



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

TAÍSA DA SILVA

**PRODUÇÃO DAS PRÁTICAS CURRICULARES-AVALIATIVAS DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: rastros da formação docente**

CARUARU - PE

2021

TAÍSA DA SILVA

**PRODUÇÃO DAS PRÁTICAS CURRICULARES-AVALIATIVAS DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: rastros da formação docente**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, na modalidade de artigo científico, como requisito parcial para obtenção do grau de Licencianda em Pedagogia.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida

CARUARU - PE

2021

Produção das práticas curriculares-avaliativas de professores da educação básica: rastros da formação docente

Taísa da Silva¹

RESUMO

O presente estudo se inscreve no debate nacional acerca da formação de professores e das práticas curriculares-avaliativas, e tem como principal objetivo analisar como os saberes da formação inicial são mobilizados nas práticas curriculares-avaliativas dos professores. Assim, partimos de autores como Lopes (2018); Silva (2020), dentre outros, para compreendermos a construção dos processos de significação das políticas e práticas curriculares. Em nosso percurso metodológico utilizamos questionários como instrumentos de coleta de dados e através deles obtivemos a participação de quatro professoras. Para a análise nos pautamos na Teoria do Discurso de Laclau (2013) por esta valorizar as dimensões conflituosas e indeterminadas da política. Dessa forma, a partir de nossos dados identificamos que o trabalho docente é perpassado para regulamentações políticas, contudo as professoras buscam fugas desse controle, sendo a formação inicial significada enquanto instrumento que permite refletir e ressignificar às políticas-práticas. Isso revela que por mais que um discurso/política se apresente enquanto hegemônica, as fixações de sentido serão sempre parciais e provisórias posto a impossibilidade de construção de um sentido único e definitivo.

Palavras-chave: Práticas curriculares-avaliativas; Políticas Curriculares; Formação Docente

DATA DE APROVAÇÃO: 16 de Dezembro de 2021.

INTRODUÇÃO

Os estudos acerca das práticas curriculares vêm demonstrando ao longo das últimas décadas uma considerável atenção para com as relações estabelecidas entre conhecimento, ensino e formação (ALMEIDA; MENDES; AZEVEDO, 2019), tendo em vista, que o trabalho docente continua a ser realizado diante de uma realidade cada vez mais distinta, o que faz com que a formação de professores tenha como principal desafio preparar o docente para lidar com diferentes discursos tanto no âmbito das práticas como no campo das políticas,

¹ Graduanda em Licenciatura em Pedagogia – Universidade Federal de Pernambuco / Centro Acadêmico do Agreste. Email: taisa.silva2@ufpe.br

objetivando assim, que os mesmos tenham uma participação qualificada nos necessários processos de organização social e assim torne-se autor e protagonista da sua própria identidade profissional.

Sendo assim, a presente pesquisa aborda a relação existente entre o desenvolvimento das práticas curriculares-avaliativas com a formação docente, e teve sua origem a partir de uma pesquisa anterior que foi desenvolvida, por mim, no âmbito da Iniciação Científica², onde identifiquei que as práticas produzidas pelos professores nas salas de aula apresentam rastros da sua formação inicial, surgindo então o interesse de pesquisar mais a fundo sobre como essas marcas da formação se apresentam na prática.

Dessa forma, temos como principal objeto de estudo as práticas de professores que atuam na educação básica, mais especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental, onde partimos da seguinte questão: Como se dá o movimento entre a formação inicial e o desenvolvimento das práticas curriculares-avaliativas dos professores nos cotidianos escolares?

Assim, buscamos colocar em relevo a relação dialógica existente entre a formação e as práticas desenvolvidas pelos professores nas salas de aula, evidenciando os sentidos produzidos a partir dessa junção, onde partimos do entendimento de que a formação inicial não tem o papel de prescrever e reduzir a prática dos docentes, mas que “[...] amplia seu campo de ação e seu registro intelectual-crítico, aproximando os professores (as) do exercício da práxis curricular sob o qual eles (as) veem seus repertórios mobilizados e, ao mesmo tempo, desafiados pelas incertezas do cotidiano” (SILVA, 2020, p.22).

Em vista disso, elencamos como objetivo geral analisar como os saberes da formação inicial são mobilizados nas práticas curriculares-avaliativas dos professores, o qual se desdobra em dois objetivos específicos, sendo eles: Identificar como os professores elaboram e (re)definem as atividades e conteúdos escolares; e Identificar como os saberes da formação inicial auxiliam na elaboração das práticas curriculares-avaliativas utilizadas pelos professores nos cotidianos escolares.

² Pesquisa intitulada “Saberes-fazer vividos na prática curricular-avaliativa dos professores do ensino fundamental do agreste pernambucano”, a qual foi financiada pelo órgão do Cnpq e faz parte do projeto Universal coordenado pela professora Dra. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida.

Assim, essa pesquisa busca enfatizar a importância da formação inicial principalmente na atual conjuntura social e política que estamos vivenciando, a qual é marcada profundamente pela presença de propostas e políticas curriculares que objetivam descaracterizar e reduzir a formação, assim como visam obter controle sobre o trabalho docente, tentando tirar a autonomia e protagonismo desses profissionais.

AS POLÍTICAS-PRÁTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO

Ao tratarmos das políticas curriculares para a educação, é importante salientar que estas constituem o conhecimento escolar que é “construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas)” (LOPES, 2004, p. 111). Dessa forma, as políticas curriculares não se resumem aos documentos escritos, mas também envolvem os processos de reconstrução, a partir do momento que adentram na multiplicidade de contextos e são vivenciadas pelos diferentes sujeitos na educação.

