormente graduou-se em história pela Universidade Estadual de Goiás e fez complementação em pedagogia. Gisele é a única entre as professoras da pesquisa que possui formação *stricto sensu*, mestrado em educação, realizado na Universidade de Brasília. Leciona, atualmente, em uma turma do 3º ano. A professora Helena tem 44 anos de idade e também ingressou na carreira docente com a formação técnica em nível magistério e após alguns anos de atuação realizou o curso de graduação em pedagogia e de especialização em Psicopedagogia. Hoje está com 25 anos de docência, sendo destes 7 anos de trabalho em turmas de alfabetização. Sua turma atual é do 3º ano. As entrevistas com essas professoras ocorreram em horário de coordenação pedagógica, no período matutino.

Buscamos, portanto, a partir das entrevistas, identificarmos nos discursos semelhanças, contradições, mediações e demais aspectos determinantes do trabalho das docentes com a alfabetização que nos permitissem apreender o movimento dialético que constitui o processo de elaboração de sentidos e significados dos sujeitos da pesquisa, que não, necessariamente se manifestassem na aparência do discurso, mas sim na apreensão dessas significações a partir das análises e da interpretação realizada neste momento de análise (Aguiar e Ozella, 2013). É nesse sentido que nos ajudam com a nossa análise os núcleos de significação que emergem de nossa empiria e que são síntese do nosso movimento apreensão das múltiplas determinações que constituem o trabalho do professor alfabetizador.

Portanto, de nossas entrevistas, a partir dos princípios metodológicos dos Núcleos de significação, emergiram para nossa análise 200 pré-indicadores, que são trechos das falas dos sujeitos que expressam significados que nos permitem compreender a totalidade do real, considerando que constituem a realidade sócio-histórica dos sujeitos e que se mostram relevantes para a compreensão do nosso objeto. Após este primeiro movimento, buscamos realizar a aglutinação dos pré-indicadores, considerando para isso critérios de “semelhança”, “complementaridade” e “contraposição” entre estes. Nesse movimento, chegamos ao número de 30 indicadores que nos oferecem sentidos e significados que podem ser compreendidos a

partir da leitura e interpretação das entrevistadas ao considerarmos para isso o contexto sócio-histórico de cada uma das participantes. Desta feita, realizamos a sistematização dos indicadores em núcleos de significação considerando para isso os aspectos dos indicadores que apresentavam elementos de semelhança, complementação e/ou contradição. Foram assim constituídos 5 núcleos de significação: i) sentido social do trabalho de alfabetizar; ii) sentido de um trabalho singular do alfabetizador; iii) sentido da alfabetização como trabalho objetivado; iv) sentido de um trabalho pragmático e v) sentido do trabalho fiscalizado/ controlado. Estes núcleos, sistematizados a partir de nosso movimento de síntese, têm como premissa organizar os indicadores constituídos em decorrência da conjunção dos pré-indicadores e expor aspectos importantes e reveladores do sujeito, que contribuem para que se atinja o objetivo de compreender os sentidos e significados do trabalho do alfabetizador. Assim, analisaremos, nos tópicos a seguir, cada um dos núcleos de significação.

### **5.1. Sentido Social do Trabalho de Alfabetizar**

Compreendemos que os sentidos e significados que os sujeitos elaboram de determinado contexto surgem a partir do processo de apropriação das múltiplas determinações que os constituem de acordo com as mediações que envolvem a realidade social-histórica-econômica e cultural na qual estão inseridos. Deste modo, buscamos identificar nas entrevistas das professoras participantes de nossa pesquisa elementos que nos permitissem apreender os sentidos e significados que estas constituem a partir do trabalho com turmas de alfabetização. Neste movimento de síntese das informações alcançadas, compreendemos como núcleo de significação que nos ajuda a entender a realidade do trabalho como alfabetizadora o **sentido social do trabalho de alfabetizar**. Este núcleo foi sistematizado a partir da aglutinação dos pré-indicadores que indicaram que, nas falas das professoras participantes da pesquisa, o trabalho docente realizado em turmas de alfabetização apresenta elementos que, ao atuarem nas mediações dessa ação docente, geram nos professores percepções de como o seu trabalho é reconhecido, ou não reconhecido, valorizado ou desvalorizado, apoiado e cobrado na totalidade social na qual se constitui como ser social. O quadro a seguir ilustra o movimento que realizamos de conjunção dos pré-indicadores para constituição deste núcleo de significação.

**Quadro 7 – Movimento de Constituição do Núcleo Sentido Social do Trabalho de Alfabetizar**

1	Reconhecimento da sua função social como alfabetizadora.	<b>Sentido social do trabalho de alfabetizar</b>
2	Reconhecimento do trabalho pela família.	
3	A valorização/ desvalorização social da professora alfabetizadora (a feminilização do trabalho na alfabetização).	
4	Reconhecimento dos pares / A falta de valorização dos pares.	
5	Apoio e trabalho coletivo como facilitador do trabalho com alfabetização.	
6	Ambiente de trabalho.	
7	O constituir-se alfabetizadora nas ações do cotidiano.	
8	Escolha da turma baseada no trabalho com os pares	

Fonte: elaborado pelo autor

A partir do movimento de síntese realizado na elaboração deste núcleo de significação, identificamos alguns elementos que nos ajudam a compreender o sentido social que o trabalho na alfabetização possui para nossos sujeitos. Iniciamos, pois, a nossa análise de núcleo pelo reconhecimento da função social que as professoras encontram no seu trabalho como alfabetizadoras. Trata-se, portanto, do reconhecimento da função social que desempenham no ensino da escrita e leitura da língua escrita. Saraiva e Costa-Hübes (2015) vão nos dizer que o ensino da língua escrita e da leitura e a sua apropriação pelos sujeitos é compreendido como um processo que eleva o ser humano ao domínio dos instrumentos sociais e culturais, fato que possibilita aos sujeitos uma produção contínua de conhecimentos que poderão novamente serem socializados por todos aqueles que tiverem acesso a eles. Deste modo, infere-se que, ao realizarem o seu trabalho em turmas de alfabetização, os professores compreendem que estão contribuindo para a difusão dos conhecimentos e instrumentos historicamente, socialmente e culturalmente desenvolvidos pelos homens que possuem determinado grau de importância para a sociedade. Deste modo, as professoras alfabetizadoras têm claro para si que cumprem uma tarefa imprescindível de socialização do conhecimento. Isso pode ser observado em falas como:

Eu vejo que eu sou reconhecida com esse papel da alfabetização, sabe? (Professora Antônia)

Acho que o professor alfabetizador ele é muito importante. Eu acho. E eu me considero muito importante. (Professora Débora)

No entanto, além do reconhecimento da sua função social que seu trabalho contém, as professoras também produzem sentidos sobre sua ação docente em decorrência da percepção de como são reconhecidas e valorizadas, tanto pelas famílias, como por seus próprios pares e, de modo geral, por toda a sociedade. Em relação ao reconhecimento por parte das famílias, as professoras expressam a satisfação que sentem pelo trabalho realizado ao receberem como resposta das famílias agradecimentos por terem ensinado suas crianças a escrever e a ler. Em nossa leitura da realidade, compreendemos que esse agradecimento por parte das famílias deve-se ao reconhecimento que elas têm pelo valor e importância social que a alfabetização possui. Apreendemos, portanto, que pela alfabetização ser um meio do sujeito realizar “à apropriação de toda riqueza cultural e social, não como forma de submissão e alienação, mas como instrumento de promoção por meio do domínio dos diferentes modos de dizer, favorecendo a todo cidadão a sua inserção social por meio da linguagem” (SARAIVA E COSTA-HÜBES, 2015, p. 223). As famílias percebem que, em uma sociedade na qual se observa diversos privilégios para as classes dominantes, ter acesso ao domínio da escrita e da leitura é forma de resistência e de possibilidade de transformação de suas realidades, e valorizam o trabalho realizado pelas alfabetizadoras.

pelo prazer de fazer com que a família chegue e chore assim, chora literalmente: meu filho não sabia e agora sabe (Professora Bernadete)

Eles não têm noção do poder que têm nas mãos, sabe? Você vê uma família te agradecendo. (Professora Eloísa)

No entanto, as professoras alfabetizadoras percebem que, mesmo que seu trabalho tenha uma função social de significativo valor para a sociedade, o trabalho em turmas de alfabetização, devido a predominância quantitativa de mulheres, ainda sofre certo grau de desvalorização. Como apontado no nosso estado do conhecimento, a questão da feminização da profissão docente é uma marca de importante significado para compreensão do trabalho nas classes de alfabetização. Como processo histórico, “o fenômeno da feminização do magistério acompanhou o desenvolvimento da industrialização e urbanização próprias da formação social e econômica capitalista” (HYPOLITO, 2020, p.69). Esse ingresso das mulheres na sociedade do trabalho é marcado por disputas e rompimentos das estruturas sociais consolidadas pela sociedade patriarcal. Embora para as mulheres ocupar o ramo do trabalho do magistério fosse uma oportunidade de ingresso ao mundo do trabalho, devido a conjuntura de sociedade

capitalista, culturalmente baseada no patriarcado, as premissas para sua participação nesse setor eram baseadas em habilidades tidas como de natureza feminina como a docilidade, a submissão, a sensibilidade, a paciência (Hypolito, 2020), que favoreceram o cuidado com as crianças, já que era esperado de que as mulheres deveriam ter tais habilidades para serem boas mães e donas de casa. Nas falas das professoras, é possível percebermos que questões como essas ainda se fazem presentes no modo como parte da sociedade ainda enxerga o trabalho e a profissão das docentes:

Eu costumo me achar assim tipo mãezona dos meus alunos, sabe? (Professora Bernadete)

Eu sou a mãe daquele aluno. Então eu sou muitas coisas em uma função só. (Professora Débora)

Tem essa parte, né, do tia, no caso, né, eu mulher, tia, e não a tia. E aí então tem que ser tudo, aquilo, muito materno, tudo muito voluntário, tudo muito de...e não é, nós somos profissionais. (Professora Eloísa)

Podemos verificar nas falas das professoras as contradições que surgem a partir do trabalho que realizam e como, mediado pelos aspectos de uma sociedade capitalista de base patriarcal esse trabalho, é significado por essas docentes. Gostaríamos de chamar a atenção para a fala da professora Eloísa, que nos mostra que existe por parte das professoras um movimento de mudança do paradigma de trabalho docente como uma extensão do trabalho realizado em casa e de afirmação do trabalho como atividade profissional. Pela fala da docente, podemos observar a resistência a aspectos que, como nos mostra Carvalho (1995), são considerados negativos no exercício da profissão docente pelas professoras como:

a substituição de uma competência técnica pela simples dedicação amorosa; o uso ideológico dessa postura para desmobilizar organizações coletivas de professoras e facilitar a aceitação de baixos salários; a indefinição de funções entre os profissionais da escola; a invasão de relações típicas do universo doméstico numa instância de caráter público. (CARVALHO, 1995, p. 438)

Essas mudanças são significativas, pois corroboram com a ideia de um trabalho docente que seja valorizado socialmente e que supere a visão preconceituosa tanto da participação das mulheres, quanto dos aspectos afetivos que são inseparáveis das relações sociais entre seres humanos e que assim também fazem parte do processo e do meio educativos, portanto, do ambiente escolar e das relações que ali se concretizam.

Ainda na percepção dos aspectos sociais do trabalho das professoras alfabetizadoras, outro elemento que contribui para a produção do sentido social do trabalho na alfabetização é

o reconhecimento e a valorização do trabalho realizado por parte dos pares. Esse elemento coaduna com mais duas marcas dessa construção de sentidos: o apoio e trabalho coletivo como facilitador do trabalho com alfabetização e o ambiente de trabalho. Fernandes e Varani (2017) discutem a dimensão do trabalho coletivo docente a partir do sentido do trabalho como atividade genuinamente humana de natureza social e historicamente constituída nas relações entre os sujeitos que idealizam e buscam transformar a realidade a partir das atividades vivenciadas. Dessa forma o homem como ser histórico se constitui no trabalho que possui sua produção material, mas que também é atividade de produção de ideias, de conhecimento, de novas práticas e que encontra, ou seja, na escola um local para sua constituição. O trabalho coletivo docente rompe com ações pedagógicas que enfatizam o trabalho individualizado tanto entre alunos quanto também entre professores, sendo assim, as autoras afirmam que os conhecimentos desenvolvidos para e no trabalho coletivo possuem singularidades tanto no conteúdo a serem produzidos nas vivências com os sujeitos, quanto na forma a partir das relações com o grupo, sendo assim, surgem do campo contextual coletivo (Fernandes e Varani, 2017). Dessa forma, o trabalho coletivo pode apresentar diferentes sentidos para as relações vivenciadas no ambiente escolar. Medeiros (2017) nos mostra que o trabalho coletivo pode ser reconhecido no trabalho das professoras em um sentido estrito de colaboração e, nesse sentido, favorecer o processo de transformação da realidade vivenciada pelos professores, sendo um trabalho com abertura para “o confronto de ideias, opiniões, ações e práticas reflexivas no qual o sujeito, dialeticamente sai da condição passiva e eleva-se a uma condição de construtor de novos conhecimentos, desenvolvendo práticas colaborativas, espontâneas e voluntárias” (MEDEIROS, 2017, p. 99), ou um trabalho coletivo com sentido mais artificializado, este voltado mais para o cumprimento de demandas da equipe gestora ou para cumprir deliberações pensadas para serem realizadas em conjunto.

Nas falas das professoras de nossa pesquisa percebemos as contradições presentes no contexto de trabalho de cada uma das professoras.

