

CENÁRIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: O PROBLEMA DA FORMAÇÃO E AS POLÍTICAS QUE ENVOLVEM O COTIDIANO DOCENTE

Vivianne Souza de Oliveira Nascimento
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
viviufrn@yahoo.com.br

A discussão sobre a docência universitária remete a uma série de debates em torno das práticas docentes e dos contextos institucionais em que estão inseridos. No que se refere aos professores de ensino superior que atuam nas universidades públicas brasileiras, faz-se necessário questionar se a formação inicial nos cursos de graduação complementada por cursos de pós-graduação tem sido suficiente para o exercício da docência no Ensino Superior. Tal questionamento conduz ao objetivo de analisar o cenário em que se desenvolve a docência no Ensino Superior e a discutir sobre a formação de professores para este nível de ensino, dando ênfase na formação de bacharéis que atuam como docentes no Ensino Superior.

De acordo com Gil (1997), a formação do docente das universidades brasileiras tem demonstrado ser bastante precária. A maioria dos professores brasileiros que lecionam em estabelecimentos de Ensino Superior, embora possuam formação no nível de pós-graduação, muitas vezes não passam por qualquer processo sistematizado de formação pedagógica. Para Abreu e Masetto (1982, p.1):

O desempenho do docente do ensino superior, é comum existir uma lacuna: o professor se caracteriza como um especialista no seu campo de conhecimentos; este é, inclusive, o critério para sua seleção e contratação; porém, não necessariamente este professor domina a área pedagógica, de um ponto de vista mais amplo, mais filosófico, nem de um ponto de vista mais imediato, tecnológico.

Desse modo, considero que o docente universitário deve ter a mesma preocupação em se desenvolver tanto em torno dos saberes e competências específicos de sua área de formação, quanto nos pedagógicos, nos saberes e competências que constituem a docência como profissão.

Esse desenvolvimento profissional docente pode ser compreendido como um “conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional” (IMBERNÓN, 2004, p.44). Entre esses fatores, o autor destaca a importância de que haja melhorias na formação profissional, nos níveis de participação, no clima de trabalho, na melhoria salarial e na legislação trabalhista, dentre outros, que apresentem um papel decisivo para esse desenvolvimento. Em suma, o desenvolvimento profissional do professor pode ser entendido ainda como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, as crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente da pesquisa e da gestão (IMBERNON, 2004).

Em Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 68), encontramos um conceito que mais se aproxima do que compreendo sobre o que seja desenvolvimento profissional: “capacidade da autonomia profissional compartilhada e de gestão educativa dos professores no contexto de

mudanças, baseado na reflexão, na pesquisa, na crítica dentre os grupos de trabalho profissional”. Esse desenvolvimento pode ser considerado como um sistema complexo que integra âmbitos individuais e coletivos, e ainda como processos de promoção da categoria profissional: econômicos, políticos, éticos e de status social.

Partindo da compreensão desse conceito, considero o desenvolvimento profissional como um movimento contínuo de tudo que corresponde ao trabalho docente, uma ação que se modifica e ao mesmo tempo se renova de acordo com a dinâmica da vida cotidiana. Assim, discutir sobre a ação do bacharel e a relação que ele estabelece entre sua formação inicial e sua atuação como professor implica múltiplas facetas e, por isso, procuro evidenciar a perspectiva do que hoje se coloca como perfil de professor: “[...] um profissional preparado científica, técnica, tecnológica, pedagógica, cultural e humanamente. Um profissional que reflete sobre o seu fazer, pesquisando-o nos contextos nos quais ocorre” (PIMENTA, 2005, p. 39).

Diante desse perfil questiono: Quem é o professor e como faz frente às demandas internas e externas em uma sociedade cujo cenário é de rápidas modificações sociais? Para procurar responder a essa questão, partindo da pesquisa bibliográfica e documental considero importante a compreensão da conjuntura em que se encontra atualmente a docência nas Universidades Federais brasileiras frente às propostas externas de mudanças, assim como os condicionantes internos que se apresentam como bloqueios para a efetivação dessas propostas. Acredito ser este um dilema vivenciado pelos docentes em seu trabalho cotidiano, assim como acredito que isso pode influenciar os sentidos que eles oferecem à docência universitária no contexto em que estão inseridos.