Almeida e Silva (2014, p. 1443) argumentam que “as políticas curriculares estão sujeitas a interpretações diferentes e novos significados são atribuídos de acordo com o contexto histórico e social onde são vivenciadas”. Assim, por estarem historicamente situadas, as políticas de currículo dependem da conjuntura governamental da época, dos sujeitos, dos interesses que estão em jogo e também dos diferentes âmbitos aos quais estão submetidas.

Diante disto, dentro do terreno educacional o encontro com o fim é sempre adiado, não havendo espaço para nenhuma narrativa que fixe sentidos como vigentes de uma vez por todas, posto o caráter contingencial (LACLAU, 2000) e instável da política de significação de sentidos, marcado pelo conflito de interesses dos grupos parcialmente hegemônicos e pelos projetos de sociedade que seus discursos traduzem (SILVA, 2020, p. 17).

Desse modo, as políticas de currículo expressam a legitimação de perspectivas teóricas, ideológicas e culturais dos sujeitos que participam de sua construção, seja no âmbito do poder legal, seja na esfera em que suas propostas prescritas são recontextualizadas.

No Brasil, o debate acerca das políticas curriculares é perpassado pelas discussões sobre possíveis elementos ideológicos que regulam as políticas públicas educacionais. Saviani (2008) destaca que as políticas educacionais configuram-se enquanto as decisões tomadas para a área, se constituindo enquanto um elemento de normatização do Estado. Dessa forma,

cabe refletirmos sobre: qual o impacto dessas políticas na educação básica brasileira e como estas se desdobram na prática docente?

Dourado e Oliveira (2018) ao discutirem sobre essas políticas, mais especificamente acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apontam que esta tem “ênfase na regulação e controle do sistema educacional sobre o trabalho dos professores e das escolas” (Ibid., p. 41) uma vez que ela normatiza as aprendizagens consideradas essenciais a todos os alunos ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Nesse cenário, a BNCC se tornou o documento referência para a formulação dos currículos nos sistemas escolares, tendo em seu cerne um caráter universalista que visa à hegemonização de sentidos de currículo, na medida, em que a base “[...] tem clara intenção de ditar as regras do jogo político-discursivo que é o campo curricular, de controlar por várias frentes aquilo que pode-deve ser feito nas salas de aula” (SILVA, 2020, p. 138).

É importante salientar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) estipula, em seu Artigo 26, que “os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum” (BRASIL, 1996, p. 19). Contudo, esses documentos apresentam lacunas, principalmente no que diz respeito a sua implementação para todo o país, uma vez que existe uma desproporção entre as unidades federadas do Brasil, em relação aos seus recursos financeiros, presença política, dimensão geográfica e, acima de tudo, traços socioculturais.

Nessa linha, a BNCC sofre críticas por ser uma base que normatizou e fixou um currículo por competências para todo o território brasileiro, desconsiderando a forma de organização curricular dos estados e municípios e a realidade social dos atores educacionais. À vista disso, Lopes (2018, p. 26) aponta que

Uma base curricular, por mais detalhada e explícita que seja, será lida contextualmente de formas diferentes. Professores e professoras com formações diferentes, escolas com diferentes condições de trabalho, histórias de vida diferentes dos alunos e alunas, docentes com salários e comprometimentos distintos com a prática educacional, interesses diferentes e, sobretudo, relações dinâmicas entre sujeitos e contextos farão com que o currículo seja interpretado de forma diferente.

Dessa forma, apesar da existência de políticas curriculares de caráter prescritivo há sempre um movimento entre os contextos de influência e o contexto da prática, pois o currículo vai sendo tecido e efetivado pelos professores nas salas de aula, onde “no processo de significação, cada professor na relação com os/as alunos/as, com outros/as professores/as,

com as escolas onde trabalham e estudam, com a formação alcançada vai constituindo sentidos sobre essas políticas, que não podem ser controlados” (TURA e FIGUEIREDO, 2017, p.753).

Essa tentativa de controle não se resume apenas na educação básica, mas também está presente nas instituições de Ensino Superior, uma vez que o Conselho Nacional de Educação aprovou e instituiu em 2019 a Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação), na qual são definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, sendo estabelecidas competências gerais para os docentes e também competências específicas ligadas aos campos do conhecimento, prática e engajamento profissional.

A adoção da BNC-Formação, justifica-se a partir das exigências e demandas advindas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo determinado em seu Artigo 7º, “a organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica” (BRASIL, 2019, p. 7).

Nesse sentido, a BNC da Formação Inicial, parte de um conjunto de normatizações que indicam a intenção de aprofundar a implementação de uma política de formação de professores de caráter tecnocrático, alinhada exclusivamente às competências e conteúdos da BNCC, “[...] no qual os sentidos hegemônicos voltados para a educação de qualidade relacionam-se ao controle do que será e como será ensinado e aprendido” (GUEDES, p. 87, 2020).

Taffarel (2019) aponta que a BNC-Formação apresenta um currículo mínimo que preza por um estreitamento da formação, na medida em que, transformam os professores em meros gestores da BNCC. Dessa forma, “[...] querem aprisionar os profissionais da Educação com esta proposta de diretriz, descaracterizar e rebaixar sua formação” (Ibid., p. 06) ao assumir uma visão reduzida e alienada da docência. Assim, as proposições apresentadas por essa base

[...] expressam a intenção de desmonte dos cursos de formação de professores em nível superior e o aprofundamento do processo de desprofissionalização da carreira docente, ao assumir uma visão “praticista” da docência, que tende a padronização curricular e fere a autonomia das universidades, desconsiderando os projetos curriculares dos cursos, os alinhando à Base Nacional Comum Curricular (ANFOPE; FORUMDIR, 2019).

