



Ensino e Aprendizagem como Unidade Dialética

Kelly Cristina Campones
(Organizadora)

Kelly Cristina Campones
(Organizadora)

Ensino e Aprendizagem como Unidade Dialética

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Geraldo Alves
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E59	Ensino e aprendizagem como unidade dialética [recurso eletrônico] / Organizadora Kelly Cristina Campones. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Ensino e Aprendizagem como Unidade Dialética; v. 1) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-481-8 DOI 10.22533/at.ed.818191507 1. Aprendizagem. 2. Educação – Pesquisa – Brasil. I. Campones, Kelly Cristina. CDD 371.102
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O e-book intitulado como: “Ensino e Aprendizagem como Unidade Dialética”, apresenta três volumes de publicação da Atena Editora, resultante do trabalho de pesquisa de diversos autores que, “inquietaos” nos seus mais diversos contextos, consideraram em suas pesquisas as circunstâncias que tornaram viável a objetivação e as especificidades das ações educacionais e suas inúmeras interfaces.

Enquanto unidade dialética vale salientar, a busca pela superação do sistema educacional por meio das pesquisas descritas, as quais em sua maioria concebem a importância que toda atividade material humana é resultante da transformação do mundo material e social. Neste sentido, para melhor compreensão optou-se pela divisão dos volumes de acordo com assunto mais aderentes entre si, apresentando em seu volume I, em seus 42 capítulos, diferentes perspectivas e problematização acerca do currículo, das práticas pedagógicas e a formação de professores em diferentes contextos, corroborando com diversos pesquisadores da área da educação e, sobretudo com políticas públicas que sejam capazes de suscitar discussões pertinentes acerca destas preposições.

Ainda, neste contexto, o segundo volume do e-book reuniu 29 artigos que, constituiu-se pela similaridade da temática pesquisa nos assuntos relacionados à: avaliação, diferentes perspectivas no processo de ensino e aprendizagem e as Tecnologias Educacionais. Pautadas em investigações acadêmicas que, por certo, oportunizará aos leitores um repensar e/ou uma amplitude acerca das problemáticas estudadas.

No terceiro volume, categorizou-se em 25 artigos pautados na: Arte, no relato de experiências e no estágio supervisionado, na perspectiva dialética, com novas problematizações e rupturas paradigmáticas resultante da heterogeneidade do perfil acadêmico e profissional dos autores advindas das temáticas diversas.

Aos autores dos diversos capítulos, cumprimentamos pela dedicação e esforço sem limites. Cada qual no seu contexto e pautados em diferentes prospecções viabilizaram e oportunizaram nesta obra, a possibilidade de ampliar os nossos conhecimentos e os diversos processos pedagógicos (algumas ainda em transição), além de analisar e refletir sobre inúmeras discussões acadêmicas conhecendo diversos relatos de experiências, os quais, pela soma de esforços, devem reverberar no interior das organizações educacionais e no exercício da constante necessidade de pensar o processo de ensino e aprendizagem como unidade dialética.

Cordiais saudações e meus sinceros agradecimentos.

Kelly Cristina Campones

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
“HANSEI”: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA JAPONESA E SUAS POSSÍVEIS APLICAÇÕES NAS ESCOLAS BRASILEIRAS	
<i>Ana Luísa da Costa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915071	
CAPÍTULO 2	8
A BUSCA POR RECONHECIMENTO COMO MOTIVAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO	
<i>Mauro Sérgio da Silva</i>	
<i>Flávia Dias Coelho da Silva</i>	
<i>Izabella Gonçalves Bocayuva</i>	
<i>Lucas Evangelista Rangel</i>	
<i>Lucas Miranda</i>	
<i>Marcelo Visintini</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915072	
CAPÍTULO 3	20
A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO NEOLIBERAL: CONTRIBUIÇÕES DA DIDÁTICA DE PERSPECTIVA CONTRA-HEGEMÔNICA	
<i>Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915073	
CAPÍTULO 4	32
A FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO A PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS NO IF SERTÃO-PE <i>CAMPUS</i> SALGUEIRO	
<i>Gercivania Gomes da Silva</i>	
<i>Carlos Wendel Gomes da Silva</i>	
<i>Sandra Regina da Silva Galvão</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915074	
CAPÍTULO 5	38
A FORMAÇÃO DOCENTE: CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL E DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS	
<i>Katia Fraitag</i>	
<i>Miguel Julio Zadoreski Junior</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915075	
CAPÍTULO 6	43
A FORMAÇÃO DOS PEDAGOGOS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA NO MÉTODO DO IAB NO MUNICÍPIO DE BOA VISTA-RR	
<i>Kátia Maria Abreu da Silva</i>	
<i>Janaene Leandro de Sousa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915076	

