

Currículos oficiais e currículos moldados de matemática no ciclo de alfabetização: uma análise da coerência dos objetivos e atividades presentes nos planos de aula

Official curricula and modeled curricula of mathematics in the literacy cycle: an analysis of the coherence of objectives and activities present in lesson plans

Currículos oficiales y currículos moldeados de matemáticas en el ciclo de alfabetización: un análisis de la coherencia de los objetivos y actividades presentes en los planes de clase

Curriculum officiel et curriculum mathématique moulé dans le cycle d’alphabétisation : une analyse de la cohérence des objectifs et activités présents dans les plans de cours

Charlene Origuela Gaspar de Pinho¹

Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

Mestranda do Programa de Pós-Graduação de Educação em Ciências – PPGEC/FURG

<https://orcid.org/0000-0003-2932-7608>

João Alberto da Silva²

Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

Doutor em Educação – UFRGS

<http://orcid.org/0000-0002-5259-7748>

Resumo

Este artigo analisa a coerência entre objetivos e atividades propostas em planos de aula de Matemática para o Ciclo de Alfabetização. Reconhece-se o planejamento como um importante momento do trabalho pedagógico e como sendo capaz de moldar o currículo que será desenvolvido com os estudantes. O estudo é de origem qualitativa valendo-se do delineamento da pesquisa documental. Para tal, planos de aula, do período de ensino remoto, de professoras do Ciclo de Alfabetização foram analisados de modo descritivo no que tange aos objetivos anunciados e às atividades propostas. Foi possível concluir, neste estudo, que grande parte dos planos analisados não apresentava uma coerência entre o que diziam desenvolver nos objetivos, tal qual habilidades e como operacionalizam essas intenções nas atividades. Concluiu-se, portanto, que os currículos podem perder sua força, quando o planejamento se centra exclusivamente na execução de atividades.

Palavras-chave: Matemática, Ciclo de Alfabetização, Planejamento.

¹ charlenegaspardepinho@furg.br

² joaosilva@furg.br

Abstract

This paper analyzes the coherence between objectives and activities proposed in Mathematics lesson plans for the literacy cycle. Planning is recognized as an important moment of pedagogical work and as being able to model the curriculum that will be developed with students. This study is qualitative in origin, using a documentary research design. In order to achieve this aim, lesson plans, of the remote teaching period, of teachers of the literacy cycle were analyzed in a descriptive way in terms of the announced objectives and the proposed activities. It was possible to conclude, in this study, that a large part of the analyzed lesson plans did not present coherence between what they claim to develop in the objectives, such as the skills and how they were operationalized these intentions in the activities. In conclusion, it is possible to say that curricula may lose their strength if planning is only focused on the execution of the activities.

Keywords: Mathematics, Literacy Cycle, Planning.

Resumen

Este artículo analiza la coherencia entre objetivos y actividades propuestas en planes de clase de Matemáticas para el Ciclo de Alfabetización. Se reconoce la planificación como un momento importante del trabajo pedagógico y como ser capaz de dar forma al plan de estudios que se desarrollará con los estudiantes. El estudio es de origen cualitativo valiéndose del delineamiento de la investigación documental. Para ello, los planes de clase, del período de enseñanza a distancia, de profesoras del Ciclo de Alfabetización fueron analizados de modo descriptivo en cuanto a los objetivos anunciados y las actividades propuestas. Fue posible concluir, en este estudio, que gran parte de los planes analizados no presentaba una coherencia entre lo que decían desarrollar en los objetivos, tal cual habilidades y cómo operacionalizan esas intenciones en las actividades. Se concluyó, por lo tanto, que los currículos pueden perder su fuerza, cuando la planificación se centra exclusivamente en la ejecución de actividades.

Palabras clave: Matemáticas, Ciclo de Alfabetización, Planificación.

Résumé

Cet article examine la cohérence entre les objectifs et les activités proposées dans les plans de cours de mathématiques pour le cycle d'alphabétisation. La planification est reconnue comme un moment important du travail pédagogique et comme étant capable de façonner le programme qui sera développé avec les étudiants. L'étude est d'origine qualitative et s'appuie sur la conception de la recherche documentaire. À cette fin, les plans de cours de la période

d'enseignement à distance des enseignantes du cycle d'alphabétisation ont été analysés de manière descriptive en ce qui concerne les objectifs annoncés et les activités proposées. Cette étude a permis de conclure qu'une grande partie des plans analysés ne présentaient pas de cohérence entre ce qu'ils prétendaient développer dans les objectifs, tels que les compétences et comment ils opéraient ces intentions dans les activités. Il a donc été conclu que les programmes peuvent perdre de leur force lorsque la planification se concentre exclusivement sur l'exécution d'activités.