Desse modo, ao ser determinado que BNC-Formação “[...] deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente” (BRASIL, 2019, p. 01-02), pretende-se ter o controle da formação e das instituições formadoras, ferindo a autonomia didático-pedagógica das universidades, onde

Para a materialização dessa proposta, o documento propõe a criação de um instituto nacional de acreditação e formação de profissionais da educação básica, visando a formulação de políticas de avaliação, a coordenação e o monitoramento da definição de competências e das ações de certificação de cursos e docentes (ALBINO; SILVA, 2019, p. 148).

Assim, essa base visa à implementação de um sistema de avaliação de cursos e de certificação das competências dos docentes com o intuito não só de controle, mas também de responsabilização, uma vez que

[...] colocam nos ombros dos professores a responsabilidade pela aprendizagem, quando sabemos que isto depende de um conjunto de fatores onde pesam: os investimentos públicos, o financiamento público, as condições objetivas, a situação socioeconômica cultural das famílias, o acesso as tecnologias, as carreiras, os salários, e materiais didáticos, a gestão e administração democrática, inclusiva, participativa das escolas (TAFFAREL, 2019, p. 04)

Dessa forma, essas bases (BNCC e BNC-Formação) padronizam os currículos de escolas e universidades para avaliar estudantes e professores em provas nacionais em larga escala e assim premia-los ou puni-los a partir dos resultados obtidos, reduzindo a defesa da qualidade da educação exclusivamente as esses exames.

No âmbito escolar isso acaba influenciando e comprometendo o trabalho docente na medida em que ao receberem essas pressões para seguir modelos e alcançar determinadas “médias”, os professores acabam adotando formas de sobrevivência a essas avaliações externas, sendo a principal a uso de práticas que correspondem ao que as provas exigem, dando ênfase ao ensino dos conteúdos que são cobrados nas mesmas, assim os docentes ficam reféns dessas avaliações (FIGUEIREDO; LEITE; FERNANDES, 2016).

É nesse contexto de tentativas de redução da qualidade da formação e de controle sobre o trabalho docente, que situamos a importância de se ter cursos/currículo da educação superior que preze pelo desenvolvimento de profissionais preparados para agir nos mais diversos contextos, ofertando disciplinas que deem um suporte teórico-prático, e principalmente que tenham por base uma formação crítica que possibilite ao docente questionar, refletir e analisar a realidade social, política e educacional na qual está inserido.

Tendo em vista, principalmente que a depender da sua formação os docentes desenvolvem diferentes leituras acerca das políticas, o que vai interferir também no processo de criação e (re)criação das práticas. Desse modo, os cursos de formação inicial são significados como um espaço/momento que proporciona conhecimentos e habilidades que irão subsidiar os professores no processo de construção das suas próprias práticas, e conseqüentemente saibam lidar e recontextualizar as prescrições políticas.

METODOLOGIA

Segundo Alves (2003, p.41) a pesquisa “é um exame cuidadoso, metódico, sistemático e em profundidade, visando descobrir dados, ampliar e verificar informações existentes com o objetivo de acrescentar algo novo a realidade investigada”. Desse modo, o caminho percorrido no processo de construção desse estudo foi pautado no campo das pesquisas em educação, que por sua vez, se constituem enquanto território de construção e socialização de conhecimentos, onde buscamos contribuir com as discussões acerca da importância da formação inicial no desenvolvimento das práticas curriculares dos professores.

Para tanto, pautamos este exercício de pesquisa numa abordagem qualitativa, por acreditarmos que a mesma se ocupa com o universo de significados ao se preocupar com os fenômenos levando em consideração as movimentações, crenças, valores e representações que permeiam as relações sociais (Silva, 2008). Dessa forma, esta abordagem se constitui em um espaço onde os fenômenos são apreendidos a partir das subjetividades, sendo rica em dados descritivos, tendo um plano aberto e flexível, focalizando a realidade de forma complexa e contextualizada.

Para atender aos objetivos da pesquisa foi utilizado o questionário como instrumento de coleta de dados, o qual foi elaborado e enviado virtualmente por meio da plataforma do Google Forms. Os critérios para seleção dos participantes eram que fossem professores que já concluíssem suas graduações e que no momento estivessem atuando em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, obtivemos respostas de quatro participantes que se encaixavam nos critérios preestabelecidos, as quais descrevemos no quadro abaixo:

PARTICIPANTE	TEMPO DE ATUAÇÃO NA DOCÊNCIA	TURMA DE ATUAÇÃO	REDE DE ENSINO	FORMAÇÃO	ANO DE CONCLUSÃO DA GRADUAÇÃO
Lúcia	6 anos	5º Ano do Ensino Fundamental I	Privada	Pedagogia	2016
Isis	4 anos	5º Ano do Ensino Fundamental I	Privada	Pedagogia	2018
Roberta	3 anos	4º Ano do Ensino Fundamental I	Pública	Pedagogia	2018
Patrícia	3 anos	3º Ano do Ensino Fundamental I	Pública	Pedagogia	2018

Fonte: Autor (2021)

Ressaltamos que as participantes da pesquisa estão asseguradas o anonimato quanto a divulgação dos dados. Dessa forma, as mesmas receberam os nomes fictícios de Lúcia, Isis, Roberta e Patrícia, nomes escolhidos em homenagem as professoras que foram marcantes durante a minha trajetória enquanto aluna da educação básica, sendo fontes de inspiração para o meu desenvolvimento enquanto profissional.

Para a análise dos discursos produzidos pelos estudantes, nos pautamos na perspectiva teórico-metodológica discursiva de Laclau (2013), por compreendermos que a Teoria do Discurso tem sido produtiva ao des-sedimentar fundamentos que são constantemente postos no debate educacional, contribuindo amplamente para esse campo por valorizar as dimensões conflituosas e indeterminadas da política (LOPES, 2018).