CAPÍTULO 7	50
A FORMULAÇÃO DE TAREFAS PARA PROMOVER O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR QUE ENSINA MATEMÁTICA	
<i>Cristina Meyer</i>	
<i>Mariana Maria Rodrigues Aiub</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915077	
CAPÍTULO 8	61
A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR E A POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES	
<i>Francisca de Lourdes dos Santos Leal</i>	
<i>Vilmar Aires dos Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915078	
CAPÍTULO 9	73
REFLEXOS DA REFORMA EDUCACIONAL DOS ANOS 1990 NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ESTADO DO ACRE	
<i>Hildo Cezar Freire Montysuma</i>	
<i>Rosalu Ribeiro Barra Feital Nogueira</i>	
<i>Emilly Ganum Areal</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915079	
CAPÍTULO 10	107
ALGUMAS DISCUSSÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE EM MATEMÁTICA E A HISTÓRIA DA DIDÁTICA NAS LICENCIATURAS EM MATEMÁTICA DA BAHIA (1940-1960)	
<i>Januária Araújo Bertani</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150710	
CAPÍTULO 11	118
APONTAMENTOS SOBRE A ATIVIDADE DE MONITORIA DA DISCIPLINA DE QUÍMICA GERAL PARA ALUNOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	
<i>Luciana Silva Rocha Contim</i>	
<i>Luis Antônio Serrão Contim</i>	
<i>João Pedro Carmo Filgueiras</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150711	
CAPÍTULO 12	123
APRENDIZADO, MOTIVAÇÃO E DIVERSÃO: JOGOS COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DE BIOLOGIA CELULAR	
<i>Laís Corrêa Lima</i>	
<i>Agatha Santos de Jesus</i>	
<i>Angélica Ferreira Carreiro</i>	
<i>Ingrid da Silva Rola</i>	
<i>Karolainy Teixeira da Conceição</i>	
<i>Maik da Silva de Souza</i>	
<i>Rafaela Nunes Santos</i>	
<i>Yasmim de Oliveira Paula</i>	
<i>Yhasmim Hellen Viana Scandian</i>	
<i>Marina Sousa Manoel Damasceno</i>	
<i>Karina Mancini</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150712	

CAPÍTULO 13	135
AS DCN E A FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO E OS DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFPI	
<i>Mirtes Gonçalves Honório</i> <i>Teresa Christina Torres Silva Honório</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150713	
CAPÍTULO 14	146
AS IMPLICAÇÕES DAS DCN NA ESTRUTURAÇÃO DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA NA UFPI	
<i>Josania Lima Portela Carvalhêdo</i> <i>Maria do Socorro Leal Lopes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150714	
CAPÍTULO 15	158
CARTOGRAFIAS LITERÁRIAS E PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA BÁSICA	
<i>Fabíola de Fátima Igreja</i> <i>Gilma Gimarães Lisboa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150715	
CAPÍTULO 16	171
EDUCAÇÃO E CURRÍCULO: PERSPECTIVAS PARA O TRABALHO COM TEXTOS OPINATIVOS	
<i>Rodrigo Leite da Silva</i> <i>Fabiana Meireles de Oliveira</i> <i>João Paulo Buranelli Mantoan</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150716	
CAPÍTULO 17	180
EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS E CONCEPÇÕES DE PEDAGOGIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS: O QUE DIZEM OS ESTUDANTES DO CSHNB/UFPI?	
<i>Luciana Silva Dias</i> <i>José Leonardo Rolim de Lima Severo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150717	
CAPÍTULO 18	186
ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA FAVORÁVEL À FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR: UM ESTUDO DE CASO	
<i>Emmanuel Paiva de Andrade</i> <i>Jasmin Lemke</i> <i>Neide Lucia de Oliveira Almeida</i> <i>Maria Augusta de Castro Seixas</i> <i>Elisabeth Flavia Roberta Oliveira da Motta</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150718	

CAPÍTULO 19	198
FILOSOFIA UBUNTU COMO PRÁTICA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE NEGRA E CONSCIÊNCIA AFRO-DIASPÓRICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Isis Natureza Oliveira da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150719	
CAPÍTULO 20	203
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A PESQUISA-AÇÃO COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICO-METODOLÓGICA DE INVESTIGAÇÃO	
<i>José Álbio Moreira de Sales</i>	
<i>Tânia Maria de Sousa França</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150720	
CAPÍTULO 21	215
FORMAÇÃO E A DOCÊNCIA À LUZ DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	
<i>Elda Silva do Nascimento Melo</i>	
<i>Antonia Maira Emelly Cabral da Silva Vieira</i>	
<i>Camila Rodrigues dos Santos</i>	
<i>Erivania Melo de Moraes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150721	
CAPÍTULO 22	234
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA: ALGUMAS REFLEXÕES	
<i>Cíntia Fogliatto Kronbauer</i>	
<i>Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150722	
CAPÍTULO 23	245
MERLÍ E OS SABERES DA DOCÊNCIA	
<i>Vera Maria Luz Spínola</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150723	
CAPÍTULO 24	256
MOTIVAÇÃO DE ESCOLARES PORTUGUESES DO TERCEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	
<i>Fábio Brum</i>	
<i>Ellen Aniszewski</i>	
<i>José Henrique dos Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150724	
CAPÍTULO 25	267
NÚCLEOS DE PESQUISA NA ESCOLA: POSSIBILIDADES DE MUDANÇAS DIDÁTICAS E PRÁTICAS DE ENSINO DOS PROFESSORES*	
<i>Jaqueline Ritter</i>	
<i>Andreia Rosa de Avila de Vasconcelos</i>	
<i>Andréa Borges Umpierre</i>	
<i>Francieli Chibiaque</i>	
<i>Otávio Aloisio Maldaner</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150725	

