ISSN: 2358-8829

PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: O LUGAR DE FALA DE UM PROFESSOR COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Francimarcos Peixoto Gomes [1]

INTRODUÇÃO

A discussão sobre os processos de formação e valorização do professorado tem ocupado posição central nos debates acadêmicos e nas agendas de políticas públicas educacionais no Brasil. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), fixaram-se as exigências mínimas para o exercício do magistério, preconizadas no Art. 62, que estabelece a formação em nível superior em cursos de licenciatura plena, admitida como formação mínima a modalidade Normal em nível médio, direcionando a implementação de programas governamentais de qualificação docente. Contudo, a atenção voltada à constituição do profissional da educação exige romper com abordagens meramente prescritivas ou reducionistas, ampliando a reflexão para a profissionalização docente enquanto processo dinâmico e contextualizado.

A profissionalização docente não se restringe à aquisição de títulos ou ao cumprimento de normas burocráticas; trata-se de um construto histórico, social e epistemológico que articula a formação inicial, a formação continuada e o contexto específico no qual a prática educativa se desenvolve. Como pontua a literatura especializada, o trabalho do professor constitui-se a partir de um amálgama plural de saberes – disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais –, nos quais a reflexão sobre a prática diária atua como elemento estruturante da identidade profissional. A redefinição da docência exige transcender a mera atualização didática para constituir espaços de autonomia, reflexão crítica e capacidade de resposta às incertezas do cotidiano escolar. Nesse âmbito, a construção da identidade docente entrelaça dimensões pessoais

[1] Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE, da Universidade Estadual do Ceará (UECE), francimarcos@gmail.com;

ISSN: 2358-8829

(história de vida e engajamento), profissionais (saberes específicos e domínio pedagógico) e administrativas (condições de trabalho e plano de carreira).

Apesar do avanço teórico na área, observa-se uma lacuna no debate quando se analisa o processo de profissionalização a partir do lugar de fala de professores com deficiência. Habitualmente, as políticas públicas de formação continuada tratam o corpo docente como um grupo homogêneo, desconsiderando as demandas específicas daqueles que atuam na Educação Especial e que vivenciam, em sua própria trajetória corporal e subjetiva, a condição de pessoa com deficiência. A relevância social, acadêmica e pedagógica deste estudo justifica-se pela necessidade de problematizar as barreiras institucionais e a escassez de suporte público direcionado a esses profissionais, lançando luz sobre as estratégias de superação e autoformação desenvolvidas no chão da escola.

Diante desse cenário, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar o processo de profissionalização docente a partir do lugar de fala de um professor com deficiência visual, investigando como sua identidade profissional e seus saberes são construídos frente aos desafios e suportes institucionais presentes no cotidiano da Educação Especial.

Para alcançar o objetivo proposto, adotou-se uma abordagem qualitativa de cunho etnográfico, fundamentada na premissa de que a subjetividade e as experiências dos sujeitos não podem ser reduzidas a dimensões quantitativas. O estudo de caso concentrou-se na trajetória profissional do professor "Francisco" (nome fictício adotado por razões éticas), docente efetivo da rede pública municipal de Horizonte, Ceará, que atua em um Centro de Educação Especial, possui graduação em Letras e pós-graduação *lato sensu* em Educação Especial. A constituição dos dados ocorreu por meio de levantamento bibliográfico, observação e entrevista semiestruturada. Destaca-se que a etapa de coleta de dados em campo foi realizada no ano de 2020, de modo remoto/virtual por meio de ferramentas digitais, em decorrência do contexto de emergência sanitária e distanciamento social impostos pela pandemia de COVID-19.

Os resultados e discussões da pesquisa revelam que a profissionalização do sujeito investigado se consolida por meio de uma trajetória singular e frequentemente solitária. Constatou-se a inexistência de programas públicos municipais de formação continuada voltados às necessidades específicas de docentes com deficiência, impelindo o professor à autoformação e ao custeio de sua própria especialização com recursos pessoais. A apreensão dos saberes práticos e tecnológicos do ensino para cegos – como o manuseio do Braille (reglete e pulsão), do Soroban e de softwares de leitura de tela (DOSVOX,

NVDA e JAWS) – deu-se precipuamente por meio de aprendizagens informais, auxílio mútuo entre pares e consultas a instituições especializadas externas. O estudo evidencia que a falta de infraestrutura e de recursos didáticos adaptados contínuos penaliza a prática pedagógica, tornando premente a garantia do direito de desenvolvimento profissional equitativo.

