



SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Moacir Silva de Castro; Edlaine Fernanda Aragon de Souza

O conceito de formação, assim como vários outros na educação, pode ser entendido de acordo com ampla possibilidade de perspectivas. Boa parte das autoras e dos autores que abordam o conceito de formação o fazem na dimensão do desenvolvimento pessoal. Garcia define-a como “um processo de desenvolvimento que a pessoa percorre até atingir um estado de “plenitude” pessoal” (1999, p. 19).

É importante também mencionar que a formação inicial docente é aquela que se dá de maneira sistemática, ou seja, na academia (ainda que a legislação permita o ensino médio para algumas etapas), e, posteriormente a que acontece durante a prática profissional, nas salas de aula, no dia-a-dia das práticas com estudantes, nos diversos cursos de pós-graduação, ou seja, os variados mecanismos e formas existentes para o que se denomina formação continuada.

Tornar-se professor, de acordo com Pacheco e Flores,

Constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas. Não se trata de um ato mecânico de aplicação de destrezas e habilidades, mas envolve um processo de transformação e (re) construção permanente de estruturas complexas, resultante de um leque diversificado de variáveis. (1999, p. 45)

A formação de professores no Brasil historicamente tem sofrido com problemas estruturais: alguns se referem ao lugar ocupado pelos cursos nas instituições de ensino superior; depois, existe a diferenciação feita equivocadamente entre os professores polivalentes, que atuam na Educação

Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, em relação aos professores especialistas de disciplinas específicas dos anos finais do Ensino Fundamental e do Médio. Quando se mencionam as políticas públicas no que se refere à educação, o assunto formação de professores toma posição de frente, seja nas reformas que têm sido implementadas nas propostas de formação de professores seja na formação inicial e continuada.

O conceito de formação é associado a alguma atividade que envolve a preparação para algo. Deste modo, podemos perceber a formação sendo abordada como função de aquisição de saberes e fazeres, quando se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou como processo de desenvolvimento e estrutura da pessoa quando se realiza como forma de amadurecimento interno, como possibilidade de aprendizagem e experiências do sujeito e ainda como instituição, quando se refere a uma estrutura organizacional que executa atividade de formação (Garcia, 1999).

Ainda assevera Garcia que “O conceito de formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como a vontade de formação. Quer dizer, é o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela ativação e desenvolvimento de processos formativos” (1999, p. 22). Entretanto, nem por isso a formação é autônoma e é exatamente por isso que ocorre nas relações com os pares os processos de aperfeiçoamento profissional e pessoal tão indispensáveis a formação docente.

Antonio Nóvoa também reflete sobre a formação docente e afirma que esta desempenha importante papel na profissionalização docente. Segundo esse autor é preciso articulação entre o que chama de eixos de referência, que são: Desenvolvimento pessoal – produzir a vida do professor; Desenvolvimento profissional – produzir a formação docente e; Desenvolvimento organizacional – produzir a escola (1997). A seguir destacaremos um pouco cada uma dessas dimensões do desenvolvimento propostas por Nóvoa.

Desenvolvimento pessoal: trata de produzir a vida docente. Nessa perspectiva estar em formação significa um investimento pessoal, no qual o professor pode desenvolver um pensamento autônomo na construção de sua identidade como profissional. É necessário ainda, neste sentido, dar valor ao saber advindo da experiência, ao diálogo entre os pares como partilha de saberes (Nóvoa, 1997).

Desenvolvimento profissional: trata-se de produzir a profissão docente, de modo que é preciso compreender que as diferentes práticas de formação se organizam em torno da figura individual do professor e essas tem validade enquanto transmissoras de conhecimentos e técnicas de um saber produzido por terceiros. Entretanto, a formação que se da numa dimensão coletiva potencializa o desenvolvimento profissional docente na direção de uma autonomia ancorada nas condições objetivas do professor, tornando-o um profissional mais reflexivo (Nóvoa, 1997).

É necessário trabalhar os saberes docentes nas perspectivas teórica e conceitual. Porém, diuturnamente professoras e professores enfrentam situações nas suas práticas pedagógicas que não são problemas instrumentais, teóricos, conceituais que denotam situações complexas, incertas, que apresentam peculiaridades e demandam capacidade de auto desenvolvimento reflexivo por parte do professor. Me referi aqui aos problemas de outras ordens (da própria dinâmica das instituições escolares) e que atravessam as relações docentes.

Desenvolvimento organizacional: trata de produzir a escola. A mudança que se quer na educação depende também da atuação dos professores, da sua formação e das transformações orquestradas nas práticas pedagógicas realizadas nas escolas. Entretanto, as questões fundamentais do campo educativo em geral ficam sempre concentradas numa dimensão macro do sistema, desconsiderando a relevância do micro sistema, que é a própria sala de aula. Porém é preciso equilíbrio entre esses sistemas, sobretudo nas tomadas de decisões referentes às questões educacionais. Seria ideal que a escola promovesse um equilíbrio entre o micro e o macro para as relações pedagógicas serem melhores e mais contextualizadas (Nóvoa, 1997).

