

Formação de professores na Universidade Federal da Bahia: análise das licenciaturas noturnas*

Renata Meira Veras^a
Wilton Nascimento Figueredo^b
Sayuri Miranda de Andrade Kuratani^c
Erika Silva Chaves^d

Resumo

Este artigo tem como objetivo identificar elementos voltados à formação de professores nos componentes curriculares dos cursos de licenciaturas noturnas da Universidade Federal da Bahia (Ufba). O estudo foi realizado por meio de pesquisa documental, com abordagem quantitativa, sendo analisadas 381 ementas de 12 cursos. A análise demonstrou que o curso de Pedagogia, seguido de Computação e de Matemática, possui maior concentração de componentes curriculares voltados para a formação docente. Já o curso de Letras apresentou maior número de componentes curriculares com ênfase na formação técnica. Conclui-se que a falta de inovações e avanços na formação docente não habilitam o licenciando a desempenhar uma carreira docente com uma base consistente das práticas cotidianas necessárias ao processo Ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Formação de professores. Licenciaturas. Educação superior noturna.

1 Introdução

A publicação da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, possibilitou avanços para a formação dos professores dos Ensinos Básico, Fundamental e Médio. Para colocar em prática o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a qual preconiza que os professores de todos os

* Pesquisa financiada pelo Edital Universal 01/2016 – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

^a Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil.

^b Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil.

^c Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Santo Antônio de Jesus, BA, Brasil.

^d Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil.

Recebido em: 31 out. 2018

Aceito em: 02 dez. 2019

níveis de Educação devem ter formação superior, ações governamentais foram planejadas e articuladas com o Ensino Superior (GATTI, 2017).

Conseqüentemente, entre 2001 e 2006, observou-se um crescimento relativo dos cursos de formação de professores: enquanto a oferta de vagas para os cursos de licenciatura foi na ordem de 52%, o de Pedagogia aumentou suas vagas em 94%. O número de matrículas não teve tanto aumento, sendo 37% para o curso de Pedagogia e 40% nas demais licenciaturas (GATTI; BARRETO, 2009). No entanto, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), houve recentemente uma queda de 6,4% na oferta de cursos de licenciatura no Brasil, representando 11,9% das matrículas totais, enquanto o bacharelado representou 74,5% e o tecnológico 0,9% (INEP, 2018). Os dados mais recentes também indicam que o percentual de matrículas no turno noturno correspondeu, em 2017, a 59,6%, sendo as instituições privadas responsáveis por maior parte das matrículas nesse turno.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), em 2007, contribuiu com a expansão e a democratização do Ensino Superior, principalmente com a ampliação da oferta de cursos noturnos, que se apresentam, em sua maioria, como alternativa para os estudantes que trabalham (MARANHÃO, 2015; MARANHÃO; VERAS, 2017; SANTANA, 2013). De acordo com Franco *et al.* (2010), a partir do reuni, houve uma ampliação de 79% da oferta de vagas nos cursos noturnos nas instituições federais brasileiras. Nas licenciaturas, representou aproximadamente 34% de aumento, entre 2007 e 2010. A Universidade Federal da Bahia (Ufba), por exemplo, passou mais de 50 anos funcionando exclusivamente como Universidade diurna. Até 2009, só havia dois cursos funcionando no turno noturno, quando foram abertos mais 10 cursos com o apoio do Reuni (MARANHÃO, 2015).

A Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001a), que institui o Plano Nacional de Educação, trata da necessidade das vagas no período noturno, inclusive garantindo o acesso a laboratórios, a bibliotecas e a outros recursos que facultem o Ensino de qualidade ao estudante trabalhador, que tem direito às mesmas condições disponíveis aos estudantes do período diurno.

Assim, a formação docente no Ensino noturno, em especial, apresenta-se como um campo necessário de estudos na atualidade. Com características diferentes do período diurno, os cursos noturnos apresentam-se de maneira não tão conhecida nas universidades federais brasileiras, haja vista que, ao longo do tempo, sua oferta ficou quase restrita ao setor privado da Educação (TERRIBILI FILHO;

NERY, 2009). Portanto, repensar acerca da formação de professores no turno noturno tem sido um grande desafio, tanto para as políticas governamentais, como também para as instituições que os formam.

Destarte, torna-se necessário compreender e discutir a formação desses futuros professores como uma estratégia para refletir sobre a qualidade educacional da região ou do nosso país. Sob esse enfoque, este estudo tem a seguinte questão norteadora: como está estruturado o currículo dos cursos noturnos de licenciatura na Ufba? E, por objetivo, identificar nos componentes curriculares dos cursos noturnos de licenciaturas da Ufba elementos voltados à formação de professores.

2 O Ensino Superior noturno e a formação docente

A partir dos anos 1980, o novo modelo econômico no Brasil passou a exigir recursos capazes de atender às demandas do mercado. O sistema educacional passou a se expandir, principalmente entre 1999 e 2003, onde se observou a proliferação de instituições privadas (RISTOFF, 2013; 2014). Surgiu, então, a universidade noturna, em decorrência da necessidade de ampliação de vagas no Ensino Superior, visando a atender à crescente demanda que as universidades, predominantemente públicas, não conseguiam absorver.

A oferta de Ensino Superior no turno noturno tem base legal no artigo 47 da LDB, parágrafo 4, no qual é regulado que as Instituições de Ensino Superior (IES) têm a obrigatoriedade de ofertar cursos noturnos, devendo manter o mesmo padrão para esses cursos e para os diurnos, sendo garantida a necessária previsão orçamentária (BRASIL, 1996).

Além disso, a Lei nº 10.172/2001, que institui o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001a), trata da necessidade das vagas no período noturno, considerando que seja garantido o acesso a laboratórios, a bibliotecas e a outros recursos que assegurem o Ensino de qualidade ao estudante trabalhador, o qual tem direito às mesmas condições que dispõem os estudantes do período diurno.

