

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Dulcineia Libraga Papalia De Toni

**TRABALHO PEDAGÓGICO NA ALFABETIZAÇÃO: UMA TRAVESSIA  
DIALÉTICA EM CONSTRUÇÃO.**

Santa Maria, RS  
2017

**Dulcineia Libraga Papalia De Toni**

**TRABALHO PEDAGÓGICO NA ALFABETIZAÇÃO: UMA TRAVESSIA DIALÉTICA  
EM CONSTRUÇÃO.**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Curso de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título **de Mestre em Educação.**

Orientadora: Prof. Dra. Liliana Soares Ferreira

Santa Maria, RS  
2017

**Ficha catal**

**Dulcineia Libraga Papalia De Toni**

**TRABALHO PEDAGÓGICO NA ALFABETIZAÇÃO: UMA TRAVESSIA DIALÉTICA  
EM CONSTRUÇÃO**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova o projeto de pesquisa de Mestrado como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação**.

**Aprovado em 1º de setembro de 2017**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dra. Liliana Soares Ferreira**  
(Presidente/Orientadora)

---

**Prof<sup>a</sup>. Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio (UFSM)**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dra. Elisabete Andrade (URI)**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dra. Eliane Aparecida dos Santos Galvão (UNIFRA)**

Santa Maria, RS  
2017

À minha saudosa tia Gisa, por me encorajar nesta jornada,  
Às minhas filhas, para que saibam sonhar e aprendam a lutar por seus sonhos,  
Ao Ivan, meu porto seguro e calma dos meus dias.

## **Agradecimentos**

A Deus, por seu infinito amor, por conduzir-me até aqui, por me ensinar a ter fé e confiar em sua palavra.

Aos meus pais, que me deram a vida, a quem eu amarei e serei grata para sempre.

Ao Ivan, minha metade, incansável em seus cuidados.

Às minhas filhas, por me amarem e sonharem junto comigo.

À Jéssica e o Léo, por semearem na minha vida a esperança.

Com muito carinho, à professora Juciani, por me apresentar ao Kairós.

Ao Kairós, pelo acolhimento, aprendizado, amizade e vivências. Vocês são únicos, e nossa caminhada me revigora, me fortalece!

Ao Marcos, pela sintonia, pela amizade e escuta atenta.

À professora Liliana, por sua coragem, determinação e ousadia. Com você, aprendi a olhar o mundo com outros olhos. Ao seu lado a travessia teve leveza, e a certeza, de que sim, podemos produzir pontes!

Às professoras Cláudia e Elisabete pela disponibilidade, leitura atenta e contribuições significativas.

Às professoras alfabetizadoras que participaram desta pesquisa.

A todos, meu muito obrigado!

## RESUMO

### TRABALHO PEDAGÓGICO NA ALFABETIZAÇÃO: UMA TRAVESSIA DIALÉTICA EM CONSTRUÇÃO.

AUTORA: Dulcineia Libraga Papalia De Toni

ORIENTADORA: Liliana Soares Ferreira

A presente dissertação sobre o Trabalho Pedagógico na Alfabetização está inserida na Linha de Pesquisa 02 – Práticas Escolares e Políticas Públicas e alicerça-se no Kairós - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Políticas Públicas e Educação, ambos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Durante minha graduação em Pedagogia, instigada pelas questões vivenciadas na escola por intermédio do PIBID, fui motivada a estudar o trabalho pedagógico na alfabetização. Como são muitas as pesquisas desenvolvidas na área de Educação, após definir a temática abordada neste projeto, foi realizado o estado do conhecimento, que buscou encontrar produções acadêmicas existentes sobre trabalho pedagógico e alfabetização. No entanto, foram encontrados poucos trabalhos referentes ao tema, sobre trabalho pedagógico encontrou-se estudos atrelados à prática pedagógica, coordenação pedagógica e orientação pedagógica. Já em relação à alfabetização os estudos são relacionados as práticas de professoras alfabetizadoras, a métodos de alfabetização, entre outros. Os poucos trabalhos encontrados resultaram como justificativa, revelando a importância de estudo sobre temática escolhida. Nessa direção, este projeto de pesquisa teve, como problematização, analisar quais sentidos do trabalho pedagógico emergem do discurso das professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Santa Maria. Seu objetivo principal foi analisar a concepção dos professores alfabetizadores sobre trabalho pedagógico. Em relação aos objetivos específicos, estes buscaram compreender os sentidos produzidos pelos professores alfabetizadores sobre seu trabalho e contrastar os avanços e retrocessos da alfabetização. Como aporte teórico-metodológico, o trabalho fundamentou-se no materialismo histórico dialético, que permitiu fazer alguns atravessamentos no decorrer da pesquisa, evidenciando a centralidade da categoria Trabalho. Destes atravessamentos, percebeu-se que não haveria como estudar o Trabalho Pedagógico na Alfabetização, sem antes olhar para a história da educação e os interesses capitalistas sobre a mesma. Outra questão apresentada refere-se ao distanciamento entre a teoria e a realidade encontrada nas escolas, bem como o antagonismo entre as políticas educacionais propostas e a execução das mesmas. Por fim, as considerações apontam para a necessidade de se olhar para a formação dos professores, preparando-os para o trabalho que vão desempenhar na escola, no caso o trabalho pedagógico, e, posterior a isso, dar voz aos mesmos, porque são eles que vivenciam a cada dia os inúmeros fatores que incidem sobre a escola. Logo, considerando o movimento contínuo dos fenômenos e da história da humanidade, as considerações reafirmam a crença na [in]conclusão desse estudo, pois continuam em movimento constante para atender os fenômenos que se apresentam em relação ao trabalho pedagógico na alfabetização – uma travessia dialética em construção.

**Palavras-chave:** Trabalho, Trabalho pedagógico, Alfabetização, Políticas Educacionais.

## **ABSTRACT**

### **PEDAGOGICAL WORK IN LITERACY: A DIALECTIC TRANSFER IN CONSTRUCTION.**

**AUTHOR:** Dulcineia Libraga Papalia De Toni  
**ADVISOR:** Liliana Soares Ferreira

The present dissertation on Pedagogical Work in Literacy is inserted in the Research Line 02 - School Practices and Public Policies and is based on Kairós - Group of Studies and Research on Work, Public Policies and Education, both linked to the Postgraduate Program in Education of the Federal University of Santa Maria. During my graduation in Pedagogy, instigated by the issues experienced in the school through the PIBID, I was motivated to study the pedagogical work in literacy. As there are many researches developed in the area of Education, after defining the theme addressed in this project, the state of knowledge was realized, which sought to find existing academic productions on pedagogical work and literacy. However, there were few studies on the subject, on pedagogical work we found studies linked to pedagogical practice, pedagogical coordination and pedagogical orientation. Regarding literacy, studies are related to the practices of literacy teachers, to literacy methods, among others. The few papers found resulted as justification, revealing the importance of a study on the chosen theme. In this direction, this research project had, as problematization, to analyze which meanings of the pedagogical work emerge from the discourse of the literacy teachers of the Santa Maria Municipal Network. Its main objective was to analyze the conception of literacy teachers about pedagogical work. In relation to the specific objectives, they sought to understand the meanings produced by literacy teachers about their work and to contrast the advances and setbacks of literacy. As a theoretical-methodological contribution, the work was based on dialectical historical materialism, which allowed making some crossings during the course of the research, highlighting the centrality of the category Work. Based on the crossings, it was concluded that there would be no way to study Pedagogical Work in Literacy, without first looking at the history of education and the capitalist interests about it. Another issue is the distancing between theory and reality found in schools, as well as the antagonism between the proposed educational policies and their implementation. Finally, the considerations point to the need to look at the training of teachers, preparing them for the work they will perform at school, in the case of pedagogical work, and, after that, give voice to them, because they are who experience every day the innumerable factors that affect the school. Therefore, considering the continuous movement of phenomena and the history of humanity, the considerations reaffirm the belief in the conclusion of this study, since they continue in constant movement to attend to the phenomena that present themselves in relation to the pedagogical work in literacy - a dialectical crossing under construction.

**Keywords:** Labor, Pedagogical work, Literacy, Educational Policies.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Desenho dos Programas de Pós-graduação em relação à avaliação da CAPES.....	20
Ilustração 2 – Representação gráfica das escolas distribuídas em áreas rurais e urbanas.....	28
Ilustração 3 – Representação gráfica referente à formação inicial dos professores .....	28
Ilustração 4 – Representação gráfica referente à formação continuada dos professores alfabetizadores.....	29
Ilustração 5 – Representação gráfica referente à base no percurso metodológico da pesquisa.....	30
Ilustração 6 – Representação gráfica referente aos 4 eixos da entrevista.....	32
Ilustração 7 – Representação gráfica referente as categorias de análise .....	33
Ilustração 8 – Representação gráfica do trabalho pedagógico imerso na totalidade.....	37
Ilustração 9 – Representação gráfica da Pedagogia Histórico-crítica.....	39
Ilustração 10 - Representação gráfica referente as categorias do materialismo histórico dialético.....	55
Ilustração 11 – Representação gráfica da relação e interferência dos fenômenos na alfabetização.....	64

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Abordagens metodológicas em evidência .....	21
<b>Tabela 2</b> - Referências com o descritor alfabetização .....	22
<b>Tabela 3</b> - Referências em trabalho pedagógico .....	23
<b>Tabela 4</b> - Dados referente a formação das professoras entrevistadas .....	31
<b>Tabela 5</b> - Interpretação pedagógica da escala de leitura na edição da ANA de 2014.....	57
<b>Tabela 6</b> - Interpretação pedagógica da escala de escrita na edição da ANA de 2014.....	60
<b>Tabela 7</b> – Apresentação do discurso em relação aos fenômenos na alfabetização .....	65
<b>Tabela 8</b> – Apresentação dos discursos em relação a compreensão da alfabetização por parte das professoras alfabetizadoras.....	68
Tabela 9 - Apresentação dos discursos em relação ao sentido do trabalho .....	72
Tabela 10 – Apresentação dos discursos das professoras sobre a concepção do trabalho pedagógico .....	77

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Divisão percentual dos estudantes nos níveis de proficiência em leitura na edição de 2014 da ANA, segundo a localização de suas escolas..... 58

Gráfico 2 - Divisão percentual dos estudantes nos níveis de proficiência em leitura na edição de 2014 da ANA no Município de Santa Maria – RS..... 59

Gráfico 3 - Divisão percentual dos estudantes nos níveis de proficiência em escrita na edição de 2014 da ANA, segundo a localização de suas escolas..... 61

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

**ANA** – Avaliação Nacional de alfabetização

**CAPES**– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**DAEB** – Diretoria de Educação Básica

**DCN** – Diretrizes curriculares Nacionais

**INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**LDB** – Lei de diretrizes e Bases da Educação

**MEC** – Ministério da Educação

**UFMS** – Universidade Federal de Santa Maria

**UFMG** – Universidade Federal de Minas Gerais

**PEIES** – Programa Experimental de Ingresso ao Ensino Superior

**PIBID** – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

**PNAIC** – Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa

**PNE** – Plano Nacional de Educação

**PME** – Plano Municipal de Educação

**SMED** – Secretaria Municipal de Educação

## **LISTA DE APÊNDICES**

**APÊNDICE A** – CARTA DE APRESENTAÇÃO À SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA MARIA.

**APÊNDICE B** – APÊNDICE B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

**APÊNDICE C** – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**APÊNDICE D** – DESCRIÇÃO DA ENTREVISTA

**APÊNDICE E** - TABELA DE DADOS REFERENTES AOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO COM CONCEITO 5, 6 e 7.

**APÊNDICE F** – TABELA DE DADOS REFERENTES AO ESTADO DE CONHECIMENTO SOBRE ALFABETIZAÇÃO.

**APÊNDICE G** – TABELA DE DADOS REFERENTES AO ESTADO DE CONHECIMENTO SOBRE TRABALHO PEDAGÓGICO.

**APÊNDICE H** - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ESTUDANTES POR NÍVEL DE PROFICIÊNCIA - LÍNGUA PORTUGUESA COM FOCO EM LEITURA - 5º ANO

**APÊNDICE I** - TABELA DE DADOS REFERENTE AOS NÍVEIS DE AVALIAÇÃO DA PROVA BRASIL E SUAS RESPECTIVAS PORCENTAGENS.

## SUMÁRIO

<b>1. O VISLUMBRE DE UM CAMINHO</b> .....	15
1.1 APRESENTAÇÃO DOS CAPÍTULOS .....	17
<b>2. OS CAMINHOS DA TRAVESSIA</b> .....	20
2.1 ESTADO DO CONHECIMENTO.....	20
2.1.1 A justificativa para a travessia e suas intenções .....	26
2.2 ABORDAGEM DA PESQUISA .....	28
2.3 SUJEITOS DA PESQUISA .....	29
2.4 PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....	31
<b>3. É PRECISO SABER DE ONDE SE PARTE</b> .....	37
3.2 DO TODO PARA AS PARTES.....	38
<b>4. OS CAMINHOS E (DES) CAMINHOS DA ALFABETIZAÇÃO: ENTRE AVANÇOS E RETROCESSOS</b> .....	44
<b>5. O TRABALHO PEDAGÓGICO COMO PRÁXIS: UMA TRAVESSIA POSSÍVEL</b> .....	52
<b>6. O DISCURSO: DESAFIOS, ENFRENTAMENTOS E POSSIBILIDADES DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ALFABETIZAÇÃO</b> .....	57
6.1 A ALFABETIZAÇÃO EM PROCESSO.....	57
6.2 QUESTÕES SOBRE O TRABALHO.....	74
6.3 TRABALHO PEDAGÓGICO.....	77
<b>7. REVISITANDO OS CAMINHOS DA TRAVESSIA: PRODUZINDO PONTES SOBRE ABISMOS</b> .....	81
<b>8. REFERÊNCIAS</b> .....	86
<b>APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA MARIA</b> .....	92
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE</b> .....	93
<b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	94
<b>APÊNDICE D – DESCRIÇÃO DA ENTREVISTA</b> .....	96
<b>APÊNDICE E - TABELA DE DADOS REFERENTES AOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO COM CONCEITO 5, 6 e 7</b> .....	98
<b>APÊNDICE F - TABELA DE DADOS REFERENTES AOS ESTADO DE CONHECIMENTO SOBRE ALFABETIZAÇÃO</b> .....	99
<b>APÊNDICE G - TABELA DE DADOS REFERENTES AOS ESTADO DE CONHECIMENTO SOBRE TRABALHO PEDAGÓGICO</b> .....	105
<b>APÊNDICE H - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ESTUDANTES POR NÍVEL DE PROFICIÊNCIA - LÍNGUA PORTUGUESA COM FOCO EM LEITURA - 5º ANO</b> .....	110
<b>APÊNDICE I - TABELA DE DADOS REFERENTE AOS NÍVEIS DE AVALIAÇÃO DA PROVA BRASIL E SUAS RESPECTIVAS PORCENTAGENS</b> .....	111



## 1. O VISLUMBRE DE UM CAMINHO

Entre os caminhos que percorri na graduação em Pedagogia, em minha primeira inserção na escola como “pibidiana”, notei uma grande diferença entre alguns e outros professores. Na época, não sabia do que realmente se tratava. Hoje compreendo que tal comportamento era proveniente do fato de o professor em questão ter ou não ter compromisso com a escola e querer ou não produzir conhecimento com seus estudantes. No Brasil, o governo tem investido em programas como o PIBID<sup>1</sup> – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, uma iniciativa para aperfeiçoar e valorizar a formação de professores para a Educação Básica, tendo como objetivo promover a inserção dos estudantes em escolas públicas desde o início de sua formação acadêmica, a fim de que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob a orientação de um professor da escola e de um professor do curso de licenciatura.

Foi assim que surgiu o interesse pela temática trabalho pedagógico<sup>2</sup> na alfabetização, exatamente no momento em que eu participei do PIBID, no ano de 2012, mesmo ano em que foi implementado o PNAIC<sup>3</sup>. Inserida na escola, percebi a inquietação das professoras frente a este novo Programa: as dúvidas em relação aos conteúdos, a falta de organização e direcionamento nas reuniões de planejamento. Uns preocupados buscando entender e atribuir um novo sentido para o trabalho pedagógico, que naquele ano, não se sabia qual era afinal, e outros nem um pouco interessados em como funcionaria o novo processo.

Durante minha graduação, instigada pelas questões vivenciadas na escola, procurei estudar a alfabetização além dos componentes curriculares que eram ofertadas. Ineri-me em grupos de estudo e fui monitora dos componentes curriculares de alfabetização I e II, envolvendo-me cada vez mais com a temática. Logo, não

---

<sup>1</sup>O PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – amparado pelo Decreto 7.219/2010, é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O Programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de Educação Básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola. <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>

<sup>2</sup> As temáticas Trabalho Pedagógico e Alfabetização serão aprofundadas a partir dos títulos 3 e 4.

<sup>3</sup> PNAIC - Pacto nacional pela alfabetização na idade certa, instituído pela portaria 867, de 4 de julho de 2012, que definiu as ações do Pacto e suas diretrizes gerais.



poderia iniciar a introdução deste trabalho de outra maneira, a não ser retomando a maneira como surgiu meu interesse pela temática, bem como, me referindo ao meu trabalho final de graduação. É de lá que parti em busca de uma nova travessia<sup>4</sup>, um novo caminho, pois senti a necessidade de dar continuidade aos estudos e procurar respostas a algumas inquietações. Foram com esses interesses que cheguei até o KAIRÓS – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas.

Quando penso na palavra caminho, minha mente vislumbra um percurso, o meio no qual poderei espreitar, aprender, compreender e, quem sabe, elaborar respostas para meus questionamentos. Já em relação a palavra travessia, penso nela exatamente como um ligação entre lugares distintos, o lugar onde se está e o lugar aonde se quer chegar ou descobrir. Minhas vivências junto ao Kairós fazem parte do meu caminhar, e me permitiram compreender estruturas sociais antes não percebidas. Ao estudar juntos e pesquisar sobre temáticas que ora se assemelham e ora se distanciam, as produções vão se construindo e reconstruindo pela interlocução. De acordo com Werle (2012), a “interlocução implica conversação entre duas ou mais pessoas, duas ou mais instituições, dois ou mais grupos” (p. 424), uma troca de experiências possibilitada pelo diálogo e pela diversidade de opiniões, um movimento existente no real.

Nesta etapa de meus estudos, o Mestrado, procurei elaborar algumas pontes. Célia Linhares (2000) aplica a expressão “pontes sobre os abismos” (p.27) para referir-se aos abismos entre “o pensamento acadêmico e a prática escolar” (p.37). De acordo com a autora, para eliminar desigualdades é preciso voltar e recuperar as experiências vividas na educação brasileira, pois nelas existem pistas que podem ajudar a compreender a educação que temos hoje.

---

<sup>4</sup> É importante informar que o termo Travessia me acompanha desde meu Trabalho Final de Graduação(2014), cujo título foi Desenvolvimento Profissional Docente e Travessias na Formação. Nele elaborei o conceito de “Travessias na Formação”, que compreende ao acadêmico atravessar um longo caminho, de desafios e enfrentamentos. Estes iniciam na escolha de ser professor, chegam à formação inicial, que conduz ao conhecimento teórico, que por sua vez leva o aprendente até a inserção na escola, fazendo-o investigar e refletir acerca das relações que se estabelecem na escola, como também a necessidade da formação contínua para suprir as constantes transformações da sociedade. Cabe ainda dizer que Josiane Lara Fagundes também faz referência ao termo Travessias em sua Dissertação de Mestrado “O trabalho pedagógico, as políticas públicas de universalização da educação básica e o curso normal: entre cabotagens, naufrágios e travessias” (FAGUNDES, 2015), auxiliando-me no aprofundamento deste termo, à ela minha homenagem.

Para encontrar pistas, juntar as peças e construir pontes, produzindo sentido não apenas na minha vida, mas especialmente na vida de professores que estivessem inseridos nas salas de aula, procurei olhar para a totalidade presente nas relações que se estabelecem e permeiam a educação, entendendo assim que não poderia estudar o Trabalho Pedagógico na Alfabetização, sem antes olhar para a educação e para sua história forjada por interesses capitalistas.

Para este fim, fez-se necessário que esta pesquisa fosse fundamentada no materialismo histórico dialético, que “é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo” (SAVIANI, 2011, p. 120).

Neste contexto, esta pesquisa teve como problematização analisar: **quais sentidos do trabalho pedagógico emergem do discurso das professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Santa Maria?** Como **objetivo principal**, analisei a concepção dos professores alfabetizadores sobre trabalho pedagógico. Em relação aos **objetivos específicos** procurei compreender os sentidos produzidos pelos professores alfabetizadores sobre seu trabalho; contrastando os avanços e retrocessos da alfabetização; e descrevendo os desafios, enfrentamentos e as possibilidades vivenciadas na alfabetização.

## 1.1 APRESENTAÇÃO DOS CAPÍTULOS

Inicialmente, apresenta-se a metodologia desta pesquisa: **Os caminhos da travessia**<sup>5</sup>. Nesta seção, busca-se dar sustentação para a relevância deste trabalho, qualificá-lo e justificar a temática escolhida. Nele, elaborou-se o estado do conhecimento sobre trabalho pedagógico e alfabetização, cujo interesse foi mapear e discutir a temática em pauta no que concerne à produção acadêmica existente, evidenciando a necessidade de estudo da temática. Sendo assim, foi realizado um estado do conhecimento sob a forma de levantamento sobre as avaliações da CAPES – Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior – em relação aos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação. Tendo como critério mínimo o conceito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade

---

<sup>5</sup> No decorrer do texto, procurei usar o negrito para enfatizar informações relevantes no contexto das frases.

Federal de Santa Maria, foram delimitados programas com avaliações de conceitos cinco, seis e sete, atribuídos pela CAPES.

Como resultado foram encontrados dezesseis programas de pós-graduação com conceito cinco; quatro programas com conceito seis; e apenas três com conceito sete. Dentre estes foram encontradas com o descritor “alfabetização” uma tese e quatro dissertações. Já com o descritor “trabalho pedagógico” apenas uma tese e duas dissertações. A temática sobre “trabalho pedagógico e alfabetização” revelou-se pouco explorada e, muito menos, articulada entre si, ainda que ambas sejam de extrema importância para o primeiro ciclo da Educação Básica. Partindo deste resultado, justificou-se, então, o aprofundamento da pesquisa, entendendo que esta poderia colaborar cientificamente para que pesquisas venham a surgir nesta área, suprimindo desta maneira as lacunas existentes neste campo.

Ainda sobre **os caminhos da travessia**, a abordagem teórica desta dissertação está fundamentada no materialismo histórico dialético. O materialismo leva em consideração a existência do mundo como ele realmente o é, e por contemplar o ser humano na sua origem, em sua historicidade, os meios pelos quais se estabeleceu ser consciente de ações e decisões no mundo. E, também, pelo fato da dialética revelar os ângulos deste enredo, por entender o movimento, acompanhar as transformações, aceitar as mudanças e admitir a instabilidade do ser. Neste capítulo descrevem-se também: a problematização e os objetivos que esta pesquisa procurou abarcar; os sujeitos – professores alfabetizadores da Rede Municipal de Santa Maria – que trouxeram vida e sentido para a pesquisa, e também como se elaborou a produção e análise dos dados.

Na sequência dos capítulos, expõe-se um panorama da Educação. Entende-se que **é preciso saber de onde se parte**, perceber os pequenos passos que a educação percorreu ao longo dos anos. **Partir do todo para as partes**, significa olhar primeiro para a totalidade dos fatos e depois para as partes que a compõem. Para partir tomou-se emprestada a proposta pedagógica de Saviani (2013), denominada de “Pedagogia Histórico-crítica”, que tem como preocupação os movimentos históricos, a maneira que se desenvolvem e o modo analítico de observar dialeticamente as contradições existentes na sociedade.

Em seguida percorri **os caminhos e (des) caminhos na alfabetização**, estes apresentam os avanços e retrocessos na aprendizagem da leitura e escrita ao longo dos anos. De acordo com Soares (2004), “um olhar histórico sobre a alfabetização

escolar no Brasil revela uma trajetória de sucessivas mudanças conceituais e, conseqüentemente, metodológicas” (p. 97). Perceber estes aspectos enriquece o entendimento das fragilidades que se encontra nas salas de aula em nossa atualidade.

Na continuidade da pesquisa, aprofundou-se **o trabalho pedagógico como práxis: uma travessia possível** na educação. Neste capítulo evidencia-se o trabalho do professor como responsável pela produção de conhecimento, e este, por meio do trabalho pedagógico (FERREIRA, 2008). Neste, propõe-se uma reflexão sobre a finalidade deste sistema entre ensinar e aprender e revela-se a possibilidade da transformação, da emancipação dos estudantes pela mediação do trabalho pedagógico do professor como práxis.

Neste capítulo ainda, pela mediação do discurso, pode-se descrever alguns dos **desafios, enfrentamentos e possibilidades do trabalho pedagógico na alfabetização**. Como se esperava e de acordo com o que a metodologia específica, pode-se perceber que o discurso das professoras alfabetizadoras está entrelaçado às categorias da totalidade, da mediação e da contradição, envoltos pela realidade; às conexões e relações estabelecidas entre a formação, o trabalho, a alfabetização e o trabalho pedagógico. O discurso das professoras alfabetizadoras revelam que tanto o professor, quanto os estudantes estão inseridos dentro de uma totalidade que não pode ser negada, o sistema capitalista. Ainda neste capítulo, apontam-se questões sobre o trabalho dos professores como trabalho pedagógico, tendo este como fundamental para que se efetive uma práxis transformadora.

Por último **revisitei os caminhos desta travessia, para produzir pontes sobre abismos**<sup>6</sup>. Nesta seção, destaquei cada passo dado no percurso da pesquisa, entendo-os como fundamentais para o entendimento das questões abordadas. Por fim, as considerações indicam que sobre a temática do **trabalho pedagógico na alfabetização**, há muito que ser estudado. Os movimentos da História de ontem influenciam nos fenômenos de hoje e projetam o futuro, somente um olhar da totalidade acerca da educação pode permitir uma compreensão da dialética travessia entre o trabalho pedagógico na alfabetização.

---

<sup>6</sup> Ao longo do texto, em alguns momentos retomarei o termo utilizado pela autora Célia Linhares (2000) que aplica a expressão “pontes sobre os abismos” (p.27) para referir-se aos abismos entre “o pensamento acadêmico e a prática escolar” (p.37) citado na página 13.

## 2. OS CAMINHOS DA TRAVESSIA

### 2.1 ESTADO DO CONHECIMENTO<sup>7</sup>

A fim de perceber a importância da temática sobre a qual me propus pesquisar, procurei por meio do estado de conhecimento reconhecer o lugar do trabalho pedagógico na alfabetização em pesquisas em Educação no Brasil.

Conhecer o caminho pelo qual se pretende fazer a travessia é fundamental, e para uma pesquisa não se torna diferente. De acordo com Campos (2009), em alguns casos, as pesquisas são “pouco objetivas, fragmentadas e distanciadas dos problemas educacionais mais urgentes” (p.271). Para Morosini (2015), a prática da pesquisa precisa estar articulada à realidade nacional. A autora define o estado do conhecimento como uma “síntese e reflexão sobre o já produzido” (p. 114), podendo ser em dimensões de abrangência e de síntese. De acordo com a autora, a dimensão de abrangência discute os critérios de inclusão/exclusão de textos e a de síntese aponta lacunas na produção, situa o problema no contexto geral da produção da área e no contexto histórico do campo de estudo. Logo, o estado do conhecimento produzido sobre trabalho pedagógico e alfabetização foi de grande importância para fundamentar o que apresenta-se nesta dissertação.

Conforme Morosini e Fernandes (2014), é preciso estabelecer o *corpus* de análise da pesquisa, ou seja, a direção que se vai dar ao estudo, condição necessária para que se efetive o estado do conhecimento. A experiência das pesquisadoras sugere algumas medidas para se iniciar o processo de conhecimento da realidade referente ao tema que se pretende estudar. Algumas delas são: delimitar as produções científicas em nacionais e ou internacionais; identificar a temática; eleger as palavras-chave; leitura sobre a produção científica no plano teórico e empírico; e definição do *corpus* de análise que podem ser livros, teses e dissertações, textos devidamente reconhecidos nacionalmente e eventos da área.

Sabendo-se que são muitas as pesquisas desenvolvidas na área de Educação, iniciei meu estudo com uma leitura prévia, procurando responder à questão: quais eram as produções acadêmicas existentes sobre trabalho pedagógico e alfabetização? E, em continuidade, procurando apontar estudos de autores que já são

---

<sup>7</sup> Diferentemente do que foi apresentado no projeto, no qual o capítulo “Os caminhos da travessia” se apresentavam no final, senti a necessidade de que agora, ele fosse apresentado logo após a introdução, devido ao fato de situar melhor a escolha pela temática.

referência nesta temática. Embora tenham sido encontrados alguns poucos trabalhos referentes ao tema, em nenhum momento foram encontrados sendo relacionados entre si. Em relação ao trabalho pedagógico encontram-se estudos atrelados à prática pedagógica, coordenação pedagógica, orientação pedagógica. Já em relação à alfabetização os estudos são relacionados à prática de professoras alfabetizadoras, a métodos de alfabetização, entre outros.

O estado do conhecimento é de grande importância para pesquisadores iniciantes, pois situa o futuro pesquisador quanto à temática que se pretende pesquisar, proporcionando ao mesmo não estudar uma área já saturada ou quem sabe até descobrir algo novo para a comunidade acadêmica, contribuindo para a solução dos problemas educacionais, colocando em evidência os motivos pelos quais alguns trabalhos apresentam aspectos semelhantes, e outros nem sequer foram pensados.

