

Ensino-Aprendizagem e Metodologias

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)



Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

Ensino-Aprendizagem e Metodologias

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Rafael Sandrini Filho
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
Prof^a Dr^a 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
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a 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
Prof^a Dr^a 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
Prof^a Dr^a 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. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª 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
Profª Drª 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. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E59	Ensino-aprendizagem e metodologias [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-427-6 DOI 10.22533/at.ed.276192506 1. Aprendizagem. 2. Educação – Pesquisa – Brasil. 3. Ensino – Metodologia. CDD 371.3
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

“Eu quero desaprender para aprender de novo. Raspar as tintas com que me pintaram. Desencaixotar emoções, recuperar sentidos. Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado”. Rubem Alves.

A sociedade contemporânea está imersa em uma dinâmica rede de comunicação, o que ocasiona mudanças nos modos de acessos à informação e ao conhecimento. Neste contexto, a informação proporciona diferentes vivências no cotidiano dos sujeitos e, segundo Castells (1999): [...], um novo sistema de comunicação que fala cada vez mais uma língua universal digital tanto está promovendo a integração global da produção e distribuição de palavras, sons, e imagens de nossa cultura como personalizando-os ao gosto das identidades e humores dos indivíduos. As redes interativas de computadores estão crescendo exponencialmente, criando novas formas e canais de comunicação, moldando a vida e, ao mesmo tempo, sendo moldada por elas (CASTELLS, 1999, p.40).

É consenso entre os estudiosos de Educação que já não bastam informações para que crianças, jovens e adultos possam participar de modo integrado e efetivo da vida em sociedade. Informações repetidas, memorizadas, reproduzidas, geram manutenção do já existente e colocam os aprendizes na condição de espectadores do mundo. O mundo atual exige cada vez mais um profissional que pense, sinta e aja de modo cada vez mais amplo e profundo, comprometido com as questões do seu entorno.

Historicamente, a formação de profissionais está pautada em metodologias conservadoras, fortemente influenciada pelo cartesianismo e, por isso mesmo, fragmentada e reducionista. Nesse sentido, o processo ensino-aprendizagem também está contaminado pela simples reprodução do conhecimento onde ao discente cabe a reprodução e repetição do mesmo e ao docente o papel de transmitir o conhecimento (MITRE et al, 2008). Faz parte das funções da escola contribuir para que haja desenvolvimento de processos interativos que contribuam com mudança desse quadro.

“O educador precisa saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2008).

A educação, bem como o processo educativo, deve ser orientada por metodologias que permitam atender aos objetivos propostos pelos docentes. Conforme Nérice

(1978, p.284), a metodologia do ensino pode ser compreendida como um “conjunto de procedimentos didáticos, representados por seus métodos e técnicas de ensino”, esse conjunto de métodos são utilizados com o intuito de alcançar objetivos do ensino e de aprendizagem, com a máxima eficácia e, por sua vez, obter o máximo de rendimento.

As mudanças que ocorreram na forma de ensino com o uso das tecnologias, os desafios impostos aos professores e as oportunidades com a inserção de novas formas e meios, exige dos professores novos métodos de ensino. Volta-se a atenção para as transformações da sociedade e a necessidade de modificar as tradicionais formas de ensinar, de aprimorar constantemente as práticas e os saberes docentes (VAILLANT; MARCELO, 2012).

As discussões acerca dos saberes docentes têm se intensificado nas últimas décadas, e tornou-se objeto de pesquisas em todo o mundo. Tais estudos surgiram como consequência à profissionalização do ensino e dos docentes, e remetem ao fato destes saberes não se limitarem à transmissão de conhecimento aos alunos, mas sim a um conjunto de fatores que são construídos e adquiridos com a formação e a experiência, vivências e habilidades específicas adquiridas com o tempo (CUNHA, 2007; TARDIF, LESSARD, LAHAYE, 1991).

Conforme o entendimento de Tardif (2002), os saberes docentes são adquiridos e construídos em um processo contínuo de aprendizagem, em que o professor aprende de forma progressiva e, com isso, se insere e domina seu ambiente de trabalho. Assim, não se pode dizer que os saberes docentes são constituídos por um conjunto de conteúdos definidos e imutáveis.

Na concepção de Tardif (2002, p.18) o saber envolve além do conhecimento, “saber- fazer bastante diverso”, provenientes de diversas fontes e de naturezas diferentes, por esse motivo é considerado “plural, compósito, heterogêneo”. O autor enfatiza ainda que o “saber está a serviço do trabalho”, pois os professores utilizam diferentes saberes em função das condições, situações e recursos ligados a este trabalho, visando enfrentar e solucionar diferentes problemas ou situações em seu cotidiano.