O Ensino noturno tem-se tornando uma estratégia de inclusão social nas universidades brasileiras, considerando o aumento significativo das matrículas nessas graduações (TERRIBILI FILHO; NERY, 2009), possibilitando o acesso do estudante trabalhador ao Ensino Superior.

Compreender o Ensino noturno foi, e continua sendo, um desafio necessário, uma vez que, grande parte dos estudantes que acessam o Ensino Superior, o tem como

sua única opção de estudo. Assim, a formação docente, em especial no Ensino noturno, apresenta-se como um campo necessário de estudos na atualidade. Com características diferentes do período diurno, os cursos noturnos apresentam-se de maneira não muito conhecida nas universidades federais brasileiras, haja vista que, ao longo do tempo, sua oferta ficou quase restrita ao setor privado da Educação (TERRIBILI FILHO; NERY, 2009).

Em 2007, o número de matrículas no turno noturno no Brasil representava 61,67%, enquanto que, em 2017, correspondia a 59,56%. Apesar da redução de 2,11%, nos últimos 10 anos, continua elevada a procura de estudantes pelo turno noturno. Quanto ao caráter administrativo, as IES municipais focaram predominantemente na oferta do Ensino noturno em 2017, tendo alcançado 71,18% das suas matrículas presenciais no turno noturno, o que difere das IES federais, onde a predominância (69,68%) é o turno diurno. Entretanto, ressalta-se o crescimento das matrículas no turno noturno nesse tipo de instituição, que, no ano de 2007, alcançou 25,55% das matrículas presenciais e, no ano de 2017, obteve 30,32% das matrículas, representando um aumento de 4,77%. As IES privadas, como evidenciado em outros estudos (TERRIBILI FILHO, 2012; TERRIBILI FILHO; NERY, 2009), apresentam também grande expressividade nas matrículas presenciais noturnas, representando 69,15% do número de matrículas ofertadas em 2017 por esse tipo de instituição (INEP, 2018).

Considerando esse panorama, constata-se que o Ensino privado possui a maior expressão quantitativa da oferta de cursos noturnos. Em relação à matrícula nos cursos de licenciatura, as IES privadas representam 41,88% do total de matrículas realizadas no Brasil, enquanto as IES federais estão com 33,44% e as IES estaduais com 22,80% (BRASIL, 2018).

Terribili Filho e Nery (2009) consideram que o maior número de matrículas no turno noturno simboliza a estrutura econômica atual do país, já que um curso nesse turno possibilita que os estudantes continuem ou iniciem uma atividade profissional remunerada durante o dia, viabilizando os recursos necessários à sua manutenção dentro e fora da graduação. Este estudante busca, através da graduação, a formação profissional, almejando a entrada no mercado de trabalho na área em que se formou, ou uma qualificação superior, frente à concorrência estabelecida no mundo do emprego.

Por outro lado, com o aumento crescente do número de matrículas em cursos de licenciatura no turno noturno, alguns autores (GATTI; NUNES, 2009; MARANHÃO; VERAS, 2017) questionam a qualidade do Ensino noturno, devido

à dificuldade na realização de estágios, participação em projetos de pesquisa e extensão, como também às especificidades dos estudantes na condição de trabalhadores. Diante desse contexto, o estudante de um curso noturno enfrenta dificuldades que norteiam, não só a sua vida acadêmica, mas a pessoal, com sua identidade e subjetividade transformada, já que precisam adaptar horários, conciliar o emprego com as aulas e estágios do curso e, na maioria das vezes, lidar com uma situação financeira delicada (ALMEIDA, 1995).

Além disso, os conhecimentos disciplinar e pedagógico necessários para a formação de professores também se configuram como essenciais para a formação docente dos futuros professores, especialmente, nos cursos noturnos (DOTTA; LOPES, 2015; GATTI; BARRETO, 2009; LIBÂNEO, 2015). De acordo com Gatti (2016), as condições formativas iniciais contribuem fortemente para a construção identitária do professor, que vão conduzir as formas de atuação educativas e didáticas no seu processo de trabalho. Assim, deve haver componentes curriculares, na formação dos professores, que foquem o fazer docente, o processo educativo e as práticas pedagógicas (CANDAU, 2008). Do outro lado, Gatti (2017) aponta que os problemas mais evidentes dos currículos se referem ao pouco espaço concedido aos estudos de didática, das metodologias e práticas de Ensino, assim como da psicologia do desenvolvimento.

Para Libâneo (2015), o curso de licenciatura em Pedagogia concentra maior parte de sua carga horária voltada para a formação pedagógica, enquanto os outros cursos de licenciatura possuem uma grande concentração de conteúdos nas respectivas áreas de conhecimento, em detrimento à formação pedagógica. É com base nessa constatação, que Gatti (2017) aponta a preocupação em refletir acerca do papel da didática, das metodologias, das práticas de Ensino e dos estágios curriculares na formação docente.

3 Metodologia

Trata-se de um estudo exploratório, com abordagem quantitativa e do tipo documental. O contexto da pesquisa teve como população os 12 cursos noturnos de licenciatura da Ufba, na cidade de Salvador, Bahia: Ciências Biológicas, Computação, Dança, Física, Geografia, História, Letras, Letras-Inglês, Letras-Espanhol, Matemática, Pedagogia e Química.

Para a identificação dos componentes curriculares foi realizado um mapeamento por meio do Sistema Acadêmico (Siac) da Ufba no ano de 2017. O Siac é um sistema *on-line* desenvolvido para atender às demandas de solicitação de matrícula,

histórico escolar, currículo de curso, coeficiente de rendimento, comprovante de matrícula e ementa dos cursos.