Mudanças e Bloqueios: o cenário de desenvolvimento da docência universitária

A docência universitária pode ser caracterizada como uma atividade complexa e determinada por diversos fatores, sejam eles internos — onde se expressam nossos desejos, intenções, perspectivas, valorações, dentre outros — ou mesmo no nível externo, onde se fazem presentes os discursos institucionais, os ideais sociais, políticos e econômicos nos âmbitos mundial, nacionais, locais, dentre tantos outros que formam a realidade em que vivemos. A construção da realidade da vida cotidiana corresponde à qualidade de fenômenos que existem independentes da nossa vontade (BERGER e LUCKMANN, 1985).

Essa percepção de que existem esses fatores externos e internos, que influenciam diretamente e indiretamente os docentes do Ensino Superior, me conduz ao reconhecimento de que, no cotidiano, o desenvolvimento da docência também passa a ser determinado por situações inesperadas, sob diferentes formas e sentidos envolvidos com a vida de cada professor, independentes da vontade deles. Dessa forma, no processo de desenvolvimento da ação dos docentes, as conexões não explicáveis pela relação de causa e efeito implicam, então, em processos circulares e nos dilemas. Como explica Elias (1998, p.171):

Se o processo é dilemático será abastecido pelas tensões e conflitos estruturais reprimidos, ou seja, terá potencial para as mudanças, ainda que a mudança possa ser bloqueada ou tomar a forma de um processo gradual e muito lento, terminando talvez em quebra do dilema.

Ora, o que poderia ser apontado como indicativo de bloqueio ou mudança à ação docente conduz, em primeiro lugar, à relação entre espaço e tempo institucionais, pois o tempo e espaço “são símbolos conceituais de certos tipos de atividades e instituições sociais que permitem aos homens orientarem-se diante de posições ou distâncias entre estas posições que acontecimentos de todo tipo tomam” (ELIAS, 1989, p.111). Portanto, se a proposta é compreender o tempo no contexto onde esse é produzido, deve-se considerar o espaço como relevante na configuração das relações sociais.

Parto do princípio de que, seja no nível externo, seja no nível interno, há uma produção considerável de indicativos ou de desejos em direção a mudanças. No nível externo, o espaço das universidades é convocado ao atendimento de uma agenda nacional voltada para o Ensino Superior e por isso, mudanças são anunciadas e decretadas como fundamentais às mudanças do mundo globalizado.

O cenário em que se configura atualmente as universidades públicas do país está pontuado por propostas de mudanças que afetam o cotidiano do trabalho docente no Ensino Superior, uma vez que do professor universitário espera-se o envolvimento na administração e gestão das instâncias organizativas da universidade, tais como: reitorias, faculdades, centros acadêmicos, departamentos e cursos. Pede-se o envolvimento nas discussões e decisões que envolvem a organização curricular, nos projetos pedagógicos dos cursos, nas políticas de pesquisa, ensino, avaliação e extensão, nas agências científicas de fomentos, financiamentos externos e internos aos projetos institucionais, assim como participação nas demais instâncias públicas, seja em conselhos ou órgãos de decisão de âmbito estaduais e municipais.

Considerando as relações entre essas instâncias, apesar de não pretender desenvolver uma discussão mais ampla sobre as perspectivas e direcionamentos governamentais do governo brasileiro para a universidade brasileira, não poderia deixar de citar o que considero como indicativo de mudança que atinge os docentes nas suas relações pessoais e institucionais.

