

**DESAFIOS DE PROFESSORAS INICIANTES NA DOCÊNCIA DA
ALFABETIZAÇÃO**

CHALLENGES OF INITIAL TEACHERS IN LITERACY TEACHING

**DESAFÍOS DE LOS PROFESORES PRINCIPIANTES EN LA ENSEÑANZA DE LA
ALFABETIZACIÓN**

SOPELSA, Cleide dos Santos Pereira
cleidesopelsa@yahoo.com.br

FURB – Universidade Regional de Blumenau
<https://orcid.org/0000-0002-4957-7834>

GIRARDI, Isabela Cristina Daeuble
isabelagirardi@gmail.com

Rede Pública Municipal de Ensino de Blumenau
<https://orcid.org/0000-0003-1404-8489>

RAUSCH, Rita Buzzi
ritabuzzirausch@gmail.com

FURB – Universidade Regional de Blumenau
<https://orcid.org/0000-0002-9413-4848>

RESUMO Os primeiros anos de atuação na docência são permeados por tensões e aprendizagens e tornam-se mais desafiadores quando a inserção ocorre na alfabetização, devido à complexidade e especificidade desse processo. Este artigo, de caráter qualitativo, teve como objetivo desvelar o processo de inserção à docência na alfabetização de professoras egressas de um Curso de Pedagogia. A análise dos dados indica que os desafios encontrados estão relacionados às condições decorrentes do contexto de atuação: escola privada ou pública. Na escola privada, dizem respeito ao engessamento da ação pedagógica e a autoconfiança e confiança das famílias; na escola pública, à quantidade de crianças, heterogeneidade do grupo e à falta de apoio. Independentemente do contexto, este tem sido um processo solitário que necessita de acompanhamento intencional.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional Docente. Inserção à Docência. Alfabetização.

ABSTRACT The first years of teaching experience are permeated by tensions and learning and become more challenging when the insertion occurs during the literacy process, due to its complexity and specificity. This qualitative investigation aimed to reveal the process of insertion into literacy teaching of teachers who graduated from a Pedagogy Course. The analysis indicates that the challenges encountered are related to the conditions arising from the context of performance: private or public school. In

the private school, they concern the plastering of the pedagogical action and the self-confidence and confidence of the families; in public schools, the number of children, the heterogeneity of the group and the lack of support. Regardless of the context, this has been a lonely process that needs intentional monitoring.

Keywords: Teacher Professional Development. Initial Teaching. Literacy.

RESUMEN Los primeros años de experiencia docente están permeados por tensiones y aprendizajes y se vuelven más desafiantes cuando se produce la inserción en la alfabetización, debido a la complejidad y especificidad de este proceso. Este artículo cualitativo tuvo como objetivo revelar el proceso de inserción docente en la alfabetización de los docentes egresados de un Curso de Pedagogía. El análisis de los datos indica que los desafíos encontrados están relacionados con las condiciones derivadas del contexto de desempeño: escuela privada o pública. En la escuela privada, se refieren al enlucido de la acción pedagógica y la autoconfianza y confianza de las familias; en las escuelas públicas, el número de niños, la heterogeneidad del grupo y la falta de apoyo. Independientemente del contexto, este ha sido un proceso solitario que necesita un seguimiento intencional.

Palabras clave: Desarrollo profesional docente. Inserción à la docencia. Literatura.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo, desenvolvido no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação da universidade da qual as pesquisadoras fazem parte e vinculado ao grupo que pesquisa a formação de professores e práticas educativas, discute a inserção à docência no contexto da alfabetização de egressas de um Curso de Pedagogia de uma universidade pública do estado de Santa Catarina.

Os primeiros anos na docência, “esse tempo entre dois, entre o fim da formação e o início da profissão” (NÓVOA, 2019, p. 200), são decisivos na vida pessoal e profissional dos professores. Ao abordar e analisar esse período, Nóvoa (2019), em diversos momentos, chama a atenção para a necessidade de se estabelecer “uma ponte” entre a universidade e as escolas e a importância de “pensar o percurso do licenciando como um processo progressivo de aquisição de uma dimensão profissional” (NÓVOA, 2019, p. 200). A importância do período de inserção na docência e os primeiros anos de exercício profissional, como uma etapa marcante na vida do professor e determinante para a sua permanência na docência, também tem sido discutida por outros pesquisadores da formação de professores em âmbito



internacional, como Veenman (1988), Huberman (1992), Marcelo Garcia (1999; 2010), Imbernón (2000), Nóvoa (2009) e Vaillant e Marcelo (2012).

Em âmbito nacional, Gatti (2010) e Gatti *et al.* (2019) também discutem a necessidade de aproximar escola e universidade, buscando diminuir a distância entre o currículo predominantemente teórico da universidade e a educação básica, reconhecendo a importância que os saberes da experiência dos docentes que atuam nas escolas têm sobre a formação inicial de professores, estabelecendo parcerias entre escolas e universidades. De acordo com Gatti (2010), os cursos de Pedagogia no Brasil têm se caracterizado pela diversificação e fragmentação dos currículos, o que contribui para que os egressos e egressas tenham dificuldades para enfrentar os desafios das práticas educacionais nos diferentes ambientes em que elas vêm se realizando.

Frente às discussões, compreende-se que o desafio se torna ainda maior quando a inserção na docência ocorre na alfabetização, haja vista a complexidade e a especificidade desse processo (SOARES, 2004; KLEIMAN, 2005; MORTATTI, 2000). A dispersão e fragmentação dos currículos do Curso de Pedagogia torna mais frágil o período de formação inicial dos professores, fazendo com que eles, geralmente, não se sintam em condições de atuar na alfabetização no início da docência. Soma-se, ainda, o fato de que, apesar da importância da inserção profissional na docência, as pesquisas mostram que políticas neste sentido ainda são incipientes na América Latina e no Brasil, onde sistemas, planos e programas institucionalizados são escassos, identificando poucos casos em que há uma política de indução (MIRA; ROMANOWSKI, 2016; MARCELO; VAILLANT, 2017).