CAPÍTULO 26	285
O APRENDER-ENSINAR DA LEITURA: TRAVESSIAS POR VIR	
<i>Gilcilene Dias da Costa</i>	
<i>Jessé Pinto Campos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150726	
CAPÍTULO 27	297
O ENSINO POR INVESTIGAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS: UMA REVISÃO A PARTIR DOS ANAIS DO ENPEC	
<i>Jéssica Cremonini Caprini</i>	
<i>Mariana Donateli Gatti</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150727	
CAPÍTULO 28	302
O INÍCIO DA DIDÁTICA NO CURSO DE MATEMÁTICA NA BAHIA (1940-1960)	
<i>Januária Araújo Bertani</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150728	
CAPÍTULO 29	313
O SABER DOCENTE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PEDAGOGOS PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA	
<i>Lílian Pereira Guedes</i>	
<i>Jorge Costa do Nascimento</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150729	
CAPÍTULO 30	321
OS ARTÍFICES DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: O CONHECIMENTO TEÓRICO/PRÁTICO DESENVOLVIDO NO CURSO DE PEDAGOGIA/PARFOR	
<i>Lui Nörnberg</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150730	
CAPÍTULO 31	332
OS IMPACTOS DAS NOVAS POLÍTICAS CURRICULARES NA DIDÁTICA E PROFISSIONALIDADE DE PROFESSORAS INICIANTES	
<i>Joelson de Sousa Moraes</i>	
<i>Franç-Lane Sousa Carvalho do Nascimento</i>	
<i>Nadja Regina Sousa Magalhães</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150731	
CAPÍTULO 32	344
OS SABERES DA EXPERIÊNCIA COMO PRINCÍPIO DA PRÁTICA DOCENTE	
<i>Lourdes Cavalcante Couto de Melo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150732	
CAPÍTULO 33	350
PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO INICIAL ÀS SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	
<i>Claudia Martins de Souza</i>	
<i>Rosângela Gasparim</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150733	

CAPÍTULO 34	356
PLANEJAMENTO COLETIVO: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA NA DISCIPLINA DE DIDÁTICA	
<i>Tânia Maria de Sousa França</i>	
<i>Nancy Mireya Sierra Ramirez</i>	
<i>Joilson Silva de Sousa</i>	
<i>Ana Cristina de Souza Lima</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150734	
CAPÍTULO 35	367
POLÍTICAS, ENSINO DAS CIÊNCIAS E INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: CONTEXTOS, DIÁLOGOS E REFLEXÕES	
<i>Simone Souza Silva</i>	
<i>Arminda Rachel Botelho Mourão</i>	
<i>Francisca Keila de Freitas Amoedo</i>	
<i>Mateus de Souza Coelho Filho</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150735	
CAPÍTULO 36	369
PRÁTICA PEDAGÓGICA: CONCEPÇÃO DE PROFESSORES DE UMA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA DA COLÔMBIA –CO	
<i>Rosenilda Rocha Bueno</i>	
<i>Adelmo Carvalho da Silva</i>	
<i>Oscar Orlando Hoyos Gaviria</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150736	
CAPÍTULO 37	380
PRÁTICA PEDAGÓGICA: EDUCANDO DE FORMA LUDICA POR MEIO DE ALIMENTOS NA COMUNIDADE QUILOMBOLA	
<i>Cristiano de Assis Silva</i>	
<i>Carlos Luis Pereira</i>	
<i>Ângela Maria dos Santos Florentino</i>	
<i>Cristiane de Assis Ribeiro da Silva</i>	
<i>Kristielly Pereira de Assis Ribeiro da Silva</i>	
<i>Dirlan de Oliveira Machado Bravo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150737	
CAPÍTULO 38	389
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS BEM SUCEDIDAS NO ENSINO MÉDIO	
<i>Silvana Soares de Araujo Mesquita</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150738	
CAPÍTULO 39	399
PROFESSORES DE DIDÁTICA E SEUS ESTUDANTES: OS ARTÍFICES DA FORMAÇÃO	
<i>Maria Janine Dalpiaz Reschke</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150739	

CAPÍTULO 40	410
QUANDO A PRÁTICA SE TORNA COMPONENTE CURRICULAR DOS PPPS DE LETRAS	
<i>Núbio Delanne Ferraz Mafra</i>	
<i>Vladimir Moreira</i>	
<i>Marcelo Cristiano Acri</i>	
<i>Beatriz do Prado Ferreira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150740	
CAPÍTULO 41	417
SABERES EM INTERAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A UNIVERSIDADE EM CONEXÃO COM JOVENS DO ENSINO MÉDIO	
<i>Rosilda Arruda Ferreira</i>	
<i>Luiza Olívia Lacerda Ramos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150741	
CAPÍTULO 42	427
TESSITURAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO BILINGUE: CAMINHOS PARA A ACESSIBILIDADE DOS SURDOS	
<i>Eliana da Silva Neiva Brito</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150742	
SOBRE A ORGANIZADORA	436

O INÍCIO DA DIDÁTICA NO CURSO DE MATEMÁTICA NA BAHIA (1940-1960)

Januária Araújo Bertani

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia,
Departamento de Ciências e Tecnologia, Jequié,
Bahia.

RESUMO: Propõem-se, neste texto, discutir algumas questões da formação docente, considerando aspectos da história da disciplina de didática e o ensino de matemática. Para esta produção, também contamos com o aporte teórico da história cultural, portanto, recorreremos à Chartier (2002) e Julia (2001). Iniciamos a nossa narrativa histórica, com o primeiro Curso de Matemática da Bahia, da Faculdade de Filosofia da Bahia, que garantia o título de Bacharel em Matemática e para a obtenção do título de Licenciado em Matemática o futuro professor fazia o Curso de Didática. Assim, para este momento trazemos as análises das cadernetas desta disciplina (1940-1960), que nos possibilitou um entendimento sobre a forma que ocorria as apropriações na formação e no ensino de matemática. Logo em seguida, na segunda parte do texto, de forma mais sucinta, apresenta-se em âmbito nacional algumas influências das políticas públicas educacionais (LDB 71, LDB 96 e CNE 2002) e os novos desafios para a didática, formação de professores e o ensino de matemática. Para finalizar destacamos que as apropriações ocorridas no decorrer desta

história não são constituídas de forma neutra, estão intrinsecamente relacionadas com uma história, produzida por uma cultura escolar que dialoga com questões políticas e sociais.