Em síntese, o trabalho conclui pela necessidade urgente de se reconfigurar as políticas de formação docente na perspectiva de uma pedagogia centrada na escola, de modo que os sistemas de ensino assumam o seu papel formativo e promovam espaços verdadeiramente inclusivos, que reconheçam e valorizem a autonomia e a singularidade do lugar de fala do professor com deficiência.

Para apresentar essa reflexão de forma estruturada, o presente artigo organiza-se em três seções principais além desta Introdução: a seção de Fundamentação Teórica, que aprofunda os conceitos de profissionalização docente, saberes e formação continuada; a seção de Análise dos Resultados, que problematiza os dados empíricos e os depoimentos colhidos no lugar de fala do docente; e as Considerações Finais, que sintetizam as contribuições do estudo e apontam diretrizes para políticas educacionais inclusivas.

METODOLOGIA

A presente investigação fundamenta-se em uma abordagem qualitativa de cunho etnográfico. A opção pela pesquisa qualitativa justifica-se pela premissa de que a dinâmica social e a constituição subjetiva dos sujeitos não podem ser capturadas por mensurações estatísticas, demandando a apreensão dos significados, crenças e valores atribuídos pelos atores às suas práticas cotidianas no ambiente escolar. O viés etnográfico permitiu a aproximação e o aprofundamento da realidade vivenciada no âmbito da Educação Especial.

O sujeito da pesquisa é um professor com deficiência visual (cego), identificado sob o pseudônimo de "Francisco" a fim de resguardar o sigilo e a privacidade requeridos pelos preceitos éticos da pesquisa científica. Francisco é docente efetivo da rede pública municipal de ensino de Horizonte, Ceará, exercendo suas atividades pedagógicas no Centro de Educação Especial do município. Do ponto de vista de sua trajetória acadêmica, possui graduação em nível superior com Licenciatura Plena em Letras (Habilitação em Língua Portuguesa) e pós-graduação *lato sensu* (especialização) em Educação Especial.

A constituição dos dados ocorreu mediante a combinação de múltiplos procedimentos técnicos de coleta:

- Levantamento Bibliográfico: revisão sistemática da literatura científica produzida sobre profissionalização docente, saberes pedagógicos, epistemologia da prática e Educação Especial;
- Entrevista Semiestruturada: aplicação de roteiro contendo reflexões voltadas à história de vida, escolhas profissionais, formação inicial e continuada, estratégias de ensino, uso de tecnologias assistivas e percepção das políticas e suportes institucionais;
- Observação: acompanhamento e registro descritivo das dinâmicas relativas ao fazer pedagógico e às interações no contexto do ensino especial.

No tocante ao contexto operacional e temporal de campo, o trabalho desenvolveu-se ao longo do ano de 2020. Em razão do cenário de emergência de saúde pública global e das exigências sanitárias de distanciamento e isolamento social impostas pela pandemia de COVID-19, a etapa empírica foi adaptada e executada integralmente de forma remota/virtual, recorrendo-se ao uso de ferramentas de comunicação e plataformas digitais para a realização da entrevista e interação com o participante.

A análise do material empírico orientou-se pela articulação entre os depoimentos colhidos no lugar de fala do docente e a fundamentação teórica sobre profissionalização e saberes docentes, tomando como balizas analíticas as contribuições de teóricos como Nóvoa, Tardif, Imbernón e Pimenta.

REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico desta pesquisa situa as principais discussões conceituais e a trajetória histórica concernente ao processo de profissionalização docente, articulando a epistemologia da prática pedagógica às contradições presentes nas políticas educacionais contemporâneas.

3.1 A Profissionalização docente: profissionalidade e profissionalismo

Historicamente vinculada a congregações religiosas nos séculos XVII e XVIII, como jesuítas e oratorianos, a docência estruturou progressivamente um corpo específico

de normas, técnicas e saberes (NÓVOA, 1999). A partir da década de 1980, o tema ganhou centralidade com as reformas educacionais globais.

Núñez e Ramalho (2008) advertem que a profissionalização da docência não ocorre por decreto burocrático; configura-se como um movimento ideológico, um processo de socialização, de negociação identitária e de decisão política que induz novas relações de poder. Tal construto estrutura-se em duas dimensões articuladas:

- **Profissionalidade (dimensão interna):** engloba os conhecimentos, saberes, competências técnicas, capacidade reflexiva e apropriação da base científica do ensino;
- **Profissionalismo (dimensão externa):** abrange a dimensão ética, os valores morais coletivos, a autonomia profissional e as condições objetivas de trabalho (plano de carreira, remuneração condigna e infraestrutura).

