



OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO TRABALHO COM A ALFABETIZAÇÃO: O Sentido da alfabetização como trabalho objetivado

Diego Camara de Lima¹

Shirleide Pereira da Silva Cruz²

Eixo temático: 7. Alfabetização e formação inicial e continuada de professores

Resumo: Este artigo tem por objetivo apresentar reflexões sobre o sentido da alfabetização como trabalho objetivado o qual foi constituído em uma pesquisa de mestrado que buscou compreender os sentidos e significados do trabalho docente em turmas de alfabetização. Dessa forma o sentido objetivado foi observado a partir da relação imediata que as professoras estabelecem entre a prática social alfabetizadora e resultados alcançados pelos estudantes das turmas na qual lecionam. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professoras alfabetizadoras atuantes em classes do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) na rede pública de ensino do Distrito Federal, norteadas pelos eixos analíticos do trabalho docente e das especificidades do trabalho de alfabetizar nos anos iniciais do ensino fundamental sendo analisadas por meio dos núcleos de significação propostos por Aguiar e Ozella (2006). Os resultados nos ajudaram a compreender como as professoras materializam seu trabalho e o reconhecem quando conseguem observar nos estudantes os resultados do processo de alfabetização, bem como constituem sentidos e significados sobre uma perspectiva de formação continuada que tem como premissa a aprendizagem de técnicas e procedimentos, aplicados como soluções para os problemas que são encontrados no cotidiano e o seu desenvolvimento profissional.

Palavras-chaves: Trabalho Docente; Trabalho na Alfabetização; Professor Alfabetizador; Núcleo de Significação.

Introdução

A alfabetização, numa perspectiva de letramento que dá unidade aos processos de apropriação do sistema de escrita alfabetiza e aos usos sociais da leitura e da escrita (Soares, 1985) é uma importante prática social necessária para o homem, pois é a partir dela que se adquire os conhecimentos necessários para que seja possível apropriar-se das ferramentas sócio-históricas culturais produzidas pela ação humana e transmitidas e construídas de uma

¹Mestre em Educação. Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: diegocamaralima@gmail.com

²Doutora em Educação. Professora da Universidade de Brasília (FE - UnB). Contato: shirleidecruz@unb.br.

geração para a outra.

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

A partir dessa concepção, partimos da compreensão segundo Marx (2015) sobre o trabalho como a atividade na qual o homem transforma a sua realidade ao mesmo tempo em que transforma a si próprio. Essa atividade é realizada a partir de uma vontade, de uma necessidade humana e objetiva a respeito daquilo que o próprio homem já havia idealizado em seu pensamento anteriormente a sua realização. Dessa forma, entendemos o trabalho como categoria ontológica do ser-social, isto é, o trabalho constitui o ser humano. Ao apontarmos essa compreensão do trabalho, entende-se o trabalho docente como a ação na qual o ser social professor desenvolve sua práxis social, ou seja, é por meio do trabalho realizado no ambiente escolar que o professor exerce a sua função social, o ensino.

Sendo assim, o presente trabalho objetiva apresentar uma compreensão dos elementos constitutivos de sentidos e significados do trabalho das professoras alfabetizadoras, que levou a organização do núcleo de significação correspondente ao sentido da alfabetização como trabalho objetivado a partir da ação intencional de, ou seja, a partir da práxis social que essas realizam em seu cotidiano como docentes.

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

2 Trabalho Docente como Práxis Social

A relação entre trabalho e educação é considerada como um dos fundamentos

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

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

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

Compreendemos, portanto, que é pela práxis – “atividade consciente objetiva” (VÁZQUEZ, 2011, p. 30) – que ocorre a constituição do ser social professor, pois é no desenvolvimento de seu trabalho que este encontra os elementos práticos e teóricos necessários para a sua atividade específica, o ensino.

A partir do entendimento do trabalho docente como atividade pela qual o professor exerce sua função social, que é o ensino, e de que este ao ensinar também se desenvolve a partir de sua práxis social, percebemos que esta atividade, conforme nos mostra Santos (2020), está direcionada a se reproduzir em suas formas e conteúdos, que são constituídos a partir de determinações históricas, econômicas, políticas, sociais e culturais.