PALAVRAS-CHAVE: História da formação docente. Didática. Ensino de Matemática.

1 | INTRODUÇÃO

Enfrentamos problemas sobre a formação dos professores que ensinam Matemática, mais especificamente, nas Licenciaturas em Matemática. Dentre os problemas, pode-se elencar a desarticulação entre conhecimentos matemáticos e conhecimento didático pedagógico, e, a forma de se pensar o ensino de matemática, sendo uma ciência neutra e a histórica, resultando em práticas escolares que ressaltam a transmissão e estão desvinculadas da apreensão. A história nos permite reconhecer que estes problemas foram historicamente produzidos. Nesta perspectiva, neste texto, daremos ênfase a historiografia da formação docente na Bahia, em especial, primeiro Curso de Licenciatura de Matemática da Faculdade de Filosofia da Bahia. Apesar de tratarmos de questões do referido curso, algumas discussões estarão, também, relacionadas ao âmbito nacional, pois por mais que havia

as particularidades do grupo que fazia parte destas instituições de ensino superior, também havia elementos normativos nacionais, como por exemplo, as leis, que regiam normas para todos os cursos e talvez condutas e conhecimentos. Desta maneira, a formação docente se dava de forma local, mas tinha suas narrativas globais.

O segundo momento da narrativa histórica (1960-2000) teremos uma discussão em nível nacional, apontando algumas das políticas públicas e suas possibilidades de avanço, ou retrocesso, no que tange a formação docente. Neste momento, teremos a implantação dos Cursos de Licenciatura que, em tese, propiciariam uma formação que unificaria os conhecimentos matemáticos e pedagógicos.

2 | A HISTÓRIA DA DIDÁTICA

Um dos trabalhos desenvolvidos neste campo de pesquisa é o de Circe Mary da Silva (2002), cujo estudo é sobre a formação dos professores em matemática em São Paulo, especificamente na Faculdade de Filosofia de São Paulo. Referente às questões teóricas e metodológicas encontramos as pesquisas de Ângela Miorim e Antônio Miguel (2001, 2002), que argumentam sobre as relações entre a história e a Educação Matemática, ultrapassando o ideário de que a História da Matemática seria somente um conhecimento matemático determinado para (e na) escola. Já Valente (2005) compreende a História da Educação Matemática como um campo da História da Educação. Neste sentido, para este autor a história da Educação Matemática permite o trabalho com as representações, práticas e estratégias dos sujeitos que fizeram parte desta História. Encontramos em Garnica (2006) outra forma de produzir a História da Educação Matemática, pesquisando as práticas e a formação de professores por intermédio das fontes narrativas, através da História Oral, sua metodologia de pesquisa.

A história da disciplina de didática, neste artigo, será entendida como a história das práticas escolares, estando inserida na História da Educação Matemática e, especificamente, na história da formação docente. Com esta compreensão, a didática se constitui em uma disciplina dos cursos de formação de professores. Enquanto uma disciplina apresenta uma história que foi produzida em épocas diferentes. Já que a educação está imbricada em questões sociais e políticas, a disciplina de didática, também foi tendo seus paradigmas conforme o perfil de professor que a época exigia. Nesta perspectiva, encontramos Chervel (1990) que destaca que ao pesquisarmos a história de uma disciplina não é possível entendê-la sem abordar o resultado a que objetiva. Assim, a disciplina é “um vasto conjunto cultural amplamente original que foi organizado ao longo de décadas ou séculos e que se coloca como mediação posta a serviço da juventude escolar em sua lenta progressão em direção à cultura da sociedade global.” (CHERVEL, 1990, p. 200). Nesse sentido, a didática também passou por momentos de avanço e retrocesso, sendo caracterizada de várias formas

no decorrer de sua história: “arte” de ensinar tudo a todos, a “aplicação” de técnicas de ensino (pensando objetivo e método), e, nas discussões atuais apresenta um caráter epistemológico. D’amore defini o conceito da epistemologia espontânea:

fim de tomar suas decisões em sala de aula, os professores utilizam, explicita ou implicitamente, qualquer tipo de conhecimentos, métodos, convicções sobre a maneira de encontrar, aprender ou organizar um saber. Essa bagagem epistemológica é essencialmente construída de modo empírico para satisfazer às necessidades didáticas. Algumas vezes, é o único instrumento que lhes permite propor os processos didáticos escolhidos e de fazê-los aceitar pelos alunos e pelo ambiente deles. O conjunto das convicções dos professores, dos alunos ou dos pais sobre o que convém fazer para ensinar, para aprender e para compreender os saberes que estão em jogo constitui uma epistemologia prática que é impossível ignorar ou eliminar (D’ AMORE, 2007, p.190).

Desta forma, as pesquisas sobre a didática, também, deslocam o objeto de pesquisa. Em outras palavras, pesquisar com os professores e não mais sobre os professores, colocando-os como participantes ativos na constituição de novas possibilidades de ensino e aprendizagem.

Em função das demandas políticas e sociais as mudanças ocorreram, No decorrer da próxima seção, faremos o detalhamento sobre algumas destas mudanças.

3 | UMA HISTÓRIA DA DISCIPLINA DE DIDÁTICA

Neste segmento teremos dois momentos para a discussão sobre a didática. O primeiro tem como fontes as cadernetas da disciplina de Didática Especial da Matemática, da Faculdade de Filosofia da Bahia. O segundo momento envolve uma discussão nacional sobre as políticas públicas e suas implicações na formação do professor que ensina matemática.