Tardif (2000), considera que os saberes profissionais dos professores são plurais e heterogêneos, e que isso se deve a três fatores. Primeiramente são assim considerados porque provêm de diversas fontes, podem ser oriundos da cultura pessoal do professor, história de vida e experiência escolar anterior, conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, em sua formação profissional. Podem ser também conhecimentos curriculares provenientes de programas, guias e manuais escolares, e principalmente a experiência adquirida com seu trabalho.

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
“A EDUCAÇÃO SEXUAL E O CUIDADO DE SI” NO ÂMBITO METODOLÓGICO: CONTRIBUIÇÕES DE MICHEL FOUCAULT PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA	
Solange Aparecida de Souza Monteiro	
Michele Garcia	
João Guilherme de Carvalho Gattás Tannuri	
Gabriella Rossetti Ferreira	
Paulo Rennes Marçal Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.2761925061	
CAPÍTULO 2	11
ATIVIDADES INVESTIGATIVAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS: ABORDAGEM DIDÁTICA SOBRE AS QUESTÕES RELATIVAS À SEXUALIDADE PARA AS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Frederico Passini	
Mirley Luciene dos Santos	
Kézia Ribeiro Gonzaga	
Malena Marília Martins Gatinho	
Vanessa Oliveira Gonçalves	
Cleide Sandra Tavares Araújo	
José Divino dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.2761925062	
CAPÍTULO 3	24
“NA TRILHA DA LIMPEZA URBANA”: JOGO EDUCATIVO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA	
Isaias Gomide Monteiro	
Rosana Aparecida Ravaglia Soares	
Ronaldo Figueiró Portella Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.2761925063	
CAPÍTULO 4	39
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL: O PAPEL DO DIRETOR ESCOLAR	
Ivana Corrêa de Souza Faour	
Mariangela Camba	
DOI 10.22533/at.ed.2761925064	
CAPÍTULO 5	56
A INFLUÊNCIA DAS FASES DA LUA NA AGRICULTURA FAMILIAR: UM ESTUDO DE CASO NA COMUNIDADE RIO DA PRATA/NOVA LARANJEIRAS/PR	
Ana Paula Nahirne	
Dulce Maria Strieder	
DOI 10.22533/at.ed.2761925065	
CAPÍTULO 6	68
A LEITURA DE ALUNOS NÃO ALFABETIZADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PRIMEIRO PASSO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES	
Rodrigo Leite da Silva	
Jucilea Silva de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.2761925066	

CAPÍTULO 7 79

A SOLIDARIEDADE COLABORATIVA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO

Alessandra Lisboa da Silva
Elaine Sampaio de Barros
Igor Magri de Queiroz

DOI 10.22533/at.ed.2761925067

CAPÍTULO 8 87

A UTILIZAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS E A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS QUANTO A SUA VALIDADE E RELEVÂNCIA

Rita de Cássia Martins de Oliveira Ventura
Reginaldo Adriano de Souza
Lilian Beatriz Ferreira Longo
Andréia Almeida Mendes
José Carlos de Souza

DOI 10.22533/at.ed.2761925068

CAPÍTULO 9 103

APLICAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE ÉTICA EM UMA FACULDADE DE TECNOLOGIA

Ana Lúcia Magalhães
Benedita Hirene de França Heringer

DOI 10.22533/at.ed.2761925069

CAPÍTULO 10 113

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS: DESIGN THINKING – APLICAÇÃO NO CURSO TECNÓLOGO DE GESTÃO COMERCIAL

Andréa Barbosa Delfini Paulo
Fernanda Rodrigues Pucci
Mara Rúbia Muniz Monteiro

DOI 10.22533/at.ed.27619250610

CAPÍTULO 11 122

BINGO NO APRENDIZADO EFETIVO

Carina Scolari Gosch
Iran Roger Alkimin de Oliveira Júnior
Ray Almeida da Silva Rocha
João Ayres do Couto Neto
Priscila Lopes Neri
Leonardo Sousa Mundoco
Inglá Bitarães Pereira
Ianka Thamylla Sousa Silva
Núbia Ferreira da Silva Tavares
Ada Keren Queiroz Aquino
Inácia Neta Brilhante de Sousa
Bruna Silva Resende

DOI 10.22533/at.ed.27619250611

CAPÍTULO 12 130

BRINCADEIRAS E JOGOS EDUCATIVOS: RECURSOS ENRIQUECEDORES À APRENDIZAGEM

Luis Vanderlei Torres

DOI 10.22533/at.ed.27619250612

CAPÍTULO 13 137

CONTRATOS INTERNOS DE GESTÃO NA ATENÇÃO PRIMÁRIA À SAÚDE: JOGO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

Katia Ferreira Costa Campos
Vanessa de Almeida Guerra
Rafael Mendonça Ribeiro
Rafaela Leonel de Oliveira Mata
Antônio Rogerio Dias Guimaraes
Marco Antonio Vieira de Sousa