Por isso, considero imprescindível pontuar algumas ações direcionadas ao Ensino Superior, referentes ao de governo do ex-presidente da República Luís Inácio Lula da Silva, das quais destaco em primeiro lugar o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Banco de Professor Equivalente. As ações se constituem como parte de um conjunto mais amplo de medidas inseridas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), sendo instituído como reconhecimento do papel estratégico das universidades, em especial do setor público para o desenvolvimento econômico social. Essas medidas conduzem à configuração da “universidade nova”, ou seja, visam uma reordenação do papel da educação superior, em andamento no Brasil.

O REUNI, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, constitui-se como uma proposta de mudança na qual o Governo Federal passou a adotar uma série de medidas a fim de retomar o crescimento do ensino público, criando um programa multidimensional e, ao mesmo tempo, acadêmico, político e estratégico. Essa expansão teve início em 2003, ainda no primeiro mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, e o REUNI constitui a segunda etapa desse programa de expansão prevista para ser concluída em 2012, representando para a reestruturação acadêmica uma inovação que, de acordo com o discurso do Governo Federal, “significará, em curto prazo, uma verdadeira revolução na educação superior pública do país” (MEC, 2008, s/n).

A mudança proposta, ou “revolução”, como denomina o discurso oficial, busca ampliar o acesso de jovens entre 18 e 24 anos às universidades, e ainda responder academicamente a

políticas e estratégias dos considerados novos desafios do século XXI (ANDIFES, 2009), tais como:

✓ A adequação acadêmica da universidade em seus aspectos qualitativos e quantitativos, as novas demandas e aos novos papéis e contextos globais advindos da sociedade do conhecimento que esta cada vez mais forte no decorrer dessa primeira década do século XXI.

✓ A formação, estratégica, de mão-de-obra qualificada para as necessidades sociais, econômicas e ecológicas nacionais do novo ciclo de crescimento e desenvolvimento que se expressa atualmente no país;

✓ A produção de conhecimento científico, tecnológico e de inovação para inserir o país, com soberania, na nova ordem mundial do conhecimento que se estabelece do Século XXI.

No que corresponde aos docentes, pode ser explicitada a hipótese do MEC de que, basicamente, o quadro de docentes na nova arquitetura das universidades possa ser mantido, na medida em que a razão de dezoito estudantes de graduação por professor — segundo as estatísticas do MEC/INEP — é equivalente à que se verifica em média nas superlotadas turmas do Ensino Médio nacional, o que permite uma duplicação de ingressos no Ensino Superior, sem contratação adicional de docentes.

Outra afirmativa advinda dos índices do MEC/INEP faz com que se almeje o aumento da taxa de conclusão média dos formandos dos atuais 60% para 90%, triplicando o número de concluintes sem investimentos adicionais. Para que se cumpra tais metas com o financiamento proposto, a instituição terá que se valer de um ciclo básico polivalente no estilo “universidade nova”. Desta forma, a portaria interministerial nº 22 MEC/MP de 30 de abril de 2007, institui o Banco de Professor Equivalente como instrumento de gestão.

Nessa forma de gestão, como pode ser observado em documentos da Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), as Universidades Federais brasileiras podem realizar concursos para docentes de 3º grau, condicionados pela existência de cargo vago em seu quadro, e contratar professores substitutos, dentro das hipóteses previstas por lei.

Tal banco foi construído dando-se a cada docente, em exercício, um peso diferenciado, segundo seu regime de trabalho. O docente com dedicação exclusiva, por exemplo, vale um pouco mais que três docentes com 20 horas de carga horária. Quatro docentes com 40 horas equivalem a cinco docentes substitutos, todos com regime de 40h ou a dez docentes substitutos com regime de 20h.

Assim, as autorizações de concursos que são obtidas por ato conjunto do MEC e do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG) correspondente à expansão das Universidades Federais, já expressas em docentes equivalentes, acabam por não resultar em números expressivos. Sobre isso, Souza, Maués e Bertoldo (2009, p.6) criticam a forma de expansão que está sendo realizada afirmando que:

A lógica da expansão das Universidades Federais brasileiras pela via da reestruturação, condicionada à mudança das relações e do regime de trabalho (quebra da dedicação exclusiva), representa o aprofundamento da exploração do

trabalho e da extração máxima do potencial profissional de cada docente, com respectiva flexibilização dos processos pedagógicos, das necessidades formativas e das estruturas curriculares, em recortes temporais cada vez menores, acelerando-se o fluxo curricular e de pessoal (docente e discente), logo, com maior intensificação do trabalho, maior objetivação dos espaços e dos recursos materiais e humanos.

Se os anúncios de mudanças acenam para um maior desdobramento do trabalho do professor e da ampliação de seu tempo de dedicação de trabalho à instituição, interrogo se essas mudanças não acabam por se tornar motivos de bloqueios da qualidade do ensino das nossas Instituições Federais Universitárias. Para o professor existem cada vez mais atribuições e menos melhoria das condições de realização, ocasionando, dessa forma, o não cumprimento das metas estabelecidas diante do conflito existente entre os múltiplos papéis a serem desempenhados pelos docentes universitários.

Todavia, embora, no nível interno, as propostas de mudanças apareçam como bloqueios, outras medidas são propostas nos casos de não cumprimento do estabelecido oficialmente. Essas medidas confrontam os docentes entre a possibilidade de realização do que é proposto por meio das metas e planos governamentais e a necessidade de manutenção da carreira e da instituição.

Tal fato pode ser considerado como uma das expressões dos dilemas enfrentados pelos docentes que, ao mesmo tempo em que necessitam corresponder às exigências sociais, têm passado por dificuldades no que corresponde aos recursos materiais e às condições humanas de satisfazerem as expectativas criadas a seu respeito. Nos últimos anos, alguns estudiosos têm publicado pesquisas sobre as necessidades de formação e condições de ensino do docente de Ensino Superior e ainda sobre os indicadores de qualidade no Ensino Superior brasileiro, divulgados por instâncias reguladoras via avaliações de desempenho acadêmico e taxas de produtividade.

Diante dessas discussões, soluções são apontadas para os problemas enfrentados pelas Instituições de Ensino Superior, consideradas muitas vezes como “medidas de saneamento”. Por exemplo, podemos citar o documento lançado pelo Ministério da Educação intitulado “Qualidade da Educação Superior: avaliação, regulação, supervisão” que se constitui como desafio do Ministério da Educação para esse nível de ensino no período de 2003 a 2010, tendo a avaliação, regulação e supervisão como pilares, possibilitando que o Ministério possa “gerar as consequências a partir de avaliações insatisfatórias dos cursos e instituições” (MEC s/a. p.2).

Como parte do cenário de dilemas, destacamos o ano de 2009, no qual, por meio da supervisão dos cursos de graduação presenciais, a Secretaria de Educação Superior –SESU – notificou inúmeras instituições que não se adequaram aos critérios de qualidade, fazendo-as assinar um Termo de Saneamento das Deficiências (TSD) contendo como requisitos: na organização didático-pedagógica faz-se necessário a reformulação e aprovação de projetos pedagógicos, reorganização de currículos dos cursos, reestruturação de métodos avaliativos, reestruturação do estágio supervisionado, reestruturação das formas de trabalho de conclusão de curso, reestruturação das atividades complementares, reestruturação da formação discente, reorganização de turmas, política de contratação de gestão de pessoal;

Para o corpo docente, corpo discente e técnico administrativo deverá ser realizada a revisão e adequação das normas internas, contratação e qualificação docente (significando metas de porcentagens de titulação em cursos *stricto sensu*), revisão dos regimes de contratação,

reestruturação da coordenadoria, da administração acadêmica; no que corresponde a instalação física e infraestrutura cada instituição deverá adquirir e realizar a manutenção de equipamentos e sistemas, aquisição e disponibilização de acervos, adequação da estrutura física e processos de apoio;

O documento ainda destaca como critério a formalização e atribuição de procedimentos que visem a implementação de sistemas de avaliação institucional constantes. Tais medidas de saneamento, dispostas nos termos assinados junto às IES que foram mal qualificadas no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), caso não sejam cumpridas, poderão levar a instituição a suspensão ou término de cursos, e ainda ao descredenciamento junto ao Ministério da Educação.