3.1 A Forma de Conceber a Didática (1940-1960)

O Decreto nº 1190, de 4 de abril de 1939, cria as Faculdades de Filosofia e os cursos de formação de professores nas escolas secundárias. Na Bahia a implantação da Faculdade ocorre em 1941. Logo, em 1943, em Salvador, na Faculdade de Filosofia da Bahia, inicia-se as primeiras aulas do Curso de Matemática. Durante três anos os alunos aprendiam disciplinas voltadas ao conhecimento matemático. A história nos mostra que nesta época não tínhamos professores com formação específica para ensinar neste estabelecimento. Os primeiros professores, na maioria das vezes, eram os engenheiros. Logo, a matemática a ensinar seguia traços de uma matemática técnica, em outras palavras, o professor de matemática era o engenheiro.

Depois de três anos estudando a “matemática dos engenheiros”, o aluno recebia o título de Bacharel em Matemática. Para ter a titulação de professor em matemática, ou seja, Licenciado em Matemática, era necessário fazer o Curso de Didática, com duração de mais um ano. Dentre as disciplinas deste curso dedicaremos a pesquisa

para a disciplina de Didática Especial da Matemática.

O primeiro professor da disciplina de Didática Especial da Matemática foi Aristides da Silva Gomes, que era engenheiro e lecionava as disciplinas de Geometria Analítica e Projetiva e Geometria Superior no Curso de Matemática. O foco principal, durante o ano de 1946, foram os princípios da didática: era a primeira disciplina que tratava sobre o ensino da matemática, assim, para ensiná-la, era preciso planejar, conhecer os métodos e materiais didáticos e avaliar. Além de ocorrer registros sobre as aulas dos estagiários. Após estes momentos acontecia a “Crítica da aula”, momento de avaliação da prática dos alunos.

A disciplina salientou, também, a aprendizagem da matemática na adolescência. Dentre os textos estudados na época, encontra-se o da professora Odete Vieira de Jesus, em que destaca o perfil do professor para trabalhar com adolescentes. Desta forma, havia a inquietação de entender o contexto psicológico do aluno para se ensinar matemática.

Já em 1948, houve a substituição de Aristides da Silva Gomes por Aracy Coelho Esteve, devido a problemas de saúde do professor.¹ Durante suas aulas, Aracy Esteve, enfatizava o valor e o objetivo do ensino da matemática; a evolução da história do ensino da matemática do Brasil.

Em 1949 ocorreram modificações importantes. A intensificação das atividades práticas no Ginásio de Aplicação, com os estágios. Assim, além de cumprir com a formação teórica, estudando os conhecimentos didáticos, os estágios também propiciavam a produção de saberes que envolviam a prática.

O professor formador realizava uma “visita” em sala de aula, na qual avaliava o futuro professor e preenchia uma ficha sobre as atividades práticas, levando em consideração os seguintes aspectos: plano de aula, declaração da finalidade da aula, matéria como conteúdo, método de apresentação, expressão verbal e elocução, capacidade de sugerir questões e provocar a cooperação dos alunos, capacidade de atender as reações de todos os alunos, atitude emocional, capacidade de liderança em contraste com a capacidade de contato, propriedade e preparação do material. Estes critérios avaliativos das aulas observadas também eram um modo de destacar um modelo de formação.

Em 1949, ocorreu a introdução de dois novos temas. O primeiro era o preparo especializado e a formação pedagógica no Brasil e nos principais países, destacando a formação especializada. Ou seja, acreditava-se que era necessário um conjunto de saberes para o professor reger o seu trabalho docente, incluindo a discussão de outras culturas escolares e formações docentes que possibilitavam a leitura de “outras realidades”. O segundo tema era sobre requisitos técnicos e pessoais do moderno professor de matemática. Algo a se questionar: na época, o que significava

¹ DIAS, André Luís Mattedi. Engenheiros, Mulheres, Matemáticos: interesses e disputas na profissionalização da matemática na Bahia (1896-1968). 2002. 320 f. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

ser um *moderno* professor de matemática?

Em 1950, além dos conteúdos estipulados no programa da disciplina, Aristides Gomes registrou, no dia 23 de outubro: a “parte prática – Seminários Semanais: discussão e análise de problemas especiais relacionados com o programa teórico e com a observação e prática do ensino da matemática.” É o primeiro momento em que é registrada a atividade de seminários. Em 1951, não ocorreram mudanças no registro dos conteúdos. Todavia, as práticas de ensino ocorreram em instituições diferentes.

Martha Dantas assumiu a cadeira de Didática Especial da Matemática em 1952 e permaneceu na sua regência até 1965. No primeiro curso, não distanciou das práticas já estabelecidas na disciplina. Depois de anos Martha, em entrevista, fala sobre o seu primeiro ano sendo professora:

[...] preocupou-me inicialmente o estudo dos métodos do ensino da Matemática e a necessidade mesmo de uma profunda meditação pedagógica sobre eles. Antes de chegar ao fim de meu primeiro ano de trabalho nets disciplina, verifiquei, com tristeza, que a tarefa mais importante do ensino reside menos no aperfeiçoamento dos métodos particulares às nossas disciplinas do que num esforço para fazer cessar o isolamento no qual vivem os que ensinam.²

Diante disto, Martha organizou uma viagem ao exterior para estudar sobre o ensino da matemática. Em seu roteiro de viagem previu estudos na Bélgica, Inglaterra e França.

