

Memórias e narrativas de professores: a formação continuada e seu papel na construção da identidade de um grupo docente

Resumo

O apresentado neste texto recai em temas e problemas que podem nos auxiliar a compreender o processo de aprendizagem de professores e alunos e como este ocorre no espaço escolar. A pesquisa, iniciada em 2013, é realizada em uma escola municipal da cidade de Londrina, estado do Paraná, que atende aos alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Em 2012, setenta por cento do quadro docente era formado por professoras recém-contratadas, com pouca ou sem nenhuma experiência em sala de aula. Desta maneira, a equipe gestora identificou que se tratava de um momento singular, pois uma nova identidade estaria se construindo com a chegada dos “novos” e teve-se a iniciativa de formar um grupo de estudos na escola. O objetivo da pesquisa é compreender o contexto no qual se deu tais estudos e responder se e como a formação continuada pode contribuir para a construção da identidade de um grupo de professores (nesse caso de uma escola específica). Três temáticas formam o eixo em torno do qual giram as análises: formação de professores, memória e identidade. Os dados estão sendo compilados por meio de entrevistas, Grupo Focal e análise de documentos. Como resultado parcial constatou-se que os professores que participaram de tal formação são mais engajados e fazem a diferença na escola.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Memórias. Narrativas.

Adriana Haruyoshi Biason

Rede Municipal de Educação de Londrina
adrianah.biason@bol.com.br

Rafael Nascimento da Silva

rafaelrns_16@hotmail.com

Introdução

A pesquisa aqui apresentada insere no Projeto HISPED – Histórias de Sucesso Pedagógico: outros olhares para o ensino e a aprendizagem na escolai, projeto este que compõe as ações desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa História e Ensino de História, da Universidade Estadual de Londrina.

O interesse das investigações desenvolvidas no projeto recai em temas e problemas que podem nos auxiliar a compreender o processo de aprendizagem de professores e alunos e como este ocorre no espaço escolar. Desde 2010, os pesquisadores tem se dedicado a estudar escolas, professores e alunos que tenham desenvolvido ações exitosas na escola e que fizeram a diferença quanto aos resultados alcançados. Trabalha-se no projeto com um conceito bastante amplo do que venha a ser uma “ação exitosa” na escola. A cada novo estudo deparamo-nos com peculiaridades que remetem a novas e outras definições quanto ao assunto. De forma geral, podemos concluir que tais ações exitosas relacionam-se diretamente com a resolução de algum problema pelo qual a escola, ou o professor, passa (ou passou) e que desencadeou um movimento de transformação, um querer alterar alguma coisa. Alguns movimentos são coletivos e acabam por envolver a comunidade escolar; outros são individuais desenvolvidos por professores junto a suas turmas. De uma forma ou outra, todas as ações exitosas passa por uma identificação, via olhar acurado sobre as dificuldades vivenciadas pelas pessoas daquele contexto, e avança na direção da não aceitação e da busca por possibilidades.

Um campo investigativo importante para as pesquisas realizadas no Projeto HISPED, dentre outros, recai no processo de aprendizagem dos professores. Bransford, Brown e Cocking (2007) indicam que são poucas as investigações que tenham como foco tal temática. Estes autores buscaram compreender as ações formais e informais frente às oportunidades de aprendizagem vivenciadas pelos docentes, analisando os resultados na relação direta com a disponibilidade de tempo, para aproximar as análises de um quadro mais realista possível. Concluem que “é um tópico relativamente novo. (...) No entanto, as pesquisas que já existem (...) fornecem informações importantes sobre os professores que procuram modificar suas práticas” (BRANSFORD, BROWN e COCKING,

2007. p. 243). As análises dos autores citados, em vários aspectos, convergem com as conclusões de Tardif (2012) e indicam que professores continuam a aprender com a própria prática, na interação com outros professores, com os formadores de professores; alguns se inserem em cursos de pós-graduação, outros destacam que aprendem também fora do trabalho na sua atuação como pais e em outros trabalhos relacionados aos jovens e com a comunidade. Os professores classificam essa interação com outros professores em duas tipologias: uma orientação formal, na qual se efetiva claramente a relação entre um professor mais experiente e um novato, sobre a sua proteção, e outra informal, quando essas trocas ocorrem aleatoriamente no processo de convivência profissional.

