

Aspectos Históricos, Políticos e Culturais da Educação Brasileira



*Marcelo Máximo Purificação
Maria Teresa Ribeiro Pessoa
Elisângela Maura Catarino
(Organizadores)*



Atena
Editora

Ano 2020

Aspectos Históricos, Políticos e Culturais da Educação Brasileira



*Marcelo Máximo Purificação
Maria Teresa Ribeiro Pessoa
Elisângela Maura Catarino
(Organizadores)*



Atena
Editora

Ano 2020

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Editora Chefe: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação: Camila Alves de Cremo

Edição de Arte: Luiza Batista

Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam a posição oficial da Atena Editora. 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. Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Editora Chefe

Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira

Bibliotecário

Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof^a Dr^a Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Prof^a Dr^a Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense

Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Prof^a Dr^a Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá

Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará

Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros

Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice

Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves -Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina

Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Prof. Dr. Fernando José Guedes da Silva Júnior – Universidade Federal do Piauí

Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras

Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia

Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco

Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas

Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá

Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino

Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora

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. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás

Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná

Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará

Profª Drª. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande

Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá

Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza

Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás

Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional

Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão

Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ

Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Me. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará
Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Aspectos históricos, políticos e culturais da educação brasileira

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecário Maurício Amormino Júnior
Diagramação: Camila Alves de Cremo
Edição de Arte: Luiza Batista
Revisão: Os Autores
Organizadores: Marcelo Máximo Purificação
Maria Teresa Ribeiro Pessoa
Elisângela Maura Catarino

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
A838	<p>Aspectos históricos, políticos e culturais da educação brasileira 1 [recurso eletrônico] / Organizadores Marcelo Máximo Purificação, Maria Teresa Ribeiro Pessoa, Elisângela Maura Catarino. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-5706-211-1 DOI 10.22533/at.ed.111202107</p> <p>1. Educação – Brasil. 2. Educação e Estado. 3. Política educacional. I. Purificação, Marcelo Máximo. II. Pessoa, Maria Teresa Ribeiro. III. Catarino, Elisângela Maura.</p> <p style="text-align: right;">CDD 379.981</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.

APRESENTAÇÃO

É com imenso prazer que apresentamos a vocês caríssimos leitores a Coletânea “Aspectos Históricos, Políticos e Culturais da Educação Brasileira”, composta por 71 textos, oriundos de autores de vários lugares do Brasil, organizado em três volumes, que perpassam pela educação brasileira estabelecendo liames com artefatos da história, política e cultura do nosso povo.

Educar é um ato político e ao mesmo tempo cultural. Os aspectos históricos da educação brasileira nos mostram seu percurso, possibilitando-nos, conhecer sua conjuntura e estrutura. Nos dias que correm, cabe o questionamento: que educação atenderia a conjuntura atual marcada por diversidades e por identidades plurais?

Nessa ótica de pensamento, o volume 1 desta coletânea, traz, em dois eixos temáticos, a educação em diálogo com aspectos significativos da diversidade de políticas e de culturas que povoam os espaços educacionais, se materializando em 24 textos reflexivos por onde perpassam termos que servem de guias para importantes debates e discussões. Tais como: autonomia, democracia, saberes pedagógicos, educação popular, sistema, instrução, intervenção, inclusão, prática, reinserção, interdisciplinaridade, direito de escolha, formação de professores, entre outros.

Isto dito, desejamos a todos, uma boa leitura.

Marcelo Máximo Purificação
Maria Teresa Ribeiro Pessoa
Elisângela Maura Catarino

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO BRASILEIRA EM FOCO - PARTE I

CAPÍTULO 1	1
A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA ESCOLAR E FERRAMENTAS DE PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR	
Lidnei Ventura Klalter Bez Fontana Roselaine Ripa	
DOI 10.22533/at.ed.1112021071	
CAPÍTULO 2	12
A CONTRIBUIÇÃO DE CHARBONNEAU À EDUCAÇÃO: PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO DE SABERES PEDAGÓGICOS NO BRASIL ENTRE 1959 A 1987	
Jefferson Felliipe Jahnke	
DOI 10.22533/at.ed.1112021072	
CAPÍTULO 3	17
A DEMOCRACIA E A ESCOLA EM UM CENÁRIO PANDÊMICO: A MATERIALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DIANTE DA COVID-19	
Renata Cecilia Estormovski Juliana Venzon	
DOI 10.22533/at.ed.1112021073	
CAPÍTULO 4	28
A EDUCAÇÃO POPULAR E O ENSINO DE HISTÓRIA: UM DIÁLOGO PEDAGÓGICO PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	
Aline Praxedes de Araújo Aparecida Barbosa da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.1112021074	
CAPÍTULO 5	39
A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO À DISTÂNCIA, AOS MOLDES DO SISTEMA COLÉGIO MILITAR DO BRASIL, NA FRONTEIRA SUL-MATO-GROSSENSE	
Eduardo Freitas Gorga Elisa Pinheiro de Freitas	
DOI 10.22533/at.ed.1112021075	
CAPÍTULO 6	53
A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE SOBRE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM UMA TURMA DO 6º ANO	
Rosimere dos Santos Nascimento Alves Hélio Rosa de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.1112021076	
CAPÍTULO 7	67
A INSTRUÇÃO PRIMÁRIA NAS CADEIAS PARAENSES: ORIGENS E FUNCIONAMENTO (1871-1940)	
Cilicia Iris Sereni Ferreira Orlando Nobre Bezerra de Souza Ney Cristina Monteiro de Oliveira Raimundo Alberto de Figueiredo Damasceno	
DOI 10.22533/at.ed.1112021077	

CAPÍTULO 8 80

A INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA EM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA ORFANDADE E ADOÇÃO

Isabelle Cerqueira Sousa
Ana Maria Fontenelle Catrib
Sílvia Helena de Amorim Martins
Patrícia do Carmo Lima
Tallys Newton Fernandes de Matos
Luiza Valeska Mesquita Martins
Sarah Lorena Silva Macêdo