Após a análise da carga horária dos componentes curriculares obrigatórios e de suas ementas, estes foram categorizados em quatro grupos: grupo 1 - formação para docência, que se refere às didáticas e às metodologias de ensino; grupo 2 - formação técnica da área do conhecimento; grupo 3 - práticas (estágio) de Ensino e grupo 4 - outros (trabalho e/ou monografia de conclusão de curso).

4 Resultados

Os autores deste estudo julgam necessário que, antes da apresentação dos resultados da análise dos componentes curriculares referentes aos 12 cursos investigados, seja feita sua contextualização do surgimento e andamento, a partir do ano de criação e do número de matrículas ativas desses cursos na Ufba, para o primeiro semestre de 2017 (Tabela 1).

Tabela 1 - Curso de licenciatura noturna, ano de criação e número de matrículas na Ufba no primeiro semestre de 2017

Curso	Ano Criação	N Matrículas
Letras	2009	184
História	2009	165
Pedagogia	2010	154
Geografia	2007	134
Química	2009	130
Matemática	2009	125
Ciências Biológicas	2010	124
Computação	2010	101
Dança	2010	92
Física	1999	49
Letras-Ingês	2009	3
Letras-Espanhol	2009	-
TOTAL		1.261

Fonte: Elaboração dos autores a partir dos dados do Siac/Ufba (2017)

Verifica-se que o curso de Letras lidera o *ranking*, com as matrículas ativas no primeiro semestre de 2017; entretanto, o curso de Letras-Espanhol não

apresentou nenhuma matrícula. Apesar de ser a licenciatura mais antiga a ser ofertada no turno noturno na Ufba, a licenciatura em Física revela um dos menores números de matrículas ativas em 2017, embora Rocha (2016, p. 256) sinalize que a ideia da criação da licenciatura, no turno noturno em Física na Ufba, está pautada na “mais absoluta falta de professores de Física para atuar, especialmente, no Ensino Médio, em que a carência, historicamente, tem sido parcialmente suprida por estudantes universitários dos mais variados cursos, e por outros profissionais”.

Discutem-se, ainda, as licenciaturas em Dança e Computação. Esses cursos estão inseridos na Educação Básica, como disciplina, e integram o currículo não obrigatório; em caso particular, a Dança é contemplada por meio da disciplina Educação Física, que, enquanto componente curricular da Educação Básica, assume a tarefa de introduzir as atividades rítmicas e as danças, com o intuito de integrar o aluno na cultura corporal de movimento (BETTI; ZULIANI, 2002).

4.1 A composição curricular dos cursos de licenciaturas noturnos da Ufba

A fim de melhor discutir os elementos que compõem os currículos dos cursos analisados, criaram-se quatro categorias analíticas (Quadro 1), as quais se constituíram como referência de agrupamento para construção e análise das informações da Tabela 2 e do Gráfico 1.

Quadro 1 - Categorias elencadas, a partir dos componentes obrigatórios, dos cursos de licenciatura noturno da Ufba

Grupo 1 - Formação docente – disciplinas que se referem às didáticas e metodologias de Ensino, cujos objetivos estão voltados para a formação do professor.
Grupo 2 - Formação específica da área do conhecimento – disciplinas específicas do conhecimento técnico do curso e que não são voltadas para formação docente.
Grupo 3 - Práticas (estágio) de Ensino – disciplinas que se referem aos estágios, componentes obrigatórios com carga horária definida nas Diretrizes Curriculares Nacionais.
Grupo 4 - Outros – disciplinas, como monografia ou trabalho de conclusão de curso.

Fonte: Elaboração dos autores (2017), a partir da análise feita por Pimenta (1999)

O currículo para a formação de professores é um dispositivo de seleção na cultura pedagógica que exclui e marginaliza discursos, em detrimento

da consagração de determinados saberes e competências; (im)possibilita a ocorrência de certas formas de pensamento, de sensibilização e de ação (GARCIA, 2016).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena (Parecer do CNE/CP 009/2001, de 8 de maio de 2001 [BRASIL, 2001b]) – em sua primeira versão – já sinalizavam que os componentes relacionados à docência deveriam ser prioridades na base da formação, para que os futuros profissionais pudessem, a partir das habilidades aprendidas, articular a teoria e a prática no exercício da profissão (BRASIL, 2015).

A seguir, apresenta-se na Tabela 2 e no Gráfico 1, a carga horária e percentual, respectivamente, dos componentes curriculares das licenciaturas noturnas da Ufba, estratificados por grupos no ano letivo de 2017.