3 Procedimentos Metodológicos e Instrumentos de Pesquisa

Para alcançarmos nosso objetivo de pesquisa de compreender os sentidos e significados do trabalho docente das professoras que atuam em turmas de alfabetização, optamos metodologicamente pela pesquisa de natureza qualitativa, assim temos como foco a “dialética da realidade social que parte da necessidade de conhecer (através de percepções,

reflexão e intuição) a realidade para transformá-la em processos contextuais e dinâmicos complexos” (Trivinõs, 2007, p. 117). Portanto, partindo desse interesse em compreender os sentidos e significados, para além de sua superficialidade, esta pesquisa fundamenta-se no materialismo histórico-dialético e na perspectiva histórico cultural.

Desta forma, ao elegermos o materialismo histórico-dialético como método podemos apreender a partir das múltiplas determinações que envolvem o nosso objeto de pesquisa, ou seja, o trabalho em turmas de alfabetização, a estrutura e dinâmica que são necessários para a sua reprodução no plano do pensamento, possibilitando a reprodução ideal de seu movimento no real, alcançando a essência do nosso objeto.

Optou-se pela entrevista semiestruturada como instrumento de pesquisa a ser utilizado para a coleta de dados junto aos participantes do estudo. Utilizamos essa ferramenta para conhecer aspectos relacionados à formação inicial e continuada das professoras alfabetizadoras; apreender como esses conhecimentos se relacionam com o trabalho que exercem nas turmas de alfabetização; e perceber como as condições subjetivas e objetivas do trabalho das alfabetizadoras são compreendidas por elas.

Como procedimento metodológico de análise das entrevistas foram adotados os Núcleos de Significação elaborados por Aguiar e Ozella (2006). Esse método baseia-se nos aspectos teóricos metodológicos propostos por Vigotski quando da opção que este autor tem em lançar mão do uso do materialismo dialético e das categorias linguagem e pensamento bem como das noções de significado e sentido como método capaz de apreender a complexidade de seus estudos sobre o homem e suas funções psicológicas (Aguiar e Ozella, 2006).

Sobre os aspectos que definem o método, Aguiar e Ozella destacam: “a crítica radical das visões reducionistas, objetivistas e subjetivistas, a discussão sobre a relação aparência – essência, parte – todo, a importância a noção de historicidade, de processo, e a noção de mediação” (2006, p. 224). Aguiar e Ozella (2006) também destacam como questão pertinente para a discussão sobre os sentidos e significados a relação estabelecida entre pensamento e linguagem. Para nossa pesquisa, essa relação entre pensamento e linguagem se apresenta como fundamental, uma vez que as entrevistas nos fornecem como devolutivas a palavra dos sujeitos envolvidos, ou seja, as sínteses de conexões que foram realizadas a partir das ideias estabelecidas no pensamento e que são manifestadas no discurso.

Outro ponto analisado por Aguiar e Ozella (2006) para a constituição dos núcleos de significação são as categorias significado e sentido. Para esses autores, os significados são produções históricas e sociais que surgem a partir do movimento de transformação realizado na natureza pelo homem. Esses significados são mais estáveis, logo, também podem modificar com base nos processos, ao mesmo tempo em que os pensamentos são alterados

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

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

A primeira etapa da metodologia, que diz respeito aos pré-indicadores, consiste no ponto de partida da pesquisa observado desde a análise da palavra. Essa palavra não é e não pode ser considerada vazia, pois entende-se que ao ser proferida pelo sujeito carrega consigo uma grande carga de determinações histórico-sociais. Portanto, nesta etapa é realizada várias leituras sistemáticas das entrevistas realizadas, a fim de se extrair dos discursos o maior número possível de “teses”.

Na segunda etapa, são sistematizados os indicadores a partir do agrupamento dos pré-indicadores identificados na etapa anterior, com o intuito de examinar com maior atenção os aspectos apresentados pelos sujeitos e dessa forma retirar de uma totalidade determinações que indiquem os significados que as palavras representam, assim como adentrar nas complexidades dos elementos contraditórios e sócio-históricos também presentes no discurso. Esse agrupamento é realizado levando-se em consideração fatores como similaridade, complementaridade e contraposição que são considerados como base para a análise dos pré-indicadores.