Com base na Teoria do Discurso compreendemos que no discurso “[...] as fixações são sempre parciais, provisórias que se estabelecem nos processos de significação e evidenciam a precariedade dos jogos contingenciais de construção de sentidos” (SILVA, 2020, p. 103). Dessa forma, entendemos que o discurso é marcado pela contingência e pela historicidade, onde essa não fixação de sentidos torna impossível determinar um significado único e acabado, sendo assim, embora um discurso se apresente com hegemônico, o mesmo não durará para sempre, pois “todo discurso é sempre passível de ser subvertido, está sempre sujeito a deslocamentos pela emergência de eventos” (LOPES, 2018, p. 144).

Dessa forma, as noções teóricas apresentadas na teoria do discurso nos possibilita a compreensão acerca “[...] dos movimentos que relacionam e tencionam os múltiplos contextos de produção discursiva, das análises conjunturais das políticas educacionais e curriculares e dos processos articulatórios cotidianos presentes nas práticas curriculares” (SILVA, 2020, p. 102).

PRÁTICAS CURRICULARES-AVALIATIVAS E OS RASTROS DA FORMAÇÃO DOCENTE

Diante do contexto social e político em que estamos inseridos se faz necessário se ater nas implicações que estão ocorrendo na educação e em especial aos assuntos que reverberam acerca das práticas e da formação de professores, tendo em vista as contribuições críticas e reflexivas, quanto a essas temáticas que estão sempre sendo citadas em discursos reformistas ou que visam à qualidade educacional. Nesse sentido, importa debatermos como as políticas estão sendo compreendidas e implementadas no espaço escolar, mais especificamente nas práticas curriculares dos professores. Assim, questionamos inicialmente o modo como as participantes organizam os conteúdos escolares, onde foi evidenciado que o trabalho desenvolvido pelas professoras é perpassado pelas regulamentações políticas, mas que as mesmas não são completamente determinantes, como podemos observar:

- Na escola em que trabalho seguimos planos de atividades que vem da secretaria, esses planos seguem os conteúdos da BNCC (LÚCIA, 08/11/2021).

- Nós temos que seguir os conteúdos da BNCC que atualmente é a política que tá posta para a educação, porém também abordo outros conteúdos que vejo que são necessários para o desenvolvimento dos meus alunos, até porque cada aluno tem uma necessidade, então não tem como seguir fielmente uma base (ISIS, 08/11/2021).

- Na escola desenvolvemos nossas aulas a partir das orientações da BNCC que é a base destinada a toda a educação, daí temos que seguir os conteúdos previstos lá, porém também busco contextualizar esses conteúdos, sempre que possível procuro relacionar com coisas presentes no cotidiano dos alunos pra que a aula seja mais significativa para eles (PATRÍCIA, 08/11/2021).

Observamos nos discursos a recorrência do uso da BNCC que é um documento normativo sendo, sobretudo, uma política de centralização curricular, a qual define as “competências”, as “habilidades” e os “procedimentos” que devem nortear o trabalho pedagógico e docente em todas as etapas da educação básica brasileira. Dessa forma, a BNCC vem com uma perspectiva de uniformização e homogeneização curricular, desconsiderando as diferentes realidades do país, o que faz com que a base receba diversas críticas (DOURADO; OLIVEIRA, 2018).

A exemplo, temos a professora Isis que ressalta o fato de cada aluno possuir uma necessidade pedagógica diferente o que torna impossível de “seguir fielmente uma base”. O que nos implica questionar, se um currículo único irá atender as demandas e necessidades dos discentes e alunos, tendo em vista a dimensão territorial do nosso país, o qual conta com uma vasta desigualdade, falta de acesso, além da grande diversidade cultural.

Nesse sentido, comungamos com Lopes (2018, p. 25) ao salientar que “[...] não é necessário que todas escolas tenham o mesmo currículo: o currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas” o que evidencia que o currículo real transcende e muito o documento oficial, por ser um fenômeno construído eminentemente nos fluxos das interações cotidianas da escola.

Essa característica do currículo enquanto movimento fica evidente também no discurso da professora Patrícia que ressalta seguir a BNCC, mas também busca contextualizar os conteúdos para tornar a aprendizagem mais significativa, o que mostra que as políticas estão sujeitas a passar por um processo de interpretação, onde há “[...] produções de sentidos diversos por parte de quem os lê e concretiza na prática” (GONÇALVES et. al, 2018, p. 217).

É importante salientar que embora a BNCC não se apresente enquanto currículo, a mesma é imposta como a única referência para a construção do “currículo propriamente dito” o que o revela a real intenção da base enquanto uma “estratégia política que atua sobre as subjetividades daqueles e daquelas que fazem o currículo, expropriando sua inventividade a partir da imposição de um horizonte de referências” (SILVA, 2020, p. 135).

Dessa forma, a BNCC ao definir competências e habilidade por áreas de conhecimento delimita e restringe a autonomia dos professores em construir seus planos de ensino, como se fossem incapazes de pensar outros conhecimentos importantes ao aprendizado dos estudantes (ALBINO; SILVA, 2019), reduzindo esses profissionais a meros gestores da BNCC ao mesmo tempo em que objetiva ter o controle sobre o trabalho docente.