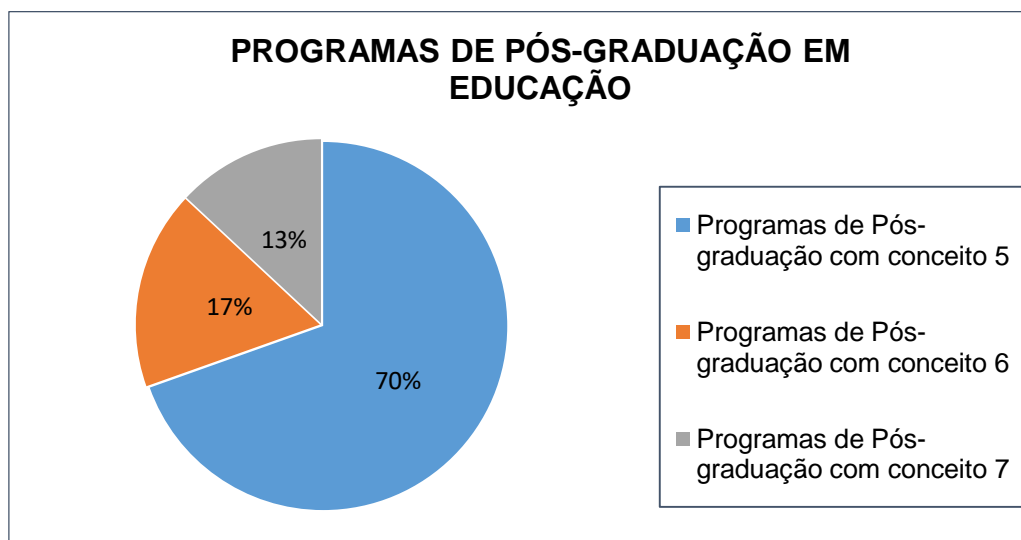
Após a leitura de algumas produções científicas e elucidar a temática, elegi as palavras-chave trabalho pedagógico e alfabetização, e por se tratar de um projeto de mestrado, o *corpus* de análise deste estado de conhecimento foi assentado em teses e dissertações dos Programas de Pós-graduação em Educação recomendados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

Nesta perspectiva foi realizado um levantamento sobre as avaliações da CAPES em relação aos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação. O primeiro critério que definiu o percurso das análises foi delimitar os programas de pós-graduação com avaliações de conceito 5, 6 e 7, tendo como base partir do conceito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Foram encontrados 16 programas<sup>8</sup> de pós-graduação com conceito 5, 4 programas com conceito 6, e apenas 3 com conceito 7, como mostra o quadro a seguir.

Ilustração 1 – Representação gráfica dos Programas de Pós-graduação em relação à avaliação da CAPES.

---

<sup>8</sup> As informações referentes ao estado e ao nome das Universidades de cada Programa de Pós-graduação encontram-se nos apêndices deste projeto.



Fonte: TONI (2016), Com base nos programas de Pós-graduação em Educação.

O segundo critério estabelecido foi procurar em cada um desses programas de pós-graduação, pelos descritores “trabalho pedagógico” e “Alfabetização” elaboradas nos últimos oito anos. Como não foram encontrados os dois descritores juntos, o estudo procurou pelos descritores individualmente. Foram, então, selecionados os trabalhos que mais se aproximassem do interesse desta pesquisa. Destes foram extraídas informações<sup>9</sup> quanto ao título, autor(a), orientador(a), palavras-chave, objetivo geral, objetivos específicos, metodologia, sujeitos de pesquisa, referencial teórico e resultados.

Com o descritor “alfabetização”, foram selecionadas uma tese e três dissertações, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, de conceito sete, que, por sua vez, revelou-se um campo de aprofundamento teórico nas questões de alfabetização. Tais produções acadêmicas apontam para pesquisas de abordagem qualitativa, apenas uma delas refere-se à abordagem quantitativa, dois estudos de caso e uma pesquisa colaborativa. Em relação à produção de dados foram utilizadas as entrevistas e observações, quanto as análises, foram feitas análises documental e de conteúdo.

Em relação ao descritor “trabalho pedagógico”, foram encontradas uma tese e duas dissertações somente no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, de conceito cinco. As produções acadêmicas encontradas remetem a uma metodologia qualitativa, baseada no Materialismo Histórico Dialético, ambas derivadas de pós-graduandos ligados ao grupo de pesquisa

<sup>9</sup> As informações referentes a cada produção científica encontrada estão nos apêndices deste projeto.

Kairós. A produção de dados ocorre com observações e entrevistas, análise de conteúdo e análise documental. É importante destacar, que nos trabalhos analisados, antes das pesquisadoras elaborarem suas considerações finais em relação a suas pesquisas, elas retornam aos sujeitos, e organizam grupos focais, e ou depois destes, grupos de interlocução, para que juntos reelaborem questões da pesquisa, então somente depois destes as pesquisadoras elaboram suas considerações a respeito do que se propuseram.

A seguir, apresenta-se a tabela com as abordagens metodológicas encontradas em ambos descritores.

Tabela 1 – Abordagens metodológicas em evidência.

<b>DESCRITOR: ALFABETIZAÇÃO</b>	
<b>PRODUÇÃO ACADÊMICA</b>	<b>METODOLOGIA</b>
TESE – 2009 As concepções de alfabetização e letramento nos discursos e nas práticas de professoras alfabetizadoras: um estudo de caso em uma escola municipal de BH	Abordagem qualitativa, com estudo de caso. Coleta de dados: Entrevistas, observações e filmagens. Análise de conteúdo.
DISSERTAÇÃO – 2013 A organização das práticas de alfabetização na escola particular a partir da inserção das crianças de seis anos no ensino fundamental	Abordagem qualitativa, Coleta de dados: Entrevista semiestruturada, Análise documental. Análise de conteúdo
DISSERTAÇÃO – 2010 Dos saberes teóricos aos saberes da ação: a construção de concepções e práticas alfabetizadoras	Pesquisa colaborativa / Ibiapina (2008). Coleta de dados: Observações, conversas informais, entrevistas, registradas em gravações e no diário de campo.
DISSERTAÇÃO – 2011 Professores alfabetizadores e a formação continuada: um estudo de caso sobre o curso “instrumentos da alfabetização”	Perspectiva quantitativa e qualitativa. Estudo de caso. Análise dos discursos verbais.
<b>DESCRITOR: TRABALHO PEDAGÓGICO</b>	
TESE – 2015 Dialética das disputas: trabalho pedagógico a serviço da classe trabalhadora?	Materialismo histórico dialético; Pesquisa teórica e documental. Produção de dados: Observação participante; Observação sistemática; entrevista com o gestor; grupos focais; grupo de interlocução
DISSERTAÇÃO – 2015	Materialismo Histórico Dialético,



O trabalho pedagógico, as políticas públicas de universalização da educação básica e o curso normal: entre cabotagens, naufrágios e travessias.	Produção de dados: Análise dos Documentos do IEEOB, das Políticas Públicas de Universalização da Educação Básica. Análise de Conteúdo.
DISSERTAÇÃO – 2014 Um estudo sobre o trabalho das pedagogas no instituto federal farroupilha: historicidades, institucionalidades e movimentos	Materialismo histórico dialético; Pesquisa teórica e documental. Produção de dados: Observação participante; Observação sistemática em diário de campo; entrevista com o gestor; grupo de interlocução.

Fonte: TONI (2016), elaborada pela autora.

Após a produção de dados referentes aos trabalhos, também pode-se elaborar uma tabela, apontando os autores que se destacaram como referência em relação ao trabalho pedagógico e à alfabetização, alcançando, desta maneira, o objetivo principal do estado do conhecimento.

Tabela 2- Referências bibliográficas com o descritor alfabetização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS EM ALFABETIZAÇÃO				
REFERÊNCIAS	T-01	D-02	D-03	D-04
ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia	X		X	
ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F.		X	X	X
BATISTA, Antônio Augusto Gomes		X		X
CAGLIARI, Luiz Carlos.	X	X	X	
FERREIRO, Emília.	X	X	X	X
FRADE, Isabel Cristina A. da Silva; MACIEL, Francisca Izabel Pereira.	X	X	X	X
KLEIMAN, Ângela B.	X	X		
KRAMER, Sônia	X	X		
LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A.	X	X		X
MARINHO, M.; MURTA, S.	X	X		
MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de.	X	X		
MORTATTI, Maria do Rosário Longo.	X	X		

ROJO, Roxane Helena Rodrigues.	X	X		
SILVA, Ceris S. Ribas.	X	X	X	X
SOARES, Magda.	X	X	X	X
TEBEROSKY, Ana; CARDOSO, Beatriz.	X		X	
TFOUNI, Leda Verdiani.	X	X		

Fonte: Toni (2016), tabela elaborada pela autora.

Como se pode ver, o cruzamento das referências bibliográficas apontou autores que são referência na temática sobre trabalho pedagógico e alfabetização, o que por sua vez facilitou o aprofundamento das leituras necessárias ao tema.

Tabela 3 - Referências bibliográficas em trabalho pedagógico

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS EM TRABALHO PEDAGÓGICO				
REFERÊNCIAS	D – 01	T – 02	D – 03	
ANTUNES, Ricardo.	X	X		
BARDIN, Lawrence	X	X		
CIAVATTA, Maria.		X		X
FERREIRA, L. S.; Fiorin, B.; Amaral, C. do; Maraschin, M.	X	X		X
FERREIRA, Líliana S. RIBAS, João.F.M..	X	X		
FIORIN, Bruna Pereira Alves.	X	X		X
FRANCO, Maria Laura P.		X		X
FLICK, U	X	X		
FRIGOTTO, Gaudêncio. 2010.		X		X
FRIZZO, G. F. E.	X	X		
GORENDER, J.	X	X		
KONDER, L.	X	X		X
KUENZER, Acácia Z.		X		X
MARX, K.	X	X		X

MÉSZÁROS, István.		X	X
OLIVEIRA, D. A.	X	X	
SAVIANI, D.	X	X	X
TRIVIÑOS, A. N. S.	X		X
WOOD, E. M.	X		X

Fonte: Toni (2016), tabela elaborada pela autora.

Outro destaque importante é que a produção de dados neste estudo também encaminhou algumas considerações que, ao meu ver, são importantes e devem ser analisadas por outros pesquisadores. Primeiro, pelo fato dos dados apontarem para dois polos de referência no país, o trabalho pedagógico na UFSM e a alfabetização na UFMG; em segundo, pelo aparecimento de linhas de estudo e pesquisa bastante específicas; e, em terceiro, pelo aspecto que se assemelham em suas metodologias, destacando a defesa de encaminhamentos metodológicos conforme o interesse específico de um determinado grupo.

### 2.1.1 A justificativa para a travessia e suas intenções

Morosini e Fernandes (2014) denominam esta fase na qual se encontram os dados do estado de conhecimento de fase *exploratória*, e afirmam que a contribuição desta fase é inigualável, pois permite uma visão do que já foi ou está sendo produzido em relação ao tema da pesquisa. De acordo com as autoras, a fase exploratória revela o “grau de relevância e da pertinência do tema inicialmente selecionado situando-o em um campo de produção de conhecimento” (p.161). É este grau de relevância que poderá orientar a direção e a construção de uma pesquisa consistente.

Nesta direção, destaca-se o pequeno contexto de trabalhos encontrados com a temática, “Trabalho pedagógico e Alfabetização”, evidenciando-se assim não somente a importância, mas a necessidade de voltar o olhar para o assunto. Além da temática ser extremamente reduzida no seio das produções elaboradas dentro dos programas de pós graduação no país, em nenhum momento a temática foi abordada em unidade uma com a outra. Apresentam-se vários aspectos da alfabetização, mas não o trabalho pedagógico dos professores em seu trabalho de alfabetizar. Já em relação ao descritor do “trabalho pedagógico”, o campo de abordagem é menor ainda, e precisa ser explorado como prioridade pelos programas de pós-graduação.

Em segundo momento, os dados produzidos sobre a temática apontam para dois polos de referência no país, cada um dando evidência para um descritor. O tema “alfabetização” é ricamente explorado pela Universidade Federal de Minas Gerais, na qual seus professores são pesquisadores e referenciais teóricos reconhecidos nacionalmente. O polo sobre “trabalho pedagógico” destaca-se apenas na Universidade Federal de Santa Maria.

O terceiro aspecto é que se assemelham em suas metodologias, destacando a defesa de encaminhamentos metodológicos conforme o interesse específico de um determinado grupo; e ainda pelo aparecimento de linhas de estudo e pesquisa bastante específicas, no caso do trabalho pedagógico e da alfabetização.

Por fim, as considerações deste trabalho apresentam um levantamento de dados significativos, tornando-se uma referência em relação ao trabalho pedagógico e à alfabetização, bem como evidenciam as metodologias mais empregadas em relação à temática, revelando seu panorama nacional, seu grau de importância para a sociedade e as regiões onde o tema se desenvolve com maior abrangência. Neste sentido, o estado de conhecimento sobre Trabalho Pedagógico e Alfabetização, revela-se até então, uma temática inexplorada, e em meu ponto de vista extremamente válida, pois a compreensão do trabalho pedagógico pode apresentar outras formas de ver o processo de alfabetização, auxiliando o trabalho dos professores e qualificando o domínio da leitura e da escrita, bem como a função social das mesmas.

Logo, esta pesquisa justifica-se por sua importância na educação e na construção de um trabalho pedagógico organizado, considerando este como fundamental na orientação e direção de uma prática pedagógica significativa. Conforme revelou o estado do conhecimento, a temática é pouco explorada e não há relação entre o “trabalho pedagógico” e a “alfabetização”. Sendo ambas de extrema importância, acredito que as considerações apresentadas aqui poderão colaborar cientificamente para que novas pesquisas venham a surgir nesta área, suprimindo desta maneira as lacunas existentes neste campo. Neste sentido, a pesquisa é válida para o trabalho pedagógico de professores alfabetizadores engajados neste processo, promovendo um novo sentido para o trabalho dos professores, como já referido anteriormente, fazendo com que estes sintam-se sujeitos historicamente empenhados na emancipação dos estudantes já na alfabetização.

## 2.2 ABORDAGEM DA PESQUISA

Ao propor uma metodologia para esta pesquisa, procurou-se ter o cuidado de não apenas classificar este estudo dentro de uma abordagem específica, mas ir além, de maneira que a mesma pudesse dar conta de olhar sobre o mundo e também das questões que este trabalho apresentou.

Para este fim, a abordagem de pesquisa fundamentou-se no materialismo histórico dialético, pois, para uma sociedade em constante transformação, tecnologias cada vez mais avançadas, novas configurações familiares e políticas públicas que mudam para acompanhar o crescimento e o desenvolvimento da população, foi necessário que o método escolhido me permitisse fazer vários atravessamentos neste percurso de pesquisa e descobrimento. Conforme Frigotto (2010, p. 84), “na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto” de acordo com o autor para que o método dialético de investigação se efetive é necessário “romper com o modo de pensar dominante” (ibidem). Este pensar dominante refere-se à classe burguesa que controla e manipula através do capital, seus interesses políticos e econômicos, interferindo desta maneira na educação.

O materialismo histórico dialético leva em consideração a existência do mundo como ele realmente o é, sem lentes que buscam distorcer a visão do ser humano e sem concepções idealistas que procuram explicar o mundo, excluindo a cientificidade carregada na matéria e os meios que a constituem. O materialismo permite a compreensão do todo, da totalidade das relações, da maneira como se originam e se transformam, seus interesses e motivações, não é uma realidade estática, o materialismo é uma lente que acompanha o movimento da realidade no seu tempo real. Em segundo lugar, por contemplar o ser humano na sua origem, em sua historicidade, os meios pelos quais se estabeleceu ser consciente de ações e decisões no mundo. E, por último, pelo fato da dialética revelar os ângulos deste enredo, por entender o movimento, acompanhar as transformações, aceitar as mudanças e admitir a instabilidade do ser. No que diz respeito às pesquisas críticos-dialéticas, Gamboa (2010) explica que elas demandam essencialmente “a visão estática da realidade [...] Assim, esta visão esconde o caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade” (97).

Os aspectos que esta abordagem privilegiou, foi um olhar diferenciado sobre a materialidade contida no trabalho do professor, sobre sua produção de conhecimento; considerando a constituição histórica deste sujeito, a maneira como ele se tornou um trabalhador da educação, bem como os movimentos do trabalho pedagógico do professor alfabetizador e que se entrecruzam com a vida pessoal e afetiva.

Para Gamboa (2010) a pesquisa dialética possui uma característica fortemente crítica da realidade, tem o interesse em desvendar além dos conflitos de interpretações, conhecendo a origem dos problemas, os conflitos de interesse. O autor destaca que este tipo de pesquisa manifesta um interesse transformador, olhando para a dimensão histórica. O autor assim se refere à pesquisa crítico-dialética;

As propostas nelas contidas se caracterizam por destacar o dinamismo da práxis transformadora dos homens como agentes históricos. Para isso, além da formação da consciência e da resistência espontânea dos sujeitos históricos nas situações de conflito, propõem a participação ativa na organização social e na ação política. (GAMBOA, 2010, p. 97)

É nessa direção esta pesquisa procurou encontrar respostas na dimensão materialista histórica dialética, pois esta evidencia “a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana” (SAVIANI, 2011, p. 76). De acordo com Saviani (2011), o materialismo histórico permite entender de que forma são produzidas as relações sociais e suas condições de existência, e, ao ver a totalidade destas questões, evita-se uma visão fragmentada dos problemas educacionais referentes ao trabalho pedagógico e à alfabetização.

### 2.3 SUJEITOS DA PESQUISA

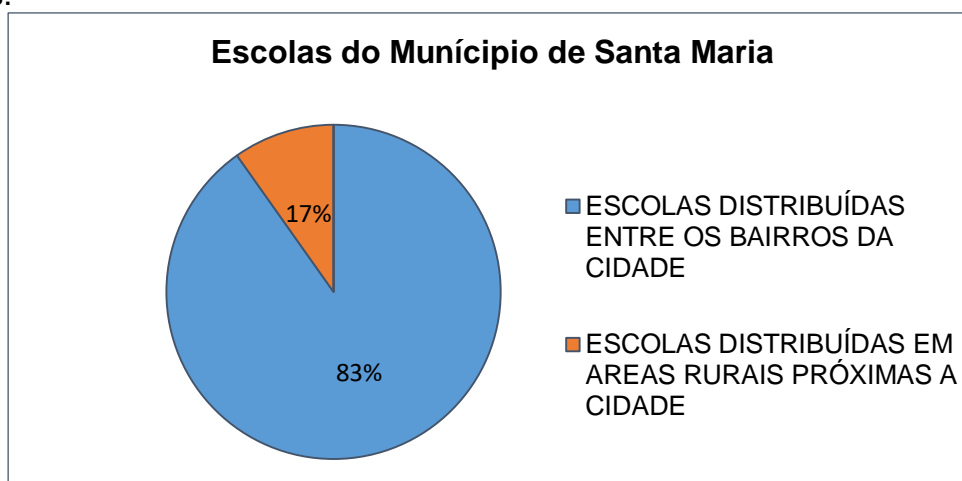
Os sujeitos da pesquisa foram os professores do primeiro ciclo do Ensino Fundamental do município de Santa Maria, Rio Grande do Sul, são eles os responsáveis pela alfabetização dos estudantes até os oito anos de idade conforme especifica o Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa.

Inicialmente, foi realizada uma visita à Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria (SMED) já com o propósito de produzir as primeiras informações necessárias a esta pesquisa. De acordo com censo escolar divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2015), a Secretaria de Educação do município de Santa Maria conta com uma média de 595

professores trabalhando nos Anos Iniciais em escolas do município e 6.759 estudantes regularmente matriculados nos anos iniciais.

Conforme os dados produzidos através da visita na SMED, elaborou-se os primeiros achados desta produção na forma de ilustrações gráficas. Nelas, estão descritas aspectos percebidos quanto à quantidade de escolas, formação inicial e continuada dos professores.

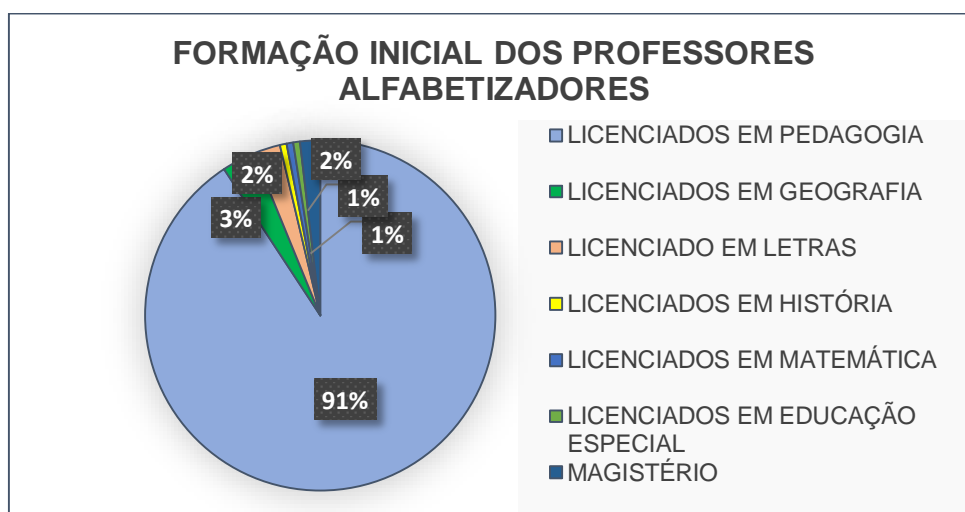
Ilustração 2 – Representação gráfica das escolas distribuídas em áreas rurais e urbanas.



Fonte: TONI (2016), elaborada pela autora.

Como se pode observar no primeiro gráfico, a quantidade total de escolas Municipais de Ensino Fundamental em Santa Maria é de 52 escolas<sup>10</sup>, 43 delas estão distribuídas entre os bairros da cidade e 9 delas estão distribuídas em áreas rurais.

Ilustração 3 – Representação gráfica referente à formação inicial dos professores.

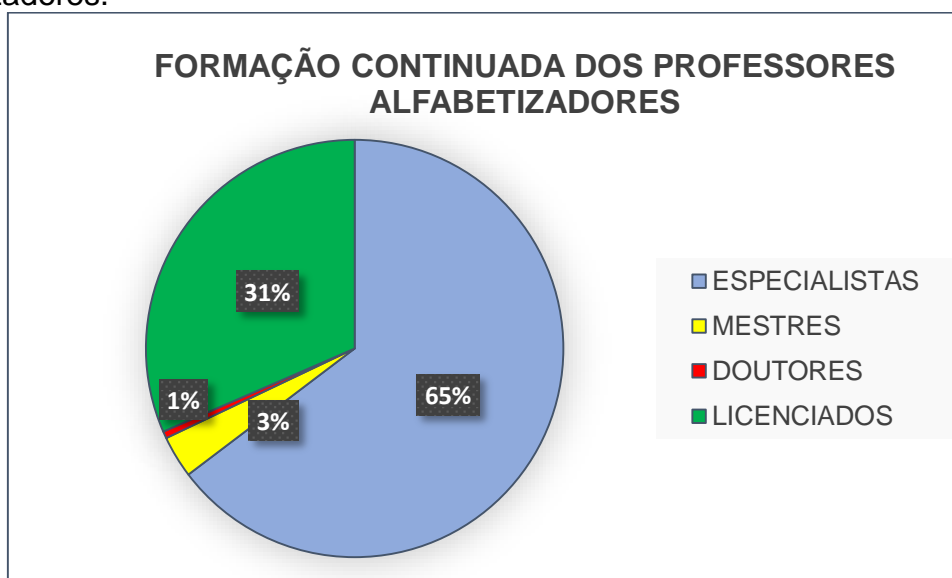


Fonte: Toni (2016), elaborada pela autora.

<sup>10</sup> Dados produzidos em visita realizada na SMED em 2016.

Em relação à formação inicial dos professores, 91% dos professores alfabetizadores do primeiro ciclo são licenciados em Pedagogia, caracterizando que a maioria deles tem supostamente a formação adequada aos anos iniciais do primeiro ciclo. É interessante observar que os outros 9% tem formação em outras licenciaturas, estas por sua vez, não são convenientes às exigências do primeiro ciclo, especificamente voltado para alfabetizar as crianças.

Ilustração 4 – Representação gráfica referente à formação continuada dos professores alfabetizadores.



Fonte: Toni (2016), elaborada pela autora.

Quanto à formação continuada dos professores percebe-se que 31% dispõem somente da formação inicial. Em contrapartida 69% dos professores alfabetizadores possuem uma pós-graduação na área de educação. Como revela o gráfico, 65% deles são especialistas, 3% são mestres e apenas 1% têm doutorado. Outro aspecto que chama atenção aqui é o baixo índice de professores mestres e doutores atuando nas escolas, talvez essa também seria uma excelente questão para ser analisada, pois, como se sabe, quanto maior a vivência teórica atrelada à vivência do cotidiano escolar, melhores resultados são conquistados no território da educação, embora não seja este o caso.

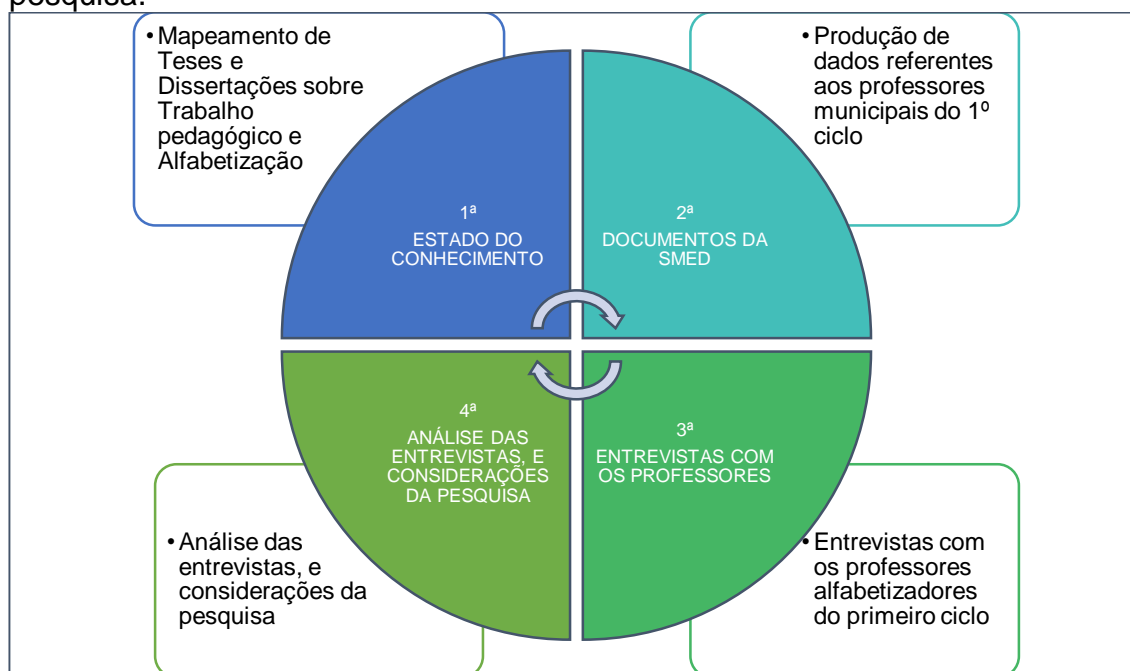
## 2.4 PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Retomando os dados produzidos, apresento, a seguir, o desenho referente às etapas que esta pesquisa adotou no percurso metodológico. Como evidenciou-se, o estado do conhecimento foi a primeira etapa, a segunda etapa foi a produção de dados



referentes aos sujeitos de pesquisa e às escolas onde trabalham. Na sequência foram realizadas as entrevistas com os professores alfabetizadores, e por último a análise dos dados.

Ilustração 5 – Representação gráfica referente à base no percurso metodológico da pesquisa.



Fonte: TONI (2016), elaborada pela autora.

Na terceira etapa, procurou-se dentre as escolas municipais, professores alfabetizadores do primeiro ciclo que estivessem trabalhando na alfabetização entre os anos de 2008 a 2016. O período estabelecido foi definido por gerar uma margem de 4 anos entre o antes e o depois do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) que foi instituído em 2012.

Neste processo foram visitadas<sup>11</sup> cerca de 30% das escolas do município, o equivalente a 13 escolas, nelas foram apresentadas as intenções desta pesquisa, a problematização, bem como os objetivos. Por cuidado ético, meu primeiro contato com a escola sempre foi dirigido as coordenadoras pedagógicas do primeiro ciclo de alfabetização, porém, cabe dizer, que algumas delas não me deram a oportunidade de apresentar o projeto para as professoras. Aqui, sinalizo algumas das respostas que me foram colocadas a respeito: “falta de tempo dos professores para me ouvirem e

<sup>11</sup> Neste processo entrei em contato com vinte escolas, na tentativa de agendar um momento para apresentar a pesquisa as coordenadoras, destas apenas treze retornaram e me receberam pessoalmente. Algumas responderam tardiamente o que por sua vez impossibilitou que fossem realizados os grupos de interlocução.

darem entrevistas”, “Eles não gostam de entrevistas gravadas”, “os professores estão desmotivados com o cenário político que vivemos no país”, e “Eles não querem dar entrevistas por que alguns alunos só criticam o trabalho dos professores”.

Cada uma dessas questões pode ser perfeitamente entendida, no entanto, é preciso romper com o silêncio e se fazer ouvir, a vergonha que hoje vivemos não deve ser vivenciada pelas futuras gerações. Calar-se diante deste sistema de corrupção que se instaurou, é o mesmo que concordar com tudo e aplaudir sentado. Das treze escolas visitadas, foram entrevistadas sete professoras<sup>12</sup> alfabetizadoras, representando sete das escolas do município. A seguir, apresentam-se algumas informações a respeito da formação das professoras alfabetizadoras e o ano em que concluíram as mesmas.

Tabela 4 - Dados referente a formação das professoras entrevistadas

SUJEITOS	FORMAÇÃO			FORMAÇÕES PNAIC
	MAGISTÉRIO	PEDAGOGIA	PÓS-GRADUAÇÃO	
PROFESSORA A	1988	1992	X	X
PROFESSORA B		2004	X	X
PROFESSORA C		2011		
PROFESSORA D		2015		
PROFESSORA E	2009	2016	X	
PROFESSORA F		2011		X
PROFESSORA G	1985	1992	X	X

Fonte: De Toni (2017), elaborada pela autora

Os dados foram produzidos por meio de entrevistas<sup>13</sup> semiestruturadas que permitiram ao sujeito desta pesquisa discursar sobre suas vivências como professor alfabetizador e contemplar aspectos importantes quanto aos objetivos deste trabalho, como conhecer a concepção dos professores alfabetizadores sobre o que é trabalho pedagógico; apontar os avanços, retrocessos e atuais fragilidades da alfabetização; descrever os desafios, os enfrentamentos e as possibilidades vivenciadas na alfabetização; e compreender os sentidos produzidos pelos professores alfabetizadores sobre seu trabalho.

<sup>12</sup> Cabe dizer que há uma predominância do gênero feminino no primeiro ciclo de alfabetização, de acordo com Hypolito (1997) “não há quem desconheça que o magistério primário transformou-se numa profissão feminina, principalmente a partir do século passado” (p. 48). Para o autor “o fenômeno da feminização do magistério acompanhou o desenvolvimento da industrialização e urbanização, próprias da formação social e econômica capitalista... a mulher tornou-se participante do mundo do trabalho, especialmente na função docente, não só porque foi submetida, mas também porque construiu essa possibilidade” (p. 55).

<sup>13</sup> A entrevista encontra-se como apêndice D, ao final deste projeto.

Para isso, as entrevistas foram feitas de modo individual, em horários definidos pelos professores participantes desta pesquisa. As entrevistas foram realizadas com base em questões que se considerou relevantes para o estudo, a mesma foi dividida em quatro eixos, conforme a ilustração a seguir. As mesmas foram gravadas e transcritas pela própria pesquisadora, proporcionando uma escuta atenta ao material produzido.