A terceira etapa da proposta metodológica trata-se da construção dos núcleos de significação. A partir do levantamento dos pré-indicadores, na qual são analisadas as palavras e os significados apresentados pelos sujeitos em seus discursos e da constituição dos indicadores, que surgem da fusão e contestação dos elementos da fase anterior, surge a síntese do movimento observado no real. Assim como na fase anterior, o movimento de aglutinação é realizado para que apareça um quantitativo pequeno de núcleos e estes não retornem para os indicadores. Desses núcleos, surge a síntese que é apresentada como a superação da realidade aparente, adentrando na realidade concreta e, assim, alcançando os sentidos manifestados nas falas e pensamentos dos sujeitos. Segundo Aguiar e Ozella (2006),

é nessa fase que se avança no procedimento de análise deixando-se a empiria para tornar-se um processo interpretativo. À vista disso, os núcleos resultantes devem expressar os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvem emocionalmente, que revelem as suas determinações constituídas” (AGUIAR e OZELLA, 2006, p. 231).

Desse modo, essa pesquisa foi realizada com oito professoras efetivas da rede pública de ensino do Distrito Federal que lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, precisamente, no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA).³ Para o processo de pesquisa de compreender os sentidos e significados do trabalho pelas professoras alfabetizadoras, utilizamos como critérios para a definição dos sujeitos de nossa pesquisa: 1) ser professora efetiva da rede pública; 2) atuar em turmas do bloco inicial de alfabetização (1º, 2º ou 3º ano); 3) ser indicada pelos pares como boa professora alfabetizadora.

Foram definidas como o lócus da pesquisa as Coordenações Regionais de Ensino de Ceilândia (CRE/ Ceilândia), Taguatinga (CRE/ Taguatinga), Samambaia (CRE/ Samambaia) e Planaltina (CRE/ Planaltina). De acordo com informações retiradas do Censo Escolar (2021), essas quatro Coordenações de Ensino são as maiores em número de turmas do BIA, o que foi considerado como critério para a escolha dessas coordenações para a pesquisa.

4 Sentido da Alfabetização como Trabalho Objetivado

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

Quadro 1 – Movimento de Constituição do Núcleo Sentido do Trabalho Objetivado

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

1	A satisfação/ insatisfação no trabalho como alfabetizadora pela percepção dos objetivos alcançados.	Sentido do trabalho objetivado
2	Satisfação com o trabalho na alfabetização pela relação de ensino aprendizagem na infância.	
3	A formação continuada e o seu caráter permanente.	
4	A formação continuada como suporte para a atuação pedagógica.	

Fonte: elaborado pelo autor

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

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

Portanto, ao apontarmos os sentidos do trabalho na alfabetização como trabalho objetivado, estamos querendo dizer que as professoras materializam seu trabalho e o reconhecem quando conseguem observar nos estudantes os resultados do processo de alfabetização. Sobre este aspecto do trabalho, apontamos para o caminho sobre a discussão sobre trabalho material e trabalho imaterial. O processo pelo qual o homem objetiva seu trabalho e do qual o resultado gera um produto e tratado como trabalho material. No entanto, o trabalho do professor é um trabalho intelectual, que tem como seu resultado a produção de conhecimentos, ideias, habilidades, atitudes, entre outros que não, necessariamente podem ser produzidos como bens (Hypolito, 2013). Portanto, ao nos depararmos com o sentimento das professoras de se reconhecerem nos resultados que estudantes apresentam, como se fossem produtos do seu trabalho, podemos observar que esse movimento apresenta contradições tanto entre os aspectos do trabalho docente quanto as relações sociais e a força

de produção, fato que acentua dentro da sociedade capitalista o conflito entre as classes, o que faz com que os professoras sintam-se obrigadas a produzirem resultados e assim se adequem à lógica capitalista dominante. Essa configuração tem sido expressa, por exemplo, pela forte influência do controle do seu trabalho mediante os resultados em avaliações em larga escala tanto local como nacional. Dessa forma, a partir dos resultados alcançados, as professoras manifestam sentimentos de satisfação com o trabalho e de reconhecimento da sua prática social.