Contudo, existem professores que se estabelecem enquanto forças antagônicas a essas prescrições políticas, sendo agentes de resistência através dos seus discursos e práticas, como é o caso da professora Roberta que destaca:

Eu vejo que a BNCC é uma política que tenta transformar tanto os estudantes como os professores em seres acrílicos, eles querem que você passe os conteúdos de forma mecânica sem discutir com os alunos o valor social e político daquilo. Infelizmente tem professores que simplesmente aceitam e vão passando mesmo os conteúdos sem questionar, já eu tento ao máximo problematizar tudo, até porque desde a minha graduação eu compreendi que currículo não é neutro, então toda política que vem eu sempre busco refletir sobre ela (ROBERTA, 08/11/2021).

No discurso de Roberta percebemos a importância dos professores se verem enquanto sujeitos autônomos no processo educativo e não perspectivados apenas como seres mecânicos programados para reproduzir o que está posto. Nesse contexto, podemos afirmar que a

professora desenvolve uma práxis reflexiva que se insere em um movimento de crítica dos valores políticos, históricos e sociais dominantes que permite desnudar as roupagens nessas propostas educacionais.

Outro aspecto interessante é quando a professora se refere a sua formação inicial enquanto aspecto que lhe permite pensar e questionar as políticas vigentes, ao enfatizar que “[...] desde a minha graduação eu compreendi que currículo não é neutro, então toda política que vem eu sempre busco refletir sobre ela” (ROBERTA, 08/11/2021). Nesse sentido, observamos que a formação inicial é significada em seu discurso como espaço que contribui para a reflexão crítica do/a professor/a, na medida em que os conhecimentos acadêmicos de Roberta tem se apresentado em um contexto de lutas pelo controle da sua atividade docente, antagonizando-se com os mecanismos que tentam regular sua prática.

Dessa forma, identificamos que a reflexão crítica sobre a prática é significada enquanto instrumento que vai em oposição as prescrições das propostas que chegam a escola, as quais os/as professores/as não participam da sua elaboração. Esse aspecto está presente também no discurso da professora Patrícia ao destacar que “Os professores precisam refletir acerca dessas políticas que chegam pra gente e muita vezes nem são tão boas e nem atende as necessidades dos alunos (PATRÍCIA, 08/11/2021), assim a docente demonstra uma concepção contrária a visão da racionalidade técnica no qual os professores são vistos apenas como reprodutores de políticas concebidas por agentes externos. Nessa perspectiva de professor autor da sua própria prática Paniz et. al (2020, p. 446) destaca que a “formação de professores precisa ser repensada, no intuito de promover um desenvolvimento profissional que coloque em evidência o professor como sujeito pensante de currículo e não apenas reprodutor”.

A professora Patrícia ainda destaca como a formação inicial contribui nesse processo de desenvolvimento de uma prática mais reflexiva e adequada ao contexto em que emerge, onde diz que:

No meu curso de formação tive diversas disciplinas que abordavam os mais diferentes conteúdos, como a psicologia da educação, metodologias de ensino, a questão do currículo e avaliação, onde todas essas disciplinas foram fundamentais para que eu desenvolva minha prática de acordo com a realidade em que estou, vendo qual a necessidade de cada aluno e adequando minha prática para o melhor desenvolvimento deles (PATRÍCIA, 08/11/2021).

Nessa perspectiva, Tardif (2008) ressalta que os saberes inerentes à profissão docente são adquiridos através do tempo, contudo, a formação inicial de professores deve promover a base do conhecimento pedagógico especializado, pois dos professores será exigido que, além

do trabalho com os conteúdos curriculares determinados pelas políticas, saibam também utilizar as ferramentas didáticos-pedagógicas. Indo em encontro com esse pensamento a professora Isis destaca que: “Nas disciplinas tivemos discussões e reflexões sobre formas de atuação no ambiente escolar e de utilização de metodologias adequadas. Porém, temos desafios que surgem quando estamos atuando em sala de aula e que exigem além da teoria” (ISIS, 08/11/2021).

Apesar do termo “além da teoria” utilizado pela professora compreendemos que a mesma não estabelece uma dissociação entre teoria e prática apenas reconhece que na emergência dos cotidianos escolares podem emergir situações que requerem posicionamentos e mobilização de outros saberes por parte do docente, dada a imprevisibilidade e diversidade presente nas salas de aula. Sendo assim,

[...] o (a) professor (a) vê-se na urgência de ler e interpretar as situações cotidianas de maneira fiel aos seus princípios e aprendizados profissionais (construídos inicialmente na graduação), mas também reconhece a impossibilidade de resposta absoluta destes para pensar-fazer práticas que atendam as demandas curriculares dos processos de ensino-aprendizagem. Nesta problemática, o (a) professor (a) tenciona os saberes outrora construídos na graduação e os coloca em relação com suas escolhas político-epistemológicas, suas necessidades profissionais, suas demandas contingenciais e contextuais (SILVA, p. 22-23, 2020).

Desse modo, vemos a importância da superação da dicotomia entre teoria e prática, na medida em que ambas são de grande importância na formação do docente, sendo a partir dessa junção que o profissional da educação poderá desenvolver uma melhor atuação em sala de aula por estar mais instrumentalizado para agir na diversidade de contextos existentes, sendo que a prática do professor também é perpassada pelas suas próprias concepções teóricas, políticas e ideológicas.

Contudo, ainda temos discursos que reforçam a perspectiva de que a teoria não entra em diálogo com a prática, como é o caso da professora Lúcia ao apontar que “Os cursos de formação são muito teóricos, pouco se trabalha acerca da prática e da realidade nas escolas, aí quando o professor chega na sala de aula de verdade se assusta” (LÚCIA, 08/11/2021). Pimenta e Lima (2005) ressaltam que não é raro ouvir que os cursos de formação são muito teóricos e que a profissão se aprende na prática e indo em contraponto a esse entendimento salientam que a função da teoria não ditar o que deve ser feito nas salas de aula, mas “[...] o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, nos quais se dá sua atividade docente para neles intervir” (Ibid., p. 6 - 17). Dessa forma, a teoria não é uma receita pronta a ser

posta em prática, mas é um instrumento que possibilita o professor refletir e tomar uma melhor decisão a partir da sua realidade escolar.