DOI 10.22533/at.ed.27619250613

CAPÍTULO 14 145

DA INSTITUIÇÃO DA PROFISSÃO DE PSICÓLOGO AO MODELO DE GESTÃO ANGLO-SAXÔNICO: UM PANORAMA DA CRIAÇÃO DO CURSO DE PSICOLOGIA NO PARANÁ

Eduardo Henrique Ferreira

DOI 10.22533/at.ed.27619250614

CAPÍTULO 15 153

EDUCAÇÃO OLÍMPICA: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA POSSÍVEL DE ENSINO APRENDIZAGEM NO ÂMBITO ESCOLAR

André Campos de Lima
Camila Tomicki
José Luis Dalla Costa

DOI 10.22533/at.ed.27619250615

CAPÍTULO 16 165

ENSINO DE BIOLOGIA EM ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM TERESINA, PIAUÍ

Nayara Gonçalves de Sousa
Carlos Eduardo Castro Ribeiro
Neylla Roberta Santos da Costa
Andressa de Oliveira da Costa
Marlúcia da Silva Bezerra Lacerda

DOI 10.22533/at.ed.27619250616

CAPÍTULO 17 173

EXPANDINDO HORIZONTES: A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS PARA APRENDIZADO DA LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA

Fátima Aparecida Marinho Coelho
Gerson Tenório dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.27619250617

CAPÍTULO 18 180

GAME OVER NA FALTA DE ATENÇÃO

Carina Scolari Gosch
Ada Keren Queiroz Aquino
Ianka Thamylla Sousa Silva
Inglá Bitarães Pereira
Iran Roger Alkimin de Oliveira Júnior
João Ayres do Couto Neto
Leonardo Sousa Mundoco
Núbia Ferreira da Silva Tavares
Priscila Lopes Neri
Ray Almeida da Silva Rocha
Bruna Silva Resende

Inácia Neta Brilhante de Sousa
DOI 10.22533/at.ed.27619250618

CAPÍTULO 19 188

GLICODOMINANDO: MEMORIZANDO A GLICÓLISE BRINCANDO

Gabriella Candian Felix Teixeira
Sílvia Carvalho
Paula Caputo Dutra de Oliveira
Igor Visconde Gonçalves
Andreia Laura Prates Rodrigues

DOI 10.22533/at.ed.27619250619

CAPÍTULO 20 197

GRAMÁTICA, INTERAÇÃO, DISCURSO E TEXTO

Karyn Meyer

DOI 10.22533/at.ed.27619250620

CAPÍTULO 21 206

MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES DE TRABALHO COM O MATERIAL TORRE ROSA

Amanda Maria Fávaro
Thaís de Sá Gomes Novaes

DOI 10.22533/at.ed.27619250621

CAPÍTULO 22 223

METODOLOGIA ATIVA E INCLUSÃO: DESENVOLVIMENTO DE FERRAMENTAS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS VOLTADAS AO ENSINO DE ALUNOS SURDOS

Adriana Paula Fuzeto
Gustavo Dias de Oliveira
Ítalo Ferreira da Silva

DOI 10.22533/at.ed.27619250622

CAPÍTULO 23 234

METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO: ASSOCIAÇÃO ENTRE APRENDIZADO EFETIVO E SATISFAÇÃO ACADÊMICA

Carina Scolari Gosch
Bruna Silva Resende
Ray Almeida da Silva Rocha
Iran Roger Alkimin de Oliveira Júnior
Priscila Lopes Neri
João Ayres do Couto Neto

DOI 10.22533/at.ed.27619250623

CAPÍTULO 24 244

MICRO ATIVIDADES PARA O CONHECIMENTO

Carina Scolari Gosch
Ada Keren Queiroz Aquino
Ianka Thamylla Sousa Silva
Inglá Bitarães Pereira
Iran Roger Alkimin de Oliveira Júnior
João Ayres do Couto Neto
Leonardo Sousa Mundoco
Núbia Ferreira da Silva Tavares
Priscila Lopes Neri

Ray Almeida da Silva Rocha
Bruna Silva Resende
Inácia Neta Brilhante de Sousa

DOI 10.22533/at.ed.27619250624

CAPÍTULO 25 253

O CICLO DE LEITURA COMO ELEMENTO DE INCLUSÃO E DE AMPLIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE JURUPIRANGA-PB

Saulo José Veloso de Andrade
Rosilene Cândido da Silva Lima
Cátia Silene da Silva Araújo
Karla Janaina Barbalho Maciel
Maria Leonilde da Silva

DOI 10.22533/at.ed.27619250625

CAPÍTULO 26 258

O USO DA QUÍMICA FORENSE COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA CONTEXTUAL PARA A ABORDAGEM DA TEMÁTICA DROGAS AOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Henry Charles Albert David Naidoo Terroso de Mendonça Brandão
Milene Graciele de Almeida