Em decorrência disso, professores que iniciam na alfabetização não são acompanhados em seus primeiros anos de docência, período em que, de acordo com Veenman (1988), ocorre o *choque de realidade*. Este é o momento em que o professor se depara com a realidade cotidiana das escolas e, portanto, requer especial atenção, pois apresenta características e necessidades próprias desse período que demandam apoio e formação específica. O autor (1988) explica que tal período pode ser atravessado de forma mais fácil ou mais difícil, dependendo das condições encontradas em seu ambiente de trabalho e do apoio recebido pelas instâncias

responsáveis. Com base nesse cenário, percebe-se no ambiente universitário, que um número significativo de estudantes de Pedagogia tem optado por atuar em outros ambientes que não a alfabetização, como a Educação Infantil, por exemplo. Deste modo, explicita-se a importância em saber das acadêmicas que optam pela alfabetização, como acontece o processo de inserção à docência.

Diante do exposto, as questões problema desta pesquisa são: as professoras egressas do curso de Pedagogia atuam na alfabetização em seu período de inserção à docência? Se atuam, como ocorre esse processo de inserção à docência na alfabetização? Quais são seus principais desafios e como vem lidando com eles? Para esta investigação, estabeleceu-se como objetivo geral desvelar o processo de inserção à docência na alfabetização, de professoras egressas do curso de Pedagogia, de uma universidade pública do estado de Santa Catarina.

A pesquisa se fundamenta nas contribuições teóricas de Gatti (2019), Marcelo (2010), Nóvoa (2019), Vaillant; Marcelo (2012), André (2010), a respeito da formação de professores e de Soares (2004), Kleiman (2005), Smolka (1999) e Mortatti (2000), sobre a alfabetização.

Este artigo está organizado em: introdução, com o desenvolvimento da problemática, questão problema e objetivo da pesquisa; fundamentação teórica, onde são desenvolvidos os fundamentos teóricos sobre a formação de professores alfabetizadores no Brasil e os primeiros anos de inserção à docência; aspectos metodológicos, que aborda o percurso do desenvolvimento desta pesquisa; análise dos dados, espaço reservado para a discussão interpretação dos dados gerados; e, por fim, considerações finais, onde serão apresentadas as contribuições da pesquisa.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO BRASIL E A INSERÇÃO À DOCÊNCIA

A formação de professores para a alfabetização nem sempre foi necessária, uma vez que o ensino das primeiras letras era reservado à elite e, para alfabetizar, bastava saber ler e escrever (MORTATTI, 2000). A formação de um profissional para



ensinar a leitura e a escrita só se tornou crucial quando, com a Independência do Brasil, em 1822, entendeu-se imprescindível a instrução pública (SAVIANI, 2012).

A partir de então, a formação de professores sofreu diversas mudanças ao longo dos anos. Contudo, a mudança mais significativa ocorreu em 1932, com a criação dos Institutos de Educação com escolas-laboratórios, cujo objetivo era formar professores com base na experimentação pedagógica, encarando a educação não só como um objeto de estudo, mas também como um objeto de pesquisa (SAVIANI, 2012).

Com a incorporação desses institutos às universidades, cria-se, então, em 1939, o curso de Pedagogia, responsável pela formação dos professores para atuarem nas Escolas Normais. Estas Escolas eram responsáveis por formar o docente para atuar no que atualmente é denominado como Educação Infantil e Ensino Fundamental¹, e o curso de Pedagogia formava o especialista em Educação, que atuava como formador na Escola Normal.

Com a implementação da Constituição Federal de 1988, em um processo de redemocratização do país, criou-se a Lei de Bases e Diretrizes da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96, vigente até hoje, que estabeleceu que a formação de professores, seja para Educação Infantil ou Ensino Fundamental (alfabetização), aconteceria em nível superior, no curso de Pedagogia.

A história da formação de professores, no Brasil, ficou marcada pela dicotomia entre estudos teóricos e práticos, uma vez que esse processo se constituiu em meio a respostas imediatas às pressões momentâneas e em meio a políticas educacionais descontinuadas (GATTI *et al.*, 2019). Ainda hoje, o currículo do curso de Pedagogia é predominado por disciplinas teóricas em detrimento de disciplinas práticas e, atualmente, é o principal responsável pela formação do docente que atuará na alfabetização de crianças, jovens e adultos.

Contudo, com a criação da LDBEN n. 9.394/1996, a formação no curso de Pedagogia se tornou ampla e genérica, uma vez que, além de formar o professor para atuar nos anos iniciais e na alfabetização, o curso também forma o professor para atuar na Educação Infantil e o especialista em educação (GATTI *et al.*, 2019). Esta

¹ À época denominados pré-escolar e primário.

ampla formação exige que o egresso de Pedagogia esteja apto a responder diferentes especificidades da profissão, ao passo que algumas delas exigem formação mais aprofundada, como é o caso da alfabetização. Nesse sentido, Pimenta *et al.* (2017, p. 25, grifos do autor) afirma que o resultado desta amplitude é uma formação generalizante e superficial, não atendendo os desafios presentes no cotidiano de um professor, o que “[...] não forma (bem) nem o pedagogo nem o docente”.

Essa discussão sobre a formação de professores se agrava quando se trata da formação do professor alfabetizador. A formação deste profissional não tem acontecido de forma sistemática em nosso país (SOARES, 2015) e é uma formação específica, que exige do egresso uma compreensão de todas as facetas condicionantes do complexo processo de alfabetização.