Mas, eu vejo que não há tanta essa valorização, nem dentro da escola mesmo (Professora Helena).

mas dentro da escola a gente sempre tem o reconhecimento. (Professora Bernadete)

Porque só o professor sozinho dá conta de carregar isso aqui não, é isso. (Professora Débora)

Eu não posso chegar aqui na escola e entrar pra sala e achar que é o meu quadradinho e fazer o que eu quiser. (Professora Eloísa)

existe um cada um no seu quadrado né? Direção ali, sala de recursos ali, equipe ali, coordenação ali e cada um respeita o seu trabalho, cada um no seu quadrado mesmo. Tem um respeito mesmo, tem valorização, não questiona, não interfere, sempre vem pra somar, então é legal. Não é ruim não. (Professora Flávia)

as facilidades é o que a gente tem no local de trabalho, que sempre que a direção facilita algumas coisas pra gente. E alguns grupos também, às vezes, até grupo de pais, que se mobilizam pra ajudar uma criança da turma. (Professora Bernadete)

Portanto são observados fatores de valorização e desvalorização, de apoio e desamparo, de individualização das ações e de complementaridade nas relações dentro do ambiente de trabalho que retratam os sentidos do trabalho coletivo que essas docentes têm constituído em suas vivências. Todos esses aspectos observados pelas professoras corroboram com a organização do ambiente de trabalho escolar. As professoras evidenciam que a maneira como a escola se organiza, tanto em questões administrativas, quanto pedagógicas e até mesmo pessoais interferem em seu trabalho. A valorização do trabalho da alfabetizadora por parte da comunidade escolar, pares e demais funcionários da escola gera nas professoras o sentido de prazer e de pertencimento àquela realidade. A fala da Professora Helena nos ajuda a visualizar esse sentimento produzido neste contexto coletivo: “hoje eu percebo, eu venho trabalhar muito feliz, eu sou muito feliz aqui, sabe, (...) já trabalhei em escolas, como eu te disse, que, às vezes, eu não queria ir pelo ambiente” (Professora Helena). Sendo assim, compreendemos que as professoras constituem sentidos sobre o seu trabalho ao perceberem que estão em um ambiente coletivo organizado a partir das necessidades comuns a todos, que no caso da escola é a construção de conhecimentos que possam ser úteis para a prática social de ensinar. “Este aspecto os motiva a estarem juntos. Contudo, nesta relação há também a ideia de aprendizado mútuo, de construção de conhecimento através de um processo de interação entre os indivíduos (VICENTINI, 2006).

Sendo assim, para nós fica evidente o ambiente coletivo e as relações que nele se manifestam e contribuem com a produção de sentidos, pelos indivíduos, o que por sua vez colaboram para o desenvolvimento de processos psicológicos e dessa forma, ao observar a realidade externa, realiza interpretações que favorecem a produção de sentidos sobre suas próprias ações, mas que são compreendidas na totalidade da realidade compartilhada com os demais sujeitos. Sendo assim:

O processo de desenvolvimento do ser humano, marcado por sua inserção em determinado grupo cultural, se dá “de fora para dentro”. Isto é, primeiramente o indivíduo realiza ações externas, que são interpretadas pelas pessoas ao seu redor, de acordo com os significados culturalmente estabelecidos. A partir dessa interpretação é que será possível para o indivíduo atribuir significados a suas próprias ações e desenvolver processos psicológicos internos que podem ser interpretados por ele

próprio a partir dos mecanismos estabelecidos pelo grupo cultural e compreendidos por meio dos códigos compartilhados pelos membros desse grupo (OLIVEIRA, 1993, p. 39).

Dessarte, compreendemos que aspectos das condições psicossociais do trabalho docente como a organização do ambiente de trabalho e o apoio da direção, supervisão pedagógica e dos colegas na realização trabalho, principalmente no espaço coletivo escolar, produzem nas professoras alfabetizadoras significações que as influenciam quanto as objetivações e subjetivações que produzem em relação a sua atividade profissional, gerando marcas de satisfação e insatisfação, realização e frustração, reconhecimento e estranhamento sobre o trabalho que exercem<sup>8</sup>.

Percebendo o sentido dado ao trabalho coletivo, entendemos que esse aspecto também está relacionado com a percepção das professoras de se constituírem alfabetizadoras nas ações do cotidiano e na relação que desenvolvem com os pares. Nesse sentido, ocorre até mesmo a escolha da turma baseada no trabalho e na perspectiva da relação de aprendizado mútuo de construção de conhecimentos através de um processo de interação entre os indivíduos. Assim comenta a professora Flávia: “Foi porque a Ingrid tava no Bia e a Jéssica, Kátia, que é uma excelente alfabetizadora também, que me ensinou muito, me ensinam, elas me ensinam o tempo inteiro”. Percebemos que as professoras alfabetizadoras, ao iniciarem nessas turmas, possuem certo grau de insegurança quanto ao trabalho que devem ali realizar. Sentimentos como a insegurança são comuns às professoras em turmas do ciclo de alfabetização, mesmo que estas professoras não sejam iniciantes na carreira docente, mas que, devido aos procedimentos de escolha de turma que são adotados pela rede pública de ensino do Distrito Federal, acabam por não terem a opção de escolha dessas turmas. A SEEDF todos os anos publica portaria própria que dispõe sobre o procedimento de distribuição de turmas/carga horária e atribuição de atendimentos/atuação dos servidores integrantes da carreira magistério público do DF. Essa portaria, além de apontar as diretrizes que regem esse processo, também têm em seu conteúdo a ficha de pontuação com os critérios que geram a classificação e ordem das escolhas de turmas pelos professores nas escolas onde atuam. Nesta ficha são pontuados itens como regência em classes, ou atuação na coordenação ou gestão, formação pedagógica/ titulação com a

---

<sup>8</sup> As condições psicossociais do trabalho foram definidas, há mais de duas décadas, pela Oficina Internacional do Trabalho e pela Organização Mundial da Saúde, como “interações entre o trabalho, seu meio ambiente, a satisfação no trabalho e as condições de sua organização, por uma parte, e as capacidades do trabalhador, suas necessidades, sua cultura e sua situação pessoal fora do trabalho, por outra” (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, 1986). Definição demasiado geral ainda, mas que deu conta do conjunto de evidências e experiências acumuladas que mostravam o peso dessas condições que transcendiam o material e o impacto que elas tinham na saúde e no bem-estar dos trabalhadores (CHAVES, R.C. e GARRIDO, M.P., 2010)

apresentação de certificados de cursos livres, especializações ou cursos de mestrado e doutorado. É a partir dessa classificação que os docentes escolhem suas turmas. Deste modo, professores com menos tempo de carreira, normalmente, apresentam pontuações menores, isso faz com que algumas professoras não atuem em turmas do ciclo de alfabetização enquanto não alcançarem determinada pontuação no procedimento de escolha de turmas, o que pode levar alguns anos, principalmente, se um dos fatores da escolha das turmas do Bloco Inicial de alfabetização for a Gratificação de Atividade de Alfabetização - GAA, concedida aos professores que atuam nas turmas do 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental na proporção de 15% do vencimento inicial do padrão no qual o docente se encontra na carreira. Desta maneira, ao terem a oportunidade em turmas de alfabetização, não é incomum que as professoras, que nunca tenham atuado nessas classes, recorram aos colegas com mais experiência para desenvolverem seus trabalhos, essa colaboração entre os pares gera uma sensação de apoio e segurança que, assim como a GAA, se tornam motivos de escolha das turmas de alfabetização por parte dessas professoras. A fala da professora Antônia nos auxilia na nessa interpretação:

Eu comecei a trabalhar com turmas de alfabetização mesmo, devido ao apoio que as colegas me davam. Porque eu tinha muito medo. Quando falava alfabetizar, eu já saía correndo. Eu tinha muito medo de não conseguir, exatamente por essa insegurança, por essa bagagem que eu não tinha. Aí, justamente, essa professora que eu te falei, professora *Júlia*, ela me incentivou muito. Então, nesse ano, quando eu assumi uma turminha de alfabetização, ela trabalhou junto comigo. Então tudo que eu ia fazer ela me dava suporte, ela me ensinava. Você faz assim, você aplica assim, isso aqui é assim. E aí foi me dando segurança pra trabalhar com esses alunos, sabe? E eu vou te falar a verdade, a gratificação também é um é um fator que pesa muito, sabe? Porque, eu acho, na minha opinião, não deveria ter essa diferenciação. Eu acho que os professores deveriam ganhar a mesma coisa, infelizmente não ganha. A gratificação de alfabetização, hoje ela é de seiscentos reais. E aí seiscentos reais dentro de um orçamento faz muita diferença. E também foi um dos fatores que me fizeram ir para alfabetização, o apoio dessa colega e a gratificação também (Professora Antônia)

Para nós, alguns pontos importantes devem ser observados sobre esse movimento de aprendizagem e troca entre as docentes. O primeiro ponto é o trabalho com os pares como relação de construção de conhecimentos e aprendizagem para o desenvolvimento do sujeito enquanto docente alfabetizador. Medeiros (2017) nos mostra que em um ambiente escolar marcado pela colaboração entre os pares, com momentos próprios como o espaço-tempo da coordenação pedagógica, que no Distrito federal corresponde a 15 horas semanais da jornada de 40 horas semanais que os docentes possuem, as trocas de ideias e as experiências vividas ao serem compartilhadas em grupo podem contribuir com o trabalho dos docentes menos experientes ao fornecerem subsídios que ajudam na ressignificação das suas práticas. Essa perspectiva aponta que as professoras aprendem com as experiências de colegas que ao

relatarem situações vividas em sala de aula acabam servindo de exemplo para reflexões sobre questões desafiadoras do cotidiano e acabam, assim, contribuindo com o trabalho das professoras menos experientes. Todavia, um segundo ponto que nos chama atenção é o trabalho com os pares numa perspectiva de reprodução da prática profissional que foge ao sentido de ressignificação e aprendizagem com o outro e adota um modelo que não considera a autonomia e o potencial criativo dos docentes.

O constituir-se na ação do cotidiano também é um elemento de produção de sentidos nas professoras. A professora Gisele aponta um pensamento que é recorrente entre as alfabetizadoras: “Porque, realmente, eu acho, que a gente só aprende mesmo na prática”. Essa fala da professora nos alerta sobre o predomínio dos aspectos das práticas na e para a formação dos professores. Para Mendes e Baccon (2015) às mudanças econômicas e sociais têm gerado novas exigências para a educação, as quais produzem transformações na estrutura e organização das escolas, influenciam a profissão docente, sua função social e os conteúdos a serem ensinados. Essas mudanças, mediadas por elementos típicos da sociedade do capital, levam para dentro do ambiente escolar aspectos industriais baseados na produção de resultados, o que projeta nos docentes a necessidade de entrega e de produção imediata de seu trabalho e o que faz com que valorizem as racionalidades técnicas e práticas que prezam pela transmissão de conteúdos, métodos e técnicas de ensino. Por ser o local onde se concretiza o trabalho docente, a escola é o lócus da produção do conhecimento a ser utilizado para o ensino. No entanto para que se um sujeito se torne professor ele necessita passar por um processo formativo que o permita o domínio específico dos conteúdos culturais-cognitivos e o preparo pedagógico-didático (Saviani, 2009), para que este não corra o risco de chegar em seu ambiente de trabalho sem os conhecimentos necessários para o desenvolvimento de sua função social, o ensino. Portanto, o tornar-se professor não acontece somente na dimensão da prática, este processo carece de uma formação sólida, que articule de maneira intencional teoria e prática, portanto, fundamentada em uma práxis formativa, que seja precedente a atuação profissional e que ocorra em local próprio, preferencialmente, a universidade.

Desta feita, vimos que as professoras alfabetizadoras significam seu trabalho e dão sentido social a ele em um movimento dialético e contraditório com a realidade na qual estão inseridas, realidade essa que é histórica, social, cultural e econômica, portanto, é mediada pelas múltiplas determinações que se manifestam sobre determinado contexto, neste caso, o trabalho nas turmas de alfabetização. Logo, diante do exposto, podemos inferir que o modo como o trabalho na alfabetização é compreendido socialmente produz, nas professoras, sentidos e significados que proporcionam diferentes interpretações da sua função social e que podem gerar

momentos de satisfação e de insatisfação pelo trabalho realizado, bem como o sentimento de valorização e desvalorização da função social que exercem por parte da sociedade, dos pais e dos colegas de trabalho. Percebemos que fatores como o processo histórico de feminização da profissão docente acrescenta marcas carregadas de significações que são percebidas pelas docentes como fatores que geram determinações para a representação social da profissão e, conseqüentemente, sua valorização e reconhecimento. Outro aspecto de importante valor para a produção do sentido social do trabalho na alfabetização foi o trabalho coletivo e as mediações que este produz na dinâmica do trabalho das professoras, que pode se apresentar como elemento contraditório entre o desenvolvimento da cooperação e a falsa visão de coletividade. Percebemos que o trabalho na alfabetização enquanto meio de difusão do conhecimento histórico e socialmente produzido necessita ser sistematizado e compreendido por aqueles que querem assumir o papel de difusores, ou seja, para quererem trabalhar com o ensino da língua escrita e da leitura é necessária formação intencional e fundamentada da indissociabilidade entre teoria e prática. Desta feita, passamos, no tópico a seguir, a debater sobre o núcleo de significação sentido de um trabalho singular do alfabetizador.