Para Nóvoa (1997) estas três dimensões, que ele as classifica como eixos, são indissociáveis e devem sempre ser consideradas quando se estudam os processos de formação docente. Percebe-se, portanto, que é imperativo criar uma cultura e prática de formação nas experiências das escolas e das universidades que dialoguem entre si.

Há que se concordar com as afirmações dos autores mencionados acima (Nóvoa, 1997 e Garcia, 1999) na medida em que a formação docente possibilita o desenvolvimento do sujeito como profissional nos contextos escolares e o próprio desejo do sujeito também determinará, guardadas as devidas proporções, de que maneira esse processo formativo contribuirá ou não para um bom exercício de sua profissão no futuro. É preciso reforçar a formação inicial como espaço fecundo para experiências diversas de preparação ao exercício da docência da maneira mais profissional possível.

Entende-se ainda que a formação inicial docente deveria ser marcadamente caracterizada por reflexões teóricas a luz das teorias dos processos de aquisição de conhecimentos específicos de cada área do conhecimento, mas também permeada de experiências práticas realizadas sobretudo nos momentos de estágio supervisionado, de modo que futuros docentes tenham oportunidades de vivenciar efetivamente o ambiente da sala de aula. Desta forma, cremos ser relevante na formação inicial separar a dimensão técnica e enaltecer a dimensão prática e reflexiva do papel docente, um sujeito pro-ativo e preparado para as adversidades que o fazer pedagógico nos impõem cotidianamente.

Portanto a formação inicial possui caráter decisivo na vida docente, pois, nesse momento que serão oferecidas as bases para se constituir um repertório pedagógico sólido e especializado e que minimamente prepare o docente para encarar as exigências e os constantes desafios propostos pelas escolas, sobretudo num contexto de mundo globalizado.

Sobre a importância da boa formação de professores na Educação Básica, o texto abaixo serve como ponto de partida para nossas reflexões:

De todos os investimentos para a Educação Básica, a formação do professor é o de melhor custo benefício e o que pode dar maior sustentabilidade a longo prazo para as políticas de melhoria da qualidade da educação básica. Um bom professor beneficia pelo menos 25 a 30 alunos. Vale o mesmo raciocínio, só que ao revés, para o mau professor, (MELLO, 1999, p. 09).

A reflexão que a citação anterior provoca é de ir além da necessidade de se investir efetiva e seriamente na formação do professor, sob o entendimento de que muitos professores não são “maus profissionais” porque querem, mas sim por conta do processo de formação pelo qual passaram não ter oferecido suporte suficiente para que esse profissional obtivesse uma formação minimamente necessária para o exercício da docência.

Ainda sobre a formação de professores para o exercício docente nas etapas da Educação Básica, Gatti (2010) coordenou pesquisa que analisou ementa de 71 cursos de Pedagogia do Brasil e constatou distanciamento entre o que é proposto nos cursos de formação inicial de professores e aquilo que é preconizado nos documentos oficiais, conforme afirmação da própria autora:

Nas ementas observou-se um evidente desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor dos tratamentos mais teóricos, de fundamentos, política e contextualização e que a escola, como instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar.

Pelo estudo citado pode-se inferir que fica bem reduzida a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula. Assim, a relação teoria-prática como proposta nos documentos legais e nas discussões da área também se mostra comprometida desde essa base formativa. (GATTI, 2010, p. 137)

Um dos documentos a ser citado trata-se da resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia¹, além de definir a formação para a Educação Infantil, compreende a docência como ação educativa do processo pedagógico metódico e intencional, constituído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, na qual influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. Ou seja, enfatiza a possibilidade de o futuro pedagogo, mediado pelas diversas fontes de conhecimentos construir saberes teórico-práticos que os subsidiem para o exercício profissional em diferentes funções do magistério e da educação não formal.

A seguir são destacados alguns itens do Art. 5º das Diretrizes Curriculares, nos quais estão contidas ações que o egresso do curso de Pedagogia deve estar apto em desempenhá-las:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;[...]

VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, **com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;**

¹Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de Maio de 2006. Diário Oficial da União, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Define princípios e condições de ensino além de aplicarem-se a formação inicial para atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, nos cursos de Educação Profissional nas áreas de serviço de apoio escolar e também na área de gestão educacional, cuja exige conhecimentos pedagógicos. Determina que o licenciado em Pedagogia necessita ter conhecimento mínimo da escola como organização complexa e que tem a função de promover educação e cidadania. Ressalta outras atividades que compreenderão as funções dos professores em suas unidades escolares: de planejamento, execução, acompanhamento e avaliação de ações do setor da educação, além de ações de acompanhamento e avaliação de projetos nas esferas escolares e não escolares.

A referida Resolução foi reescrita ao longo dos anos (com versões em 2015 e 2019) e agora conta com sua atual versão recém homologada pelo atual Ministro da Educação no Parecer CNE/CP nº 4/2024.

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;[...]

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes. (BRASIL, 2006, grifos nossos)

Os trechos destacados dão a dimensão das expectativas depositadas nos professores ingressantes das escolas de educação básica. Ao considerar especificamente os conteúdos dos itens grifados seria de se supor que os cursos de Pedagogia preparassem os futuros profissionais da educação para implantação 10.639/2003 e 11.645/2008, traduzidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2009), e para a implementação do Plano Nacional de Educação (PNE - 2014-2024) cuja estratégia 7.25 da meta 7, que estabelece a qualidade da educação básica em todas as suas etapas, propõe:

garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis n^{os} 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil.

Além disso, há desde 2006 o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (BRASIL, 2009), que define concepções, princípios e ações programáticas em cinco eixos, dentre eles três estão relacionados ao campo da educação: I. Educação Básica; Educação Superior; Educação Não-Formal. Mesmo que na última década existam no Brasil tantas legislações voltadas

para uma Educação em Direitos Humanos e para uma Educação para as Relações Étnico-Raciais, constata-se que ainda é um desafio superar processos excludentes, desiguais e opressores. Entretanto, como defende Freire (1996, p. 138),

No fundo diminuo a distância que me separa das condições malvadas em que vivem os explorados, quando, aderindo realmente ao sonho de justiça, luto pela mudança radical do mundo e não apenas espero que ela chegue porque se disse que chegará.

Com esse espírito esperançoso, que não é de quem espera, mas de quem vai à luta por uma educação libertadora e por outro mundo possível - menos desigual e mais justo -, que o autor escreveu na obra "Pedagogia da Autonomia", que construir saberes necessários à prática docente exigem, dentre outros: respeito aos saberes dos educandos; criticidade; estética e ética; risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural, reconhecer que a educação é ideológica; saber escutar; disponibilidade para o diálogo e, compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. (Freire, 1996)

Tais saberes quando construídos no espaço de formação do curso superior certamente vão contribuir para o exercício docente de profissionais da educação que reconheçam como imprescindível que a escola

[...] desenvolva uma cultura de respeito às pessoas, independentemente das suas condições sociais, econômicas, culturais e de qualquer opção: religiosa, política e orientação sexual. Essa formação é cotidiana, a partir das diferentes formas de interação das pessoas, e isso só é possível em uma ação articulada com outros agentes que participam do trabalho escolar - a família e a comunidade -, uma vez que a vivência de uma educação cidadã deve tomar o cotidiano como referência para analisá-lo, compreendê-lo e modificá-lo. (SILVA, 2010, p. 45)

Se tivermos professores e professoras preparados para enfrentarem os desafios de uma nova escola que, como afirma Martins (2013, p. 03),

[...] não só acolhe a diferença, mas trabalha incorporando a diversidade, o processo de formação de professores também ganha uma nova roupagem. Antes de se preocupar com a formação de um técnico ou um mero transmissor acrítico e mecânico de conhecimentos e informações, necessitamos formar um profissional preocupado em construir, junto às crianças, conhecimentos atrelados a uma prática comprometida com a apropriação da cultura e de um saber acumulado historicamente, num processo de inclusão que levará conseqüentemente à promoção da democratização e equidade social.

Na perspectiva da educação libertadora, Freire (2011) valoriza os saberes da experiência produzidos na e pela cultura de quem é partícipe do ato de conhecer: educadores e educandos. Nesse sentido, a formação continuada de professores é de fundamental importância para mantê-los permanentemente no processo de construção de novos conhecimentos.

Lamentavelmente, nas últimas décadas, há um entendimento de que a formação continuada de professores tornou-se, equivocadamente, um mecanismo de minimização dos impactos de uma formação inicial deficitária pela qual passam alguns professores. Ainda que essa formação se realize no nível superior, por vezes desponta a necessidade de melhorar as ferramentas recebidas pelo professor ao longo de sua primeira graduação. Por outro lado, entende-se que, ao invés de desempenhar um papel de compensação da formação inicial, a formação continuada deveria protagonizar o papel de valorização tanto da prática cotidiana dos professores quanto dos conhecimentos acadêmicos acumulados nas universidades, visando a relação teórico-prática no trabalho do professor. Constitui, portanto, um lugar privilegiado para aprimorar a formação docente, na troca de saberes e experiências acumuladas pelos professores, interação e geração de trabalhos interdisciplinares etc.