Somam-se ao complexo processo da formação do alfabetizador, os desafios enfrentados por professores recém-formados em seus primeiros anos de inserção à docência. Esse período se refere aos primeiros anos que o professor ingressa na sua profissão e passa a dar aulas de forma autônoma. Caracteriza-se por ser uma etapa difícil e desafiadora, diferenciada das demais, marcada pela transição da etapa de estudantes para professores (MARCELO GARCIA, 1999).

É um momento da vida pessoal e profissional do docente marcado por tensões e aprendizagens, pelo choque com a realidade e é uma fase em que o professor desenvolve a sua identidade profissional. Segundo Vaillant e Marcelo (2012, p. 125), é “[...] uma etapa na qual as dúvidas, as inseguranças, a ansiedade por ingressar na prática acumulam-se e convivem sem boa vizinhança”.

Este percurso de inserção merece especial atenção das políticas públicas e instituições formadoras, prestando apoio e formação continuada direcionada para os professores iniciantes, pois é um período que apresenta características e necessidades específicas, principalmente quando se trata do professor que está iniciando na docência no contexto da alfabetização. De acordo com Marcelo e Vaillant (2017), não há, no Brasil, uma política nacional de indução à docência que cuide dos primeiros anos de exercício desses profissionais.

Frente a esse entrave, que mistura a tensão dos primeiros anos na carreira docente com o complexo processo de alfabetização, investigar se professoras

iniciantes optam por iniciar suas carreiras na alfabetização e se fazem essa escolha, como lidam com o processo de inserção à alfabetização, se mostra de extrema importância para mobilizar dados sobre a relevância de se investir em políticas públicas de assistência e formação continuada para professores iniciantes.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa se caracteriza como exploratória, de natureza qualitativa (BOGDAN; BICKLEN, 1991). O contexto da investigação foram escolas públicas e privadas. Para a geração de dados selecionou-se, inicialmente, como participantes, egressos dos anos de 2015, 2016, 2017 e 2018 de um Curso de Pedagogia de uma universidade pública do estado de Santa Catarina, portanto iniciantes na profissão.

O Curso de Pedagogia que faz parte desta investigação foi fundado em 1967. Ao longo desse período, passou por diversas adequações decorrentes de exigências legais, resultantes de leis de âmbito municipal e nacional. Desse modo, a duração do curso, o currículo e as habilitações foram mudando ao longo do tempo. Atualmente, o curso, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior, Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), em vigor no momento da elaboração do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), e com as políticas da instituição, objetiva formar profissionais da educação com base teórico-prática, reflexão crítica e autonomia intelectual e promover um processo educativo democrático que possibilite a atuação na docência da educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e também na gestão educacional, em diferentes contextos e modalidades da educação básica. Portanto, trata-se de um curso de tradição, de grande importância na formação de professores e professoras que atuam em diversos municípios da região em que a universidade se encontra, funcionando na modalidade presencial.

Para atender ao objetivo geral proposto, a pesquisa foi organizada em duas etapas. Na primeira delas, buscou-se conhecer a área de atuação dos egressos do curso de Pedagogia e, para tanto, realizou-se um levantamento junto à secretaria onde este funciona, dos estudantes concluintes, dos anos de 2015, 2016, 2017 e

2018. Foi identificado um total de 106 egressos. Para a realização do mapeamento dos egressos que atuam na alfabetização, foi encaminhado um questionário, via e-mail, contendo questões relacionadas à área de atuação dos professores, o qual foi respondido por 40 pessoas. A partir dos dados obtidos com o questionário, foram identificadas as áreas de atuação das 40 pessoas respondentes, sendo que, dessas, apenas 6 egressas atuavam na alfabetização à época do levantamento e somente 4 eram professoras referência das turmas, portanto, responsáveis por conduzir o processo de alfabetização. Das 4 professoras, 3 concordaram em participar da pesquisa.

Na segunda etapa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as 3 professoras que concordaram em participar da pesquisa, a fim de desvelar o processo de inserção à docência na alfabetização, de professoras egressas do Curso de Pedagogia. As entrevistas foram gravadas e, a seguir, transcritas. As categorias de análise referentes a esta etapa foram definidas *a posteriori*, a partir da análise dos dados gerados pelas entrevistas, e indicaram que os desafios encontrados estão relacionados às condições decorrentes do contexto de atuação: escola privada ou pública.

Os dados foram analisados e interpretados com base nas contribuições teóricas de Gatti (2019), Marcelo (2010), Nóvoa (2019), Vaillant; Marcelo (2012), André (2010), a respeito da formação de professores, e de Soares (2004), Kleiman (2005), Smolka (1999) e Mortatti (2000), sobre a alfabetização.

4 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados referente à primeira etapa da pesquisa, em que buscou-se conhecer a área de atuação dos egressos do curso, apontou que do total de 106 egressos, 17 são do ano de 2015; 19 do ano de 2016; 36 do ano de 2017; e 34 do ano de 2018. Observamos uma elevação no número de concluintes nos anos de 2017 e 2018, em relação aos anos anteriores. Essa elevação coincide com os anos subsequentes à implantação do Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência (PIBID), edital CAPES nº 11/2012 (BRASIL, 2012), o primeiro edital aberto

às universidades comunitárias. Sabe-se que o PIBID, apesar da descaracterização ocorrida a partir do edital nº 7 do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (BRASIL, 2018), se constitui como principal programa de incentivo à docência no Brasil. Entendemos que a elevação no número de matrículas, praticamente o dobro, que houve neste período, se deve aos incentivos provenientes do programa.

A seguir, a partir da análise das respostas recebidas, identificamos que, dos 40 respondentes, dois eram egressos de 2015; seis eram de 2016; 14 eram de 2017; e 18 respostas eram de egressos de 2018. Compreende-se aqui um indicador importante para a universidade: à medida em que o tempo passa, os egressos afastando-se do contexto de sua formação inicial, o que torna mais difícil manter um diálogo a respeito da profissão.