Complementarmente, Zabalza (2004) classifica o exercício profissional em três dimensões: a pessoal (história de vida e envolvimento subjetivo), a profissional (formação e domínio dos saberes de ensino) e a administrativa (vínculo institucional, contratação e plano de carreira).

3.2 Epistemologia da prática e pluralidade dos saberes

A sociedade contemporânea exige superar a perspectiva positivista de ensino como mera transmissão de conteúdos acadêmicos. Imbernón (2011) salienta que a profissão assumiu funções complexas de mediação social, animação grupal e gestão da incerteza, exigindo uma formação continuada que crie espaços de autonomia e reflexão sobre a prática.

No campo da epistemologia da prática, os saberes docentes caracterizam-se pela heterogeneidade. Puentes, Aquino e Quillici Neto (2009) observam que, a despeito das variadas tipologias da literatura, a docência assenta-se na integração indissociável entre saber, saber-fazer e saber-ser. Tardif (2020) conceitua o saber docente como um amálgama plural que integra saberes da formação profissional (ciências da educação), disciplinares (conteúdos das ciências), curriculares (programas e objetivos educacionais) e experienciais (forjados no cotidiano escolar).

Gauthier et al. (1998) destacam a relevância do saber da ação pedagógica, o saber experiencial validado na pesquisa em sala de aula, afirmando que a profissionalização

depende de sua explicitação. Nesse horizonte, Freire (2000) e Pimenta (2002) reafirmam que o ensinar exige rigorosidade metódica, ética e permanente reflexão crítica sobre a prática.

3.3 Desprofissionalização e a Pedagogia Centrada na Escola

Apesar do discurso oficial de valorização do magistério, a crítica contemporânea denuncia que as diretrizes gerencialistas frequentemente operam o inverso. Shiroma (2003) denomina esse movimento de "eufemismo da profissionalização", alertando que a lógica da gestão por resultados culpabiliza individualmente o docente pelo fracasso escolar, promovendo a desprofissionalização e a perda de autonomia intelectual.

Freitas (2002, 2007) e Santos (2004) denunciam que, ao compelir o professor a custear individualmente sua formação para suprir carências institucionais, consolida-se a lógica do "virar-se sozinho" em detrimento do direito social à formação pública. Como adverte Raimann (2015), camufla-se a precarização estrutural sob a apologia moral da competência individual.

Para contrapor essa lógica fragmentada, Nóvoa (1992, 1999) propõe uma "Pedagogia Centrada na Escola", preconizando a descentralização dos sistemas educativos e o investimento no estabelecimento escolar como polo permanente de formação, pesquisa e colaboração docente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados empíricos resultantes do estudo de caso etnográfico com o professor "Francisco" (docente cego atuante no Centro de Educação Especial de Horizonte, Ceará) foi estruturada em três eixos analíticos complementares. A discussão busca articular o lugar de fala do sujeito à literatura contemporânea sobre a

profissionalização, a pluralidade dos saberes e os dilemas institucionais da Educação Especial.

4.1 O Lugar de fala, a identidade e as dimensões da profissão

A construção da identidade docente expressa-se a partir dos significados que o professor confere à sua prática diária, mobilizando seus valores, história de vida, anseios e concepções éticas sobre a função social da escola. Ao relatar sua aproximação com o magistério, Francisco resgata uma motivação inicial marcada pelo gosto pela literatura e pela oferta gratuita de aulas de reforço para colegas com dificuldades em Língua Portuguesa, experiência que despertou seu interesse pela graduação em Letras e, posteriormente, pela aprovação em concurso público municipal.

Essa trajetória reflete a articulação entre as três dimensões constitutivas do exercício docente sistematizadas por Zabalza: a pessoal (engajamento subjetivo e escolhas biográficas), a profissional (formação acadêmica em Letras e busca de habilitação pedagógica) e a administrativa (ingresso na carreira pública por concurso e condições funcionais de trabalho). No entanto, a condição de pessoa com deficiência visual reinscreve essas dimensões sob a perspectiva da superação e do ativismo educacional. Quando questionado sobre a influência nuclear de seu trabalho, o docente afirma que seu propósito é *"transformar o pensamento de uma pessoa que se achava incapaz de ser útil e vencer as dificuldades impostas pela deficiência"*.

Nesse contexto, a Educação Especial firma-se como o seu autêntico lugar de fala. Como destacam Beltrán e Ramalho, a profissionalidade docente ancora-se na autoimagem e nas representações socioprofissionais que os sujeitos constroem a respeito de si e de suas possibilidades de atuação social. No caso de Francisco, o ato educativo afasta-se de qualquer concepção assistencialista ou de tutela, afirmando-se como um compromisso político e pedagógico de emancipação de alunos com deficiência.