DOI 10.22533/at.ed.1112021078

CAPÍTULO 9 92

A INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO DENTRO E FORA DO AMBIENTE ESCOLAR

Lucio Araujo Fernandes

DOI 10.22533/at.ed.1112021079

CAPÍTULO 10 104

A PRÁTICA DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA E OS ESPAÇOS NÃO FORMAIS

Rodrigo Bastos Daude
Carlos Augusto Cardoso de Jesus
Gabrielle Correia Silva dos Santos
João Pedro Marques Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.11120210710

CAPÍTULO 11 116

A REINSERÇÃO DE JOVENS NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO: O PROJÓVEM URBANO NO HORIZONTE

Maria Aparecida de Queiroz
Marcos Torres Carneiro

DOI 10.22533/at.ed.11120210711

CAPÍTULO 12 127

AQUISIÇÃO DA ESCRITA E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: VALORIZANDO OS SABERES DA COMUNIDADE LOCAL

Jullyane Glaicy da Costa Ferreira

DOI 10.22533/at.ed.11120210712

EDUCAÇÃO BRASILEIRA EM FOCO - PARTE II

CAPÍTULO 13 138

AS CIÊNCIAS SOCIOLOGICA E HISTÓRICA: UMA RELAÇÃO DE INTERDISCIPLINARIDADE ESTRUTURAL

Hélio Fernando Lôbo Nogueira da Gama

DOI 10.22533/at.ed.11120210713

CAPÍTULO 14 148

AS CONTRIBUIÇÕES DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA PRÁTICA DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Thais Tamires Guimarães da Costa
Francisca Celia Lima Paula
José Ygor Ribeiro dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.11120210714

CAPÍTULO 15	158
AS GINÁSTICAS E AS DIMENSÕES DO CONTEÚDO NO CONTEXTO ESCOLAR	
Kelly Silva Teixeira Thais Vinciprova Chiesse de Andrade	
DOI 10.22533/at.ed.11120210715	
CAPÍTULO 16	174
AS INFLUÊNCIAS DA FILOSOFIA NA FORMAÇÃO DOCENTE	
Leonardo Mendes Bezerra Marinete Aparecida Martins Leo Victorino da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.11120210716	
CAPÍTULO 17	182
ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E CULTURAIS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: SOBRE A UNIVERSIDADE, UM ESTUDO HISTÓRICO II	
Oscar Edgardo Navarro Escobar	
DOI 10.22533/at.ed.11120210717	
CAPÍTULO 18	194
BALANÇO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA: UNIVERSALIZAÇÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DA APLICAÇÃO DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NOS CURSOS DE DIREITO DA REGIÃO DO VALE DO JAURU E DE CÁCERES – MT NO PERÍODO DE 2009-2019	
André Luiz Picoli Herrera	
DOI 10.22533/at.ed.11120210718	
CAPÍTULO 19	203
BILINGUISMO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	
Lineise Auxiliadora Amarilio dos Santos Cláudia Araújo de Lima	
DOI 10.22533/at.ed.11120210719	
CAPÍTULO 20	213
CENTROS RURAIS DE INCLUSÃO DIGITAL E A FORMAÇÃO EM SERVIÇO: REFLEXÕES SOBRE/ A PARTIR DA METODOLOGIA SEQUÊNCIA FEDATHI	
Ana Carmen de Souza Santana Mirley Nádila Pimentel Rocha Roberta Cavalcante de França Lara Saldanha Meneses Nepomuceno	
DOI 10.22533/at.ed.11120210720	
CAPÍTULO 21	220
INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA PRÁTICA AVALIATIVA DE UMA GESTÃO DA SALA DE AULA EM CÍRCULO DE CULTURA	
Rilva José Pereira Uchôa Cavalcanti Zelia Maria dos Santos Freitas José Santos Pereira Glória Maria Alves Machado	
DOI 10.22533/at.ed.11120210721	

CAPÍTULO 22	226
CONTAR E OUVIR HISTÓRIAS: UM JEITO DIFERENTE DA CRIANÇA DESCOBRIR E COMPREENDER O MUNDO	
Maria Cristina Pinheiro da Silva	
Elaine Gaiva Leal	
Vanusa Aparecida Almeida	
Luiz Rodrigues	
DOI 10.22533/at.ed.11120210722	
CAPÍTULO 23	233
CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DAS PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	
Lucimara da Cunha Santos	
Dafne Fonseca Alarcon	
Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco	
DOI 10.22533/at.ed.11120210723	
CAPÍTULO 24	243
DIREITO DE ESCOLHA? UM OLHAR SOBRE A SEDUÇÃO POLÍTICA DO NOVO ENSINO MÉDIO	
Erika Aparecida de Paula Silva Lima	
Bárbara Carine Soares Pinheiro	
DOI 10.22533/at.ed.11120210724	
SOBRE OS ORGANIZADORES	254
ÍNDICE REMISSIVO	256

A PRÁTICA DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA E OS ESPAÇOS NÃO FORMAIS

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 15/04/2020

Rodrigo Bastos Daude

Universidade Estadual de Goiás, Curso de
Matemática
Cidade de Goiás-Goiás
<http://lattes.cnpq.br/5422664343977189>

Carlos Augusto Cardoso de Jesus

Universidade Estadual de Goiás, Curso de
Matemática
Cidade de Goiás-Goiás
<http://lattes.cnpq.br/8554380539801999>

Gabrielle Correia Silva dos Santos

Universidade Estadual de Goiás, Curso de
Matemática
Cidade de Goiás-Goiás
<http://lattes.cnpq.br/0921596330935425>

João Pedro Marques Oliveira

Universidade Estadual de Goiás, Curso de
Matemática
Cidade de Goiás-Goiás
<http://lattes.cnpq.br/3592640355153760>