Com relação à área de atuação, identificamos que do total de respondentes, apenas seis trabalham na alfabetização. Observamos que a maioria dos egressos que atua no magistério (23) trabalha na educação infantil. Entendemos que isto se deve ao fato de que, ainda durante a graduação, muitos estudantes passam a atuar em estágios remunerados em instituições de educação infantil, com o propósito de aprender a profissão e, também, devido à necessidade de se manter financeiramente durante os estudos.

Das 40 respostas recebidas, apenas seis professoras² atuam na alfabetização. Das seis, apenas quatro atuam como professoras de referência da turma, sendo que as demais atuam como professora de apoio e segunda professora. Os dados confirmam que, entre as respondentes da pesquisa, o número de professoras egressas do Curso de Pedagogia que atuam na alfabetização é bastante reduzido.

Na segunda etapa, os dados foram analisados de modo a atender o objetivo geral desta pesquisa, de desvelar o processo de inserção à docência na alfabetização de professoras egressas de um curso de Pedagogia. Desta forma, a seguir, serão analisados três importantes tópicos: a opção pela docência e pela docência na

² A partir da identificação de que as seis pessoas que atuam na alfabetização são do gênero feminino, passamos a usar o termo professoras para nos referir às egressas.



alfabetização; os desafios encontrados no início da docência na alfabetização; e os modos como as professoras egressas têm enfrentado esses desafios.

4.1 Opção pela docência e docência na alfabetização

Os estudos sobre a formação de professores apontam para a importância de conhecer as relações entre história de vida e Desenvolvimento Profissional (DP) (GATTI, 1996; MARCELO GARCIA, 1999; NÓVOA, 1992; 1995). De acordo com Nóvoa (1992, p. 9), “[...] não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana”. Para o autor (1992), a constituição do professor inicia muito antes de seu ingresso em um curso de formação inicial, está ligada à sua história de vida, ao contexto social e cultural em que vive e que possibilita, ou não, o acesso à determinados conhecimentos e oportunidades. No caso das professoras participantes da pesquisa, cursar a licenciatura em Pedagogia resultou de uma escolha pessoal, motivada por suas histórias de vida.

A professora B. tem 23 anos, formou-se em Pedagogia no ano de 2019. Atua na rede pública municipal e seu desejo de ser professora surgiu ainda quando criança, como pode ser observado em seu enunciado:

“[intervalo] desde pequena eu acho que eu já tinha essa vontade de ser professora. Já desde muito cedo, já tinha o meu quadrinho lá e que eu gostava de brincar de dar aula pras bonecas e tudo mais, pros meus primos mais novos. [pausa] Eu acho que já começou desde aí”.

A professora lembra que queria fazer Química, mas, um mês antes do vestibular, acabou mudando para a Pedagogia, porque queria realmente ser professora.

A professora C. tem 24 anos, formou-se em Pedagogia no ano de 2018 e atua em uma escola particular. C. diz que sempre teve certeza de que queria ser professora. Relaciona o desejo à vontade e à facilidade que sempre teve em ajudar as pessoas a estudar. *“E eu acho que esse negócio de ensinar, sempre teve bem vinculado a mim, porque quando eu podia ajudar alguém em uma questão que eu*

soubesse, eu sempre gostava de ensinar e tudo mais". Enfatiza que sempre foi muito convicta em relação à sua opção profissional: ser professora.

A professora B. L. tem 25 anos, formou-se em Pedagogia, no ano 2017, e também atua em uma escola particular. B. L. demonstra certa hesitação ao falar sobre o que motivou a sua opção pela docência: “[intervalo] *ah, porque eu gosto de criança*”. Apesar das muitas críticas que já ouviu por dizer que sua opção se deve ao fato de gostar de crianças, a professora explica que considera um ponto importante gostar do quê e com quem vai trabalhar, porque, de acordo com ela, “*não vamos fazer algo que não gostamos*”.

As diferentes motivações apontadas pelas participantes têm em comum o desejo de ser professora. Vaillant e Marcelo (2012) destacam o papel das experiências prévias dos futuros docentes. De acordo com os autores, “os estudantes que querem se transformar em docentes não têm consciência do que sabem, nem de como e porque conhecem [...]” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 53). Se, em um primeiro momento, a opção pela docência tem como motivação as experiências prévias, permanecer na carreira exige comprometimento com a profissão, com o constituir-se professora. E, se a docência é uma opção que pode acompanhar as professoras desde a infância, ser professora de alfabetização nem sempre é algo desejado. Pesquisas a respeito do tema apontam que, geralmente, a atuação das professoras iniciantes na alfabetização é motivada pelo fato de que as turmas de alfabetização *sobram* para quem está chegando na escola (CORRÊA, 2015; LIMA, 2006). As professoras participantes desta pesquisa, no entanto, relatam que a atuação na alfabetização é uma opção profissional, que se deu, principalmente, a partir de experiências vivenciadas durante a formação inicial.

A professora B. relata que o interesse surgiu durante a disciplina de alfabetização e letramento, na Pedagogia. De acordo com ela, “[intervalo] *despertou isso quando eu tive as aulas [pausa] de alfabetização e letramento e eu percebi que era uma área que eu gostava muito. Então, eu já sabia que não queria ir para a Educação Infantil*”.



No caso da professora B. L., que atua em escola privada, trabalhar na alfabetização se deu em consequência de seu perfil e, também, por ter manifestado o desejo junto aos responsáveis pela escola.

"[Intervalo] eles já sabiam, assim, pela minha didática, [intervalo] e por eu já relatar pra eles que eu teria intenção de trabalhar com turma de alfabetização, turmas maiores. É [pausa] pela experiência, assim, não sei, eu acho que é incrível, assim [pausa]. É uma idade que, meu [pausa]. Não paga o que que tu ganha com eles no final do ano, sabe? O desenvolvimento deles é muito perceptível".

A professora C. destaca a importância do PIBID em sua formação durante a licenciatura e, especialmente, em sua opção por atuar na alfabetização.