4.2 A Ausência de políticas públicas: entre o custeio próprio e a desprofissionalização

Se a dimensão subjetiva do professor evidencia dedicação e compromisso ético, a esfera institucional expõe flagrantes lacunas no amparo ao trabalho pedagógico. Ao

examinar a existência de programas de formação continuada promovidos pela rede municipal ou pela unidade escolar, Francisco revela a inexistência de ações formativas direcionadas ao atendimento de estudantes com deficiência e, de forma ainda mais contundente, a ausência de iniciativas voltadas aos docentes que possuem deficiência. Diante dessa omissão, assevera: *"se o professor quiser alguma formação na área de pessoas com deficiência, terá que desembolsar do seu próprio bolso"*. Foi essa conjuntura que o compeliu a realizar e financiar integralmente sua pós-graduação *lato sensu* em Educação Especial.

Esse cenário traduz o fenômeno discutido por Santos, no qual o custeio individual de especializações e aperfeiçoamentos converte-se em alternativa compulsória de sobrevivência técnica e de busca por valorização. Sob as lentes críticas de Freitas, Shiroma e Raimann, essa dinâmica desvela o eufemismo da profissionalização e o processo correlato de desprofissionalização. Ao transferir para a esfera individual a obrigação de qualificação para o exercício de atribuições especializadas, o Estado isenta-se de sua responsabilidade formativa e estruturante.

Sob a retórica gerencialista de valorização docente, desconsideram-se as condições objetivas de financiamento, jornada e infraestrutura de trabalho (profissionalismo), cobrando-se do docente competência técnica e resiliência moral para contornar, isoladamente, a carência de suporte dos sistemas de ensino.

4.3 Epistemologia da prática, redes informais e o manejo de recursos assistivos

A carência de formações institucionais oficiais impeliu o docente a recorrer à epistemologia da prática e a tecer redes colaborativas informais de aprendizagem. Reconhecendo os limites do ensino superior tradicional, ao pontuar que *"a teoria é apenas o pontapé para as vivências da prática"*, Francisco buscou orientações com docentes experientes da escola e recorreu a instituições especializadas externas, como o Instituto dos Cegos em Fortaleza, para dominar metodologias específicas de ensino para cegos. Como assevera Zainko, por mais sólida que seja a graduação acadêmica, nenhum profissional deixa a universidade "pronto", demandando processos permanentes de aprofundamento no cotidiano de trabalho.

Essa constatação ratifica a formulação de Tardif sobre o saber docente como um amálgama plural e heterogêneo, no qual os saberes curriculares e disciplinares são

reconfigurados e integrados aos saberes experienciais forjados na ação. Do mesmo modo, dialoga com as contribuições de Gauthier *et al.* e Puentes, Aquino e Quillici Neto ao defenderem que a consolidação da profissionalidade requer a validação do *saber da ação pedagógica*, construído a partir das respostas criativas dadas às incertezas da sala de aula.

No cotidiano do atendimento educacional, esse repertório pedagógico traduz-se no manejo coordenado de múltiplos instrumentos e tecnologias assistivas:

- Leitura e escrita tátil: manuseio da reglete, do pulsão e de livros didáticos em relevo, cuja mediação didática exige sensibilidade às variações perceptivas de cada estudante (identificando se a sensibilidade tátil predomina no indicador, no dedo médio ou se demanda a coordenação de ambas as mãos);
- Cálculo matemático: aplicação do Soroban para a aprendizagem do raciocínio lógico e operações aritméticas;
- Tecnologias computacionais acessíveis: domínio de softwares específicos e sintetizadores de voz, tais como o DOSVOX e os leitores de tela NVDA e JAWS, essenciais para a inclusão digital e alfabetização letrada;
- Materiais lúdicos táteis e auditivos: jogos e recursos pedagógicos adaptados, cuja utilização é flexibilizada conforme as particularidades sensoriais e cognitivas de cada aluno.

Apesar do domínio desses recursos, Francisco alerta que a eficácia da ação pedagógica é constantemente tolhida pela precariedade de materiais adaptados e pela falta de formação continuada. Ao sintetizar os maiores entraves da sua atuação, o professor formula uma metáfora contundente: *"o primeiro [desafio] é recurso material, e o segundo seria formação contínua, pois a educação é como uma cidade em construção, está sempre inovando-se, e, no entanto, o professor não acompanha o crescimento dessa urbanização. Vivendo uma vida inteira em uma tapera"*.