## 5.2. Sentido de um trabalho singular do alfabetizador

Este núcleo de significação foi denominado de **sentido de um trabalho singular do alfabetizador**, e foi sistematizado a partir da conjunção dos pré-indicadores auferidos das falas das professoras alfabetizadoras sujeitos dessa pesquisa. O quadro a seguir ilustra o movimento que realizamos de associação dos pré-indicadores para constituição deste núcleo.

**Quadro 8 – Movimento de Constituição do Núcleo Sentido de um Trabalho Singular do Alfabetizador**

9	Visão do trabalho como alfabetizadora para além do ciclo de alfabetização.	<b>Sentido de um trabalho singular</b>
10	Conhecimentos didático-curriculares da professora alfabetizadora.	
11	Insegurança em relação aos saberes necessários à atuação como alfabetizadora.	
12	Tensões com a polivalência.	
13	Complexidade do trabalho com a alfabetização.	
14	Dificuldade de acesso aos cursos de formação continuada geral e os ofertados pela rede.	

15	Suporte pedagógico como facilitador da atuação como alfabetizadora.
16	Falta de apoio pedagógico da equipe na atuação como alfabetizadora.
17	Condições de trabalho nas turmas de alfabetização.
18	Critérios e procedimentos da escolha das turmas de alfabetização.

Fonte: elaborado pelo autor

Neste segundo núcleo sistematizado, as professoras indicaram como aspecto de suas vivências no trabalho com a alfabetização o sentido de trabalho singular realizado no ciclo de alfabetização. Tomamos, pois, como compreensão de singular a ideia de nexos existente entre singular-particular-universal, na qual em sua expressão singular o fenômeno revela o que ele é em sua imediatez, sendo assim, o ponto de partida do conhecimento, mas que devido a sua tensão contínua com a expressão universal, baseada em sua complexidade, em conexões internas, leis de seu movimento e evolução, ou seja, em sua totalidade histórico-social, se manifesta na configuração particular do fenômeno. Portanto, “em sua particularidade, o fenômeno assume as especificidades pelas quais a singularidade se constitui em dada realidade de modo determinado, porém, não completo, não universal” (Martins e Lavoura, 2018, p. 231). Deste modo, mesmo tendo características particulares, devido às mediações que ocorrem entre os aspectos singulares e universais, o trabalho na alfabetização é um trabalho impossível de ser compreendido de modo isolado e por si mesmo. Compreendemos, assim, a docência com a alfabetização como um trabalho que possui elementos que o diferenciam dos demais pela sua excepcionalidade, todavia, se constitui como parte do todo por se tratar de trabalho docente.

Sendo assim, neste movimento de compreensão dos sentidos singulares do trabalho, surgem contradições quanto ao período escolar no qual essa aprendizagem da língua escrita e da leitura ocorre ou deveria ocorrer e que geram significações quanto ao trabalho das alfabetizadoras. Segundo os documentos oficiais do Ministério da Educação que dispõem sobre a alfabetização, ela deve ocorrer entre o primeiro ano e segundo ano do ensino fundamental, sendo que para a Política Nacional de Alfabetização prioriza a alfabetização no primeiro ano, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define que a alfabetização das crianças deverá ocorrer até o segundo ano do ensino fundamental. No entanto, no Distrito Federal, as Diretrizes pedagógicas definem os três primeiros anos do ensino fundamental como o período inicial de alfabetização, ou seja, esse período de três anos compõe um único bloco, o BIA, que permite que as crianças possam prosseguir continuamente nos estudos sem retenção, mesmo que não tenham alcançado todos os objetivos de aprendizagem previstos para o final dos 1º e 2º anos.

Neste ponto, surgem algumas contradições em relação ao trabalho do professor alfabetizador. As professoras participantes da pesquisa observam que para alguns colegas de profissão a responsabilidade de alfabetizar é exclusivamente do professor que atua nas turmas do BIA, e que, dessa forma, não têm a responsabilidade de proporcionar essa aprendizagem nos anos seguintes à escolarização: “(...) porque também o quarto e o quinto ano, ele não deixa de tá envolvido e às vezes o colega acha que porque tá no quinto, no quarto ano, se o aluno tem alguma dificuldade, não é mais problema. Não, nós somos alfabetizadores até o até o quinto ano, não é? (Professora Helena). Com a fala da professora Helena, percebemos que as professoras, ao compreenderem sua função social de ensino da língua escrita e da leitura, não limitam seu trabalho ao bloco inicial de alfabetização, até mesmo porque conseguem enxergar que o processo de aprendizagem não é mediado somente por aspectos pedagógicos e que fatores socioeconômicos-culturais da sociedade também influenciam neste processo.

Apontamos também a contradição quanto às atribuições e a habilitação da formação dos professores que, para lecionarem nos anos iniciais do ensino fundamental, devem obrigatoriamente possuir graduação em Pedagogia ou curso de complementação pedagógica que, assim, os habilitem a atuar tanto no BIA quanto no 2º bloco (4º e 5º anos). Dessa forma, em tese, o docente dos anos iniciais deve ser um alfabetizador em potencial, pois sua formação lhe confere essa habilitação. Neste ponto, emerge para nós, como elemento de constituição de sentidos, a questão dos conhecimentos didáticos pedagógicos que são necessários para que o professor alfabetizador exerça sua função social. Segundo Saviani (1996), os professores precisam ter domínio sobre os conhecimentos que estão envolvidos na ação de ensinar, logo, antes de exercerem sua atividade profissional, devem ter uma formação que lhes permita a apropriação destes conhecimentos. Neste ponto, as professoras que tiveram formação de nível técnico no magistério evidenciaram os aspectos das técnicas que foram ensinadas durante a formação, no entanto, consideraram que apenas a formação não lhe deu a confiança que achavam necessária ao assumirem uma turma de alfabetização: “Não, não senti. Não me senti. Dá um medo muito grande de... dá assim uma insegurança, apesar de tudo, de todo preparo que você tem lá” (Professora Bernadete).

A esse aspecto, estão relacionados também a complexidade do trabalho com a alfabetização, na qual as professoras relataram que possuir conhecimentos referentes à alfabetização produz um sentimento de segurança para as docentes, no entanto, não são os suficientes para o sucesso trabalho: “O alfabetizar não é mais você chegar com a técnica ou uma rotina e entrar em sala. É mais do que isso (Professora Eloísa)”. Observou-se, portanto, um tensionamento entre a afirmação da relevância de se apropriarem de conhecimentos técnicos

para atuar na alfabetização, denotando um direcionamento para os pressupostos de uma racionalidade técnica, na qual os conhecimentos didáticos-pedagógicos são sintetizados em técnicas e práticas de aplicação. Contudo, as próprias professoras percebem que apenas isso não é suficiente para que consigam de fato alfabetizar. Magda Soares (2021) evidencia que a ideia de métodos confundidos com manuais ou conjunto de prescrições geradoras de uma prática rotineira não atende mais às necessidades que o cenário da alfabetização no Brasil possui, e que, para uma mudança significativa na área, devem ser desenvolvidas proposições metodológicas que sejam:

(...) o resultado de determinação clara de *objetivos* definidores dos conceitos, habilidades, atitudes que caracterizam a pessoa alfabetizada, numa perspectiva psicológica, linguística e também (e talvez sobretudo) social e política; que seja, ainda o resultado da opção pelos *paradigmas conceituais* (psicológico, linguístico, pedagógico) que trouxeram uma nova concepção dos processos de aprendizagem da língua escrita pela criança, compreendendo esta como sujeito ativo que constrói o conhecimento, e não ser passivo que responde a estímulos externos; que seja, enfim, o resultado da definição de *ações, procedimentos, técnicas* compatíveis com esses objetivos e com essa opção teórica (MAGDA SOARES, 2021, p. 127-128).

O trabalho das professoras alfabetizadoras também possui como elemento de singularidade à docência numa perspectiva de polivalência, na qual os conhecimentos didáticos pedagógicos dos componentes curriculares história, geografia e ciências são pospostos em detrimento dos componentes de língua portuguesa e matemática: “o alfabetizador, a gente tende pro lado de português e matemática, principalmente, português, né?” (Professora Débora). Cruz (2017) aponta que mesmo com a polivalência sendo entendida como a capacidade dos professores de atuarem no ensino de diferentes componentes curriculares que compõem o currículo dos anos iniciais do ensino fundamental, essa característica não ausenta as dificuldades que esses possuem para conseguirem lidar com a diversidade de conhecimentos que essas áreas possuem. No entanto, segundo a autora, “a polivalência constitui o cerne do trabalho do professor dos anos iniciais, justamente porque esse profissional trabalha, predominantemente, com a formação do ser humano” (CRUZ, 2017, p. 141). Isso quer dizer que uma das singularidades do trabalho do professor alfabetizador é a possibilidade de proporcionar para os estudantes uma formação humana numa perspectiva interdisciplinar.

Surgem, portanto, como mediações dessa marca da polivalência para esse trabalho singular do professor alfabetizador, recursos como o suporte pedagógico, que pode ser tanto por meio de formações continuadas, inclusive oferecidas pela própria rede de ensino pública, quanto pela equipe escolar. As participantes da pesquisa manifestaram que o acesso a cursos de formação continuada auxilia no trabalho com a alfabetização, agregando conhecimentos

didáticos-pedagógicos para a realidade contextual da sua atividade docente. Entretanto, quando se trata de cursos ofertados pela rede pública de ensino os professores questionam o modo como essa formação é ofertada, pois muitos acabam não conseguindo realizar os cursos direcionados para a área de alfabetização. A SEEDF, por meio da EAPE (Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação) oferece diversos cursos todos os semestres, no entanto, o processo de distribuição de vagas para estes cursos é realizado através de sorteio, devido ao número de vagas ser limitado. Sendo assim, nem sempre as professoras que estão em turmas do BIA conseguem realizar os cursos voltados para a alfabetização. Porém, mesmo com essas dificuldades, tanto à necessidade formativa, como a oferta pela EAPE, as professoras consideram que esses cursos são significativos:

Eu fiz uns pela EAPE, né? Assim, que pra mim são os melhores, os melhores. É pena que as oportunidades sejam poucas. Porque eu fiz alguns pela EAPE, aí depois que veio essa questão de sorteio, fica difícil. Porque nem sempre a gente é contemplado. E eu vejo falta de cursos da EAPE nas regionais, porque pra gente que mora em Planaltina é muito longe. Você sair e ir para um curso, o curso acaba onze e pouco, você chegar e tá em sala, né? Meio dia, uma hora. É muito corrido. E muito gasto também. Mas assim, quando tem aqui na regional, né? Eu sempre procuro me inscrever e sempre procuro fazer. Fiz alguns de contação de história aqui, que foi maravilhoso, que eu trago até hoje pro meu dia a dia. E, de matemática também. Então, assim, esses cursos, eu acredito que eles são essenciais pra formação, pra continuidade, né? Eu acho que a gente sempre tem que estar formando, sempre. (Professora Helena)

A professora relata que além da questão do sorteio para conseguir as vagas nos cursos, questões como a distância entre os locais do curso e os locais de trabalho também são dificultadores, em vista da logística que a participação no curso requer e aos gastos com o deslocamento. A professora deixa uma opção de solução para uma dessas dificuldades que é a oferta de cursos nas próprias coordenações regionais de ensino (CREs) que facilitariam a participação nestes cursos.

Assim como os cursos auxiliam no trabalho das professoras alfabetizadoras o suporte das equipes de apoio também são sentidas como facilitadoras e auxiliadoras da ação alfabetizadora: “o suporte que a escola dá, ele é imprescindível, é fundamental pra que toda essa engrenagem da alfabetização funcione, sabe?” (Professora Antônia). Assim como o IAP é visto como algo que oferece significativa contribuição, a falta desse suporte é também descrita pelas professoras: “A gente precisa de apoio e não tem” (Professora Débora). Esse aspecto de suporte é acrescido de significações ao o aproximarmos das marcas relacionadas às condições de trabalho nas turmas de alfabetização. Para nossas participantes, as condições de trabalho nas turmas de alfabetização são fundamentais para que consigam realizar sua função social e a falta

dela faz com que o trabalho se torne árduo, e necessitado de suporte. A fala da professora Débora nos ajuda a compreender essa realidade:

Se a gente não tem o apoio do dos pares fica difícil trabalhar e aqui, graças a Deus, a equipe do vespertino é uma equipe muito unida, sabe? Pessoal é muito assim, um ouve muito o outro, dá ideia, ajuda, ampara, enfim. Isso, eh, ajuda muito. Mas o que eu acho que mais atrapalha é essa questão mesmo, assim, a gente não tem, né, construção de escolas. Quais são os anúncios que a gente viu aí? Quantas escolas foram construídas? Né? E a gente vai conseguir ter turmas menores esse ano. Eu perguntei pro rapaz da regional no dia que ele veio. Falei assim... Ele falando que o pessoal, eh, né, que todo mundo reclamando das turmas muito grandes e que ainda tinha gente, eh, pedindo pra eles matricular, né? Não tem mais jeito, não cabe mais e tal. E aí eu perguntei pra ele: então a gente tem esperança que ano que vem a gente vai ter turmas menores? Não. A gente não tem essa esperança. Porque a gente não vê o sistema né, sendo modificado pra isso. E aí depois a gente vê um monte de índice lá na frente, que - ah, porque a educação está assim? Pô! Mas só a gente que está fazendo a nossa parte? Só a tia Débora que pegou o segundo ano, numa loucura lá no início do ano, quase morreu de trabalhar, pra entregar o que ela almejava no final do ano e não foi feito nada? Cadê o substituto do pedagogo que não chegou? Cadê a sala de aula aqui que não foi construída pra ampliar a escola e pra diminuir as turmas no ano que vem? Não tem, entendeu? Então isso deixa a gente chateado, porque a gente tá aqui, óh, a gente que é, né, o chão de fábrica. Fazendo o que dá, né?(Professora Débora)

A principal queixa quanto às condições de trabalho das professoras alfabetizadoras diz respeito a quantidade de alunos por turma. Parece existir um consenso entre as professoras do bloco inicial de alfabetização que o número de estudantes previsto no documento de Estratégia de Matrícula para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, que estabelece o número mínimo de 22 e o máximo de 32 estudantes nas classes comuns do ensino fundamental regular, não é o ideal para o processo de alfabetização<sup>9</sup>. Para as alfabetizadoras, as necessidades específicas do processo de alfabetização das crianças demandam um acompanhamento mais próximo dos estudantes e as turmas com quantidades elevadas de crianças não permitem que o professor desenvolva o trabalho como ele gostaria.