RESUMO: O presente artigo é resultado de uma pesquisa de mestrado vinculada ao programa de mestrado em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de

Goiás. Apresentamos por objetivo avaliar as práticas de ensino de matemática no contexto dos espaços não formais e neste processo evidenciar o potencial pedagógico do uso dos espaços não formais da Cidade de Goiás na formação do professor de matemática. Assim entendemos que a formação não deve ficar presa a uma única metodologia, e da necessidade de atender aos diferentes processos de aprendizagem e a formação de professores de professores deve contemplar estas diferenças e acontecer em múltiplos espaços. Para isto discutimos fatores históricos, pedagógicos e legais na prática e formação de professores a partir dos autores como Gatti (2010), Saviani, Curi (2000), D'Ambrósio (2001, 2003), Fiorentini (1994, 1995) e LDB (1996). Não menos importante apresentamos os espaços não formais na perspectiva pluralista metodológica que se aproxima de um ensino matemático contextualizado em Trilla (1996), Sarramona (1998) e Gohn (2006, 2010). Nosso campo de pesquisa foi os espaços históricos (Museus, igrejas e palácios) da Cidade de Goiás, com o acompanhamento de discentes e docentes do curso de licenciatura em matemática da Universidade Estadual de Goiás, Campus Cora Coralina. Ao desenvolver a pesquisa foi necessário usar de uma abordagem qualitativa

em meio a um estudo de caso colaborativo em que todos os sujeitos podem emitir opiniões e levantar hipóteses a serem verificadas. Em parte, percebemos que recorrer a cultura, dia-a-dia e ao ensino verdadeiramente contextualizado aumentamos nossas chances de sucesso no ensino e conseqüente aprendizagem. E os espaços não formais auxiliam de sobremaneira nesta tarefa o qual contribui em duas perspectivas: ensino de conhecimentos científicos e numa educação gerada no processo de participação social.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de matemática; formação de professores de matemática; espaços não formais; contextualização.

THE MATHEMATICS TEACHER'S PRACTICE AND NON-FORMAL SPACES

ABSTRACT: This article is the result of a master's research linked to the master's program in Education in Science and Mathematics by the Federal University of Goiás. We aim to evaluate the teaching practices of mathematics in the context of non-formal spaces and in this process highlight the pedagogical potential the use of non-formal spaces in the City of Goiás in the formation of the mathematics teacher. Thus, we understand that training should not be tied to a single methodology, and the need to attend to different learning processes and the training of teachers of teachers must contemplate these differences and happen in multiple spaces. For this we discuss historical, pedagogical and legal factors in the practice and training of teachers based on authors such as Gatti (2010), Saviani, Curi (2000), D'Ambrósio (2001, 2003), Fiorentini (1994, 1995) and LDB (1996). No less important, we present non-formal spaces in a pluralistic methodological perspective that approaches mathematical teaching contextualized in Trilla (1996), Sarramona (1998) and Gohn (2006, 2010). Our research field was the historical spaces (Museums, churches and palaces) of the City of Goiás, with the accompaniment of students and teachers of the mathematics degree course at the State University of Goiás, Campus Cora Coralina. When developing the research, it was necessary to use a qualitative approach in the midst of a collaborative case study in which all subjects can express opinions and raise hypotheses to be verified. In part, we realized that resorting to culture, day-to-day and truly contextualized teaching increases our chances of success in teaching and consequent learning. And the non-formal spaces help a lot in this task, which contributes in two perspectives: teaching scientific knowledge and in an education generated in the process of social participation.

KEYWORDS: Mathematics teaching; training of mathematics teachers; non-formal spaces; contextualization.

1 | PROBLEMATIZANDO A PESQUISA: CENÁRIOS E SUJEITOS DA PESQUISA

Tornar-se um professor de Matemática, é um processo que depende, fundamentalmente da formação inicial oferecida pelo curso de Licenciatura, haja vista que este é um profissional que participa do processo social de educação básica da população.

Nesse sentido, os conhecimentos do professor devem fazer sentido dentro do mundo do educando e envolver uma matemática que não se volte exclusivamente para seus fundamentos lógicos, sendo capaz de desenvolver uma matemática que ultrapasse o simples uso mecânico de fórmulas, algoritmos e procedimentos memorizados.

Para que essa formação do professor possa ser alcançada adquire importância crucial pensar na formação do professor formador. Estes, além das qualificações formais, devem estar envolvidos efetivamente com o estudo da prática docente escolar em matemática e comprometido com a perspectiva adotada.

Assim, a pesquisa que tem como cenário de investigação o Núcleo de Ações Educativas: Educação Matemática em Espaços Não Formais-NEMENF do curso de licenciatura em Matemática do Campus Cora Coralina da UEG, e o conjunto de espaços não formais da Cidade de Goiás. Neste sentido a pesquisa se caracterizou por ser um Estudo de Caso Colaborativo, o qual buscou aprimoramento das práticas dos professores de matemática.

No grupo participante, constituído por 6 docentes, 6 discentes e o coordenador do grupo, a proposta de estudo foi construída a partir das experiências vivenciadas por seus componentes. Cientes que a trajetória pessoal de cada formador se relaciona às suas escolhas pedagógicas e as formas de atuação no NEMENF mesmo que ocorrendo individualmente, se constituíram em um coletivo no compartilhamento das decisões de planejamento das atividades.

No desenvolver das atividades do NEMENF tivemos a oportunidade de refletir sobre a importância do desenvolvimento de estratégias de ensino usando os espaços não formais e de que forma poderíamos potencializá-las “lançando mão” de ambientes da própria cidade em que os acadêmicos moram. Assim, ocupamo-nos da tarefa de verificar de que forma a educação em Espaços Não Formais pode contribuir na Formação e na prática do Professor de Matemática. A partir deste estudo propomos uma forma de se ver e conceber a formação do professor de matemática e do uso de espaços não formais que podem servir de complemento ao ensino formal.