Neste texto selecionamos apresentar a pesquisa que estamos desenvolvendo junto a uma escola municipal da cidade de Londrina, estado do Paraná, que no ano de 2012 vivenciou uma situação peculiar, chamando a atenção dos pesquisadores. A parceria entre a escola e o Grupo de Pesquisa deu-se antes dos acontecimentos que se transformaram na pesquisa aqui apresentada. Uma das professoras da equipe gestora participou do PIBID¹, no período de 2011-2012 e, ao relatar o que estava vivenciando na escola despertou o interesse do grupo em conhecer mais profundamente como a formação continuada pode contribuir significativamente para a construção da identidade de um grupo de professores (nesse caso de uma escola específica).

A escola em questão, que atende aos alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental passava no início de 2012, por mudanças severas em seu quadro de professores: das treze turmas formadas, nove estavam recebendo regentes novas, ou seja, uma mudança de quase 70% do corpo docente. Dentre as novas professoras algumas eram recém-contratadas, com pouca ou sem nenhuma experiência em sala de aula. Desta maneira, a equipe gestora identificou que se tratava de um momento singular, pois uma nova identidade estaria se construindo com a chegada dos “novos”.

Sendo assim, teve-se a iniciativa de formar um grupo de estudos na escola. Foi uma iniciativa piloto, prática ainda não vivenciada na Secretaria Municipal de Educação de Londrina. A proposta da formação do grupo de estudo foi encaminhada para a Secretaria

¹ Programa Institucional de Iniciação à Docência.

que aprovou o projeto e se responsabilizou por fornecer a certificação para os participantes.

O objetivo da equipe de gestores era, naquele contexto, oferecer certo “suporte” teórico e prático aos professores recém-chegados. Os encontros eram mensais e fora do horário de trabalho. As pautas dos encontros foram decididas coletivamente, a partir de sugestões dos professores e da coordenação compondo assim o projeto encaminhado à secretaria. O grupo iniciou-se com a adesão de todos os professores e terminou com a frequência na casa dos 80%.

A partir deste contexto elaborou-se a proposta de pesquisa que busca entender, como já dito, como a formação continuada pode contribuir significativamente para a construção da identidade de um grupo de professores (nesse caso de uma escola específica). Trata-se de estudo de caso, pois o problema está focado em um grupo com organização específica: vinte e cinco professores que participaram do referido grupo em 2012. O objetivo é reunir um “entendimento autêntico das experiências” (SILVERMAN, 2009, p. 31) dos professores sobre o vivenciado e avançar no intuito de identificar como essas experiências auxiliaram na constituição de uma identidade coletiva.

Para tanto, utilizamos uma abordagem qualitativa com foco na realização de entrevistas e Grupo Focal com os professores que participaram do referido grupo de estudo em 2012 e análise dos documentos produzidos pelo grupo (pautas, projetos e avaliação de curso). Para atender às especificidades que um trabalho como este está configurado, optamos por realizar a triangulação dos instrumentos de coleta de dados (entrevista, grupo focal e documentos) pois, “quando se olha um objeto de mais de uma perspectiva, é possível fazer uma representação mais verdadeira e certa do objeto” (SILVERMAN, apud MOSEINDER e VALTONEN, 2009, p. 262).

Buscamos responder: que memórias esses professores têm a respeito da formação que se constituiu nesse grupo? Pode a formação continuada contribuir para a construção da identidade de um grupo de professores? Quais as relações que podem ser estabelecidas entre a formação de professores e o processo de aprendizagem dos

professores? Quais os motivos que levaram professores a participar de uma formação fora do seu horário de trabalho?