"E quando eu entrei na graduação, logo que eu entrei na graduação eu já iniciei no PIBID, no Projeto de Alfabetização e Letramento. [Pausa] acompanhar a professora no colégio onde eu ia, foi magnífico [pausa] ver a forma como eles aprendiam [pausa] as inúmeras possibilidades de fazer alguém ler. [Pausa] então, eu diria que, ser professora alfabetizadora deu um passo assim em mim, quando eu participei desse projeto. Porque foi onde eu vi o quão grandioso era isso".

A opção por atuar na alfabetização chama a atenção, especialmente em professoras iniciantes. Sabe-se que a complexidade e a especificidade do processo de alfabetização, apontada por diversos autores (SOARES, 2004; KLEIMAN, 1995; 2005; SMOLKA, 1999; MORTATTI, 2000), geralmente gera insegurança nas professoras em qualquer fase da carreira, mas principalmente, no princípio. A inserção à docência, por si só, é uma etapa difícil e desafiadora, diferenciada das demais, por ser a fase de iniciação em que acontece a transição da etapa de estudantes para professores, apontada por Marcelo Garcia (1999). Este período, considerado como de choque de realidade, por Veeman (1988) conforme mencionado na seção introdutória, é o momento em que o professor se depara com a realidade cotidiana das escolas e, portanto, requer especial atenção, pois apresenta características e necessidades próprias, que demandam apoio e acompanhamento específicos. Quando essa inserção à docência se dá no contexto da alfabetização, essa necessidade de apoio e acompanhamento se tornam ainda mais intensos.

Apesar de as egressas se referirem às experiências positivas vivenciadas durante a licenciatura em Pedagogia, a formação inicial tem caráter introdutório. É no trabalho em sala de aula, nas experiências vivenciadas na escola, nos desafios com os quais se deparam que as professoras vão se constituindo alfabetizadoras. De

acordo com Nóvoa (1995, p.116), “o processo de construção de uma identidade profissional própria não é estranho à função social da profissão, ao estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo profissional e ao contexto sociopolítico em que se desenrola [...]”. Ou seja, vai sendo desenhada a partir das interações que a professora vai estabelecendo com o universo profissional no qual vai atuar e com os outros universos socioculturais com os quais interage.

4.2 Os desafios encontrados no início da docência na alfabetização

O início da docência na alfabetização apresenta desafios decorrentes do fato de que as professoras, até então estudantes, se tornam responsáveis por diversos processos, relacionados, principalmente, à especificidade da alfabetização, mas também relacionados ao contexto escolar. De acordo com Vaillant e Marcelo (2012), é um período intenso em que ocorrem tensões e aprendizagens, geralmente desconhecidas.

Os desafios encontrados pelas professoras participantes da pesquisa são diferentes, dependendo das condições do contexto de atuação: escola particular ou pública. Desse modo, apresentamos, separadamente, os desafios decorrentes de cada contexto de atuação.

4.2.1 Contexto das escolas privadas

Dos desafios enfrentados no contexto das escolas particulares, as pesquisadoras destacaram dois principais: i) o engessamento da ação pedagógica; e ii) a autoconfiança e confiança das famílias no trabalho desenvolvido por elas

O primeiro desafio, o engessamento da ação pedagógica, é decorrente da proposta pedagógica e do tipo de material didático usado nas escolas em que atuam, apontados pelas professoras C. e B. L. Tais propostas preveem o uso de apostilas e livros didáticos, que limitam e direcionam as atividades a ser desenvolvidas. Como pode ser observado nos enunciados de B. L., “[Intervalo] tu tem, é, apostila pra aplicar [pausa] tu tem objetivos que tu não pode ser nada flexível, porque tu tem que aplicar

uma apostila gigante em três meses.” De acordo com B. L., o fato de ter que se enquadrar no que é determinado pela escola, sem a possibilidade de se posicionar, de colocar em prática o que aprendeu em sua formação inicial, é algo difícil de aceitar. A professora C. também se refere à essa rigidez da ação pedagógica na alfabetização, no contexto da escola particular em que atua. De acordo com ela, esse é um dos principais desafios:

“[Intervalo] ficar muito engessada em livros didáticos [pausa] eu acho que isso é um desafio bem grande para a alfabetização, porque [pausa] ter essa visão [pausa] do que seria mais ou menos o ideal, assim. Quando eu participei do PIBID e, para o meu trabalho [pausa] foi um choque de realidade”.

O choque de realidade, no sentido de Veeman (1988), como apresentado anteriormente, se refere ao impacto causado pelo fato de as professoras não se sentirem preparadas para a atuação em sala de aula, devido ao distanciamento entre o que é trabalhado na formação inicial e o que é exigido na prática para a atuação como professoras. No entanto, neste caso, a professora se refere ao fato de não poder colocar em ação o que aprendeu, especialmente por meio do PIBID, a respeito do processo de alfabetização das crianças e sobre a importância, de neste processo, olhar para os conhecimentos iniciais dos estudantes, tomando-os como ponto de partida para o processo de alfabetização. Essa situação também é apontada pela professora B. L., *“[Intervalo] coisas que eu aprendi, né, lá no papel ou lá na faculdade, e tu querer aplicar, são algumas frustrações, assim, que de início eu tive, sabe?”*. A professora explica:

“Eu tento mudar um pouquinho, mas, mesmo assim, tem muito enquadramento [pausa] é [pausa] e essa parte de eu não conseguir ouvir eles, de eu não conseguir, talvez, trazer tudo aquilo que eu aprendi, de trazer essa troca, de ouvir e trazer a perspectiva deles e, a partir disso, estudar e aprofundar, isso muitas vezes a gente não consegue fazer. Por mais que eu tente, mas não é possível, sabe? É pai cobrando, é coordenação cobrando”.