No entanto, outros elementos das condições de trabalho também são pontuados pelos docentes, como: a falta de profissionais da equipe de apoio pedagógico; a dificuldade de manutenção de um trabalho coletivo, devido à grande rotatividade de professores temporários nas escolas; a questão financeira, com o elemento da gratificação.

Sobre este último aspecto, surgem questões referentes à identidade do alfabetizador. Para as professoras não se deve optar pelas turmas do BIA considerando apenas o recebimento da GAA, pois ela não garante a satisfação e a realização do trabalho. Para elas, para se exercer essa atividade deve-se ter identificação com a área “Se você não se identifica com Bia, não vá

---

<sup>9</sup> Esse número entre 22 e 32 varia de acordo com as especificidades de cada classe. Turmas de escolas da área rural, por exemplo, podem receber de 20 a 32 estudantes e as classes comuns inclusivas o mínimo de 21 e o máximo de 24 crianças (Distrito Federal, 2022)

por causa de gratificação, no caso nosso, né? Não vá. Porque é uma gratificação que se você por no papel não compensa financeiramente, porque a gente gasta muito.” (Professora Helena).

O último elemento analisado neste núcleo são os critérios e procedimentos da escolha das turmas de alfabetização, já citados como aspectos dos elementos que constituem o sentido social do trabalho, no entanto, que também produzem sentidos singulares para as alfabetizadoras. Como vimos, os procedimentos e critérios para a escolha de turmas são definidos por portaria específica e essa escolha ocorre conforme pontuação e classificação do docente, que concorre com os professores da unidade escolar na qual ele está em exercício. O fato de ter o poder de decidir, seguindo uma classificação, a turma na qual quer lecionar é ao mesmo tempo reconhecido como vantagem: “Aí hoje, eu falo que eu me dou ao luxo de escolher” (Professora Eloísa); e uma desvantagem para as alfabetizadoras: “será que vai sobrar um primeiro ano pra mim?” (Professora Camila).

Este núcleo nos apresenta um sentido constituído pelas professoras alfabetizadoras que significam as singularidades do trabalho com turmas de alfabetização. As marcas aqui sistematizadas configuram a dialeticidade entre ação alfabetizadora do professor e o trabalho docente, que são partes de um todo que se configura na totalidade como a práxis social do professor. Continuaremos no próximo tópico nossa sistematização dos núcleos de significação apresentando o sentido da alfabetização como trabalho objetivado

### 5.3. Sentido da Alfabetização como Trabalho Objetivado

O terceiro núcleo de significação sistematizado a partir das falas das participantes da pesquisa foi intitulado de sentido da alfabetização como trabalho objetivado. Neste núcleo de significação, os sentidos e significados do trabalho docente nas turmas de alfabetização foram observados a partir da relação imediata que as professoras estabelecem entre a prática social alfabetizadora e resultados alcançados pelos estudantes das turmas na qual lecionam. O quadro a seguir ilustra o movimento que realizamos para a constituição do núcleo.

**Quadro 9 – Movimento de Constituição do Núcleo Sentido do Trabalho Objetivado**

19	A satisfação/ insatisfação no trabalho como alfabetizadora pela percepção dos objetivos alcançados.	
----	---	--

20	Satisfação com o trabalho na alfabetização pela relação de ensino aprendizagem na infância.	<b>Sentido do trabalho objetivado</b>
21	A formação continuada e o seu caráter permanente.	
22	A formação continuada como suporte para a atuação pedagógica.	

Fonte: elaborado pelo autor

Segundo CABECINHAS (2004, p.128), objetivação diz respeito à forma como se organizam os elementos constituintes da representação e ao percurso através do qual tais elementos adquirem materialidade, isto é, se tornam expressões de uma realidade vista como natural. Sendo assim, a autora nos diz que o processo de objetivação passa por três etapas.

A primeira etapa está relacionada às informações e as crenças acerca do objeto da representação e ao processo que sofrem de escolha e descontextualização que permite que seja formado um todo relativamente coerente, em que somente uma parte da informação disponível é retida. Esta metodologia de seleção e reorganização dos elementos da representação não é neutra ou aleatória e depende das normas e dos valores grupais. A segunda etapa corresponde à organização dos elementos e a relação que estes estabelecem sobre si; e a terceira etapa da objetivação é a naturalização que ocorre a partir das informações que foram retidas e que se constituem como categorias naturais, adquirindo materialidade. Desta forma, os conceitos se tornam correspondentes à realidade e o abstrato torna-se concreto a partir das imagens e metáforas que são expressas.

Portanto, ao apontarmos os sentidos do trabalho na alfabetização como trabalho objetivado, estamos querendo dizer que as professoras materializam seu trabalho e o reconhecem quando conseguem observar nos estudantes os resultados do processo de alfabetização. Sobre este aspecto do trabalho, apontamos para o caminho sobre a discussão sobre trabalho material e trabalho imaterial. Como vimos na seção sobre os aspectos do trabalho, o processo pelo qual o homem objetifica seu trabalho e do qual o resultado gera um produto e tratado como trabalho material. No entanto, o trabalho do professor é um trabalho intelectual, que tem como seu resultado a produção de conhecimentos, ideias, habilidades, atitudes, entre outros que não, necessariamente podem ser produzidos como bens materiais. Portanto, ao nos depararmos com o sentimento das professoras de se reconhecerem nos resultados que estudantes apresentam, como se fossem produtos do seu trabalho, podemos observar que esse movimento apresenta contradições entre os aspectos do trabalho docente quanto as relações sociais e a força de produção, fato que acentua dentro da sociedade capitalista

o conflito entre as classes, o que faz com que os professoras sintam-se obrigadas a produzirem resultados e assim se adequarem à lógica capitalista dominante. Dessa forma, a partir dos resultados alcançados, as professoras manifestam sentimentos de satisfação com o trabalho e de reconhecimento da sua prática social.

(...) quando você vê que a criança ela tem ali um mundo quando pega um livrinho de história principalmente que eles conseguem ler e entender a pra mim é muito satisfatório (Professora Helena).

É pelo prazer da realização do meu aluno, é na aprendizagem, pelo prazer de fazer com que ele aprenda (Professora Bernadete)

Neste ponto, observamos que o trabalho das professoras alfabetizadoras também é objetivado pela relação que elas estabelecem com a docência para turmas de ensino que tenham crianças com idade de 6 a 8 anos. As professoras expõem que nas turmas de alfabetização em que as crianças são menores se sentem mais à vontade para realizar seu trabalho. Entre os aspectos que elas apresentam como justificativa estão aqueles que envolvem, fortemente, a questão do cuidado e da atenção, que segundo elas, as crianças menores necessitam, pois ainda não possuem tanta autonomia. Outro aspecto marcante para as professoras com o trabalho nas turmas com crianças menores é o prazer que sentem ao presenciarem as primeiras sistematizações dos alunos no processo de alfabetização:

Nunca peguei o quinto ano porque eu não tenho muito, assim, manejo com as crianças maiores. Eu acho que eu não tenho, assim, tanto quanto eu tenho com os menores. Os menores eu não tenho problema de amarrar um cadarço, eu não tenho problema de entender que eles ainda são muito pequenos, que eles precisam de cantar, se movimentar. Já no quinto ano, eu não tenho tanta paciência, igual eu tenho do primeiro ano (Professora Camila)

Quarto e quinto ano também é lindo, eu gosto, eu gosto. Mas eu tenho uma paixão pela alfabetização, e um amor específico pelo primeiro ano. Isso aí é algo que, sabe, se eu puder... (...) se puder eu fico com os meus pequenos (Professora Elóisa).

Satisfeita. Pelos alunos. Porque eu vejo eles ganhando. Eu vejo eles evoluindo. Eu vejo eles lendo. (Professora Flávia)

Outro elemento que corrobora com a constituição do sentido objetivado das alfabetizadoras é a formação continuada e permanente, que oferece a essas professoras o desenvolvimento e reflexão sobre os conhecimentos e procedimentos didáticos pedagógicos envolvidos no processo de alfabetização. Esses elementos acentuam o sentido de que a aprendizagem profissional, como qualquer outro processo de aprendizagem, é um recurso contínuo e inacabado que deve estar em movimento de atualização regular, haja vista as constantes mudanças sociais, culturais e tecnológicas da sociedade.

Portanto, infere-se das falas das professoras alfabetizadoras, que a formação continuada possui sentido de meio facilitador para o alcance dos objetivos que estas possuem para o trabalho desenvolvido em sala de aula. As professoras ao procurarem cursos ou formações criam expectativas quanto às aprendizagens que serão desenvolvidas e de como estas irão ajudá-las a resolverem os problemas que encontram em seu cotidiano, dessa forma, como nos mostra PEREIRA a “formação continuada possui caráter compensatório, técnico e de responsabilização e a ênfase do trabalho docente passa a ser o produto da aprendizagem. O professor reflete sobre sua prática e retorna novamente à prática, numa busca constante de tentar resolver os problemas de sua sala de aula” (2022, p. 99).

Este núcleo nos ajudou a compreender como as professoras alfabetizadoras objetivam o seu trabalho ao atuarem com crianças menores e ao perceberem as aprendizagens que essas crianças alcançam. Nas falas das professoras, fica evidente o sentimento de satisfação que essas possuem por poderem contribuir com o desenvolvimento dos estudantes a partir da função social que exercem. Outra marca presente na constituição deste sentido é o significado que a formação continuada representa para as alfabetizadoras, pois é vista como meio pelo qual serão aprendidos conhecimentos que possam ser aplicados como soluções para os problemas que são encontrados no cotidiano. Existe, assim, uma fragilidade quanto a essa perspectiva de formação, que tem como premissa a aprendizagem de técnicas e procedimentos, pois, caso os resultados esperados pelas docentes não sejam alcançados a formação não terá gerado impacto ao seu desenvolvimento profissional.

O próximo núcleo apresenta os sentidos do trabalho das professoras numa perspectiva de trabalho pragmático.

#### **5.4. Sentido de um Trabalho Pragmático**

Neste núcleo, a partir das falas das professoras alfabetizadoras, captamos os pré-indicadores, que foram sistematizados, considerando os objetivos do nosso estudo, em indicadores e que, posteriormente, constituíram-se no núcleo de significação **sentido de um trabalho pragmático**, o qual nos permitiu indicar os sentidos e significados externados pelas professoras quanto aos aspectos das ações didático-pedagógicas que se realizam no cotidiano das turmas de alfabetização. Percebeu-se, portanto, que as docentes atribuem um sentido pragmático a seus processos de construção do trabalho de alfabetizar. Tomamos, pois, como pragmático o sentido mais restrito aos aspectos do “aprender fazendo”. Portanto, diante dessa

concepção o trabalho docente é compreendido a partir das determinações que constituem, os professores, como aqueles que resolvem os problemas que surgem como desafios para sua prática social, baseados em suas experiências, essas que são alcançadas no dia a dia do trabalho. O quadro a seguir ilustra o movimento que realizamos de conjunção dos pré-indicadores para constituição deste núcleo de significação.

**Quadro 10 – Movimento de Constituição do Núcleo Sentido de um Trabalho Pragmático**

23	Vivências da sala de aula / Práticas educativas cotidianas.	<b>Sentido de um trabalho pragmático</b>
24	Formação pragmática para atuação na alfabetização.	
25	Formação em nível superior como complemento do magistério.	
26	Práticas de professores experientes.	

Fonte: elaborado pelo autor

Observamos que nas falas das professoras o aspecto pragmatista é evidenciado, tanto pelos sentidos que atribuem às suas vivências quanto às suas práticas educativas cotidianas. Para essas professoras os fatores que são determinantes para realização do trabalho estão relacionados diretamente com a experiência que adquiriram durante os anos de docência, pois consideram que na prática cotidiana, no aprender fazendo, que os conhecimentos metodológicos são realmente produzidos e assimilados como instrumentos para sua atuação como alfabetizadoras.

Ó, pra mim a vivência da sala de aula é o maior aprendizado. Você pode fazer a graduação, a pós, mas se você não tiver vivência de sala de aula... É errado, né? A gente sabe que a teoria é uma coisa, né? O estudo é uma coisa, mas a prática, ela é bem bem diferente (Professora Helena).

Porque, realmente, eu acho, que a gente só aprende mesmo na prática (Professora Débora).

No entanto, mesmo considerando a ação prática como principal aspecto da produção de conhecimentos necessários para a atuação, as professoras que possuem mais tempo de carreira, atribuem ao curso de magistério de nível técnico significativa responsabilidade pelo que constituíram como conhecimento. Para essas professoras, o curso de magistério, por privilegiarem, segundo as participantes, os aspectos das técnicas e das práticas, e lhes oferecer

conhecimentos que permitiram ingressarem na carreira docente com um conjunto de conhecimentos que tornou esse ingresso menos aflitivo.