2 | A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

O ensino de matemática no sistema educacional brasileiro tem sofrido recentemente diferentes críticas. Atribui-se que o desenvolvimento do país depende do sistema educacional, e a este por sua vez é dado grande importância aos conteúdos de matemática, física, química, biologia entre outros. Mas, também ganha centralidade e responsabilidade o aluno, a qual antes, o único responsável pela “transmissão” destes saberes era o professor.

Ponte (1992) afirma ser o professor o responsável pelas experiências de aprendizagem dos alunos. Logo o que ensinar e como ensinar tornou-se centro de preocupações de

estudiosos da área do ensino de matemática, caracterizado pela relação conteúdo-forma. Um modo de entender os problemas no ensino de matemática depende de uma análise frente às tendências nas práticas pedagógicas apresentadas por Fiorentini (1994,1995), que imbricadas no processo se constituíram e foram apropriadas pelos professores.

Entender este contexto pode propiciar elementos teóricos para levantamento de alternativas subjacentes ou não às já discutidas na literatura da área, a fim de que conduzam a melhorias no processo de ensino da matemática.

Todas as propostas pedagógicas e psicológicas que imbuem na tentativa dar a conhecer os processos de ensino e aprendizagem, como seus agentes devem se comportar e necessitam que sejam entendidas pelo professor no seu contexto escolar próprio.

Em Fiorentini presenciemos algumas tendências que foram cristalizadas na ação docente com o passar dos anos. Se não justifica, pelos menos deixa claro como o ensino de matemática foi conduzido no Brasil.

Este autor aponta algumas tendências nas práticas pedagógicas de Matemática: Formalista Clássica, Formalista Moderna, Tecnicista, Construtivista e a Sócioetnocultural. Difícil perceber em que época uma ou outra tendência prevaleceu, visto que o ensino e a formação do professor de matemática são caracterizados por descontinuidades, conforme destacou Saviani (2009). Porém temos indicativos que nos dão condições de realizar alguns apontamentos seguros sobre a utilização destas tendências em momentos históricos específicos.

De acordo com Fiorentini (1994), estas tendências confluíam de movimentos ocorridos no Brasil envolvendo pedagogos, psicopedagogos, matemáticos e licenciados em matemática. Difícil é estabelecer uma linearidade histórica entre estas tendências sendo que uma perpassa e tem características de outra.

As seis tendências apontadas por Fiorentini (1995) procuram dar uma visão geral da forma que o ensino de matemática tem se caracterizado. Fato é que, normalmente a prática adotada pelo professor provém de práticas e posturas utilizadas por seus formadores na sua formação, como nos conta Curi (2000).

Admitir este posicionamento leva-nos a entender a tendência pedagógica sócio-cultural ou crítico popular, assim definida por Fiorentini (1994, 1995), ou como este mesmo autor a discute de sócioetnocultural.

Não podemos afirmar que considerar aspectos socioculturais dos alunos seja uma tendência recente da última década do século passado. Este viés, conforme mostra Fiorentini (1994), tem permeado pesquisas e o imaginário dos professores de matemática desde o fracasso do Movimento da Matemática Moderna na década de 1960 e 1970 quando a parcela menos favorecida da população teve acesso ao sistema de ensino.

Ainda frente as críticas atribuídas ao ensino matemático do ponto de vista de conhecimento pronto e acabado, Fiorentini (1994, p.59) pontua que “No âmbito das ideias pedagógicas esta tendência se apoia em Paulo Freire. E, no âmbito da Educação

Matemática tem-se apoiado na Etnomatemática de Ubiratan D' Ambrósio, seu principal idealizador". De forma geral esta corrente vai de encontro à educação bancária criticada por Freire (1996) e o ensino matemático, conforme D' Ambrósio (1998, 2003), se destaca ao buscar considerar a cultura do aluno, entender o que ele poderá usar em seu dia-a-dia para estabelecer as estratégias de ensino.

A partir dessa perspectiva no ensino de matemática surge uma feição antropológica, socio-cultural e política (Fiorentini (1994, 1995)) que se posiciona desta forma no movimento socioetnocultural, e que focaliza o processo segundo os problemas de uma determinada realidade, seu contexto e sua cultura como o grande mérito da etnomatemática.

Fiorentini (1994) deixa claro que a relação professor-aluno passa a ser dialógica, com predominância aos interesses dos alunos. Desta forma proporciona a troca de conhecimento entre ambos e a discussão e a problematização dos problemas referentes a realidade dos alunos. Isto é o que Fiorentini (1994) atribui como finalidade do ensino matemático, "desmitificar a realidade, buscando sobretudo compreendê-la para poder transformá-la (p.60)".

Este agir sobre a realidade é o que diferencia esta corrente das demais. Ter consciência de onde se vive, como as relações de poder se relacionam e mostram o caráter político da mesma. Entendemos que até o momento esta tendência engloba o maior número de variáveis das quais dependem os processos de ensino e aprendizagem de matemática: coloca o aluno no centro do processo, considera seus saberes, experiência e cultura, não contém materiais instrucionais estabelecidos num processo dialógico de ensino.

Com base nestes referenciais entra em voga uma necessidade para o ensino de matemática, a necessidade de pensá-lo a partir da contextualização e de outros ambientes de aprendizagem. Daquilo que o aluno vive, precisa para se estabelecer e entender a sua realidade. Esta concepção socioetnocultural vem sendo germinada numa reflexão sobre a contextualização face as críticas as formas tradicionais de ensino e que necessitam melhor serem discutidas.

3 | CONTEXTUALIZAÇÃO EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS

A contextualização no ensino de matemática faz "cair por terra" a concepção absolutista e empirista que se tem dela, e os conhecimentos e conteúdos podem ganhar utilidade prática, resignificando a visão dos alunos perante a matemática. Porém a contextualização não se restringe a encontrar aplicações práticas para conteúdos matemáticos, passando pela superação de um ensino simplesmente pela descoberta, experiência, que não considera o aluno com as particularidades de cada sujeito.