O fato de a escola exigir que se cumpra a apostila ou o livro didático em determinado tempo, limita, também, o uso de jogos e outros materiais que são muito importantes no processo de alfabetização. De acordo com C.:

“[Intervalo] outro desafio, que é do material didático, eu acho que isso é uma luta constante [pausa] porque [pausa] muitos acham ainda que para aprender precisa ter um livro [pausa] precisa ter esse negócio [pausa] nossa [pausa] eu preciso pegar a minha apostila. E, na verdade, eu acho que em alguns momentos é válido e em outros não”.

Observamos que, se por um lado as escolas as contratam pelo fato de terem cursado a licenciatura em um curso de Pedagogia renomado, o que transmite confiança às famílias, por outro, não as deixam colocar em prática o que aprenderam, porque isso não faz parte da proposta pedagógica da escola.

O segundo desafio apontado pelas participantes se refere à autoconfiança e à confiança das famílias no trabalho desenvolvido por elas. O fato de serem recém-formadas, ingressantes na profissão, também faz com que a confiança em si próprias se torne um desafio. Esse sentimento de insegurança está presente, especialmente, nos enunciados da professora C. De acordo com ela:

“[Intervalo] confiar em mim. Isso [pausa] eu acho que é um passo [pausa]. Será que eu realmente estou preparada? Porque eu acho que uma das partes mais importantes é a parte de como se dá a iniciação da leitura, da escrita, desse movimento [pausa]. Então, eu acho que confiar no meu potencial [pausa] foi um desafio”.

Apesar de as professoras terem elaborado conhecimentos importantes sobre a alfabetização na formação inicial, isso não suprime a necessidade de acompanhamento e apoio nos primeiros anos da docência, uma vez que se entende que há um processo de Desenvolvimento Profissional Docente que deveria ser contínuo e não uma ruptura entre a formação inicial e atuação na docência como profissionais.

O sentimento de insegurança também diz respeito à relação com as famílias. Apesar de as escolas demonstrarem confiança no trabalho das professoras, atribuindo a elas a responsabilidade de, mesmo tão jovens, trabalharem com as turmas de alfabetização, as egressas sentem, por parte das famílias, certa hesitação com relação ao seu trabalho, como pode ser observado nas palavras da professora C., *“[Intervalo] ter a confiança das famílias. Porque isso, é uma coisa que pega demais, porque eles são acostumados a ter professores mais velhos e sempre com aquela expressão [pausa] eu estou há tantos anos na educação”.*

A professora B. L. aponta insegurança com relação a como proceder diante de algumas questões comportamentais das crianças.

“[Intervalo] tem uma criança que [pausa] ele não sabe sentar, ele não consegue sentar, ele não consegue ouvir, ele é, ainda em alguns momentos, muito agressivo comigo, de bater, empurrar, de chutar, falar coisas. Então, essas situações, assim, eu me vejo [pausa]. Eu sei que eu não

posso colocar a culpa na faculdade, mas eu não tive estrutura [pausa] é [pausa] e eu não sei lidar, então, né”.

Diante da situação vivida pela professora B. L., é importante refletir que a complexidade do processo ensino-aprendizagem exige das professoras mais do que conhecimento específico do conteúdo com que vão trabalhar. Ao se deparar com a sala de aula, faz-se necessário que estabeleçam conexões entre o processo de ensino e o contexto social em que vivem os estudantes, mas também com as relações que esse contexto social e cultural provoca que se estabeleçam na sala de aula.

4.2.2 Contexto da escola pública

A professora B., que trabalha na escola pública, se depara com desafios diferentes dos enfrentados pelas professoras das escolas particulares. Ela destaca três desafios principais: i) a quantidade de crianças na sala de aula; ii) a heterogeneidade do grupo de crianças, com relação ao processo de aprendizagem; e iii) a falta de apoio por parte da coordenação e das demais professoras do grupo.

Com relação ao primeiro desafio, B. relata que, além de ser iniciante e de ser uma turma de alfabetização, o que por si só já representa um grande desafio, a turma para a qual foi designada era composta por 28 crianças.

“Eu tava com 28 alunos na turma da manhã do 1º ano e não tinha segundo professor, nada [pausa]. Era 28 alunos pra mim mesma [pausa]. Então, acho que esse foi o principal desafio, assim, logo de cara que eu entrei e vi aquela quantidade de alunos pra uma professora só”.

A situação relatada pela professora B. se aproxima da pesquisa realizada por Príncipe e André (2019), a respeito das condições de trabalho na fase de indução profissional de professores. No estudo, as autoras chamam a atenção para o fato de que as condições de trabalho se constituem como elementos favorecedores ou limitadores do DP. Entre as condições pesquisadas, as autoras destacam a atribuição de classes como um dos pontos nevrálgicos das condições de carreira dos iniciantes. Destacam, ainda, que o papel do professor se intensifica diante de situações consideradas singulares como o início da alfabetização. No caso de B., era seu desejo atuar na alfabetização, no entanto, iniciar na profissão se deparando com uma turma de 28 crianças se torna bastante desafiador e, por vezes, desmotivador.



O segundo desafio apontado pela professora B. se refere à heterogeneidade do grupo. Ela relata que olhar para o processo de aprendizagem das crianças a possibilitou perceber esta questão, como pode ser observado no enunciado a seguir:

“É, eu acho que comecei a perceber essas questões todas na minha cabeça quando eu vi que assim: tinha bastante alunos avançando muito rápido, mas, ao mesmo tempo, tinha aqueles que tavam ficando pra trás. E isso começou a me preocupar, assim, de uma forma, né, de chegar a tirar o sono durante à noite, porque eu tinha 28 alunos e eu precisava dar atenção pra todos eles”.

A heterogeneidade dos grupos nas turmas de alfabetização é um dos aspectos que mais preocupa as professoras, independentemente do tempo de experiência. Essa característica, comum a todos grupos humanos, demanda conhecimentos por parte das docentes para saber como agir pedagogicamente diante dos processos de aprendizagem das crianças, que não acontecem da mesma forma e no mesmo ritmo.