Como reflete Giroux (1997, p. 161)

Encarar os professores como intelectuais também fornece uma vigorosa crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentais subjacentes à teoria educacional que separa a conceitualização, planejamento e organização curricular dos processos de implementação e execução. É importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. isto significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização. [...].

O planejamento e o desenvolvimento das atividades educativas são aprendizados intrínsecos aos cursos de formação de professores, tanto inicial quanto continuada, aos quais devem ser incorporados conhecimentos históricos, filosóficos, antropológicos, sociológicos, políticos e culturais pautados em princípios como democracia e ética, pois esse profissional lidará com uma gama de informações diversificadas, teóricas e práticas, que se concretizarão no cotidiano do exercício da profissão.

Por esses e outros motivos é que se julga ser importante problematizar as concepções que professores e professoras têm de criança e de infância, pois elas expressam relações estabelecidas entre adultos e crianças que impactam diretamente na proposta, nos planos e na organização das

instituições escolares. Se respeitados pelos adultos, os direitos conferidos historicamente a todas as crianças têm mais chances de serem efetivados. Busca-se nos processos formativos maior sensibilidade e olhares mais atentos, na medida em que as diferenças se apresentam no dia-a-dia das crianças e precisam ser lidas e decodificadas² pelas professoras nas relações que se estabelecem entre as crianças, adultos e todos que os cercam.

Os sujeitos que convivem e trabalham diariamente com as crianças também possuem suas singularidades e estão imersos em determinadas culturas e valores que orientam suas relações com o outro. Colocar-se contra qualquer forma de discriminação é tarefa de docentes e profissionais escolares, pois, dessa forma, estarão reconhecendo um princípio de igualdade de tratamento que nos é garantido pela Constituição Federal de 1988:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança, à propriedade³.

Entende-se, portanto, que docentes e demais adultos que convivem cotidianamente com crianças não podem se omitir diante de qualquer manifestação de violação dos direitos desses sujeitos, pois existem mecanismos legais como o ECA⁴ que também os protege nessas situações. É importante também que os profissionais que lidam com as crianças se mobilizem para que os direitos garantidos na lei se efetivem, assegurando às crianças e aos adolescentes possibilidades de pleno desenvolvimento de suas capacidades humanas. Isso denota compromisso de todos em cuidar e educar com responsabilidade, além de demonstrar conhecimento e respeito com preceitos legais.

Compromissos como esses elencados acima só serão enfrentados com profissionalismo e coerência necessárias a medida em que a classe docente for submetida a bons processo de formação, tanto inicial como a continuada. Daí também decorre a importância de cuidar a formação.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP 1/2004*. Seção 1, p.11 D.O.U. de 22 de junho de 2004.

_____. *Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003*, inclui no currículo oficial da Rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências.

² No sentido que Paulo Freire dá a essa palavra, ou seja, a capacidade de ler o mundo.

³ Capítulo I, Artigo 5º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

⁴ Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069, de 13 de Julho de 1990.

Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm, acesso em 12 de dezembro de 2016.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm, acesso em 13 de março de 2017.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, M. C. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Portugal: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. Os professores e sua identidade: o desenvolvimento da heterogeneidade. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago. 1996.

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução Daniel Bueno – Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MARTINS, Edna; Garrutti de Lourenço, Erica A. Relações étnico-raciais e a questão da deficiência na literatura infantil brasileira: uma experiência em formação de professores *Educação. Revista do Centro de Educação*, vol. 38, núm. 1, enero-abril, 2013, pp. 205-218 Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, RS, Brasil

MELLO, Suely Amaral. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. *Pró-posições*, Campinas, v. 10, n. 1 (28), p. 16-27, mar. 1999.

NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. *Formação de professores e profissão docente*. Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf acesso em 10 de março de 2017.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. *Formação e avaliação de professores*. Portugal: Porto Editora, 1999.

SILVA, Alessandra Guerra da. *Educação das relações étnico-raciais: processos educativos decorrentes do brincar na educação infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

SILVA, Regina Maria da. *Educação das relações étnico-raciais nos cadernos didáticos Formadores do Saber (2011-2012): análise da experiência da rede Municipal de Santo André*.

Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

Autoras/es:

Moacir Silva de CASTRO

É Doutor e Mestre em Educação, Licenciado em Geografia e Pedagogia. Especialista em Coordenação Pedagógica e em Educação para as Relações Étnico-Raciais. Atualmente é Docente na área de Educação/Pedagogia, no Instituto Federal de São Paulo, câmpus São Roque.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4464596962847309>

Edlaine Fernanda Aragon de SOUZA

É Mestra em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). graduada em Letras e Pedagogia, com especialização em Design Instrucional. Atualmente é Docente da Educação Infantil na Rede Pública Municipal de São Paulo.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7840054590760881>