Depois da viagem de estudos para a Europa, em 1954, Martha Dantas voltou a lecionar Didática Especial da Matemática. Nesse ano, foram mescladas as aulas teóricas e as práticas. Deduz-se que a articulação intensiva entre as aulas teóricas e práticas deu-se pela influência da viagem de estudos, que se refletiu ativamente na prática docente de Martha Dantas. É bom enfatizar que os saberes docentes são personalizados, pois carregam as marcas do vivenciado. Nas atividades de Martha, é notória a articulação entre o ensino da matemática e as práticas muito mais intensificadas do que em 1952. Assim, a prática também era compreendida como um elemento importante.

No curso lecionado em 1955, Martha Dantas introduziu uma nova temática: o Livro Classe (nome dado àquela época ao livro didático). No mesmo ano, “Livro Classe” também foi o título do seu texto apresentado no I Congresso de Ensino de Matemática. Neste texto são tratados rapidamente, dentre outros temas, os problemas pelos quais as famílias passam para a aquisição dos livros; a relação do livro com os programas e as reformas educacionais; as formas de apresentação dos assuntos ao longo dos sete anos do secundário³. Assim, sua prática também possibilitava a sua produção

2 Entrevista de Martha Dantas. In: DIAS, André Luís Mattedi. Engenheiros, Mulheres, Matemáticos: interesses e disputas na profissionalização da matemática na Bahia (1896-1968). 2002. 320 f. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo. p.138.

3 A Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, também intitulada de Reforma Capanema, estabelece o ciclo ginásial, de quatro anos, e o ciclo colegial, de três anos, divisão que permaneceu na estrutura do ensino brasileiro até o início da década de 1970.

teórica. Este texto de Martha Dantas, apresentado no Congresso, concretiza suas preocupações e discussões aprimoradas tanto pelas viagens de estudo quanto pela docência. Até então, nas cadernetas passadas, havia no máximo um registro sobre o material didático, mas neste ano, direciona oito aulas para tratar sobre a temática.

No início das atividades de 1956, Martha Dantas enfatizou o conteúdo matemático. Em 14 de março, realizou um teste sobre os conhecimentos matemáticos relativos ao ensino secundário (ginasial); no dia 06 de abril selecionou, com os alunos, os conteúdos por eles considerados difíceis. Compreende-se que, para Martha, a formação do professor de matemática constituía a construção ou reconstrução de saberes e que, apesar de a disciplina ser “didática da matemática”, era necessário saber o conteúdo. Desta maneira, o processo de profissionalização era demarcado pela apropriação de vários saberes.

Nos dias 21 e 23 de outubro e 11 de novembro de 1957, ocorreram os estudos dirigidos nas terceiras séries ginasiais. Desta forma, percebe-se o interesse da professora em mostrar para os futuros professores que a atividade docente não é somente a transmissão de conceitos, mas a orientação do estudo dos alunos. No II Congresso Nacional de Ensino da Matemática no Curso Secundário, neste mesmo ano, o estudo dirigido é referenciado na tese dos professores do Distrito Federal que acreditavam que a falha no ensino da matemática estava na forma como os alunos estudavam.

Em 1958, Martha Dantas foi contemplada com um ano de bolsa de estudos em Lisboa. As aulas de Didática Especial da Matemática foram ministradas por Nilza Rocha Medrado. O início das aulas aconteceu em 3 de maio. Nilza seguiu o programa. Mas no início ocorreram as aulas práticas das alunas no Ginásio de Aplicação, e em seguida ficou concentrada a parte teórica do programa.

Em 1959, Martha Dantas trabalhou “os estudos comparativos: Brasil, Portugal e Bélgica”. Algo instigante era a preocupação de Martha em levar para suas aulas a discussão de outras culturas escolares, pois os estudos comparativos possibilitam entender as apropriações de outros espaços. Desta forma, notamos a circulação de ideias, de outras apropriações e representação sobre a formação e o ensino da matemática.

Assim, a maneira com que Martha enfatizava o estudo dos programas leva a acreditar que ela percebia as “várias realidades” e suas singularidades, suas adaptações e transformações, portanto, a produção de uma cultura escolar. A análise da cultura escolar promoveria o diálogo, não amistoso, entre continuidades e mudanças, e entre tradições e inovações, possibilitando descrever e analisar, de modo mais complexo, os processos de escolarização que ocorriam num determinado espaço e tempo e numa determinada instituição educativa.

Em 1960, destaca-se a ampliação da discussão do estudo comparativo dos programas dos países já visitados e estudados por Martha Dantas. Em 22 de agosto de 1962, Martha escreveu: “Estudo de *problemas* de Geometria para a 3ª

série ginásial”. Ao analisarmos as cadernetas, até então, não ocorriam o estudo dos *problemas* da geometria. Vale lembrar que, dentre as mudanças do ensino da matemática, a geometria seria ensinada por meio da transformação linear, estudo que enfatiza conceitos da Matemática Moderna.

3.2 Após a Década de 60: uma Breve Discussão Sobre a Didática, a Formação e o Ensino de Matemática no Âmbito Nacional

Na década de 70, a didática continua nos padrões das décadas anteriores. A educação, neste momento deveria “atender a esses dois aspectos: a segurança via formação moral e cívica, propaganda anticomunista, desenvolvimento via expansão do sistema educacional, combate à evasão e repetência para que fosse elevada a produtividade do sistema escolar”. (SFORNI, 2015, p. 89). Para atender estas demandas também é implantada as Licenciaturas Curtas pela Lei nº 5692/71, LDB 71 (BRASIL, 1971), tendo um dos seus objetivos a interiorização do ensino nos Estados. Nesta época, a política educacional objetivava formar professores para atender o interior dos estados, neste sentido era necessária uma formação que abarcasse várias áreas de conhecimento, em nosso caso, o professor era formado para ensinar matemática, biologia, física e química, denominando-se para esta formação o termo polivalente. Mais um momento para caracterizar a formação de “um técnico da educação”. Nesta perspectiva, a educação, em particular, a didática caracteriza-se de uma forma técnica, sendo concebida como atividade neutra e seguida de objetivos e metas a cumprir.