“Então, foi uma loucura, assim, porque tinham dez me chamando ao mesmo tempo pra ver como eles tavam, né, se tava certo, se a letra era daquele formato mesmo. Então, acho que esse foi o desafio, assim, de perceber que, apesar de a proposta ser diferente, eu ainda não tava conseguindo dar conta de todos os alunos”.

A compreensão de que a interação é fundamental nesse processo e que as trocas estabelecidas entre as crianças podem ser propulsoras de aprendizagens é ponto de partida, especialmente para as professoras que atuam na alfabetização. No entanto, se este é um desafio inclusive para quem atua há mais tempo, para as professoras em início de carreira se torna um desafio ainda maior.

Por fim, o terceiro desafio enfrentado por B. foi a falta de apoio por parte da coordenação da escola e das demais professoras do grupo. Como explicitado em seu enunciado, *“Depois eu comecei a perceber que [pausa] é [pausa] a orientação não fazia muito questão de me ajudar, apesar de saber que eu ainda era nova, que eu ainda não tinha pego uma turma tão grande, ainda logo de primeiro ano”.*

Ao iniciar na carreira, os professores buscam socializar com os outros profissionais da escola, especialmente professores e coordenação pedagógica, para compartilhar ideias e sanar suas dúvidas e incertezas. Vaillant e Marcelo (2012) esclarecem que os primeiros anos na profissão são marcados pelo processo de aprendizagem da docência, mas também pela busca de socialização. Fundamental a esse processo, que acontece no contexto escolar, é o acompanhamento da



coordenação pedagógica. No entanto, a professora B. relata a ausência de apoio e a provável falta de conhecimento por parte coordenadora sobre o processo de alfabetização, como pode ser observado em seu enunciado. *“Então, tive um pouquinho de desafio pra [pausa], como é que eu posso explicar? [pausa]. Quando eu comecei a planejar as aulas da minha forma, com o meu método”*. Mesmo sendo iniciante, tendo muitas dúvidas e precisando de apoio para dar continuidade ao seu processo formativo, agora na prática, B. tinha clareza de que tipo de propostas não cabia em sua ação pedagógica e quais caminhos não queria seguir: *“[Intervalo] E assim, a questão é que eu não me prendia às impressões. Ah, hoje só vai ser atividade impressa, eles vão pintar e vão preencher com a sílaba ou uma letra, sabe? Não me prendia nisso”*.

Buscando colocar em prática o que havia estudado em sua formação inicial, a professora buscava romper com estereótipos e posturas enraizadas na cultura escolar. Ao longo da história da alfabetização no Brasil, os aspectos mecânicos e funcionais da língua escrita sempre tiveram prioridade, restringindo a ideia de alfabetização às habilidades de codificação e decodificação dos símbolos gráficos. Esse procedimento, ainda muito presente no contexto das salas de aula, esvazia a língua escrita de seu conteúdo enquanto objeto sociocultural e ignora o processo cognitivo dos estudantes, concebendo a alfabetização como a aquisição de uma técnica. Superar essa concepção é um grande desafio, para o qual se faz necessário um movimento contínuo de reflexão sobre a prática, o qual a professora estava se desafiando a realizar.

Sobre a importância da aprendizagem partilhada entre os professores, Veiga (2011, p. 270) destaca que o processo de trabalho na instituição deve “[...] propiciar situações de encontro e intercâmbio entre os professores para quebrar o isolamento profissional e o individualismo que caracterizam o trabalho docente”. A organização desses tempos e espaços, por parte da coordenação pedagógica, possibilita o compartilhamento de experiências, discussão e reflexões coletivas, que contribuem com o crescimento de todo o grupo e possibilitam o acolhimento e apoio a quem está iniciando.

O início na profissão é o momento em que tudo é novo, as professoras trazem expectativas e desejo de aprender. De acordo com Freire (1993 p. 40), “[...] quando a prática é tomada como curiosidade, então essa prática vai despertar horizontes de possibilidades”. No entanto, a fragilidade no apoio por parte da coordenação pedagógica que não sabe lidar com esses desafios, resultantes de questões mais abrangentes relacionadas às condições de carreira dos profissionais que atuam nessa função, faz com que culmine na falta de auxílio e de articulação do grupo para apoiar a professora iniciante. Mas, além disso, coloca barreiras para que mudanças tão almejadas aconteçam na alfabetização.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi desvelar o processo de inserção à docência na alfabetização, de professoras egressas de um Curso de Pedagogia. Os dados gerados, por meio de questionário, confirmaram que o número de egressas do Curso de Pedagogia que atuam na alfabetização é bastante reduzido. Dos quarenta egressos respondentes, apenas seis atuavam na alfabetização e, dessas, somente quatro são professoras de referência que atuam à frente das turmas.

A análise dos dados, a partir das entrevistas realizadas com as professoras que concordaram em participar desta pesquisa, demonstrou que com relação à opção pela docência, no caso das três professoras, cursar a licenciatura em Pedagogia resultou de escolhas pessoais, motivadas por suas histórias de vida. Quanto à atuação na alfabetização, foi uma opção profissional motivada por experiências vividas durante a formação inicial, entre as quais se destaca o PIBID. A respeito dos desafios enfrentados na inserção à docência na alfabetização, é possível inferir que tais desafios são diferentes dependendo das condições do contexto de atuação: escola pública ou privada. As duas professoras que atuam em escolas privadas apontam dois desafios principais: i) a falta de autoconfiança e de confiança por parte das famílias; e ii) engessamento da ação pedagógica em decorrência do uso de cartilhas e de livros didáticos. A professora que atua em escola pública destacou três desafios principais: i) o número de crianças em sala de aula; ii) a heterogeneidade do grupo com relação

ao processo de aprendizagem; e iii) a falta de apoio por parte da coordenação da escola e das demais professoras do grupo.