Contribuindo com este raciocínio D' Ambrósio (1996, p. 29) exemplifica que a matemática ensinada em nosso país, apresenta-a "[...] em coisas acabadas, mortas e absolutamente fora do contexto. Torna-se cada vez mais difícil motivar alunos para uma

ciência tão cristalizada”.

Fiorentini e Nacarato (2002) afirmam que para compreender o contexto é necessário fazer sentido em qualquer pessoa, e para isso devem-se incluir categorias como o tempo, espaço e outras. Imaginar uma matemática sem o seu contexto parece uma tarefa difícil? Totalmente isolada de problemas a resolver e que todas as pessoas possuem a mesma realidade?

Pensar na formação de conceitos matemáticos sem seu próprio contexto é uma das críticas de Gerard Vergnaud, haja vista que o contexto é um elemento fundamental na construção destes. Moreira (2004) faz uma aproximação dos estudos de Vergnaud à teoria de Vygotsky, a partir da consideração relevante da interação social, linguagem e simbolismos que o sujeito estabelece. Nesta aproximação, através da Teoria dos Campos Conceituais, Vergnaud apresenta a tríade Situação, Invariantes e Representações para dar sentido e estrutura à própria conceitualização.

Vasconcelos (2008) destaca a necessidade do professor conhecer a realidade sociocultural dos seus alunos e alunas, para organizar as ações pedagógicas que possibilitem contribuir para a construção de significado aos conteúdos a serem aprendidos. Diferentes estudos: Laburú, Arruda e Nardi (2003), Regner (1996), Terra (2002), Batista, Batista e Schramm (2005), Laburú e Carvalho (2001) mostram que a adoção de um único ponto de vista sobre a ciência limita o desenvolvimento dos aprendizes. Logo uma única metodologia torna-se insuficiente para atender os anseios dos alunos que necessitam ter acesso aos problemas históricos que a sociedade passou a fim de que a ciência fosse estimulada a resolver e assim desenvolvida.

Partindo dos pressupostos que os indivíduos estão em constante aprendizagem em todos os momentos de sua vida, em qualquer ambiente, e que não existe uma única metodologia capaz de explicar todas as variáveis envolvidas nos processos de ensino e de aprendizagem, nos questionamos se existe um espaço físico, tido por ideal para que ocorra a aprendizagem?

Cada cultura estabelece suas formas de disponibilizar os conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade. Na cultura ocidental, predominante em nossa sociedade, esta tarefa cabe às instituições escolares como lócus, aceitos pela sociedade, que permitem a apropriação destes saberes.

Martins (2009) entende que existem várias educações e cada uma atende a sociedade em que ela ocorre. A escolar é apenas uma das faces. Com isso articular a educação com os processos de formação dos indivíduos como cidadãos ou articular as escolas com a comunidade é um sonho, uma utopia, mas também uma urgência e uma demanda da sociedade atual (GOHN, 2010).

Esta urgência em atender a demanda social coloca em foco, a tendência socioetnocultural apresentada por Fiorentini (1994), trazendo a necessidade da contextualização discutida em D’Ambrosio (2003, 2005). Vasconcelos, Praia e Almeida

(2003), afirmam que nós, alunos e professores, devemos aprender e ensinar sem nos preocuparmos com a forma nem o local onde isso ocorra.

É fácil perceber que a educação acontece, está presente em todos os lugares. Onde há ambientes propícios à construção de conhecimento, mesmo que seja fora dos espaços formais de ensino, existe educação. Como pontua Martins (2009), não existem modelos, regras, soluções para se fazer educação, a qual é feita de acordo com as necessidades e realidades de um povo, um grupo, uma etnia. Também não podemos afirmar que existe um único agente condutor do processo.

Nesse sentido, Meireles e Duran (2011) reconhecem que educação não pode ser um processo exclusivo da estrutura escolar, mas pode acontecer em locais diferentes, em situações diversas que não diz respeito ao modelo escolar convencional. Estes argumentos nos mostram não só a importância, mas a necessidade que práticas educativas ocorram além da escola.

Próximos deste pensamento, Vieira, Bianconi e Dias (2005) admitem que a educação não formal pode ser compreendida como a que proporciona aprendizagem de conteúdos sistematizados formalmente, porém em espaços como museus, centros de ciências ou que qualquer outro ambiente, desde que as atividades sejam direcionadas e com objetivos previamente estabelecidos. De acordo com Dib (1992) entendemos que na definição destas autoras houve a supressão ou mudança do espaço físico destinado ao ensino.

O fato do aluno ganhar prioridade no processo expõe o principal componente que a diferencia das demais modalidades, no dizer de Dib (1992) enquanto no formal o centro da gravidade situa-se na relação professor/escola, na educação não formal o centro da gravidade está relação estudante/sociedade.

Outro fator que lhe dá características próprias é sobre o agente responsável pela construção saber. Nesta perspectiva Gohn (2006) afirma que o agente é aquele com o qual interagimos ou nos integramos, de forma mais específica esta mesma autora (2010) chama de educador social. Isto por que depende da ação intencional do mesmo. Gohn (2010, p.18) conclui que “há na educação não formal uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes.”

Normalmente a educação em espaços não formais atua em museus e centros de ciências, locais que guardam a memória e patrimônio cultural da sociedade, nisto a atuação do educador social abrange também a preservação destes ambientes. De Gohn (2010, p. 52) reforçamos que “[...] o educador social ajuda a construir com seu trabalho espaços de cidadania no território onde atua”.

Atuando nos espaços não formais, o professor ganha outra conotação, (educador social) e sua função é ampliada, e o contrato didático que alicerça as ações pedagógicas deve sofrer algumas rupturas. Isto porque as interações da situação didática apresentadas por Brousseau (1996) se alteram, o professor deixa de ser simplesmente professor, e o aluno é provocado a construir seu próprio conhecimento.

Priorizado os museus enquanto espaços investigativos e formativos para licenciando em matemática, Araújo (2007, p. 4) nos diz que:

Quando o museu passa a ser visto como um local de divulgação e educação, urge o estudo sobre a necessidade da transposição didática do conhecimento científico segundo o conceito de Chevallard, [...] diz respeito às transformações que o saber científico sofre ao passar para o contexto do ensino.

Logo a transposição didática é necessária ao passo que permite um novo olhar sobre os conhecimentos científicos e aos problemas da vida cotidiana de modo a torná-los acessíveis. E para esta tarefa devemos conceber uma articulação entre as ações educativas em espaços não formais como situação a-didática em que a quebra do contrato didático ocorra.

A partir daí podemos atuar sobre os problemas da vida cotidiana, onde a educação em espaços não formais, além de formar para a vida, implicitamente desnuda a visão de um conhecimento matemático inacessível, descontextualizado, a-histórico e acrítico. Logo, atuar nos espaços não formais permite que as visões descontextualizadas de ciência sejam superadas (CACHAPUZ e GIL PÉREZ, 2005).

Ilustramos isso a partir da atividade realizada no Museu das Bandeiras na Cidade de Goiás, estado de Goiás, o qual chamamos de relatório técnico-pedagógico dos espaços:

Caracterização do espaço: Museu das Bandeiras- MUBAN

O MUBAN está localizado na Praça do Chafariz, fazendo parte do conjunto arquitetônico tombado pela Unesco como Patrimônio Histórico da Humanidade na Cidade de Goiás, carinhosamente chamada de “Goiás Velho”. Quando criado em 1761 por Dom José I, era a CASA DE CAMARA E CADEIA DA PROVINCIA DE GOYAZ, a partir inferior abrigava a cadeia pública (três salas- duas masculinas e uma feminina) e no pavimento superior funcionava a Casa de Câmara, com atendimento as necessidades administrativas e Judiciárias da Vila Boa de Goiás capital do estado ate a transferência desta para Goiânia em 1937. Na Fachada principal predominou estilo Árabe influenciado pela presença numerosa destes na Bandeira de Bartolomeu Bueno.

Atualmente o MUBAN preserva o acervo material e bibliográfico referente a Cadeia e a Câmara; conta com materiais Indígenas da província de Goyaz e de Pilar de Goyaz; elementos da religiosidade africana e instrumentos utilizados para cunhar moedas, refino do ouro, medida e pagamento do quinto (imposto). Para visitas em grupos, o MUBAN oferece acompanhamento monitorado sob agendamento, direcionado essencialmente a história.

Primeiro ambiente de interesse: fachada

Ao chegar ao MUBAN encontramos um prédio imponente, impossível não reparar na Fachada, que caracteriza a primeira oportunidade de discutir alguns conceitos.



Fachada Principal

Fotos: Autor.

História: A bandeira de Bartolomeu Bueno, o Anhanguera, foi umas das primeiras a chegar à região da província de Vila Boa em meados do século XVII. Com estes vieram um grande número de Árabes o qual influenciaram de forma significativa o estilo das primeiras construções. O MUBAN foi uma destas construções que tem em sua fachada o estilo arquitetônico árabe. Um caso curioso em meio a mito e lenda que se conta nos bocos de Vila Boa é que nesta Cadeia que apenas um “ladrão” (Tarzan) conseguiu fugir da cadeia, pulou do 2º andar enquanto estava sendo julgado na Câmara.

Questionamentos: Que altura Tarzan pulou? Por que os Árabes, comunidade de religião não Católica, faziam parte da Bandeira de Bartolomeu?

Conteúdos: Semelhança de triângulos, altura, mediatriz, perímetro e área; Cruzadas (mouro-cristãos), Religiões, Geografia e História do Brasil.

Esse exemplo permite-nos colocar em evidencia uma categoria dada pela literatura como uma educação em espaços não formais de ensino. Preocupamo-nos em educar, formar para vida e em aproximar os indivíduos dos conhecimentos elaborados pela humanidade, e entendemos que os espaços ditos não formais podem aumentar nossas chances de sucesso nesta tarefa. Pontuamos neste sentido por que nós professores e por consequência os alunos, devemos ensinar e aprender isentos de qualquer preocupação quanto a forma, método e lugar. Mas que haja objetivos, métodos e que estes não sejam únicos nem estabelecidos a priori, como se todos os sujeitos fossem iguais.

Como bem afirma Martins (2009) a educação não formal não pode substituir à formal, mas somar-se a ela na tentativa de suprir setores de ensino e aprendizagem que não são plenamente contemplados pela educação formal.

4 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Após as reflexões concordamos com alguns autores referenciados nesta pesquisa em apontar um contexto histórico na formação dos professores marcado por reformas, descontinuidades nas políticas educacionais, porém sem ruptura brusca. Normalmente as mudanças ocorreram por motivações políticas, econômicas, militares ou religiosas de uma classe elitizada numa determinada época.

O primeiro passo nesta caminhada está em considerar os indivíduos, suscetíveis à aprendizagem, em sua cultura, trabalho, visão de mundo e realidade. E de forma alguma podemos restringir o conceito de contextualização a encontrar aplicações práticas para conteúdos matemáticos.

Como maneira de aproximar o professor dos contextos que a matemática está associada, acreditamos que devemos discutir ciência em momentos e ambientes nos quais a própria humanidade os construiu. Destacamos espaços de convivência coletiva como praças, campo de futebol e principalmente os museus, que retratam características, identidade de um povo ou até denotam evolução de determinado tipo de conhecimento. Então por que muitos consideram que a ação educativa deve ficar restrita as escolas?

Prova disto foi a confecção dos relatórios técnico-pedagógicos em que não há uma modelagem prévia dos conteúdos ou ordenado por série, como nos livros didáticos. E estes relatórios que evidenciam algumas contribuições dos espaços serviram para deixar claro que a inserção de uma ação pedagógica em espaços não formais extrapola o uso de conhecimentos matemáticos. Daí sua contribuição para a prática do professor de matemática e formação integral dos indivíduos.

Nos espaços não formais que foram visitados, podemos notar e discutir desde conteúdos específicos da matemática: geometria plana, espacial, funções e princípio de contagem; questões que envolvem química, física e biologia; além de geografia e história de Goiás e do Brasil Colonial. Com relação aos elementos históricos, a contribuição é riquíssima, pois os espaços proporcionam uma análise da constituição do povo e do estado de Goiás. Passando pela localidade onde residiam os governadores do estado desde o século XVIII, a primeira cadeia e casa de câmara da província, bem como estudos que aproximam a literatura com a matemática.

Tivemos a oportunidade de extrapolar, em muito, os conteúdos matemáticos. Entendemos que assim aumentamos a chance de oferecer uma formação ao licenciando em matemática mais completa e que discuta temas locais que o identifique com sua própria cultura e história.

A visita aos espaços não formais é importante por permitir contato a um conhecimento exposto de modo diferente e assim oferecer a chance de investigação, realizar a transposição didática, tornar o conhecimento disponível nos espaços em conhecimentos passíveis de serem ensinados.

A reflexão sobre a prática do professor de matemática e os espaços não formais favorece a mudança de postura, faz-nos conhecer o novo, repensar as práticas pedagógicas que utilizamos. A pesquisa e as leituras realizadas permitiram mudar as concepções e admitir que a formação no curso de licenciatura em matemática carece de novas metodologias, novos ambientes e a educação em espaços não formais pode auxiliar nesta questão.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. M. H. **Memória e produção de saberes em museus de história**. Anais do XXIV Simpósio Nacional de História. Associação Nacional de História: São Leopoldo, 2007.

BATISTA, R. S. BATISTA, R. S. SCHRAMM, F. R. **A ciência, a verdade e o real: variações sobre o Anarquismo epistemológico de Paul Feyerabend**. Caderno Brasileiro Ensino de Física., v. 22, n. 2: p. 240-262, ago. 2005.

BROUSSEAU, Guy. **A Teoria das Situações Didáticas e a Formação do Professor**. Palestra. São Paulo: PUC, 2006.

CACHAPUZ, A.; GIL PÉREZ, D. **A necessária Renovação do Ensino de Ciências**. São Paulo: Cortez, 2005;

CURI, E. **Formação de professores de Matemática: Realidade presente e perspectivas futuras**. Dissertação de mestrado: PUC, São Paulo, 2000.

D'AMBRÓSIO, U. **Educação Matemática: Da Teoria à Prática**. Papirus, Campinas, 2003.

_____. **Educação Matemática: Da teoria à prática**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003. (Coleção perspectiva em educação matemática)

_____. **Etnomatemática: arte ou técnica de explicar e conhecer**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1998. (série fundamentos).

_____. **Sociedade, cultura, matemática e seu ensino**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 99-120, jan./abr. 2005.

_____. **Etnomatemática: elo entre tradições e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. (Coleção tendências em educação matemáticas)

DIB, C. Z. **O professor de Física na Educação não formal e o novo papel do livro texto**. Anais da V Reunião Latino-Americana sobre Educação em Física, Centro Latino-Americano de Física/Instituto de Física UFRGS, Porto Alegre, 1992, pp. 26-41.

FIORENTINI, D. NACARATO, A.M. (et.al). **Formação de professores que ensinam matemática: um balanço de 25 anos de pesquisa no Brasil**. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 36, dez, 2002.

FIORENTINI, D. **Rumos da pesquisa brasileira em Educação Matemática: o caso da produção científica em cursos de pós-graduação**. Faculdade de Educação-UNICAMP, 1994. Tese de Doutorado.

_____. **Alguns modos de ver e conceber o ensino de Matemática no Brasil**. Revista Zetetikê, Ano 3, nº 4, Unicamp, Campinas / São Paulo: 1995, p. 1-35.

_____. **Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente?** In BORB, M.C e ARAÚJO, J.L. Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática. Belo Horizonte. Autentica, 2004.

GATTI, B, A. **Formação de professores no Brasil: característica e problemas.** Educ. Soc.,Campinas, v. 31, n.113, p. 1355-1379, out-dez, 2010.

GOHN, M. G. **Educação Não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas.** Revista Ensaio, Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v. 14, n. 50, p. 18-38, jan/mar. 2006.

_____, M. G. **Educação Não Formal e o Educador Social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais.** São Paulo: Cortez, 2010.

LABURÚ, C. E. CARVALHO, M. **Controvérsias Construtivistas e Pluralismo Metodológico no ensino de ciências naturais.** Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v. 1, n. 1 2001.

LABURÚ, C. E. ARRUDA, S. M. NARDI, R. **Pluralismo Metodológico no Ensino de Ciências.** Ciência & educação, v. 9, n. 2, p. 247-260, 2003.

MARTINS, C. S. **O Planetário: Espaço Educativo Não Formal Qualificando Professores da Segunda Fase do Ensino Fundamental para o Ensino Formal.** Dissertação de Mestrado. UFG, Goiânia, 2009.

MEIRELES, T. F. W. DURAN, M. C. G. **O Desafio do pedagogo nos espaços de educação não formal.** Revista Múltiplas Leituras, v. 4, 2011. P. 1-2.

MOREIRA, M. A. (org.) **A teoria dos campos conceituais, o ensino de Ciências e a Investigação nesta área.** Porto Alegre: Instituto de Física da UFRGS, 2004.

PONTE. J.P. **Concepção dos professores de matemática e processos de formação.** In: BROWN, M. (et al) Educação matemática: Temas de investigação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

REGNER A. C. K. P. **Feyerabend e o pluralismo metodológico.** Cad.Cat.Ens.Fis., v.13,n3: p.231-247, dez.1996.