(...) quando você vê que a criança ela tem ali um mundo quando pega um livrinho de história principalmente que eles conseguem ler e entender a pra mim é muito satisfatório (Professora Helena).
É pelo prazer da realização do meu aluno, é na aprendizagem, pelo prazer de fazer com que ele aprenda (Professora Bernadete)

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

Nunca peguei o quinto ano porque eu não tenho muito, assim, manejo com as crianças maiores. Eu acho que eu não tenho, assim, tanto quanto eu tenho com os menores. Os menores eu não tenho problema de amarrar um cadarço, eu não tenho problema de entender que eles ainda são muito pequenos, que eles precisam de cantar, se movimentar. Já no quinto ano, eu não tenho tanta paciência, igual eu tenho do primeiro ano (Professora Camila)
Quarto e quinto ano também é lindo, eu gosto, eu gosto. Mas eu tenho uma paixão pela alfabetização, e um amor específico pelo primeiro ano. Isso aí é algo que, sabe, se eu puder... (...) se puder eu fico com os meus pequenos (Professora Elóisa).
Satisfeita. Pelos alunos. Porque eu vejo eles ganhando. Eu vejo eles evoluindo. Eu vejo eles lendo. (Professora Flávia)

Outro elemento que corrobora com a constituição do sentido objetivado das alfabetizadoras é a formação continuada e permanente, que oferece a essas professoras o desenvolvimento e reflexão sobre os conhecimentos e procedimentos didáticos pedagógicos envolvidos no processo de alfabetização. Esses elementos acentuam o sentido de que a aprendizagem profissional, como qualquer outro processo de aprendizagem, é um recurso

contínuo e inacabado que deve estar em movimento de atualização regular, haja vista as constantes mudanças sociais, culturais e tecnológicas da sociedade.

Porém, de modo contraditório, essa mesma compreensão do inacabamento do sujeito em processo de trabalho-formação, como aspecto ontológico do ser social professor, pode denotar um sentido de formação continuada que, embora seja visto como facilitador para o alcance dos objetivos que estas possuem para o trabalho desenvolvido em sala de aula; pode gerar uma expectativa de se obter em ações de aprendizagens que necessitam para darem conta de resolverem os problemas imediatos, que encontram em seu cotidiano, o que para Pereira (2022) pode dar à formação continuada um “[...] caráter compensatório, técnico e de responsabilização e a ênfase do trabalho docente passa a ser o produto da aprendizagem. Segundo ainda essa autora, nessa perspectiva “[...] O professor reflete sobre sua prática e retorna novamente à prática, numa busca constante de tentar resolver os problemas de sua sala de aula” (2022, p. 99).

A sistematização desse núcleo nos ajudou ainda a compreender como as professoras alfabetizadoras objetivam o seu trabalho ao atuarem com crianças menores e ao perceberem as aprendizagens que essas crianças alcançam. Nas falas das professoras, fica evidente o sentimento de satisfação que essas possuem por poderem contribuir com o desenvolvimento dos estudantes a partir da função social que exercem.

5 Considerações Finais

Com o núcleo **sentido da alfabetização como trabalho objetivado** percebemos que as professoras materializam seu trabalho e o reconhecem quando conseguem observar nos estudantes os resultados do processo de alfabetização. As professoras manifestam, assim, sentimentos de satisfação com o trabalho e de reconhecimento da sua prática social.

A identificação com o trabalho com as crianças com a idade entre 6 e 8 anos também foi um dos aspectos que nos ajudou na constituição desse sentido. As docentes manifestaram que se sentem mais à vontade para realizar seu trabalho e apresentam as questões ligadas ao cuidado e a atenção as crianças menores necessitam, pois ainda não possuem determinado grau de autonomia.

Outra marca presente na constituição deste sentido é o significado que a formação continuada representa para as alfabetizadoras, pois é vista como meio pelo qual serão aprendidos conhecimentos que possam ser aplicados como soluções para os problemas que são encontrados no cotidiano. Existe, assim, uma fragilidade quanto a essa perspectiva de formação, que tem como premissa a aprendizagem de técnicas e procedimentos, pois, caso

os resultados esperados pelas docentes não sejam alcançados a formação não adquire *status* de significativa ao seu desenvolvimento como professoras alfabetizadoras.

Referências

AGUIAR, Wanda Maria J.; OZELLA, Sergio. **Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos**. Psicologia: Ciência e Profissão, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira et al. **Reflexões sobre sentido e significado**. In: BOCK, Ana Mercês B.; GONÇALVES, Maria da Graça M. (Orgs.). A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2009.

AZZI, Sandra. **Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico**. In. PIMENTA, SG (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2005.

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

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

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

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

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

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

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

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

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