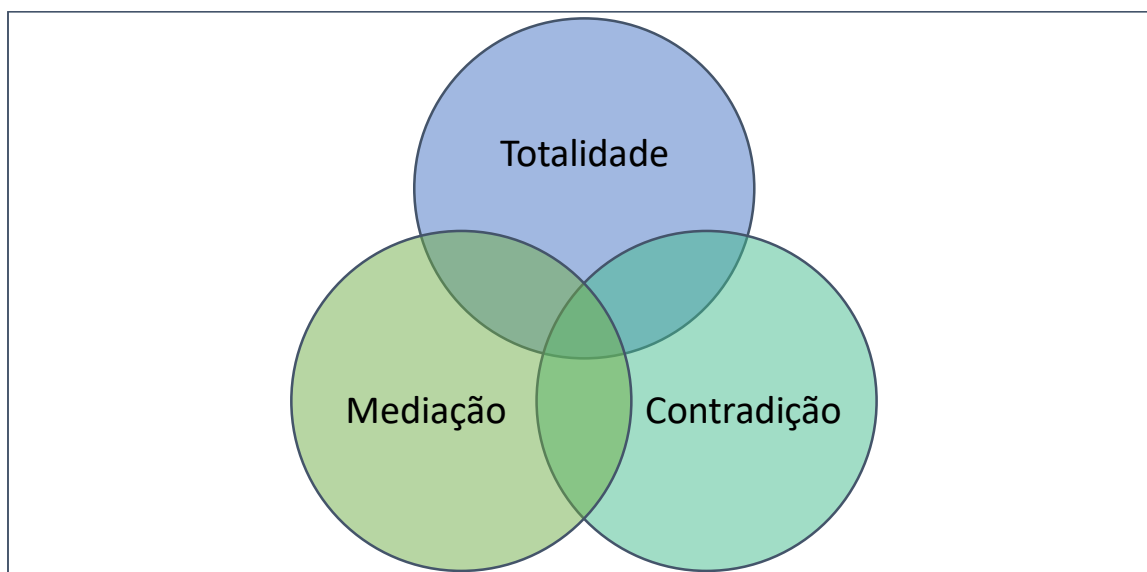
Ilustração 6 – Representação gráfica referente aos 4 eixos da entrevista



Fonte: TONI (2016), elaborada pela autora.

Nesse sentido, a elaboração desta dissertação, cuja problematização foi analisar: **quais sentidos do trabalho pedagógico emergem do discurso das professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Santa Maria**, teve como prioridade a análise com base nas categorias do Materialismo Histórico Dialético, a Totalidade, a Mediação e a Contradição. Consoante com Netto (2011) foram estas três categorias – a totalidade, a contradição e a mediação –, que propiciaram a Marx “o erguimento do seu edifício teórico” (p. 58). Tais “categorias são conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações” (CURY, 1986, p.21). De acordo com Cury (1986), “as categorias ajudam a entender o todo, cujos elementos são os constituintes da realidade e, nele, os elementos da educação” (p.27). Como ilustrada a seguir, ambas categorias estão entrelaçadas, não se excluem, se complementam para explicar o real, a sociedade.

Ilustração 7 – Representação gráfica referente as categorias de análise



Fonte: TONI (2016), elaborada pela autora.

Conforme Cury (1986), “totalidade não quer dizer todos os fatos e nem soma das partes. O autor ainda afirma que conhecer todos os fatos e aspectos “é algo que o conhecimento humano não atinge e nem é tal o sentido da totalidade” (CURY, 1986, p. 36). Para Cury (1986), “o conceito de totalidade implica uma complexidade em que cada fenômeno só pode vir a ser compreendido como um momento definido em relação a si e em relação aos outros fenômenos” (ibidem). Consoante com o autor “a Totalidade é aberta. Ligada ao movimento, está sempre em processo no seu desenvolver” (p.37). É importante destacar que Cury (1986) enfatiza o fato do ser humano ser um “sujeito histórico-social” que produz história, que produz a realidade, e que, ao mesmo tempo também é produzido por ela. De acordo com ele

A realidade, então, só pode ser conhecida na sua totalidade concreta quando se conhece a mesma na dimensão social e histórica, compreendendo a unidade dialética da estrutura e superestrutura, onde o homem é reconhecido como sujeito da práxis. (p. )

Em se tratando da categoria da contradição, Cury (1986), esclarece que ela não pode ser entendida apenas como “categoria interpretativa do real”, mas como sendo “existente no movimento real” (p.30), em uma realidade em desenvolvimento. Uma realidade dialética e contraditória. “A consciência da contradição, é o momento em que a contradição se torna princípio explicativo do real. A reflexão sobre o real torna-se o momento em que o homem descobre as contradições existentes no real” (p.32).

Já em relação à categoria da Mediação, esta “se justifica a partir do momento em que o real não é visto numa divisibilidade de processos em que cada elemento guarde em si mesmo o dinamismo de sua existência” (CURY, 1986, p. 27). Para o autor a categoria da Mediação é encontrada em uma realidade de “reciprocidade em que os contrários se relacionem de modo dialético e contraditório” (ibidem), de maneira que

Sob o ponto de vista da sociedade, as mediações concretizam e encarnam as idéias ao mesmo tempo que iluminam e significam as ações. No caso da educação, essa categoria torna-se básica porque a educação, como organizadora e transmissora de idéias, medeia as ações executadas na prática social. (CURY, 1986, p. 28)

Segundo Cury (1986), “a categoria da mediação expressa as relações concretas e vincula mútua e dialeticamente momentos diferentes de um todo” (p.43), são nesses fenômenos que travam “uma teia de relações contraditórias, que se imbricam mutuamente”, indicando que nada é isolado.

Sendo cada sujeito único, permeado por um conjunto de relações e especificidades, imerso em realidades distintas e com histórias diferentes, considera-se que as três categorias do Materialismo Histórico Dialético, Totalidade, Contradição e Mediação, foram a melhor forma de análise para o discurso dos professores alfabetizadores, que como já referido anteriormente esteve pautado em 3 eixos.

No próximo capítulo, será abordado o panorama da Educação. Procurando compreender os caminhos percorridos ao longo da história até os dias atuais, tomou-se emprestada a proposta pedagógica de Saviani (2013), denominada de “Pedagogia Histórico-crítica”, que analisa a maneira como se desenvolvem os movimentos históricos, bem como a totalidade dos fenômenos referentes a educação e as contradições da sociedade.

### 3. É PRECISO SABER DE ONDE SE PARTE

Recentemente, o Brasil vem sofrendo com a astúcia de alguns e com a ingenuidade de outros. Assim, faz-se imprescindível neste momento atentar para atual situação política do Brasil. De um lado, usurpadores tomaram a legitimidade de um governo, e de outro caiu a soberana vontade de uma nação. Compreender o quadro político que se desenhou nos últimos meses ajuda a assimilar a história pregressa herdada por esta geração, e, também, refletir sobre a história que se deixará para a posteridade, pois, nem o passado e nem o presente podem se separar de um contexto histórico, ambos formam a totalidade do que se conhece.

De acordo com Saviani (2011), permitir que as novas gerações se apropriem, sem necessidade de refazer o processo do patrimônio da humanidade, é um grande problema. Para o autor, as novas gerações precisam conhecer os elementos que a humanidade já produziu e elaborou. Ou seja, é preciso olhar para a história do nosso país: “A história da humanidade é marcada pelo aprimoramento das suas condições de existência” (MENDES, 2013, p.26), de maneira singular buscarei refletir sobre a história da educação.

Em 2005, Nosella já alertava para o fato de não haver no Brasil uma cultura democrática<sup>14</sup>. Dizia também que era preciso ter cuidado e estar atento a toda forma autoritária e totalitária do poder. De acordo com o autor, “uma cultura democrática, sólida e duradoura, é fruto de um ininterrupto processo histórico” (NOSELLA, 2005, p. 229), mas esta, infelizmente, não houve no Brasil.

Apresento esta referência pelo simples fato de que, como professores, somos responsáveis pela educação de estudantes para a cidadania. Paro (2001) diz que a finalidade social da escola é educar para a democracia. Porém, contraditoriamente, o que se configurou no país foi uma situação que feriu nossos direitos e vai contra o que estabelece a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 1º, Parágrafo único. “Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição.”

Não é minha pretensão ser partidária, tomar lado, defender ou imputar culpa a alguém. Ao mencionar tal situação quero apenas enfatizar que cada um dos

---

<sup>14</sup> Nosella conceitua a Cultura democrática como “um clima espiritual, inicialmente rarefeito, que com o passar dos anos, no respeito indiscutível às regras democráticas, que valoriza o processo e não só os resultados, que prioriza uma política econômica de inclusão e equilíbrio social, torna-se um senso comum denso, firme, quase um inconsciente coletivo”. (NOSELLA, 2005, p. 230)

acontecimentos do último ano, como nossa atual conjuntura política, afetará em muito o campo educacional construído na última década. A democracia é sobretudo um procedimento de legitimidade da autoridade política por meio do voto popular (MIGUEL, 2016, p. 32). Mendes (2013) corrobora com seu entendimento de que o “fundamento básico da democracia é a soberania popular, ou seja, o respeito a vontade do povo” (MENDES, 2013, p. 26). Entretanto, o ano de 2016 ficará ferido no que tange aos seus direitos de democracia, o golpe desferido contra o governo da presidenta Dilma Rousseff, legitimamente eleita, deixou o povo brasileiro desacreditado quanto ao poder de seu voto.

Situar-me neste contexto faz-se importante por me fazer perceber os pequenos passos que a educação percorreu ao longo dos anos. É preciso saber de onde se parte, como se parte, o tanto que já se caminhou, e o quão longe se está do horizonte que se procura encontrar. Assim, também é preciso conhecer quais os motivos deixaram neste ponto do caminho, para então reposicionar esforços e partir novamente.

### 3.2 DO TODO PARA AS PARTES

Partir do todo para as partes significa olhar primeiro para a totalidade e depois para as partes que a compõem. Kosik define totalidade como a “realidade como um todo estruturado, dialético<sup>15</sup>, no qual ou do qual um fato qualquer (classe de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 1976, p. 44). Conhecer os fatos da realidade como um todo facilita entender a relação que se estabelece entre outros fatos, ou seja, facilita “apreender o movimento dos fatos através do desenvolvimento histórico, as formas de estruturação, as conexões internas, as relações de causalidade, as distinções entre o permanente e o transitório” (KUENZER, 1990, p.67). Portanto, considera-se importante perceber a realidade desta temática em sua totalidade, para então situar a problematização a qual gera este estudo, no caso o Trabalho Pedagógico na Alfabetização. A seguir, a ilustração procura apresentar a temática imersa em sua totalidade.

Ilustração 8 – Representação gráfica do trabalho pedagógico imerso na totalidade.

---

<sup>15</sup>O termo dialético/dialética, aplicado frequentemente no texto é a relação e o movimento das transformações (SAVIANI, 2011).



Fonte: TONI (2016), elaborada pela autora.

Para partir gostaria de tomar emprestada a proposta pedagógica de Saviani (2013), denominada de “Pedagogia Histórico-crítica”. Em primeiro lugar, por sua preocupação com os movimentos históricos que se desenvolvem. E, em segundo, por sua maneira analítica de observar dialeticamente as contradições existentes na sociedade. Nessa direção me proponho partir do todo para as partes, pois não há como chegar até as questões sobre o Trabalho Pedagógico na Alfabetização, sem antes refletir sobre os caminhos e (des) caminhos referentes à educação. Conforme Saviani, a pedagogia histórico-crítica refere-se à:

[...] necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão *pedagogia histórico-crítica*. (SAVIANI, 2013, p. 97)

De acordo com o autor, o desenvolvimento histórico é o “processo através do qual o homem produz a sua existência no tempo” (SAVIANI, 2013, p.98). Para produzir sua existência o ser humano precisa agir sobre a natureza, trabalhando, transformando-a e é neste processo que vai constituindo sua história. Saviani (2013) salienta que foi assim que surgiu a educação: “a maioria, não se educava através da escola, mas através da vida, ou seja, do processo de trabalho, era trabalhando a terra, garantindo a sua sobrevivência e a dos seus senhores que eles se educavam.” (Ibidem, p. 99).



É este processo de transformação da natureza para produzir a própria existência que Marx define como conceito de trabalho.

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio deste movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX, 2013, p.255)

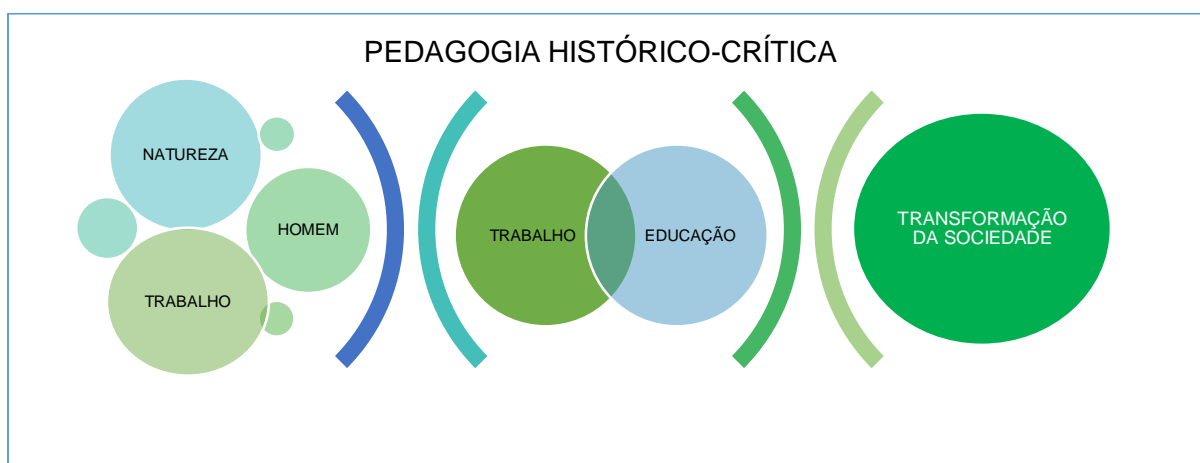
Para Harvey (2013), esta passagem é a mais clara concepção dialética de Marx da relação com a natureza, dado que não se pode transformar o entorno sem antes transformar-se, ou transformar-se sem modificar o que se passa ao redor. Mendes (2013) corrobora com esse pensamento pois “o homem é ao mesmo tempo natureza e transcendência da natureza” (p. 13). A autora explica que pelo fato do ser humano não se contentar com aquilo que a natureza lhe oferece ele transcende a natureza, pois está sempre à procura de mais, o necessário já não é o bastante. Segundo ela o ser humano está em busca do supérfluo, sendo este um facilitador para se viver melhor. Paro (1999) também corrobora esclarecendo que o ser humano “é natureza enquanto um corpo situado no mundo e condicionado por um sem número de necessidades; mas é reação à natureza na medida em que, reagindo a essas necessidades e a sua situação natural, supera-as, construindo sua própria história” (p.3). O autor afirma que “o homem não almeja apenas estar no mundo; o homem almeja estar bem. Para ele, não importa apenas viver, mas viver bem” (p.4). Há uma transformação permanente em construção, um movimento contínuo e histórico.

Logo, “tal dialética da transformação constante de si mesmo mediante a transformação do mundo, e vice-versa, é fundamental para entendermos a evolução das sociedades humanas” (HARVEY, 2013, p. 114). Se antes o ser humano educava-se por meio do trabalho, hoje a educação possui outra conotação, mesmo que, para alguns, a educação ainda permaneça como no princípio. Em relação à natureza da educação, a compreensão formulada por Saviani é a de um trabalho não-material.

A natureza da educação enquanto um trabalho não-material cujo produto não se separa do ato de produção nos permite situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens. (SAVIANI, 2015, p. 8)

Ao referir-se à educação, Saviani explica que esta é uma produção não material, e “significa que a atividade que a constitui se dirige a resultados que não são materiais, diferentemente da produção material, que é uma ação que se desenvolve e se dirige a resultados materiais” (2015, p. 107). Esclarecer esta distinção permite compreender a educação escolar na atualidade, bem como refletir sobre seu processo de transformação ao longo dos anos, ou seja, como era antes e como é agora. Este sentido pode ser melhor entendido através da Pedagogia Histórico-crítica, pois esta perspectiva permite acompanhar os movimentos históricos quanto aos seus desenvolvimentos, bem como observar dialeticamente as contradições existentes na sociedade, como mostra o desenho a seguir:

Ilustração 9 – Representação gráfica da Pedagogia Histórico-crítica



Fonte: TONI (2016), elaborada pela autora.

O processo de produção deslocou-se do campo para as cidades e fez surgir uma nova sociedade, chamada de moderna, capitalista ou burguesa (SAVIANI, 2015). Esta nova sociedade revolucionou as relações de produção e por meio da indústria passou a dominar o povo, a economia e a política. “Eis por que é na sociedade burguesa que se vai colocar a exigência de universalização da escola básica”, (SAVIANI, 2015, p. 100). A nova classe precisava de mão de obra. Marx, ao referir-se sobre a compra e a venda do trabalho, esclareceu sobre a necessidade:

Para modificar a natureza humana de modo que ela possa adquirir habilidade e aptidão num determinado ramo de trabalho e se torne uma força de trabalho desenvolvida e específica, faz-se necessário uma formação ou um treinamento determinados [...] (MARX, 2013, p. 246)

Surge então o interesse da burguesia em universalizar a escola básica, com objetivos estritamente econômicos e políticos. Tais motivações capitalistas, cujo interesse era apenas preparar mão de obra qualificada para o “mundo do trabalho”

propiciaram a perpetuação e manutenção de uma classe dominante, a qual ainda prevalece até os dias de hoje, interferindo nas questões educacionais, diretamente nas escolas e especificamente nos estudantes, futuros trabalhadores.

Nessa perspectiva, Mészáros (2008) crítica a lógica do capital e a este sistema hegemônico de reprodução imposto à humanidade, e defende que apenas “a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital” (p. 48). Pautando-se em Gramsci, Mészáros (2008) explica que educar é resgatar o sentido da educação e de sua relação com o trabalho, bem como suas possibilidades criativas e, principalmente, emancipatórias, no entanto, “a educação que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista” (SADER, 2008, p.15).

Entretanto, Kuenzer (1989) afirma que mesmo que a escola se caracterize por um projeto pedagógico conveniente à classe burguesa, “apesar de todas as suas limitações, a escola é vital para o trabalhador e para seus filhos, na medida em que ela se apresenta como uma alternativa concreta e possível de acesso ao saber” (p. 190). E salienta que é preciso estabelecer esforços e aliar-se com intelectuais na busca pela democratização da escola. Jinkings, ao apresentar a obra de Mészáros (2008), esclarece o pensamento do autor, afirmando que o mesmo acredita “que o simples acesso à escola é condição necessária mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos” (2008, p.11).

Nessa direção, pensar que a escola representa acesso ao saber não quer dizer que o problema está resolvido. Para tanto e de acordo com Saviani, “a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo” (2001, p. 84). A pedagogia histórico-crítica, então, é uma alternativa para se promover uma educação eficaz contra os princípios hegemônicos da classe dominante.

Com efeito, a pedagogia crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como o educador deve posicionar-se diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe

imprimir à questão educacional. Aí está o sentido fundamental do que chamamos de pedagogia histórico-crítica. (SAVIANI, 2011, p.86)

Eis por que é tão importante compreender historicamente a evolução da educação. É ela quem revela os problemas referentes a questão escolar, fundamentando “a defesa da especificidade da escola e a importância do trabalho escolar como elemento necessário ao desenvolvimento cultural, que concorre para o desenvolvimento humano em geral” (SAVIANI, 2011, p. 88).

Nessa mesma perspectiva Paro (2001) explica que a escola é ou pelo menos deveria ser o lugar onde se efetiva a educação sistematizada. Consoante com o autor, é a escola que provê aos indivíduos “os elementos culturais necessários para viver na sociedade a que pertence” (p. 21). Segundo Paro(2001), a escola reveste-se de uma dupla responsabilidade: a primeira é a educação para a cidadania, atualizando historicamente as novas gerações; a segunda é referente ao fato de não conseguir ensinar todo o saber produzido historicamente, ela acaba selecionando aquilo que considera o mais importante para a formação do cidadão. Alcançando ou não uma das funções, não altera em nada a perspectiva essencial que professores, estudantes e suas famílias têm em relação a escola, preparação para o “mercado de trabalho” (necessidade presente) e preparação para a universidade (necessidade futura) (PARO, 2001, p. 23).

Como se pode ver, vários pesquisadores apontam para os interesses do capital em relação à educação, o que causa bastante preocupação e apreensão quanto aos fins específicos da escola. Nesse sentido, a pesquisa sobre o trabalho pedagógico na alfabetização produz um novo sentido para o trabalho dos professores, fazendo com que estes se sintam sujeitos historicamente imbricados na desmistificação da lógica do capital.

#### **4. OS CAMINHOS E (DES) CAMINHOS DA ALFABETIZAÇÃO: ENTRE AVANÇOS E RETROCESSOS**

Aqui, tomarei emprestado a expressão “Caminhos de (Des) Caminhos da Alfabetização”, da professora Magda Soares, referência teórica neste campo. A autora aplica a frase para contrapor os avanços e retrocessos na aprendizagem da leitura e escrita ao longo dos anos. De acordo com Soares (2004), “um olhar histórico sobre a alfabetização escolar no Brasil revela uma trajetória de sucessivas mudanças conceituais e, conseqüentemente, metodológicas” (p. 97). Segundo a autora, a alternância entre metodologias inovadoras e tradicionais teve início em nosso país por volta das últimas décadas do século XIX. Antes desse período, “a questão não era relevante” (SOARES, 2016, p. 17). No período entre “as últimas décadas do século XIX e o início do século XX, duas vias de evolução se abriram no campo dos métodos para o ensino inicial da leitura e da escrita” (ibidem), os mesmos persistiram e alternaram-se até os anos de 1980. Assim, ao longo do século XX, predominaram as duas vias de evolução, ora métodos sintéticos, ora métodos analíticos.

Neste aspecto, se faz necessário compreender os caminhos que a alfabetização percorreu nos últimos anos. Faz-se necessário mencionar que já há algum tempo, a alfabetização<sup>16</sup> vem atrelada ao termo do Letramento. De acordo com Soares (2016) o termo letramento surgiu no Brasil por volta dos anos de 1980, devido à percepção de que somente saber ler e escrever não era mais suficiente. Segundo a autora, neste período houve a necessidade de se ampliar o conceito de alfabetização, pois precisava-se fazer o uso da leitura e escrita nas funções sociais. Gentili (2005) salienta que, neste mesmo período, nos anos de 1980, houve uma tentativa de revalorização do papel econômico da educação, orientada a criar condições educacionais propícias para um “mercado de trabalho” em expansão. Este pensamento de expansão no campo educacional vem a corroborar com o estudo de Soares (2004), para qual, para exercer as funções sociais, os futuros trabalhadores precisavam fazer uso competente da leitura e escrita.

No entanto, ampliar o conceito de alfabetização não foi possível, pois além de a alfabetização e letramento serem dois processos distintos, também há o fato de que,

---

<sup>16</sup> A consideração sobre o surgimento do termo letramento foi extraída do verbete de Alfabetização que consta no Glossário Ceale – FAE/UFMG. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao>

no senso comum, na tradição da língua e nos dicionários, a alfabetização está atrelada ao ler e escrever. Enquanto a alfabetização é o aprendizado de uma técnica – saber ler e escrever - letramento é o aprendizado de como se usar esta técnica (SOARES, 2003). A autora descreve as especificidades de cada um destes processos, deixando clara a indissociabilidade dos dois, mas reconhecendo as diferenças que os compõem. Sendo ambas simultâneas e interdependentes, podem se fazer ao mesmo tempo, de maneira que uma não é pré-requisito para a outra (SOARES, 2003).

Na concepção de Soares (2016), a alfabetização<sup>17</sup> “é entendida como a aprendizagem de um sistema de representação da cadeia sonora da fala pela forma gráfica da escrita – o sistema alfabético – e das normas que regem seu emprego” (p. 1). Já o Letramento<sup>18</sup> apenas no âmbito educacional é o desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que se faz o uso da leitura.

Também em 1980, surge o paradigma<sup>19</sup> cognitivista, fundamentado na epistemologia genética de Piaget e difundido no Brasil como o Construtivismo. No país, este paradigma foi divulgado através das obras de Emília Ferreiro, opondo-se aos métodos sintéticos e analíticos, e questionando suas características comuns (SOARES, 2016). O novo paradigma, baseado no cognitivismo piagetiano, radicalmente diferente dos métodos até então, deslocou o foco do professor para o aprendiz, tornando os métodos sintéticos e analíticos irrelevantes, ou seja, o foco educativo que antes era “do(a) alfabetizador(a) e sua opção por determinado modo de ensinar” passou “para as crianças e seu processo peculiar de aprendizagem” (SOARES, 2016, p. 21). De acordo com Souto (2009) “as investigações de Ferreiro e seus colaboradores provocaram uma desestabilização em relação às concepções vigentes na época” (p.35). O que fez com que os “métodos até então utilizados pelos professores passaram a ser questionados e problematizados, e a necessidade de mudança se tornou evidente” (ibidem)

---

<sup>17</sup> Extraído do verbete de Alfabetização que consta no Glossário Ceale – FAE/UFMG. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao>

<sup>18</sup>Extraído do verbete de Letramento que consta no Glossário Ceale – FAE/UFMG. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento>

<sup>19</sup>O termo paradigma comumente usado pela autora não é a mesma visão a qual procuro defender. Do ponto de vista do Materialismo Histórico Dialético, não há um padrão ou modelo definido de exemplo, como sugere o termo. Para o Materialismo Histórico Dialético, cada sujeito é único dotado de uma história peculiar, desenvolvida em circunstâncias distintas, permeadas por contradições.

Conforme Soares (2016), embora o construtivismo tenha tido diferentes e incorretas interpretações por parte de professores em sua prática, este foi hegemônico na alfabetização até o início deste século, quando reapareceu novamente a questão do método, iniciando mais uma vez polêmicas em relação aos “caminhos adequados para conduzir com sucesso o processo de alfabetização” (p. 22).

Consoante com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (DCNs, Brasil, 2013), ao longo dos anos, a alfabetização no Brasil tem sido considerada um grande problema para o avanço da educação no país. Historicamente os Anos Iniciais do Ensino Fundamental foram um dos maiores obstáculos para que os estudantes prosseguissem aprendendo. “Cerca de metade dos alunos repetiam a primeira série, sendo barrados logo no início da escolarização por não estarem completamente alfabetizados” (p. 122)

Soares (2016) salienta que mesmo que o construtivismo tenha exercido hegemonia entre 1990 e o ano de 2000, o fracasso na alfabetização ainda persistiu. A autora revela que, no período anterior, o fracasso se dava nas séries iniciais do Ensino Fundamental, na chamada “classe de alfabetização”, porém, no início do século XXI, o fracasso espalhou-se ao longo do Ensino Fundamental e também no Ensino Médio, dado o fato do “precário ou nulo domínio da língua escrita, evidenciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semialfabetizados” (SOARES, 2016, p.24).

Visando a uma possível solução, no ano de 2001, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) estabeleceu como meta 2, a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, com início aos seis anos de idade. A ideia central é que a inclusão das crianças mais cedo na escola pudesse oferecer “maiores oportunidades de aprendizagem” (DCNs, Brasil, 2013, p. 108), possibilitando um maior nível de escolaridade.

Como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) dava margem para que as escolas adotassem as medidas mais adequadas para facilitar o processo de aprendizagem das crianças, muitos sistemas educacionais adotaram ciclos e a progressão continuada, como previa o artigo 32 da LDB,

**Art. 32.** O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

§ 1o É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2o Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

Em 2001, o Ministério da Educação (MEC) considerou que a forma do sistema educacional em ciclos<sup>20</sup> poderia ser também uma maneira de se evitar a evasão, de acordo com eles a retenção era o motivo principal da evasão escolar. No entanto, no ano de 2003, Soares posicionou-se sobre a progressão continuada, “Antes a criança repetia a mesma série por até quatro vezes e havia o problema da evasão. Agora, e talvez isso seja mais grave, a criança chega à 4ª série analfabeta” (2003, p.19) Para a autora, embora houvesse a evasão, ficava claro que a criança não havia aprendido, e o que acontecia era que os estudantes chegavam ao final do Ensino Fundamental de maneira limitada, “estamos iludindo-os ao dizer que essas crianças e esses jovens estão aprendendo a ler e a escrever, quando na verdade não estão” (ibidem). Infelizmente o quadro que se percebe nos dias de hoje não é nada diferente.

Soares (2003) refere-se ao apagamento da especificidade do processo de alfabetização, apontando várias causas, entre elas a reorganização do tempo escolar por meio de ciclos; a progressão continuada, que, por sua vez, não sendo compreendida, pode resultar no descompromisso com o ensino da leitura e da escrita. Logo, fica notório que se precisa mesmo é de qualidade na educação, qualidade de ensino no processo de alfabetização e não números e estatísticas. Soares (2003, p. 17) afirma que “só vamos educar os outros se quisermos que eles fiquem diferentes, pois educar é um processo de transformação das pessoas”, e isso se faz com qualidade no ensino. Mas o que seria esta qualidade no ensino? Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica o conceito de qualidade seria:

O conceito de qualidade na escola, numa perspectiva ampla e basilar, remete a uma determinada ideia de qualidade de vida na sociedade e no planeta Terra. Inclui tanto a qualidade pedagógica quanto a qualidade política, uma vez que requer compromisso com a permanência do estudante na escola, com sucesso e valorização dos profissionais da educação. Trata-se da exigência de se conceber a qualidade na escola como qualidade social, que

---

<sup>20</sup> Ministério da Educação. Programa de formação de professores alfabetizadores. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Prof/a/apres.pdf>>.



se conquista por meio de acordo coletivo. Ambas as qualidades – pedagógica e política – abrangem diversos modos avaliativos comprometidos com a aprendizagem do estudante, interpretados como indicações que se interpenetram ao longo do processo didático-pedagógico, o qual tem como alvo o desenvolvimento do conhecimento e dos saberes construídos histórica e socialmente. (DCNs, Brasil, 2013, p. 21)

No entanto, embora esteja claro para os formuladores do texto acima – cito o Ministério da Educação – a realidade ao longo da história revela outras evidências. O próprio fato de condicionar a qualidade pedagógica e a qualidade política, ao “compromisso com a permanência do estudante na escola, com sucesso e valorização dos profissionais da educação” (DCNs, Brasil, 2013, p. 21). A contradição existente nas relações estabelecidas entre a escola e o governo é absurda. Certamente a valorização dos profissionais de Educação deveria ser a prioridade.