Nesse sentido, abrimos parênteses para tecer uma crítica a atual política curricular destinada à formação docente que é a BNC-Formação, por esta ser uma base centrada especialmente em competências “práticas” em detrimento dos conhecimentos teóricos, onde os professores são treinados apenas para lidar com os conteúdos previstos na BNCC. Freitas (2019) destaca que essa base preza por um o estreitamento da formação, transformando professores em meros “práticos”, desprovidos de uma sólida formação teórica no campo dos fundamentos da educação e das áreas científicas dos objetos de ensino o que acaba comprometendo o caráter da formação docente.

Embora as docentes participantes não sejam formadas dentro do contexto da BNC-Formação, compreendemos que é essencial fazer um contraponto a essa perspectiva de formação puramente “prática”, onde estamos evidenciando nessa pesquisa discursos que ressaltam a importância da teoria aprendida nos seus cursos de formação, onde podemos identificar esse movimento através das professoras Isis e Roberta quando as mesmas relacionam as aprendizagens da sua formação inicial enquanto fundantes no desenvolvimento das suas práticas avaliativas em sala de aula ao destacarem que:

- A partir do meu curso eu compreendi que avaliação na sala de aula é importante tanto para o professor, como também para o aluno. Para o aluno ela é importante para ele observar como está o seu desenvolvimento na disciplina. Para o professor ela é necessária para a observação de como está o andamento da turma, como também a avaliação norteará o professor em quais metodologias adotar, para alcançar os objetivos traçados na disciplina. (ISIS, 08/11/2021).

- No meu curso de formação compreendi através de diversos autores que existem diferentes instrumentos e modos de avaliar a depender do objetivo que o professor quer alcançar, dessa forma, busco diversificar a minha prática avaliativa (ROBERTA, 08/11/2021).

Assim, percebemos que “o preparo acadêmico prévio recebido pelo professor, apresenta-se como um determinante de sua identidade, principalmente no que se refere ao corpo de conhecimentos, que serve de base ou ponto de partida para suas decisões pedagógicas” (SILVA, 2001, p. 95), evidenciando que a formação inicial exerce influência no modo de pensar e agir dos professores dentro das escolas e nas salas de aula, como é caso das professoras que para desenvolverem sua prática avaliativa recorrem às aprendizagens acadêmicas.

No discurso da professora Isis ainda é salientado o fato de que a “[...] avaliação norteará o professor em quais metodologias adotar, para alcançar os objetivos traçados na disciplina” (ISIS, 08/11/2021). Isso evidencia que o “ato avaliativo está imbricado não só nas aprendizagens discentes, mas também se constitui em instrumento de reflexão do trabalho pedagógico” (MAGALHÃES, et.al, 2018, p. 93).

Nessa perspectiva, Vasconcellos (2008, p. 53) aponta que a avaliação é “[...] um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos”. Nesse processo a avaliação assume papel estruturador nas salas de aula ao guiar as atividades dos alunos e a própria professora, assim a prática avaliativa assume uma dimensão formadora, na medida em que é significada como o que possibilita a compreensão dos problemas pedagógicos e a elaboração adequada de respostas.

Outro ponto presente no discurso das professoras Isis e Roberta ao se tratar da avaliação é acerca da importância do uso recursos técnicos adequados aos objetivos pedagógicos. Corroborando com essa perspectiva, Luckesi (2018) destaca que a avaliação é um dos elementos que compõe o processo de ensino e aprendizagem, podendo adquirir diferentes formas a depender do objetivo que o professor pretende alcançar. Dessa forma, vemos que a prática docente apresenta múltiplos sentidos, se adaptando a realidade de cada contexto escolar.

Esse aspecto do uso de diferentes práticas avaliativas também está presente no discurso da professora Patrícia, porém acrescenta na discussão a questão das avaliações externas:

A partir da minha graduação compreendi que há diferentes formas de avaliar, porém nas escolas nós professores precisamos fazer as tradicionais provas pra ver se os conteúdos estão sendo assimilados, até porque tem as avaliações externas que vem também pra verificar se os alunos estão aprendendo os conteúdos passados, então no dia a dia eu procuro diversificar minha prática, mas tem sempre que cumprir essas provas pontuais (PATRÍCIA, 08/11/2021).

Nesse momento achamos importante retomar um trecho do discurso da própria professora ao falar acerca da sua organização curricular, onde a mesma ressalta que “Na escola desenvolvemos nossas aulas a partir das orientações da BNCC que é a base destinada a toda a educação, daí temos que seguir os conteúdos previstos lá” (PATRÍCIA, 08/11/2021), ou seja, os conteúdos que ela se refere que serão avaliados são os prescritos pela BNCC.

Magalhães, Almeida e Lins (2019) ao tratarem da problemática das avaliações externas destacam que as recentes pesquisas na área da educação apontam que o currículo pensado-vivido nos cotidianos escolares, tem estado com certa recorrência, subordinado às políticas-práticas de avaliação, no qual esta tem se apresentado como um mecanismo de controle do ensino, em que, a seleção e organização curricular é feita a serviço desses exames, onde é válido/necessário ser ensinado apenas os conteúdos que entram nos mesmos.