SARRAMONA, J. **Teoría de la Educación.** Madrid: Ariel, 1998.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de educação, V.14 n.40, 2009. 31º Reunião Anual da Anped.

TERRA, P. S. **O ensino de ciências e o professor anarquista epistemológico.** Caderno Brasileiro Ensino de Física. v. 19, n.2: p.208-218, ago. 2002.

TRILLA, J. **La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social.** Barcelona: Editorial Ariel, 1996.

VASCONCELOS, M. B. F. **A Contextualização e o ensino de matemática: um estudo de caso.** Universidade Federal da Paraíba-UFPB, 2008. Dissertação.

VASCONCELOS, C. PRAIA, J. F. ALMEIDA, L. S. **Teorias de aprendizagem e o ensino / Aprendizagem das Ciências:** Da instrução à Aprendizagem. ABRAPEE, Maringá, 2003.

VIEIRA, V. BIANCONI, M. L. DIAS M. **Espaços Não formais de ensino e o currículo de ciências.** Revista Ciência e Cultura vol. 57 n.4. São Paulo Oct./Dec, 2005.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Adoção 51, 80, 81, 82, 83, 87, 88, 90, 91, 98, 109, 194, 201, 203, 204

Análise de Conteúdo 174, 180

Aprendizagem Significativa 127, 130, 136, 137, 148, 149, 151, 152, 156, 157

Aquisição da Escrita 127

Autonomia 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 24, 28, 30, 37, 42, 43, 49, 64, 95, 120, 164, 172, 180, 181, 187, 188, 189, 219, 235, 244, 245, 249, 250, 252

B

BNCC 3, 28, 29, 33, 36, 62, 127, 128, 130, 165, 166, 168, 169, 171, 247

Brasil Colônia 70, 182

C

Círculo de Cultura 220, 221, 222, 223, 224, 225

Conselho Deliberativo 1, 2, 6, 8, 9

Cotas 194, 197, 198, 199, 200, 201, 202

Cultura Popular 30, 31, 127, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137

D

Democracia 5, 7, 8, 11, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 143, 180, 189, 192, 242, 251, 253

E

Educação 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 58, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 77, 78, 79, 89, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 136, 137, 140, 150, 151, 152, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 168, 169, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 180, 181, 182, 183, 184, 186, 187, 188, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 216, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 231, 232, 233, 234, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255

Educação à Distância 39, 100

Educação Básica 3, 4, 18, 25, 42, 47, 62, 65, 67, 68, 93, 95, 96, 105, 127, 128, 129, 130, 132, 136, 137, 168, 169, 171, 172, 180, 203, 224, 238, 244, 245, 247, 250

Educação Física 77, 158, 159, 160, 162, 164, 171, 172, 173

Educação Popular 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 37, 38

Educação Prisional 67

Educação Superior 51, 53, 93, 95, 96, 182, 187, 188, 192, 194, 195, 201, 220, 221, 223, 242

Ensino Fundamental 24, 38, 41, 43, 44, 53, 55, 56, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 94, 95, 96, 97, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 125, 130, 137, 148, 149, 157, 169, 189

Ensino Médio 24, 25, 28, 31, 33, 36, 38, 39, 41, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 54, 65, 94, 95, 96, 97, 121, 169, 178, 199, 201, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253

F

Formação Docente 155, 174, 176, 178, 180, 219, 254

Formação em Serviço 213, 214, 215, 216, 218

Fronteira 39, 40, 41, 43, 44, 45, 48, 50, 51, 203, 205, 206, 207, 208, 210, 211, 235, 236

G

Gestão da Sala de Aula 220, 221, 223

Gestão Democrática 1, 5, 7, 8, 9, 10, 24, 26, 27

Ginásticas 158, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 167

H

História 2, 7, 8, 12, 13, 15, 16, 22, 23, 28, 31, 34, 35, 36, 38, 48, 57, 67, 68, 79, 81, 84, 90, 111, 112, 113, 114, 126, 132, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 151, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 166, 170, 175, 177, 180, 182, 183, 187, 190, 191, 192, 193, 219, 226, 227, 228, 229, 230, 232, 235, 238, 243, 244, 252

história da educação 2, 7, 8, 13

História da educação 15, 67, 68, 193

História da Educação 12, 38, 180, 193

I

Igreja Católica 12

Inclusão 116, 117, 119, 121, 122, 125, 126, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 201, 205, 209, 212, 213, 214, 215, 216, 236, 255

Inclusão Digital 213, 214, 215, 216

Interdisciplinaridade 29, 138, 139, 142, 147, 224, 225, 234, 235, 236, 237, 241, 242

L

Letramento 53, 54, 55, 58, 61, 65, 66, 127, 129, 130, 131, 211

M

Mapas Conceituais 148, 151

O

Orfandade 80, 81, 82, 91

P

Paulo Freire 5, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 38, 107, 158, 159, 193, 222, 224, 225

Políticas Afirmativas 194, 196, 197, 198, 199, 200, 202

Políticas Educacionais 2, 3, 17, 19, 24, 61, 113, 120, 182, 224, 244, 254

Psicopedagogia 80, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 101, 103

R

Reinserção 116, 117, 118, 119, 121, 125

Residência Pedagógica 148, 149, 151, 156

S

Sociologia 48, 138, 139, 140, 142, 143, 147, 166, 181, 235

V

Violência no Trânsito 92, 94, 99, 101

Aspectos Históricos, Políticos e Culturais da Educação Brasileira



www.atenaeditora.com.br



contato@atenaeditora.com.br



[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)



www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Aspectos Históricos, Políticos e Culturais da Educação Brasileira



www.atenaeditora.com.br



contato@atenaeditora.com.br



[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)



www.facebook.com/atenaeditora.com.br