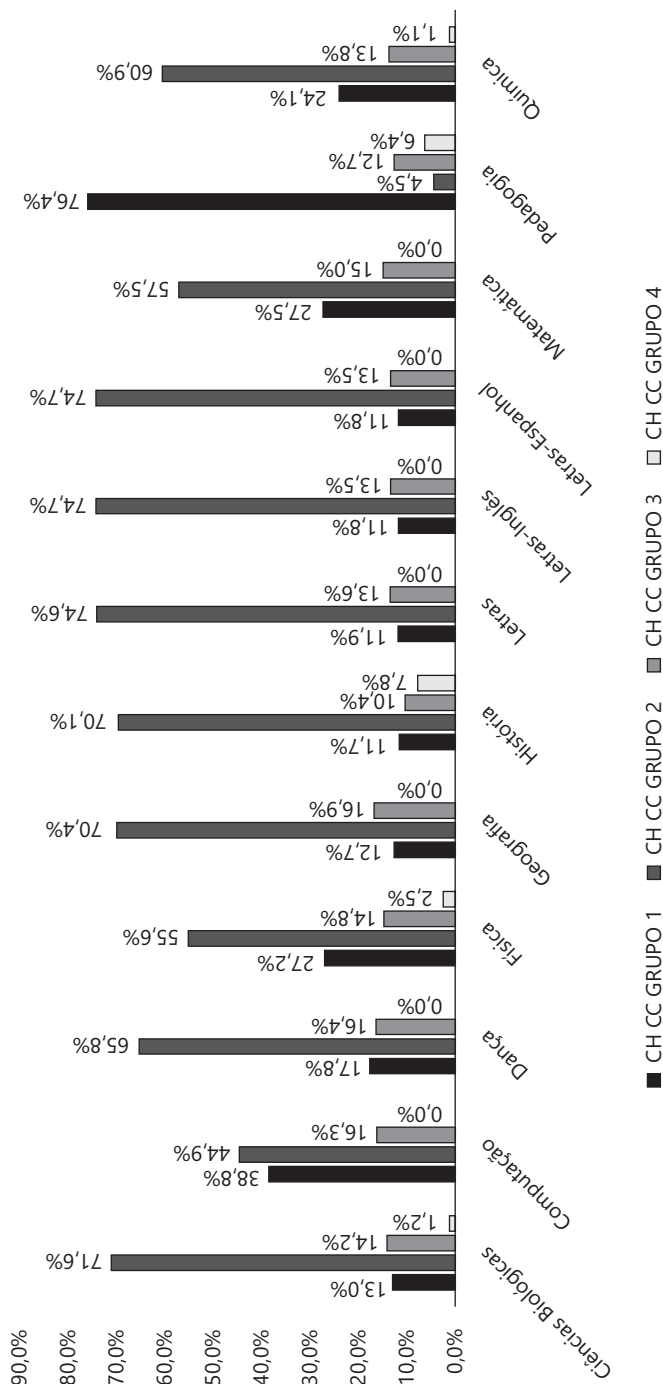
Tabela 2 - Carga horária dos componentes curriculares obrigatórios das licenciaturas noturnas da Ufba, estratificados por grupos no ano letivo de 2017

CURSO	CH CC GRUPO 1	CH CC GRUPO 2	CH CC GRUPO 3	CH CC GRUPO 4	TOTAL CH
Ciências Biológicas	374	2.057	408	34	2.873
Computação	969	1.222	408	-	2.599
Dança	442	1.632	408	-	2.482
Física	748	1.530	408	68	2.754
Geografia	306	1.700	408	-	2.414
História	306	1.836	272	204	2.618
Letras	238	1.496	272	-	2.006
Letras-Inglês	238	1.508	272	-	2.018
Letras-Espanhol	238	1.508	272	-	2.018
Matemática	748	1.564	408	-	2.720
Pedagogia	2.040	119	340	170	2.669
Química	714	1.802	408	34	2.958

CH: carga horária; CC: componentes curriculares; Grupo 1: componentes curriculares obrigatórios que se referem às didáticas e às metodologias de Ensino; Grupo 2: componentes curriculares obrigatórios que se referem à formação específica da área do conhecimento; Grupo 3: componentes curriculares obrigatórios referentes às práticas (estágio) de Ensino; Grupo 4: componentes curriculares obrigatórios, chamados de “outros”, tais como trabalho e/ou monografia de conclusão de curso.

Fonte: Elaboração dos autores a partir dos dados do Siac/Ufba (2018)

Gráfico 1 - Carga horária percentual dos componentes curriculares obrigatórios dos cursos de licenciatura noturnos da Ufba estratificados por grupos



CH: carga horária; CC: componentes curriculares; Grupo 1: componentes curriculares obrigatórios que se referem às didáticas e metodologias de Ensino; Grupo 2: componentes curriculares obrigatórios que se referem à formação específica da área do conhecimento; Grupo 3: componentes curriculares obrigatórios referentes às práticas (estágio) de Ensino; Grupo 4: componentes curriculares obrigatórios, chamados de "outros", tais como trabalho e/ou monografia de conclusão de curso.
 Fonte: Elaboração dos autores a partir dos dados do Siac/Ufba (2018)

Os cursos que apresentam as maiores cargas horárias são Química, Ciências Biológicas e Física, respectivamente.

Com relação aos componentes curriculares do grupo 1, que contemplam didática e metodologia do Ensino, cujos objetivos estão voltados para a formação docente, o curso que apresentou expressiva carga horária foi o de Pedagogia (76,4% da carga horária total), seguido de Computação (38,8%) e de Matemática (27,5%), enquanto História apresentou a menor carga horária, 11,7%.

Já em relação ao grupo 2, dos componentes que agrupam as disciplinas voltadas para a formação técnica, entendida como “os processos de treinamento do trabalhador no mero domínio das técnicas de execução de atividades e tarefas, no setor produtivo e de serviços, e, portanto, a uma formação meramente técnica” (OLIVEIRA, 2000, p. 42), verifica-se que Letras-Espanhol e Letras-Inglês possuem a maior carga horária desse tipo de formação (74,7%), em relação à carga horária total, seguido de Ciências Biológicas (71,6%) e Letras (74,6%).

No grupo 3, que contempla os estágios curriculares, o curso com maior carga horária foi o de Geografia (16,9%), seguido de Dança (16,4%) e de Computação (16,3%). O curso de História apresentou a menor carga horária, 10,4%, para esse grupo.

A carga horária destinada aos trabalhos de conclusão de curso está representada no grupo 4. O curso de História é o que disponibiliza maior carga horária para esse tipo de atividade (7,8%). Os cursos de Computação, de Dança, de Geografia, de Letras, de Letras-Inglês, de Letras-Espanhol e de Matemática não apresentaram carga horária nesse grupo.