A crença de que os professores, por sua condição de trabalhadores intelectuais, pairam sobre as classes sociais e que, por conseguinte, não podem utilizar as mesmas formas de luta dos demais trabalhadores deve-se, em parte, a uma leitura empobrecida do lugar da escola e da universidade no processo do capital (LEHER, 2016, p.1)

No entendimento de Leher (2016), “a questão da valorização é, portanto, indissociável das relações contraditórias de uma escola capitalista em que sobressaem os nexos Estado-educação e entre o trabalho docente e sua institucionalização e profissionalização” (p.2). Entendo que a mola propulsora para efetivar a “qualidade pedagógica e a qualidade política” está na valorização profissional do trabalhador da educação, o professor(a). Contudo, o interesse da escola capitalista está voltado para educar para a empregabilidade, ou seja, o trabalho improdutivo da escola, os resultados abaixo do esperado, a falta de “qualidade pedagógica e qualidade política”, segue sendo vital para a reprodução do capital. Para Frigotto, é preciso observar “a questão do papel e o lugar da educação como mediadora dos interesses dominados” (2010, p, 152).

A desqualificação da escola, então, não pode ser vista apenas como resultante das “falhas” dos recursos financeiros ou humanos, ou da incompetência, mas como uma decorrência do tipo de mediação que ela efetiva no interior do capitalismo monopolista. (2010, p.152).

Recentemente, foi perguntado para a autora se “a questão da alfabetização está resolvida no Brasil?” Prontamente, Soares respondeu que não. Segundo ela as escolas foram abertas para as camadas populares “tardiamente”, e resolver apenas a quantidade de vagas e o acesso não resolverá o problema, é preciso haver qualidade do ensino e da aprendizagem (SOARES, 2015). O papel e o lugar da educação como

mediadora deveriam contribuir para defesa dos dominados, no entanto se efetiva a favor do capitalismo.

A esse respeito Chauí(2003) corrobora ao criticar a baixa qualidade do ensino público nos graus fundamental e médio, de acordo com a autora tal situação encaminha os filhos das classes mais ricas para as escolas privadas, fazendo com que estes tenham melhores condições de acesso às universidades públicas. Conforme a autora, a escola pública precisa de uma reestruturação para assegurar aos estudantes “filhos das classes populares” (p.13) o acesso as universidades, ou então, a universidade será excludente. Para ela o acesso ao Ensino Superior só será provável se o Estado encarar a educação não como um gasto público, mas sim como um “investimento social e político” (ibidem p. 13). Questionada na banca de qualificação sobre a polarização dos interesses dos dominados, concordo que “se a qualidade da educação é um “direito de todos”, logo, a luta é para todos independentemente do lugar que esteja ocupando” porém reitero a luta de classes por interesses distintos, o capitalismo por procurar manter sua hegemonia e a classe pobre por tentar romper com as barreiras de impedem o acesso a condições melhores de educação. Uma educação de qualidade deveria ser considerada um direito e não um privilégio para a classe rica, no entanto o que temos hoje com o novo Ensino Médio é a reafirmação de que a escola pública deve preparar para o trabalho.

No ano de 2005, a Lei nº 11.114 alterou a LDB, tornando obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental, e, finalmente, em 2006, a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro, alterou a redação da LDB, dispondo sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, concedendo aos sistemas de ensino o prazo até 2009 para que procedessem às devidas adequações, de modo que, a partir de 2010, o Ensino Fundamental de nove anos fosse assegurado a todos.

Nesta direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (Brasil, 2013) apresentaram uma proposta de organização dos três primeiros anos do Ensino Fundamental em um único ciclo, que, por sua vez, exigiu mudanças no currículo, procurando trabalhar com a diversidade dos estudantes e permitir que eles progredissem na produção do conhecimento.

Com vistas a garantir o cumprimento do que estabelece as DCNs para o Ensino Fundamental de nove anos (DCNs, Brasil, 2013), no ano de 2012, o Ministério da Educação estabeleceu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, “um acordo formal assumido pelo Governo Federal, estados, municípios e entidades para

firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização” (MEC, Brasil, 2012, p.5). Em consonância com os documentos oficiais do PNAIC (Brasil, 2012), “o pacto é constituído por um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas a serem disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores” (MEC, Brasil, 2012, p.5).

É importante perceber que entre a proposta de um novo ciclo lançada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (DCNs, Brasil, 2013), e o PNAIC estabelecido pelo MEC, há uma sucessão de interesses nacionais e internacionais, políticos, econômicos e sociais. Campos (2009) aponta uma reflexão sobre o fato de que a crise na educação não é uma ocorrência apenas do Brasil, a mesma afeta também outros países desenvolvidos, e são ocasionadas pelo desemprego estrutural, a falta de oportunidades de crescimento devido há precária escolaridade, ao “esvaziamento dos canais de participação política e a crise dos Estados nacionais no contexto da globalização da economia” (ibid. p.272).

Logo, o Plano Nacional de Educação, aprovado pelo congresso em 2014, tornou-se significativo ao estabelecer entre as 20 metas, “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (lei 13.005/2014), reforçando o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e contribuindo assim no avanço contra o fracasso da alfabetização, e o precário domínio da língua escrita pelos demais estudantes. Em Santa Maria o Plano Municipal de Educação, lei 6.001/20015, entrou em vigor na data de 18 de agosto de 2015, com vigência por 10 anos, a contar da publicação da Lei, contribuindo com o cumprimento do que estabeleceu o PNE aprovado pela Lei Federal.

Ao longo dos caminhos em busca de soluções para alfabetização, percebem-se o avanço e também o retrocesso deste processo. Perceber a importância do trabalho pedagógico aliado ao processo de alfabetização pode tornar o trabalho do professor muito superior ao que sem tem apresentado, bem como pode revolucionar a aprendizagem da leitura e da escrita.

Não se pode ser inocente e não perceber os interesses políticos e econômicos nos índices do analfabetismo, índices que afastam investidores do país, que colocam o país em posição inferior no *ranking* de países desenvolvidos, também não se pode deixar o estudante a mercê deste sistema. É preciso que o professor tenha consciência de seu trabalho como alfabetizador e não fique agarrado apenas a

discussões sobre qual é o método ou não que se deve escolher. O estudante é um sujeito que deve ser preparado para a vida e não para o mercado do trabalho, como defendem Mészáros (2008) e Paro (2001), a educação precisa ser pensada em outra forma, uma educação como possibilidade de mudança, de emancipação social e não como uma mera preparação para o trabalho.

Dado que não se pode transformar o entorno sem antes se transformar, ou transformar-se sem modificar o que se passa ao redor (Harvey, 2013), como estaria sendo o trabalho pedagógico do professor alfabetizador? Estaria o professor consciente e imbricado na transformação da humanidade através de si? Nesta direção, faz-se imprescindível compreender o trabalho pedagógico como práxis, uma vez que pode em muito transformar a realidade que se tem, bem como produzir avanços na alfabetização. É o que se vai abordar a seguir.

## 5. O TRABALHO PEDAGÓGICO COMO PRÁXIS: UMA TRAVESSIA POSSÍVEL

Conforme Frizzo (2008), “a literatura sobre a temática do trabalho pedagógico não tem oferecido aportes seguros para a análise dos processos mais recentes de mudanças sociais” (p. 1), o que, por sua vez, indica uma necessidade de investigações sobre o tema. Para o autor, é preciso “compreender os modos de produção da existência e o funcionamento da sociedade, analisando criticamente a educação considerando a crise mais geral do modo de produção capitalista” (Ibidem), para então, compreender a temática do trabalho pedagógico.

Para Freitas (2012), a escola cumpre um papel determinado por políticas ideológicas dominantes em uma sociedade, ou seja, a escola acaba por exercer os interesses econômicos do país, sofrendo influência das determinações de uma sociedade capitalista. Para ele, estas determinações acabam por integrar-se na forma de organização do trabalho pedagógico na escola.

Nessa direção, Taffarel (2004) explica que a organização do trabalho pedagógico exprime os traços essenciais que correspondem à base técnica capitalista de organizar o trabalho humano. Para a autora, a ação de ensinar, aprender, produzir e socializar coletivamente conhecimentos é orientada pelo sistema capitalista, interferindo assim, na direção do trabalho pedagógico e na formação humana da sociedade. De acordo com Frizzo:

A finalidade do trabalho pedagógico, articulado ao processo de trabalho capitalista, é o disciplinamento para a vida social e produtiva, em conformidade com as especificidades que os processos de produção, em decorrência do desenvolvimento das forças produtivas, vão assumindo e o trabalho pedagógico fica subordinado à esfera de produção, onde o professor se insere na linha de montagem. (FRIZZO, 2008, p.168)

Parafraseando o excerto acima, o professor não pode ficar subordinado à esfera da produção capitalista, não pode se limitar à linha de montagem imposta por este sistema. Antes sim, procurar apropriar-se do conceito de alfabetização, do conceito de letramento, do conceito de trabalho pedagógico e ir além dos interesses de uma sociedade capitalista. A apropriação desses conceitos, certamente, fará toda diferença na produção do conhecimento dos estudantes, apontando um horizonte para além das fronteiras deste sistema capitalista, uma travessia possível.

Para Frizzo (2012, p.142), “O produto de toda a atividade pedagógica desenvolvida na escola é o conhecimento e este, necessariamente, está vinculado à

prática e aos processos de ensino e aprendizagem”. Para o autor, a concepção da prática pedagógica ou de prática do professor não é suficiente para a compreensão do universo que o trabalho pedagógico pode possibilitar. E aqui está minha tentativa em construir pontes, pois, as relações que se estabelecem e atravessam a educação estão rodeadas por interesses capitalistas. No entanto o trabalho pedagógico pode transformar esta realidade à qual se está sujeito, passando da esfera da reprodução de um sistema imposto, para a esfera da consciência e transformação da realidade.

Consoante com Vázquez (2011), “educar é transformar a humanidade” (p.150). Todavia, o autor lança uma provocação “mas quem são os educadores que devem educar o resto da sociedade?” (Ibidem). De acordo com o autor, “jamais poderá haver educadores que não requeiram, por sua vez, serem educados” (p.151), para ele é necessário transformar-se a si mesmo antes de querer transformar os demais. Para transformar-se a si mesmo é preciso a compreensão e a apropriação dos conceitos de trabalho, trabalho docente, trabalho pedagógico e práxis. Ferreira e Hypolito (2015), ao analisar importante evento nacional sobre “trabalho docente”, apontam uma fragilidade referente ao tema.

Percebe-se que o trabalho está sendo tratado de modo central nos textos, entretanto, sua abordagem, nem sempre aprofundada, acaba por gerar a impressão de que pouco se tem avançado nos estudos, em especial pelos sentidos ainda imprecisos de trabalho docente, trabalho pedagógico, trabalho dos professores, como sinônimos o que, muitas vezes, pode confundir mais do que esclarecer. Do mesmo modo, acaba-se oscilando entre constatar o que falta, o que é possível e o que é real no trabalho dos professores. (FERREIRA, HYPOLITO, 2015, p. 34)

Procurando evitar a confusão e não cair nas mesmas fragilidades, faz-se relevante a compreensão básica sobre o que se refere cada termo. Como já exposto anteriormente, para Marx “O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza” (2013, p.255). Frigotto (2016) explica como o trabalho se apresenta nos dias atuais.

A forma que assume o trabalho até o presente dá-se sob a cisão da sociedade em classes sociais e da dominação e exploração do homem sobre o homem. No capitalismo, a forma dominante que assume o trabalho é de emprego, ou seja, da compra e venda da força física, psíquica e intelectual daqueles que são desprovidos da propriedade dos meios e instrumentos de produção (p.3).

Com o entendimento de que os professores são trabalhadores, empregados assalariados, é imprescindível neste momento distinguir o trabalho docente do trabalho do professor. Para Oliveira (2010), “O trabalho docente não se refere apenas

à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação” (p.1). A autora define o trabalho docente como “todo ato de realização no processo educativo” (p.1), podendo ser “atividades e relações presentes nas instituições educativas, extrapolando a regência de classe”, tendo como “sujeitos docentes os professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares, dentre outros”. (p.1). Já o trabalho do professor está diretamente relacionado à produção de conhecimento, e este, por meio do trabalho pedagógico. Para Ferreira, o trabalho pedagógico, é entendido como trabalho dos professores, estando este “inserindo no contexto da sociedade capitalista, inevitavelmente, acaba-se por salientar que não é um trabalho neutro, está eivado de influências ideológicas e denota relações intensas de poderes” (p. 2). São estas as relações que poderão ou não transformar a realidade existente, rompendo a lógica do capital ou colaborando para a reprodução da mesma.

Perceber estas relações entre as necessidades educacionais e as necessidades do sistema capitalista não basta, é imprescindível para a educação mudar a si mesmo, mudar sua própria práxis. Vázquez (2011) elucida que “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis” (p.221) e ao referir-se a atividade deixa claro que ela opõe-se à passividade, sua esfera é a da efetivação e “não a do apenas possível” (p.221). Para Martínez (2011), a práxis humana tem dois aspectos, um intencional e outro não intencional. No primeiro aspecto, a práxis procura um fim. No segundo, a práxis apenas se integra nas demandas sociais “produzindo resultados globais que escapam a sua consciência e vontade” (p.19). É esse segundo aspecto que se deve combater.

A práxis como atividade deve ser consciente, pois só assim se efetivará a construção de um trabalho pedagógico capaz de auxiliar as crianças na apropriação do sistema alfabético, bem como o exercício da leitura e da escrita para uma participação efetiva na sociedade.

No entanto, sem transcender os limites da consciência comum, não só é impossível uma verdadeira consciência filosófica da práxis, como também é impossível elevar a um nível superior – isto é, criador – a práxis espontânea ou reiterativa de cada dia. (VÁZQUEZ, 2011, P.32)

Consoante com Vázquez (2011), “a teoria da práxis revolucionária exige a superação do ponto de vista natural, imediato, adotado pela consciência comum do proletariado” (p. 32). De acordo com o autor, o ponto de vista natural refere-se ao fato

de ver uma determinada atividade prática como “um simples dado que não requer explicação (p.33). A consciência comum “não sente a necessidade de rasgar a cortina de preconceitos, hábitos mentais e lugares comuns sobre a qual projeta seus atos práticos” (ibidem), e este é um dos maiores impasses. Tal pensamento, faz com que o ser humano prático negue que precise de teorias. Para os seres humanos práticos os problemas encontram soluções na própria prática, de maneira que “Pensamento e ação, teoria e prática, se separam” (VÁZQUEZ, 2011, p.37). E, ainda: “Para a consciência comum, o prático é o produtivo, e o produtivo, por sua vez, sob o prisma dessa produção capitalista é o que produz um novo valor ou mais-valia” (p.35). É exatamente neste aspecto que o ponto de vista da consciência comum coincide com o capitalismo. Para tanto, é preciso romper com a manutenção e a reprodução deste sistema hegemônico do capitalismo que procura dominar a esfera da educação (SAVIANI, 2013). Para Imbert (2003), a práxis “se traduz em termos de prática militante: não se trata de interpretar o mundo, mas de transformá-lo com vistas a ultrapassar a alienação humana” (p.14). De acordo com Imbert (2003), a práxis deve ser pensada como um projeto emancipador, visando à autonomia do ser humano, a uma busca pela transformação da realidade. O autor elucida que é preciso distinguir prática de práxis, para se poder demarcar os aspectos do empreendimento pedagógico, e propõe que este não é finito, ao contrário é aberto e inacabável. Eis o desafio de apresentar o trabalho pedagógico como uma possível travessia para a práxis.

Retomo neste momento à problematização desta pesquisa, que é analisar quais sentidos do trabalho pedagógico emergem do discurso das professoras alfabetizadoras. É importante conhecer a concepção dos professores alfabetizadores sobre o que é trabalho pedagógico, compreender os sentidos produzidos pelos professores alfabetizadores sobre seu trabalho. Urge no âmbito da educação, que o professor perceba-se como trabalhador da educação. Precisa-se perceber as condições impostas pelo sistema capitalista que povoam nossas escolas. Acredito que a compreensão do trabalho pedagógico dos professores, pode conduzir a verdadeira consciência de práxis, e, neste caso, uma práxis pedagógica que ultrapasse as dimensões finitas do processo de alfabetização.

Ao mesmo tempo, é imprescindível a luta pelo acesso à educação para todos. Entretanto, a prioridade que me parece ser fundamental na alfabetização é a qualidade do ensinar e aprender durante este processo. Para isto, é necessário



compreender que o “pedagógico é todo o pensar-agir da escola com o intuito de produzir conhecimento”, a escola aparece com sua função social de ensinar e os estudantes chegam até a escola com o interesse de aprender (FERREIRA, 2008, p. 178). A autora defende a ideia de que quando se conhece melhor as concepções sobre o que é pedagógico, essas contribuem na orientação e organização do trabalho na escola.

Nesta direção, compreender o trabalho pedagógico neste processo não somente amplia as condições do professor na preparação de suas aulas, de seus planejamentos e na execução das mesmas, bem como propõe uma reflexão sobre a finalidade deste sistema entre ensinar e aprender. Para produzir conhecimento<sup>21</sup>, o professor não deve se apoiar em práticas reprodutoras e acabadas, antes sim, deve procurar comprometer-se com a verdadeira práxis, nutrindo os estudantes de autonomia e emancipação, uma busca inacabável (IMBERT, 2003).

No próximo capítulo, apresento a produção de dados realizadas pelas entrevistas, bem como a análise das mesmas, abrindo espaço para a temática do trabalho pedagógico na alfabetização pelo viés do materialismo histórico dialético, revelando os movimentos, as intenções, a história dos sujeitos imbricados neste processo e a possibilidade de transformar-se a si mesmo e de perceber-se como parte integrante da totalidade deste processo que é tão caro para todos.

---

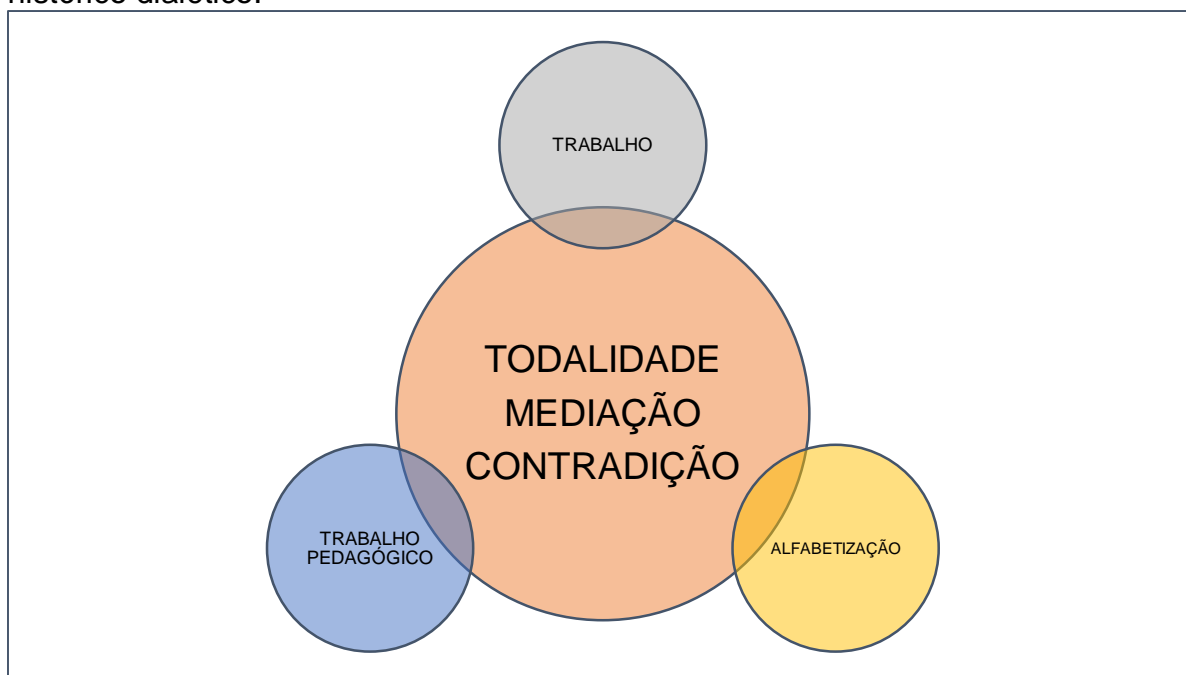
<sup>21</sup> Sobre a produção de conhecimento Ferreira (2006) entende-a como “apropriação individual de um saber” (p.24), conforme a autora “todas as pessoas denotam saberes, oriundos de sua historicidade, de sua cultura, sua vida” (p.24). A interação em sala de aula proveniente da linguagem, promove a apropriação dos saberes, tornando-se em conhecimento.

## 6. O DISCURSO<sup>22</sup>: DESAFIOS, ENFRENTAMENTOS E POSSIBILIDADES DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ALFABETIZAÇÃO

### 6.1 A ALFABETIZAÇÃO EM PROCESSO

A partir deste capítulo iniciam-se as análises baseadas nas entrevistas. Como se esperava e de acordo com o que a metodologia específica, pode-se perceber que o discurso<sup>23</sup> das professoras alfabetizadoras está entrelaçado as categorias da totalidade, da mediação e da contradição, envoltos pela realidade, as conexões e relações estabelecidas entre o trabalho, a alfabetização e o trabalho pedagógico. Como evidencia a ilustração a seguir, as análises produzidas por intermédio do discurso das professoras alfabetizadoras, revelam que cada um dos três eixos estão totalmente imersos nas categorias do materialismo histórico dialético.

Ilustração 10 - Representação gráfica referente as categorias do materialismo histórico dialético.



Fonte: TONI (2017), elaborada pela autora.

<sup>22</sup> Procurarei apresentar os discursos sempre em bloco, a razão é para que justamente se olhe para a totalidade dos discursos sobre os eixos de análise.

<sup>23</sup> A partir deste capítulo a análise dos discursos dos professores será apresentada de acordo com os eixos que basearam as entrevistas. Inicialmente sobre a alfabetização, na sequência o trabalho dos professores e por último o trabalho pedagógico.

O discurso das sete<sup>24</sup> professoras alfabetizadoras revelam que tanto o professor, quanto os estudantes estão inseridos dentro de uma totalidade que não pode ser negada, o sistema capitalista. O primeiro aspecto que torna este sistema visível é o fato do professor alfabetizar baseando-se mais nos “índices que avaliam” a aprendizagem do aluno, do que a “própria aprendizagem em si”.

Para Paro (2000), alguns educadores “preocupam-se mais com exames e aprovações do que com a apreensão do saber e com o gosto pelo conhecimento”, de acordo com Soares (1995) essa preocupação é proveniente do fato de que as análises e discussões sobre a qualidade em educação são feitas sob duas perspectivas, “ou se buscam os fatores determinantes da qualidade da alfabetização, ou se busca aferir essa qualidade, por meio da avaliação dos resultados do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita” (48). Uma preocupação que é revelada no discurso:

**“A prova ANA é algo que você tem que exige dar um conhecimento para eles que não condiz com a realidade deles, tem que tentar explicar para eles o que não tem sentido. É uma prova geral, igual para todo mundo. E há uma competição, entre aspas, de uma escola da periferia com uma escola central, é muito desparelho. Sempre a questão da nota vai ser vai ser diferente... Parece que a gente dá um passo para frente e dois pra trás. A sensação que dá, na prova ANA, que é igual pra todo país. Lógico que a nota vai ser diferente, que a porcentagem vai ser diferente, não tem como”...**  
(SUJEITO F, gifo nosso)

Toda essa dispersão de propósito é derivada dos interesses políticos econômicos de apresentar índices que mostrem um país em crescimento, em expansão. A prova ANA<sup>25</sup> – Avaliação Nacional da alfabetização – é uma avaliação externa que tem como objetivos aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3ºano do EF das escolas públicas. De acordo com o INEP as provas apresentam resultados<sup>26</sup> em relação ao desempenho da leitura, desempenho em matemática e desempenho em escrita dos estudantes, bem como informações sobre o indicador de nível socioeconômico e o indicador de formação docente da escola.

<sup>24</sup> Retomando o que foi apresentado no item 2.4 (p.30), as sete professoras entrevistadas representam sete escolas do município de Santa Maria, cerca de 12 %.

<sup>25</sup> É importante ressaltar que a prova ANA elaborada pelo INEP em 2013, já estava prevista na portaria 867 de 4 de julho de 2012 que instituiu o PNAIC como uma avaliação que buscava aferir a aprendizagem dos estudantes e como forma de colaborar com os sistemas públicos de ensino na concretização do compromisso firmado com o PNAIC.

<sup>26</sup> A fim de esclarecimento, nesta dissertação foram abordados somente os resultados referentes a leitura e a escrita dos estudantes.

No entanto, conforme Ferreira (2017), “a divulgação dos resultados dessas avaliações, sob a forma de rankings, muito explorados pelas análises divulgadas pelos meios de comunicação, acirra o embate entre escolas e professores” (p. 88), como também influencia diretamente na intensificação e autointensificação do trabalho dos professores, que procura “acompanhar e responder “as exigências externas ao seu trabalho” (Ibidem). É um processo muito difícil, há muitos diagnósticos e pouco tratamento, o discurso das professoras evidencia essa dialética caminhada no processo de alfabetização das crianças, como disse a professora, “**um passo pra frente e dois pra trás**”.

A fim de compreender melhor os níveis de avaliação de leitura da prova ANA, apresento uma tabela com as especificidades de cada nível em relação ao ano de 2014.

Tabela 5 - Interpretação pedagógica da escala de leitura na edição da ANA de 2014.

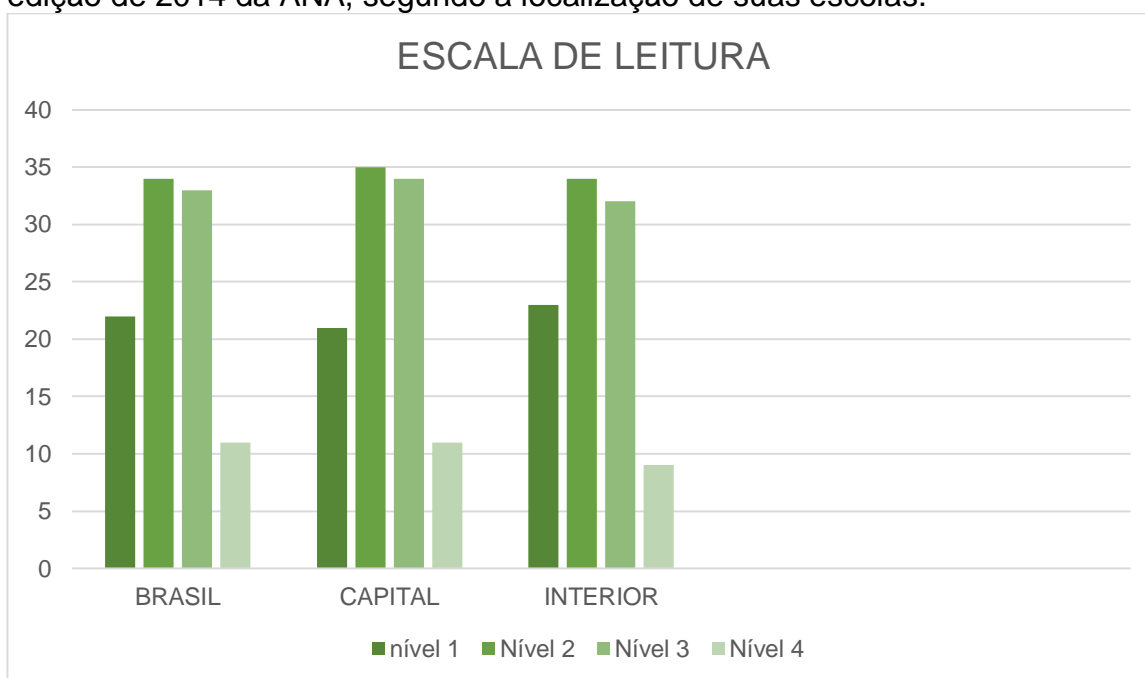
<b>NÍVEL 1</b>	Neste nível, os estudantes provavelmente são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> <li>● Ler palavras com estrutura silábica canônica, não canônica e ainda que alternem sílabas canônicas e não canônicas.</li> </ul>
<b>NÍVEL 2</b>	Além das habilidades descritas no nível anterior, os estudantes provavelmente são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> <li>● Localizar informações explícitas em textos curtos como piada, parlenda, poema, quadrinho, fragmentos de narrativas e de curiosidade científica; em textos de maior extensão, quando a informação está localizada na primeira linha do texto.</li> <li>● Reconhecer a finalidade de texto como convite, cartaz, receita, bilhete, anúncio com ou sem apoio de imagem.</li> <li>● Identificar assunto de um cartaz apresentado em sua forma original e ainda em textos cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha.</li> <li>● Inferir sentido em piada e em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal.</li> </ul>
<b>NÍVEL 3</b>	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> <li>● Localizar informação explícita em textos de maior extensão como fragmento de literatura infantil, lenda, cantiga folclórica e poema, quando a informação está localizada no meio ou ao final do texto.</li> <li>● Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em textos como tirinha e poema narrativo.</li> <li>● Inferir relação de causa e consequência em textos exclusivamente verbais – piada, fábula, fragmentos de textos de literatura infantil e texto de curiosidade científica– com base na progressão textual; e em textos que articulam a linguagem verbal e não verbal – tirinha; sentido em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal com vocabulário específico de textos de divulgação científica ou que exige conhecimento intertextual de narrativas infantis; o assunto de texto de extensão média de divulgação científica para crianças, com base nos elementos que aparecem no início do texto; o significado de expressão de linguagem figurada em textos como poema narrativo, fragmentos de literatura infantil, de curiosidade científica e tirinha.</li> </ul>
<b>NÍVEL 4</b>	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> <li>● Reconhecer relação de tempo em texto verbal e os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional.</li> </ul>

- Identificar o referente de pronome possessivo em poema; o referente de advérbio de lugar em reportagem; o referente de expressão formada por pronome demonstrativo em fragmento de texto de divulgação científica para o público infantil.
- Inferir sentido em fragmento de conto; sentido de palavra em fragmento de texto de literatura infantil; assunto em texto de extensão média ou longa, considerando elementos que aparecem ao longo do texto, em gêneros como divulgação científica, curiosidade histórica para criança e biografia.

Fonte: INEP/DAEB (2017)

Conforme o histórico do INEP (2015) os resultados<sup>27</sup> da prova Ana de 2014 revelam que a maior proporção de estudantes encontra-se nos níveis 2 e 3, em âmbito nacional, são 67%, nas capitais 69% e nos demais municípios 66%. Infelizmente, tanto a nível nacional, como nas capitais e nos demais municípios, apenas 11% dos estudantes encontram-se no nível 4. Retomando Soares (2003), estamos iludindo os estudantes ao dizer que eles estão “aprendendo a ler e a escrever, quando na verdade não estão” (p.19). Vejamos como se apresentam os dados.

Gráfico 1 - Divisão percentual dos estudantes nos níveis de proficiência em leitura na edição de 2014 da ANA, segundo a localização de suas escolas.