O que eu aprendi como professora, eu devo à escola normal de Ceilândia porque lá eu acho que o nosso ensino foi muito qualificado (Professora Antônia).

Mas o magistério foi ali onde a gente aprendeu tudo (Professora Bernadete).

Na escola normal a gente via tudo com muito mais profundidade (Professora Camila).

o que eu tenho mais recordação de um aprendizado maior é do magistério ao invés da graduação (Professora Helena)

Outro fator que foi abordado pelas professoras também tendo em consideração a formação foi o aspecto de complementação que os cursos de graduação ofereceram para elas. “Aí veio a graduação que só complementou isso aí, né?” (Professora Bernadete). Percebemos que para as professoras que tinham realizado o curso de magistério e que tinham ingressado na carreira com o curso de nível técnico, a formação em nível superior não foi considerada como um ganho para os aspectos didáticos pedagógicos dessas professoras. Para elas, estes cursos serviram apenas para cumprir as demandas impostas de formação que surgiram após a promulgação da LDB nº 9.394/96, e que orientam para que a formação de docentes para atuação na educação básica deva ocorrer em nível superior. Assim, de acordo com as novas exigências para a formação de professores, pela LDB, as professoras participaram de projetos de formação que as habilitaram em nível superior. Em Brasília, dois convênios são firmados para que se ocorra essa formação, um com a Universidade de Brasília, da qual originou-se o curso de Pedagogia para professores em exercício no início de escolarização - PIE, e outro convênio com o Centro Universitário de Brasília (UniCeub), com o curso Formação de Professores para as Séries Iniciais – Projeto Professor Nota 10. Na fala das docentes, estes cursos ainda que tenham atendido à necessidade de adequação às determinações da LDB, não tiveram tanto impacto no trabalho que já desenvolviam como alfabetizadoras. “Pra mim foi só uma extensão” (Professora Helena).

Duarte (2003), ao tratar sobre a questão epistemológica que ocorre no centro do debate sobre a formação de professores, nos mostra que desde a década de 1990 ocorre uma mudança de foco, influenciada pela difusão dos trabalhos de autores estrangeiros, no campo da formação de professores que passa a se distanciar de uma pedagogia centrada no saber elaborado, ou seja, inicia-se um processo de reflexão sobre os limites da formação e dos conhecimentos acadêmicos na constituição do saber docente, e se passa a afirmar a centralidade da instituição escolar enquanto *locus* de formação do magistério, baseando-se na força da experiência escolar

passada ao estudante durante o desenvolvimento da prática pedagógica e assinalando como marca do trabalho docente o caráter de improvisação. Para este autor, existem dois motivos que proporcionam essa mudança no campo da formação dos professores. A primeira diz respeito à difusão do construtivismo e do professor reflexivo que acontecem quase que simultaneamente e que, segundo o autor, fazem parte do universo pedagógico das "pedagogias do aprender a aprender", no entanto, apresentam focos distintos. No construtivismo, o foco está na análise das aprendizagens, enquanto a segunda foca nas relações entre a epistemologia da prática e o universo ideológico neoliberal e pós-moderno que, segundo DUARTE (2003, p. 612), "estão unidos na veneração da subjetividade imersa no cotidiano alienado da sociedade capitalista contemporânea". Ainda, segundo o autor, existe um movimento de desvalorização do papel do conhecimento científico/teórico/acadêmico na formação do professor e de defesa para que os professores se transformem em formadores. Para distinguir as duas concepções, o autor menciona algumas das características sobre elas:

(...) o professor dá prioridade aos conhecimentos, já o formador dá prioridade às competências; o professor concebe a aprendizagem como assimilação de conhecimentos, já o formador concebe a aprendizagem como transformação da pessoa; o professor adota uma postura de sábio que compartilha seu saber, já o formador adota uma postura de treinador que orienta com firmeza uma autoformação; o professor parte de um programa, ao passo que o formador parte das necessidades, práticas e problemas encontrados (...). Todas essas diferenças entre o professor e o formador coadunam perfeitamente com o que caracterizei como sendo os quatro princípios valorativos contidos no lema "aprender a aprender" (DUARTE, 2003, p. 608).

Dessa forma, Duarte (2001), ao falar sobre os princípios valorativos contidos na pedagogia das competências, por ele denominada de pedagogias do "aprender a aprender", nos apresenta quatro posicionamentos acerca dessa concepção formativa. O primeiro aspecto diz respeito a concepção na qual são mais valorizadas as aprendizagens que o sujeito realiza por si mesmo, sem a transmissão por outros indivíduos. Nesse sentido, aprender sozinho favorece a autonomia do sujeito. O segundo ponto, trata do domínio do método científico e traz este como mais necessário do que aprender os conhecimentos científicos já existentes. O terceiro aspecto das pedagogias do "aprender a aprender" aponta para a compreensão de que atividade educativa, baseada e conduzida pelos interesses, é necessidade dos sujeitos e assim articular os dois primeiros aspectos. Por último, o autor indica que a educação deve preparar os indivíduos sujeitos para acompanharem a sociedade que se encontra em acelerado processo de mudança. Quanto a esses posicionamentos, portanto, fica evidente para o autor, que a pedagogia das competências procura preparar o indivíduo para o uso de sua criatividade como "capacidade de

encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista” (DUARTE, 2001, p.38) e não para conhecer sua realidade social e criticá-la, contribuindo, assim, com uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical.

Por último, outro elemento que nos ajuda na compreensão do sentido pragmático do trabalho com a alfabetização é a valorização da aprendizagem da docência a partir das práticas das professoras mais experientes. Nessa perspectiva, “no decorrer do processo de aprendizagem da profissão as professoras para darem conta das lacunas de aprendizagens dos conteúdos disciplinares e demais tensões para a efetivação de uma polivalência plena necessitam estabelecer relações mais próximas com os pares” (CRUZ, 2017, p.186).

A bagagem que eu tenho foi o que eu peguei com os outros, com os outros colegas. Eu procurei, eh, aprender com eles, olhando, perguntando, questionando, né?  
(professora Antônia)

“Porque eu aprendo, sabe? Pra gente passar tem que aprender. E eu todo dia eu aprendo alguma coisa com elas ou na prática mesmo” (Professora Flávia).

Mais uma vez temos presentes nas falas das professoras o sentido de trabalho que se reconhece a partir de resultados. Porém, desta vez, observamos que esses resultados não, necessariamente, são consequências de uma experiência própria, podendo ser representações de determinações da ação docente de outros, que, no entanto, servem de modelo e padrão para as professoras que não se sentem preparadas para exercer de modo autônomo seu trabalho. Essas representações, baseadas nas experiências de colegas mais experientes, retratam, além da valorização dos aspectos práticos, como por exemplo, dos procedimentos didáticos pedagógicos utilizados no trabalho, as pressões que as professoras sofrem para apresentarem resultados que atendam as demandas, tanto políticas quanto sociais por parte dos pais. Deste modo, as docentes reconhecem, nos resultados positivos dos pares, meios de acelerarem o seu processo de conhecimento sobre as ferramentas e meios que são utilizados na sua prática educativa.

Neste ponto, para compreendermos o movimento realizado pelas professoras, lançamos mão ao que Vázquez (2011) nos diz sobre os aspectos da práxis criadora e da práxis reiterativa ou imitativa. Para este autor, a práxis é concebida como atividade teórica e prática em que a sua indissociabilidade é meio de transformação da natureza e da sociedade. Portanto, tanto a prática quanto a teoria, constituem-se em elementos de superação das necessidades do

homem diante de determinado problema. Assim, ao elaborar seu raciocínio sobre a práxis criativa, o autor nos mostra como está é determinante para o processo de enfrentamento das dificuldades e situações impostas, pois esta inventa, cria soluções constantemente. Todavia, a necessidade de criação de soluções somente se manifesta quando novas demandas são criadas pelo próprio homem. Durante o período em que não surgem novos desafios é compreensível que se ocorra a repetição das práticas já inventadas. No entanto, “A atividade prática criadora não pode ser concebida como uma série contínua de atos de consciência que tenham de traduzir-se em outra série - também contínua - de atos materiais que se sucedem no processo prático na mesma ordem em que se deram na consciência” (Vázquez, 2011, p. 270). Daí o problema de as professoras reproduzirem os conhecimentos das colegas: o perigo de se cair em um movimento de práxis reiterativa, na qual, ao contrário da práxis criadora, a característica dessa práxis é, justamente, a de reprodução dos caminhos percorridos, a fim de se obter os mesmos resultados, cria-se, portanto, um modelo ideal do qual já se tem sua forma acabada conhecida. Vazquez vai dizer, assim, que a prática imitativa ou reiterativa tem por base uma práxis criadora já existente. Logo, trata-se de uma práxis de segunda mão “que não produz uma nova realidade; não provoca uma mudança qualitativa na realidade presente, não transforma “criadoramente”, ainda que contribua para ampliar a área do já criado” (Vázquez, 2011, p. 277). Todavia, o autor nos adverte que a prática imitativa possui também fatores que devem ser considerados como positivos, como por exemplo, a possibilidade de se ampliar aquilo que já foi criado a partir da práxis criativa, no entanto aponta que mesmo esses fatores positivos podem se tornar negativos caso as atividades práticas imitativas tenham demasiado uso e acabem por impossibilitar o surgimento de uma nova práxis criadora.

À vista disso, este núcleo evidencia como o trabalho docente das professoras alfabetizadoras vêm sendo constituído a partir de uma visão reducionista do sentido do trabalho realizado a partir dos conhecimento historicamente e socialmente produzido, que constitui o arcabouço teórico da ação intencional de ensinar dos docentes, em detrimento de uma concepção de aprendizagem na e pela prática e por uma racionalidade em que o conhecimento mais valorizado pelas docentes é aquele que oferece ferramentas que sejam capazes de rapidamente solucionarem os problemas que enfrentam no seu dia a dia de sala de aula. No entanto, ao considerarmos que essa perspectiva baseada no saber fazer, nos pressupostos das pedagogias do aprender a aprender e na racionalidade técnica, ao buscar mecanismos para a resolução de problemas iminentes, não faz crítica a realidade da sociedade, esta contribui, como nos diz Duarte (2001), para uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos e não para a superação dos aspectos sócio histórico-econômico e

culturais que são responsáveis pela constituição destes problemas oriundos da estrutura organizacional da sociedade capitalista. Portanto, devido aos fatores determinantes que emergem do trabalho das alfabetizadores e que dão significados e sentidos à função social que realizam, apenas o domínio dos instrumentos necessários para essa ação não é suficiente para a superação da realidade vivenciada no trabalho com a alfabetização.

O próximo núcleo de significação, sentido do trabalho fiscalizado/ controlado, nos ajuda a compreender alguns dos motivos que geram nas professoras essa necessidade de apresentar o trabalho realizado por meio de resultados.

### 5.5. Sentido do trabalho fiscalizado/ controlado

O quarto núcleo de significação gerado por meio das entrevistas com as professoras alfabetizadoras foi denominado de **sentido do trabalho fiscalizado/ controlado**. Este núcleo foi composto a partir das indicações que as professoras apresentaram sobre como os fatores internos e externos influenciam no trabalho docente alfabetizador e geram nas docentes um sentido de controle sobre seu trabalho. O quadro a seguir ilustra o movimento que realizamos para a constituição deste núcleo de significação.

**Quadro 11 – Movimento de Constituição do Núcleo Sentido do Trabalho Fiscalizado/ Controlado**

27	Cobrança por resultados do trabalho na alfabetização	<b>Sentido do trabalho fiscalizado/ controlado</b>
28	Cobrança por agentes externos sobre o agir docente dos alfabetizadores	
29	Cobrança por resultados pela equipe gestora	
30	Autoresponsabilização como geradora de adoecimento	

Fonte: elaborado pelo autor

Como vimos no núcleo de significação anterior, existem aspectos do trabalho que geram nas professoras o sentido de reconhecimento do trabalho em decorrência dos resultados imediatos daquilo que ensinam em suas turmas, portanto, objetivam seu trabalho nas aprendizagens que são manifestadas pelos alunos. Deste modo, consideram um trabalho bem

feito aquele em que muitos estudantes alcançam certo nível de conhecimento, bem como fracassado aquele trabalho que por algum motivo não apresenta ou não corresponde às expectativas que as docentes gostariam de ter como resultado de seu ato de ensinar.

Considerando o campo da alfabetização como produção humana e que, portanto, está situada em contexto sócio-histórico, devemos compreender que diversos são os motivos que podem influenciar no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita e da leitura. Mortatti (2006) nos mostra que decorridos mais de cem anos desde a implantação no Brasil do modelo republicano de escola, ainda não achamos uma solução para o denominado “fracasso escolar na alfabetização”, e que este vem se impondo como problema estratégico e demandando soluções urgentes, o que mobiliza, para além dos professores, administradores públicos, legisladores do ensino e intelectuais de diferentes áreas de conhecimento. Dessa forma, considerar o trabalho dos professores alfabetizadores como fracassado levando em conta apenas os resultados visíveis, deste trabalho, é imputar a este sujeito uma responsabilidade desproporcional com a função social que desempenha.