Apesar das diferenças e especificidades relacionadas aos contextos de atuação, há aspectos comuns no modo como o início na docência na alfabetização acontece com as três professoras. O principal deles é que esse tem sido um percurso solitário, no qual as professoras iniciantes não contam com o apoio de colegas mais experientes, nem da coordenação pedagógica e dos demais gestores das escolas. No caso da professora que atua na escola pública, também não há políticas pensadas para esse acompanhamento. Em decorrência, apenas a professora C. permanece atuando na alfabetização, a professora B. passou a atuar com turmas de quintos anos, em outra escola da mesma rede municipal, e a professora B. L. deixou de atuar na docência.

Diante dos dados apresentados, explicita-se a necessidade de a universidade pensar possibilidades de apoio e incentivo à atuação das egressas na alfabetização. Consideramos de fundamental importância as indicações de Nóvoa (2019), de que é necessário *construir pontes* entre a universidade e as escolas que possibilitem acompanhar, de forma intencional, o percurso inicial das egressas e sua inserção à docência na alfabetização, por meio da organização de Grupos de Estudos, articulação com Grupos de Pesquisas, desenvolvimento de Programas e Projetos de Extensão, entendendo que este período é decisivo na constituição das mesmas como professoras alfabetizadoras. É muito importante que as ações incluam todas as egressas, independentemente do contexto de atuação ser em escolas públicas ou privadas, haja vista que todas enfrentam desafios, que muitas vezes se tornam obstáculos que as levam, inclusive, a desistir da docência.

Explicita-se, principalmente, a necessidade de políticas públicas em âmbito local e nacional, que possibilitem ações sistematizadas e contínuas de apoio às iniciantes em sua inserção na alfabetização.

CLEIDE DOS SANTOS PEREIRA SOPELSA

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE FURB. Mestrado em Educação pela Universidade Regional de Blumenau – FURB. Integrante do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas – GPFORPE.

ISABELA CRISTINA DAEUBLE GIRARDI

Professora alfabetizadora da Rede Municipal de Ensino de Blumenau. Mestre em Educação pela Universidade Regional de Blumenau – FURB. Integrante do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas – GPFORPE.

RITA BUZZI RAUSCH

Doutora em Educação pela UNICAMP e Pós-Doutora em Educação pela UFSC. Professora e Pesquisadora no PPGE da FURB e no PPGE da UNIVILLE. Bolsista de Pesquisa do CNPq.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010.

BRASIL. *Edital nº 011 do Programa institucional de bolsa de iniciação à docência de 2012*. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Brasília, 2012. Disponível em: <https://unisal.br/wp-content/uploads/2012/12/edital.2012.pdf>. Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. *Edital nº 7 do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência de 2018*. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-7-2018-pibid-pdf/view>. Acesso em: 18 abr. 2021.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. Brasília, 2015. Disponível em: [rccp002_15 \(mec.gov.br\)](http://rccp002_15(mec.gov.br)). Acesso em: 29 abr. 2021.

BOGDAN, R. C.; BICKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. (Trad.) Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1991.

FREIRE, P. *Política e educação: ensaios*. Cortez Editora; 1993.

GATTI, B. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, SP, n. 98, p. 85-90, 1996.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, v 31, n 113, p. 1355-1379. Campinas, 2010.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M.; ALMEIDA, P. C. A. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019.

- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (Org.) *Vidas de professores*. Porto/Portugal. Porto Ed. 1992.
- IMBERNÓN, F. *A educação no Século XXI: os desafios do futuro imediato*. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- KLEIMAN, A. B. *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* São Paulo: Produção Editorial, 2005.
- MARCELO GARCIA, C. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto/Portugal: Porto Ed., 1999.
- MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.
- MARCELO, C.; VAILLANT, D. Políticas y programas de inducción em la docencia em Latino América. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1224-1249, out./dez. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15742017000401224&lng=pt&nrm=iso&tlng=es. Acesso em: 24 abr. 2021.
- MIRA, M. M.; ROMANOWSKI, J. P. Processos de inserção profissional docente nas políticas de formação: o que documentos legais revelam. *Acta Scientiarum Education*, Paraná, v. 38, n. 3, p. 283-292, 2016.
- MORTATTI, M. R. L. *Os Sentidos da Alfabetização*, (São Paulo / 1876-1994). São Paulo: Editora UNESP, CONDEP, 2000.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NOVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Portugal: Porto, 2. ed., 1995.
-
- NÓVOA, A. *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- NÓVOA, A. *Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores*. Currículo sem Fronteiras, v. 19, n. 1, p. 198-208, 2019.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. L. *Os (des)caminhos das políticas de formação de professores – o caso dos estágios supervisionados e o programa de iniciação à docência: duas faces da mesma moeda*. 38ª Reunião Nacional da ANPEd. UFMA – São Luís/MA. 2017. Disponível em: [sessoes_38anped_2017_3_politicas_educacionais_em_disputa_ima_garrido_socorro.pdf](#). Acesso em: 13 maio. 2021

PRÍNCEPE, L.; ANDRÉ, M. Condições de trabalho na fase de indução profissional dos professores. *Currículo sem Fronteiras*, v. 19, n. 1, p. 60-80, 2019.

SAVIANI, D. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. 2. Ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SMOLKA, A. L. B. *A Criança na Fase Inicial da Escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 8. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999. (Coleção passando a limpo).

SOARES, M. *Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos*. Revista Pátio n. 29 fev/abr, 2004.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, A (Coord.) *Perpectivas y problemas de la función docente*. Madri/Espanha, Narcea: 1988.

VEIGA, I. P. A. Organização Didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediatista. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). *Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas*. 2. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2011. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

Recebido em 17 de outubro de 2022

Aceito em 18 de março de 2023