5 Discussão

Para a análise desses dados, foi necessário examinar 381 ementas de 12 cursos de licenciatura do turno noturno da Ufba. A leitura dessas ementas permitiu identificar qual é a concentração de carga horária nos diferentes grupos: formação docente, formação específica (ou técnica), os que compõem os estágios obrigatórios e os que representam os trabalhos de conclusão de curso.

Assim como observou Gatti (2009), o curso de Pedagogia apresentou maior carga horária no grupo que se refere aos componentes para formação docente. Os componentes para a formação docente são aqueles que priorizam a Pedagogia e a Didática (CANDAU, 2008). No entanto, Dias (2015) aponta que, mesmo que o curso ofereça disciplinas pedagógicas, como Fundamentos da Educação,

da Didática e das Práticas de Ensino, o empenho dos estudantes, em disciplinas de conteúdo específico do curso, ocorre mais efetivamente, tal como acontece e verificou-se nesse estudo para o curso de Matemática. Corroborando Souza, Esteves e Silva (2014), no curso de Pedagogia, os estudantes privilegiam seus estudos em disciplinas específicas de componentes pedagógicos, colocando em segundo plano aquelas voltadas para formação docente. Esse fato destoia do objetivo da licenciatura, que é formar o educador. O que passa a ser fundamental, portanto, não é apenas a oferta de componentes para a formação docente, mas também a reflexão acerca do papel do docente no processo Ensino-aprendizagem.

Para Pimenta (1999), os cursos de formação inicial de professores têm desenvolvido um currículo caracterizado pelo distanciamento da realidade escolar, sendo burocrático e formal, o que implica em uma formação insuficiente para lidar com os movimentos, as contradições e os significados da prática social do educador, dificultando a construção de uma identidade docente ligada à realidade e ao contexto histórico da ação educativa. Ao mesmo tempo, para Zeichner (2010), há uma forte fragmentação do que se é estudado na Universidade referente ao que acontece nas escolas; estas possuem saberes e conhecimentos que podem orientar e oferecer contribuições grandiosas às instituições de Ensino Superior, tanto para os professores em formação como para os docentes universitários, proporcionando uma formação intrinsecamente vinculada à prática, capaz de dilatar o diálogo e a relação entre esses educadores e seus espaços de conhecimento.

Um dos pontos a ser observado na formação de docentes é a ausência nos cursos de licenciatura, entre seus docentes formadores, de um perfil profissional claro de professor enquanto profissional (GATTI, 2016). Para essa autora, em muitos casos, será preciso criar, inicialmente, nos que atuam nesses cursos, a consciência de que se está formando um professor. Assim, os docentes formadores de professores, segundo Tardif (2000), necessitam repensar a formação inicial, aliando os saberes codificados das ciências da Educação aos saberes profissionais necessários para o desempenho do magistério.

De acordo com Tardif (2005), são os saberes pessoais, de formação profissional (provenientes de sua formação escolar e acadêmica), saberes disciplinares, saberes curriculares e os da experiência, que constituem o saber docente.

Seguindo essa ideia, o autor defende que a constituição do saber profissional acontece tanto durante a sua formação, como também durante a sua atuação, a partir das reflexões sobre a prática educativa. Assim, além dos saberes produzidos pela ciência da Educação, a prática docente cria condições para a construção

de saberes sociais. Logo, as IES não se resumem a um espaço de aplicação de saberes, mas se referem a uma arena de produção de saberes relativos à atuação profissional. Os sujeitos devem ser “sujeitos do conhecimento”, detentores de um saber específico relativo ao seu fazer pedagógico.

Essa compreensão busca o distanciamento e a oposição ao paradigma tecnicista, no qual a Pedagogia e os conhecimentos produzidos nesse contexto serviram de instrumento e direcionaram as práticas pedagógicas para a racionalidade, eficiência e produtividade nas instituições, ordenando um funcionamento operacionalizado e objetivo (SAVIANI, 2005). Destarte, a valorização dos saberes docentes compõe um novo panorama na área da formação de professores, que busca o reconhecimento dos diversos saberes que transitam no espaço educativo.

Nessa perspectiva, os saberes docentes podem constituir-se através da experiência, do conhecimento e dos saberes pedagógicos. Pela experiência, os saberes são derivados da história de vida do professor, na sua relação com a escola, com as representações que possuem com a docência e a sala de aula, articulado com os saberes que são construídos e refletidos no próprio contexto da docência. Quanto ao conhecimento, este vincula-se à análise e à contextualização das informações adquiridas ao longo do processo formativo, reportando-se ao lugar onde esse conhecimento foi ou pode ser produzido, considerando que “conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade” (PIMENTA, 1997, p. 8).

Os saberes pedagógicos associam-se aos conhecimentos relativos às ciências da Educação, como didática e outros, vinculados à Pedagogia, mas que também são produzidos através da prática, na interface com os conhecimentos científicos. Reconhece-se que, ao longo do tempo, ora os saberes pedagógicos, ora os conhecimentos específicos tiveram o seu valor, em detrimento dos saberes da experiência, subvalorizados na formação de professores (PIMENTA, 1999).

O destaque para os saberes vinculados à experiência volta-se para a importância da reflexão sobre a prática, devendo ser compreendida como dispositivo social para as transformações na área da Educação. Essa discussão tem sido consolidada por alguns teóricos (NÓVOA, 1992; PÉREZ-GÓMEZ, 1995; SCHÖN, 1992; ZEICHNER, 1993), que concebem a ideia do “professor prático-reflexivo”.