Na entrevista e no Grupo Focal (ainda não realizados) estaremos formulando questões para nos aproximar das memórias dos professores sobre o vivenciado no grupo em 2012 e seus desdobramentos na práxis escolar. Esta pesquisa contribui trazendo a voz dos professores em narrativas que expressam o que são, o que pensam e o que viveram em formação e quais as contribuições da mesma para a sua aprendizagem. Promover um estudo sobre a formação continuada por meio das narrativas dos professores pode contribuir para a compreensão das potencialidades da Educação Básica no cumprimento de seu papel social.

A ideia de pesquisar as memórias dessa experiência do grupo de estudos na escola e poder analisar como se estruturou o trabalho pedagógico a partir de então, surgiu ao verificar os êxitos nos trabalhos desenvolvidos principalmente com os alunos com mais dificuldades. Houve o reconhecimento dos profissionais da secretaria de educação, que acompanham esses alunos, em relação ao atendimento das especificidades nos planejamentos dos professores, um dos assuntos bem trabalhados no grupo de estudos. Por isso é importante registrar os efeitos dessa iniciativa e entender os desdobramentos a partir dos relatos dos professores.

Por meio das memórias desses professores, poderemos construir narrativas que servirão de análise sobre o que a formação continuada contribui e o que deve promover (nas palavras dos professores), apontando caminhos para uma formação pensada a partir da escola e de suas necessidades.

Formação continuada, identidade e memórias de professores: fios que se entrelaçam na construção de uma trama

A pesquisa aqui apresentada e, conseqüentemente, a análise dos dados coletados, foi (e será, visto que parte da coleta encontra-se em andamento) analisada tendo como cenário três temáticas: formação de professores, identidade e memória. Adentramos um pouco mais sobre cada uma delas.

Sobre formação de professores

Num momento como esse, em que há tantas políticas voltadas para formação do professor (PARFOR, PNAIC, PIBID, PDE...) analisar o reflexo de uma formação continuada desenvolvida pela própria escola e que, até o momento, os resultados da pesquisa indicam que contribuiu demasiadamente para a legitimação de um grupo de trabalho, é uma iniciativa que atende à necessidade de discussão do papel da formação continuada e de sua função na escola.

A teoria, vista como um dos elementos do pensar pedagógico, tem na prática toda a sua consolidação (PIMENTA, 2012). É nesta relação entre teoria e prática que se constitui, ou deveria constituir, a formação continuada dos professores de uma escola, Freire (2002) acrescenta que se não houver relação entre teoria e prática a “teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 2002, p.24). A superação dessa fragmentação só acontecerá com discussão na escola sobre o seu papel e como ela pode contribuir para a transformação da sociedade. É no exercício da profissão (TARDIF, 2012), no contato com a realidade que se estabelece a formação profissional do professor, quanto mais significativa e sólida se constituir, mais benefícios à educação poderá promover.

A formação dos professores é um grande instrumento de superação do fracasso escolar e Pimenta (2012) retrata:

[...] tenho investido na formação de professores, entendo que na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário o seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares. (PIMENTA, 2012, p. 15).

Segundo Azzi (2012) a formação continuada, ou como ela mesma chama “formação profissional” deve contribuir para a superação de uma prática pela prática, pautada numa ação sem reflexão:

Sendo o trabalho do professor uma prática social, sua ação não deve, pois, limitar-se ao prático-utilitário. A superação do professor prático-utilitário encontra um de suas condições em uma formação profissional que, tendo o trabalho docente como seu objetivo de conhecimento, considere-o como uma prática, em sua relação de unidade com a teoria. (AZZI, 2012, p.67)

Sendo assim, convém avançar quanto ao que se tem produzido em relação à temática.

Desde a década de 1990, repensar a formação inicial e continuada tem sido o foco de muitas discussões. Segundo Veiga (2012) algumas pesquisas² demonstram que a formação inicial pouco tem preparado os futuros professores para o exercício da docência, apresentando grades curriculares distantes da realidade escolar. A autora, numa investigação qualitativa a respeito da disciplina de Didática nos cursos de licenciatura, em três instituições de Ensino Superior, verificou que existem muitas contradições entre a teoria e a prática desenvolvidas naqueles cursos. Nos relatos dos graduandos percebeu-se uma visão de Didática totalmente técnica, extremamente desvinculada do contexto e das dimensões sociopolíticas da disciplina. Há uma fragmentação preocupante em relação ao papel dessa disciplina e sua aplicação no contexto acadêmico, já que muitas vezes ela é estudada separadamente, sem qualquer vinculação com as disciplinas as quais se relaciona.