Além disso, em relação ao ensino de matemática encontramos uma acentuada ênfase na Teoria dos Conjuntos e na formalização dos conceitos matemáticos. Soares (2001) revela que em 1973, realizou-se uma pesquisa sobre o ensino de matemática no Brasil, dentre os problemas, a evidência nos conteúdos algébricos em relação aos geométricos. Ainda destaca a forma desvinculada de se ensinar a álgebra, citando o exemplo do conteúdo de relação, subdividido em par ordenado e produto cartesiano e não trazendo referências sobre funções. Desta forma, destaca que o ensino de matemática não tinha uma articulação interna entre os conteúdos. Estes problemas, não eram locais, Kline (1973), neste momento, também tece fortes críticas ao Movimento da Matemática Moderna, em seu livro “O Fracasso da Matemática Moderna”. A falta de perspectiva no ensino de matemática possibilitou um momento de transição, e até mesmo de rupturas, com o estabelecido.

Na década de 80, fim da ditadura, ensino de matemática em crise e criação dos cursos de pós graduação em educação matemática, portanto, momento de um novo pensar, nas discussões inicia-se a presença da educação libertadora⁴, apoiada nas ideias de Paulo Freire. Neste sentido, a educação, em especial a didática ganha espaço para o início de seu redirecionamento, forte crítica a racionalidade técnica.

4 Educação pautada na consciência da realidade em busca de uma transformação social.

Em síntese, nas décadas de 80 e 90 do século passado um vácuo se instala no campo da Didática, está claro que não se deseja a sua vinculação às técnicas de ensino, [...], mas não se tem claro qual seria, então, o seu objeto. Essa tensão gera grande debate na área, configurando-se como um momento em que os pesquisadores desse campo, em nível nacional, ocuparam-se de buscar a identidade da Didática. (SFORNI, 2015, p. 96).

Esta mobilização não é uma característica somente no âmbito da didática, em relação ao ensino de matemática encontramos os primeiros programas de pós-graduação em Educação Matemática, portanto, concebida como um campo profissional e científico (FIORENTINI, 2006). Nesta efervescência de novos e desconhecidos rumos para a educação em 1996 temos outra Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9394/96, sendo a profissão reconhecida em seu campo de atuação, ou seja, para ser professor era necessária uma formação específica em um curso de licenciatura plena. Em documentação oficial é o primeiro momento que o professor “ganha a denominação” (BRASIL, 1996): profissional da educação. Além disso, para finalizar, temos que trazer para a discussão a CNE 2002, que atribui aos cursos de licenciatura um conjunto de fundamentos princípios e procedimentos que implicariam em outro perfil de formação. No que diz respeito à didática temos no seu artigo 6º: “IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional” (CNE, 2002, p. 2).

Assim o aprender a aprender tem como cerne a pesquisa a didática deixa de ser pensada como uma forma de “dar aula” e ganha espaço no campo epistemológico, político e social.

4 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como aporte teórico metodológico teremos a contribuição da história cultural que nos possibilita “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade é construída, pensada e dada a ler.” (CHARTIER, 2002, p. 16-17). Esta leitura que Chartier destaca é algo individualizado e não homogêneo. Além do autor citado para compor as referências teóricas, no âmbito da história, encontramos Julia (2001) que se refere ao conceito de cultura escolar, compreendida como o conjunto de normas que estabelecem as condutas, conhecimentos, e, também as práticas de ensino e transmissão de valores.

5 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

O quadro 1, a seguir, traz uma síntese da narrativa histórica que ocorreu no item

3.1. Este sinalizará as atividades e mudanças que ocorreram na disciplina de Didática Especial da Matemática no decorrer desta história.

Ano	Atividade
1946	Princípios da Didática
1947	História da Matemática e Ensino de Aritmética
1949	Práticas no Ginásio de Aplicação
1950	Seminários Semanais
1952	Aulas teóricas/ Aulas práticas/ Aulas teóricas
1954	Intensificação da discussão dos “livros classe”
1956	Conhecimento Matemático e seminários
1957	Estudos Dirigidos
1958	Início da disciplina com as aulas práticas
1960	Estudos Comparativos
1962	Estudo dos problemas de Geometria

Quadro 1 – Síntese da narrativa histórica das formas de conceber a didática (Fonte: autoria própria)

A análise das cadernetas permite mostrar que as práticas e discussões na disciplina oscilavam, tentando estabelecer um perfil de professor e de ensino de matemática. Estas atividades não estavam desvinculadas dos Congressos da época, visto que, na maioria desse tempo, a professora da disciplina era uma das protagonistas dos encontros referentes ao ensino de matemática. Além disso, outro fator importante a se considerar era suas viagens de estudo ao exterior. Neste primeiro momento da constituição da disciplina em um curso de licenciatura, analisamos como a didática ainda esta arraigada no princípio das técnicas, ou modelos estabelecidos para o ensino de matemática.

