

MATRIZES PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Ecleide Cunico Furlanetto
Universidade Cidade de São Paulo – UNICID / Brasil
ecleide@terra.com.br

Resumo

A crença em que o professor se constitui como docente a partir de cursos de formação inicial e contínua está sendo substituída por uma visão mais ampliada dos processos formativos. Com base em pesquisas realizadas no Núcleo de Pesquisa Formação e Aprendizagem Docente, vinculado ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo, observamos que os professores, ao refletir sobre suas histórias de formação, percebem que suas práticas, além de expressar os conteúdos aprendidos em cursos de formação, revelam que se aprende, também, a ser professor a partir de experiências significativas. Descobrem um “professor interno”, composto por dimensões conscientes e inconscientes que se revela no seu fazer pedagógico. Nomeamos essas referências de *matrizes pedagógicas*. Compreendemos que as matrizes se apresentam como arquivos existenciais que contêm registros sensoriais, emocionais e cognitivos que são acessados quando o professor se exerce nos espaços pedagógicos.

Essa comunicação tem como objetivo explorar o conceito de matriz pedagógica e sua implicação para a formação docente.

Introdução

“ Mire e veja o mais importante e bonito do mundo é que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando”

(Guimarães Rosa, 1958, p.24)

É possível observar, ao analisar os Territórios da Formação, que eles vêm se reorganizando com base nas novas concepções do que é ser professor e do sentido atribuído ao ato de ensinar e aprender. Nota-se, em suas paisagens, que elas não são uniformes e planas, porém, são marcadas pelas diferentes imagens do que é ser professor. Segundo Gómez (1992), o professor pode ser considerado um transmissor de conhecimentos, um modelador de comportamentos, um técnico, um planejador, ou alguém que resolve problemas. Cada uma dessas metáforas traz subjacente uma concepção de escola, de currículo, de ensino, de aprendizagem e de formação.

O autor enfatiza que os princípios da Ciência Moderna que prevaleceram ao longo do século XX propiciaram que a metáfora predominante fosse a do professor técnico-especialista, capaz de enfrentar os problemas que emergem nos contextos da sala de aula, com base em conhecimentos científicos derivados de pesquisas. A racionalidade técnica gerou uma hierarquia

entre os níveis de conhecimento, isto é, os produzidos pela Ciência foram considerados mais valiosos do que os produzidos pela experiência. Essa hierarquização, por sua vez, gerou diferentes estatutos acadêmicos e sociais.

Na prática, assiste-se a uma autêntica divisão do trabalho e a um funcionamento relativamente autônomo dos profissionais em cada um dos níveis. A racionalidade técnica impõe, pela própria natureza de produção de conhecimento, uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados e próximos da prática aos níveis mais abstratos de produção do conhecimento, ao mesmo tempo em que as condições para o isolamento dos profissionais e para sua confrontação corporativa.

No modelo da racionalidade dá-se, inevitavelmente, a separação pessoal e institucional entre a investigação e a prática. Os investigadores proporcionam o conhecimento básico e aplicado de que derivam as técnicas de diagnóstico e de resolução de problemas na prática (GÓMEZ, 1992, p. 97).

A formação do professor, nesta perspectiva, ancora-se, preferencialmente, na transmissão dos conhecimentos científicos básicos e aplicáveis, colocando em segundo plano o desenvolvimento de competências pessoais e atitudes profissionais. A concepção simplificada, linear e rígida de formação foi e muitas vezes ainda é um horizonte a ser alcançado. Ela tem impregnado projetos de formação que tendem a se organizar em torno dos conteúdos disciplinares e das prescrições a respeito de como o professor deve atuar em sala de aula.

Algumas pistas sugerem que esse modelo de professor e de formação apresenta sinais de esgotamento. O cenário no qual o professor atua é singular, incerto e complexo, exigindo respostas que não podem ser produzidas com base apenas em conhecimentos técnicos. Os problemas que emergem no contexto da sala de aula exigem que o professor articule diferentes tipos de conhecimentos, algumas vezes produzidos fora dos territórios da Ciência.