A compreensão da prática reflexiva, por parte do professor, mostra que este deve desenvolver um papel ativo no planejamento e ação do seu trabalho, atualizando e refletindo sobre os acontecimentos dos processos educativos (ZEICHNER,

1993), caracterizando-se também como um processo de autoformação, já que lhe é possibilitado o (re)pensar através da articulação entre teoria e prática, movimentando seus saberes pedagógicos e suas experiências, colaborando para a formação inicial e contínua do professor (PIMENTA, 1999). Para Zeichner (1993) o “professor prático-reflexivo” é a construção de um professor, que, ligado à sua realidade social, pode perceber e analisar suas experiências, valorizando-as como saberes fundamentais à docência.

Os resultados do grupo 1 são diretamente relacionados aos resultados do grupo 2, que se refere aos componentes curriculares de formação específica. Letras, Letras com habilitação em língua inglesa e Ciências Biológicas tiveram maior carga horária nesse grupo. O estudo de Gatti (2009) também demonstrou uma grande concentração de disciplinas de conhecimentos específicos da área no curso de Letras. De forma geral, Gatti (2009) critica a falta de relação entre as disciplinas de formação específica com as de formação pedagógica nos cursos analisados. É sabido que a formação que contemple apenas elementos técnicos e específicos da área reflete uma inconsistência da formação em licenciatura, que pressupõe um domínio da prática (GATTI, 2012; PEREIRA, 1999). Espera-se, portanto, que ocorra a articulação e a interdisciplinaridade nesses dois grupos.

Fadigas (2016), ao analisar o perfil dos estudantes que, atualmente, cursam Licenciatura em Química na Ufba, registrou que a opção foi fruto de uma necessidade de ingressar no mercado de trabalho, ou seja, o ser professor “acontece” na vida de muitos estudantes que ingressam no curso, no intuito de se formarem bacharéis e atuarem na indústria química. Os poucos que optam pela profissão docente o fazem por acreditar em uma estabilidade empregatícia proporcionada pelos concursos públicos estaduais e/ou na intenção de prosseguir na sua formação universitária com a realização de uma Pós-graduação *stricto sensu*. O objetivo é adentrar na docência do Ensino Superior, função vista como de maior prestígio social que o Ensino da Educação Básica e com melhor remuneração salarial.

Reitera-se que a mesma realidade pode estar ocorrendo nos demais cursos que apresentam maior carga horária, participantes do grupo 2, tornando-os mais tecnicistas, apesar de serem cursos voltados à formação de professor.

A vivência no estágio curricular tem a capacidade de impulsionar mudanças em relação à profissão a que se destina o curso de licenciatura (DIAS, 2017). Para esta mesma autora, é nessa fase que os sujeitos desenvolvem

análises, conscientes do papel do professor, suas possibilidades e atribuições sociais. Ainda é nesse momento que podem surgir conflitos em relação à confirmação da escolha profissional. A aproximação com o estágio tem-se revelado tanto em momentos nos quais passam a identificar-se e definir sua carreira como docente, quanto em que passam a não se identificar e mudam sua opção profissional.

Corroborando estudo de Antunes (2007), os estágios curriculares, os projetos de extensão e as práticas como componentes curriculares possibilitam aos futuros docentes a aplicação da ação formadora na realidade social, a partir das competências e habilidades adquiridas ao longo do processo formativo, contribuindo ainda como um *feedback* dos conteúdos de cada componente curricular. Assim, fica clara a necessidade da união dos componentes grupo 1 - Formação docente e do grupo 2 - Formação específica da área do conhecimento.

As Diretrizes Curriculares Nacionais recomendam que 400 horas da carga horária total do curso devem ser destinadas ao estágio curricular supervisionado de Ensino. Apenas os cursos de licenciatura em Letras, História, Pedagogia e Letras-Inglês não respeitavam esta carga horária. Para Dias (2017) e Solovieva (2004), é necessária a constante relação entre escola básica e universidade para o cumprimento da função social desta.

Uma questão a ser levantada nesse aspecto se refere à particularidade da oferta desses cursos de licenciatura: são ofertados no turno noturno. Como demonstrou a pesquisa de Maranhão (2015), grande parte dos estudantes do turno noturno trabalham durante o dia, ou em outra área profissional ou, propriamente, no Ensino. Em decorrência desse quadro, surge a questão mobilizadora: de que maneira o licenciando desenvolve os estágios obrigatórios, uma vez que trabalha e estuda? Os estudantes que trabalham parcialmente têm a possibilidade de conciliar estágio e trabalho, mas o principal desafio é para quem trabalha o dia todo. Quanto aos professores de nível médio, que fazem licenciatura à noite, geralmente, têm uma parte de sua carga horária de estágio abonada com o exercício de sua própria atividade trabalhista. Conforme a Resolução nº 009/2001 do Conselho Nacional de Educação, art. 1º, parágrafo único: “os alunos que exerçam atividade docente regular na Educação Básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas”.

De acordo com Gatti (2016), observa-se que é flagrante a falta de tempo dos discentes para cumprirem as horas exigidas de estágios nos cursos de licenciatura

do turno noturno das IES privadas e públicas, dado que, em geral, trabalham durante o dia. Soma-se a isso a falta de projetos de estágio em articulação com as redes de Ensino municipais e estaduais.

No entanto, cabe aqui, ressaltar que essa relação não pode efetivar-se de modo linear, onde os sujeitos apenas reproduzem em campo o que aprenderam em sala de aula. Ao contrário, essa relação deve ser dialógica, já que a troca de saberes, nesses espaços, é necessária para o processo de Ensino-aprendizagem.

Outrossim, é importante ao futuro docente que este construa o seu próprio conhecimento; conhecimento que se apresenta de maneira oculta, a partir do qual possam aprender com a vivência de/com outros colegas, através da tentativa (processo ensaio-erro/acerto) de adaptar suas ações de acordo com o contexto e utilizar os conhecimentos aprendidos na sua formação acadêmica.