Nas falas das professoras, verificamos que elas se sentem cobradas quando ocorrem mudanças no cenário educacional, principalmente quando geram impacto no ciclo de alfabetização: “depois que veio essa questão de primeiro ano do ensino fundamental parece que veio um bloqueio, é estranho, né? Uma responsabilidade maior quando há essa cobrança” (Professora Helena). A mudança da qual a professora fala trata-se das Leis Federais nº 11.114, de 16/05/2005; e nº 11.274 de 06/02/2006, que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e ocorreram nos anos de 2005 e 2006. Essas leis tratam da antecipação da matrícula obrigatória das crianças no primeiro ano do ensino fundamental que antes ocorria aos sete anos e que passou a ocorrer aos seis anos de idade, e da ampliação desta etapa da educação básica de oito para nove anos. Essas mudanças na legislação educacional brasileira ocorreram para que o Brasil se alinhasse com um movimento mundial, que ocorreu, inclusive, em outros países da América do Sul, e que teve como objetivo a ampliação do tempo de escolarização obrigatória, com a finalidade de melhorar a educação no país, que historicamente possui grandes desafios como altas taxas de evasão e repetência; analfabetismo; problemas na formação, carreira e valorização de professores; infraestrutura inadequada e problemas com o acesso e o sucesso escolar (FURGHESTTI; GRECO; CARDOSO, 2012).

Segundo Mortatti, (2013) no Brasil, a partir das décadas de 1990 e dos anos iniciais dos anos 2000, os governos brasileiros passaram a definir e implementar políticas públicas para a educação e a alfabetização, para atender as previsões que foram estabelecidas na Constituição de 1988 e em cumprimento aos compromissos e metas estabelecidos por organismos

multilaterais, aos quais o Brasil aderiu. No entanto, a autora nos chama atenção para o fato de que as políticas passaram a tratar os compromissos e metas como principais objetivos a serem alcançados pela educação do país, e dessa forma, as políticas passam a serem utilizadas, principalmente, por meio de avaliações de larga escala, como meios de aferição dos resultados a partir das regras do próprio sistema

Nas avaliações mencionadas, são apontados avanços, problemas e desafios em relação a aspectos de maior visibilidade, ou sonoridade, sempre considerando os princípios e metas estabelecidos em consonância com as definidas por organismos multilaterais, possibilitando, assim, tanto a compreensão da realidade brasileira, quanto a comparação entre o Brasil e os demais países que aderiram às metas globais. Trata-se, portanto, de perspectivas e resultados de avaliação coerentes com os objetivos e as regras de funcionamento do sistema que integram. Ou seja, avaliam-se resultados obtidos, em função dos objetivos que se busca alcançar. (MORTATTI, 2013, p.22)

É nessa perspectiva que vemos aparecer no cenário educacional algumas políticas que apresentam aspectos de padronização das ações docentes que objetivam a preparação de todo o sistema para a apresentação de índices que sejam satisfatórios. Damos aqui, como exemplo recente, a Política Nacional de Alfabetização (PNA) instituída pelo Decreto nº 9.765/ 2019, a qual estabelece que todas as crianças devem ser alfabetizadas no primeiro ano do ensino fundamental e, para isso, apresenta como padrão de ensino da língua escrita o método fônico. É importante compreendermos que a partir desta instrução é desencadeada uma série de outras políticas e ações que se alinham a essa proposta, como por exemplo o programa Tempo de Aprender e o Curso ABC - Alfabetização Baseada na Ciência, que tem como foco o ensino do método para os professores aplicarem em suas aulas. Outra política que teria impacto dessa padronização seria a Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019 que estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores para a educação básica, pois define em seu texto que 1600 horas da formação dos professores devem ser para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), e para o domínio pedagógico desses conteúdos, além de já apresentar outros indícios relacionados aos aspectos do método fônico como proposta para o ensino nas turmas de alfabetização, por exemplo ao assinalar o fonema como a unidade mínima de análise da relação escrita-fala, característica principal desse método, o que demonstra o alinhamento das políticas.

Dessa forma, as professoras alfabetizadoras se sentem pressionadas e cobradas por essas políticas e avaliações quanto ao trabalho que realizam, pois, se sentem na obrigação de contribuírem com o aumento estatísticos dos dados aferidos por meio dessas iniciativas.

Essa cobrança e fiscalização sobre o trabalho realizado também parte das equipes gestoras, que assim como as professoras também são forçadas a apresentarem resultados que sejam compatíveis com as metas estabelecidas pelos organismos multilaterais: “As meninas da direção, eu vejo que elas são muito preocupadas com a alfabetização, com a escola em geral, né? Com a alfabetização, a escola tem metas, e isso é deixado muito claro pra todo mundo que chega aqui, né?” (Professora Camila). Observa-se que essa pressão realizada pela equipe diretiva surge da intencionalidade e necessidade de comprovar bons resultados com a intencionalidade de alcançar visibilidade daqueles que podem trazer alguma melhoria para a escola, pois instituições que se destacam por suas notas em avaliações de grande porte costumam receber apoio de autoridades, como de políticos que podem enviar emendas parlamentares para realização de benfeitorias nas escolas. No entanto, esse tipo de resultado pode gerar o sentimento de competição entre as escolas e gerar a falsa sensação de que as escolas que não apresentam índices satisfatórios possuem uma má gestão ou que têm maus professores.

Todavia, o trabalho das professoras alfabetizadoras não é fiscalizado e cobrado apenas pelos por agentes externos e internos à escola, a pressão por resultados também parte dos pais que querem ver seus filhos alfabetizados: “porque você tem que entregar né? A criança ali, ao final dos três anos aí do BIA, a gente quer cumprir ali e entregar ele alfabetizado” (Professora Débora). Existe, portanto, por parte dos pais, o reconhecimento da alfabetização como processo que, ao desenvolver as habilidades da escrita e da leitura, permite aos indivíduos ter acesso aos conhecimentos socialmente produzidos. Tratando-se, nossa pesquisa, da alfabetização em escolas da rede ensino pública, compreendemos que a cobrança dos pais surge da concepção que os pais possuem sobre o papel da escola na sociedade, principalmente, das possibilidades que a escolarização permite às classes menos favorecidas economicamente. Segundo Soares (2021), as camadas populares: “reivindicam o direito de acesso à escola porque reconhecem que os conhecimentos e as habilidades de que as classes privilegiadas mantêm o monopólio são indispensáveis como instrumento de luta contra as desigualdades econômicas e sociais e de conquista da equidade” (SOARES, 2021, p. 114). Considerando, então, essa realidade de escola e o público atendido, as professoras alfabetizadoras reconhecem que o trabalho que realizam possui caráter transformador na sociedade e que por esse motivo acabam sofrendo pressão, daqueles que aguardam com ansiedade por melhorias em suas vidas.

Como último elemento constitutivo de sentidos e significados deste núcleo, percebemos a autorresponsabilização que as professoras atribuem ao trabalho que realizam. como geradora de adoecimento:

“Mas eu queria suprir outras carências, que é da pedagoga, que é da orientadora, que é da psicóloga escolar, que é da escola. Então isso foi me deixando um pouco adoecida, né?” (Professora Camila).

Chega uma hora que você fala assim: não, chega! Isso aqui eu não dou conta disso aqui não. É coisa demais pra uma pessoa só. Eu pensei que esse ano eu ia ficar doente. (Professora Débora)

Como visto no extrato da fala das professoras, o trabalho das alfabetizadoras, assim como dos demais docentes, comporta uma série de fatores que ocasiona na intensificação do trabalho que estes realizam. Segundo Oliveira (2004), os professores das escolas públicas, muitas vezes, acabam por assumir demandas que estão além de sua formação, pois são variadas as funções que a escola assume como responsabilidades para si. Desse modo, os professores são obrigados a realizar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Percebemos, assim, que as professoras acabam se responsabilizando pelo sucesso ou fracasso da alfabetização e que tal sentimento acaba mexendo tanto com o psicológico, quanto com a parte física das professoras, o que pode levar ao desenvolvimento de uma série de doenças. Esse sentimento de tomar para si a responsabilidade pelos processos que envolvem a alfabetização dos estudantes surge da expectativa que os docentes têm de observarem resultados positivos em suas realidades de trabalho, no entanto, ao perceberem que possuem limitações se frustram ou até mesmo adoecem.

Vimos, portanto, que este núcleo de significação é constituído a partir dos sentidos e significados manifestados pelas alfabetizadoras em relação aos elementos que geram nas docentes a impressão de que são fiscalizadas/controladas por mecanismos ou pessoas que estão de fora do seu trabalho. A pressão por resultados e as lacunas da organização do trabalho faz com que os professores assumam funções que não são de suas responsabilidades em um movimento de intensificação do trabalho docente. Entretanto, esse ambiente de cobrança, assim como uma realidade de demandas intensificadas podem levar o docente ao adoecimento e a perder sua motivação para realizar o seu trabalho e função social que alfabetizar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta teve como objetivo compreender os sentidos e significados do trabalho docente das professoras alfabetizadoras da rede pública de ensino do Distrito Federal. Buscamos, assim, entender como os aspectos estruturantes do trabalho na sociedade capitalista como a alienação, remuneração, condições materiais, formas de controle, entre outros, estão envolvidos no processo de escolarização e na compreensão de trabalho docente, mais precisamente no que diz respeito à alfabetização. Junto a esses aspectos também observamos como as políticas públicas, voltadas para a alfabetização, influenciam na organização do trabalho dos professores nas escolas e nas classes de alfabetização.

Sendo assim, para compreender melhor os elementos constitutivos de sentidos e significados do trabalho das professoras alfabetizadoras, realizamos um estudo que observou como as professoras alfabetizadoras constituem, a partir do trabalho que realizam, as significações sobre a sua ação intencional de ensinar a linguagem escrita, ou seja, a partir de sua práxis social. A alfabetização, portanto, é uma importante prática social necessária para o homem, pois é a partir dela que adquire os conhecimentos necessários para que seja possível apropriar-se das ferramentas sócio-históricas culturais produzidas pela ação humana e transmitidas de uma geração para a outra.

Considerando o levantamento no estado do conhecimento, percebemos que pouco têm sido a ênfase e discussão sobre pesquisas que tem como objeto de investigação o trabalho do professor alfabetizador. Dessa maneira, fica mais evidentes nos estudos as abordagens sobre aspectos como os cursos de formação inicial dos professores alfabetizadores e as políticas públicas de formação continuada. Observamos que questões relacionadas ao trabalho, para além das dimensões didáticas e pedagógicas, são pouco exploradas nas pesquisas.

Portanto, a partir dos estudos encontrados no nosso estado do conhecimento, surgiram para nós 5 (cinco) categorias centrais que nos ajudam a entender como a categoria trabalho tem sido compreendida nas pesquisas que tem como objeto a alfabetização. São elas: i) as formas de controle do trabalho; ii) a precarização nas relações de trabalho; iii) a intensificação do trabalho; iv) as condições do trabalho docente e; v) as políticas públicas e políticas educacionais neoliberais. Ainda foram perceptíveis a presença de três subcategorias: i) a feminização; ii) a polivalência e; iii) as políticas e programas de formação continuada. Essas subcategorias ao dialogarem com as categorias centrais nos auxiliaram na compreensão de como o trabalho docente é perpassado por diversos aspectos que o influenciam em sua organização, bem como

agregam sentidos à maneira como esse trabalho é percebido pelos professores alfabetizadores e socialmente.

Visto o nosso estado do conhecimento, passamos então para os eixos teóricos que compõem nossas seções. Elas foram desenvolvidas buscando possibilitar uma visão ampla de como o trabalho na alfabetização é constituído. Portanto, são eixos teóricos do nosso trabalho:

**O Trabalho e a constituição do ser social professor;** na qual, a partir de Marx (2001); Lessa (1996); Saviani (2015); Santos (2020); e Vigotski (2001), possamos compreender que a categoria trabalho, enquanto meio pelo qual o homem modifica a sua realidade de modo intencional e interessado e que ao mesmo tempo modifica a si próprio, é fundamental para a compreensão da constituição do ser social. Reconhecemos que o trabalho possui um caráter educativo, pois durante o processo de produção da sua existência, o homem aprende como se tornar homem. Assim, a partir da manipulação da natureza e do relacionamento com os demais, o homem se educa e educa as gerações futuras.

**No eixo trabalho docente como práxis social,** os autores Tumôlo e Fontana (2008), Saviani (2015); Hypólito, (1991 e 2020); e Vázquez (2011) nos ajudam a compreender como o trabalho docente enquanto atividade humana, desenvolvida em local próprio e mediada por relações socioculturais e históricas é entendido como uma prática social, e que, a partir dessa atividade consciente e objetiva realizada pelos professores, buscam alterar a realidade na qual estão inseridos a partir da negação daquela realidade. Essa negação é decorrente da observação realizada pelos professores e que surge como consequência da relação dialética entre a teoria e a prática do agir intencional do professor, ou seja, da sua práxis.