É preciso pensar na Didática enquanto lugar em que se aplica o planejamento do professor, visando atingir os objetivos, por meio dos conteúdos desenvolvidos, numa metodologia adequada e pautada em um processo avaliativo e reflexivo constante. Como diz Veiga (2006, p.21) “[...] o ensino é um processo intencional, sistemático e flexível, que visa à obtenção de determinados resultados (conhecimento, habilidades, atitudes, etc.)” desta maneira não pode haver separação entre o pensado e o realizado na sala de aula, para construir uma verdadeira relação entre teoria e prática.

Na Educação Básica, principalmente nos anos iniciais, com o desenvolvimento de novas tendências pedagógicas, a técnica do trabalho docente acabou sendo desvalorizada. Muitos ainda consideram o termo “técnica” vinculado a uma postura

² Para saber sobre as pesquisas ver livro Saberes Pedagógicos e Atividade Docente (2012)

retrógrada ou alienada. O termo técnica aqui se remete à noção que devemos ter sobre o caráter instrumental e tecnológico que envolve o processo ensino aprendizagem. Tardif (2012) ao discutir o papel da Pedagogia no trabalho dos professores afirma que “não existe trabalho sem técnica, não existe objeto de trabalho sem relação técnica do trabalhador com esse objeto”, reconhecer que faz parte do trabalho do professor dominar todos os conjuntos de meios para obter seus objetivos é enxergar o trabalho estruturado tecnicamente a esse propósito.

Da mesma maneira que outras profissões, a formação inicial não é suficiente para formar um professor (TARDIF, 2012), este profissional só terá sua profissionalização mediante a prática docente, no exercício da função. Os saberes pedagógicos necessários ao trabalho deste profissional, só ganham tom quando confrontados com a realidade, com os desafios do dia-a-dia. A formação continuada se coloca a serviço dessa profissionalização. Nessa perspectiva de reflexão na ação que Pimenta (2012) acrescenta:

Enquanto tal, pensar sua formação significa pensá-la como um continuum de formação inicial e contínua. Entende, também, que a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. E nesse ponto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes [...] (PIMENTA, 2012, p.32)

Na formação continuada se faz necessário que a realidade seja o ponto de partida e de chegada. Refletir sobre o que se faz é a matriz da formação na profissão. Valorizar a prática não é colocá-la como única fonte de verdade, mas é no conflito entre o que se estuda e o que se faz que gera a verdadeira formação contínua. A escola enquanto espaço de aprender, deve ser o espaço do trabalho e formação, o lugar onde os professores construam sua prática diante do que é real e possível.

Sobre identidade do professor

Para falarmos de identidade do professor é preciso fazer um breve contexto histórico para compreendermos como chegamos ao que entendemos dessa profissão. Apoiaremos-nos em Sacristàn (2003) nessa breve retrospectiva, por acreditarmos que

este profissional só pode ser compreendido em paralelo ao aluno e, o que compreendemos sobre ambos (aluno e professor) sofreu alterações ao longo do tempo.

Para Sacristán (2003) a constituição do professor está estreitamente ligada à constituição da categoria aluno, que passou dos cuidados e educação pela família à socialização e vigilância da escola, instituição que assumiu, depois do século XIX, a função de cuidar e educar. Este profissional teve origem na Grécia, quando os pedagogos conduziam os filhos de famílias abastadas aos preceptores. Esses pedagogos eram empregados domésticos que tinham como missão encaminhar e acompanhar as crianças. Quando Roma tomou a Grécia, os gregos se tornaram escravos, assumindo a educação dos filhos de seus senhores dentro de suas próprias residências (GHIRALDELLI, 1995).