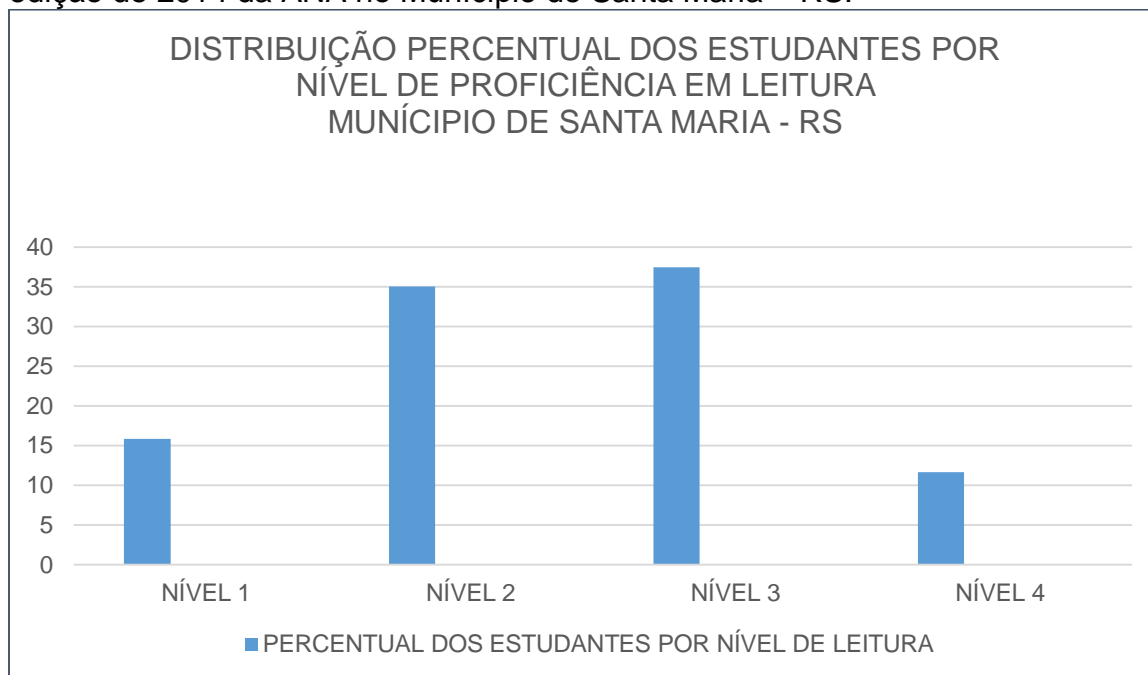


Fonte: De Toni (2017), elaborado pela autora.

No município de Santa Maria os resultados também revelam que os estudantes encontram-se nos níveis 2 e 3, porém com percentual de 72,48%, um resultado acima dos níveis nacional (67%), das capitais (69%) e dos demais municípios (66%), como evidencia a tabela a seguir.

<sup>27</sup> Até a finalização desta dissertação, não haviam sido divulgados os resultados referentes a edição da prova ANA de 2016.

Gráfico 2 - Divisão percentual dos estudantes nos níveis de proficiência em leitura na edição de 2014 da ANA no Município de Santa Maria – RS.



Fonte: De Toni (2017), elaborado pela autora

Preocupada com a questão de que apenas 11,67% dos estudantes do município encontram-se no nível 4, procurei saber como estariam os resultados que avaliaram os estudantes do 5º ano por intermédio da Prova Brasil<sup>28</sup> em 2015. Em uma Escala de Proficiência em língua portuguesa, com foco em leitura, composta por 9 níveis<sup>29</sup> progressivos e cumulativos, os resultados<sup>30</sup> indicam que 22,06% dos estudantes encontram-se no nível 4, apenas 0,94% deles estão no nível 9 e 3,15 ainda chegam ao 5º ano no nível 0. Tal evidência contribuí para o que Soares (2016) afirmou sobre o fracasso que ultrapassou a classe de alfabetização e se estendeu ao Ensino Fundamental “evidenciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semialfabetizados” (p.24).

A seguir expõe-se os níveis de escala da escrita referentes a prova ANA de 2014.

<sup>28</sup> A Prova Brasil é uma avaliação para diagnóstico, desenvolvida pelo INEP/ MEC com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro. Os testes são aplicados no quinto e nono anos do ensino fundamental, nestes os estudantes respondem questões de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas.

<sup>29</sup> Os níveis da prova Brasil encontram-se como apêndice “I” ao final da pesquisa.

<sup>30</sup> Os resultados de cada nível encontram-se como apêndice “H” ao final da pesquisa.

Tabela 6 - Interpretação pedagógica da escala de escrita na edição da ANA de 2014.

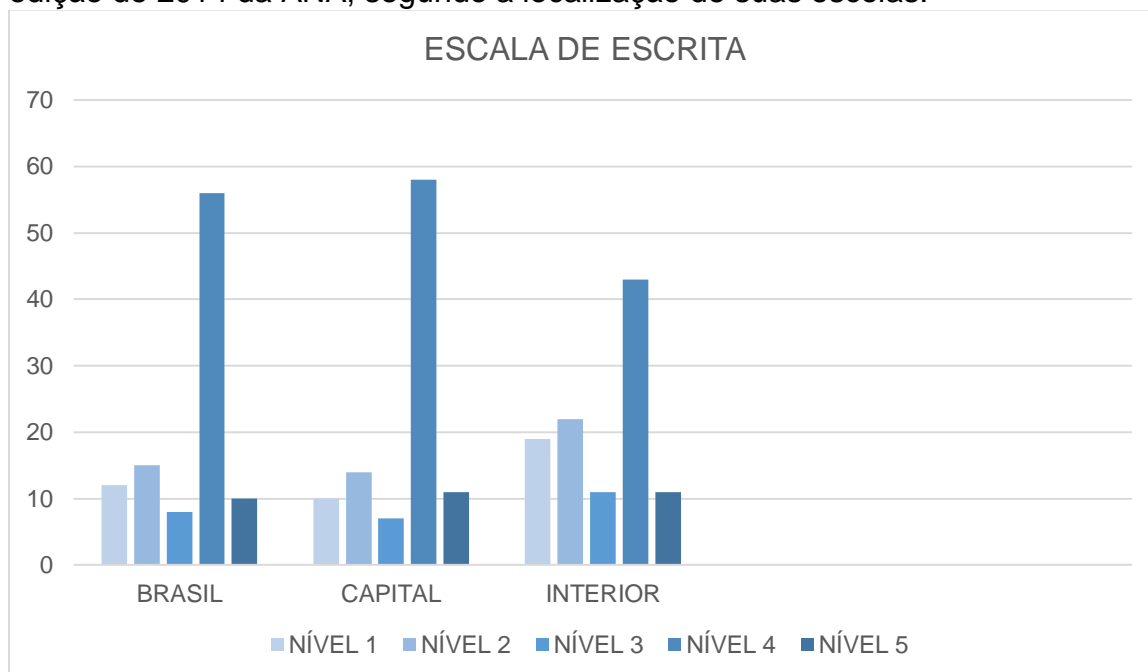
NÍVEL	ESCALA DE ESCRITA
<b>NÍVEL 1</b>	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente não escrevem as palavras ou estabelecem algumas correspondências entre as letras grafadas e a pauta sonora, porém ainda não escrevem palavras alfabeticamente. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.
<b>NÍVEL 2</b>	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem alfabeticamente palavras com trocas ou omissão de letras, alterações na ordem das letras e outros desvios ortográficos. Em relação à produção de textos, os e estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.
<b>NÍVEL 3</b>	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente* palavras com estrutura silábica consoante-vogal, apresentando alguns desvios ortográficos em palavras com estruturas silábicas mais complexas. Em relação à produção de textos, provavelmente escrevem de forma incipiente ou inadequada ao que foi proposto ou produzem fragmentos sem conectivos e/ou recursos de substituição lexical e/ou pontuação para estabelecer articulações entre partes do texto. Apresentam ainda grande quantidade de desvios ortográficos e de segmentação ao longo do texto.
<b>NÍVEL 4</b>	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente* palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, embora possam não contemplar todos os elementos da narrativa e/ou partes da história a ser contada. Articulam as partes do texto com a utilização de conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores, mas ainda cometem desvios que comprometem parcialmente o sentido da narrativa, inclusive por não utilizar a pontuação ou utilizar os sinais de modo inadequado. Além disso, o texto pode apresentar alguns desvios ortográficos e de segmentação que não comprometem a compreensão.
<b>NÍVEL 5</b>	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente* palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, evidenciando uma situação central e final. Articulam as partes do texto com conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores textuais. Segmentam e escrevem as palavras corretamente, embora o texto possa apresentar alguns desvios ortográficos e de pontuação que não comprometem a compreensão.

Fonte: INEP/ DAEB (2017)

De acordo com os níveis acima, a escrita os estudantes em sua maioria estão posicionados no nível 4, já nos municípios do interior, 41% dos estudantes estão no nível 1 e 2 enquanto que em âmbito nacional há 27% nestes níveis, e nas áreas urbanas apenas 24%. É importante retomar aqui o fato de que a avaliação é a mesma para todo o país, e que, por esse motivo, no meu entendimento é ineficaz comparar resultados, pois são inúmeros os fenômenos que se atravessam no processo de alfabetização dos estudantes, já há bastante diagnóstico, agora precisamos de tratamento para sanar as dificuldades enfrentadas pelos professores alfabetizadores

quanto ao trabalho. A seguir o gráfico com os dados referente aos níveis de proficiência em escrita.

Gráfico 3 - Divisão percentual dos estudantes nos níveis de proficiência em escrita na edição de 2014 da ANA, segundo a localização de suas escolas.



Fonte: De Toni (2017), elaborado pela autora.

Neste momento fico imaginando os diferentes contextos em que vivem esses estudantes, na totalidade de movimentos que envolvem a educação dos mesmos e nas possibilidades que cada um deles consegue alcançar. Pense em uma escola bem localizada próxima a um centro urbano, em que os estudantes tenham acesso a uma biblioteca e a computadores, e que suas famílias possuíssem boas oportunidades de emprego, pois cada fator que envolve este estudante é determinante para compor suas condições de aprendizagem. Agora imagine uma escola em área rural, de difícil acesso, de estrutura precária, sem biblioteca, e que as famílias destes estudantes em sua maioria são agricultores. Cada um destes fenômenos influencia diretamente na aquisição do conhecimento. E no caso de um estudante da periferia, de classe pobre, seu pai é presidiário e sua mãe precisa trabalhar para sustentar a família. O estudante nesse caso ajuda a irmã mais velha a cuidar de seus outros irmãos menores. Aqui os fenômenos que interferem na produção de conhecimento são outros. É justo uma avaliação aferir de igual maneira se os estudantes estão se alfabetizando, quando na verdade o que se precisa é, qualificar o processo de alfabetização, dar condições dignas de trabalho para os professores, e investir recursos para uma melhor estrutura nas escolas? É claro que não é justo.



Durante as entrevistas, as professoras alfabetizadoras foram questionadas sobre quais avanços e retrocessos poderiam ser vistos ao longo de seu trabalho como alfabetizadoras, ambas apontaram o PNAIC como um marco na alfabetização, ora associado a avanços, ora associado a retrocessos.

**“O que avançou foram as ideias, a gente saiu do tradicional nas ideias, conseguiu avançar, olhar a criança como ela aprende... não só ver a criança como um receptor. A gente estudou para perceber que a criança constrói, só que o retrocesso está no sair do papel e chegar na prática”... eu me vejo perdida e vejo muitos colegas perdidos... eu quero ser diferente, quero fazer coisas diferentes, e é assim, com esses ideais. A gente fica no vazio, meio perdido. Parece que a prática não acompanha. Tu tem uma ideia, mas aí tu só mudas a técnica e a ideia continua a mesma. Então, eu acho que isso é um retrocesso, porque isso deixa a gente perdido e acaba fazendo pior do que a gente gostaria de fazer... tem que sair do nada, então a gente acaba procurando coisas, e às vezes acabam sendo as mesmas só que com uma roupagem diferente... De outra maneira, então, a gente tem por exemplo um data show, dai nossa! é moderno. Mas o data show é pra copiar para o caderno. A mesma coisa...só troquei o quadro pelo data show, então não adianta nada...** (SUJEITO C, grifo nosso)

**Depois do PNAIC houve muitos avanços. Eu sou muito a favor do PNAIC. Eu gosto dele, porque a gente conseguiu, sob a orientação das professoras do PNAIC, se organizar melhor, tivemos mais oportunidades pra diversificar as atividades, tanto as atividades em folhas para as crianças, quanto as atividades na prática. E quando se dá algum trabalho pra as crianças na prática a gente percebe que, através daquele trabalho, que a criança mesmo constrói a sua alfabetização... Então, eu acho que o PNAIC veio a favorecer bastante para nós professores** (SUJEITO A, grifo nosso).

**Eu tenho percebido que tem, tem um retrocesso sim, por que a questão que nos primeiros anos não podem ser reprovados, não pode reter o aluno, tá chegando no 3º ano com bastante retrocesso, ... eu tenho uma turma com 19 alunos e eu tenho quatro planejamento. Eu tenho alunos de que, que na teoria estão no 3º ano mas na prática são do 1º, ....dai vai bate num no 3º ano e ali a bomba explode...** (SUJEITO F, grifo nosso)

**Eu acho que avanço né... Tu vê que as políticas públicas tão voltando, tão querendo voltar pra alfabetização, tão querendo enxergar esse lado né...** (SUJEITO B, grifo nosso)

**“eu tenho uma relação de amor e ódio com o pnaic... o pnaic veio de cima pra baixo, não sei se foi assim, mas nas escolas é o que se percebe, a reclamação dos professores que ele vem de cima pra baixo, então ele tá meio que impondo um sistema que as pessoas não tão acostumadas a usar sabe então é essa relação de amor e ódio, assim a idéia eu acho maravilhosa se tudo mundo abraçasse essa idéia, abraze a mente,tem razão pode ser que aí realmente, as crianças aprendem assim então vamos tentar assim, mas eu acho que não tava pronto para ser aplicado como deveria ser, porque as escolas não tem estrutura... tem que dar o apoio pras pessoas e depois implantar, e não implantar e depois tapar furo... está virando uma operação tapa-buraco né** (SUJEITO C, grifo nosso)

Tem crianças que vão se desenvolvendo, amadurecendo aos poucos e vão fazendo a concepção da alfabetização,.... **uns aprendem rápido, outros demoram mais, e aqueles que aprendem rápido ajudam os outros, então tudo é um avanço.** ( SUJEITO G, grifo nosso)

**“Eu não sou bolsista do PNAIC e eu nunca fui procurada pela minha orientadora do PNAIC, nunca... eu mandei um email pra ela dizendo “oi nunca recebi nada da tua parte”, e ela nunca me respondeu. Que dizer, o PNAIC está dando atenção só para os professores que são bolsistas, e os professores que não são bolsistas... estão livres. O PNAIC é muito legal... na proposta que ele tem, TEÓRICA é ótima. Mas eu acho que a forma como ele está sendo aplicado não é boa, até porque essa questão da bolsa, tem muito professora que está ali (a gente tem que ver a realidade dos professores), que ganham mal e que estão fazendo aquilo só para ter o dinheiro” (SUJEITO E, grifo nosso)**

Como se evidencia nos discursos, emerge neste processo também, o fato de que é mínima a disponibilização de bolsas do Programa. Estas são para poucas professoras. Decorre daí que apenas uma parte é mais esclarecida quanto ao PNAIC, enquanto a outra que também é avaliada não recebe nenhuma instrução, nenhum incentivo. No Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2016, há uma recomendação para que, “os orientadores de estudo e os professores alfabetizadores que participaram das edições anteriores, sempre que possível, não sejam substituídos” (p.11).

Não é contraditório que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, sendo um compromisso formal assumido pelos governos federal, estadual e municipal de assegurar que **todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade**, ao final do 3º ano do ensino fundamental, não promova o acesso a **todos os professores alfabetizadores em relação as formações do programa?** São muitas contradições, porém ter consciência a respeito delas se torna fundamental na luta contra o caráter centralizador que algumas políticas e programas procuram atribuir sobre a sociedade.

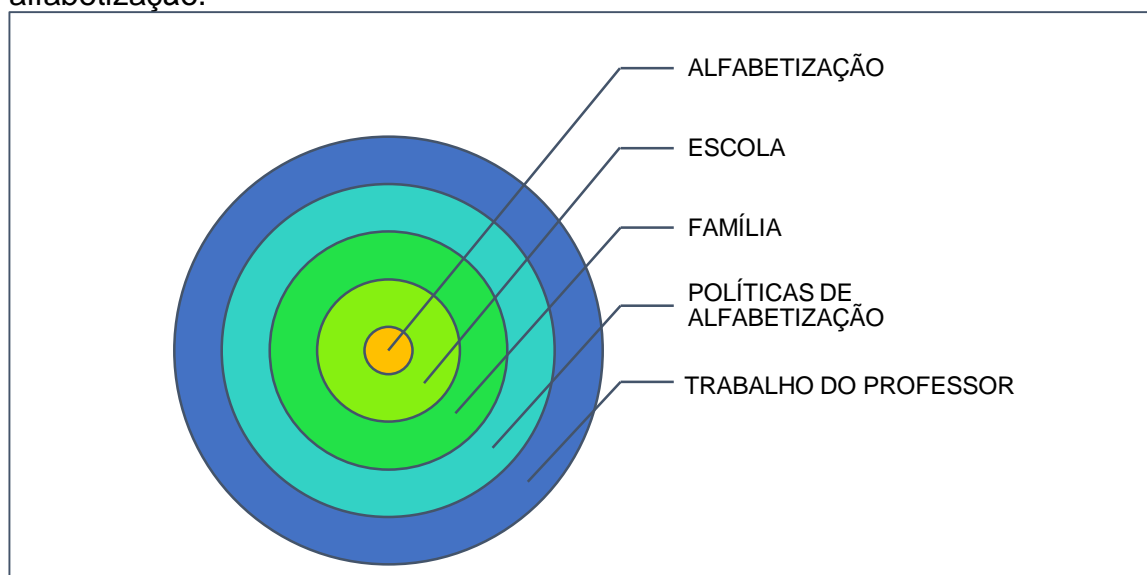
“A consciência da contradição, é o momento em que a contradição se torna princípio explicativo do real. A reflexão sobre o real torna-se o momento em que o homem descobre as contradições existentes no real” (CURY, 1986, p.32). E descobrir essas condições pode fazer avançar em questões como **a superação dos desafios** apresentados pelas professoras, como por exemplo a diferença de níveis que os estudantes estão chegando no terceiro ano, a dificuldade em organizar planejamentos que contemplem as necessidades de cada estudante, entender a criança, bem como os distintos fenômenos que afetam suas vidas e, por último, o desafio de alfabetizá-los não para a leitura e a escrita, mas para uma vida social ativa.

Conforme Cury (1986), o ser humano “sujeito histórico-social” que produz a história, que faz escolhas, que produz a realidade, também é produzido por ela. Logo

cada uma das professoras alfabetizadoras está produzindo a história da forma como conseguem, uma complexa busca na tentativa de efetivar seu trabalho, no caso a alfabetização. Nessa direção, é preciso compreender que cada fenômeno só pode ser interpretado dentro da totalidade na qual está inserido. Como os fenômenos se relacionam, um fenômeno gera outro fenômeno e desta maneira estão sempre em constante desenvolvimento (CURY, 1986). Assim, explica-se o ponto de vista das professoras alfabetizadoras. Cada uma delas está envolta por fenômenos diferentes, gerados por inúmeros aspectos, como a escola, a família, as políticas de alfabetização e o trabalho do professor. Das sete professoras alfabetizadoras, quatro delas participam das reuniões do PNAIC. Destas que participam apenas uma aponta a fragilidade de como os estudantes estão chegando ao 3º ano. **“Eu tenho alunos que na teoria estão no 3º ano, mas na prática são do 1º”** (SUJEITO F, professora do 3º ano, grifo nosso).

A seguir, uma ilustração<sup>31</sup> a respeito dos fenômenos que se relacionam e interferem neste processo e um quadro sobre como as professoras apontam estes fenômenos no processo de alfabetização das crianças.

Ilustração 11 – Representação gráfica da relação e interferência dos fenômenos na alfabetização.



Fonte: DE TONI (2017), elaborada pela autora

Descobrir as contradições existentes nos fenômenos é um desafio a ser conquistado, não fomos educados para ser críticos, fomos educados para o trabalho

<sup>31</sup> A forma em espiral é proposital, pois cada fenômeno está intrinsecamente ligado ao outro, de maneira que não se identifica o início, o meio ou o fim dos mesmos.

(MENDES, 2013). “A reflexão sobre o real torna-se o momento em que o homem descobre as contradições existentes no real” (CURY, 1986, p.32), porém nem todos conseguem chegar a compreender, eis o papel da educação para contribuir com “a construção de sujeitos capazes de criticar o mundo em que vivem e de agir no sentido da transformação da realidade” (ASBAHR, SANCHES, 2013, p.33). Na sequência apresenta-se os fenômenos descritos no discurso e que interferem no processo de alfabetização dos estudantes.

Tabela 7 – Apresentação do discurso em relação aos fenômenos na alfabetização

<p>ESCOLA</p>	<p>...quando tu estás num meio social que ele não tem nada além da <b>escola</b>, às vezes eu mando tarefas assim: recorte e cole letrinhas, palavrinhas com acento agudo. Eu tenho que mandar a revista, eu tenho que mandar a cola, eu tenho que mandar a tesoura, porque eles não têm revista, eles não têm tesoura e eles não têm cola(SUJEITO E)</p> <p>Lá a gente enfrenta bastante dificuldade na nossa <b>escola</b>. Quando cheguei lá no ano passado, cheguei no 5º ano tinha quatro, cinco alunos que não reconheciam as letras (SUJEITO B)</p> <p>O que essa <b>escola</b> fez, o que essa criança fez desde final do 1º ciclo e no 5º ano ainda não sabem ler? Porque na verdade não é só nós sozinhas, porque tinha que ter todo um plano de gestão de <b>escola</b> para tratar desse problema, porque é um fenômeno, é um fato social que está acontecendo ali que precisa ser tratado(SUJEITO E)</p>
<p>FAMÍLIA</p>	<p>...a questão da <b>família</b>, da participação da responsabilidade dela dessa parceria dela com a escola, é assim... você conta nos dedos os pais que participam (SUJEITO F)</p> <p>A <b>família</b> está devendo muito, é verdade, temos famílias muito desestruturadas... a maioria das crianças estão desatendidas nesta parte, e ainda te digo mais: é devido a situação econômica do país... porque as famílias precisam sair de casa para trabalhar, a criança fica o dia inteiro a mercê da sociedade e que, muitas vezes, influencia negativamente para a criança... a família chega em casa cansada, não tem tempo pra ajudar a criança fazer temas, qualquer trabalhinho que tu mandas pra casa já é uma dificuldade para os pais ajudarem. Canso de receber bilhetes dizendo para eu não mandar temas, não mandar trabalho.Então, fica uma situação bem difícil. (SUJEITO A)</p> <p>...a <b>família</b> é muito importante, a nossa realidade aqui é mais difícil porque as famílias não agem, tudo é com a escola, largam tudo pra nós. Então, a gente tem que se ver a mil para resolver tudo. Às vezes, a criança tem problemas neurológicos, tem hiperatividade... precisa da família. Então, esse lado é bem difícil, eles levam as tarefas para fazer mas voltam sem fazer porque não tem ninguém que ajudasse (SUJEITO G)</p>
	<p>É muito bonito no papel, mas a realidade é bem mais complicado. Tem que conhecer a realidade da comunidade do aluno, eu acho que as <b>políticas</b> tinham que vir de acordo com isso... Não cabe a mesma política para nós aqui, como para outro Estado. Acho que teria que ser mais voltado pra onde a criança vive, para o ambiente que ela vive ( (SUJEITO F)</p>

POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO	Acho que tem que ter comprometimento da parte do poder público e do professor em dar suporte e à valorização do professor também, desde salário, pensar as condições <b>políticas</b> voltadas para o professor. Pensar também políticas voltadas para os alunos, para alfabetização, mas o <b>PNAIC</b> acho pelo menos é um caminho, já está pensando na alfabetização e melhora a alfabetização dos alunos. Alguém já está pensando nessa parte, já é um avanço(SUJEITO B)
TRABALHO DAS PROFESSORAS	<p>A reflexão realmente do nosso <b>trabalho</b> , do que que a gente está fazendo, aonde a gente quer chegar. Isso ai é interessante. Porque a gente faz um <b>trabalho</b> mas tu não percebe o <b>trabalho</b> que tu está fazendo, entende?, tu está fazendo o teu <b>trabalho</b> mas tu não paras para refletir, sobre aquilo ali, e ter outras hipóteses(SUJEITO A)</p> <p>Na escola, a gente quase não tem muito diálogo, porque o <b>trabalho</b> não dá tempo, é intenso... (SUJEITO E)</p> <p>...a hora que eu consigo fazer uma atividade em que coloco todos. Por exemplo, estou trabalhando com as plantas, tenho que fazer <b>trabalho</b> diferenciado, tem algumas coisas que eu consigo juntar, mas não é um <b>trabalho</b> completo, acabo fazendo outro trabalho com eles, então é bem complicado... (SUJEITO F)</p>

Fonte: TONI (2017), elaborada pela autora

Cada um dos fenômenos sobre a **escola** apresenta uma característica diferente ou um novo fenômeno. Sobre a escola, percebe-se, no discurso, que é a única solução, saída e porto seguro para a criança proveniente de um meio social em que se sobressaem a vulnerabilidade e precariedade. Paro (2000) salienta que, em relação à dimensão social, a escola tem estado mais ausente do que o necessário, diante dos distintos e graves problemas sociais da atualidade e ainda “ignora a necessidade de formação ética de seus usuários, como se isso fosse atribuição apenas da família” (p. 25). Como um espaço repleto de dificuldades, aparece também a falta de uma escola que também se comprometa em auxiliar os professores no que tange a produção do conhecimento destes estudantes quanto à alfabetização. Um fenômeno que precisa ser pensado, discutido e estudado pela escola, por uma gestão democrática. Sobre essa questão da função social da escola, Paro faz uma crítica,

Sem dúvida nenhuma, a principal falha hoje da escola com relação a sua dimensão social parece ser sua omissão na função de *educar para a democracia*. Sabendo-se da gravidade dos problemas e contradições sociais presentes na sociedade brasileira — injustiça social, violência, criminalidade, corrupção, desemprego, falta de consciência ecológica, violação de direitos, deterioração de serviços públicos, dilapidação do patrimônio social etc. —, que só se fazem agravar com o decorrer do tempo, e considerando que uma sociedade democrática só se desenvolve e se fortalece politicamente de modo a solucionar seus problemas se pode contar com a ação consciente e conjunta de seus cidadãos, não deixa de ser paradoxal que a escola pública, lugar supostamente privilegiado do diálogo e do desenvolvimento crítico das consciências, ainda resista tão fortemente a propiciar, no ensino fundamental, uma formação democrática que, ao proporcionar valores e conhecimentos,

capacite e encoraje seus alunos a exercerem ativamente sua cidadania na construção de uma sociedade melhor.(PARO, 2000, p. 25)

Conforme Mendes (2013), “a falta de consciência das pessoas sobre suas reais condições de existência, limita qualquer mobilização em prol de uma transformação social” (p.27). Nesta direção, ao se omitir, a escola pública vai perdendo sua função como instituição, local onde se deveria efetivar a educação formal e seus estudantes vão perdendo a oportunidade de avançar em conhecimento, gerando assim um ambiente de precarização do ensino e promovendo outros interesses que não são específicos da escola, a preparação para o trabalho no mundo capitalista, efetivando-se assim, os aspectos que caracterizam a negação do papel educacional da escola pública na sociedade capitalista: os limitados recursos públicos destinados à educação e a minimização do saber destinado as massas (PARO, 2002).

Em relação ao **fenômeno família**, aponta-se a questão da falta de responsabilidade dela com a escola, o contexto da desestruturação familiar, a situação econômica que obriga as mães a trabalharem para complementar a renda, deixando as crianças sobre o cuidado de outros ou até mesmo sozinhas e a negligência ao não encaminharem os filhos até a atendimentos especializados, bem como não as levarem pra o reforço escolar em turno inverso. Este, ao meu ver, é um dos mais difíceis fenômenos, por mais que a escola procure por estratégias, jamais conseguirá sanar os problemas referentes à família. Sobre ela – a família – incidem aspectos que, por serem sociais, políticos e econômicos, fogem do alcance da escola o poder de resolução.

Sobre as **políticas públicas** de alfabetização, queixam-se, discorrendo que estas são bonitas no papel, mas não contemplam as necessidades específicas dos estudantes. O fato de serem iguais para todo o país, que, por sua vez, é rico em diferentes culturas, é uma das causas apontadas pelas professoras. Quanto a isso, Mendes (2013) afirma que em geral as políticas públicas são definidas justamente por seu caráter centralizador, de maneira que a sociedade – principal interessada – não possa participar de sua organização e resultados. Consoante com Boneti (2000), entende-se como políticas públicas “ a ação que nasce do contexto social, mas que passa pela esfera estatal como decisão de intervenção pública numa realidade, quer seja ela econômica ou social” (p.15). De acordo com o autor as políticas públicas são o resultado de um jogo de força que acontece no âmbito das relações de poder que por sua vez provocam o direcionamento dos investimentos na sociedade. Entram

nesse jogo de força representantes de classes, representantes de empresas e de organizações populares, de maneira que cada uma destas representações possam defender seus interesses específicos. Uma verdadeira luta de classes, dinâmica geral que congrega interesses específicos e uma afinidade de classes (BONETI, 2000).

Outra situação apontada é a questão de alguns professores estarem inseridos no PNAIC para complementarem a renda. No entanto, o PNAIC também aparece como caminho para a alfabetização, e como política de valorização do professor, porém, apontado apenas pelas professoras participantes do programa, um indício da estrutura frágil que o mesmo representa, pois apenas as bolsistas têm acesso a um pouco mais de informação a respeito do Programa e as demais ficam a parte, trabalhando como conseguem. Ao menos, é o que parece.

Quanto ao **trabalho das professoras**, fica evidente a falta de tempo para que possam refletir sobre sua prática e sobre seu trabalho, como também a falta de espaço para o diálogo entre pares. Outro fenômeno refere-se à dificuldade em dar andamento em atividades que, por mais simples que sejam, os estudantes não conseguem acompanhar, isso se deve ao fato da disparidade de conhecimento da turma, que por sua vez não permite que a professora realize um trabalho completo. Como se vê, o trabalho das professoras é eivado de fenômenos que são externos à sua vontade, e que, por sua vez, acabam por interferir no processo de alfabetização dos estudantes.

Um outro exemplo desta dinâmica, do movimento real, pode-se conjecturar a respeito da compreensão da alfabetização que cada professora tem. Ao compartilharem sobre suas concepções acerca da alfabetização, o fenômeno da alfabetização é explicado partindo das relações que se estabeleceram ao longo de suas histórias, produzidas pelo próprio sujeito, como também as produzidas coletivamente. Sendo assim, novos fenômenos vão se formando e se relacionando às vivências de cada professora. Nesse momento, as concepções se misturam entre imaginário romantizado, processo de aprimoramento do estudante e algumas frustrações.

Tabela 8 – Apresentação dos discursos em relação a compreensão da alfabetização por parte das professoras alfabetizadoras.

<p>IMAGINÁRIO ROMANTIZADO</p>	<p><b>Alfabetizar é transformar o mundo da criança</b>, e é para que ela tenha um maior leque na vida dela, uma maior compreensão do mundo e das coisas que vê, para que possa descobrir nos livros os sonhos né?, possa interagir com o mundo dela que até então é um mundo à parte.(SUJEITO A)</p> <p><b>Eu penso que a alfabetização é um momento muito lindo das crianças se não uns dos momentos mais lindos...</b> estão se descobrindo que eles</p>
-----------------------------------	--

	<p>podem aprender , que eles podem ler as letras, os números. Eu creio que é um dos momentos mais lindos que tem na vida da criança é a alfabetização (SUJEITO B)</p> <p>Tudo que a criança vive e convive é alfabetização. Por exemplo, <b>ela está vindo para escola, e neste caminho visualiza letras, imagens, placas. Já começou a alfabetização ali. A</b> bagagem cultural que ela vai trazer vai ajudar na alfabetização, no conhecimento das letras, das figuras dos símbolos, tudo serve para alfabetização, o ambiente... As crianças chegam dizendo que não sabem ler: “eu não sei ler, profe”. Ai eu digo que eles sabem ler: “<b>Pega o livrinho, vocês vão começar lendo as figuras, as cores tudo que tiver ali, e vão contar para os colegas o que vocês estão vendo</b>”. Isso é <b>alfabetização</b>. Depois a gente vai passar para o papel, para as letras, mas tudo isso é muito importante, a criança se sente bem no ambiente em que está. Ser elogiada ajuda a se desenvolver. Então a alfabetização é <b>tudo que estiver ao redor da criança... é alfabetização</b>.</p>
<p>PROCESSO DE APRIMORAMENTO DO ESTUDANTE</p>	<p><b>Pra mim, a alfabetização é um processo. Então, é uma construção.</b> Ela não é só o saber ler... é saber escrever, é usar o ler e o escrever para todas as coisas que tu fores usar na tua vida... <b>e a gente ajuda</b> (SUJEITO C)</p> <p><b>É aquele processo que a criança tem aquela vontade de querer aprender a escrever. Ela já vem com aquela vontade de aprender a ler, vontade de aprender a escrever.</b> Então, eu acho que esse é o processo de alfabetização, na minha concepção, e <b>a gente vai aprimorando</b> (SUJEITO D)</p>
<p>FRUSTRAÇÃO</p>	<p><b>Olha, tinha a concepção teórica bonitinha que a gente aprendeu na Pedagogia.</b> Na verdade, hoje eu não penso mais que eu até poderia acreditar naquela concepção da alfabetização se eu tivesse uma turma homogênea, ou que a maioria das crianças fossem letradas. Se tivessem uma socialização anterior da família que desse possibilidades que elas pudessem ler de uma forma fluente, eu defenderia a educação como algo humanizador. <b>Tudo aquilo que a gente escuta, que transforma, que emancipa, e blábláblá, mas no que eu estou vivendo agora, a alfabetização se reduziu a conseguir fazer eles lerem.</b> É isso que aconteceu comigo agora... eu preciso é que eles aprendam a ler e entendam aquilo que eles estão lendo. (SUJEITO E)</p> <p><b>Para mim, alfabetização já diz tudo: é criança alfabetizada,</b> no sentido de saber ler, saber escrever. Também o letramento entra nesta parte: não só saber ler, mas saber o que está lendo, o que é interpretar, para ela qual o sentido daquilo que lê. Isso é alfabetização. <b>Porém, não é bem isso que a gente vê, no dia a dia é bem mais complicado.</b>(SUJEITO F)</p>

Fonte: De Toni (2017), elaborada pela autora.

Aqui os fenômenos que se entrecruzam nas concepções da alfabetização, estão embasados na formação das professoras, na maneira como conduzem e acreditam ser a melhor maneira de se alfabetizar, e principalmente na experiência de trabalho como alfabetizadoras. Sobre isso, Ferreira (2017) explica que “constituir-se professor/professora implica, cotidianamente, na inserção na profissão, caracterizada por exigir conhecimentos e ações relativas a dimensão humana, dialógica, interativa, cognitiva, pragmática e ética” (p. 30).



Aqui, de maneira ainda implícita e não proposital, começa a aparecer um fenômeno referente à concepção do seu próprio trabalho, ora romantizado, ora como processo de aprimoramento para o estudante e também como frustração de tudo aquilo que lhes foi ensinando durante a formação. O fato do trabalho dos professores não ser tangível, não ser concreto e por se tratar da produção de conhecimento, fez com que por muito tempo o mesmo fosse visto, e idealizado, como um trabalho vocacionado, equiparando-se ao sacerdócio (FERREIRA, 2017). Segundo Hypolito (1997), esta concepção da profissão docente como vocação e sacerdócio é proveniente da igreja, pois antigamente “as escolas funcionavam principalmente nas igrejas, nas catedrais e nos conventos, e os professores eram membros do clero” (p. 18). No momento em que as escolas foram abertas para a população, o clero precisou de ajuda para atender a nova demanda, “assim, colaboradores leigos foram convocados para exercer a função docente” (HYPÓLITO, 1997, p.19). Era do interesse da igreja a “disputa ideológica por desempenhar, dentre outros fatores, o controle da educação” (Ibidem).

Esse imaginário romantizado sobre o processo de alfabetização é justamente uma ideia da docência baseada em uma missão de amor, uma vocação do sujeito para ser professor, quase como um chamado divino, o sacerdócio. Concomitante a esta ideia também incidia sobre o professor o prestígio social, a autonomia, e o controle de seu trabalho, que veio a ser perdido pela profissionalização da função (Ibidem). Hoje já não há mais o prestígio, já não há mais a autonomia, ambas foram trocadas pela “centralização dos processos de avaliação” que qualificam o trabalho dos professores e também da escola (FERREIRA,2017), que, por sua vez, acabam por intensificar ainda mais o trabalho dos professores. Ou seja, mais uma vez ficam notórias as contradições entre os fenômenos que se entrelaçam nesta pesquisa, esse imaginário romantizado que em nada é romântico é uma fuga de perceber a realidade que se engendra ao trabalho da professora alfabetizadora.

Em outro momento, o discurso das professoras alfabetizadoras efetiva-se como um processo de aprimoramento do conhecimento do estudante, de maneira que os contrários se relacionem (CURY, 1986) na produção de conceitos e apropriação da leitura e da escrita. Aqui neste processo a professora torna-se uma auxiliar da codificação e da decodificação das estruturas que formam as palavras. É aqui também que as crianças produzem suas próprias ideias e as compartilham entre si, “uma teia de relações contraditórias, que se imbricam mutuamente” (CURY, 1986, p.43),

indicando que nenhuma mediação é produzida isoladamente, ambas se relacionam, ambas se complementam, ora professor e estudante, ora estudante e estudante.

Por último, apresenta-se no discurso das professoras a concepção sobre a alfabetização, que, ao meu ver é o fenômeno de maior impacto a frustração com a realidade encontrada nas salas de aula, totalmente oposta as premissas instituídas como verdades durante a formação. Hypolito (1997) explica que durante o processo de formação, a instituição formadora fornece tudo que se entende como necessário para o desempenho satisfatório como professor, porém, quando o trabalhador do ensino ingressa na escola “tem um choque com a realidade concreta” (p.86). Como relatou a professora, **tudo aquilo que a gente escuta, que transforma, que emancipa, e blábláblá, mas no que eu estou vivendo agora, a alfabetização se reduziu a conseguir fazer eles lerem....** (SUJEITO E, 3º ano). O desabafo evidencia uma triste realidade que atinge muitos professores recém formados. Mesmo professores com experiência de trabalho relatam as dificuldades enfrentadas no processo de alfabetização.

De acordo com Gadotti (2012) “A educação é um fenômeno dinâmico e permanente como a própria vida” (p.11), cabe ao educador buscar compreender esse fenômeno que está imerso em uma realidade em desenvolvimento. A realidade de hoje não será a mesma de amanhã, a realidade de um estudante difere da de outro, a realidade das professoras não são as mesmas, nem são as de escolas próximas, muito menos as de cidades e regiões diferentes. Sendo assim, como poderia um programa de alfabetização ser único para todo um país, ser avaliado e ainda apresentar resultados análogos – impossível – uma realidade dialética e totalmente contraditória.

Segundo Mendes (2013), as políticas públicas educacionais, servem como um analgésico que alivia a dor, porém não podem curar a doença. Para a autora o caráter das políticas acaba por ser compensatório, mas não resolve os problemas. A este respeito Paro (2001) faz uma crítica a respeito do “descompasso entre teoria sobre políticas públicas em educação e realidade das escolas públicas básicas” (p.37) de acordo com ele, esse descompasso acarreta prejuízos para “a eficácia da educação escolar em sua desejável contribuição para a transformação social” (ibidem).

É necessário ressaltar que “as política públicas são definidas por legisladores, políticos, grupos que estão fora do espaço escolar e que as definem a partir de suas concepções que, muitas vezes, não coincidem com a concepção do professor”

(FRIZZO, 2000, p.81). Nessa condição, se faz importante dar vez ao discurso dos professores, pois são eles que encaram o difícil trabalho de produzir conhecimento em meio as diferentes dificuldades que se apresentam.

## 6.2 QUESTÕES SOBRE O TRABALHO

Neste capítulo procurou-se analisar os sentidos produzidos pelas professoras alfabetizadoras sobre seu trabalho, entendendo-o como fundamental para o trabalho pedagógico. De acordo com Ferreira e Costas (2011), o sentido tem caráter passageiro e sempre que é recordado, torna-se um novo sentido. É importante destacar que também influenciam sobre os sentidos, as relações produzidas no grupo social em que estão inseridas, conforme as autoras “a produção de sentidos está presente cotidianamente na vida das pessoas e incorpora as vivências, experiências, conhecimentos e relações estabelecidas com o mundo ao redor” (p.80).

Conforme Ferreira (2017), “é pelo trabalho que se compreende a história da humanidade, pois cada ser humano e cada formação societária elabora sua historicidade, na medida em que produz, por meio do trabalho” (23), não há como negá-lo, o trabalhador precisa de seu trabalho para sustentar-se, mesmo que seja para suprir suas necessidades vitais. No entanto o imaginário romantizado aparece mais uma vez no discurso, logo, é preciso “aprofundar as formas que vão assumindo as relações de trabalho historicamente, examinando a natureza das contradições que emergem destas relações (FRIGOTTO, 2012, p.26).

Tabela 9 - Apresentação dos discursos em relação ao sentido do trabalho

	<p>Sentido do meu trabalho? <b>É ver uma criança feliz</b>, é ver uma criança aprender. Olha só! Tu como professora também sabes: <b>o brilho no olhar da criança, a alegria que a criança sente</b> quando ela conseguiu transpor aquela dificuldade que ela tinha... Isso tudo eu acho que <b>tem que ser feito com amor</b>, com paciência, com tolerância do professor... (SUJEITO A, grifo nosso)</p>
	<p><b>Todo alfabetizador quer ver a criança progredir, quer ver ler, quer ver escrever, não só ler e escrever, mas que ele dê sentido àquela escrita. É isso que a gente quer. Sei que não vou chegar, agora no final de 2017, com todo mundo lendo, lendo bem, mas pelo menos que eles saibam reconhecer as palavrinhas, que saibam como é que é a formação das palavras, que é por sílabas, por pedacinhos, que juntando as letrinhas eles consigam ler. Se uma</b></p>

O SENTIDO DO TRABALHO	<p>maioria conseguir isso ou pelo menos lendo frases, pequenas frases, a gente fica bem feliz, que o trabalho da gente dá certo. (SUJEITO B, grifo nosso)</p>
	<p><b>O sentido do meu trabalho é deixar as crianças mais autônomas, mais independentes, pra que elas possam utilizar aquilo que elas estão aprendendo.</b> Porque eu acho que não adianta nada ensinar por ensinar, elas têm que usar tudo aquilo que elas estão aprendendo. Eu acho que esse é o sentido do meu trabalho: <b>fazer com que elas sejam pessoas melhores</b>, por mais que elas sejam pequenas, que elas sejam melhores, que elas aprendam mais, que elas queiram aprender. (SUJEITO C, grifo nosso)</p>
	<p>Deixa eu pensar... <b>É uma pergunta difícil... tento fazer um trabalho que não fique cansativo pra eles, que não seja uma maneira digamos que tradicional</b>, em que só eles não têm noção do que seja, e dá pra eles. Por isso, eu tento trazer o máximo de pesquisas. Eu tento fazer com eles, essas pesquisas, como o reconhecimento de panfletos, revistas, diferentes materiais (SUJEITO D, grifo nosso)</p>
	<p>Qual é o sentido do meu trabalho? Olha, <b>o sentido do meu trabalho na escola é político. O</b> que eu quero, o que eu gostaria que a minha presença naquela escola fizesse era <b>tentar de alguma forma contribuir para a formação humana daquelas crianças...</b> Então, eu acho que a minha função como professora, o que que eu quero, a minha intenção é política, <b>eu sei que não vou conseguir...</b> (SUJEITO E, grifo nosso)</p>
	<p>Sentido do meu trabalho, é <b>fazer acontecer a aprendizagem, a alfabetização</b> com essas crianças. Esse é o sentido quando eles começam a ler... <b>quem não se emociona. E</b> tem criança que fica no silábico, e quando ela chega lá na alfabetização que alegria para criança e para gente! Esse é o nosso trabalho... a recompensa? é o sentido. (SUJEITO G, grifo nosso)</p>

Fonte: De Toni (2017), elaborada pela autora.

As contradições<sup>32</sup> existentes em relação ao trabalho das professoras fica evidente no discurso. Este fenômeno se deve a diferentes dimensões: à formação no Curso Normal, ao ano em que estudaram no mesmo, à graduação no Curso de Pedagogia, ao tempo de experiência trabalhando e às expectativas de vida social na qual se desenvolve a educação. Entretanto, em nenhum momento, o sentido do

<sup>32</sup> De maneira nenhuma há uma intenção em julgar ou apontar falhas nos discursos. Ao contrário, é importante para a pesquisa justamente desvendar a dialética travessia em construção, entre o trabalho pedagógico e a alfabetização.

trabalho aparece associado à vida pessoal, ao trabalho como profissão, muito menos, como sustento, ao contrário evidencia-se a negação do trabalho.

Sobre o trabalho, Frigotto (2010) assinala que este “não se reduz à atividade laborativa ou emprego, mas à produção de todas as dimensões da vida humana” (p.2), respondendo às diferentes esferas da vida do trabalhador, seja ela afetiva, social, lúdica, estética, cultural ou intelectual. Uma área não se descola da outra, ambas se complementam. “Pelo trabalho o homem realiza sua vontade, afirmando-se como sujeito, construtor de sua humanidade” (MENDES, p.13). Todavia, não aparecem nos discursos as dimensões da vida humana. O que aparece como sentido do trabalho é uma preocupação com a aprendizagem dos estudantes, com o processo de alfabetização. Aqui o sentido do trabalho é projetado no outro e não em si mesmo, um fenômeno que não é comum para trabalhadores de outras áreas. Talvez isso se deva ao fato de que a escola e o trabalho docente “caracterizam-se como modalidade de trabalho específica que os diferencia de outras formas de trabalho mais ligadas à produção material” (HYPOLITO, 1997, p.90).

No geral, ao discursarem sobre o sentido do trabalho, entendo que houve uma fuga da condição de trabalhadores da educação, pois antes de serem professoras alfabetizadoras, são trabalhadoras assalariadas que vendem sua força de trabalho por salário e se submetem a um processo de trabalho cujas formas já estão estabelecidas e que lhe fogem ao controle e à decisão (HYPOLITO, 1997). Como negar este sentido, não há como fugir da estrutura em que estamos inseridos. Sobre o trabalho Marx afirma que

A força de trabalho em ação - ou seja, o trabalho - é a expressão ativa da própria vida do trabalhador. E essa atividade de vida que ele vende para outra pessoa para garantir os meios de vida necessários. Sua atividade de vida, portanto, não é senão um meio de garantir sua própria existência. Ele trabalha para que ele continue vivo. (Marx, 1993)

De que maneira poderia ser negado o sentido do trabalho, por quais circunstâncias? Não seria esse o motivo da desvalorização dos professores? Se os professores não se reconhecem como trabalhadores, quem deve reconhecê-los? Estariam os próprios professores desacreditados de seu valor? Quando na verdade deveriam estar assumindo a classe na qual estão inseridos e lutando por seus direitos? Marx (2008), fala a respeito do estranhamento do trabalhador em relação ao seu trabalho como a alienação. De acordo com o autor quando há o estranhamento de trabalho e de sua própria produção o trabalhador estaria alienado de si mesmo.

Parafrazeando o autor, as professoras não poderiam estranhar-se como trabalhadoras ao olhar para seu próprio trabalho, se não tivessem alienadas quanto ao sentido do mesmo. Assim, o “trabalho aparece para o trabalhador como se [o trabalho] não fosse seu próprio, mas como de um outro, como se [o trabalho] não lhe pertencesse, como se ele no trabalho não pertencesse a si mesmo, mas a um outro” (p. 83).

Outra questão importante apresentada nas entrevistas, é o discurso da professora “E”, que chama atenção pela intenção política em contribuir de alguma forma na vida dos estudantes, e ao mesmo tempo pela consciência das dificuldades em fazer o que acredita: “[... **o sentido do meu trabalho na escola é político... eu sei que não vou conseguir...**] (SUJEITO E, grifo nosso). Percebe-se no discurso, a consciência de que se precisa fazer uma tentativa para transformar a vida dos estudantes, e ao mesmo tempo a negação de uma possível tentativa, o fenômeno da contradição, o desejo de mudança, de superação por meio da educação e o choque de realidade, a impossibilidade de uma transformação. Nessa direção, apontarei a possibilidade de uma transformação. A consciência política e econômica – atitude primordial – para compreender o relevante papel do trabalho pedagógico produzido pelos professores, para que se efetive a práxis. Consciência política porque somos todos cidadãos brasileiros dotados de direitos e deveres. Consciência econômica, porque precisamos desvendar os interesses do capital sobre a educação, sobre o trabalho pedagógico dos professores.

### 6.3 TRABALHO PEDAGÓGICO

Aqui inicia-se minha tentativa em construir pontes, pontes que possam estabelecer caminhos entre o trabalho pedagógico e a alfabetização. Uma travessia que passa pela consciência dos sujeitos envolvidos neste processo e possa conduzir à transformação da realidade. Percebo agora que o mais relevante no âmbito da educação é que inicialmente o professor perceba-se como trabalhador da educação, como professor trabalhador, assalariado, empregado, cidadão como outros tantos, sujeito de direitos e também deveres, porém, não vocacionado e somente apaixonado, antes sim, sujeito consciente de si, de sua condição como professor. Tal percepção é fundamental para a educação escolar, e “para acontecer, depende indelevelmente do trabalho dos professores” (FERREIRA, 2017, p. 22).

Consoante com Ferreira (2017), “o trabalho dos professores é a aula, e, nela, a produção do conhecimento de todos os sujeitos envolvidos, inclusive o próprio professor” (p.28). Logo, os professores são “sujeitos de seu trabalho, trabalhadores responsáveis, em primeira instância pelo trabalho pedagógico” (ibidem). Por essa razão se torna fundamental compreender antes de tudo a categoria trabalho, para a autora esta é “determinante na análise de que são os professores na sociedade capitalista e, nesta, seu lugar como profissionais” (p.30).

Nesta direção, retoma-se a categoria trabalho, Conforme (ASBAHR & SANCHES, 2013), o processo de trabalho compõe-se de três elementos: objeto de trabalho, instrumento de trabalho e força de trabalho. Sobre os dois primeiros, são necessários para que haja uma produção, já o terceiro refere-se ao ser humano que controla e dirige o trabalho (MARX, 2013). Observe como Asbahr e Sanches (2013) especificam o processo de trabalho: “o objeto de trabalho é aquilo que será transformado, que sofre a ação do trabalho e incorpora-se no produto final” (p.35), em se tratando do trabalho pedagógico, o objeto de trabalho torna-se o conhecimento, e sobre ele incide o trabalho do professor. Neste processo, professor e estudante se transformam para além da aula, pois ambos estão implicados na produção do conhecimento (ibidem). Quanto ao instrumento de trabalho, este é a “mediação entre o homem e o objeto, o meio utilizado para transformar o objeto de trabalho” (ibidem). Assim, se efetiva o trabalho pedagógico, a maneira como o professor produz o conhecimento para gerar a transformação no estudante. Os autores afirmam que quando o processo de educação se efetiva, o estudante sai deste processo diferente da maneira como entrou. Já em relação à força de trabalho, esta “é a energia do próprio homem, a capacidade humana de trabalho” (p.35). Destaco a essa altura as condições de trabalho pelas quais passam os professores: a intensificação, o trabalho em duas ou três escolas, as horas de planejamento que não existem no espaço escolar, o trabalho que é levado para casa, os finais de semana em que precisam trabalhar, dados como dias letivos, entre outros. A esse respeito, Ferreira (2017), colabora com pesquisas em que relata o “agravamento do desalento dos professores, por não se sentirem em condições de realizar seu trabalho e, em decorrência, por que não sentindo essas condições, não se reconhecem como profissionais” (p.29). Neste caso, a energia do professor é atingida por fenômenos alheios ao seu domínio, mas que interferem diretamente no trabalho pedagógico a que se propõem produzir. A seguir o discurso das professoras sobre a concepção do trabalho pedagógico.

Tabela 10 – Apresentação dos discursos das professoras sobre a concepção do trabalho pedagógico

TRABALHO PEDAGÓGICO	O trabalho pedagógico, é toda aquela organização do sistema educacional que eu tenho que passar para a criança. Somos professores de todas as disciplinas, então tu tens que saber de tudo para poder levar ao aluno essa oportunidade de conhecimento de tudo. (SUJEITO A)
	É o trabalho do dia a dia da sala de aula, toda a atividade que tu fazes, desde um conselho, dos combinados que você faz com eles no início das aulas sobre comportamento, sobre o que vai ser a aula. Tudo que dá direção acho que já é trabalho pedagógico. As atividades que você planeja para trabalhar, seja no caderno ou uma atividade lúdica, no pátio, tudo pra mim é trabalho pedagógico. (SUJEITO B)
	Eu acho que é uma ferramenta para se alcançar o objetivo. (SUJEITO C)
	Eu acho que é a forma que eu me organizo, que eu faço o meu planejamento, como eu organizo a minha sala e como eu organizo as crianças. O trabalho pedagógico é o professor se adaptar e tentar conciliar com tudo aquilo que o aluno precisa.(SUJEITO D)
	Para mim o trabalho pedagógico é o que eu faço em sala de aula é um tipo de trabalho pedagógico, mas é o da sala de aula, dentro da sala de aula. Agora, o meu trabalho pedagógico em casa, considerando o planejamento, é o momento em que eu me dedico para fazer as atividades que eu penso que vão ser pertinentes para dar para eles, para fazer na aula com eles. Eu acho que pra mim é isso, poderia ser o diálogo com as outras turmas e blablabla. Tudo isso é trabalho pedagógico, entendeu? Mas na situação em que eu estou, falando da situação que eu estou, trabalho pedagógico é o que eu consigo fazer. (SUJEITO E)
	Trabalho pedagógico para mim é um conjunto de tudo de leitura de escrita, é um conjunto de trabalho que começa bem antes da sala de aula, começa em casa, começa pensando “o que eu vou dar”, relacionando com os conteúdos que eu tenho que dar no 3º ano, o que vai ser bom pra eles. Muitas vezes dá certo, mas, muitas vezes, não dá no próprio plano de aula, no estudo do que eu vou dar pra eles o que cabe para aquela turma. Porque às vezes tem uma gama de conteúdos que não dá para aquela turma. Então, eu acho que trabalho pedagógico começa muito antes da sala de aula, é pesquisa, é estudar, é ver qual é o recurso que eu vou usar, é ver qual o material mais adequado para aquela turma que não é a mesma do ano passado. Então é um processo que vem muito antes de entrar em sala de aula. (SUJEITO F)
	Pedagógico é tudo que a gente faz no dia a dia. Nós estamos trabalhando com o pedagógico, com o ser humano, com a aprendizagem, com modo de ensinar, modo de ajudar as crianças, acho que isso é pedagógico. (SUJEITO G)

Fonte: De Toni (2017), elaborada pela autora.

Como se pode ver, a concepção das professoras sobre trabalho pedagógico se aproxima do conceito de trabalho pedagógico embasado nos autores estudados (FERREIRA, 2013; PARO, 1997, 2002). No entanto, ele não se efetiva como transformação na vida do estudante. Retomando o que já foi discutido anteriormente, Vázquez (2011) explica que “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis” (p.221) e que sua esfera é a da efetivação e “não a do apenas possível” (p.221). Logo



é preciso observar por que ela fica somente na dimensão das possibilidades, do discurso.

Neste ponto da pesquisa, já se pode dizer que sim, o trabalho pedagógico é descrito na alfabetização em muitas medidas e o discurso das professoras alfabetizadoras está repleto de situações em que se evidencia a presença do trabalho pedagógico. Em contraste também aparecem no discurso as dificuldades que as professoras enfrentam no dia a dia, sejam elas referente às políticas públicas, escola, ao estudante, ou à família. Evidenciam-se as vivências na alfabetização e os retrocessos que se levam adiante na escolarização dos estudantes. Contudo, o sentido produzido pelos professores alfabetizadores sobre seu trabalho fica distante do significado de trabalhadores da educação. Uma contradição irrefutável que pode elucidar por que a práxis não se efetiva.

Neste processo em que denominei já no título uma “travessia dialética em construção”, percebeu-se que há uma contradição na forma como os professores vêm seu trabalho, e isto acaba por retardar o trabalho pedagógico na alfabetização. O sentido dado ao trabalho é imprescindível para o trabalhador, pois quando não se sabe qual o sentido de seu trabalho, não se sabe onde está, muito menos aonde quer ou se deva chegar. O que por sua vez acaba contribuindo com a lógica capitalista dominante, em que, quanto menos acesso à educação o ser humano tiver, mais fácil será convencê-lo ou manipulá-lo (MENDES, 2013). Para Mészáros (2016) a educação possui duas funções na sociedade capitalista, a primeira é referente “a produção das habilidades necessárias para gerir a economia” (p. 277), a segunda é “a formação dos quadros, bem como a elaboração dos métodos, do controle político” (ibidem). Logo, para romper com esta lógica é necessário que se transforme o sentido da educação, uma educação que não reproduza a lógica dominante, mas que seja emancipadora. Sendo assim, Imbert (2003) sugere que a práxis deve ser prática militante, ato de transformação, rompendo com a alienação, entretanto, para que se efetive a práxis, vista como um projeto emancipador, que desenvolva a autonomia do ser humano é necessário que os professores possam reconhecer-se no trabalho pedagógico, sem estranhamento, sem alienação.

## 7. REVISITANDO OS CAMINHOS DA TRAVESSIA: PRODUZINDO PONTES SOBRE ABISMOS<sup>33</sup>.

Ao revisitar o percurso realizado na elaboração desta dissertação, gostaria de pontuar a relevância do estado do conhecimento no processo de escolha e direcionamento da pesquisa. Sinto-me feliz em apresentar um estudo que poderá contribuir para que outros possam surgir e ser aprofundados. Porém, confesso que não foi uma tarefa fácil, e isto se deve ao fato da escassa produção teórica referente à temática, um terreno íngreme para um projeto.

Através do materialismo histórico dialético dei início ao projeto de uma ponte. Tal abordagem foi precípua e pôs em evidência as fragilidades que permeiam a temática sobre o trabalho pedagógico na alfabetização. Tomando emprestada a proposta pedagógica de Saviani (2013), “Pedagogia Histórico-crítica”, entendeu-se que não havia como compreender o Trabalho Pedagógico na Alfabetização, sem antes refletir sobre os caminhos construídos para que se organizasse a educação. Foi preciso olhar para a história, e procurar respostas para se compreender a educação na atualidade.

Nesta perspectiva, e olhando para a história, ficou clara a centralidade na categoria trabalho, o trabalho é vital na vida dos seres humanos. É pelo trabalho que os seres humanos se humanizam, porém é pelo trabalho<sup>34</sup> também que muitos estão subjugados, não reconhecendo-se como atores sociais, partícipes de uma sociedade, deixam de resistir e lutar por uma transformação que possa mudar a história e acabam por aceitar, que [...] “o trabalho alienado inverte a relação, de maneira que o homem, precisamente por ser uma ser consciente, faz de sua atividade vital, de sua essência, um simples meio para sua existência” (MARX, p.112). Atravessar a história da educação partindo da categoria trabalho fez todo o sentido para a compreensão da educação e do processo de alfabetização instituídos nas escolas públicas.

Consoante com Drews (2000) se olharmos para a trajetória histórica, “percebe-se a existência de política públicas da Educação, havendo uma distância entre o proposto e o executado, demonstrando dessa forma a inexistência de políticas públicas que se concretizem na prática nas diferentes esferas da Educação” (p.78).

---

<sup>33</sup> O termo ponte sobre abismos, usado por Célia Linhares (2000), é referente ao distanciamento entre a teoria da academia e a prática escolar.

<sup>34</sup> Aqui o trabalho está associado a questões da intensificação, precariedade, falta de valorização, alienação e estranhamento.

De acordo com o autor, as políticas públicas servem para atender somente a “interesses políticos e econômicos do Estado; e que são estabelecidas e definidas por aqueles que dominam as regras do jogo do poder e que tem interesses próprios, desconsiderando as necessidades reais da população” (p.79). Ou seja, por mais que haja uma negação por parte da escola em relação aos interesses capitalistas, o trabalho está diretamente infiltrado nela, por meio de políticas e valores instituídos pela sociedade e dados como “soluções” para a mesma, para os estudantes. Vejamos,

A escola fundamental reveste-se, assim, de uma dupla responsabilidade social: por um lado, é uma mediação indispensável para a cidadania, ao prover, de modo sistemático e organizado, a educação que atualiza historicamente as novas gerações; por outro, porque não pode dar conta de todo o saber produzido historicamente, ela precisa fazer isso de modo seletivo, priorizando aquilo que é mais relevante para a formação dos cidadãos. Tudo isso empresta uma extrema seriedade àquilo que a escola se propõe a fazer e àquilo que ela de fato faz. Quando se examina a prática e se analisa com frieza o que a escola procura fazer, na ação de seus professores e no atendimento às aspirações e expectativas de seus usuários, o que aparece sempre como perspectiva essencial é o mercado de trabalho (agora, visando o emprego imediato; no futuro, visando à preparação para a universidade). (PARO, 1999, p.7)

Quanto ao papel que a escola deve desempenhar, o autor defende que esta precisa “ser reservada a tarefa de contribuir, em sua especificidade, para a atualização histórico-cultural dos cidadãos. Isso implica uma preparação para o viver bem, para além do simples viver pelo trabalho e para o trabalho” (ibidem, p.9). Todavia o autor ressalta que “mesmo na mais elementar tarefa de alfabetizar está presente a perspectiva do mercado de trabalho: aprende-se para escrever e falar corretamente... na busca de um emprego melhor” (PARO, 1999, p.7). Ou seja, nem as crianças pequenas – estudantes – de seis anos de idade escapam ao destino no qual estão fadados. Decorre deste processo, o motivo pelo qual se lançou como problematização a questão analisar: quais sentidos do trabalho pedagógico emergem do discurso das professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Santa Maria, entendo o trabalho pedagógico como imprescindível para combater os interesses capitalistas sobre a alfabetização dos estudantes e como possibilidade de práxis.

Assim, ao analisar a concepção das professoras alfabetizadoras, percebeu-se no discurso a presença do trabalho pedagógico, mas ao falarem sobre os sentidos produzidos sobre seu trabalho, estes não se perceberam como trabalhadores, em

nenhum momento houve sentido referente a trabalho, ao contrário o que houve foi a negação da centralidade do trabalho como sendo este responsável por seu sustento.

A centralidade do trabalho na sociedade está precisamente em seu poder de explicação dessa sociedade e da história, não podendo, entretanto, ser confundido com a razão de ser e o objetivo último do homem enquanto ser histórico. O trabalho possibilita essa historicidade, não é a razão de ser dela. O trabalho é central porque possibilita a realização do bem viver, que é precisamente o usufruir de tudo que o trabalho pode propiciar. A não compreensão dessa distinção pode levar muitos a confundir os momentos, numa posição carrancuda que só vê virtudes no esforço insano das camadas trabalhadoras em seu papel de carregar o mundo nas costas, ao mesmo tempo que desenvolve comportamentos preconcebidos com relação ao tempo de não-trabalho ou ao gozo do ócio. (PARO, 1999, p.6)

Como pode o professor negar o trabalho, sendo este trabalho pedagógico. Destaca-se aqui o papel da consciência sobre sua condição de trabalhador. Ao meu ver, não há como efetivar o trabalho pedagógico se eu não o entendê-lo como meu trabalho, bem como não há como efetivar o trabalho do professor se este não for pedagógico. Logo, não há como se produzir a práxis, antes desta precisa-se reconhecer a categoria do trabalho, sua história, e as condições materiais nas quais ambas se fundamentam. Para gerar possibilidades do trabalho pedagógico como práxis, é preciso transformar-se para depois transformar a outros. Em outras palavras, é preciso construir pontes sobre abismos.

Imbert (2003) aponta a emancipação como “a ponta mais aguçada do conceito de práxis” (p.14), uma busca constante por autonomia, uma autonomia que apela para a transformação da realidade, que por sua vez rejeita a estagnação diante de fenômenos sociais. As análises desta pesquisa indicaram uma percepção por parte das professoras alfabetizadoras em relação às dificuldades e às fragilidades com que os estudantes estão saindo do terceiro ano do Ensino Fundamental. No entanto, nada se tem feito sobre isto, nada por parte das professoras, nada por parte da escola, nada por parte do governo. Paro explica que os estudantes deveriam ser “instrumentalizados intelectualmente para a superação da atual organização social que favorece o trabalho alienado” (PARO, 1999, p. 11). Porém não é isto que acontece nas escolas. Nesta direção, Imbert (2003), lança uma pergunta,

Há, ou não, lugar na escola para uma práxis? Ou será que, na maioria das vezes, são, sobretudo, simples práticas que nela se desenvolvem, ou seja, um fazer que ocupa o tempo e o espaço, visa a um efeito, produz um objeto (aprendizagens, saberes) e um sujeito-objeto (um escolar que recebe esse saber e sofre essas aprendizagens), mas que em nenhum momento é portador de uma perspectiva de autonomia. (p.15)

Ao encarar a totalidade dos fenômenos que movimentaram esta pesquisa, percebo-me olhando para os abismos entre a teoria e a realidade encontradas nas escolas, fenômenos reais, repletos de outros fenômenos que interferem diretamente no sentido dado ao trabalho das professoras que se evidencia durante a alfabetização dos estudantes no primeiro ciclo. Então, compreendo que o fenômeno de maior impacto que alcancei pelas análises refere-se ao fato de que entendi que não é como está sendo abordado o trabalho pedagógico durante a alfabetização. Antes sim é como elas se reconhecem como trabalhadoras da educação, professoras que trabalham com o pedagógico. Desta maneira, apresento algumas considerações.

Como **primeira consideração** acredito que urge a necessidade de se olhar para as instituições formativas. Frizzo (2000) explica que “o processo de formação inicial do professor na universidade, se constitui como etapa de estudo, investigação e pesquisa sobre os diversos saberes que compõem o ato pedagógico” (2000). É de lá que os futuros professores devem sair esclarecidos sobre a profissão que escolheram, sobre o trabalho que irão desempenhar, no caso trabalho pedagógico. Acredito que essa deva ser a primeira ponte a ser elevada, ao meu ver é imprescindível que os futuros professores, ao entrarem em campo de trabalho, no caso a escola, estejam preparados, conscientes de sua função como professores. É durante a formação que a categoria do trabalho deve ser percebida e aprofundada. Porém para que esta perspectiva possa ter algum sentido, é necessário que esta categoria seja reconhecida e posteriormente seja incluída nos projetos políticos pedagógicos dos cursos de licenciatura, para que se possa constar como componente curricular de estudos, no caso, o trabalho e o trabalho pedagógico.

A **segunda consideração** é em relação ao governo, que ao se organizar nas formulações de programas e políticas, não ouvem os sujeitos envolvidos nas escolas, professores e gestores, como diz Paro (2001) os que fazem o “chão da escola”, e também não olham para os inúmeros contextos sociais, culturais e econômicos encontrados em nosso país. A esse fator soma-se também os interesses específicos de cada partido que assume o governo, das leis que formulam e do direcionamento das prioridades que consideram ser essenciais para o país ou como já exposto anteriormente, essenciais para os que dominam o jogo do poder.

Defendo a ideia de que para mudar essa perspectiva, é preciso que aja disseminadores de autonomia, de emancipação, conscientes das capacidades que a educação pode a vir provocar no país. Só assim, preparando cidadãos críticos pode-

se sonhar com uma perspectiva transformadora. Para isso, precisa-se olhar urgentemente para a formação dos professores, preparando-os para o trabalho que vão desempenhar, e posterior a isso, dar voz aos mesmos, porque são eles que vivenciam a cada dia os inúmeros fatores que incidem sobre a escola, “sem a confiança e o empenho dos que fazem o ensino, não é razoável esperar qualquer êxito das soluções e propostas que são apresentadas pelos que elaboram e estudam as políticas educacionais” (PARO, 2001, p.31). Ao contrário disso, se estará sobre o domínio contínuo de programas e políticas centralizadoras, reféns de avaliações e comparações, intensificando cada vez mais o trabalho dos professores.

Em relação à **terceira consideração**, volto as duas anteriores e afirmo, considerando o movimento contínuo dos fenômenos e da história da humanidade, mesmo que as considerações fossem um caminho para se chegar até uma práxis emancipatória, de maneira nenhuma poderia eu generalizar respostas fechadas para as questões apresentadas nesta dissertação. As realidades tão antagônicas nas quais estamos inseridos, os diferentes contextos que se engendram todos os dias, as diversas necessidades da sociedade e a história peculiar de cada ser humano, jamais poderiam abarcar uma única resposta. Porém, de alguma maneira, tais considerações, iniciaram a construção de uma ponte, podendo sim, ser possibilidades para os desafios e enfrentamentos apontados no discurso.

Por fim, tecer considerações sobre o trabalho pedagógico na alfabetização não é pontuar respostas para a mesmo, muito menos ousar dizer que o objeto estudado tenha se esgotado, tampouco, que todas as conexões possíveis que esta pesquisa guarda foram exploradas. Ao contrário, as considerações reafirmam a crença na [in]conclusão desse estudo, e que continuam em movimento constante para atender os fenômenos que se apresentam. Uma travessia dialética em construção.

## 8. REFERÊNCIAS

BONETI, Lindomar Wessler. Políticas Públicas, Educação e Exclusão Social. IN: BONETI Lindomar Wessler. **Educação, exclusão e cidadania**. Ijuí: Editora Unijuí, 2000. p.13-38.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 03 ago. 2016.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em: 12 Abr. 2016

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 10 jun. 2016

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 16 mai. 2016

BRASIL. Portaria 867 de julho de 2012. **Ministério da Educação**. Disponível em: <[https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl\\_tipo=POR&num\\_ato=00000867&seq\\_ato=000&vlr\\_ano=2012&sgl\\_orgao=MEC](https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl_tipo=POR&num_ato=00000867&seq_ato=000&vlr_ano=2012&sgl_orgao=MEC)> Acesso em: 26 jun. 2016.

BRASIL. PNAIC em ação 2016. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Documento\\_Orientador\\_PNAIC\\_EM\\_ACAO\\_2016.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Documento_Orientador_PNAIC_EM_ACAO_2016.pdf)> Acesso em 28 jun. 2017.

CAMPOS, Maria Malta. Para que serve a pesquisa em educação? **Cadernos de pesquisa**. V.39, n.136, p.269-283, jan./abr. 2009.

CAPES. Cursos recomendados/reconhecidos. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/cursos-recomendados>>. Acesso em: 06 nov. 2015

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. Set /Out /Nov /Dez. 2003. Nº 24.

COSTAS, Adela Tonetto Costas. FERREIRA, Liliana Soares. Sentido, significado e mediação em Vygotsky: implicações para a constituição do processo de leitura. **Revista Iberoamericana de Educación**. Nº 55, p. 205-223, 2011. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/268183940\\_sentido\\_significado\\_e\\_mediacao\\_em\\_vygotsky\\_implicacoes\\_para\\_a\\_constituicao\\_do\\_processo\\_de\\_leitura](https://www.researchgate.net/publication/268183940_sentido_significado_e_mediacao_em_vygotsky_implicacoes_para_a_constituicao_do_processo_de_leitura)> Acesso em 26 ago. 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1986.

DREWS, Sonia Beatriz Teles. As políticas de Educação Escolar no Brasil. IN: BONETI, Lindomar Wessler. **Educação, exclusão e cidadania**. Ijuí: Editora Unijuí, 2000. p.75-80.

FAGUNDES, Josiane Lara. O trabalho pedagógico, as políticas públicas de universalização da educação básica e o curso normal: entre cabotagens, naufrágios e travessias. 2015. 181 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. RS.

FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho, profissionalidade e escola no discurso das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Tese de Doutorado**. Porto Alegre, UFRGS, 2006.

FERREIRA, Liliana Soares. Et al. Grupos de interlocução como técnica de produção e sistematização na pesquisa em Educação. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v.14, n.41, p.191-209, Jan./Abr.2014.

FERREIRA, Liliana Soares. Gestão do pedagógico: de qual pedagógico se fala? **Currículo sem Fronteiras**. v.8, n.2, pp.176-189, Jul./Dez 2008. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/ferreira.pdf>> Acesso em: 26 abr. 2015.

FERREIRA, Liliana Soares; FRIZZO, Giovanni Felipe Ernst; RIBAS, João Francisco Magno. A relação trabalho-educação na organização do trabalho pedagógico da escola capitalista. **Educação**. Santa Maria, v.8, n.3, p.553-564, set./dez. 2013.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 11. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Revista Ideação** do Centro de Educação e Letras. Unioeste, Campus de Foz do Iguaçu. v. 10, n. 1, p. 41-62. 1º sem. 2008. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143>> Acesso em 12 out. 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. (org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMEZ, Carlos Minayo. et al. **Trabalho e conhecimento**: Dilemas na educação do trabalhador. 6. Ed, São Paulo: Cortez, 2012. p.22.

FRIGOTTO, G. 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. Disponível em:  
<<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=225>> Acesso em: 16 set. 2016.

FRIZZO, Giovanni Felipe Ernst. A Organização do Trabalho Pedagógico da Educação Física na Escola Capitalista. 2012. 264 f..Orientador: Vicente Molina Neto. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física. Porto Alegre, RS. Disponível em:  
<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/60392/000862462.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 26 abr. 2015.

FRIZZO, Giovani Felipe Ernst. O trabalho pedagógico como referência para a pesquisa em Educação Física. **Pensar a Prática**. 11/2: 159-167, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/3535/4097> >. Acesso em: 28 mar. 2015.

FRIZZO, Marisa Nunes. As políticas públicas e a formação do professor. IN: BONETI, Lindomar Wessler. **Educação, exclusão e cidadania**. Ijuí: Editora Unijuí, 2000. p. 11-89.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: Um estudo introdutório**. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GAMBOA, Silvio Ancízar Sanchez. A dialética na pesquisa em educação: Elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani. (org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L.; (Orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 44- 59.

HYPOLITO, Á. M.; FERREIRA, L. S. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 51, p. 27-41, jun 2013 – ISSN: 1676-2584 Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/4110>>. Acesso em: 17 jun. 2015.

HYPOLITO, Á. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

JINKINGS, Ivana. Apresentação de A educação para além do Capital. In: MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital**. Tradução de Isa Tavares. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da fábrica: As relações de produção e a educação do trabalhador**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Planejamento e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1990.

LEHER, R. Valorização do magistério. 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. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=430>> Acesso em 26 set. 2016.

LINHARES, Célia Frazão Soares. Memórias e Projetos do Magistério no Brasil. In: LINHARES, Célia Frazão Soares. NUNES, Clarice. **Trajetórias de Magistério**: Memórias e lutas pela reinvenção da escola pública. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política: Livro I: O processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MARX, K. Trabalho estranhado e propriedade privada. IN:\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MARX, K. Os interesses do capital e do trabalho salarial são diametralmente opostos. **Trabalho salarial e capital**. Versão Online: Marx / Engels Internet Archive (marxists.org) 1993, 1999. Disponível em: <<https://www.marxists.org/archive/marx/works/1847/wage-labour/ch08.htm>>. Acesso em 20 jul. 2017.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital**. Tradução de Isa Tavares. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

MENDES, Valdelaine da Rosa. Reflexões sobre os conceitos de homem, liberdade e Estado em Marx e as políticas educacionais. In: PARO, Vítor Henrique (org.). **A teoria do valor em Marx e a educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MOROSINI, Marília da Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista Educação**. Santa Maria: v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15822/pdf>> Acesso em: 28 jul. 2016.

MOROSINI, Marília da Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul. dez. 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875> Acesso em 28 jul. 2016.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão popular, 2011.

NOSELLA, Paolo. Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois.

**Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 223-238, Jan./Abr. 2005 229 Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n90/a10v2690.pdf>> Acesso em 21 ago. 2016.

PARO, Vitor Henrique. A natureza do trabalho pedagógico. **Revista da Faculdade de Educação**. v. 19, n. 1. p. 103-109. Jan/jun.1993. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33515/36253>> Acesso em 13 jun. 2017.

PARO, Vitor Henrique. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. **Revista Portuguesa de Educação**. Universidade do Minho, Braga, Portugal. vol. 13, núm. 1, 2000, pp. 23-38. Disponível em <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37413103>> Acesso em 19 jun. 2017.

PARO, Vitor Henrique. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade de ensino. In:\_\_\_\_\_. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001, p.33-47.

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho: reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In FERRETTI, Celso João et alii; orgs. **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola. São Paulo, Xamã, 1999. p. 101-120. Disponível em: < [https://social.stoa.usp.br/articles/0016/3148/Vitor\\_Paro\\_Parem\\_de\\_preparar\\_para\\_o\\_trabalho.pdf](https://social.stoa.usp.br/articles/0016/3148/Vitor_Paro_Parem_de_preparar_para_o_trabalho.pdf)> Acesso em: 07 jun. 2017.

SADER, Emir. Prefácio de A educação para além do Capital. In: MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital**. Tradução de Isa Tavares. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

SAVIANI, Demerval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015. Disponível em <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575/9519>> Acesso em 20 ago. 2016.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11.ed.rev.— Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 1995

SOARES, Magda. A reinvenção da Alfabetização. **Revista Presença Pedagógica**. V. 9, nº 52, jul./ago. 2003. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/a-reivencao-alfabetizacao.pdf>> Acesso em 29 mar.2016.

SOARES, Magda. Entrevista - O poder da linguagem. **Revista Pesquisa: FAPESP**. p. 24-29. julho de 2015. Disponível em: <[http://revistapesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2015/07/024-029\\_Entrevista\\_233.pdf?1102e2](http://revistapesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2015/07/024-029_Entrevista_233.pdf?1102e2)> Acesso em 23 Jul. 2016.

SOARES, Magda. **Metamemória – memórias: narrativa de uma educadora**. São Paulo: Cortez, 1991.

SOARES, Magda. **Glossário Ceale – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita**. Faculdade de Educação da UFMG. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao>> Acesso em 27 mar. 2016.

SOARES, Magda. **Glossário Ceale – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita**. Faculdade de Educação da UFMG. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento>> Acesso em 27 mar. 2016.

SOUTO, Kely Cristina Nogueira. *As concepções de alfabetização e letramento nos discursos e nas práticas de professoras alfabetizadoras: um estudo de caso em uma escola municipal de Belo Horizonte*. 2009. 258 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Geraldo Barroso Didática do ensino superior: Teoria pedagógica e crítica à organização do processo de trabalho Pedagógico no ensino superior. **Revista da Faced**. nº 08, 227-243, 2004. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2826/2003>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2 ed. Buenos Aires: Consejo Latino Americano de Ciências Sociales. Ciasco: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

WERLE, F. Pós-Graduação e suas interlocuções com a Educação Básica. **Educação**, v. 35, n. 3. p. 424-433, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/11939/8400>> Acesso em: 8 jul. 2017.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA MARIA.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

**KAIRÓS** – GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE TRABALHO, EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS

Santa Maria, 26 de outubro de 2015

À Secretaria de Município da Educação,

**Assunto:** Acesso a informações para fins de pesquisa.

Eu, Dulcineia Libraga Papalia De Toni, portadora do CPF 979370370-91, aluna do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado em Educação, orientanda da Professora Doutora Liliana Soares Ferreira, venho, por meio desta solicitar acesso a informações para fins de pesquisa e de autorização para aplicar questionários bem como entrevistas.

A pesquisa tem como tema, “trabalho pedagógico na alfabetização: desafios, enfrentamentos, e possibilidades. Uma travessia em construção”. As informações necessárias são em relação às professoras alfabetizadoras deste município, e referem-se à idade das professoras, ao tempo de trabalho, formação e tempo de trabalho nos anos iniciais como alfabetizadora.

Sendo o que tínhamos para o momento, subscrevemo-nos, na expectativa de pronto deferimento.

Atenciosamente

---

Dulcineia Libraga Papalia De Toni

---

Orientadora Professora Doutora Liliana Soares Ferreira

## APÊNDICE B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

### TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

**Título do estudo:** TRABALHO PEDAGÓGICO NA ALFABETIZAÇÃO: UMA TRAVESSIA DIALÉTICA EM CONSTRUÇÃO.

**Pesquisadora Responsável:** Prof.<sup>a</sup> Doutora Liliana Soares Ferreira

**Autora:** Dulcineia Libraga Papalia De Toni

**Telefone para contato:** 55 9214 7791

**Instituição:** Universidade Federal de Santa Maria / Programa de Pós-Graduação em Educação

**Local de coleta de dados:** Escolas Municipais de Educação Básica em Santa Maria, RS.

A pesquisadora responsável pela investigação, Liliana Soares Ferreira, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, sob o nº de matrícula 1559576, e Dulcineia Libraga Papalia De Toni, acadêmica do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, sob o nº de matrícula 201570035, se comprometem a preservar a privacidade dos dados coletados através da observação e gravação de entrevistas com os professores do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac. Concorda, igualmente, que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a realização da presente pesquisa. As informações serão mantidas anonimamente durante três anos, na secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação (prédio 16), da Universidade Federal de Santa Maria, para fins de análise e possíveis verificações sem restrições do tempo, a contar da data de defesa final da dissertação. Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto de Pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM. em...../...../....., com o número do CAAE.....

Santa Maria, / / .

Liliana Soares Ferreira

RG: 7023945351

Pesquisadora Responsável

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título do estudo:** TRABALHO PEDAGÓGICO NA ALFABETIZAÇÃO: UMA TRAVESSIA DIALÉTICA EM CONSTRUÇÃO.

**Pesquisadora Responsável:** Prof.<sup>a</sup> Doutora Liliana Soares Ferreira

**Autora:** Dulcineia Libraga Papalia De Toni

**Telefone para contato:** 55 9214 7791

**Instituição:** Universidade Federal de Santa Maria / Programa de Pós-Graduação em Educação

**Local de coleta de dados:** Escolas Municipais de Educação Básica em Santa Maria, RS.

Prezado (a) Senhor (a):

Você está sendo convidado (a) a participar deste projeto de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa, aceitando a observação do seu cotidiano de trabalho e gravação de uma entrevista é importante que você compreenda as informações contidas neste documento. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sob nenhuma penalidade.

### **Objetivo do estudo:**

**Procedimentos:** Realizar entrevista gravada com os professores alfabetizadores do primeiro ciclo da Educação Básica do Município de Santa Maria – RS, participantes da pesquisa, e realização de um grupo de interlocução, também com registros audiovisuais.

**Riscos:** A presente pesquisa não apresenta danos físicos e psicológicos, no entanto, você poderá sentir desconforto ao se expor durante a gravação e do grupo de interlocução.

**Benefícios:** Você poderá contribuir para uma pesquisa no campo educacional que visa a contribuir para a compreensão do trabalho pedagógico na alfabetização.

**Sigilos:** As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os participantes da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciente e de acordo com o que anteriormente foi exposto, eu \_\_\_\_\_ estou de acordo em participar

desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria, / / .

---

Assinatura do participante da pesquisa

---

RG

Eu, Dulcineia Libraga Papalia De Toni, declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo. Santa Maria, // .

---

Assinatura da pesquisadora responsável



## APÊNDICE D – DESCRIÇÃO DA ENTREVISTA

	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA</p> <p>CENTRO DE EDUCAÇÃO</p> <p>KAIRÓS – GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE TRABALHO, EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS</p> <p>ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA</p>	
EIXO 1 – ASPECTO GERAL: CARACTERIZAÇÃO/ FORMAÇÃO		
NOME: _____		
IDADE: _____	SEXO: <input type="checkbox"/> FEM <input type="checkbox"/> MAS	
FORMAÇÃO INICIAL: _____ _____		
ANO DE CONCLUSÃO: _____		
PÓS-GRADUAÇÃO: <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO		
SE SIM, QUAL: _____		
DE QUE MODO: <input type="checkbox"/> PRESENCIAL <input type="checkbox"/> A DISTÂNCIA		
QUAL A CARGA HORÁRIA: _____		
EM QUAL INTITUIÇÃO: _____		
APERFEIÇOAMENTO EM ALFABETIZAÇÃO: <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO		
DE QUE MODO: <input type="checkbox"/> PRESENCIAL <input type="checkbox"/> A DISTÂNCIA		
QUAL A CARGA HORÁRIA: _____		
EM QUAL INTITUIÇÃO: _____		
EIXO 2 – ALFABETIZAÇÃO		
QUAL SUA CONCEPÇÃO SOBRE A ALFABETIZAÇÃO: _____		
CONSIDERANDO SEU TRABALHO COMO ALFABETIZADORA, QUAIS AVANÇOS E RETROCESOS TEM PERCEBIDO ? _____		
QUAL O MAIOR DESAFIO PARA O PROFESSOR ALFABETIZADOR? _____		
VOCÊ CONSIDERA QUE O PNAIC - PACTO PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA, PODE CONTRIBUIR PARA A SOLUÇÃO DO PROBLEMA DO ANÁLFABETISMO NO BRASIL? _____		
COMO OS ESTUDANTES ESTÃO CHEGANDO AO FINAL DO PRIMEIRO CICLO? ALFABETIZADOS? _____		
EIXO 3 – TRABALHO		

HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ TRABALHA COMO PROFESSOR? \_\_\_\_\_

QUANTO TEMPO VOCÊ TRABALHA COMO PROFESSOR ALFABETIZADOR? \_\_\_\_\_

SEMPRE TRABALHOU NESTA ESCOLA? \_\_\_\_\_

SEMPRE COMO ALFABETIZADORA? \_\_\_\_\_

EM QUAIS ESCOLAS VOCÊ JÁ TRABALHOU? \_\_\_\_\_

EM QUAIS OS OUTROS ANOS DE ENSINO VOCÊ JÁ TRABALHOU? \_\_\_\_\_

PARA VOCÊ FAZ DIFERENÇA O ANO DE ENSINO DE TRABALHO? \_\_\_\_\_

COMO ALFABETIZADORA, QUAL ANO DO 1º CICLO VOCÊ PREFERE TRABALHAR? \_\_\_\_\_

AS MUDANÇAS POLÍTICAS OCORRIDAS NOS ÚLTIMOS ANOS MUDARAM SUA MANEIRA DE TRABALHAR? ( DIVISÃO EM CICLOS – PNAIC ) SE SIM, DE QUE MANEIRA? \_\_\_\_\_

PARA VOCÊ, QUAL É O SENTIDO DE SEU TRABALHO ? \_\_\_\_\_

#### EIXO 4 – TRABALHO PEDAGÓGICO



O QUE VOCÊ COMPREENDE POR TRABALHO PEDAGÓGICO? \_\_\_\_\_

DA MANEIRA QUE VOCÊ O ENTENDE, DESCREVA O TRABALHO PEDAGÓGICO QUE REALIZA  
\_\_\_\_\_

O TRABALHO PEDAGÓGICO FAZ DIFERENÇA NA ALFABETIZAÇÃO? DE QUE MANEIRA?  
\_\_\_\_\_

RELATE UMA SITUAÇÃO/FATO EM SEU TRABALHO EM QUE SE EVIDENCIE TRABALHO PEDAGÓGICO  
\_\_\_\_\_

**APÊNDICE E - TABELA DE DADOS REFERENTES AOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO COM CONCEITO 5, 6 e 7.**

 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE EDUCAÇÃO KAIRÓS – GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE TRABALHO, EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS ESTADO DO CONHECIMENTO 			
Programas de Pós-graduação em Educação com conceito 5	UF	Nota Mestrado	Nota Doutorado
Universidade Feral de Goiás	GO	5	5
Universidade Federal de Uberlândia	MG	5	5
Universidade Federal de Pernambuco	PE	5	5
Universidade Federal do Paraná	PR	5	5
Pontifícia Universidade Católica do Paraná	PR	5	5
Universidade Estadual de Maringá	PR	5	5
Universidade Federal do Rio de Janeiro	RJ	5	5
Universidade Federal Fluminense	RJ	5	5
Universidade Federal de Santa Maria	RS	5	5
Universidade Federal de Pelotas	RS	5	5
Universidade Federal de Santa Catarina	SC	5	5
Universidade Federal de São Carlos	SP	5	5
Universidade Federal de Campinas	SP	5	5
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	SP	5	5
Universidade Metodista de Piracicaba	SP	5	5
Universidade Nove de Julho	SP	5	5
Programas de Pós-graduação em Educação com conceito 6	Est ado	Nota Mestrado	Nota Doutorado
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	RJ	6	6
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	RS	6	6
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	RS	6	6
Universidade de São Paulo	SP	6	6
Programas de Pós-graduação em Educação com conceito 7	Est ado	Nota Mestrado	Nota Doutorado
Universidade Federal de Minas Gerais	MG	7	7
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	RJ	7	7
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	RS	7	7

## APÊNDICE F - TABELA DE DADOS REFERENTES AOS ESTADOS DE CONHECIMENTO SOBRE ALFABETIZAÇÃO.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA		
CENTRO DE EDUCAÇÃO		
KAIRÓS – GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE		
TRABALHO, EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS		
ESTADO DO CONHECIMENTO		
TESE: 1		DISSERTAÇÕES: 5
DESCRITOR: ALFABETIZAÇÃO		
Nº	TÍTULO/ ANO	INSTITUIÇÃO: UFMG
01	<p style="text-align: center;">TESE - 2009</p> <p style="text-align: center;">AS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS DISCURSOS E NAS PRÁTICAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: um estudo de caso em uma escola municipal de Belo Horizonte</p>	<p>AUTOR: KELY CRISTINA NOGUEIRA SOUTO</p> <p>ORIENTADOR: Profa. Dra. Marildes Marinho</p> <p>PALAVRAS CHAVE: Alfabetização – Letramento – Saberes docentes.</p> <p>OBJETIVO GERAL: Compreender os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam as práticas de alfabetização, estabelecendo relações com as ações e os processos de formação inicial, continuada.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</p> <p>Analisar o discurso das professoras sobre o processo de alfabetização com letramento – identificar o que elas <i>falam</i> sobre esse processo e o que elas <i>fazem</i>; explicitar a concepção de alfabetização, de letramento e de alfabetização com letramento na prática de professoras alfabetizadoras; analisar as relações entre a concepção teórica e a prática no trabalho desenvolvido pelas professoras alfabetizadoras; analisar os saberes nos discursos e nas práticas das professoras, identificando quais definem a orientação da proposta de trabalho nas turmas de alfabetização; descrever as estratégias organizadas pelas professoras e a natureza do material pedagógico utilizado nas práticas de alfabetização com letramento</p> <p>METODOLOGIA:</p> <p>Foi utilizada uma abordagem qualitativa, onde, para o estudo em questão, três eixos norteiam este trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• o discurso da teoria – a concepção teórica das professoras em relação à alfabetização e o letramento;</li> <li>• o discurso sobre a prática – a concepção das professoras sobre a prática, a metodologia e as estratégias que utilizam na sala de aula, no contexto da alfabetização e do letramento;</li> </ul>

		<p>• o discurso da prática, isto é, a análise da prática das professoras no cotidiano com as crianças.</p> <p>No resumo, a pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso desenvolvido com duas professoras alfabetizadoras que atuam em salas de aulas com crianças de seis anos na rede municipal de Belo Horizonte. A metodologia compreende entrevistas com as professoras, observações e filmagens em sala de aula, bem como a análise desse material coletado em sala de aula de alfabetização.</p> <p><b>SUJEITOS DE PESQUISA:</b> Foram indicadas 15 professoras alfabetizadoras que atuam nas diferentes escolas da cidade.</p> <p>Para definir as professoras que participariam da pesquisa, o critério foi que apresentassem características coerentes com o objetivo deste estudo. Assim, buscou-se identificar aquelas que apresentassem um discurso explícito sobre a prática pedagógica desenvolvida e fundamentada nos conceitos que sustentam as propostas de formação do município e nos estudos mais recentes sobre a alfabetização na perspectiva do letramento.</p> <p><b>REFERENCIAL TEÓRICO:</b></p> <p>A fundamentação teórica se sustentou nos estudos voltados para a aquisição do sistema de escrita, psicogênese, letramento e formação dos professores, especialmente os estudos de Ferreiro, Teberosky, Soares, Bakhtin, Vygotsky, Tardif, Gauthier.</p> <p><b>RESULTADOS:</b></p> <p>Os resultados deste estudo evidenciaram que a prática de alfabetização e de letramento pode ocorrer de modo integrado ou não e que atividades específicas voltadas para a apropriação do sistema de escrita, ou seja, aquelas que possibilitam a análise da microestrutura da língua, nem sempre podem se sustentar nos textos disponibilizados em sala de aula. Fontes distintas de saberes convergem para a construção dos conceitos de alfabetização e de letramento das professoras, mas, nesta investigação, a ênfase recaiu sobre a experiência profissional junto com os colegas de trabalho, professores mais experientes, no interior da escola. O discurso das professoras realça, também, que muitas das suas práticas pedagógicas são orientadas pela <i>intuição</i>, a qual se torna constitutiva do exercício da profissão. O modo como fazem referência à intuição permite reconhecer que esta representa as subjetividades delas ou um modo de legitimar o próprio fazer pedagógico.</p>
DESCRITOR: ALFABETIZAÇÃO		

02	DISSERTAÇÃO - 2013  A ORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA PARTICULAR A PARTIR DA INSERÇÃO DAS CRIANÇAS DE SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL	INSTITUIÇÃO: UFMG
		AUTOR: MARIA DO CARMO GALLO CRUZ
		ORIENTADOR: Dr <sup>a</sup> Ceris Salete Ribas da Silva
		PALAVRAS- CHAVE: crianças de seis anos; ensino fundamental de nove anos; organização das práticas de alfabetização
		PROBLEMATIZAÇÃO: Compreender como as escolas particulares recebem esses alunos, o que esperam deles em termos de aquisições iniciais da língua escrita, como definem suas metas de aprendizagem e organizam as propostas de alfabetização.
		OBJETIVO GERAL: Teve como principal objetivo a realização de uma análise das propostas de alfabetização de algumas instituições particulares de ensino de Belo Horizonte, considerando os conhecimentos e habilidades relacionados à aquisição da língua escrita que essas escolas instituem como mais relevantes para as crianças de seis anos, logo ao ingressarem no EF. Para isso, o estudo investigou também alguns procedimentos avaliativos utilizados no processo de inserção desses aprendizes. <i><u>Nas considerações: Este estudo teve como principal objetivo refletir sobre alguns aspectos definidores das práticas de alfabetização desenvolvidas em três escolas particulares, no contexto da implantação do EF de nove anos.</u></i>
		OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Investigou também como ocorre a inserção das crianças nesses dois casos, nos quais a escola selecionada possua os dois segmentos (EI e EF) e acolhe no primeiro ano do EF tanto as crianças da própria instituição, quanto as crianças novatas, que tenham ou não cursado a EI.
		METODOLOGIA: abordagem qualitativa, com a entrevista semiestruturada e a análise documental como os principais instrumentos de coleta dos dados. A análise dos dados apoiou-se num conjunto de autores que investigam as concepções de alfabetização e letramento e nos estudos sobre as escolas eficazes.
		SUJEITOS DA PESQUISA: professores e coordenadores do 1º ano de três escolas de Belo Horizonte, reputadas no mercado escolar pelo alto nível de exigência acadêmica.
REFERENCIAL TEÓRICO: ALMEIDA, ALES-MAZZOTTI, ARELARO, BATISTA, BOURDIEU, FERREIRO, FRANCO, FRIGOTTO, MORTATTI, SOARES.		



