



Formação Docente: Princípios e Fundamentos 2

**Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)**

Solange Aparecida de Souza Monteiro

(Organizadora)

Formação Docente: Princípios e Fundamentos 2

Atena Editora

2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Geraldo Alves
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof.^a Dr.^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof.^a Dr.^a Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof.^a Dr.^a Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.^a Dr.^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof.^a Dr.^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof.^a Dr.^a Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof.^a Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.^a Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
F723	Formação docente [recurso eletrônico] : princípios e fundamentos 2 / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Formação Docente: Princípios e Fundamentos; v. 2) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-369-9 DOI 10.22533/at.ed.699193005 1. Educação. 2. Professores – Formação. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. II. Série. CDD 370.71
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná - Brasil

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

Atena
Editora

Ano 2019

APRESENTAÇÃO

A problemática da formação docente é um fenômeno que, inegavelmente, encaminha-se para a necessidade de mudança nos programas formativos voltados para modelos meramente transmissores e burocráticos, uma vez que na atualidade a competência do profissional docente perpassa muito além das fronteiras disciplinares e dos procedimentos de transmissão do conhecimento. O formalismo que tem contornado a pedagogia de muitas de nossas universidades coloca o ensino em uma disposição ambígua, já que, por um caminho, ele é supervalorizado, a mera transmissão de conhecimentos tem sido o seu maior motivo de existência; de outro, ele é menosprezado, porquanto pesquisa, para muitos, é atividade inegavelmente mais nobre que ensino. Esse debate atravessa diariamente as portas da universidade e invade o cotidiano das escolas, tendo como porta-voz um professor planejado para ministrar aulas, aplicar provas, atribuir notas, aprovar ou reprovar os alunos. E por sua vez os alunos são vítimas de um sistema de ensino ultrapassado e reprodutor de ideologias dominantes, prosseguem toda a sua vida escolar na posição de receptáculos de conteúdo, ouvintes acomodados e repetidores de exercícios vazios de sentido e significado. Esse é um fato por nós conhecido, o qual requer ordenamentos políticos, econômicos e pedagógicos para assegurar o desenvolvimento de uma nova cultura docente. Cultura esta que demanda a presença da pesquisa como princípio científico e educativo.

Um dos aspectos fundamentais referentes aos profissionais da educação encontra-se inscrito no Título VI, artigos 63 e 67, da Lei 9394/96 (BRASIL, 1996) e, diz respeito à obrigatoriedade da valorização, bem como do seu aperfeiçoamento profissional. Desde então, a formação continuada dos professores tem sido objeto de interesse da pesquisa científica e do crescente investimento de governos em todas as esferas da administração pública. Investimento esse que no dizer de Gatti e Barretto (2009, p. 199), traduz-se num “ensaio de alternativas de formação continuada de professores”. Diante desse contexto legal, novos paradigmas têm orientado os programas de formação continuada, fortalecendo as linhas do aprimoramento profissional e da melhoria da qualidade da educação nas redes públicas. Em outras palavras, são vários os formatos e as modalidades desses programas, com vistas a manter o professor atualizado frente às demandas educacionais da contemporaneidade, em busca de uma escola melhor como garantia da inserção do aluno como cidadão de uma sociedade exigente em informação e conhecimento. Nesse sentido, a formação continuada, enquanto política pública, sugere o desenvolvimento de uma identidade profissional a ser construída pelo próprio professor por meio da pesquisa e da reflexão sobre sua prática pedagógica. Essa continuidade do processo de formação docente, a ser assumida pelos sistemas públicos de ensino, implica responsabilidade individual do professor, do Estado assegurando recursos para viabilizá-la e da sociedade, em termos de melhorias na qualidade da educação pública escolar.

A formação de professores é uma das temáticas que mais tem estado presente nas discussões sobre a educação brasileira no âmbito das escolas públicas do Brasil. Além da importância que vem sendo atribuída, em termos nacionais, o motivo desse destaque se prende a dívida do país em relação a uma educação escolar de qualidade para toda a população. Nesse contexto, insere-se ainda a precária formação dos professores e a perda de sua identidade profissional, o que dificulta a construção de uma escola democrática, de qualidade que vise a cidadania. Há uma preocupação por parte de gestores e educadores em relação à qualidade de ensino e a formação de professores.

Para Tardif (2002, p.112), a formação docente voltou-se para a prática a partir dos estudos desenvolvidos nos Estados Unidos, na década de oitenta, onde a sala de aula tornou-se importante objeto de investigação. A partir de então a prática docente passou a ser valorizada e investigada. No Brasil, esses estudos iniciaram-se na década de noventa. Tardif (2002, p.1140), considera que, inicialmente, a reforma educacional preocupava-se com a organização curricular. Enquanto, atualmente, preconiza-se os saberes docentes, a formação docente. Entendendo-se que esta é a melhor maneira de formar professores, a partir da análise da prática do outro. Sendo capaz de desenvolver no futuro professor capacidade crítico- reflexiva para interagir com o conhecimento, gerar novos saberes, e com isso, reconstruir a identidade do professor. A formação docente preocupa-se, cada vez mais, com a formação de uma nova identidade docente baseada em princípios éticos, investigativos, críticos e reflexivos.

Nesse sentido, considerar a escola como locus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação professores. Contudo, não se alcança esse objetivo de uma maneira espontânea. Não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, mecânica, não favorece esse processo. Para que ele se dê é importante que essa prática seja capaz de identificar os problemas, de resolvê-los. As pesquisas são cada vez mais confluentes, que esta seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma escola.

A valorização do saber docente, atual, vem provocando uma importante reflexão e pesquisa no âmbito pedagógico nos últimos anos. Tardif, Lessard e Lahaye (1991), afirmam que o saber docente é um saber “plural, estratégico e desvalorizado”. Plural porque constituído dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares, dos saberes profissionais e dos saberes da experiência. Estratégico porque, como grupo social e por suas funções, os professores ocupam uma posição especialmente significativa no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins. Desvalorizado porque, mesmo ocupando uma posição estratégica no interior dos saberes sociais, o corpo

docente não é valorizado frente aos saberes que possui e transmite. Muitas explicações que podem ser dadas para essa realidade. Os vários setores da atividade humana passam por significativas mudanças que se concretizam em novas configurações da ordem econômica e política relacionada ao conhecimento, às vinculações pessoais, às comunicações, entre outras, que trazem consequências muito diretas para a educação escolar. Tais mudanças afetam de maneira particular a formação de professores, área que se situa não só no âmbito do conhecimento, mas também da ética, em que estão em jogo entendimentos, convicções e atitudes que compõem o processo de preparação docente.

A identidade do professor é um processo que reúne a significação social da profissão, a revisão das tradições, a reafirmação das práticas consagradas com as novas práticas, o conflito entre a teoria e a prática, a construção de novas teorias. Este é um processo contínuo que envolve um ciclo entre construção e reconstrução permanente que tem como princípio o caráter questionador, crítico e reflexivo que o professor deve assumir. Esta constante reformulação da identidade profissional do professor, apesar de constante, tem um tempo certo para acontecer; passa por um período de acomodação, desacomodação e reacomodação, para que possa ser assimilado, e só então, vivido e experimentado. É fundamental observar que a identidade do professor é uma só, constituída pela sua identidade pessoal e sua identidade profissional.