Esse modelo, ao considerar o professor um técnico, tem ignorado outras dimensões do professor. Nóvoa (1992) enfatiza que o professor é uma pessoa e: “Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida” (NÓVOA, 1992, p. 25).

Com base nessas constatações, foram emergindo novas imagens de professor, quais sejam, o professor reflexivo, o professor pesquisador e o professor artista. Segundo Gómez (1992), essas metáforas aproximam-se na tentativa de superar a linearidade e a simplicidade do modelo anterior.

Na medida em que algumas investigações abriram-se para a compreensão do universo pessoal do professor, da sala de aula, da escola e da comunidade, revelaram um professor multifacetado, que não exerce sua docência pautado, somente, em alguns princípios teóricos ou procedimentos

técnicos. Deparamo-nos com um sujeito mergulhado em vivências e conflitos que exigem dele respostas desconhecidas e soluções muitas vezes impensadas

A racionalidade é ilusória quando se finge acreditar que processos tão complexos quanto o pensamento, a aprendizagem e a relação podem ser inteiramente dominados sem que haja uma erupção de valores, da subjetividade, da afetividade, sem que haja dependência relativamente a interesses, preconceitos, incompetências de uns e de outros. É freqüente a formação sugerir que tudo pode ser dominado quando se é um bom profissional, mas uma profissão impossível – como Freud denominava a profissão docente –, o profissional “dá o seu melhor” tendo de aceitar com alguma humildade que não domina os processos e que portanto, o acaso e a intuição desempenham um papel em grande parte dos êxitos e dos fracassos. (PERRENOUD, 1993 p.31).

As certezas, a maneira correta de proceder e as receitas vão cedendo lugar, na literatura, para a incerteza, para os dilemas, para as diferenças e para a necessidade de soluções singulares. “Digamos que o modo como cada professor enfrenta uma situação didáctica depende muito de sua individualidade psicológica, a partir da qual a interpreta e lhe atribui significados, e dos momentos de decisão em que se enquadra.” (PACHECO, 1995, p.51)

Os subsolos da docência começam a ser explorados. A crença de que o professor se constitui como docente somente a partir de cursos de formação inicial e contínua vai sendo substituída por uma percepção mais ampla dos processos formativos.

Carregamos a função que exercemos, que somos, e a imagem de professor(a) que internalizamos. Carregamos a lenta aprendizagem de nosso ofício de educadores, aprendido em múltiplos espaços e tempos, em múltiplas vivências.

Falávamos como incorporamos o ser professora, professor, como uma outra personalidade, como o outro de nós mesmos. Sabemos pouco sobre esses processos de internalização, de aprendizagem, de socialização do ofício que exercemos. Somos e continuamos sendo aprendizes de mestres e professoras e professores. Onde se dá esse aprendizado? Na escola normal? No curso de licenciatura? No exercício do magistério? Na imagem social que nos impregna na mídia, nas formaturas, na literatura, no cinema, na TV? (ARROYO, 2000, p. 124)

Matrizes Pedagógicas: a construção de um conceito

Ao realizar pesquisa de doutorado (FURLANETTO, 1997) entrevistei professores e o que possibilitou entrar em contato com trajetórias ricas e plurais, que poucas vezes seguiam caminhos bem definidos e lineares de formação. As professoras e os professores pareciam possuir um eixo próprio de formação que incluía experiências e vivências que decorriam de

escolhas pessoais. Observando a trajetória de alguns deles, pude perceber que pareciam possuir um professor interno, uma base da qual emanavam suas ações pedagógicas, que não representava somente a síntese de seus aprendizados teóricos, mas também de suas experiências culturais vividas a partir do lugar de quem aprende. A relação com o pai que, à noite, ajudava a fazer lições de casa de Matemática; com a tia, que era professora e que adorava contar histórias, o medo da professora de Língua Portuguesa, que rabiscava os textos de vermelho, foram sendo incorporados e também ajudaram a compor esse arquivo pedagógico, que percebi conter aspectos conscientes e inconscientes e, também, criativos e defensivos.

Essas constatações possibilitaram desenvolver o conceito de Matriz Pedagógica. As matrizes se apresentam como arquivos pedagógicos que contêm conteúdos coletivos e pessoais que são acessados quando o professor se exerce nos espaços pedagógicos. Esses arquivos, ao contrário do que se acreditava, articulam conhecimentos epistemológicos e técnicos, mas articulam, também, saberes, crenças, mitos construídos a partir de experiências significativas de aprendizagem. Ao aprender, além de se apropriar dos conteúdos ensinados, o sujeito se apropria das maneiras como ele é ensinado. Isso pode ser facilmente constatado ao se observar brincadeiras infantis cujo tema seja a escola. As crianças reproduzem as maneiras de ensinar de seus professores revelando o quanto elas foram incorporadas.

Com base em Jung (1983), é possível perceber que as primeiras experiências de aprendizagem ocorrem em uma dimensão inconsciente, quando a criança está imersa numa relação com sua mãe ou representante, na qual não existe separação entre dentro e fora; entre sujeito e objeto (NEUMANN,1995). A capacidade de apreender de modo inconsciente não se desfaz apenas vai ganhando configurações distintas na medida em que o sujeito cresce, se diferencia, produz consciência e ganha seus próprios contornos.

Dessa forma, o sujeito ainda pode ligar-se inconscientemente a objetos a partir da *identificação* que se configura como uma ligação a um objeto externo ou interno que seja percebido como outro (pessoas, idéias, funções psicológicas). Esse processo não é intencional e nem consciente (PIERI, 2000). Traduz-se em tentativa de incorporar características do outro. É como se o sujeito pressentisse algo no outro que necessita para seu próprio desenvolvimento e buscasse apoderar-se dessas possibilidades. A identificação pode ser vista como uma imitação inconsciente, ela é parte do desenvolvimento infantil, mas também está presente no do adulto. Torna-se um processo criativo, na medida em que possibilita o desenvolvimento de novas possibilidades, no entanto, torna-se defensivo quando o sujeito permanece identificado sem poder dar continuidade ao seu processo de desenvolvimento pessoal.

Matrizes pedagógicas e formação

Atualmente coordeno o NUFA - Núcleo de estudos e pesquisas sobre formação e aprendizagem docente, sediado no Programa de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo. No referido núcleo, estão sendo desenvolvidos estudos e pesquisas a respeito da formação continuada de profissionais da educação (BRANDÃO, 2003; CARMO, 2003; PALUMBO, 2004; TRINDADE, 2004; SIMONS, 2004; TRAMARIN, 2005; OLIVEIRA, 2006; PADILHA, 2007; PERCEVALLIS, 2007; SILVA, 2007; BAPTISTA, 2008 CUNHA, 2008; FURLANETTO 2001; 2002; 2003; 2004; 2005; 2006; 2007; 2008)

Investigando os diversos espaços e tempos da formação continuada, constatamos que o contorno desse território não é muito definido. Existem múltiplos espaços e tempos de formação que se entrelaçam . Alguns são planejados e percebidos como tal, outros ocorrem de forma assistemática e espontânea. Uma conversa entre dois professores, em um intervalo entre aulas, pode se transformar em tempo riquíssimo de formação, enquanto uma reunião pedagógica, na qual um palestrante discute temas distantes das necessidades dos professores, pode ser para alguns um momento de construção de defesas. A formação não se configura como algo pontual que acontece em tempos e espaços determinados, mas se constitui em uma rede complexa de trocas conscientes e inconscientes entre os sujeitos que a compõem. Na escola, encontramos uma *Teia Formativa*. (FURLANETTO, 2007) urdida por fios conscientes e inconscientes. Para que os professores possam se aproximar de suas matrizes pedagógicas necessitam falar de suas práticas, dos desafios e das dificuldades que encontram, bem como do prazer que sentem em ser professor.

Pensar a formação implica pensar, também, a aprendizagem docente. Pesquisas a respeito da aprendizagem de adultos têm ressaltado que o mundo contemporâneo transformou a concepção de adulto. Antes, a idade adulta era considerada um estado a ser alcançado, porém, atualmente, apresenta-se como problema a ser enfrentado (BOUTINET, 1998). O adulto vê-se lançado num mundo marcado por mudanças aceleradas que o obrigam a viver em trânsito, sem objetivos claros e seguros a serem alcançados. Neste contexto, em que o tempo de vida dos adultos está sendo dilatado, ele nunca está pronto, mas em processo de construção. Atualmente, a aprendizagem, antes vista como essencial na infância e na adolescência, passa a ser fundamental também na idade adulta, o que leva pesquisadores, como Danis e Solar (2001), a se debruçarem sobre o tema. Essas pesquisas relatam que os acontecimentos, na realidade, põem os adultos em movimentos. Assim, estes são deslocados de suas zonas de conforto e provocam o surgimento de novas formas de pensar, agir e ser.

Ao viver e descrever o Processo de Individuação, já na primeira metade do século XX, Jung deu

uma grande contribuição à compreensão dos processos de desenvolvimento dos adultos. Percebeu que a vida não se estabiliza na maturidade, como muitos acreditavam, mas ela segue seu ritmo instigando os indivíduos a se entregarem ao seu fluxo e a vivenciarem constantes processos de crescimento. Ele mostra que a aprendizagem dos adultos acontece ao longo da vida, cuja experiência exerce papel fundamental, na medida em que possibilita acesso a outros patamares de consciência.

Jung (1981) relata que os adultos não percorrem os mesmos caminhos das crianças para apreender, uma vez que as crianças estão no início de suas vidas e, portanto, sua bagagem experiencial é reduzida o que as torna atentas às novas aprendizagens. Os adultos, ao contrário, são portadores de cultura o que os torna mais singulares, críticos e seletivos em relação às novas aprendizagens. Muitas vezes, o novo não acrescenta, mas questiona o que o adulto já sabe, exigindo que transforme suas crenças e idéias. Em tais situações, é necessário desaprender para aprender, o que não se configura tarefa fácil, posto que entram em jogo não só os fatores racionais e conscientes, mas os fatores inconscientes.

Jung (1981) alerta que o adulto é conservador. Ele não se transforma caso não seja provocado por algo que o desloque de sua zona de conforto. Ademais, para que o adulto aprenda, ele precisa sentir necessidade e desejo. O crescimento ocorre quando o adulto se vê frente a acontecimentos que o obrigam a se desapegar de maneiras antigas de pensar e de olhar a realidade e o fazem abrir para novas possibilidades de pensar e agir. O adulto que se compromete em demasia com papéis sociais, relacionamentos e responsabilidades, arrisca-se a ficar atado a uma etapa determinada, perdendo oportunidade de fluir com os ritmos da vida (STAUDE, 1981).

Aprender implica entregar-se ao fluxo da vida, que dá e tira. Desta forma, a aprendizagem não significa somente a vivência do acrescentar. As aprendizagens mais profundas dizem respeito a (trans)formar e, para que seja possível, é necessário abrir mão do que pesa, aprisiona e impede que a vida siga seu curso.

Os espaços intersubjetivos na formação apresentam-se como lugares privilegiados para abrigar a manifestação e os processos de transformação das matrizes pedagógicas. Para Ferry (2004), o trabalho em grupo favorece a expressão individual de aspirações e dificuldades e a troca cooperativa entre os participantes. O grupo configura-se como um microrganismo com vida própria que não se reduz à soma das partes nem à instituição que o contém. Ele possibilita refletir sobre as vivências dos participantes, favorecendo a complementaridade. Ao entrar em contato com as relações que estabelecem com alunos, colegas e conhecimento, os professores descobrem que elas comportam regiões iluminadas, mas também possuem territórios sombrios.

Os processos de formação continuada estão imbricados nas relações que se estruturam baseados em movimentos de atração e de repulsa, encontros e desencontros. Pensar que podemos deixar tudo isso de lado e, momentaneamente, transformar espaços de formação em laboratórios esterilizados, nos quais os professores, também esterilizados, apresentam-se como alunos obedientes e disponíveis a aprender qualquer nova teoria ou metodologia de trabalho, é, no mínimo, ingenuidade. A aprendizagem no mundo dos adultos não se configura como um processo linear no qual o sujeito se move ascendendo degrau por degrau, ela se aproxima de um processo dialético que se institui nas dobras e brechas entre idas e vindas.

Pesquisas realizadas nos aproximaram de um fator fundamental na aprendizagem dos adultos: a *experiência* que é reconhecida por Jung (1981) como uma mutação da consciência diante de algo que a afeta e que é exterior a ela. Ela traduz-se em uma oportunidade do Eu encontrar-se com o mundo interno ou externo e transformar-se com base nesse encontro. Nesse sentido, a *experiência* assume o sentido de uma ponte que liga o Eu ao Outro, possibilitando que ambos transitem e nesse trânsito identifiquem-se discriminem-se e transformem-se. O movimento de compreender a experiência amplia a consciência o que para Jung caracteriza os processos de aprendizagem.

Danis e Solar (1998), ao fazerem uma revisão na literatura a respeito da aprendizagem de adultos, destacaram, também, a ligação intrínseca entre a experiência e aprendizagem nesta fase da vida. Referindo-se à pesquisa realizada por Merriam e Clark definem a aprendizagem de adultos como um processo que implica atenção e reflexão sobre as experiências. A reflexão é fundamental neste processo, na medida que permite uma articulação entre a experiência vivida e os sistemas de significação que cada adulto possui.

O adulto seria chamado, antes de mais nada, a descobrir um sentido profundo para os acontecimentos experienciais. Para a aprendizagem ser significativa, necessita ser pertinente e causar impacto. Cada nova experiência é filtrada pelos quadros de significação do adulto. O crescimento ocorre, sobretudo, nas ocasiões em que o sujeito é obrigado a desapegar-se de maneiras antigas de pensar e de olhar a realidade e abrir-se para novas possibilidades. O diálogo com o outro (colegas, formadores, supervisores e autores) abre-se como possibilidade quando os recursos que possui não são suficientes para sustentar os próximos passos.

Pudemos observar que o professor, ao entrar em o contato com suas matrizes pedagógicas, percebe que é fruto de sua história e a de sua cultura. Descobre que as respostas que dá a vida são singulares, mas estão enraizadas em conteúdos mais profundos, aos quais está irremediavelmente ligado. Dessa forma, ele inicia um processo que implica desligamento de maneiras inconscientes de estar na vida e de (re)ligamento à dança da vida. Nessa perspectiva, ao assumir seu processo de desenvolvimento, o professor torna-se capaz de fazer escolhas e de

selecionar quais os conhecimentos que respondem às suas necessidades. Aproxima-se dos conteúdos disciplinares e pedagógicos, não como um consumidor de novas tendências, mas como alguém capaz de dialogar com quem já explorou os territórios que ele necessita conhecer para dar conta dos desafios impostos pela docência.

Referências

- ARROYO, M. , 2000. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes.
- BAPTISTA, M.T. , 2008. *Baú teatral: uma leitura simbólica das matrizes pedagógicas do professor de artes que ministra a linguagem teatral*. Dissertação de mestrado. São Paulo: Programa de Mestrado em Educação – UNICID.
- BRANDÃO, A.. , 2003. *Do mito do herói ao herói do Mito: a jornada interdisciplinar simbólica do professor*. Dissertação de mestrado. São Paulo: Programa de Mestrado em Educação - UNICID.
- BOUTINET, J.P. , 1998. *L' Imaturité de la vie adulte*. Paris: Presses Universitaires de France.
- CARMO, E. , 2003. *O movimento de transformação das matrizes pedagógicas de um professor de matemática*. Dissertação de mestrado. São Paulo: Programa de Mestrado em Educação - UNICID.
- CUNHA, R. M. B. , 2008. *A formação de profissionais da educação: processo de transformação das matrizes pedagógicas*. Dissertação de mestrado. Programa de Mestrado em Educação, UNICID.
- DANIS, C.; SOLAR, C. , 2001. Aprendizagem e desenvolvimentos dos adultos: uma perspectiva. In: DANIS, C.; SOLAR, C (Orgs.). *Aprendizagem e desenvolvimentos dos adultos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- FURLANETTO, E.C. , 1997. *A formação interdisciplinar do professor sob a ótica da psicologia simbólica*. Tese de doutorado, Educação: supervisão e currículo, PUC-SP.
- _____, 2001. La formation des enseignants: aspects symboliques d'une recherche interdisciplinaire. In: LENOIR, Y; REY, B.; FAZENDA, I. *Les fondements de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement*. Sherbrooke: CRP.
- _____, 2002. Aspectos simbólicos da formação continuada de professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED – Educação: manifestos, lutas e utopias, 25, 2002. *Anais...* Rio de Janeiro/RJ: ANPED.
- _____, 2003. Formação de professores: a transformação das matrizes pedagógicas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED – *Novo Governo, novas políticas?* O papel histórico da ANPED na produção de políticas educacionais, 26, 2003. Poços de Caldas/MG: ANPED.

- _____, 2004. Formação contínua de professores: aspectos simbólicos. *Psicologia da Educação*. São Paulo, n. 19, p. 39-53, jul./dez.
- _____, 2005. Matrizes pedagógicas e formação de professores. *Cadernos*. São Paulo, v. 11, n. 3, jul./set., p. 11-16.
- _____, 2006. *A sala de aula e seus símbolos*. São Paulo: Ícone.
- _____, 2007. *Como nasce um professor? uma reflexão sobre o processo de individuação e formação*, 4a. ed. São Paulo: Paulus.
- _____, 2008. *Processos de (trans) formación del profesor: diálogos transdisciplinares*. *Visión Docente e Con-ciencia*. Jalisco, ano VIII, nº 45, noviembre-diciembre, p. 21-30.
- GÓMEZ, A. P. , 1992. O pensamento prático do professor. In *Os professores e a sua formação*, org. Nóvoa, A. Lisboa: Dom Quichote.
- JUNG, C. G. , 1981. *O desenvolvimento da personalidade*. Petrópolis: Vozes.
- _____, 1983. *Fundamentos da psicologia analítica*. Petrópolis: Vozes,.
- NÓVOA, A. (org.), 1992. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- NEWMANN, E. , 1995. *A Criança*. São Paulo: Cultrix.
- OLIVEIRA, A. , 2006. *O professor em cena: a ampliação e a transformação das matrizes pedagógicas*. Dissertação de mestrado. Programa de Mestrado em Educação, UNICID.
- PACHECO, J. A. , 1995. *O pensamento e a ação do professor*. Porto: Porto Editora.
- PADILHA, E. A. , 2007. *Desafios e possibilidades de ensino de arte nas séries iniciais: uma pesquisa simbólica*. Dissertação de mestrado. Programa de Mestrado em Educação, UNICID.
- PALUMBO, I. , 2004. *Da escola idealizada para a escola real: uma leitura interdisciplinar simbólica*. Dissertação de mestrado. Programa de Mestrado em Educação, UNICID.
- PERCEVALLIS, L.P. , 2007. *O sentido do pertencimento nas relações pedagógicas: um olhar voltado às experiências dos professores*. Dissertação de mestrado. Programa de Mestrado em Educação, UNICID.
- PERRENOUD, P. , 1993. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- PIERI, P. F. (Org.}, 2000. *Dicionário junguiano*. São Paulo: Paulus.
- ROSA, J. G. , 1958. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- SILVA, S.C. , 2007 , *Ensino técnico arquitetura docente*. Dissertação de mestrado. Programa de Mestrado em Educação, UNICID,
- SIMONS, M. O. , 2004. *Educação ambiental e transdisciplinaridade, o encontro possível na formação de professores: construindo uma pesquisa simbólica*. Dissertação de mestrado. Programa de Mestrado em Educação, UNICID.

STAUDE, J.R. , 1981. *O desenvolvimento adulto C. G. Jung*. São Paulo: Cultrix.

TRAMARIN. R. F. da S. ,2005. *Encontros e desencontros entre professores e alunos: uma pesquisa simbólica*. Dissertação de mestrado. Programa de Mestrado em Educação, UNICID.

TRINDADE, L. S. P. , 2004. *Alquimia dos processos de ensino e aprendizagem em Química: um itinerário interdisciplinar de transformação das matrizes pedagógicas*. Dissertação de mestrado São Paulo: Programa de Mestrado em Educação - UNICID.