DOI 10.22533/at.ed.27619250626

CAPÍTULO 27 263

OS TEMAS TRANSVERSAIS NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Cíntia Cristiane de Andrade
Paulo Cesar Canato Santinelo
Lucila Akiko Nagashima

DOI 10.22533/at.ed.27619250627

CAPÍTULO 28 273

PROJETO INTERDISCIPLINAR INOVADOR PARA APRENDIZAGEM: UM TREINAMENTO DESENVOLVIDO POR ALUNOS PARA A COMUNIDADE ESCOLAR

Ana Maria Chavão Brito Lombardi de Souza
Geraldo José Lombardi de Souza
Michelle Wenter

DOI 10.22533/at.ed.27619250628

CAPÍTULO 29 280

PROMOVER O ENSINO E A APRENDIZAGEM PARA ALÉM DO TECNICISMO

Elines Saraiva da Silva Gomes
Mariangela Camba
Elisete Gomes Natário

DOI 10.22533/at.ed.27619250629

CAPÍTULO 30 292

RELAÇÃO MOTIVAÇÃO / ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM PARA DISCENTES DA EDUCAÇÃO SEMIPRESENCIAL

Rafael Ernesto Balen
Ana Flávia Ciríaco de Oliveira
Simone Deperon Eccheli

DOI 10.22533/at.ed.27619250630

CAPÍTULO 31	306
TPACK, UMA DIRETRIZ PARA O USO PEDAGÓGICO DAS TIC NO ENSINO FUNDAMENTAL	
Patricia Rodrigues Carvalho dos Reis	
Elisabeth dos Santos Tavares	
DOI 10.22533/at.ed.27619250631	
CAPÍTULO 32	315
UMA PRÁTICA MUSICAL EM UM PROJETO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
Willian Monteiro dos Santos	
Abigail Malavasi	
Elisete Gomes Natário	
DOI 10.22533/at.ed.27619250632	
CAPÍTULO 33	325
DISPLAY HOLOGRÁFICO INFANTIL PARA TABLETS	
Felipe Ferreira Sereno	
DOI 10.22533/at.ed.27619250633	
SOBRE A ORGANIZADORA	340

DA INSTITUIÇÃO DA PROFISSÃO DE PSICÓLOGO AO MODELO DE GESTÃO ANGLO-SAXÔNICO: UM PANORAMA DA CRIAÇÃO DO CURSO DE PSICOLOGIA NO PARANÁ

Eduardo Henrique Ferreira

Universidade Estadual de Londrina

Londrina – Paraná

RESUMO: A Psicologia enquanto profissão surgiu no Brasil no ano de 1962, por meio da Lei 4.119, de 27 de agosto. Já o primeiro curso de Psicologia paranaense começou a ser idealizado em 1968 e deu início a suas atividades em 1969 na Universidade Católica do Paraná, atual PUCPR. O objetivo desse trabalho é apresentar o surgimento do curso de Psicologia no Paraná e demonstrar que desde sua concepção até a atualidade o mesmo está calcado em um modelo de gestão anglo-saxônico. Para atingir tais objetivos foi realizada uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico bem como pesquisa documental em sites de instituições superiores e em bases de dados atreladas a órgãos públicos ligados à educação superior. Ao final do artigo pode-se observar que após mais de 50 anos da instituição dos cursos superiores de Psicologia no Paraná os mesmos seguem os preceitos de sua fundação o que reflete numa baixa produção científica na área.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino superior; História da Psicologia; Modelo de gestão anglo-saxônico.

FROM THE INSTITUTION OF THE
PROFESSION OF PSYCHOLOGIST TO THE
ANGLO-SAXONIAN MANAGEMENT MODEL:
AN OVERVIEW OF THE CREATION OF THE
COURSE OF PSYCHOLOGY IN PARANÁ

ABSTRACT: Psychology as a profession appeared in Brazil in 1962, through Law 4.199, of August 27th. The first course of Psychology in Paraná began to be idealized in 1968 and started its activities in 1969 at the Catholic University of Paraná, current PUCPR. The objective of this essay is to present the advent of the course of Psychology in Paraná and demonstrate that from its conception until the present time the course is still based on an Anglo-Saxon model of management. To achieve these objectives, a qualitative bibliographic research was conducted as well as documentary research on sites of higher education institutions and databases linked to governmental departments linked to higher education. At the end of the article it can be observed that after more than 50 years of the institution of the graduation courses of Psychology in Paraná follow the precepts of its foundation which reflects a low scientific production in the area

KEYWORDS: Higher education; History of Psychology; Anglo-Saxon Management Model.

1 | INTRODUÇÃO

A Psicologia enquanto ciência surgiu no ano de 1879, na Alemanha, mais especificamente pela criação do laboratório de Psicologia experimental de Wilhelm Wundt na Universidade de Leipzig. (GOODWIN, 2010; SCHULTZ; SCHULTZ, 2009). Muitos conteúdos que hoje são do domínio da Psicologia já eram questionados desde a Antiguidade, como por exemplo, a atenção, consciência, percepção, etc. Antes de Wundt propor as bases paradigmáticas da Psicologia à mesma estava atrelada ao campo da Filosofia, sendo a Psicologia uma especialidade do conhecimento filosófico. Tomando o conceito de paradigma proposto por Kuhn (1998) vemos que ao propor que a Psicologia deveria se ocupar do estudo da consciência humana através de métodos científicos, sobretudo, aqueles ligados à Fisiologia, Wundt conseguiu romper com os paradigmas anteriores de cunho filosófico e logrou um número significativo de seguidores que apoiaram suas ideias dando nascimento formal a Psicologia enquanto ciência autônoma.

Mesmo surgindo formalmente como ciência no final do século XIX a Psicologia só foi reconhecida no Brasil no ano de 1962, por meio da Lei 4.119, de 27 de agosto que estabeleceu oficialmente a profissão de psicólogo no Brasil (BRASIL, 1962). Todavia, desde a década de 20 os conhecimentos psicológicos eram difundidos no Brasil, em especial, aqueles ligados à educação, uma vez que, muitos pedagogos buscavam instrução, sobretudo, no exterior, de pesquisadores da área de psicologia da educação como Piaget (CAIRO, 2013).

Dentro do cenário nacional o Paraná teve papel de destaque na década de 50, recebendo em 1953 o Primeiro Congresso Brasileiro de Psicologia (CAIRO, 2013). É importante salientar que nesse Congresso foi traçada a proposta de currículo para os cursos de Psicologia no Brasil que foram implantados ainda em 1953 no Rio de Janeiro. Essa proposta também embasou o curso de Psicologia da PUCPR instituído em 1969, o primeiro curso paranaense.

O surgimento da Psicologia no Brasil se deu a passos lentos, pois o próprio ensino superior no Brasil levou séculos para se instituir e consolidar, por esse motivo, a seguir traçamos um panorama da educação superior brasileira.

Durante mais de 200 anos (de 1549 a 1759) a educação brasileira esteve a encargo dos padres jesuítas (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008). Desde essa época houve tentativas de implantação de Universidades no Brasil, mas todas foram malogradas, pois a Coroa não via com bons olhos tais ideias (FÁVERO, 2006). Somente com a fuga da família real em 1808 há a criação dos primeiros cursos superiores nas terras da colônia, cursos esses voltados a atender as demandas da corte fornecendo mão de obra como afirma Fávero (2006, p. 21) “[os cursos superiores] tornam-se provedores de quadros para as assembleias, para o governo das províncias e também para o governo central”. Além disso, segundo Saviani (2010, p. 05) “trata-se de cursos ou faculdades isoladas e são todos eles públicos mantidos, portanto, pelo Estado”. Ao

término do Império ainda não havia estruturado no Brasil um sistema universitário (FÁVERO, 2006).

No período da República foi possível vislumbrar uma abertura do Estado para a criação de faculdades e universidades particulares, como a Universidade de Manaus (1909), Universidade de São Paulo (1911) e a Universidade do Paraná (1912) que foram denominadas de “universidades passageiras” (CUNHA, 1986, p. 198-211 apud SAVIANI, 2010, p. 06), pois foram extintas poucos anos depois de suas fundações.

A década de 30 foi marcada pela criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública (MESP) que teve como primeiro ministro Francisco Campos que “elabora e implementa reformas de ensino – secundário, superior e comercial – com acentuada tônica centralizadora” (FÁVERO, 2006, p. 23). Nessa época a educação ganha contornos de educação tecnicista para a classe menos favorecida financeiramente capacitando-os como mão de obra qualificada (FÁVERO, 2006).

Nos anos 60 três medidas são dignas de destaque: o plano de assistência técnica estrangeira, consubstanciado pelos acordos MEC/USAID (1966); o Plano Atcon (1966) e o Relatório Meira Mattos (1968) (FÁVERO, 2006). O Acordo MEC/USAID foi uma aliança entre Brasil e Estado Unidos que envolveu assistência técnica, recursos financeiros para desenvolvimento de projetos e compra de materiais norte-americanos e assistência financeira na reforma educacional do ensino superior (MOTTA, 2010; FÁVERO, 2006).

O Plano Atcon, alvidrado pelo americano Rudolph Atcon, propunha à modernização do sistema superior brasileiro a partir da implantação de uma nova estrutura administrativa, pautada, por exemplo, em um modelo de autonomia buscando dessa forma aumento da eficácia e rendimento das universidades (ZANDAVALLI, 2009; FÁVERO, 2006).