A imagem da "cidade em construção" em oposição à "tapera" denuncia o fosso que separa os discursos de modernização pedagógica da escassez estrutural enfrentada no chão da escola especial. Ao expressar suas expectativas institucionais, Francisco postula a urgência de uma Pedagogia Centrada na Escola (Nóvoa), reivindicando que a unidade de ensino e a administração pública assumam o compromisso de assegurar programas

sistemáticos de inovação e aperfeiçoamento no próprio contexto de atuação, garantindo a dignidade e a equidade indispensáveis ao trabalho docente inclusivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou a profissionalização docente a partir do lugar de fala de um professor cego na rede pública municipal de Horizonte, Ceará. Os resultados evidenciam que a construção da identidade e dos saberes desse profissional ocorre por meio de uma trajetória de resistência marcada pela autoformação, pelo custeio individual de sua especialização e pelo suporte de redes informais de apoio.

Identificou-se uma eminente contradição dialética: enquanto o professor manifesta elevado engajamento ético e notório domínio prático de tecnologias assistivas, o poder público omite-se da oferta de programas contínuos de qualificação na área da deficiência visual. Esse quadro ratifica as críticas sobre a desprofissionalização docente, em que a responsabilidade pela formação é transferida do Estado para o indivíduo.

A aplicação empírica deste estudo contribui para a comunidade científica ao romper com a visão hegemônica que posiciona a pessoa com deficiência exclusivamente como estudante, afirmando a docência cega como espaço legítimo de produção de saberes e protagonismo político.

Conclui-se pela urgente necessidade de institucionalizar uma Pedagogia Centrada na Escola, assegurando financiamento público e recursos materiais contínuos para a Educação Especial. Como desdobramentos, recomenda-se a realização de pesquisas futuras com docentes que possuam outras tipologias de deficiência, investigações interseccionais (gênero, raça e deficiência) e análises curriculares sobre o ensino de tecnologias assistivas nas licenciaturas.

Palavras-chave: Profissionalização Docente, Educação Especial, Deficiência Visual, Formação Continuada, Saberes Docentes.

ISSN: 2358-8829

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Acesso em: 10 out. 2020.

CUNHA, Maria Isabel da. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999. p. 127-147.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 137-167, set. 2002.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Comentários. *In*: BALZANO, Sonia (org.). **O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina**. Brasília, DF: CONSED: UNESCO, 2007. p. 18-19.

GAUTHIER, Clermont *et al*. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LINS, Carla Patrícia Acioli. Processo de profissionalização docente: o contexto das práticas. **Estudos de Sociologia**, Recife, v. 1, n. 19, p. 1-18, ago. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235531/28508. Acesso em: 21 jul. 2020.

NÓVOA, António. Para uma análise das instituições escolares. *In*: NÓVOA, António (org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 13-43.

NÓVOA, António. O passado e os presentes dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. p. 9-30.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betania Leite. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madri, v. 46, n. 9, p. 1-16, set. 2008. Acesso em: 10 jan. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.

PIVETTA, Hedioneia Maria Foletto; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Aprender a ser professor: o desenrolar de um ofício. **Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 543-556, set./dez. 2008. Acesso em: 20 out. 2020.

PUENTES, Roberto Valdés; AQUINO, Orlando Fernández; QUILLICI NETO, Armindo. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 34, p. 169-184, 2009. Acesso em: 15 out. 2020.

RAIMANN, Elizabeth Gottschalg. **A profissionalização docente e seus desafios**. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 12., 2015, Curitiba. **Anais [...].** Curitiba: PUCPR, 2015. p. 10962-10980.

SANTOS, Sonia Regina Mendes dos. Formação continuada: decisão institucional ou espaço de construção de autonomia? **Revista Teias**, Rio de Janeiro, ano 5, n. 9-10, p. 1-9, jan./dez. 2004. Acesso em: 18 out. 2020.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. *In*: MORAES, Maria Célia Marcondes de (org.). **Iluminismo às avessas**: produção do conhecimento e políticas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 61-79.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

UNESCO. **Qualidade da infraestrutura das escolas públicas do ensino fundamental no Brasil**. Brasília, DF: UNESCO, 2019. Disponível em: [suspicious link removed]. Acesso em: 12 nov. 2020.

ZABALZA, Miguel Ángel. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. Políticas de formação de professores na universidade pública: uma análise de necessidades, entre o local e o global. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 37, p. 113-127, maio/ago. 2010. Acesso em: 14 out. 2020.