**No eixo que trata sobre o trabalho na alfabetização e suas especificidades** ao considerarmos a práxis social como sendo a atividade desenvolvida pelo homem, o qual, ao realizá-la, constitui-se como humano, compreendemos que o trabalho do professor que alfabetiza é realizado para que o sujeito, que seja colocado em situação de aprendizagem, adquira este conhecimento socialmente produzido e assim possa a partir dele transformar sua realidade. Nos baseamos, portanto, em Marsiglia e Saviani (2017); Dangió e Martins (2017); Saraiva e Costa-Hübes (2015) Lima (2007); e Cruz (2017) para dizer que o trabalho realizado na alfabetização possui especificidades, e citamos algumas: a **função social que o trabalho na alfabetização realiza** por meio da linguagem escrita, de levar os sujeitos ao domínio dos instrumentos sociais e culturais, e assim favorecer a estes uma possibilidade de elaboração contínua do conhecimento. **A atuação polivalente do professor alfabetizador,** ou seja, o professor que alfabetiza é compreendido como o sujeito capaz de apropriar-se de conhecimentos básicos das diferentes áreas do conhecimento. Logo, a polivalência é uma das

especificidades do trabalho com a alfabetização por estar presente na forma como o trabalho se organiza nesse período de escolarização. Uma outra especificidade do professor alfabetizador são as **exigências didático-pedagógicas**, tratadas aqui como os conhecimentos necessários tanto procedimentais quanto teóricos, os quais fundamentam a práxis do professor. Dessa forma, compreendemos que a prática profissional docente necessita ter o domínio dos eixos do conhecimento: saber o que ensinar; saber por que e para que ensinar; saber como ensinar; e saber conceber e escolher como ensinar de acordo com cada situação específica. Apontamos ainda como especificidade do trabalho na alfabetização **o ensino da escrita e da leitura, bem como o letramento**. O professor, ao proporcionar estes conhecimentos aos sujeitos, possibilita que estes se envolvam nas práticas sociais da leitura e da escrita, as quais podem gerar transformações quanto aos seus aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos.

Sobre **o histórico da alfabetização no Brasil**, evidenciamos as perspectivas de alfabetização que estiveram e que ainda estão presentes no cenário educativo brasileiro ao longo da história da escolarização e da alfabetização no país. Utilizamos para isso os estudos de Saviani (2019) Mortatti (2004, 2006); Soares (2009) que fazem esse resgate histórico e que se articulam aos processos de formação de professores alfabetizadores.

A respeito da **formação inicial de professores para alfabetização**, apontamos que a formação do professor alfabetizador ocorre no âmbito do curso de licenciatura em pedagogia. Trazemos então uma discussão com os autores Gonçalves (2020); Curado Silva (2020); Saviani (2009, 2011); Rodrigues e Martiniak (2021) sobre as perspectivas que os documentos oficiais que norteiam essa formação têm oferecido como diretrizes para essa formação inicial.

E, por último, apresentamos o eixo sobre **os Programas de Formação Continuada**. Tomamos então os programas **Profa** - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores; o **Pró-Letramento** - Mobilização pela Qualidade da Educação; o **PNAIC** - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; E a **PNA** - Política Nacional de Alfabetização e o **Tempo de Aprender** como programas a serem estudados, cujo objetivo é identificar quais as perspectivas de alfabetização que cada um desses programas e políticas apresentam em sua proposta formativa e apontamentos para o trabalho de alfabetizar.

Desta forma, com o objetivo de nos aproximarmos dos sentidos atribuídos pelos sujeitos de nossa pesquisa ao trabalho na alfabetização, adotamos como procedimento metodológico de análise das entrevistas os Núcleos de Significação elaborados por Aguiar e Ozella (2006), buscando, através dos aspectos da fala das professoras um meio de apreensão das significações pautadas numa visão que tem no empírico seu ponto de partida, mas que busca

a superação da aparência descrita por meio da compreensão do processo de constituição do nosso objeto.

Foram, portanto, sistematizados cinco núcleos de significação: i) **sentido social do trabalho de alfabetizar**; ii) **sentido de um trabalho singular do alfabetizador**; iii) **sentido da alfabetização como trabalho objetivado**; iv) **sentido de um trabalho pragmático** e v) **sentido do trabalho fiscalizado/ controlado**. Estes núcleos, expõem aspectos que se articulam e que integram a totalidade do objeto pesquisado.

Com o núcleo **sentido social do trabalho de alfabetizar**, pudemos indicar que o trabalho docente em turmas de alfabetização apresenta elementos que geram nos professores percepções de como o seu trabalho é reconhecido, ou não reconhecido, valorizado ou desvalorizado, apoiado e cobrado na totalidade social. Trata-se, portanto, do reconhecimento da função social que desempenham no ensino da escrita e leitura da língua escrita. Deste modo, podemos depreender a compreensão de como o trabalho na alfabetização se constitui, produz, nas professoras, sentidos e significados que possibilitam múltiplas interpretações da função social exercem por parte da sociedade, dos pais e dos colegas de trabalho.

O segundo núcleo sistematizado, **sentido de um trabalho singular do alfabetizador**, nos indicou que a docência com a alfabetização possui elementos que o diferencia dos demais pela sua especificidade. Este núcleo nos apresenta marcas da dialeticidade entre ação alfabetizadora do professor e o trabalho docente, que se configura na totalidade como a práxis social do professor. Deste modo, indica que elementos, como o bloco inicial de alfabetização – BIA - se constituem como o principal tempo-espço da atuação do professor alfabetizador, mas não exclusivo; a complexidade do trabalho realizado nas turmas de alfabetização numa perspectiva de polivalência; e as condições de trabalho do alfabetizador como produtos e produtores de significações para os docentes.

Com o núcleo **sentido da alfabetização como trabalho objetivado** percebemos que as professoras materializam seu trabalho e o reconhecem quando conseguem observar nos estudantes os resultados do processo de alfabetização. As professoras manifestam, assim, sentimentos de satisfação com o trabalho e de reconhecimento da sua prática social. A identificação com o trabalho com as crianças com a idade entre 6 e 8 anos também foi um dos aspectos que nos ajudou na constituição desse sentido. As docentes manifestaram que se sentem mais à vontade para realizar seu trabalho e apresentam as questões ligadas ao cuidado e a atenção as crianças menores necessitam, pois ainda não possuem determinado grau de autonomia. Outra marca presente na constituição deste sentido é o significado que a formação continuada representa para as alfabetizadoras, pois é vista como meio pelo qual serão

aprendidos conhecimentos que possam ser aplicados como soluções para os problemas que são encontrados no cotidiano. Existe, assim, uma fragilidade quanto a essa perspectiva de formação, que tem como premissa a aprendizagem de técnicas e procedimentos, pois, caso os resultados esperados pelas docentes não sejam alcançados a formação não adquire *status* de significativa ao seu desenvolvimento como professoras alfabetizadoras.

Com o **sentido de um trabalho pragmático**, percebeu-se que este núcleo evidencia como o trabalho docente das professoras alfabetizadoras vêm sendo constituído a partir de uma racionalidade em que o conhecimento mais valorizado pelas docentes é aquele que oferece ferramentas que sejam capazes de rapidamente solucionarem os problemas que enfrentam no seu dia a dia de sala de aula. As professoras criam, a partir desse sentido um sentimento de necessidade imediata de domínio dos instrumentos, pois precisam alcançar os objetivos das aprendizagens das crianças, ou seja, valorizam mais aspectos das práticas reconhecidas como exitosas.

E com o núcleo **sentido do trabalho fiscalizado/ controlado**, podemos perceber que os sentidos que os sujeitos atribuem ao trabalho na alfabetização são compostos a partir das representações que as professoras apresentaram sobre como os fatores internos e externos influenciam no trabalho docente alfabetizador e geram nas docentes um sentido de controle sobre seu trabalho. Percebemos que as professoras se responsabilizam pelo sucesso ou fracasso da alfabetização. A pressão por resultados e as lacunas da organização do trabalho fazem com que as professoras assumam para si próprias as responsabilidades de funções, tanto sociais como de trabalho, que não são de sua competência em um movimento de intensificação do trabalho docente.

Reconhecemos, pois, que as considerações realizadas pelas professoras alfabetizadoras, sobre o trabalho que realizam, surgem em decorrência da realidade vivenciada por cada uma das docentes na sua lida diária. Neste aspecto, não há como olhar para os sentidos de trabalho sem considerar as múltiplas determinações que constituem o nosso objeto como a representação social, por meio da valorização e desvalorização do trabalho dos docentes com a alfabetização, dos elementos que tornam esse trabalho singular, como o público atendido e os aspectos da formação e da atuação polivalente, das objetivações manifestadas nos resultados dos estudantes, dos elementos de forma e conteúdo que se configuram sob disputas de concepções e da maneira como esse trabalho tem sido certificado pelos diversos interessados.

O estudo sobre os sentidos e significados do trabalho constituídos pelas professoras alfabetizadoras nos mostrou que existem muitos aspectos que ainda foram pouco explorados sobre a temática. Os sentidos expressados a partir das vivências das alfabetizadoras indicam,

cada um, novas perspectivas de pesquisa, pois apresentam elementos de determinação de como o trabalho na alfabetização está configurado dentro da totalidade da categoria do trabalho docente. Citamos, por exemplo, a necessidade de pesquisas que retratem como as especificidades da alfabetização demandam dos docentes conhecimentos que extrapolam os aspectos da supervalorização da racionalidade técnica e do pragmatismo, bem como estudos que observem a relação existente entre os aspectos da objetivação e do trabalho fiscalizado a partir dos interesses socioeconômicos da estrutura de uma sociedade capitalista.

Em síntese, o presente estudo aponta enquanto ponto de sistematização que o trabalho da professora alfabetizadora apresenta sentidos singulares, determinantes e determinados, constituídos na dinâmica das relações que se estabelecem na escola, principalmente, em contato com o objeto central que sintetiza sua existência: o conhecimento. Sendo assim, enquanto trabalho imaterial está articulado e diretamente mediado pela relação professora e aluno, a ânsia pelo cumprimento da função a elas demandada, o alfabetizar, direciona a diferentes estratégias de cumprimento de tal objetivo, essas nem sempre são compreendidas frente as intencionalidades que a compõem.

O trabalho da alfabetizadora se caracteriza como trabalho e apresenta uma singularidade que o afirma socialmente. Situado no contexto das relações capitalistas, vem sendo submetido a processos de esvaziamento cada vez maior de sua função humanizadora, em um grau de controle e autonomia relativo, já que a própria contradição dos processos humanos que o envolvem permite, de certa maneira, ações de enfrentamento pela relação professor aluno e pela afirmação do sentido social da função docente no alfabetizar.

Cabe apontar que tais elementos de afirmação informam outras categorias que estruturam à docência, principalmente na especificidade da alfabetização. Influenciam nas condições de trabalho, valorização salarial, intensificação e constituem os sentidos que foram atribuídos e externalizados por professoras para a prática pedagógica no processo de alfabetização.

Conhecer essa realidade nos permite compreender que o trabalho na alfabetização é permeado de contradições que se originam da organização sócio-histórico, econômica e cultural, na qual a sociedade se encontra. Portanto, a alfabetização, o ensino da linguagem escrita é parte fundamental da construção de uma sociedade que possa ser mais igualitária, pois de posse dos conhecimentos historicamente produzidos, os homens têm consigo as ferramentas necessárias para realizarem revoluções em suas realidades e na realidade coletiva.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão de significações. *Cadernos de Pesquisa*, v.45 n.155 p.56-75 jan./mar. 2015.
- AGUIAR, Wanda Maria J.; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira et al. Reflexões sobre sentido e significado. In: BOCK, Ana Mercês B.; GONÇALVES, Maria da Graça M. (Orgs.). *A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2009.
- ALFERES, Márcia Aparecida. Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: uma análise crítica do Programa Pró-Letramento. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Ponta Grossa. P.158, 2009.
- BACCIN, Alessandra Carla. **Políticas de formação continuada de professores: uma análise do Programa Pró-Letramento mediada pelas narrativas dos professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 158p, 2014.
- AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In. PIMENTA, SG (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BRASIL, **Alfabetização Baseada na Ciência: Manual do Curso ABC**. – Brasília, 2021. 557p.
- BRASIL. Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020. Institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização escolar no âmbito do Governo Federal. Brasília, 2020.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019b.
- BRASIL. PNA: Política Nacional de Alfabetização. Brasília. MEC, SEALF. 2019b, 54p. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno\\_pna\\_final.pdf](http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf). Acesso: 01 set. 2022
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015.
- BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador. Caderno de apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2015.72p.

BRASIL. Guia Geral do Pró-Letramento. Brasília: MEC/SEB, 2012a. 10p.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Publicado no DOU de 9 de dezembro de 2010.

BRASIL; Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, p. 11-11, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Documento de Apresentação. Brasília: MEC/SEF, 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. LDB – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

CABECINHAS, Rosa. Representações sociais, relações intergrupais e cognição social. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 14, p. 125-137, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/v5LHqbWSsgTcDDy3XhrYVRv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 fev. 2023.

CARVALHO, M.P. Entre a casa e a escola: educadoras de 1º grau na periferia de São Paulo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.76, n.184, p.407-444, set./dez., 1995. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/266/268>. Acesso em: 31 jan. 2023.

CHAVES, R.C. e GARRIDO, M.P. Condições psicossociais do trabalho. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. *Professor Polivalente profissionalidade docente em análise*. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2017.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora. **Rev. Ciências Humanas**. Frederico Westphalen, RS v. 18 n.2 [31] set./dez. 2017. Pg. 121 – 135. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2468>. Acesso em: 1 ago. 2022.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectiva**, [S. l.], v. 36, n. 1, p. 330-350, 2018. DOI: 10.5007/2175-795X.2018v36n1p330. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-95X.2018v36n1p330>. Acesso em: 1 set. 2022.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. A (de) Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular. In: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.). **Diálogos críticos: Reformas**

**Educacionais: avanço ou precarização da educação pública?** Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. p. 102.122.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

DANGIÓ, M. dos S.; MARTINS, L. M. A concepção histórico-cultural de alfabetização. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 210–220, 2015. DOI: 10.9771/gmed.v7i1.13214. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13214>. Acesso em: 1 ago. 2022.

DE TONI, D. **Trabalho pedagógico na alfabetização: uma travessia dialética em construção.** Dissertação (mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, p. 113. 2017.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Estratégia de Matrícula da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal: 2022. (Portaria nº 724 de 27 de dezembro 2021). Brasília. Disponível em: <https://cdn.sinprodf.org.br/porta1/uploads/2015/01/07120826/Estrategia-de-Matricula-2022-completo.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Censo Escolar da Rede Pública de Ensino. Brasília, 2021.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo para as Aprendizagens: BIA e 2º Bloco. Brasília: SEEDF; 2014<sup>a</sup>

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Plano de Carreira Magistério Público do Distrito Federal. Lei 5.115, de 03 de maio de 2013. Brasília -DF, 2013.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GvtW5bPLwmVLGD3mvDq9FrB/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 10 fev. 2023.

DUARTE, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. n. 18, p. 35 – 40, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 ago. 2022.

FERNANDES, A. A. VARANI, A. Do trabalho coletivo docente: o conceitorevisitado. *Crítica Educativa (Sorocaba/SP)*, v. 3, n. 1, p. 50-66, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/13391/9680>. Acesso em: 02 fev. 2023.

FERNANDES, Barbara Pereira. **Intensidade do trabalho docente estudo sobre professores do ensino fundamental da Rede estadual paulista na cidade de Guarulhos**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Guarulhos, p. 121, 2018.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & sociedade**, v. 23, p. 257-272, 2002.

FRANCO, Maira Vieira Amorim. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: os discursos dos professores sobre a efetividade da formação continuada na prática pedagógica**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 154 p. 2017.

GONÇALVES, Maria Elizabeth Souza. A BNC de formação e as DCN's dos profissionais do Magistério e seus respectivos Projetos de Brasil. In: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.). **Diálogos críticos: Reformas Educacionais: avanço ou precarização da educação pública?** Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. p. 123.141.

HYPOLITO, Álvaro M.; GRISHCKE, P. E. Trabalho imaterial e trabalho docente. **Educação**, [S. l.], v. 38, n. 3, p. 507–522, 2013. DOI: 10.5902/198464448998. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/8998>. Acesso em: 1 ago. 2022.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente, classe social e relações de gênero. Campinas, SP. Papyrus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico). 2ª ed. (e-book). / Álvaro Moreira Hypolito. São Leopoldo: Oikos, 2020. 162p.

HYPOLITO, Álvaro. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. Teoria e Educação, Porto Alegre, n. 4, p. 3-21, 1991.

LESSA, Sergio. A ontologia de Lukács / Sergio Lessa. – Maceió: EDUFAL, 1996. 148p.

LIMA, V. M. M. Formação do professor polivalente e os saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

LUZ, ICP. A repercussão do Programa Pró-Letramento no trabalho de professores de escolas públicas: uma análise preliminar. **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, v. 34, p. 1-14, 2011.

MACHADO, Ednéia Maria Azevedo. **Programa de formação de professores alfabetizadores (PROFA): um ressignificar da prática docente?**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, p. 114. 2007.

MARQUES, A. B.; BARBOSA, E. H. S. C.; GÓIS, Francisca Lacerda; BARBOSA, S. M. C.; O processo de ensino e aprendizagem na abordagem sócio-histórica. In: Antonina Mendes Soares Feitosa; Hilda Maria Martins Bandeira e Wirla Risany Lima Carvalho. (Org.). **Prática e Formação Profissional: enfoques críticos**. 1ed. São Paulo: Garcia Edizioni, 2019, v. 1, p. 412-418.

MARSIGLIA, A. C. G.; SAVIANI, D. Prática pedagógica alfabetizadora à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. *Psicologia em Estudo*, v. 22, n. 1, p. 3-13, 28 mar. 2017.

MARTINS, Leoneide Maria Brito. Um estudo sobre a proposta para formação continuada de professores de leitura e escrita no programa Pró-Letramento: 2005/2009. 2010. 218f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP. Doutorado Interinstitucional (Dinter) Convênio UFMA e UNESP, Marília; São Luís, 2010.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, v. 34, p. 223-239, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/75VNGFj5PH5gy3VsPNp3L6t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 fev. 2023.

MARX, Karl. **O Capital-Livro 1: Crítica da economia política. Livro 1: O processo de produção do capital**. Boitempo Editorial, 2015.

Marx, Karl. **A ideologia Alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. Tradução, Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. - São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, KARL; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã: (introdução de Jacob Gorender)**; Tradução Luis Claudio de Castro e Costa - São Paulo; Martins Fontes, 2001.

MEDEIROS, Danyela Martins. COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: elementos instituintes e instituídos na construção da profissionalidade docente no DF. 171f. Dissertação (mestrado). Universidade de Brasília – UnB. Brasília, 2017.

MORAIS, A. G. DE. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 10, 25 mar. 2020.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação (UFMS)**, v. 40, n. 1, p. 101-116, 2015.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Produção Acadêmica brasileira sobre alfabetização: avaliação da qualidade e impacto científico e social. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo, FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (org.). **Alfabetização e seus sentidos : o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo : Editora Unesp, 2014. 352p.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Um balanço crítico da " Década da Alfabetização " no Brasil. **Cadernos Cedex**, v. 33, p. 15-34, 2013

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, p. 329-341, 2010.

MORTATTI, M. do R. L. A "querela dos métodos" de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate . **Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 91-114, 2009. DOI: 10.11606/issn.1980-7686.v3i5p91-114. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/11509>. Acesso em: 5 set. 2022.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. "Letrar é preciso, alfabetizar não basta ... mais?" **In: SCHOLZE, Lia; ROSING, Tânia (Org.). Teorias e práticas de letramento**. Brasília:INEP; Passo Fundo: Editora da UFPF, 2007, p. 155-168.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. **Seminário Alfabetização e Letramento em Debate**, p. 1-16, 2006.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo, Unesp, 2004

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Uma proposta para o próximo milênio: o pensamento interacionista sobre alfabetização. **Presença pedagógica**, v. 5, n. 29, p. 20, 1999.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao Estudo do Método em Marx** – 1 ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2011. 64p.

PEREIRA, Viviane Carrijo Volnei. **O ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal**. 2022. 291 f., il. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

PEREIRA, Viviane Carrijo Volnei. **Formação Continuada de Professores Alfabetizadores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 181 p. 2016.

RIGOLON, W. O. **O que muda quando tudo muda? Uma análise da organização do trabalho de professores alfabetizadores**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, p. . Campinas, 2013.

ROCHA, Luciene Martins Ferreira. A concepção de formação continuada nos programas da União e repercussões no âmbito municipal. 2010. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2010.

RODRIGUES, S. A. M.; MARTINIÁK, V. L. Formação inicial de professores alfabetizadores: mapeamento da produção acadêmica. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 16, p. 1–17, 2021. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.16.18516.075. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/18516>. Acesso em: 6 set. 2022.

SANTOS, Quêrem Dias de Oliveira. A constituição do ser social professor: significados e sentidos de professores dos anos iniciais da rede pública do Distrito Federal. 2020. 187 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

SANTOS, Rosangela Padilha Thomaz dos. Os desafios de ser professor alfabetizador. In: - **Congresso Brasileiro de Alfabetização: diálogos sobre alfabetização, 3., 2017**, Vitória/ES. Anais eletrônicos[...] Vitória: Associação Brasileira de Alfabetização, 2017, p. 252.

Disponível em:

[https://www.abalf.org.br/\\_files/ugd/64d1da\\_f0248f9c6953497387ebd9edade75139.pdf](https://www.abalf.org.br/_files/ugd/64d1da_f0248f9c6953497387ebd9edade75139.pdf).

Acesso em: 23 abril. 2022.

SANTOS, Sonia Regina Mendes dos. A rede nacional de formação continuada de professores, o pró-letramento e os modos de formar os professores. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 03, n. 02, p. 143-148, dez. 2008. Disponível em

<[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-43092008000200005&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092008000200005&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 06 set. 2022

SARAIVA, M. D. A.; COSTA-HÜBES, T. da C. Pedagogia histórico crítica: um olhar para as ações do professor no ensino da linguagem escrita. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 221–232, 2014. DOI: 10.9771/gmed.v7i1.12392. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12392>. Acesso em: 1 ago. 2022.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas – 5. Ed. – Capinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 286–293, 2015. DOI: 10.9771/gmed.v7i1.13575. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575>. Acesso em: 1 ago. 2022.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, v. 14, p. 143-155, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575>. Acesso em: 1 ago. 2022.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista brasileira de educação*, v. 12, p. 152-165, 2007.

SLAVEZ, Milka Helena Carrilho. A identidade das professoras alfabetizadoras: entre as diferenças e o pertencimento comum. Reunião Anual da ANPEd, 35, 2012. Disponível em: [http://www.35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-2435\\_int.pdf](http://www.35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-2435_int.pdf) Acesso em: 12 de jan. 2023.

SOARES, M. B. Alfabetização e letramento. -7. Ed, 5ª impressão. -São Paulo. Contexto, 2021.

SOARES, M. B. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, p. 19–24, 1985. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1358>. Acesso em: 1 ago. 2022.

SOARES, MAGDA. Letramento: um tema em três gêneros. - 3. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 128p, 2009.

SOUZA, Amelioene Franco Rezende de. **Trabalho docente no contexto da alfabetização: concepções e possibilidades.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Ciência Humanas e Letras. Jataí, p. 191, 2019.

TOASSA, G. Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural/Gisele Toassa; orientadora Marilene Proença Rebello de Souza. - São Paulo, 2009.

TRINDADE, Camila. **Para além da atividade de ensinar: os sentidos do trabalho produzidos por docentes do ciclo de alfabetização.** Dissertação (mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Florianópolis, p. 172, 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo da Silva. Introdução à pesquisas em ciências sociais: uma pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2007.

TUMOLO, Paulo Sergio; FONTANA, Klalter Bez. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educação & Sociedade**, v. 29, p. 159-180, 2008.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da práxis. Buenos Aires: CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VICENTINI, Adriana Alves Fernandes. O trabalho coletivo docente: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. Universidade Estadual de Campinas. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Mestrado, 2006. Acesso em: 02 fev 2023.

VIEIRA, J.S.; FONSECA, M.S. Natureza do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

VYGOTSKY, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

## APÊNDICE A - Roteiro de entrevista semiestruturada



Universidade de Brasília  
 Faculdade de Educação  
 Programa de Pós-Graduação em Educação  
 Curso de Mestrado  
 Mestrando: Diego Camara de Lima – 20/0098608  
 Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Shirleide Pereira da Silva Cruz

### PESQUISA: SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO TRABALHO DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL

Prezado (a) docente (a),

Pedimos a gentileza de colaborar com nossa pesquisa, a qual tem como objetivo investigar os sentidos e significados do trabalho dos (as) professores (as) que atuam em turmas de alfabetização na secretaria de estado e educação do Distrito Federal. Sua participação é de vital importância para o desenvolvimento de nosso trabalho. Todos os dados serão restritos e confidenciais.

Desde já agradecemos!  
 Diego Camara de Lima (mestrando).

#### I. Identificação

Nome (opcional): \_\_\_\_\_

Nome fictício: \_\_\_\_\_

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

Gênero: ( ) feminino ( ) masculino ( ) outro

E-mail: \_\_\_\_\_

Telefones: ( ) \_\_\_\_\_ / ( ) \_\_\_\_\_

#### II. Formação acadêmica

Qual a sua formação inicial? \_\_\_\_\_ Presencial ( ) À distância ( )

Instituição na qual se formou: \_\_\_\_\_

Ano de Formatura: \_\_\_\_\_

Possui especialização ou Pós graduação? Quais?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### III. Dados Profissionais

Escola na qual trabalha: \_\_\_\_\_

CRE: \_\_\_\_\_

Anos de experiência na docência: \_\_\_\_\_

Anos de experiência em turmas de alfabetização: \_\_\_\_\_

Ano na qual está lecionando: 1º ano ( ) 2º ano ( ) 3º ano ( )

#### IV. Roteiro de entrevista

### **Eixo 1- Formação para a alfabetização**

1. Gostaria que você me contasse como foi a sua formação inicial.
2. Você se sentiu preparada para atuar em turmas de alfabetização após o término da graduação? Me conte um pouco sobre isso.
3. Você realizou algum curso voltado para a alfabetização após o término da sua formação inicial? Comente um pouco sobre eles em relação ao seu trabalho como professora alfabetizadora.

### **Eixo 2- Trabalho em classes de alfabetização**

4. Quais são as características que uma professora precisa ter para ser um professora alfabetizadora? Por qual razão?
5. Quais as razões que fizeram você optar por trabalhar com turmas de alfabetização e não com as turmas da Educação Infantil ou do 2ºbloco, 4º e 5º ano? O trabalho em turmas de alfabetização é diferenciado do trabalho realizado nessas outras turmas? Por quais motivos?
6. Você deseja continuar trabalhando com turmas de alfabetização? Por quê?
7. Você já pensou alguma vez em desistir desse trabalho? Porquê? (Em caso de resposta afirmativa no item anterior)
8. Existem fatores internos e/ou externos à escola que influenciam no seu trabalho nas turmas de alfabetização?
9. Quais as principais dificuldades e facilidades para a realização do seu trabalho enquanto alfabetizadora?
10. Você considera que o seu trabalho como alfabetizadora é valorizado? Por quê?
11. Comente sobre a relação da equipe gestora e demais professores da unidade escolar com o seu trabalho como alfabetizadora.
12. Você se sente satisfeita/insatisfeita trabalhando em turmas de alfabetização? Por quais motivos?
13. Complete a seguinte frase: **O trabalho de uma professora com/na alfabetização é...**