Retirar da família a responsabilidade por decidir como deveria ser a educação de seus filhos e repassar à escola esse papel, deu origem a um longo processo de evolução: pedagogo, responsável pela educação dos meninos no âmbito familiar; preceptor, ensinava saberes mais avançados; tutor, cuida substituindo os pais, ou no lugar deles. Posteriormente, institui-se a escola como o espaço e personifica no professor o papel de responsável pelo educar (SACRISTÁN, 2003).

Na metade do século XIX as mulheres começam a assumir os cargos de professoras, cargo antes ocupado por homens. Essa mudança de gênero teve duas razões: a primeira relacionada à baixa remuneração e a segunda o baixo status que da profissão na sociedade. Segundo Sacristán (2005), esses contextos foram moldando o que hoje nós entendemos por professor.

Os professores do ensino fundamental que combinam as funções do cuidado e ensino e, pouco a pouco, de maneira mais clara, assumem o papel disciplinador do pai, vão se aperfeiçoando em uma determinada imagem do que será entendido como profissionalismo docente. [...] (SACRISTÁN, 2005 p. 129)

Em nota o autor esclarece que, na Espanha, o professorado na educação infantil, ensino fundamental e médio ou profissional é na maioria composto por mulheres, enquanto no ensino superior ou na pesquisa o quadro se reverta. Segundo este autor (Sacristán, 2005), essa situação confirma as duas razões citadas anteriormente, que diz

respeito ao prestígio e a remuneração. No Brasil não é diferente, visualizamos as mesmas características que mostram o desprestígio dos professores da Educação Básica.

A construção da identidade desse profissional não pode ser entendida como fixa e imóvel, uma pintura que registra e não se modifica (BAUMAN, 2000); ao contrário ela responde as mudanças que a sociedade lhe impõe. Segundo Bauman (2000) essa busca de identidade é a busca de algo que possa frear o fluxo de mudanças pelo qual a sociedade, segundo este autor, pós – moderna, enfrenta. Uma identidade pautada na liberdade de compra, que utiliza produtos como rótulos de personalidade, uma espécie de adesivos que não dão conta da moldura que necessitamos como fortaleza e se corroem na volatilidade do consumo. Esta talvez seja o grande desafio de se pensar em uma identidade para o professor nas atuais conjunturas, pois o compromisso de romper com os paradigmas tão líquidos e mutáveis tornam difícil a realização dessa tarefa.

Pimenta (2012) esclarece que a identidade é uma significação da profissão em relação ao contexto histórico e social; é uma construção do sujeito situado no tempo e no espaço que passa por uma revisão dos significados e tradições das tarefas, do confronto entre as teorias e as práticas vigentes e pelo próprio significado que o sujeito tem sobre seu ofício. “A profissão do professor, como as demais, emerge de um dado contexto e momentos históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade” (PIMENTA, 2012, p. 19).

Sendo assim, como discutir e (re) construir a identidade de um grupo, principalmente de professores, categoria profissional construída na tradição de trabalhar sempre sozinho em sua sala de aula? Como criar um sentimento de pertença em que todos se sintam parte de um todo? É possível falarmos de pertencimento na escola? Muitas vezes é comum pensarmos a formação continuada como momento de atualização e repasse de informações e não atentar para o que os professores pensam sobre o que estão fazendo, que formação estão recebendo e se esta atende as suas necessidades. Por isso a importância desta pesquisa que tem o desafio de ouvir os professores de uma escola sobre o vivenciado em um processo de formação continuada marcado por peculiaridades.

Sobre memória

Relembrar faz parte do modo que vivemos, sempre estamos lembrando algo que nos aconteceu ou que nos afetou positiva ou negativamente. Toda a nossa percepção do presente se funde em lembranças do passado, porque ele nos cerca e nos preenche. Para Lowenthal (1998) “toda consciência do passado está fundada na memória” e na relação com ela que recuperamos o que já se passou.