Os educadores são unânimes em reconhecer o impacto das atuais transformações econômicas, políticas, sociais e culturais na educação e no ensino, levando a uma reavaliação do papel da escola e dos professores. Entretanto, por mais que a escola seja afetada nas suas funções, na sua estrutura organizacional, nos seus conteúdos e métodos, ela se mantém como instituição necessária à democratização da sociedade. Por isso, o tema da formação da identidade de professores assume no Brasil de hoje importância crucial. Não há reforma educacional, não há proposta pedagógica sem professores, já que são os profissionais mais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escolar. Num momento político-social e educacional como o que enfrentamos no Brasil hoje, de clara hegemonia do projeto atual, essas questões não podem deixar de estar presentes na agenda da formação continuada de professores. Questões de fundo como “que tipo de sociedade?” Não podem estar ausentes do debate e cotidiano dos professores, junto com a análise crítica das reformas educativas que vêm sendo proposta. A formação da identidade profissional dos professores deve ser alicerçada em sua capacidade de se resignificar, de pesquisar, de questionar e estar constantemente refletindo sobre a práxis, sobre seus saberes e fazeres, reconhecendo seu papel na melhoria social, dentro do que lhe compete. Neste processo a identidade profissional dos professores interfere no trabalho docente pois, um ciclo ininterrupto de resignificação, de busca constante, de conflitos e descobertas. O que não se confunde com a falta de identidade profissional, ou a perda desta identidade. Conclui-se que a formação da identidade destes

profissionais é diferenciada das dos professores das áreas específicas por alguns fatores ora positivos, ora negativos e que dão certa especificidade a identidade destes profissionais. Fatores como a feminilização desta profissão, os baixos salários, a formação em nível médio na modalidade magistério de grande parte do corpo docente (o que esta mudando com o investimento na formação superior destes profissionais, mas ainda de modo restritivo, pois não se formam Pedagogos, e sim professores de séries iniciais com formação superior, o que além de limitar sua atuação, restringe seu currículo às habilidades pertinentes a docência), o reconhecimento da importância desta modalidade de ensino versus o investimento precário para este setor educacional e as constantes intervenções políticas, além da idade e das necessidades sociais e econômicas da clientela a que é destinado o serviço educacional neste setor, são apenas alguns destes fatores. A cobrança social é muito grande e muitas vezes o professor das séries iniciais se vê descaracterizado sua identidade para atender às necessidades de seus alunos, para que, somente então, possa realizar seu trabalho (não que isso não aconteça com professores de outras áreas, mas a pressão exercida é diferenciada em função da pouca idade da clientela). Sua identidade embora esteja em constante processo de resignificação deve ter bases sólidas, para não se perder e sucumbir as pressões, interferências e modismos tão frequentes em seu trabalho. Conclui-se afirmando que, junto com as enormes contribuições que essas novas tendências têm trazido para repensar a questão da formação da identidade de professores, é necessário também estarmos conscientes de seus limites e silêncios. Temos de estar conscientes da necessidade de articular dialeticamente as diferentes dimensões da profissão docente: os aspectos psicopedagógicos, técnicos, científicos, político-sociais, ideológicos, éticos e histórico-culturais.

Abre o livro o artigo A PROVA ESCRITA COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DOS PRIMEIROS ANOS DA BAIXADA SANTISTA, os autores Cícero Guilherme da Silva,, Everton Gomes Silva, Maria Alves de Souza Filha, Nilcéia Saldanha Carneiro, Patrícia Scatolin Teixeira Diniz, buscam identificar qual o sentido da prova escrita para estudantes dos primeiros anos do ensino médio; analisar se tais avaliações têm relevância significativa para o aprendizado do estudante; verificar se os estudantes veem esse tipo de avaliação como aprendizagem formativa e emancipadora, ou se apenas cumprem com as políticas e práticas estabelecidas pelas instituições e pontuar quais as principais dificuldades apresentadas pelos estudantes em sua formação no início do ensino médio na relação sobre a forma de avaliar do professor. Na perspectiva de compartilhar o artigo NA “COMPARTILHANDO SABERES: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE UM PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL”, os autores, Alexandre Montagna Rossini, Amanda Ribeiro Vieira, Juliana Cristina Perlotti Piunti, Plínio Alexandre dos Santos Caetano, buscam descrever o projeto “Compartilhando Saberes” desenvolvido pela Equipe de Formação Continuada de Professores do Campus

Sertãozinho do IFSP. No sentido de indagar o artigo ¿PARA QUÉ SIRVEN LAS HUMANIDADES MÉDICAS? CONSIDERACIONES SOBRE LA MEDICIÓN DE SU IMPACTO, a autora Isabel Morales Benito tem o propósito tratar de una rama del saber que se ha ido implantando en los últimos años y que se crece, caya vez con mayor impulso, tanto en el ámbito de la investigación como en su aplicación para la educación médica. Na perspectiva de inovar p artigo APRENDIZAGEM EM AMBIENTE DE INOVAÇÃO NO IFSP: RELATO SOBRE A PARTICIPAÇÃO NA OLIMPÍADA BRASILEIRA DE GEOGRAFIA (OBG), os autores Rafaela Fabiana Ribeiro Delcol, Lucas Labigalini Fuini, Elias Mendes Oliveira, buscam relatar a experiência de participação do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), campus São João da Boa Vista, na 3ª. Olimpíada Brasileira de Geografia (OBG), realizada desde 2015, detalhando os aspectos concernentes às estratégias de ensino-aprendizagem mobilizadas para participação dos alunos na edição de 2017. No artigo METODOLOGIA ATIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE CONCEITOS MATEMÁTICOS, os autores Sabrina Sacoman Campos ALVES e Elton Lopes da SILVA Buscam relatar uma experiência de um curso de formação continuada, vivenciado no primeiro semestre de 2017, com professores da Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental de um colégio da rede privada de ensino da cidade de Marília/SP. No artigo A autonomia docente no contexto de uso dos sistemas privados de ensino, as autoras Tatiana Noronha de Souza Maristela Angotti, buscam apresentar parte de uma pesquisa em andamento, cujo objetivo é analisar o conhecimento de professoras de pré-escola sobre a proposta pedagógica para a educação infantil, no contexto de uso de um Sistema Privado de Ensino – SPE. No artigo A APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS GEOMÉTRICOS POR MEIO DO RECURSO DO DESENHO GEOMÉTRICO: SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA, os autores Robinson Neres de Oliveira e José buscaram por meio da pesquisa de Mestrado cujo título é "Contribuição do Desenho Geométrico na apropriação de conceitos geométricos". No artigo A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: RELACIONANDO A FORMAÇÃO E A PRÁTICA PROFISSIONAL, o autor Heitor Luiz Borali buscam pesquisar sobre o processo de avaliação e suas dimensões, analisando seus contextos como um instrumento para a investigação de problemas de aprendizagem como objeto que pode conduzir discriminação, a negação e a exclusão. No artigo A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A UTONOMIA DO PROFESSOR, as autoras Lucimara Del Pozzo Basso e Marcia Reami Pechula buscam suscitar alguns apontamentos e provocações a respeito da BNCC e da implicação deste documento na autonomia do professor. No artigo A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA E A MOBILIZAÇÃO DE SABERES DOCENTES POR PROFESSORES ATUANTES NUM PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, os autores Francine de Paulo Martins Lima, Helena Maria Ferreira, Giovanna Rodrigues Cabral, Daiana Rodrigues dos

Santos Prado Buscou investigar a constituição da docência e os saberes mobilizados por um grupo de professores, no âmbito de um programa de alfabetização de jovens e adultos. No artigo A DEFICIENCIA DE ENSINAR: FORMAÇÃO DOCENTE, INCLUSÃO E CONFLITOS NA ATUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA, os autores Rubens Venditti Júnior, Márcio Pereira da Silva, Milton Vieira do Prado Júnior, Amanda Scucuglia Cezar, Cristian Eduardo Luarte Rocha, Luis Felipe Castelli Correia de Campos Buscam pesquisar como os professores de EF em geral conseguem atender às necessidades dos Deficientes Intelectuais (DI), tendo em vista que a função do professor é ensinar de maneira eficaz e inclusiva, ao passo que ainda encontramos a carência de oportunidades e poucos oferecimentos de atividades ao público PCD, principalmente na especificidade da DI. No artigo a docência como profissão na sociedade midiática: implementação de projeto PIBID em escola pública PAULISTA, os autores Rosemara Perpetua Lopes, João Paulo Cury Bergamim, Eloi Feitosa buscam apresentar resultados de um projeto que teve como objetivo propiciar a aprendizagem da docência a alunos de um curso de Licenciatura em Física, desenvolvido em escolas estaduais de uma cidade do interior paulista, com foco nas especificidades do campo de atuação do professor e nas exigências atuais que pairam sobre esse profissional. No artigo A FORMAÇÃO ACADEMIA DE GINÁSTICA ARTÍSTICA NA LICENCIATURA DE UMA UNIVERSIDADE DO VALE DO PARAÍBA, os autores Camila Fornaciari FELICI, Virginia Mara Próspero da CUNHA, Livia Roberta da Silva VELLOSO, os autores buscam analisar a prática pedagógica de um professor do curso de licenciatura em Educação Física de uma universidade do Vale do Paraíba, na disciplina de Ginástica Artística. No artigo A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UM MUNICÍPIO DO SUDESTE GOIANO, as autoras Janaina Cassiano Silva, Priscilla de Andrade Silva Ximenes, Altina Abadia da Silva, Eliza Maria Barbosa buscam por meio de um projeto de extensão, com financiamento do PROEXT, que teve como objetivo promover um processo de avaliação, reflexão e socialização dos conhecimentos da Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica, ampliando as possibilidades de atuação da equipe pedagógica da educação infantil de um município do sudeste goiano. No artigo A FORMAÇÃO CONTINUADA E O CURRÍCULO NA ÁREA DE ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, a autora Isabela Bilecki da CUNHA analisa os índices insatisfatórios de alfabetização dos alunos dos primeiros anos do ensino fundamental da rede municipal de São Paulo nos anos 2000 que levaram a adoção de propostas de formação docente com foco no processo de alfabetização e aquisição de habilidades na leitura e na escrita nas gestões de Marta Suplicy (2001-2004), com o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), e de José Serra (2005-2006) e Gilberto Kassab (2006-2012) com o Programa “Ler e Escrever”. No artigo A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES POLIVALENTES NOS CURSOS DE PEDAGOGIA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS, a autora Renata Nassralla Kassis buscou

examinar o conteúdo das falas de treze professoras polivalentes obtidas em encontros de Grupo Focal cujos dados foram interpretados à luz de Pimenta, Freire, Fusari e Silva Cruz, dentre outros. No artigo A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA A PARTIR DO TRABALHO COM O AMBIENTE ALFABETIZADOR, as autoras Francine de Paulo Martins Lima, Cláudia Barbosa Santana Mirandola, Helena Maria Ferreira buscam discutir as possibilidades de articulação teoria e prática na formação do professor alfabetizador a partir do trabalho com o tema ‘ambiente alfabetizador’. No artigo A FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: OPORTUNIDADE PARA A INOVAÇÃO E MELHORIA DOCENTE EM PATRIMÔNIO URBANO E PLANEJAMENTO, os autores Daniel Navas-Carrillo, Ana Rosado, Juan-Andrés Rodríguez-Lora, María Teresa Pérez-Cano, buscam descrever o ciclo de melhorias implementado na disciplina de “Patrimônio Urbano e Planejamento” da licenciatura em Arquitetura da Universidade de Sevilha. No artigo A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E O ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DE UMA FACULDADE PRIVADA DO INTERIOR DO ESPIRITO SANTO, as autoras Sandra Maria Guisso e Geide Rosa Coelho, buscam investigar como o ensino de ciências está inserido no curso de pedagogia de uma faculdade privada do interior do Espírito Santo. No artigo A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE LICENCIATURA, os autores Simone Guimarães Custódio, Irene Matsuno, Sebastião Raimundo Campos, Márcia M. D. Reis Pacheco, Suelene Regina Donola Mendonça, Marilza Terezinha Soares de Souza, buscaram através de entrevistas saber um pouco da trajetória profissional de professores que através dos relatos biográficos, contribuíram para configurar a sua vida pessoal e profissional. No artigo A INFRAESTRUTURA ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO DO GRANDE ABC, os autores Daniela Silva e Costa SANTANA, Elisabete Filomena dos SANTOS, Nanci Carvalho Oliveira de ANDRADE, Clarice Schöwe JACINTO, Paulo Sergio GARCIA Buscaram investigar e analisar a infraestrutura escolar de Educação Infantil da Região do Grande ABC. No artigo A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O CASO DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO, os autores Ivair Fernandes de AMORIM e Eder Aparecido de CARVALHO o presente estudo busca evidenciar os principais conceitos presentes no regramento legal e institucional analisado assim como evidenciar lacunas e eventuais fragilidades. No artigo A LITERATURA COMO RECURSO FACILITADOR NO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA DA CRIANÇA SURDA a autora Maria de Lourdes da Silva busca compreender como a literatura pode auxiliar a criança surda no processo de aquisição da leitura e escrita, dentro de uma proposta de ensino bilíngue. No artigo A ORIENTAÇÃO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO PELO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NOVATO: DESAFIOS, QUALIDADES E IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE, os autores Maisa ALTARUGIO e Samuel de SOUZA NETO busca identificar

e analisar as qualidades ou recursos pessoais (LE BOTERF, 2002) e profissionais (TARDIF, 2010) que são mobilizados e desenvolvidos por um docente universitário novato que assume, sem preparação ou formação prévia, a responsabilidade do papel de orientador de estágios supervisionados. O artigo A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE, os autores Francisca de Moura MACHADO, Eustáquio José MACHADO, Diego Viana Melo LIMA busca analisar as políticas de formação docente para a inclusão, com foco nas vozes dos professores do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais. No artigo A PROPOSTA DE PIERRE MONBEIG, AROLD DE AZEVEDO E MARIA CONCEIÇÃO VICENTE DE CARVALHO PARA O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA DA ESCOLA SECUNDÁRIA (1935), os autores João Luiz Cuani Junior e Márcia Cristina de Oliveira Mello . trata-se de pesquisa documental e bibliográfica desenvolvida por meio de localização e análise de fontes documentais, dentre elas o texto "O ensino secundário da Geografia", publicado no ano de 1935, na revista Geografia. No artigo A UTILIZAÇÃO DA ABORDAGEM POR PROJETOS NO ENSINO FUNDAMENTAL os autores Gabriela Correia da Silva Zulind Luzmarina Freitas, Carolina Zenero de Souza, Lilian Yuli Isoda buscou-se realizar o levantamento bibliográfico de estudos referentes a Projetos realizados em Escolas, em particular Projetos realizados por Professores de Matemática. No artigo A UTILIZAÇÃO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO FERRAMENTA DE AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ECOLOGIA, os autores Roberta Seixas, Denise Maria Margonari, Carolina Xavier Esteves, Paulo Rennes Marçal Ribeiro buscaram pesquisar novos modelos avaliativos, que pudessem proporcionar uma maior abrangência de questões a serem investigadas, que não fossem somente as de caráter formativo e científico, mas que oferecessem um olhar mais amplo acerca de pontos que poderiam ser desvelados por meio de construção de histórias em quadrinhos.

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A PROVA ESCRITA COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DOS PRIMEIROS ANOS DA BAIXADA SANTISTA	
Cícero Guilherme da Silva Everton Gomes Silva Maria Alves de Souza Filha Nilcéia Saldanha Carneiro Patrícia Scatolin Teixeira Diniz	
DOI 10.22533/at.ed.6991930051	
CAPÍTULO 2	11
COMPARTILHANDO SABERES: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE UM PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	
Alexandre Montagna Rossini Amanda Ribeiro Vieira Juliana Cristina Perlotti Piunti Plinio Alexandre dos Santos Caetano	
DOI 10.22533/at.ed.6991930052	
CAPÍTULO 3	22
¿PARA QUÉ SIRVEN LAS HUMANIDADES MÉDICAS? CONSIDERACIONES SOBRE LA MEDICIÓN DE SU IMPACTO	
Isabel Morales Benito	
DOI 10.22533/at.ed.6991930053	
CAPÍTULO 4	36
APRENDIZAGEM EM AMBIENTE DE INOVAÇÃO NO IFSP: RELATO SOBRE A PARTICIPAÇÃO NA OLIMPÍADA BRASILEIRA DE GEOGRAFIA (OBG)	
Rafaela Fabiana Ribeiro Delcol Lucas Labigalini Fuini Elias Mendes Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.6991930054	
CAPÍTULO 5	49
METODOLOGIA ATIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE CONCEITOS MATEMÁTICOS	
Sabrina Sacoman Campos Alves Elton Lopes da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.6991930055	
CAPÍTULO 6	56
A AUTONOMIA DOCENTE NO CONTEXTO DE USO DOS SISTEMAS PRIVADOS DE ENSINO	
Tatiana Noronha de Souza Maristela Angotti	
DOI 10.22533/at.ed.6991930056	

CAPÍTULO 7	67
A APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS GEOMÉTRICOS POR MEIO DO RECURSO DO DESENHO GEOMÉTRICO: SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA	
Robinson Neres de Oliveira José Roberto Boettger Giardinetto	
DOI 10.22533/at.ed.6991930057	
CAPÍTULO 8	79
A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: RELACIONANDO A FORMAÇÃO E A PRÁTICA PROFISSIONAL	
Heitor Luiz Borali	
DOI 10.22533/at.ed.6991930058	
CAPÍTULO 9	95
A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A AUTONOMIA DO PROFESSOR	
Lucimara Del Pozzo Basso Marcia Reami Pechula	
DOI 10.22533/at.ed.6991930059	
CAPÍTULO 10	106
A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA E A MOBILIZAÇÃO DE SABERES DOCENTES POR PROFESSORES ATUANTES NUM PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
Francine de Paulo Martins Lima Helena Maria Ferreira Giovanna Rodrigues Cabral Daiana Rodrigues dos Santos Prado	
DOI 10.22533/at.ed.69919300510	
CAPÍTULO 11	118
A DEFICIÊNCIA DE ENSINAR: FORMAÇÃO DOCENTE, INCLUSÃO E CONFLITOS NA ATUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA	
Rubens Venditti Júnior Márcio Pereira da Silva Milton Vieira do Prado Júnior Amanda Scucuglia Cezar Cristian Eduardo Luarte Rocha Luis Felipe Castelli Correia de Campos	
DOI 10.22533/at.ed.69919300511	
CAPÍTULO 12	136
A DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO NA SOCIEDADE MUDIÁTICA: IMPLEMENTAÇÃO DE PROJETO PIBID EM ESCOLA PÚBLICA PAULISTA	
Rosemara Perpetua Lopes João Paulo Cury Bergamim Eloi Feitosa	
DOI 10.22533/at.ed.69919300512	

CAPÍTULO 13	149
A FORMAÇÃO ACADEMIA DE GINÁSTICA ARTÍSTICA NA LICENCIATURA DE UMA UNIVERSIDADE DO VALE DO PARAÍBA	
Camila Fornaciari Felicio Virginia Mara Próspero Da Cunha Livia Roberta Da Silva Velloso	
DOI 10.22533/at.ed.69919300513	
CAPÍTULO 14	161
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UM MUNICÍPIO DO SUDESTE GOIANO	
Janaina Cassiano Silva Priscilla de Andrade Silva Ximenes Altina Abadia da Silva Eliza Maria Barbosa	
DOI 10.22533/at.ed.69919300514	
CAPÍTULO 15	174
A FORMAÇÃO CONTINUADA E O CURRÍCULO NA ÁREA DE ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Isabela Bilecki Da Cunha	
DOI 10.22533/at.ed.69919300515	
CAPÍTULO 16	185
A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES POLIVALENTES NOS CURSOS DE PEDAGOGIA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS	
Renata Nassralla Kassis	
DOI 10.22533/at.ed.69919300516	
CAPÍTULO 17	200
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA A PARTIR DO TRABALHO COM O AMBIENTE ALFABETIZADOR	
Francine de Paulo Martins Lima Cláudia Barbosa Santana Mirandola Helena Maria Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.69919300517	
CAPÍTULO 18	215
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: OPORTUNIDADE PARA A INOVAÇÃO E MELHORIA DOCENTE EM PATRIMÔNIO URBANO E PLANEJAMENTO	
Daniel Navas-Carrillo Ana Rosado Juan-Andrés Rodríguez-Lora María Teresa Pérez-Cano	
DOI 10.22533/at.ed.69919300518	

CAPÍTULO 19	231
A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E O ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DE UMA FACULDADE PRIVADA DO INTERIOR DO ESPIRITO SANTO	
Sandra Maria Guisso Geide Rosa Coelho	
DOI 10.22533/at.ed.69919300519	
CAPÍTULO 20	242
A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE LICENCIATURA	
Simone Guimarães Custódio Irene Matsuno Sebastião Raimundo Campos Márcia M. D. Reis Pacheco Suelene Regina Donola Mendonça Marilza Terezinha Soares de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.69919300520	
CAPÍTULO 21	254
A INFRAESTRUTURA ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO DO GRANDE ABC	
Daniela Silva e Costa Santana Elisabete Filomena Dos Santos Nanci Carvalho Oliveira De Andrade Clarice Schöwe Jacinto Paulo Sergio Garcia	
DOI 10.22533/at.ed.69919300521	
CAPÍTULO 22	265
A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O CASO DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO	
Ivair Fernandes de Amorim Eder Aparecido de Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.69919300522	
CAPÍTULO 23	278
A LITERATURA COMO RECURSO FACILITADOR NO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA DA CRIANÇA SURDA	
Maria de Lourdes da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.69919300523	
CAPÍTULO 24	290
A ORIENTAÇÃO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO PELO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NOVATO: DESAFIOS, QUALIDADES E IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE	
Maise Altarugio Samuel De Souza Neto	
DOI 10.22533/at.ed.69919300524	

CAPÍTULO 25	301
A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE	
Francisca De Moura Machado Eustáquio José Machado Diego Viana Melo Lima	
DOI 10.22533/at.ed.69919300525	
CAPÍTULO 26	312
A PROPOSTA DE PIERRE MONBEIG, AROLDO DE AZEVEDO E MARIA CONCEIÇÃO VICENTE DE CARVALHO PARA O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA DA ESCOLA SECUNDÁRIA (1935)	
João Luiz Cuani Junior Márcia Cristina de Oliveira Mello	
DOI 10.22533/at.ed.69919300526	
CAPÍTULO 27	321
A UTILIZAÇÃO DA ABORDAGEM POR PROJETOS NO ENSINO FUNDAMENTAL	
Gabriela Correia da Silva Zulind Luzmarina Freitas Carolina Zenero de Souza Lilian Yuli Isoda	
DOI 10.22533/at.ed.69919300527	
CAPÍTULO 28	333
A UTILIZAÇÃO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO FERRAMENTA DE AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ECOLOGIA	
Roberta Seixas Denise Maria Margonari Carolina Xavier Esteves Paulo Rennes Marçal Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.69919300528	
SOBRE A ORGANIZADORA.....	346

A ORIENTAÇÃO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO PELO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NOVATO: DESAFIOS, QUALIDADES E IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Maisa Altarugio

Universidade Federal do ABC
maisahaufabc@gmail.com

Samuel De Souza Neto

Universidade Estadual Paulista
samuelsn@rc.unesp.br

RESUMO: Os estágios supervisionados, no campo da formação de professores, podem ser entendidos e abordados como espaços privilegiados para o desenvolvimento e o exercício da consciência do papel de professor. Porém, o foco maior das pesquisas que encontramos nesse contexto se concentra no estagiário, na formação do futuro professor, ou seja, no desenvolvimento das suas competências disciplinares, pedagógicas, reflexivas, enquanto o papel do professor que assume o lugar de orientador de estágios, a compreensão da complexidade da sua tarefa e de como se dá a constituição desse papel, são ainda objetos pouco pesquisados no Brasil. Admitindo que os saberes e a identidade dos orientadores de estágio são construídos e reconstruídos ao longo de sua atuação, este trabalho tem como objetivo identificar e analisar as *qualidades* ou *recursos pessoais* (LE BOTERF, 2002) e profissionais (TARDIF, 2010) que são mobilizados e desenvolvidos por um docente universitário novato que

assume, sem preparação ou formação prévia, a responsabilidade do papel de orientador de estágios supervisionados. Como recorte de uma pesquisa mais ampla com docentes que assumem a orientação de estágios nos cursos de licenciatura de uma universidade pública federal, esse estudo de caso apresenta a análise e discussão de uma entrevista semiestruturada, cujos dados produziram três categorias de qualidades que estabelecem relação com as capacidades, a saber, de autoconhecimento, de sensibilidade e de adaptação. Como essas qualidades ou recursos pessoais são sempre contextualizados e se manifestam mediante uma situação determinada (JONNAERT, 2002), bem como os recursos profissionais, os resultados mostram que os saberes advindos da formação profissional, como estagiário, e os saberes da experiência, sobretudo aqueles adquiridos durante as reuniões com os estagiários, constituem-se como os mais significativos para a constituição do seu papel como orientador. Entre as contribuições desse trabalho, podemos destacar, além de um incremento para melhorar a formação do estagiário, futuro professor, subsídios para uma reflexão sobre a formação do papel de orientador.

PALAVRAS-CHAVE: Estágios supervisionados, Orientador de estágios, Qualidades docentes

1 | INTRODUÇÃO

Os estágios supervisionados, no campo da formação de professores, podem ser entendidos e abordados como espaços privilegiados para o desenvolvimento profissional e o exercício da consciência do papel de professor (LIBÂNEO, 2012; PIMENTA, 1999; GHEDIN, 2012). Porém, o foco maior das pesquisas que encontramos neste contexto se concentra no estagiário, na formação do futuro professor, ou seja, no desenvolvimento das suas competências disciplinares, pedagógicas, reflexivas, enquanto o papel do professor que assume o lugar orientador de estágios, a compreensão da complexidade da sua tarefa e de como se dá a constituição desse papel, são ainda objetos pouco pesquisados no Brasil.

O formador de professores, no papel de orientador de estágios, assume uma parte muito significativa e complexa da formação do futuro profissional, geralmente sem uma preparação prévia. A conclusão de Snoeckx (2003), que pode ser ampliada ao contexto da orientação de estágios, aponta que o formador de professores é um autodidata em potencial, pois sua formação se efetua no próprio local de trabalho, em meio a demandas da instituição cada vez mais numerosas e com pessoal cada vez mais restrito.

Sendo assim, nossa pesquisa mais ampla, ainda não publicada, com professores novatos de uma instituição federal, revelou que os orientadores de estágios acabam construindo seu papel a partir de saberes de sua formação acadêmica, ou de saberes provenientes dos programas e materiais usados no trabalho, como manuais prontos disponibilizados pela sua instituição, ou ainda de saberes da experiência profissional, sendo estes, elaborados ao longo da carreira (TARDIF, 2010).

Porém, além do conhecimento das fontes e das origens dos saberes e competências que irão formar a identidade do orientador dos estágios, torna-se importante revelar também a natureza, a composição desses saberes. O momento crucial dos estágios, no qual, de fato, o estagiário decide se irá prosseguir ou não no magistério, deve contar com o suporte de um profissional com que tipo de saberes ou experiências? Segundo Altet *et al* (2002), um formador que orienta estágios deve construir uma nova bagagem de competências, diferentes daquelas manifestadas quando ele ensina, ou seja, não é suficiente ser ou ter sido professor.

Este trabalho tem como objetivo dirigir um olhar mais atento para esse profissional e para esse lugar, tentando revelar, por meio de um estudo de caso, o que Le Boterf (2002) chama de *qualidades* ou *recursos pessoais*, que são mobilizados e desenvolvidos por um docente universitário novato que assume a responsabilidade do papel de orientador de estágios supervisionados, numa universidade pública federal paulista.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002) preveem que o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre *alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho* e um aluno estagiário. Em outro trecho, o documento reforça a ideia de que o estágio curricular supervisionado é o momento de efetivar, *sob a supervisão de um profissional experiente*, um processo de ensino-aprendizagem que, tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário.

Diante da complexidade da tarefa, a demanda por um profissional reconhecido institucionalmente e experiente para assumir o acompanhamento dos estagiários é compreensível e desejável. Contudo, para Lamy (2000), por exemplo, o saber da experiência e de sua especialidade, não são suficientes para alguém que assume esse papel, sendo necessário se construir uma nova bagagem de competências que dê conta de gerir esse período do desenvolvimento profissional. Além disso, os orientadores deverão implementar recursos diferentes dos que utiliza em sua função como professores, que ajudem os estagiários a enxergar os problemas sob um novo ângulo, estimulando sua capacidade de reflexão, e a assumir uma atitude profissional (CHALIÈS; DURAND, 2000; ALTET, 2000).

Sendo assim, muitas vezes torna-se difícil encontrar dentro das instituições, profissionais experientes, capacitados e disponíveis, que enfrentem com competência uma série de desafios do papel, como aproximar universidade e escola (IZA; SOUZA NETO, 2015; LUDKE, 2009). Nascimento e Anselmo (2012), por exemplo, denunciam a precarização do trabalho do professor orientador no período de realização do estágio, tendo em vista inúmeras dificuldades apontadas por estes, entre elas a impossibilidade de realização de visitas regulares às escolas-campo para acompanhamento dos trabalhos dos estagiários. Assim, segundo as autoras, a avaliação dos alunos acaba acontecendo por meio de relatórios e fotografias.

No enfrentamento de suas dificuldades e desafios, assim como na sua formação, os orientadores de estágio mobilizam e, ao mesmo tempo, constroem saberes e competências. Os saberes mobilizados e efetivamente utilizados em sua prática profissional pelos professores, foram abordados por Raymond; Butt; Yamagishi (1993, citados por TARDIF, 2010) sob a óptica da trajetória percorrida em seu fazer cotidiano. Essa perspectiva epistemológica da edificação dos saberes dos professores, Tardif (2010) relacionou com as fontes sociais de aquisição, mostrando que os saberes mobilizados nas interações diárias estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles.

O saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc. (TARDIF, 2010, p. 64)

Para Tardif (2010), os saberes que estão na base do ensino são caracterizados pelo *sincretismo*, ou seja, pela utilização na ação diária de um largo espectro de conhecimentos e saber-fazer, uma vez que o saber do professor é plural e heterogêneo. Por isso, dificilmente pode-se identificar de imediato suas origens; mas evidenciam que, independente da fonte, gestos e pensamentos convergem para a realização da intenção educativa do momento.

Jonnaert (2002) enfatiza que, num contexto determinado, um conjunto de recursos pode ser escolhido, mobilizado e organizado por uma pessoa, permitindo que ela seja bem sucedida no tratamento de uma situação. Os recursos, esclarecem Jonnaert *et al.* (2005), são os meios necessários para o exercício de uma competência.

De acordo com Le Boterf (2002), os profissionais lançam mão de dois tipos de recursos para agir no seu contexto profissional: os recursos pessoais e os recursos do seu ambiente. Os recursos pessoais seriam constituídos de saberes, de saber-fazer e de qualidades, que por sua vez compreendem diversas capacidades; enquanto os recursos do ambiente seriam compostos de informações, instalações materiais, redes de relações, entre outros.

As qualidades ou capacidades, que enfatizaremos neste trabalho, segundo Le Boterf (2002), são recursos cada vez mais requisitados no exercício da profissão, porque o profissionalismo é uma questão tanto de saber-fazer quanto de saber-ser. Capacidade de escuta, de acolhimento, de confiança em si mesmo, são exemplos dessas qualidades. Contudo, o autor ressalta que essas qualidades não devem ser entendidas como “inerentes” à pessoa, mas como resultado de interação entre o seu saber e uma determinada situação. Essas qualidades denotam diferentes modos de agir e de mostrar sua competência. Um professor, por exemplo, pode ser rigoroso com determinadas tarefas do seu cotidiano profissional e pouco rigoroso em sua vida pessoal.

3 | METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de caso, onde apresentaremos uma análise parcial de dados coletados em uma pesquisa mais ampla, cujo objetivo era compreender como se dá a constituição do papel do orientador de estágios supervisionados a partir da investigação de um grupo de oito professores universitários novatos. Como estudo de caso, analisaremos as ações e as qualidades que emergem e são mobilizadas por um desses docentes no exercício desse papel, apoiados em Lüdke e André (1986) que assinalam que o caso estudado pode ser similar a outros, mas ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio e único, particular.

A entrevista semiestruturada, que foi o instrumento de coleta dos dados que serão apresentados, explorou as concepções do sujeito investigado sobre o objetivo dos estágios supervisionados e do papel do orientador de estágios, e também buscou os

episódios marcantes de suas experiências anteriores como estagiário e, atualmente, como orientador de estágios. De uma análise de conteúdo dessa entrevista, emergiram as categorias que discutiremos com mais detalhes, sobre as qualidades ou recursos pessoais mobilizados e desenvolvidos pelo professor entrevistado.

As discussões serão geradas a partir de trechos selecionados da entrevista do professor, que chamaremos MB, cuja experiência como docente e orientador de estágios numa jovem universidade pública paulista, em um curso de licenciatura em química, completava 6 anos à época.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

As qualidades identificadas no professor MB não foram apontadas, *a priori*, por Le Boterf, mas elas foram destacadas e categorizadas aqui por entendermos que, além de contribuírem para a formação do estagiário, futuro professor, elas podem auxiliar na formação do papel de orientador e na compreensão da constituição desse papel. São qualidades as capacidades: de autoconhecimento, de sensibilidade e de adaptação.

Autoconhecimento

O autoconhecimento, ou conhecimento de si mesmo, está ligado aqui à capacidade de perceber-se, de reconhecer em si os recursos que estão disponíveis e os que (ainda) não estão, incluindo o reconhecimento de suas limitações e fragilidades.

Segundo MB, seu período como estagiário na graduação foi mal aproveitado, pois sentiu a falta de “um espaço do questionamento, da reflexão, de um olhar externo sobre a gente, pra que eu pudesse melhorar”. Resume seus estágios como uma atividade cartorial, onde cumpria horas. No caso de MB, ao relatar uma experiência desagradável e marcante dessa época, ele foi capaz de falar de si, admitindo com franqueza sua incapacidade de lidar com certas situações:

Eu confesso que não tenho a menor afinidade com alunos do fundamental, não sei falar com criança, não sei. Aquelas disciplinas de prática no fundamental, são aquelas que eu jamais quero dar na vida, não quero, não tenho perfil pra isso. Não entendo de criança, não entendo disso, não sei falar com criança, acho super difícil.

Porém, tão importante quanto reconhecer suas limitações, é posteriormente, alcançar algum grau de compreensão sobre elas. Tardif; Lessard (1999) veem, com vantagens, a capacidade que os professores adquirem, com o passar dos anos, de conhecer e aceitar seus limites, pois isto os torna mais flexíveis, menos dependentes de programas, diretrizes e rotinas.

Correa-Molina (2008), analisando qualidades de orientadores de estágio da Faculdade de Ciências da Educação, da Universidade de Montréal, reconhece que a

capacidade de auto-análise de suas práticas demonstra seu engajamento na tarefa e uma vontade de melhorar sua maneira de orientar.

De forma interessante, junto com sua limitação, e graças à experiência vivida, emergiu o reconhecimento de uma crença:

Eu preciso comer muito feijão com arroz para estar numa 5ª. série! Mas também mexeu com algumas concepções minhas em relação à atuação do profissional do fundamental. Naquele momento, tamanha foi a minha fragilidade, que até então eu acho que eu ainda tinha assim: o professor do ensino médio é superior, sabe? Supostamente lida com assuntos mais complexos, sei lá. Aí, me desmontou por dentro, uma crença desabou: precisa muito pra dar aula no fundamental, não é pouquinho não, e esse tanto que eu não tenho até hoje. (grifo nosso)

Tomar consciência da crença de que o professor do ensino médio é superior ao do ensino fundamental, por conta da suposta complexidade do conteúdo que ele ensina, possibilitou a MB, em última análise, rever os seus *valores* sobre a profissão docente. O conjunto de valores que orienta a prática profissional e os saberes construídos a partir dele, serão menos fragilizados se forem sustentados por uma “consciência profissional” (TARDIF; LESSARD, 1999) que permita ao professor responder ao que faz, por que faz, e como faz.

Dessa percepção de si, a partir de um episódio pontual de sua formação profissional, MB foi capaz de elaborar um desdobramento que, no nosso entendimento, pode contribuir para uma reflexão sobre o papel do orientador de estágio, que é a necessidade de uma preparação do professor que irá assumir esse lugar:

E aí eu chego num outro ponto, que o estágio supervisionado é muito delicado nesse sentido: eu não acho que qualquer docente, mesmo que seja um docente que entre para a área de ensino, esteja capacitado para dar estágio supervisionado. Ele (o estágio) é sim uma especificidade, ele é sim um lugar que envolve uma preparação do professor formador, não é qualquer um que está habilitado a dar, eu mesmo acho que não estou preparado.

Os recursos próprios a um formador, no contexto da orientação de estágios, que compreendem saber, saber-fazer, saber-ser e qualidades, devem permitir-lhe acompanhar o estagiário em seu processo de desenvolvimento profissional (CORREA MOLINA, 2008). Acontece que, para MB, esse desenvolvimento ou evolução profissional também diz respeito ao formador, e da mesma maneira que para o estagiário, entendemos que muitas vezes carece de encorajamento e de apoio. Um exemplo é a tomada de consciência de seus *habitus*, de seus esquemas de ação, de suas crenças e valores, que é tão difícil para o profissional fazê-lo, sozinho, quanto é, para ele, promover mudanças (SOUZA NETO; SARTI; BENITES; 2016).

Sensibilidade

A sensibilidade, no nosso contexto, tem relação com a capacidade de percepção

do outro, sua realidade, condições e necessidades, ou seja, “uma disposição do professor em conhecer seus alunos como indivíduos” (TARDIF, 2010, p. 267). Essa capacidade não está restrita apenas à percepção do cenário e de seus atores, mas ao modo de lidar com esses elementos, pressupondo então, de acordo com Luckesi (2013), que o educador esteja preparado filosófica, científica, técnica e afetivamente para as ações que irá empreender.

No contexto dos estágios, essa capacidade sensível seria manter a *abertura de espírito* (CORREA MOLINA, 2008) para receber os estagiários, se comunicar com eles, criar um clima de confiança mútua.

Para MB, essa capacidade passa pelo conhecimento dos alunos, pelo contato mais frequente com eles, pelo acompanhamento de sua vida acadêmica, que vai além do momento pontual dos estágios. Atualmente, por conta das atribuições do seu cargo na coordenação do curso, MB se ressentiu por estar “perdendo tempo de convivência com os alunos”:

Primeiro, que eram alunos que eu já conhecia em outras disciplinas, então eu acho que o orientador de estágios precisa estar atento aos alunos de verdade, conhecer os alunos do curso, seja numa disciplina didático-pedagógica, técnico-científica, conhecer, estar atento, que é uma outra coisa que me angustia muito. Eu não conheço mais tão bem os alunos da licenciatura em química como eu conhecia no passado.

A convivência com os estudantes, juntamente com a manutenção do diálogo, são atitudes que promovem a criação de vínculos fortes de confiança entre o educador e seus alunos (Freire, 1996) e se tornam fundamentais para a construção de uma relação pedagógica com a qualidade que deseja MB.

Durante as reuniões de estágio, MB percebeu que a habilidade de saber ouvir é uma qualidade importante no orientador de estágios:

Eu acho que o orientador deve valorizar o que a pessoa tá trazendo, aquilo que ela quer, aquilo que ela deseja, é um papel de saber ouvir, sabe? Saber ouvir e ter uma sensibilidade para fazê-la perceber por si certas coisas, certas contradições, certos desafios.

Para Faingold (2003), preocupada com o formador de professores que atua no papel do tutor de estágios, defende que aprender técnicas de escuta e de entrevistas, por exemplo, faz parte do conjunto de competências que podem e devem ser adquiridas pelos professores tutores, pois os auxilia na tomada de consciência de suas atitudes no papel.

A capacidade de ouvir o estagiário, não significa apenas abrir espaço para acolher declarações do tipo “me conta como foi essa semana, como você está se sentindo”. Mas dar voz às suas propostas dos alunos e ideias parece fundamental para instaurar um clima de liberdade e fortalecer a confiança no trabalho que é realizado entre eles e o seu orientador.

Por isso me preocupa muito um formato de estágio onde o orientador chega com um plano pronto para o aluno. Porque subjaz a isso uma relação de desconfiança. Parte-se do princípio que o aluno de licenciatura vai querer burlar o estágio. Essa fala supõe uma relação de desconfiança do aluno e aí acaba engessando tudo. Eu fico preocupado porque meu pressuposto é o contrário, eu parto de uma relação de confiança, não de desconfiança. Eu confio nos alunos.

Uma escuta atenta não só possibilitou a MB perceber as diferenças, dificuldades e fragilidades dos estagiários, mas permitiu que ele elaborasse a melhor forma de tomar atitudes em favor da formação dos alunos.

Eu me lembro no último estágio que eu tinha dois alunos [...]. Mas um [deles], cada vez que eu perguntava coisas sobre ensino, educação, parecia que eu recebia uma resposta que pegaria bem num concurso. Não era ele falando. Enquanto o outro aluno, era mais maduro nesse sentido, falava por si. Tinha conhecimento das técnicas educacionais e referenciais educacionais, o conhecimento técnico-científico, mas falava por si. E era muito clara essa diferença, embora os dois fossem bons alunos. E aí, atento a isso, e de novo a função do orientador: “eu preciso tirar esta pessoa deste lugar”. E não adianta falar de ‘sopetão’, é preciso comer pela borda, encaminhando as coisas, dando cada vez mais abertura, encontro após encontro. (grifo nosso)

De acordo com o entendimento de Araújo (2009), MB seria um professor sensível, pois demonstra ter ampliada capacidade de percepção, de entendimento dos fenômenos em suas complexidades e sutilezas. Quando MB valoriza o saber técnico de seus “bons alunos”, valoriza a esfera do inteligível, do racional, segundo o autor. Mas quando se refere a um deles sugerindo a necessidade de “tirar esta pessoa deste lugar”, MB estaria percebendo a falta de atuação de um componente sensível nesse sujeito, alertando que sua formação seja trabalhada nesse aspecto também, “encontro após encontro”. Essa postura faz todo sentido para Araújo (2009), pois

A esfera do sentir/sensível, não é nem apenas estimulante nem apenas coadjuvante, mas, sobretudo, estruturante nos processos de sedimentação do saber/conhecer, dos Sentidos, conjuntamente com a esfera do racional. O sentir e o inteligir são dois modos e níveis diferenciados de um mesmo processo de percepção, de apreensão e de compreensão. [...]. Pensamos sentindo e sentimos inteligindo, simultânea e alternadamente. [...] O sentir é inerente ao próprio inteligir. (ARAÚJO, 2009, p.203)

Adaptação

No âmbito dos saberes docentes, a adaptação, segundo Tardif; Lessard (1999), é entendida como uma capacidade que os professores apresentam de produzirem um conhecimento próprio, o saber da experiência, que é resultado de um processo de aprendizagem na qual os professores transformam os conhecimentos de sua formação anterior, ajustam-nos às condições do meio profissional, eliminando o que lhes parece inútil ou sem relação com a realidade vivida e conservam os que lhes parece servir. (TARDIF; LESSARD, 1999).

Segundo pesquisa de Correa Molina (2008), orientadores de estágio mencionam

a capacidade de adaptação como uma qualidade que é evocada na medida em que se faz necessário ajustar suas intervenções e seus discursos de acordo com as características dos estagiários, por exemplo, o nível de insegurança, a timidez, o contexto dos estágios, de modo que as exigências sejam adequadas à realidade vivida pelos estagiários.

A fala de MB mostra uma preocupação que advém de experiências do próprio papel como orientador de estágios, onde observou suas práticas e de outros colegas

Havia um formato inicial mais engessado, mais protocolado, se experimentou isso, se fez, se praticou isso, se viveu isso. E aí você tem um tempo de amadurecimento, aonde o grupo vai pensando coisas, experimentando, vendo o que dá certo, o que não dá, o que é absolutamente normal. Às vezes eu noto que alguns colegas, ou mesmo alunos, acham que o estágio precisa ser muito engessado e tudo muito designado em algum tipo de manual, porque supõe-se que se não estiver tudo muito claro, eu não posso cobrar dos alunos. (grifo nosso)

Baseado em suas observações e vivências, MB elabora um saber próprio, a partir do “que dá certo, o que não dá”, transformando e adaptando práticas de estágio que considerou inadequadas ou pouco produtivas, como no exemplo, seguir manuais ou procedimentos mais rígidos de conduta.

Essa postura, por sua vez, requer a mobilização de outras qualidades pessoais, tais como a flexibilidade de pensamento e a reflexividade, facilitadas pela disponibilidade de recursos do seu ambiente, que é o clima de liberdade e autonomia profissional, proporcionado pela universidade, e que MB soube aproveitar.

Quando se fala em capacidade de adaptação, pode parecer que se trata de um modo conveniente de aceitação ou de resignação do sujeito frente ao que está preestabelecido. No entanto, interpretamos que o movimento de adaptação de MB diante das dificuldades e riscos do seu papel vai exatamente na direção oposta a esse entendimento. De acordo com Ghedin (2012) embora o humano seja marcado por uma tendência à acomodação, à busca da estabilidade e da burocratização, a instauração de um processo reflexivo-crítico-criativo deve ocorrer em meio à tensão entre a mudança e a acomodação, até que o sujeito alcance sua autonomia.

A liberdade e a autonomia surgem, então, como elementos condicionantes do movimento de adaptação, inclusive quando MB os maneja para negociar os planos de trabalho e estabelecer pactos com seu grupo de estagiários.

Se a pessoa (estagiário) chega com alguma coisa pouco elaborada, aí é ficar de olho. Não me importo que alunos tenham planos diferentes entre si. Que bom que todos são diferentes. Uma vez, partindo dessa folha em branco, uma vez sendo plausíveis e negociados esses planejamentos, e pactuados com cada um, também tem o momento quando se bate o martelo: “então, é isso que será feito. Então, assim será, aí vai cumprir”.

Negociar e estabelecer pactos dependendo das características dos alunos e das

circunstâncias do trabalho, além de demonstrar uma qualidade auxiliar de dinamismo e de cultivo das boas relações, é uma medida que ajuda o estagiário a evoluir a sua prática, de acordo com Henry; Beasley (1989), servindo o orientador como catalisador do crescimento formativo do estagiário.

5 | CONCLUSÕES

Responder, de uma forma ampla, à questão sobre que tipo de saberes, experiências ou qualidades o estagiário deve contar, na pessoa do seu orientador, que lhe dê o necessário suporte para evoluir profissionalmente, não é uma tarefa trivial, pois ao empreendê-la, corre-se o risco de idealizar o papel, quando não é a nossa intenção. Por isso, arriscamos analisar um único caso, real, de um orientador que, apesar de novato nesse lugar, tem mostrado uma trajetória bem sucedida na universidade em que trabalha, exibindo traços e atitudes indicadoras de uma carreira promissora.

As capacidades de autoconhecimento, sensibilidade e adaptação, reconhecidas nesse trabalho, evidentemente não esgotam as qualidades ou recursos pessoais possíveis ou desejáveis ao orientador de estágios, mas parecem funcionar satisfatoriamente quando se pensa na formação de um professor questionador, reflexivo, autônomo, sujeito de sua história.

Ao mesmo tempo, essas mesmas qualidades, quando emergem e entram em ação no jogo do papel retornam ao orientador executando um movimento de construção de identidade profissional, que necessita se tornar cada vez mais consciente e que nos obriga a repensar o lugar dos estágios na formação dos professores.

REFERÊNCIAS

ALTET, Marguerite. L'analyse de pratiques: une démarche de formation professionnalisante? *Recherche et formation*, 35, p.25-41, 2000. Disponível em http://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2000_num_35_1_1668. Acesso em: 11 mar 2018.

ARAÚJO, Miguel Almir Lima de. Os sentidos da sensibilidade e sua fruição no fenômeno do educar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.25, n.02, p.199-222, ago. 2009.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 009/2001, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jan. 2002. [2002b], Seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 29 mar 2018.

CHALIÈS, Sébastien; DURAND, Marc. L'utilité discutée du tutorat em formation initiale des enseignants. **Recherche et formation**, 35, p. 145-180, 2000. Disponível em : http://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2000_num_35_1_1678. Acesso em: 29 mar 2018.

CORREA MOLINA, Enrique. Les superviseurs de stage: des qualités pour um rôle formateur. In: CORREA MOLINA, Enrique; GERVAIS, Colette; RITTERSHAUSSEN, Sylvia. **Vers une conceptualisation de la situation de stage**: explorations internationales. Québec: éditions du CRP, Université de Sherbrooke, p. 205-219, 2008.

- FAINGOLD, Nadine. Professores tutores: quais práticas, qual identidade profissional? In: ALTET, Marguerite; PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold (Org.). **A profissionalização dos formadores de professores**. São Paulo: Artmed, 2003, 173-195.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 22.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 148-173.
- HENRY, M.; BEASLEY, W. Supervising students teachers the professional way. Terre Haute: Sycamore Press. 1989.
- IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; SOUZA NETO, Samuel. The challenges of supervised physical education curricular practicum in the partnership between university and school. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 105-116, jan./mar., 2015.
- JONNAERT, P. **Compétences et socioconstructivisme**: un cadre théorique. Bruxelles: De Boeck, 2002.
- JONNAERT, Philippe; BARRETTE, Johanne; BOUFRAHI, Samira; MASCIOTRA, Domenico. Contribution critique au développement des programmes d'études :compétences, constructivisme et interdisciplinarité. **Revue des Sciences de l'éducation**, volume XXX(3), pages 667-696, 2005.
- LAMY, Maurice. Dispositivos de formação de formadores de professores: qual profissionalização? In: ALTET, Marguerite; PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold (Org.). **A profissionalização dos formadores de professores**. Tradução Fátima Murad. São Paulo: Artmed, 2003, p. 41-53.
- LE BOTERF, GUY. **Développer la compétence des professionnels**. 4. Ed. Paris: Éditions d'Organisation, 2002.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **A didática em questão**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p.25-34.
- LUDKE, Menga. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 95-108, ago./dez. 2009.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. André. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- NASCIMENTO, Ana Maria do; ANSELMO, Katyanna de Brito. O estágio curricular obrigatório e o trabalho do professor orientador: limites e tensões. In: VII Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste. Recife. **Anais...** Recife: UFPE, 2012.
- SNOECKX, Mireille. Formadores de professores, uma identidade ainda balbuciante. In: ALTET, Marguerite; PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold (Org.). **A profissionalização dos formadores de professores**. Tradução Fátima Murad. São Paulo: Artmed, 2003, p.21-40.
- SOUZA NETO, Samuel de; SARTI, Flavia Medeiros; BENITES, Larissa Cerignoni. Entre o ofício de aluno e o *habitus* de professor: os desafios do estágio supervisionado no processo de iniciação à docência. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 311-324, jan./mar., 2016.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude. **Le travail enseignant au quotidien**. Expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels. Bruxelles : De Boeck Université, 1999.

SOBRE A ORGANIZADORA

Solange Aparecida de Souza Monteiro - Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara - UNIARA (2018). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupunga (1989). Possui Especialização em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupunga (1992). Trabalha como pedagoga do Instituto Federal de São Paulo campus São Carlos(IFSP/Câmpus Araraquara-SP). Participa dos núcleos: -Núcleo de Gêneros e Sexualidade do IFSP (NUGS); -Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Desenvolve sua pesquisa acadêmica na área de Educação, Sexualidade e em História e Cultura Africana, Afrobrasileira e Indígena e/ou Relações Étnico-raciais

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-369-9