Nessa perspectiva, a BNCC além prescrever um currículo mínimo centrado em habilidades e competências está também atrelada diretamente às avaliações externas com o objetivo de obter o controle acerca dos sistemas de ensino e do trabalho docente, buscando também responsabilizar exclusivamente os professores pelo desempenho dos estudantes e com isso desresponsabilizar o Estado pela qualidade da educação (DOURADO; OLIVEIRA, 2018), quando sabemos que um bom desempenho não depende apenas do professor, mas sim de uma série de fatores, como as condições de trabalho e a própria falta de políticas salariais e de formação docente.

Dessa forma, observamos o quanto o trabalho docente é perpassado por diversas regulamentações políticas que por vezes tentam cercear a autonomia dos professores, contudo percebemos através dos discursos aqui analisados que apesar da existência dessas políticas curriculares de caráter prescritivo há sempre um movimento entre os contextos de influência e o contexto da prática, pois o currículo vai sendo tecido e efetivado pelos professores nas salas de aula, o que evidencia a impossibilidade de fixação de um sentido último, conforme aponta Laclau (2013).

Assim, percebemos que é a partir do entrecruzamento das políticas com os percursos individuais no âmbito do trabalho e da formação que cada docente constitui sua própria identidade profissional, é a partir do encontro de discursos que o professor desenvolve a sua própria prática, ou melhor, o seu próprio discurso, evidenciando que “os professores são sujeitos que, além de trabalharem com os conhecimentos produzidos historicamente, são construtores de saberes oriundos dos seus fazeres pedagógicos” (ALMEIDA; SILVA 2014, p. 1446).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com essa pesquisa foi possível identificar alguns sentidos atribuídos à prática curricular-avaliativa, onde a partir da discussão de dados observamos que as docentes apontam a BNCC como a política que guia as suas práticas, no entanto é salientado que essa base possui um caráter universalista que tenta padronizar os currículos e controlar o trabalho docente, na medida em que prescreve quais os conteúdos/saberes tem que ser lecionados nas salas de aula. Contudo, identificamos ainda que as docentes buscam fugas desse controle, tentando adequar os conteúdos prescritos ao seu contexto, não se limitando aos aprisionamentos da base.

Para tanto, as professoras significam a sua formação inicial enquanto fundante no processo de reflexão acerca das políticas vigentes, onde ressaltam que as suas práticas são desenvolvidas também com base na formação acadêmica, onde a partir dela refletem e tomam uma decisão mais apropriada a cada situação e aluno, adequando sempre as suas práticas a realidade nas quais estão inseridas, revelando que “[...] no agenciamento de seus lugares sociais/discursivos, os agentes possuem numerosas formas de articulação de intervenções” (BURITY, p. 39, 2008).

Assim, evidenciamos que a formação inicial incita um pensamento mais crítico e autônomo nas professoras, apoiando-as no movimento de reconfiguração, reflexão e ressignificação dos conteúdos trabalhados em sala de aula, bem como, baseadas em determinados componentes curriculares, encontram novas possibilidades metodológicas para sua prática docente.

Dessa forma, observamos que os saberes acadêmicos são indispensáveis para a construção da prática docente, na medida em que dão suporte aos professores para que estes tenham uma melhor e mais adequada atuação a partir das necessidades em sala de aula, evidenciando que “[...] a prática, significada como singularidade, heterogeneidade, espaço de dilemas e incertezas, requer uma formação em diálogo com os aportes teóricos que possibilitem a compreensão do contexto em que se desenvolve a vida escolar e a tomada de decisão do/a professor/a” (TURA; FIGUEIREDO, p 745, 2017).

Esse aspecto ficou evidente quando os docentes ressaltam que recorrem aos seus conhecimentos acadêmicos para diversificar a sua prática avaliativa, onde destacou-se que o currículo e a avaliação não estão postos de forma neutra, pois representa a seleção e organização de interesses. Frente a isso ressalta-se a importância do/a professor/a ter um

posicionamento crítico acerca da implementação das políticas dentro do espaço escolar para que não se tenha somente uma reprodução mecânica das mesmas.

Nessa linha, identificamos que o movimento discursivo entre as políticas curriculares-avaliativas e as práticas curriculares-avaliativas no cotidiano das professoras acontece em tensão entre o que propõe os textos curriculares e o contexto das salas de aula, onde as propostas prescritivas estão sujeitas a passar por diferentes interpretações a partir da influência do saber-fazer das professoras. Isso revela que por mais que um discurso/política se apresente enquanto hegemônica, as fixações de sentido serão sempre parciais e provisórias, posto a impossibilidade de construção de um sentido único e definitivo.

Assim, evidenciasse que os professores são protagonistas no processo educacional, na medida em que as políticas curriculares não se limitam apenas a esfera governamental, mas são fomentadas no entrecruzamento dos mais diversos contextos, onde os sujeitos que materializam o currículo são também construtores das políticas no momento que as ressignificam em suas práticas.

Nessa perspectiva, cabe enfatizarmos a necessidade de se pensar a formação docente como uma esfera privilegiada de concretização de uma educação para a emancipação e autonomia dos professores, para tanto é necessário à superação de um modelo de formação pautado na racionalidade técnica e na visão puramente “prática”, aspectos estes que vemos na atual proposta da BNC-Formação. Desse modo, torna-se fundamental discutir essa temática visto que a decisão sobre como deve ser a formação de professores gera impacto no projeto educacional de qualquer país.

REFERÊNCIAS:

ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 137-153, 2019.

ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; MENDES, Solange Alves de Oliveira; AZEVEDO, Ana Priscila de Lima Araujo. O estágio supervisionado na formação de professores como espaço-tempo de reflexão sobre e na prática. **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol.5, n.1, jan.- abr. 2019.

ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; SILVA Geisa Natália da Rocha. O currículo pensado do curso de pedagogia: a pesquisa em questão. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, n.12 v.02 maio/out. 2014, ISSN: 1809-3876, Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP.

ALVES; Magda. **Como escrever teses e monografia (um roteiro passo a passo)**. 5ª impressão: Rio de Janeiro: Elsever 2003.

ANFOPE (Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação); FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras). **Manifesto em defesa da formação de professores**. 2019. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/manifesto-anfope-em-defesa-da-formacao-de-professores>.

BURITY, J. A. **Discurso, política e sujeito na Teoria da Hegemonia de Ernesto Laclau**. In: MENDONÇA, Daniel; RODRIGUES, Léo Peixoto (Orgs). Pós Estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior**. In: A BNCC na contramão do PNE, v. 2024, p. 38-43, 2018.

FIGUEIREDO, Carla; LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. O desenvolvimento do currículo no contexto de uma avaliação de escolas centrada nos resultados: que implicações?. **Revista Currículo Sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 646-664, set./dez. 2016.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Falsos consensos sobre a BNC da Formação**. 2019. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/2019/11/24/falsos-consensos-sobre-a-bnc-da-formacao/>.

GONÇALVES, Crislainy de Lira; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; LEITE, Carlinda Maria Ferreira Alves Faustino. Práticas avaliativas e profissionalização nos cotidianos - uma análise de produções acadêmicas. **Revista Teias** (Rio de Janeiro), v. 19, p. 209-225, 2018.

GUEDES, Marilde Queiroz. Política de formação docente: as novas diretrizes e a base nacional comum instituídas. **Revista de Ciências Humanas e Sociais**. pp. 82-103. 2020.

LACLAU, Ernesto. **A razão populista**. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. **Apostando na produção contextual do currículo**. In: A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas, p. 23, 2018.

LOPES, Alice R. Casimiro. **Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?** Revista Brasileira de Educação. Nº 26, maio/jun./jul./ago. , 2004, p. 109-118.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação questões epistemológicas e práticas**. São Paulo, Cortez, 2018.

MAGALHÃES, Priscila Maria Vieira dos Santos; GONÇALVES, Crislainy de Lira; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de. Dos discursos aos sentidos: as práticas avaliativas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Eletrônica de Educação** (SÃO CARLOS), v. 12, p. 90-103, 2018.

MAGALHÃES, Priscila Maria Vieira dos Santos; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; LINS, Carla Patrícia Acioli; Práticas curriculares- avaliativas: Inventar cotidianamente considerando os movimentos de influência. **Revista Linhas Críticas**, v. 25 (jan-dez), 2019.

PANIZ, Catiane Mazocco; KLEIN, Sabrina Gabriela; SAUL, Tamine Santos; MARQUES, Sabrina Gonçalves; MUENCHEN, Cristiane. A Inserção da Abordagem Temática na Educação Básica: um olhar sobre o currículo. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 442-458, 2020.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência diferentes concepções. **Revista Poésis**, v. 3, n. 3 e 4, pp.5-24, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação**. Campinas, n. 24, jun. 2008. p. 7-16.

SILVA, Maria Angélica da. **Práticas de traduções curriculares docentes: rastros do currículo da formação de professores**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

SILVA, A. C. R. **Metodologia da pesquisa aplicada a contabilidade: orientações de estudos, projetos, artigos, relatórios, monografias, dissertações e teses**. 2. ed. 2. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

SILVA, E. T. **Professor de 1º grau: identidade(s) em jogo**. Tese (LivreDocência) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. **Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (Bnc-Formação): Ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar**. v. 1 n. 2: Dossiê temático: Formação do Magistério da Educação Básica nas Universidades Brasileiras: institucionalização e materialização da Resolução CNE/CP nº 02/2015. (2019).

TURA, Maria de Lourdes Rangel; FIGUEIREDO, Marize Peixoto da Silva. **Conhecimento e políticas de formação docente**. Currículo sem fronteiras, v. 17, n. 3, p. 741-755, set/dez, 2017.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. 18ª ed. São Paulo: Libertad, 2008.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE
CURSO PEDAGOGIA-LICENCIATURA**



**PARECER DE AVALIAÇÃO DE TCC
PARA DEFESAS POR VIDEOCONFERÊNCIA
NO CONTEXTO DA PANDEMIA DO COVID-19**

Parecer a ser anexado a Ata de Defesa do Trabalho de Conclusão de Curso que foi realizada integralmente, por videoconferência, envolvendo a Banca Examinadora e o(a) discente, por meio de recursos de videoconferência, que possibilitaram realizar a discussão acadêmica sobre o objeto de estudo. A defesa assim ocorre, em virtude da suspensão das atividades acadêmicas presenciais, adotada pelo Consórcio Pernambuco Universitatis e os Institutos Federais do Estado de Pernambuco (UPE, UFPE, UFRPE, IFPE, IFR Sertão, UNICAP e UNIVASF), por período indeterminado, considerando a pandemia do novo Coronavírus (COVID-19).

.....
Estudante: Taísa da Silva

Orientador: Profa. Dra. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida

Título: Produção das práticas curriculares-avaliativas de professores da educação básica: rastros da formação docente.

Data da defesa: 16/12/2021

Examinador: Profa. Dra. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida
(Orientadora)

Profa. Ms. Kathia Maria de Melo e Silva Barbosa
(Examinadora externa)

Profa. Ms. Ana Priscila de Lima Araújo Azevedo
(Examinadora Externa)

PARECER

O trabalho apresentado responde a todos os requisitos propostos para um trabalho de conclusão de curso, tem uma problematização bem delimitada, apresenta problema e objetivos claros, metodologia bem fundamentada e revisão teórica coerente com a temática de estudo, além de trazer questões para possíveis aprofundamentos do estudo.

Menção da Examinadora: Aprovada.