A memória segundo Lowenthal (1998) pode ser individual e coletiva, mas é inviolável. O sentido coletivo da memória pode ser presenciado quando as pessoas narram um momento histórico ou uma tragédia, mas as recordações que compõem essa memória coletiva são narrativas de memórias individuais, pois memória tem caráter idiossincrático “transforma os acontecimentos públicos em experiências pessoais mais frívolas” (LOWENTHAL, 1998, p. 79). Precisamos das lembranças de outras pessoas para que confirmem as nossas próprias lembranças, sabendo que ao recordarmos nem sempre o que lembramos é exatamente o que vivemos, pois a memória tem a capacidade de alterar o passado vivido.

O estudo da memória como estudo da identidade é relativamente recente, antes do século XVIII a identidade individual era totalmente baseada no presente (Lowenthal, 1998), somente no final desse século é que se começou a valorizar a percepção da memória como estímulo da consciência de si mesmo da psicanálise. “Relembrar o passado é crucial para nosso sentido de identidade saber o que fomos confirma o que somos” (LOWENTHAL, 1998, p. 83).

Se cada tipo de recordação traz consigo perspectivas de um passado, pressupõe-se que essa memória tenha significado no presente. Partindo dessa premissa, buscar as memórias dos professores sobre um processo de formação continuada vivenciada em conjunto, pode fomentar outras memórias sobre a escola e a prática pedagógica. Sabemos que a recuperação dessas memórias não se apresentará de forma linear e retrospectiva, pois não conservamos as recordações exatamente como elas aconteceram, mas ressignificamos a cada momento seu sentido e importância de acordo com a necessidade do presente. Sendo assim, a necessidade que o presente se coloca é a de verificar se a formação continuada construída pela própria escola foi importante para

a construção de uma identidade de grupo e como essas questões são expressas nas narrativas construídas pelos professores.

Alguns resultados parciais

A pesquisa encontra-se em andamento e, até a escrita do presente texto, foram realizados os estudos teóricos (que prosseguem paralelamente às próximas etapas), o levantamento de documentos referentes aos encontros na escola e uma sondagem inicial sobre as impressões que as professoras que continuam na escola elaboram sobre o vivenciado em 2012.

Constatou-se que o retorno dessa formação não foi apenas pedagógico, mas também interpessoal, pois identifica-se que a convivência entre as professoras estreitou-se durante os encontros promovidos em 2012. O tempo dos encontros promovidos na escola foi utilizado para compartilhar as dificuldades e, principalmente, rediscutir práticas que eram mantidas com base na tradição, mas que não faziam sentido frente às novas demandas quanto ao que ensinar na escola. É notório que aquele processo de formação foi um marco para a escola.

A coordenação juntamente com a direção discute, ainda hoje, como o projeto favoreceu para o fortalecimento teórico e metodológico das práticas docentes. Constata-se que os professores que participaram de tal formação são mais engajados e fazem a diferença na escola. Por isso, acreditamos que ao prosseguir com a pesquisa poderemos responder a questão já anunciada: como a formação continuada pode contribuir significativamente para a construção da identidade de um grupo de professores?

Referências

- AZZI, Sandra et al. **Saberes pedagógicos e atividade docente: Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico**. primeira São Paulo: Cortez, 2012. 301 p.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BRANSFORD, John D.; BROWN, Ann L.; COCKING, Rodney R. **Como as pessoas aprendem. Cérebro, mente, experiência e escola**. São Paulo: Editora do SENAC. 2007.
- LOWENTHAL, David. **Como conhecemos o passado**. Projeto História. São Paulo, número: 17, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GUIRALDELLI, Paulo Jr. **O que é pedagogia**. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- PIMENTA, Selma Garrido et al. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente: Formação de professores: identidade e saberes da docência**. primeira São Paulo: Cortez, 2012. 301 p.
- SACRISTÀN, José. G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Ensinar: uma retrospectiva complexa e laboriosa. In: Veiga, I.P. A. (Org.) **Repensando a didática**. Campinas: Papirus, 2006.
- _____. et. al. (Coord.). **Didática entre o pensar, o dizer e o vivenciar: a vez e a voz dos alunos**. Ponta Grossa: UEPG, 2012.

ⁱ Projeto financiado pelo CNPQ, Número do processo: 407176/2012-8. Chamada Nº 18/2012 - Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas