



## O SENTIDO SOCIAL DO TRABALHO DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL

Diego Camara de Lima

337

Shirleide Pereira da Silva Cruz

### RESUMO

O presente artigo tematiza o sentido social do trabalho dos professores alfabetizadores a partir da metodologia dos núcleos de significação de Aguiar e Ozella (2006). Para tanto, foram realizadas entrevistas com professoras alfabetizadoras atuantes em classes do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) na rede pública de ensino do Distrito Federal. Tais entrevistas foram norteadas pelos eixos analíticos do trabalho docente, das especificidades do trabalho de alfabetizar nos anos iniciais do ensino fundamental e das perspectivas teórico-metodológicas da alfabetização e letramento. Os resultados demonstram 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 nas professoras 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 prática social.

### Palavras-chave

Trabalho Docente; Trabalho na Alfabetização; Professor Alfabetizador; Núcleo de Significação.

## EL SENTIDO SOCIAL DEL TRABAJO DE LOS MAESTROS DE ALFABETIZACIÓN DE LA RED DE EDUCACIÓN PÚBLICA DEL DISTRITO FEDERAL

### RESUMEN

*Este artículo discute el sentido social del trabajo de los alfabetizadores, a partir de la metodología de los núcleos de sentido en Aguiar e Ozella (2006). Para ello, se realizaron entrevistas con alfabetizadores que actúan en las clases del Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) del sistema escolar público del Distrito Federal, guiados por los ejes analíticos del trabajo docente, las especificidades del trabajo alfabetizador en los primeros años de la enseñanza fundamental y las perspectivas teórico-metodológicas de la alfabetización y la lectoescritura. Los resultados mostraron que, en los discursos de los docentes participantes de la investigación, el trabajo docente realizado en las clases de alfabetización presenta elementos que, al actuar en las mediaciones de esa acción docente, generaron en los docentes un certificado de cómo su trabajo es reconocido, o no reconocido, valorado o desvalorado, apoyado y cobrado en la totalidad social en que constituye una práctica social.*

### Palabras clave

*Trabajo Docente; Trabajo en Alfabetización; Profesor de Alfabetización; Núcleo Significado.*



## THE SOCIAL MEANING OF LITERACY TEACHER'S WORK IN THE PUBLIC EDUCATION SYSTEM OF DISTRITO FEDERAL

### **ABSTRACT**

*This article explores the social significance of the work done by literacy teachers, using Aguiar and Ozella's (2006) methodology of core meanings. To achieve this, interviews were conducted with literacy teachers working in the Initial Literacy Blocks (BIA) within the public education system from Distrito Federal. These interviews aimed to delve into the analytical axes of the teaching profession, the unique aspects of teaching literacy in the early years of elementary education, and the theoretical and methodological perspectives of literacy education. The findings reveal that, based on the teachers' statements, the work in literacy classrooms includes elements that shape their perceptions of how their work is acknowledged or disregarded, appreciated or undervalued, supported and demanded within the broader social context in which it operates as a social practice.*

### **Key Words**

*Teaching Work; Work in Literacy; Literacy Teacher; Meaning Nucleus.*

## **1 INTRODUÇÃO**

A alfabetização, numa perspectiva de letramento, é uma importante prática social necessária para o homem, pois é a partir dela que se 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.

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 (DF). Observa-se que, neste ciclo para as aprendizagens, ocorre um importante movimento do processo educativo que se configura como a aprendizagem e o desenvolvimento da língua escrita e da leitura, uma valorosa produção humana que 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, 2015).

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, como 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 que apresenta sentidos específicos múltiplos com o campo psicológico. Marques et al. (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 sentidos está relacionada com a ordem subjetiva e com os processos cognitivos, afetivos e biológicos dos sujeitos. Marques et al. (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.

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 no 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 no 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.

Assente nessa concepção, partimos da compreensão de Marx (2015) sobre o trabalho como a atividade na qual o homem transforma 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 aquilo que o próprio homem já havia idealizado em seu pensamento anteriormente à 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, entendemos 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 à 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).

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 que são vivenciadas pelos professores alfabetizadores ao longo do trabalho pedagógico desenvolvido e que essas especificidades elaboram mediações que acarretam a produção dos sentidos e significados dos sujeitos. Com base nisso, compreendemos os sentidos e significados do trabalho das professoras alfabetizadoras como geradores da organização do núcleo de significação correspondente ao sentido social do trabalho a partir de suas ações intencionais, ou seja, da práxis social realizada em seu cotidiano como docentes.

Desta forma, optamos pela pesquisa de natureza qualitativa, fundamentada na concepção do Materialismo histórico-dialético e na perspectiva histórico cultural, com a entrevista semiestruturada como instrumento de pesquisa para produção de dados. Enquanto procedimento metodológico de análise utilizamos os núcleos de significação (Aguiar e Ozella, 2006) que se propõe como um instrumento que permite ao pesquisador perceber os sentidos que são constituídos a partir do contexto histórico e social no qual os sujeitos estão inseridos e, assim, favorecer a apreensão da realidade para além da aparência, alcançando sua essência.



## 2 MATERIAIS E MÉTODO

Optamos, metodologicamente, pela pesquisa de natureza qualitativa que tem 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” (Triviños, 2007, p. 117). Da mesma forma, como fim, permite-nos captar os fenômenos que ocorrem na relação das professoras com o trabalho na alfabetização para além de sua aparência, objetivando a essência, a fim de podermos explicar de onde surgem, como se manifestam, transformam-se 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. 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” (p. 94) a partir de sua realidade. Todavia, essas representações apenas podem ser consideradas reais quando são observadas considerando-se as forças produtivas que condicionam o desenvolvimento dos homens. Portanto, para que os homens possam, conscientemente, representar 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). Assim, optamos pela entrevista semiestruturada como instrumento de pesquisa a ser utilizado para a coleta de dados junto aos participantes do estudo.

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).

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, partimos para a elaboração dos núcleos de significação. Aguiar e Ozella (2006)



destacam três etapas de procedimentos necessárias para a constituição do método, a saber: 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, são realizadas várias leituras sistemáticas das entrevistas realizadas, a fim de se extrair dos discursos o maior número possível de “teses”.

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 nos discursos. Esse agrupamento é realizado considerando fatores como similaridade, complementaridade e contraposição que são classificados como base para a análise dos pré-indicadores.

A terceira etapa da proposta metodológica trata-se da construção dos núcleos de significação. A partir do levantamento dos pré-indicadores – no qual são analisados 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 o 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). Para efeitos desse artigo, discutimos, portanto, o núcleo de significação sentido social do trabalho de alfabetizar.



À vista disso, a 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). Esse bloco foi implantado na Rede Pública de Ensino do DF a partir de 2005, sendo sua implementação universalizada em todas as unidades escolares dessa Rede Pública a partir de 2008, atendendo 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, o qual está voltado à “alfabetização e ao letramento pleno e proficiente dos estudantes” (Distrito Federal, 2014)<sup>1</sup>.

Utilizamos os seguintes 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 anos); 3) ser indicada pelos pares como boa professora alfabetizadora. Também foram definidas quatro escolas para o campo 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 da Secretaria de Estado do Distrito Federal – SEEDF (Distrito Federal, 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

---

<sup>1</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.



de sua RA. Dessa forma, foram definidas como lócus da 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 metodológico de escolha. 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.

#### 4 SENTIDO SOCIAL DO TRABALHO DE ALFABETIZAR

Neste movimento de síntese da pesquisa, compreendemos como núcleo de significação que nos ajuda a entender a realidade do trabalho como alfabetizadora o **sentido social do trabalho de alfabetizar**. O quadro a seguir ilustra o movimento que realizamos de conjunção dos pré-indicadores para constituição desse núcleo de significação.

##### Quadro 1

Movimento de Constituição do Núcleo Sentido Social do Trabalho de Alfabetizar

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

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

Discorreremos, portanto, o reconhecimento da função social que desempenham no ensino da escrita e leitura da língua escrita. Saraiva e Costa-Hübes (2014) vão nos dizer que o



ensino da língua escrita e da leitura, bem como 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<sup>2</sup>:

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 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 escreverem e a lerem.

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 alfabetização é um meio de o 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, 2014, p. 223). Pode ser que as famílias percebam que, em uma sociedade na qual se observa diversos privilégios para as classes dominantes, ter acesso ao domínio da

---

<sup>2</sup> Foram adotados nomes fictícios para identificar as professoras participantes da pesquisa.



escrita e da leitura é forma de resistência e de possibilidade de transformação de suas realidades e, assim, valorizem o trabalho realizado pelas alfabetizadoras.

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 à predominância quantitativa de mulheres, ainda sofre certo grau de desvalorização. Observe-se que 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" (Hypólito, 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 no 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: a docilidade, a submissão, a sensibilidade, a paciência (Hypólito, 2020). Nas falas das professoras, é possível perceber que questões como essas ainda se fazem presentes no modo como parte da sociedade ainda enxerga o trabalho e a profissão das docentes:

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:



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. (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 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 o 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 contar 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 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, Fernandes e Varani (2017) 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 e, sendo assim, surgem do campo contextual coletivo.

Destarte, 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. É 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, voltado mais para o cumprimento de demandas da equipe gestora ou para cumprir deliberações pensadas para serem realizadas em conjunto.

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

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

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 profissionais 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 no 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. Isto porque “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, p. 64).



Posto isto, 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. 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).

Destarte, 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 às objetivacões e subjetivacões que produzem em relação à sua atividade profissional, gerando marcas de satisfação e insatisfação, realização e frustração, reconhecimento e estranhamento sobre o trabalho que exercem<sup>3</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 por meio 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”. Entendemos que as professoras alfabetizadoras, ao iniciarem

<sup>3</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)



nessas turmas, possuíam certo grau de insegurança quanto ao trabalho que deveriam ali realizar. Sentimentos como a insegurança são comuns às professoras em turmas do Ciclo de Alfabetização, mesmo que essas 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 publica portaria própria todos os anos 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. Nessa ficha, são pontuados itens como regência em classes, ou atuação na coordenação ou gestão, formação pedagógica/titulação com a 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 e isso faz com que alguns não possam atuar em turmas do ciclo de alfabetização enquanto não alcançarem determinada pontuação. Isso pode levar alguns anos, principalmente, se um dos fatores da escolha das turmas do BIA 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. Portanto, ao terem a oportunidade de atuar em turmas de alfabetização, é comum 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, tornam-se motivos de escolha das turmas de alfabetização por parte das professoras. A fala da professora Antônia nos auxilia 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. (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 da jornada de 40 horas semanais que os docentes possuem.

As trocas de ideias e 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 com a adoção de 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) as 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, fazendo 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 um sujeito se torne



professor é necessário passar por um processo formativo que o permita o domínio específico dos conteúdos culturais-cognitivos e o preparo pedagógico-didático (Saviani, 2009), para que não haja o risco de chegar em seu ambiente de trabalho sem os conhecimentos necessários para o desenvolvimento de sua função social: o ensino. Por consequência, 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 à atuação profissional e que ocorra em local próprio, preferencialmente, na 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, 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 os que querem trabalhar com o ensino da língua escrita e da leitura é necessária a formação intencional e fundamentada na indissociabilidade entre teoria e prática.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS



A alfabetização é uma importante prática social necessária para o homem, pois é a partir dela que se adquire os conhecimentos necessários para que seja possível a apropriação das ferramentas sócio-históricas culturais produzidas pela ação humana e transmitidas de uma geração à outra. Portanto, neste trabalho, ao buscarmos compreender melhor os elementos constitutivos de sentidos e significados do trabalho das professoras alfabetizadoras, realizamos um estudo que observou como as professoras alfabetizadoras produzem, 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.

Dessa forma, partimos da compreensão da 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. Essa concepção é fundamental para a compreensão da constituição do ser social. Assim, reconhecemos que o trabalho possui um caráter educativo, pois durante o processo de produção da sua existência, o homem aprende como se tornar homem. Destarte, a partir da manipulação da natureza e do relacionamento com os demais, o homem se educa e educa as gerações futuras.

Ao considerarmos a práxis social como sendo a atividade desenvolvida pelo homem – que, ao realizá-la, constitui-se como humano – compreendemos que o trabalho do professor alfabetizador é realizado para que os sujeitos adquiram este conhecimento socialmente produzido e possam, a partir de seu domínio, utilizá-lo para realizar transformações em sua realidade.

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 e produz, nas professoras, sentidos e significados que possibilitam múltiplas interpretações da função social que exercem por parte da sociedade, dos pais e dos colegas de trabalho.



## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. J.; OZELLA, S. 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.
- 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.
- DANGIÓ, M. 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.
- 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.
- FERNANDES, A. A; VARANI, A. Do trabalho coletivo docente: o conceito revisitado. **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.
- HYPÓLITO, A. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas, SP. Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico). 2ª ed. (e-book). / Álvaro Moreira Hypolito. São Leopoldo: Oikos, 2020. 162p.
- MARQUES, A. B.; BARBOSA, E. H. S. C.; GÓIS, F. L.; BARBOSA, S. M. C.; O processo de ensino e aprendizagem na abordagem sócio-histórica. In: FEITOSA, Antonina Mendes Soares; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; CARVALHO, Wirla Risany Lima (orgs.). **Prática e Formação Profissional: enfoques críticos**. 1. ed.São Paulo: Garcia Edizioni, 2019, v. 1, p. 412-418.
- MARX, Karl. O Capital-Livro 1: Crítica da economia política. **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 e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MEDEIROS, D. M. **COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: elementos instituintes e instituídos na construção da profissionalidade docente no DF**. 171f. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília – UnB. Brasília, 2017.
- MENDES, T. C.; BACCON, A. L. P. **Profissão docente: o que é ser professor**. In: XII Congresso Nacional de Educação, 2015, Paraná, p. 39786 – 39803.



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

SARAIVA, M. D. A.; COSTA-HÜBES, T. 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. **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. 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.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a pesquisas em ciências sociais: uma pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2007.

VICENTINI, A. A. F. **O trabalho coletivo docente: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores.** Universidade Estadual de Campinas. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2006.381325>. Acesso em: 2 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

## AUTORES

DIEGO CAMARA DE LIMA. Mestrado em Educação pela Universidade de Brasília (UnB); Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPE/UnB). Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-1706-3844> . E-mail: [diegocamaralima@gmail.com](mailto:diegocamaralima@gmail.com).

SHIRLEIDE PEREIRA DA SILVA CRUZ. Doutorado em educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora adjunta da Faculdade de Educação, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Atuação e Formação de Professores/Pedagogos (GEPFAPE/UnB). Formadora do Centro de Estudos em Educação e Linguagem da UFPE. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-4639-8400> . E-mail: [shirleidecruz@unb.br](mailto:shirleidecruz@unb.br).