		<p><b>RESULTADOS:</b> Os resultados revelam que há uma relação entre os procedimentos avaliativos utilizados no processo de inserção das crianças nas escolas e as diretrizes que definem o planejamento pedagógico das práticas de alfabetização nesse novo cenário educacional.</p> <p>Nesse sentido, os resultados desta pesquisa mostram que quase todas as crianças que chegam ao 1º ano do EF nessas escolas já cursaram a EI. A maioria dessas crianças, em sua experiência pré e extra escolar, tiveram acesso amplo à escrita e chegaram ao EF conhecendo muitas de suas manifestações e utilidades. Nos depoimentos obtidos, também foi recorrente a questão da idade considerada apropriada para a alfabetização das crianças, o que nos revela que, nas redes particulares de ensino, essa questão não é encarada como um problema, mas um consenso. A análise das entrevistas com as professoras e coordenadoras sugere que não há divergência nas propostas das três escolas quanto à alfabetização das crianças aos seis anos, pois predomina a diretriz de que as crianças devem ser alfabetizadas (considerando não apenas o início, mas também a consolidação desse processo) logo no primeiro ano do EF.</p>
<b>DESCRITOR: ALFABETIZAÇÃO</b>		
03	DISSERTAÇÃO - 2010  DOS SABERES TEÓRICOS AOS SABERES DA AÇÃO: A CONSTRUÇÃO DE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS ALFABETIZADORAS	<p><b>INSTITUIÇÃO:</b> UFMG</p> <p><b>AUTOR:</b> ERCILÉIA BATISTA DO ESPÍRITO SANTO</p> <p><b>ORIENTADOR:</b> PROFA. DRA. MARILDES MARINHO</p> <p><b>PALAVRAS-CHAVE:</b> Construção de concepções, Práticas alfabetizadoras, Formação Docente.</p> <p><b>PROBLEMATIZAÇÃO:</b> não fica claro</p> <p><b>OBJETIVO GERAL:</b> O objetivo principal desta pesquisa é analisar os processos de mobilização e de apropriação de saberes teóricos por parte do alfabetizador, na sua prática de sala de aula.</p> <p><b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</b> Pretende-se identificar quais saberes os alfabetizadores mobilizam para conduzir suas ações pedagógicas; identificar as possíveis origens ou condicionantes desses saberes; analisar as concepções de alfabetização subjacentes aos materiais didáticos e às interações com os alunos em sala de aula; e na trajetória de formação desses profissionais; analisar o processo de formação em serviço; analisar o papel do professor-formador, nas suas estratégias de escuta e de acompanhamento do trabalho pedagógico; refletir sobre a</p>

		<p>pesquisa na área da educação como uma possibilidade de troca de saberes entre pesquisador-pesquisado.</p> <p><b>METODOLOGIA:</b> A metodologia utilizada teve como base os princípios da pesquisa colaborativa de acordo com a perspectiva de Ibiapina (2008). Foram realizadas observações, conversas informais, entrevistas, registradas em gravações e no diário de campo como alguns dos principais instrumentos de coletas de dados. Os resultados obtidos apontam para a compreensão de que</p> <p><b>SUJEITOS DE PESQUISA:</b> Professoras do primeiro ano.</p> <p><b>REFERENCIAL TEÓRICO:</b> Os principais referenciais teóricos da pesquisa se apoiam em Tardif, Perrenoud, Liston e Zeichner, Shön, para analisar as questões relacionadas aos saberes docentes e sua formação. Anne-Marie Chartier, Soares, Piaget, Ferreira, Teberosky, Silva dentre outros para analisar as questões relativas aos saberes docentes ligados a alfabetização.</p> <p><b>RESULTADOS:</b> Os resultados obtidos apontam para a compreensão de que as professoras precisam de auxílio para reconstruir concepções e práticas de alfabetização. Apenas a aprendizagem de concepções teóricas, distantes do fazer, não possibilita estabelecer relações entre o que se aprende na faculdade e o que se faz nas salas de aula. Perceberam-se claramente falhas na formação do professor alfabetizador e foi possível concluir que é possível superar esses “problemas” de formação na aproximação dos saberes teóricos com os saberes da prática. Esta pesquisa revelou a importância de um trabalho conjunto entre pesquisadores e professores de maneira a conduzir os professores à autonomia para conceber e refletir sobre a própria prática e ser capaz não apenas de compreender as teorias de alfabetização, mas de relacioná-las às ações num processo contínuo de reflexão na ação e sobre a ação, agindo por conhecimento e com fundamento.</p>
		<b>DESCRITOR: ALFABETIZAÇÃO</b>
04	DISSERTAÇÃO – 2011  PROFESSORES ALFABETIZADORES E A FORMAÇÃO CONTINUADA: UM	<p><b>INSTITUIÇÃO:</b> UFMG</p> <p><b>AUTOR:</b> Miriam Maria Roberto Marmol</p> <p><b>ORIENTADOR:</b> Francisca Izabel Pereira Maciel</p> <p><b>PALAVRAS-CHAVE:</b> formação continuada; professores alfabetizadores; leitura e escrita.</p> <p><b>PROBLEMATIZAÇÃO:</b> Pretende contribuir para que as ações do governo possam se basear no que é relevante e necessário no</p>



ESTUDO DE CASO SOBRE O CURSO “INSTRUMENTOS DA ALFABETIZAÇÃO”	cotidiano da sala de aula e no desenvolvimento profissional, direcionando um ensino-aprendizagem de qualidade.
	OBJETIVO GERAL: analisar a opinião de professores alfabetizadores com relação ao curso “Instrumentos da Alfabetização” e verificar se ele contribui para a capacitação dos profissionais da educação.
	OBJETIVOS ESPECÍFICOS: não ficam claros
	METODOLOGIA: as análises dos documentos, dos questionários basear-se-ão numa perspectiva quantitativa e qualitativa. Serão analisados os discursos verbais dos professores cursistas, tomando como base a linguagem como uma construção social, organizada por meio dos diálogos estabelecidos pelo contexto social.
	SUJEITOS DE PESQUISA: professores cursistas de escolas públicas dos estados de Amapá, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará e Rondônia.
	REFERENCIAL TEÓRICO: foram utilizadas as discussões teóricas dos seguintes pesquisadores: Nóvoa (1992), Perrenoud (1993/2002), Tardif (2002/2008), Shon (1992), Gatti (2003/2008/2009), Diniz-Pereira (2009) e Santos (1998/2007), Soares (1998/2004), Frade (2010) e os autores da Coleção <i>Instrumentos da Alfabetização</i> .
RESULTADOS: concluiu-se que a formação continuada atendeu à maioria dos professores cursistas no que tange ao tempo, ao material, à relação entre conteúdo e prática pedagógica e à interação entre formador e cursista. Mas, há questões que ainda precisam ser concretizadas nas formações continuadas, tais como: o atendimento a todos os professores da rede e não somente a alguns; e a ampliação do diálogo, da troca de experiências com diferentes realidades sócio-culturais e não apenas com certo grupo de professores alfabetizadores de realidade exclusivamente urbana.	

**APÊNDICE G - TABELA DE DADOS REFERENTES AOS ESTADO DE CONHECIMENTO SOBRE TRABALHO PEDAGÓGICO.**

 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE EDUCAÇÃO KAIRÓS – GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE TRABALHO, EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS ESTADO DO CONHECIMENTO 		
TESE: 1		DISSERTAÇÕES:
DESCRITOR: TRABALHO PEDAGÓGICO		
Nº	TÍTULO/ ANO	INSTITUIÇÃO: UFSM
01	DISSERTAÇÃO 2015 O TRABALHO PEDAGÓGICO, AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E O CURSO NORMAL: ENTRE CABOTAGENS, NAUFRÁGIOS E TRAVESSIAS.	AUTOR: Josiane Lara Fagundes
		ORIENTADOR: Liliana Soares Ferreira
		PALAVRAS CHAVE: Trabalho pedagógico. Curso Normal. Políticas Públicas de Universalização da Educação Básica
		PROBLEMATIZAÇÃO: Em que medida os discursos dos professores do Curso Normal do IEEOB de Santa Maria – RS, sobre seu trabalho pedagógico, evidenciam possibilidades e entendimentos de universalização da Educação Básica, constante nas políticas públicas educacionais, a partir de 1996?
		OBJETIVO GERAL: Consistiu em analisar em que medida os discursos dos professores sobre seu trabalho pedagógico no IEEOB de Santa Maria – RS evidenciam possibilidades e entendimentos de universalização da Educação Básica, constante nas Políticas Públicas Educacionais Brasileiras a partir de 1996
		OBJETIVOS ESPECÍFICOS: definiu-se a realização do estudo sobre a história das políticas de universalização da Educação Básica no Brasil, a partir de 1996; a avaliação das mudanças nas políticas de universalização da Educação Básica e seus impacto sobre o(s) sentido(s) do trabalho desenvolvido pelos interlocutores da pesquisa; a análise dos discursos dos pesquisados, relacionando-os com as Políticas de Universalização da Educação Básica e o conhecer como os professores do Curso Normal do IEEOB de Santa Maria – RS produzem sentido (s) sobre seu trabalho.
	METODOLOGIA: Explicita-se a opção pelo Materialismo Histórico Dialético, de abordagem marxista, porque, além de uma concepção de mundo, há nele o método e a práxis como	

		<p>características indissociáveis. Estes atributos específicos proporcionam a compreensão do concreto em sua totalidade e instrumentalizam a transformação da realidade, objetivo último da pesquisa em Educação</p> <p>Os dados foram produzidos a partir da análise dos Documentos do IEEOB2, das Políticas Públicas de Universalização da Educação Básica</p> <p>A análise dos dados foi realizada pelo método da Análise de Conteúdo, baseando-se em Lawrence Bardin (2011).</p>
		<p>SUJEITOS DE PESQUISA: Entrevistas com 19 professores do Curso Normal do IEEOB e do Grupo de interlocução.</p>
		<p>REFERENCIAL TEÓRICO: BARDIN, CHAUÍ, FIORIN, FREITAS, FRIGOTO, FRIZZO, FERREIRA, HYPOLITO, KONDER, LÜDKE, ANDRÉ, MANACORDA, MARCONI, MARX, MYNAIO, SAVIANI, TRIVIÑOS,</p>
		<p>RESULTADOS:</p> <p>Nas palavras da autora: O Curso Normal encontra-se de modo objetivo na organização educacional brasileira como uma figura <i>sui generis</i>. Prepara professores, mas não é de Nível Superior, e, sendo de Nível Médio e tendo caráter de profissionalização, não compõe a Educação Profissional. Essa “organização desorganizada”, além de impedir uma identidade profissional, está esfacelando o curso pouco a pouco, deixando-o em total desamparo. Esse processo demonstra que ninguém quer ser identificado como o causador do naufrágio, embora todos colaborem diretamente para que ele ocorra. Desse modo, sua morte terá aparência de ter sido ocasionada por causas naturais, ou então, será um imprevisto, um acidente, advindo de uma força maior. Sem responsáveis, sem nexos causal, sem corpo e sem homicídio. Acontecerá do nada e, aos desatentos, não necessitará dar explicações. Defende-se que o Curso Normal, como mediação das Políticas Públicas Educacionais, precisa morrer. Morrer pela superação das condições que o criaram; morrer porque foi alcançada a abrangência da educação escolarizada, em extensão e profundidade. Morrer, agora, será morrer pelas mãos que pretendem desqualificar a Educação e identificá-la, mais e mais, à lógica de produção capitalista. Viu-se pelos números apresentados ao longo do estudo que o processo de formação de professores em Nível Superior, especificamente na Pedagogia, não decorre no</p>

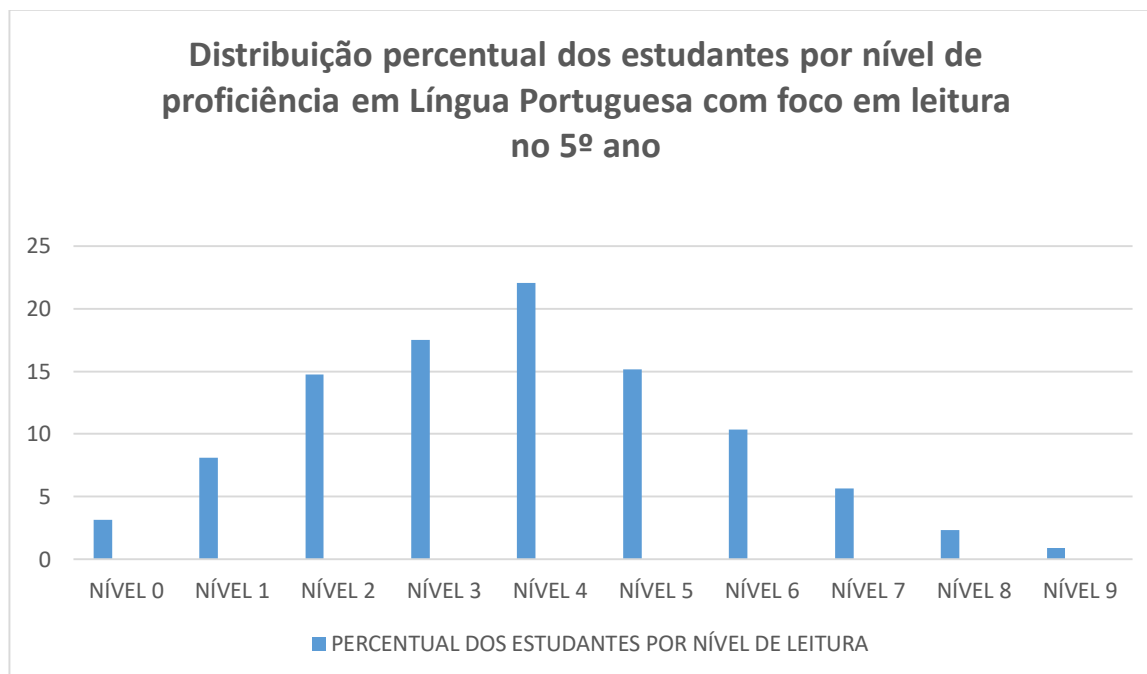
		sistema público, mas em instituições privadas. Com o abandono do Curso Normal pela rede estadual e municipal de ensino, o que se constata, ao longo dos anos, é a potencial privatização da formação de professores. Além disso, com a necessidade de ampliação da Educação Infantil nos próximos anos, tem-se grande interesse que o naufrágio ocorra.
<b>DESCRITOR: TRABALHO PEDAGÓGICO</b>		
02	TESE – 2015 DIALÉTICA DAS DISPUTAS: TRABALHO PEDAGÓGICO A SERVIÇO DA CLASSE TRABALHADORA?	INSTITUIÇÃO: UFSM
		AUTOR: Mariglei Severo Maraschin
		ORIENTADOR: Lílana Soares Ferreira
		PALAVRAS CHAVE: Trabalho pedagógico, trabalho, tecnologia, políticas públicas educacionais, PROEJA.
		PROBLEMATIZAÇÃO: Quais sentido(s) do trabalho, da tecnologia e do trabalho pedagógico se evidenciam no trabalho pedagógico e nas políticas de educação básica integradas à educação profissional, na modalidade EJA, dos Institutos Federais do RS e como contribuem para a configuração de um contexto de dialética das disputas.
		OBJETIVO GERAL: Investigar na perspectiva dialética, o(s) sentido(s) do trabalho, da tecnologia e do trabalho pedagógico, nas políticas de educação básica integradas à educação profissional, na modalidade de educação de jovens e adultos, nos Institutos Federais do RS, e como contribuem para a configuração de um contexto de dialética das disputas em torno das políticas e do trabalho pedagógico de 2005 a 2014.
		<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar um referencial teórico sobre trabalho pedagógico, trabalho, tecnologia e classe trabalhadora;</li> <li>• Analisar o movimento das políticas de educação profissional integrada a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos de 2005 a 2014 e os sentidos do trabalho pedagógico, do trabalho, da tecnologia e da participação da classe trabalhadora;</li> <li>• Conhecer o lugar e os sentidos do trabalho, da tecnologia, do trabalho pedagógico e da participação da classe trabalhadora no trabalho pedagógico dos IFs do RS;</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender e analisar os sentidos do trabalho pedagógico, do trabalho, da tecnologia e das disputas em torno do trabalho pedagógico e das políticas de educação profissional para a EJA nos IFs do RS, no período de 2005 a 2014.</li> </ul>
		<p>METODOLOGIA: Materialismo histórico dialético; Pesquisa teórica e documental. Categorias do método e do conteúdo: historicidade, práxis, totalidade, mediação, contradição.</p> <p>Observação participante; Observação sistemática em diário de campo; entrevista com o gestor; grupos focais; grupo de interlocução</p>
		<p>SUJEITOS DE PESQUISA: 105 estudantes, 55 professores e 5 gestores.</p>
		<p>REFERENCIAL TEÓRICO: ANTUNES, BARDIN, CIAVATTA, FIORIN, FREITAS, FRIGOTO, FRIZZO, FERREIRA, GADOTI, GERRA, HEGEL, HYPOLITO, KONDER, KOSIK, KUENZER, LUKÀCS, LÜDKE, ANDRÉ, MACHADO, MANACORDA, MARX, MÉSZÁROS, SAVIANI, SOARES, VÁSZQUEZ, VIEIRA PINTO.</p>
		<p>RESULTADOS: A investigação chegou ao entendimento de que os sentidos do trabalho e da tecnologia não estão evidenciados no trabalho pedagógico das realidades pesquisadas, salvo em uma realidade que se destacou, pela efetivação do currículo integrado. Observou-se também que não há mecanismos de participação da classe trabalhadora nos IFs do RS, e que são muitas as disputas mapeadas na prática, ficando o questionamento se as disputas são em torno do financiamento, ou se são disputas de concepção e de gestão. Percebeu-se que este campo possui várias possibilidades de novos estudos e que o trabalho pedagógico e as reuniões constroem sentido para a política de EP integrada a EJA.</p>
DESCRITOR: TRABALHO PEDAGÓGICO		
03	DISSERTAÇÃO - 2014 UM ESTUDO SOBRE O TRABALHO DAS PEDAGOGAS NO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA: HISTORICIDADES,	INSTITUIÇÃO:
		AUTOR: Taise Tadielo Cezar
		ORIENTADOR: Liliana Soares Ferreira
		PALAVRAS- CHAVE: Historicidade; Trabalho; Pedagoga; Educação Profissional.
		PROBLEMATIZAÇÃO: A partir dos discursos e do processo de implementação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

	<p>INSTITUCIONALIDADES E MOVIMENTOS</p>	<p>Farroupilha, como está se constituindo a historicidade do trabalho dos pedagogos que são Técnicos Administrativos em Educação desta instituição?</p> <p>OBJETIVO GERAL: objetivou analisar, dialeticamente, a partir dos discursos e do processo de implementação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, como está se constituindo a historicidade do trabalho das pedagogas, que possuem vínculo institucional como Técnicas – Administrativas em Educação nesta instituição</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</p> <p>METODOLOGIA: A pesquisa foi construída com base na perspectiva do materialismo histórico e dialético. O processo de produção, análise e interpretação dos dados foi realizado a partir de pesquisa bibliográfica, análise documental, entrevistas semi-estruturadas e grupo de interlocução, sendo utilizada a técnica de Análise de Conteúdo, (Bardin, 2011), para análise dos dados produzidos</p> <p>SUJEITOS DA PESQUISA: Participaram do estudo quinze mulheres, formadas em curso de Pedagogia em diferentes tempos e instituições, que ingressaram no Instituto Federal Farroupilha por concurso público, entre os anos de 2007 e 2013 e realizam um trabalho específico do cotidiano escolar, o qual não está diretamente ligado à aula, com estudantes.</p> <p>REFERENCIAL TEÓRICO: BARDIN, CHAUI, FIORIN, FREITAS, FRIGOTO, FRIZZO, FERREIRA, HYPOLITO, KONDER, LÜDKE, ANDRÉ, MANACORDA, MARCONI, MARX, MYNAIO, SAVIANI, TRIVIÑOS,</p> <p>RESULTADOS: O estudo primou pela interlocução teórica articulada com os discursos produzidos durante a pesquisa. Estes revelaram que a constituição do trabalho destas pedagogas deve ser compreendida na relação com a totalidade histórica e social, uma vez que estas mulheres vêm se produzindo pedagogas por meio do trabalho que realizam, na dinâmica da vida humana em sociedade.</p>
--	---	--

## APÊNDICE H - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ESTUDANTES POR NÍVEL DE PROFICIÊNCIA - LÍNGUA PORTUGUESA COM FOCO EM LEITURA - 5º ANO

Gráfico – Dados referentes ao percentual dos estudantes por nível de proficiência em língua portuguesa com foco em leitura no 5º ano



Fonte: De Toni (2017). Elaborado pela autora com base na página do Plano Educacional Municipal/ INEP

Acesso em jul. 2017 e disponível em:

<<http://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&PortalPath=%2Fshared%2FIntegra%C3%A7%C3%A3o%2FPain%C3%A9is%20Municipais%2FPainel%20Educacional%20Municipal&Page=Apredizagem%20-%20anos%20iniciais%20-%20prova%20brasil%20-%20resultados%20-%20I%C3%ADngua%20portuguesa&P1=dashboard&Action=Navigate&col1=%22Localidade%20Municip%C3%ADpio%22.%22Nome%20Uf%22&val1=%22RIO%20GRANDE%20DO%20SUL%22&col2=%22Localidade%20Munic%C3%ADpio%22.%22Nome%22&val2=%22SANTA%20MARIA%22&psa2=%22INEP%20-%20Integra%C3%A7%C3%A3o%22>>

## APÊNDICE I - TABELA DE DADOS REFERENTE AOS NÍVEIS DE AVALIAÇÃO DA PROVA BRASIL E SUAS RESPECTIVAS PORCENTAGENS.

Tabela - Dados referente aos níveis de avaliação da Prova Brasil e suas respectivas porcentagens de proficiência em língua portuguesa no 5º ano.

<b>Nível</b>	<b>Descrição do Nível - 5º Ano do Ensino Fundamental</b>	
<b>Nível 0 - Desempenho menor que 125</b>	A Prova Brasil não utilizou itens que avaliam as habilidades deste nível. Os estudantes localizados abaixo do nível 125 requerem atenção especial, pois não demonstram habilidades muito elementares.	3,15%
<b>Nível 1 - Desempenho maior ou igual a 125 e menor que 150</b>	Os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em textos narrativos curtos, informativos e anúncios. Identificar o tema de um texto. Localizar elementos como o personagem principal. Estabelecer relação entre partes do texto: personagem e ação; ação e tempo; ação e lugar.	8,12%
<b>Nível 2 - Desempenho maior ou igual a 150 e menor que 175</b>	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informação explícita em contos. Identificar o assunto principal e a personagem principal em reportagens e em fábulas. Reconhecer a finalidade de receitas, manuais e regulamentos. Inferir características de personagem em fábulas. Interpretar linguagem verbal e não verbal em tirinhas.	14,74%
<b>Nível 3 - Desempenho maior ou igual a 175 e menor que 200</b>	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informação explícita em contos e reportagens. Localizar informação explícita em propagandas com ou sem apoio de recursos gráficos. Reconhecer relação de causa e consequência em poemas, contos e tirinhas. Inferir o sentido de palavra, o sentido de expressão ou o assunto em cartas, contos, tirinhas e histórias em quadrinhos com o apoio de linguagem verbal e não verbal.	17,49%
<b>Nível 4 - Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225</b>	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar informação explícita em sinopses e receitas culinárias. Identificar assunto principal e personagem em contos e letras de música. Identificar formas de representação de medida de tempo em reportagens. Identificar assuntos comuns a duas reportagens. Identificar o efeito de humor em piadas. Reconhecer sentido de expressão, elementos da narrativa e opinião em reportagens, contos e poemas. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, poemas, contos e tirinhas Inferir sentido decorrente da utilização de sinais de pontuação e sentido de expressões em poemas, fábulas e contos. Inferir efeito de humor em tirinhas e histórias em quadrinhos.	22,06%
<b>Nível 5 - Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250</b>	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar assunto e opinião em reportagens e contos. Identificar assunto comum a cartas e poemas. Identificar informação explícita em letras de música e contos. Reconhecer assunto em poemas e tirinhas. Reconhecer sentido de conjunções e de locuções adverbiais em verbetes, lendas e contos. Reconhecer finalidade de reportagens e cartazes. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronome e seu referente em tirinhas, contos e reportagens. Inferir elementos da narrativa em fábulas, contos e cartas. Inferir finalidade e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e assunto em fábulas. Inferir informação em poemas,	15,14%



	reportagens e cartas. Diferenciar opinião de fato em reportagens. Interpretar efeito de humor e sentido de palavra em piadas e tirinhas.	
<b>Nível 6 - Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275</b>	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar opinião e informação explícita em fábulas, contos, crônicas e reportagens. Identificar informação explícita em reportagens com ou sem o auxílio de recursos gráficos. Reconhecer a finalidade de verbetes, fábulas, charges e reportagens. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em poemas, fábulas e contos. Inferir assunto principal e sentido de expressão em poemas, fábulas, contos, crônicas, reportagens e tirinhas. Inferir informação em contos e reportagens. Inferir efeito de humor e moral em piadas e fábulas.	10,37%
<b>Nível 7 - Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300</b>	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar assunto principal e informações explícitas em poemas, fábulas e letras de música. Identificar opinião em poemas e crônicas. Reconhecer o gênero textual a partir da comparação entre textos e assunto comum a duas reportagens. Reconhecer elementos da narrativa em fábulas. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, contos e crônicas. Inferir informação e efeito de sentido decorrente do uso de sinais gráficos em reportagens e em letras de música. Interpretar efeito de humor em piadas e contos. Interpretar linguagem verbal e não verbal em histórias em quadrinhos.	5,68%
<b>Nível 8 - Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325</b>	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar assunto principal e opinião em contos e cartas do leitor. Reconhecer sentido de locução adverbial e elementos da narrativa em fábulas e contos. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas e reportagens. Reconhecer assunto comum entre textos de gêneros diferentes. Inferir informações e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação em fábulas e piadas.	2,33%
<b>Nível 9 - Desempenho maior ou igual que 325</b>	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar opinião em fábulas e reconhecer sentido de advérbios em cartas do leitor	0,94 %

Fonte: De Toni (2017). Elaborado pela autora com base na página do Plano Educacional Municipal/ INEP

Acesso em jul. 2017 e disponível em:

<<http://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&PortalPath=%2Fshared%2FIntegra%C3%A7%C3%A3o%2FPain%C3%A9is%20Municipais%2FPainel%20Educacional%20Municipal&Page=Aprensagem%20-%20anos%20iniciais%20-%20prova%20brasil%20-%20resultados%20-%20l%C3%ADngua%20portuguesa&P1=dashboard&Action=Navigate&col1=%22Localidade%20Munic%C3%ADpio%22.%22Nome%20Uf%22&val1=%22RIO%20GRANDE%20DO%20SUL%22&col2=%22Localidade%20Munic%C3%ADpio%22.%22Nome%22&val2=%22SANTA%20MARIA%22&psa2=%22INEP%20-%20Integra%C3%A7%C3%A3o%22>>