Já o item 3.2, podemos analisar um perfil ainda mais político no que tange a formação do professor. O próximo quadro também sintetiza tal afirmação:

Década	Ações
1970	Lei nº 5692/71 - LDB 71 e crise no ensino da matemática
1980	Surgimento dos primeiros cursos de pós graduação em Educação Matemática
1990	Lei nº 9394/96
2000	CNE 2002

Quadro 2 – Aspectos políticos da formação dos professores: após década de 1960

(Fonte: autoria própria)

Dessa forma, nas últimas décadas a formação docente e, em decorrência, o ensino da didática apropriou-se de conceitos diferenciados em que o ensino também é caracterizado pela pesquisa (Educação Matemática ocupando um espaço profissional

e acadêmico). O professor passa a ser visto como um profissional da educação (Lei nº 9394/96) e a epistemologia da prática ganha um espaço importante nos cursos de graduação, sendo a prática um componente curricular.

6 | ENFIM

Dentre as disciplinas do Curso de Didática, ressaltamos a Didática Especial da Matemática, por entender sua importância na produção de saberes docentes que objetivava a reflexão sobre o ensino da matemática. Esta disciplina, em seus primeiros anos, teve em sua prática a discussão dos princípios da didática; já em outra fase, ocorreram debates variados referentes ao ensino da matemática. Estas discussões permeavam sempre o ensino de matemática, a seleção dos conteúdos matemáticos, os debates nos Congressos Nacionais do Ensino de Matemática e os estudos comparativos. Era nesta disciplina que ocorriam os estágios que funcionavam no Colégio de Aplicação (instituição da Faculdade de Filosofia). Temos que apontar, também, a importância do trabalho desenvolvido por Martha Dantas com o intuito de discutir, refletir e atuar, de forma intensiva, na melhoria do ensino de matemática.

Por conseguinte, a didática após ter seu espaço assegurado no meio acadêmico, modificou e foi modificada por algumas políticas públicas, que em tese, possibilitou ver o professor como um agente de transformação, deixando de percebê-lo como um “transmissor” de conhecimentos. Nesta história a disciplina de didática ganha outro perfil para a constituição de uma formação pautada na autonomia e pesquisa.

Dos professores engenheiros aos professores de matemática, ou que ensinam matemática, vimos um percurso que caracterizava a apropriação de práticas que estavam em consonância com a forma de se entender o ensino, a formação e a própria didática. Estas apropriações não são constituídas de forma neutra, estão intrinsecamente relacionadas com uma história, produzida por um conjunto político e cultural. No decorrer desta historiografia foi possível analisar um processo lento, mas significativo, a didática foi conquistando seu espaço e determinou os conhecimentos necessários para exercer a profissão de professor.

REFERÊNCIAS

BORGES, C.B.; AQUINO, O.F.; PUENTES, R.V. Formação de Professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n.42, p.94- 112, jun 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Diário Oficial da União, Brasília, 12 ago. 1971.

BRASIL/MEC. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

CHARTIER, Roger. **História cultural: entre práticas e representações**. Tradução Maria Manoela Galhardo. 2. ed. Lisboa: Difel, 2002.

D'AMORE, B. Epistemologia, Didática da Matemática e Práticas de Ensino. **Bolema**. Boletim de Educação Matemática. v.20, n.28, 2007.

DIAS, André Luís Mattedi. Engenheiros, Mulheres, Matemáticos: interesses e disputas na profissionalização da matemática na Bahia (1896-1968). 2002. 320 f. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2002.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores Associados, 2006.

GARNICA, Antônio Vicente Marafioti. História Oral e Educação Matemática: um inventário. Revista Pesquisa Qualitativa. Bauru, **Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos**, n.1, 2006.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas: Autores Associados, SBHE, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

KLINE, M. **O fracasso da Matemática Moderna**. São Paulo, SP: Ibrasa, 1976.

MIGUEL, Antonio; MIORIM, Ângela. A constituição de três campos afins de investigação: História da Matemática, Educação Matemática e História & Educação Matemática. **Teoria e Prática da Educação Matemática**, Maringá, v.4, n.8, 2001.

MIGUEL, Antonio; MIORIM, Ângela. História da Matemática: uma prática social de investigação em construção. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.36, dez. 2002.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. A trajetória da Didática no Brasil e sua (Des) articulação com a teoria histórico-cultural. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n.61, p.87-109, mar. 2015.

SILVA, Circe Mary Silva da. Formação de Professores e Pesquisadores de Matemática na Faculdade Nacional de Filosofia. **Cadernos de Pesquisa**, n.117, nov. 2002.

SOARES, Flávia dos Santos. **O movimento da Matemática moderna no Brasil: avanço ou retrocesso**. 2001. Dissertação (Mestrado em Matemática) - Departamento de Matemática, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2001.

VALENTE, Wagner Rodrigues. A matemática na escola: um tema para a história da educação. In: MOREIRA, Darlinda; MATOS, José Manuel (org.) **História do ensino da matemática em Portugal**. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2005.

SOBRE A ORGANIZADORA

Kelly Cristina Campones - Mestre em Educação (2012) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa , na linha de pesquisa História e Políticas Educacionais. É professora especialista em Gestão Escolar, pela Universidade Internacional de Curitiba (2005). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2004) diplomada para Administração, Direção e Supervisão Escolar . Membro do GEPTADO- Grupo de Pesquisa sobre o trabalho docente na UEPG. Tem experiência como docente e coordenadora na: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio, graduação e pós-graduação. Atualmente é professora adjunta na Faculdade Sagrada Família com disciplinas no curso de Licenciatura em Pedagogia. Tem ampla experiência na área educacional atuando nas seguintes vertentes: educação infantil, processo de ensino aprendizagem; gestão; desenvolvimento e acompanhamento de projetos ; tecnologias educacionais; entre outros.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-481-8