Finalmente, o Relatório Meira Mattos foi elaborado como estratégia do governo militar para conter as manifestações dos movimentos estudantis, sobretudo, em relação ao número insuficiente de vagas nas universidades brasileiras. Rothen (2008, p. 461) afirma ainda que “o Relatório Meira Mattos apontava, em suas conclusões, para a necessidade de ser revista à legislação educacional”. Fávero (2006, p. 32) destaca que como recomendações do Relatório Meira Mattos há a criação de:

[Um] Projeto de Reforma Universitária: fortalecimento do princípio de autoridade e disciplina nas instituições de ensino superior; ampliação de vagas; implantação do vestibular unificado; criação de cursos de curta duração e ênfase nos aspectos técnicos e administrativos.

Como demonstrado anterior, o surgimento da educação superior no Brasil não foi simples e foi permeado por múltiplas variáveis. A justificativa maior para esse trabalho é que mesmo separado por mais de 50 anos desde a fundação dos primeiros cursos de Psicologia no Paraná ainda hoje é possível observa-se reflexos diretos das políticas da época de sua gênese. Nossa pergunta problemática é: existe relação entre a concepção do curso de Psicologia quando o mesmo foi fundado e atualmente?

Em caso afirmativo qual o reflexo disso? Partindo da problemática o objetivo desse trabalho é apresentar o surgimento do curso de Psicologia no Paraná e demonstrar que desde sua concepção até a atualidade o mesmo está calcado em um modelo de gestão anglo-saxônico o que impacta diretamente na concepção de curso e na produção acadêmica na área.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

O breve panorama traçado na introdução nos auxilia a pensar o sistema universitário brasileiro na atualidade. Como demonstrado, a educação superior no Brasil ainda é jovem e nos poucos anos de existência defrontou-se com diversos percalços. Tão jovem quanto à educação superior brasileira é o curso de Psicologia. O primeiro curso de Psicologia paranaense começou a ser idealizado em 1968 e iniciou suas atividades em 1969 na Universidade Católica do Paraná, atual PUCPR (CAIRO, 2013). Como fica implícito, mesmo com a expulsão dos Jesuítas, a Igreja continuou a ter poder no sistema educacional brasileiro.

A partir da Reforma Universitária de 1968, diversos cursos de Psicologia foram implantados no Brasil. Desde os anos 60 o curso foi pensado e estruturado de forma profissionalizante. Segundo Cairo “a partir de 1962, os cursos de Psicologia passaram a ser ‘estritamente’ profissionalizantes, priorizando o perfil de um profissional liberal” (2013, p.23). Além disso, “o currículo mínimo previa a formação vinculada inicialmente às faculdades de Filosofia, com ênfase no Bacharelado, Licenciatura [...] ou Formação de Psicólogo” (2013, p.23).

As estruturas curriculares, bem como o perfil do profissional que as instituições buscavam formar nos remetem a outro aspecto importante da Educação Superior, o modelo de Universidade.

Saviani (2010) identifica três modelos de universidade: o modelo napoleônico, o modelo anglo-saxônico e o modelo prussiano. Já Paula (2009) nomeia os modelos anglo-saxônico e prussiano por modelo norte-americano e alemão, respectivamente. Cada um desses modelos tem características próprias e maneiras peculiares de ver o papel da universidade e seus objetivos.

O modelo francês não vê como premissa da universidade a pesquisa, mas sim o ensino, a pesquisa deveria ser delegada às “grandes escolas”. Esse modelo ainda é adotado na França, onde instituições como o *Collège de France* que agrupa os maiores pesquisadores da França de diversas áreas. Vale ressaltar que para Saviani (2010, p. 10) o modelo napoleônico foi um dos mais influentes na organização do ensino superior brasileiro:

Em síntese, podemos considerar que, no Brasil, desde a criação dos cursos superiores por D. João VI a partir de 1808 e, especialmente, com a instituição do regime universitário por ocasião da reforma Francisco Campos em 1931, prevaleceu o modelo napoleônico, reiterado sucessivamente, inclusive na reforma instituída pela Lei n. 5.540 de 28 de novembro de 1968.

O modelo alemão ou prussiano, podendo ser conhecido ainda como modelo Humboldtiano em homenagem ao fundador da Universidade de Berlim Guillermo de Humboldt, Surgiu em 1810 com a fundação da Universidade de Berlim e foi estendido as demais instituições de ensino superior alemãs (PAULA, 2002). Caracteriza-se por conceber como função primordial da universidade a pesquisa. Para garantir à pesquisa as universidades são mantidas pelo Estado, contudo apresenta caráter corporativo e deliberativo, contando com autonomia de ensino e pesquisa. (SAVIANI, 2010; PAULA, 2009).

No modelo anglo-saxônico ou norte-americano a universidade procura associar estreitamente os aspectos ideais (ensino e pesquisa) aos funcionais (serviços), estruturando-se de tal maneira que possa ajustar-se às necessidades da massificação da educação superior e da sociedade de consumo. (SAVIANI, 2010; PAULA, 2009). Dos modelos elencados acima é possível observar que o curso de Psicologia foi sistematizado por um viés anglo-saxônico/norte-americano uma vez que seu currículo foi concebido para atender fins profissionalizantes sem se preocupar com a pesquisa, um dos tripés da Universidade.

Como o modelo anglo-saxônico/norte-americano é o que tem maior influência nos cursos de Psicologia, em especial os paranaenses, será abordado em maior profundidade.

O modelo anglo-saxônico/norte-americano parte de um pressuposto empresarial, isso é, boa parte das universidades que adotam esse modelo procuram atender aos interesses imediatos do setor produtivo, do Estado e da sociedade, produzindo especialistas, conhecimento tecnológico e aplicado, pesquisas de interesse utilitário, assim como serviços de uma maneira geral. (SAVIANI, 2010; PAULA, 2009).

As instituições são mantidas prioritariamente pelo setor privado e o Estado se desobriga cada vez mais do financiamento destas instituições (SAVIANI, 2010; PAULA, 2009). Como foi salientado anteriormente o primeiro curso de Psicologia paranaense foi ofertado pela atual PUCPR, o que dá indícios claros da influência do setor privado no ensino superior. Diametralmente o primeiro curso de Psicologia ofertado por uma instituição pública foi o da Universidade Estadual de Londrina (UEL) implementado em 1971, ou seja, dois anos depois do da PUCPR (CAIRO, 2013). Em um levantamento feito pelo Conselho Regional de Psicologia do Paraná (CRP-PR) em 2013 o Paraná contava com 33 cursos de graduação em Psicologia, sendo apenas quatro públicos (CAIRO, 2013, p. 44). Em busca realizada na plataforma digital governamental “e-mec” em 18 de março de 2019 identificamos que no momento 57 instituições estão autorizadas pelo Ministério da Educação a ofertar o curso de Psicologia no Paraná sendo 53 particulares e 4 públicas.

Em relação à avaliação dos professores os mesmos são avaliados por meio de critérios de produtividade. No que tange à afirmação da nacionalidade, quer dizer, o papel social da Universidade o modelo anglo-saxônico/norte-americano esse está pautado nos princípios neoliberais (SAVIANI, 2010; PAULA, 2009).

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Essa pesquisa tem fundamentalmente cunho exploratório-descritivo calcado em uma abordagem qualitativa. Gil afirma que as pesquisas exploratórias têm “objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” (2002, p. 41), devido a essa característica, ainda segundo Gil (2002), as mesmas apresentam um planejamento bastante flexível. Em relação às pesquisas descritivas essas têm como objetivo “a descrição das características de determinada população ou fenômeno” (2002, GIL, p.42). Como o trabalho foi delineado em uma abordagem qualitativa ao final não se propõem generalizações, mas sim espera-se que a mesma possa contribuir no sentido de extrapolação do conhecimento do objeto de estudo, pois como afirmam Ollaik e Ziller (2012, p. 232): “[em pesquisas qualitativas] Em vez de explicar, busca-se descrever. Em vez de prever, busca-se compreender. Em vez de generalizar, busca-se a possibilidade de extrapolação para situações com contextos similares”.

Partindo da pergunta formulada na problemática e do fenômeno pesquisado o método de pesquisa empregado foi a revisão de literatura bem como a pesquisa documental. A revisão de literatura foi feita através de obras físicas, como também na base de dados *Scielo*, a pesquisa documental foi feita em sites de instituições superiores e em bases de dados atreladas a órgãos públicos ligados à educação superior.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ainda hoje podemos presenciar a visão profissionalizante da Psicologia desvinculada da pesquisa no Brasil, sobremaneira, no Paraná fruto do modelo anglo-saxônico/norte-americano.

Somente no ano de 1986, o Paraná passou a contar com um curso de pós-graduação em Psicologia, em nível *lato-sensu*, novamente a PUC-PR esteve à frente do projeto (CAIRO, 2013). Em 2005 o primeiro curso de mestrado em Psicologia (na área de Análise do comportamento) foi criado na Universidade Estadual de Londrina (UEL) (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2019) e em 2015 o primeiro curso de doutorado em Psicologia do Paraná foi instituído na Universidade Estadual de Maringá (UEM) (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2019). Esses dados apontam que mesmo após mais de meio século da instituição da profissão de psicólogo no Brasil e da instituição das diretrizes dos cursos universitários da área a pesquisa não faz parte da formação da maior parte dos psicólogos paranaenses, havendo sim, uma formação voltada para à atuação profissional, ou seja, fundamentada num modelo anglo-saxônico/norte-americano.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia (BRASIL, 2011) em seu artigo 4º elencam como objetivos gerais da formação em

Psicologia: “dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades gerais: I Atenção à saúde [...], II - Tomada de decisões [...], III – Comunicação [...], IV – Liderança [...], VI - Educação permanente”. Como fica claro, em momento algum se faz referência à pesquisa, mas sim a conceitos caros ao mercado de trabalho.

Sabemos que uma das funções da Universidade é a pesquisa e que atualmente a área que mais produz cientificamente é a da pós-graduação, sobremaneira a *stricto sensu*. Precedentemente salientou-se que nesse momento o Paraná conta com mais de 50 cursos de graduação em Psicologia, um número considerado significativo e que atende as demandas da sociedade, contudo, existem apenas quatro cursos de mestrado no Paraná e um de doutorado. Um dado no mínimo alarmante, pois podemos questionar se a Universidade está atendendo a todos os critérios que se propõe de ensino, pesquisa e extensão.

A história e a legislação não deixam dúvidas que ainda vivemos sobre a égide do paradigma do modelo anglo-saxônico/norte-americano e essa poderia ser uma das explicações para a letargia de produção científica do Brasil frente a países com o mesmo nível de desenvolvimento no campo da Psicologia.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste trabalho podemos observar que mesmo hoje, mais de 50 anos após a instituição da Psicologia enquanto ciência no Brasil, os cursos de graduação mantêm o cerne de sua fundação. Devido a reflexos do modelo anglo-saxônico a função das faculdades de Psicologia na atualidade é a de fornecer profissionais que dominem as ferramentas psicológicas, sobretudo aquelas ligadas à clínica, um dos campos com maior atuação do psicólogo. Todavia os cursos de graduação não são, muitas vezes, capazes de formar profissionais aptos a contribuir com o conhecimento científico, em especial, à pesquisa.

Dado ao recorte do trabalho, algumas limitações podem ser apresentadas ao mesmo, como sugestões recomenda-se a realização de pesquisas futuras com amostras significativas que busque compreender a atual conjectura dos currículos dos cursos de Psicologia no país e, dependendo dos dados encontrados, que sejam propostas sugestões de adequações a fim de potencializar o ensino de Psicologia no Brasil buscando assim uma ampliação da produção acadêmica e, conseqüentemente, atingindo o tripé do ensino superior de ensino, pesquisa e extensão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto-lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962. Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. **Diário Oficial da União**, Brasília, D.F., 5 de set. 1962, p. 9253. Disponível em: <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/lei_1962_4119.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Superior. Resolução Nº 5, de 15 de março de 2011. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de março de 2011. Seção 1, p.19. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=76%2092-rces005-11-pdf&category_slug=marco-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 18 mar. 2019.

CAIRO, Nanci Garcia. **Psicologia no Paraná: um panorama da profissão no estado e a trajetória do CRP-PR**. Curitiba: Conselho Regional de Psicologia do Paraná, 2013.

FAVÉRO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOODWIN, C James. **História da Psicologia Moderna**. 4. ed. São Paulo: Cultrix. 2010.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Editora Perspectiva. 1998.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. Modernizando a repressão: a Usaid e a polícia brasileira. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30, n. 59, p. 237-266, jun. 2010.

OLLAIK, Leila Giandoni; ZILLER, Henrique Moraes. Concepções de validade em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 01, p. 229-241, jan. 2012.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. A formação universitária no Brasil: concepções e influências. **Avaliação**. Sorocaba, v. 14, n. 1, p. 71-84, mar. 2009.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. A influência das concepções alemã e francesa sobre a Universidade de São Paulo e a Universidade do Rio de Janeiro quando de suas fundações. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 25., 2002, Caxambu. **Anais [...]**. 2002, p. 1-15.

ROTHEN, José Carlos. Os bastidores da reforma universitária de 1968. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 29, n. 103, p. 453-475, maio/ago. 2008.

SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidade. **Póiesis Pedagógica**. Catalão, v. 8, n. 2, p.4-17, ago./dez. 2010.

SCHULTZ, Duane; SCHULTZ, Sydney Ellen. **História da Psicologia Moderna**. 9. ed. São Paulo: Cengage Learning. 2009.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar**. Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Sobre o departamento** [de Psicologia]. Londrina, 2019. Disponível em: <<http://www.uel.br/ccb/pgac/pages/historico/sobre-o-departamento.php>> Acesso em 18 mar. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. **Histórico do programa, objetivos e perfil do egresso**. Maringá, 2019. Disponível em: <<http://www.ppi.uem.br/historico-do-programa-objetivos-e-perfil-do-egresso>>. Acesso 18 mar. 2019.

ZANDAVALLI, Carla Busato. Avaliação da educação superior no Brasil: os antecedentes históricos do SINAES. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior. Sorocaba, v.14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.

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, Afro-brasileira e Indígena.

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/5670805010201977>

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-427-6



9 788572 474276