6 Considerações finais

A fim de atingir os objetivos desta pesquisa, buscou-se analisar a carga horária dos componentes curriculares da formação docente nos cursos de licenciatura do turno noturno na Ufba, a partir dos currículos dos 12 cursos. Separou-se, desta forma, os componentes curriculares em quatro grupos – grupo 1 - formação docente; grupo 2 - componentes cuja finalidade é a formação técnica; grupo 3 - estágios e práticas curriculares; grupo 4 - atividades curriculares, como trabalho de conclusão de curso.

O curso de Pedagogia, conforme o apontado na literatura, obteve maior concentração de componentes do grupo 1 (disciplinas que se referem às didáticas e metodologias de Ensino), seguido de Computação, Matemática e Física. Por outro lado, os cursos de Letras, Letras com habilitação em Inglês, Letras com habilitação em Espanhol, Ciências Biológicas e Geografia tiveram maior concentração dos componentes do grupo 2.

Mesmo com os avanços obtidos desde a publicação da LDB em 1996, a questão da formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas governamentais e para as IES que os formam. A estrutura curricular encontrada nesse estudo dos cursos de licenciatura do turno noturno evidencia a falta de inovações e avanços na quantidade de disciplinas ou cargas horárias que priorizem a formação docente, que habilitem o licenciando a desempenhar uma carreira docente com uma base consistente das práticas cotidianas necessárias ao espaço escolar.

Não há como afirmarmos que os licenciandos dos cursos que obtiveram maiores componentes curriculares do grupo 1 irão tornar-se melhores profissionais, ou reformular suas ações em sala de aula; no entanto, esse estudo revela-se necessário para suscitar o debate no espaço universitário.

As limitações deste estudo ancoram-se na técnica de coleta de dados e por ser um estudo documental. Apesar das informações colhidas serem oficiais, podem estar desatualizadas. Assim, o passo seguinte a essa proposição é ouvir os licenciandos e egressos acerca da sua formação, principalmente no tocante às atividades de Ensino, pesquisa e extensão na Universidade. Ademais, os estágios também devem ser qualitativamente avaliados como desdobramento deste estudo.

Initial teacher Education at Universidade Federal da Bahia: analysis of evening degrees

Abstract

This article aims to identify elements related to teacher Education in the curricular components of evening degrees of the Federal University of Bahia (Ufba). The study was conducted through documentary research, with quantitative approach, being analyzed 381 curriculum of 12 degrees. The analysis showed that the Pedagogy degree, followed by the Computer Science and Mathematics degrees, have a higher concentration of curricular components focused on teacher Education. The Letters degree had the largest number of curricular components with emphasis on technical training. It is concluded that the deficiency of innovations and advances in teacher Education do not enable graduates to pursue a Teaching career with a consistent basis of daily practices necessary for the Teaching-learning process.

Keywords: *Teacher training. Education degree. Evening undergraduate degrees.*

Formación de profesores en la Universidade Federal de Bahia: análisis de las licenciaturas nocturnas

Resumen

Este artículo tiene como objetivo identificar elementos destinados a la formación del profesorado en los componentes curriculares de los cursos nocturnos de grado de la Universidad Federal de Bahia (Ufba). El estudio se realizó mediante investigación documental, con enfoque cuantitativo, analizándose 381 currículums de 12 cursos. El análisis mostró que el curso de Pedagogía, seguido de Computación y Matemáticas, tiene una mayor concentración de componentes curriculares destinados a la formación del profesorado. El curso de Letras tuvo el mayor número de componentes curriculares con énfasis en la capacitación técnica. Se concluye que la falta de innovaciones y avances en la formación del profesorado no permite a los graduados seguir una carrera docente con una base constante de prácticas diarias necesarias para el proceso de Enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: *Formación del profesores. Grados de licenciatura. Enseñanza superior nocturna.*

Referências

- ALMEIDA, L. R. Cursos noturnos: uma abordagem histórica. In: TOZZZI, D. A. (coord.). *Ensino no período noturno: contradições e alternativas*. São Paulo: FDE, 1998. p. 17-28. (Ideias, v. 25).
- ANTUNES, A. C. Mercado de trabalho e Educação física: aspectos da preparação profissional. *Revista de Educação*, Londrina, v. 10, n. 10, p. 141-149, 2007. Disponível em: <http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/educ/article/view/2147/2044>. Acesso em: 3 nov. 2017.
- BETTI, M.; ZULIANI, L.R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 73-81, 2002. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1363/1065>. Acesso em: 1 nov. 2017.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 002/2015, de 1 de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 3 de jul. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 nov. 2017.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 009/2001, de 8 de maio de 2001b. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 de jan. 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001a. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Referenciais curriculares nacionais dos cursos de bacharelado e licenciatura*. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://www.dca.ufrn.br/~adelardo/PAP/ReferenciaisGraduacao.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2018.
- CANDAU, V. M. (org.). *A didática em questão*. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

DIAS, M. S. Atividade do licenciando em matemática: a escolha do curso e o estágio curricular supervisionado. In: FARIAS, I. M. S. *et al.* (org.). *Didática e a prática de ensino na relação com a formação de professores*. Fortaleza: EDUECE, 2015. V. 2, p. 1836-1847.

DIAS, M. S. Contribuições para compreender a formação na licenciatura e na docência. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 33, e157757, p. 1-24, 2017. <https://doi.org/10.1590/0102-4698157758>

DOTTA, L. T.; LOPES, A. Climas de formação: construção de um quadro conceitual adequado ao estudo da formação de profissionais na Educação Superior. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 15, n. 44, p. 197-221, jan./abr.2015. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.15.044.AO01>

FADIGAS, J. C. Perfil dos estudantes de licenciatura em química da Universidade Federal da Bahia. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 17., 2016, Florianópolis. *Anais eletrônicos*[...]. Florianópolis: UFSC, 2016. Disponível em: <http://www.eneq2016.ufsc.br/anais/resumos/R0251-1.pdf>. Acesso em: 20 out. 2018.