Essas medidas foram válidas até o final do ano de 2010 para todas as instituições avaliadas pelo ENADE, e podem ser considerados os critérios estabelecidos como padrões de qualidade exigidos pelo MEC a serem cumpridos pelas IES. Tais critérios ao mesmo tempo em que aparecem como propostas de mudanças e garantia de melhoria no Ensino Superior, tornam-se bloqueios no nível interno da instituição, pois concordando com Souza (2009) o que está existindo é uma intensificação do trabalho docente, a extração máxima do potencial profissional de cada professor universitário.

Quero lembrar que, para que todas as metas propostas sejam estabelecidas, caberá ao docente das IES a responsabilidade de participar de comissões de avaliação, reelaboração de projetos e currículos, seleção de pessoal, de discussões sobre mudanças em propostas de avaliações, proposta pedagógica, ensino na graduação e na Pós-graduação. Além disso, caberia realizar e coordenar pesquisas, projetos de extensão, orientar alunos em trabalho de conclusão de curso, participar de eventos, publicar artigos e livros, exercer atividades de cunho administrativo nos setores que compõem a universidade, e ainda, ser qualificado no que corresponde a obter titulação de mestre e em especial de doutor. Isto me remete ao que afirma Santos (2005, p.210):

[...] os sistemas de avaliação terminam por criar uma cultura comum. Apesar das tradições diferenciadas de cada curso, a cultura universitária torna-se homogênea quando se observa a rotina dos professores universitários. Estes passam a estar, cada vez mais, envolvidos no desenvolvimento e na supervisão de diferentes pesquisas, na publicação de artigos, na participação em comitês científicos, congressos e conferências, no conhecimento atualizado de sua área de atuação, o que significa estar em dia com aspectos explícitos e ocultos de seu campo.

Tal conjuntura em que se encontram os professores faz com que a comunidade docente, submissa às orientações oficiais para o seu trabalho, comece, então, a redimensionar o sentido de sua profissionalidade, não por escolha pessoal, mas por força das circunstâncias. Cunha (2005), nesse contexto, explica que nos recortes discursivos se consegue apreender diferentes espaços em que se reúnem os docentes, identificando-se uma nova percepção de profissionalidade que passa, cada vez mais, a ser presidida pela produtividade, fadiga e ao mesmo tempo pela competição.

Essas são responsabilidades hoje colocadas para os docentes, que acabam gerando certo mal estar e, em consequência, bloqueios para sua própria realização. Não são poucos os discursos sobre cansaço, doenças, sensações de estar sobrecarregado, estresse, dentre outros, que costumo

ouvir entre colegas docentes universitários. Dentre esses, é comum encontrar no discurso daqueles que se aproximam de completar o tempo de serviço para se aposentar, o desejo de que esse dia se abrevie.

Esteve (1999, p.97), analisa o mal-estar docente como:

[...] um conceito da literatura pedagógica que pretende resumir o conjunto de reações dos professores como grupo profissional desajustado devido à mudança social". [...] A expressão mal-estar docente emprega-se para descrever os efeitos permanentes, de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada.

Zaragoza (1999), por sua vez, chamou de mal-estar docente a sensação de mal-estar difuso e elaborou um modelo para explicar as relações funcionais existentes entre os múltiplos fatores indicadores do sintoma. Esse modelo considera que uma determinada combinação de fatores pode conduzir os docentes a um estado de ansiedade, denominado esgotamento docente, que afeta sua personalidade. O autor menciona em sua pesquisa professores que souberam elaborar respostas efetivas e integradas ante o aumento de exigências e a enorme transformação a que se viu submetida a profissão. Às situações problemáticas que solicitam uma resposta do professor para reduzir o peso dos estímulos ameaçadores o autor chama de “tensão” e “estresse”.

Ao mesmo tempo em que esses são discursos corriqueiros, percebo que essa profissão é sempre uma atividade ambivalente. O ensino pode ser vivido com otimismo e se converter numa forma de autorealização profissional, já que nesta podemos dar sentido a toda uma vida, mas que mesclam sentimentos que podem causar bem estar em alguns momentos e mal-estar em outros.

Considerações finais

Reconhecendo que não se pode observar e investigar a docência desvinculada dos contextos em que ela se desenvolve, a compreensão da ação da comunidade docente que apresentase influenciada pelas orientações das políticas educacionais conduz a necessidade de ser ampliada a pesquisa no que se refere as perspectivas de profissionalidade que as propostas de mudança trazem para o cotidiano. O discurso da produtividade, da competência, da necessidade formativa que tem contemplado o discurso das políticas para a Educação Superior apresentam aos docentes na atualidade um novo sentido de profissão docente.

Dentre esses sentimentos acredito que aos docentes, além das demandas citadas, em que são os responsáveis por realizar, ainda existem aquelas que fazem parte do ideal docente, tais como: o atendimento às necessidades dos alunos diante das dificuldades por eles apresentadas; a dedicação de forma integral às suas atividades acadêmicas de modo que elas não interfiram nas outras áreas de sua vida; o desenvolvimento de pesquisas e a divulgação seus resultados em espaços de grande circulação junto à comunidade científica e o planejamento e desenvolvimento das aulas motivadoras e sempre inovadoras diante das constantes produções existentes em sua área de ensino.

Entretanto, mesmo diante de todo o desejo de melhoria da qualidade do Ensino Superior, traduzido em propostas de mudanças no nível externo, fatores internos passam a ocorrer gerando ainda maiores dificuldades na superação de problemas que se apresentam no cotidiano universitário. Tais atividades acabam por, muitas vezes, tornarem-se ideais, difíceis de serem realizadas seja pela falta de tempo, seja por condições pessoais, funcionais ou mesmo de formação para que elas aconteçam.

Referências

BERGER, Peter L. LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

CUNHA, A.M. de O. BRITO, T.T.R., CICLLINI, G.A. Dormir aluno (a) acordei professor: Interfaces da formação para o exercício do ensino superior. In: SILVA, J dos R. S.; OLIVEIRA, J. F. de O.; MANCEBO, D. (Org.). **Reforma Universitária: Dimensões e perspectivas**. São Paulo: Alínea e Átomo, 2005.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizacional: investigações sociogenéticas e psicogenéticas**. Vol. I: Transformações do comportamento das camadas superiores seculares do ocidente. Tradução de Lídia Campos Rodrigues. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1989.

ESTEVE, José M. **O Mal-Estar Docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. São Paulo: EDUSC, 1999.

GIL D., GAVIDIA. Problemáticas a las que la comunidad científica y la sociedad en general habrían de prestar una atención prioritaria. IN: **II Congreso Internacional de Universidades por el Desarrollo Sostenible y el Medio Ambiente**. Granada, Diciembre de 1997

MASETTO, Marcos T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MEC. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: Reuni 2008 – Relatório de Primeiro Ano, 30 de outubro de 2009**.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMALHO, Betânia L.; NUÑEZ, Isaura B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2005.

SOUZA, Antônio. L. L. ; MAUÉS, O. C. ; BERTOLDO, E. . A Reconfiguração do Trabalho Docente na Educação Superior. In: **19º EPENN - Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 2009, João Pessoa-PB. 19º EPENN - Educação, Direitos Humanos e Inclusão Social - ANAIS**. João Pessoa-PB : Editora da UFPB, 2009

OLIVEIRA, Vivianne. S. de. **Ser Bacharel e professor**: sentidos e relações entre o bacharelado e a docência universitária. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

ZARAGOZA, J. M. E. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Tradução: Durley de Carvalho Cavicchia. 3. ed., Bauru: Edusc, 1999.