FRANCO, M. E. D. P. F *et al.* Expansão da Educação superior e arquiteturas acadêmicas: tensões e desafios. *Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, Campo Grande, n. 30, p. 117-139, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.gpec.ucdb.br/serie-estudos/index.php/serie-estudos/article/view/136>. Acesso em: 25 nov. 2019.

GARCIA, M. M. A. Políticas curriculares e profissionalização: saberes da prática na formação inicial de professores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 131-158, abr./jun. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698153483>

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.17.052.AO01>

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Internacional de Formação de Professores*, Itapetinga, v. 1, n. 2, p. 161-171, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347>. Acesso em: 25 nov. 2019.

GATTI, B. A. (org.). *Análises pedagógico-curriculares para os cursos de licenciatura vinculados às áreas de artes, biologia história, língua portuguesa, matemática e pedagogia no âmbito da Uab e Parfor*. Brasília: Unesco/MEC/Capes, 2012. (Documento técnico).

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. *Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social*. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. (Coleção Textos FCC, v. 20).

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS – Inep. *Sinopse estatística da Educação básica 2018*. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/snopse-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 10 nov. 2019.

LIBÂNEO, J. C. Formação de professores e didática para o desenvolvimento humano. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015. <https://doi.org/10.1590/2175-623646132>

MARANHÃO, J. D. *Ensino superior noturno: percepções de estudantes da graduação na Universidade Federal da Bahia*. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

MARANHÃO, J. D; VERAS, R. M. O ensino noturno na Universidade Federal da Bahia: percepções dos estudantes. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 96, p. 553-584, jul./set. 2017. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362017002500854>

NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 70, p. 40-62, abr. 2000. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000100004>

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 109-125, dez. 1999. <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300006>

PEREIRA, T. I.; SILVA, L. F. S. C. As políticas públicas do ensino superior no governo Lula: expansão ou democratização? *Revista Debates*, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 10–31, 2010. <https://doi.org/10.22456/1982-5269.1631673302000000100004>

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 93-114.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Nuances*, Presidente Prudente, v. 3, n. 3, p. 5-14, set. 1997. <https://doi.org/10.14572/nuances.v3i3.50>

PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

RISTOFF, D. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. *Avaliação* (Campinas), Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000300010>

RISTOFF, D. Vinte e um anos de Educação superior. Expansão e democratização. *Cadernos do GEA*, Rio de Janeiro, n. 3, jan./jun. 2013. Disponível em: http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/Caderno_GEA_N3.pdf. Acesso em: 12 fev. 2018.

ROCHA, J. F. M. História de uma experiência singular de ensino. Parte I: a criação do Curso de Física, Licenciatura, noturno, da Ufba. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 253-274, 2016. <https://doi.org/10.5007/2175-7941.2016v33n1p253>

SANTANA, C. M. B. *A caminho da democratização na Ufba: o novo aluno dos cursos noturnos*. 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

SAVIANI, D. *Pedagogia historicocrítica: primeiras aproximações*. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

SOLOVIEVA, Y. *El desarrollo intelectual y suevaluación: una aproximación histórico-cultural*. Puebla: B.U.A.P., 2004. (Colección Neuropsicología y Rehabilitación).

SOUZA, N. M. M; ESTEVES, A. K.; SILVA, R. G. Conhecimentos de graduandos para o ensino de matemática: um olhar sobre experiências em situação de ensino e possibilidades de integração na formação inicial. *Revista Educação Matemática Pesquisa*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 189-207, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/16166/0>. Acesso em 25 nov. 2019.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 13, n. 5, p. 5-24, jan./abr. 2000. Disponível em: http://teleduc.unisa.br/~teleduc/cursos/diretorio/apoio_5427_368/TARDIF_Saberes_profissionais_dos_professores.pdf. Acesso em: 25 nov. 2019.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TERRIBILI FILHO, A. Ensino superior noturno no Brasil: estudar para trabalhar ou trabalhar para estudar?. *Pensamento & Realidade*, São Paulo, v. 22, p. 43-65, jan. 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/pensamentorealidade/article/view/8299>. Acesso em: 25 nov. 2019.

TERRIBILI FILHO, A.; NERY, A. C. B. Ensino superior noturno no Brasil: história, atores e políticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Goiânia, v. 25, n. 1, p. 61-81, 2009. <https://doi.org/10.21573/vol25n12009.19327>


ZEICHNER, K. M. O professor como prático reflexivo. In: ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva dos professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993, p. 13-28.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Revista do Centro de Educação UFSM*, Santa Maria, v. 35, n. 3, 479-504, set./dez. 2010. <https://doi.org/10.5902/198464442357>



Informações dos autores

Renata Meira Veras: Doutora em Psicologia. Professora associada da Universidade Federal da Bahia. Membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade vinculado à mesma instituição. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Contato: renata.veras@ufba.br

 <http://orcid.org/0000-0002-1681-1401>

Wilton Nascimento Figueredo: Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade pela Universidade Federal da Bahia. Doutorando em Enfermagem e Saúde pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem e Saúde da mesma universidade. Bolsista pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Bahia. Contato: wilton.figueredo@ufba.br

 <http://orcid.org/0000-0003-2066-0914>

Sayuri Miranda de Andrade Kuratani: Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade pela Universidade Federal da Bahia. Psicóloga no Serviço de Psicologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Contato: sayurikuratani@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0001-6778-7563>

Erika Silva Chaves: Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade pela Universidade Federal da Bahia. Bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Contato: erikachaves2003@yahoo.com.br

 <http://orcid.org/0000-0001-5196-270X>