Mots-clés : Mathématiques, Cycle d'alphabétisation, Planification.

Currículos Oficiais e Currículos Moldados de Matemática no Ciclo de Alfabetização: uma Análise da Coerência dos Objetivos e Atividades Presentes nos Planos de Aula.

É permitido supor que desde a Didática Magna de Comenius (1649) o campo do ensino e da aprendizagem passou a girar sobre este imenso e controverso domínio chamado Didática. Ela engloba diversos momentos e elementos dos processos educativos, articulando-se e sustentando-se em múltiplas Ciências, principalmente: Psicologia, Sociologia, Filosofia e outros campos das ditas Ciências Humanas. A partir da Didática e de suas abordagens, produzem-se métodos e recursos educacionais dos mais variados, espelhando as diferentes vertentes epistemológicas que subjazem a educação.

Ainda que haja uma multiplicidade de métodos, técnicas e recursos, há um relativo consenso de que a Didática se alicerça no tripé planejamento, prática e avaliação. As formas de conceber e executar esses elementos são profusas de modo que tais palavras parecem polissêmicas. Não obstante, esses elementos da Didática estão correlacionados com o que chamamos de currículo, ou seja, o caminho a ser percorrido dos processos de ensino.

Recentemente, o Brasil passou por um processo de alteração da sua política curricular sob a égide do que tem se chamado Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Trata-se de um documento orientador para que diferentes entes federados estruturam currículos da Educação Básica, tanto na rede pública quanto na privada. Entretanto, nota-se que o termo “Base” não parece apropriado dada a estrutura do documento (Freitas, Silva & Leite, 2018). Há, ali, um conjunto intenso e extenso de habilidades a serem seguidas e cumpridas pelos professores e estudantes. A implementação dos currículos pouco expandiu-se para além do prescrito na “Base”, dada a dimensão que o documento assume de ser um “teto” de objetivos máximos a serem alcançados. Essa dicotomia base-teto deve-se, em parte, à pouca participação dos professores e gestores da Educação Básica, sendo sua construção centrada no trabalho tecnocrático.

Entendemos que há um processo verticalizado e de centralização, pois a elaboração do documento e os direcionamentos para sua implementação desconsideram os docentes, os estudantes e as diversas realidades do contexto brasileiro. Neste mesmo viés, ainda sinalizamos que o processo não foi constituído a partir da necessidade e da peculiaridade da escola, mas de uma decorrência que deverá impactar a sala de aula (Fávero, Centenaro & Bukowski, 2021, p. 1685).

Ademais, a pandemia da SARS-CoV-2 pressionou enormemente os sistemas educacionais, a partir de março de 2020, dada a crise sanitária existente. A possibilidade do trabalho com uso de tecnologias da comunicação e informação foi altamente alardeada como possibilidade de recurso para o ensino dito remoto. Essa nova forma de ensinar, cujo contato

presencial, ou mesmo síncrono, não era mais possível, exigiu profundas mudanças no saber-fazer docente da Educação Básica. É também nesse período que se consolida com maior força a implementação de novos currículos sustentados na BNCC. É dessa confluência de fatores que se organiza este estudo para investigar a coerência interna entre objetivos e atividades nos planos de ensino de Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental durante a pandemia da CoViD-19 na modalidade de ensino remoto.

De acordo com Sacristán (2000), o currículo possui múltiplas dimensões. Nem sempre o currículo oficial desdobra-se como o currículo moldado pelos professores ou realmente efetivado na sala de aula. Nesses termos, parece interessante investigar quais os objetivos de Matemática anunciados nos planos de ensino de modo a compará-los com as atividades que desenvolvem essas propostas e que carregam a intenção de desenvolver as habilidades almejadas. Em outros termos, interessa pesquisar como as atividades previstas nos planos de aula das professoras do Ciclo de Alfabetização materializam os objetivos intencionados do currículo de Matemática. Para isso, realizou-se um estudo de base qualitativa valendo-se dos delineamentos da pesquisa documental. Professoras que ensinam Matemática nos anos iniciais foram convidadas a fornecerem cópias de seus planejamentos, que foram tratados como documentos e tiveram seus elementos submetidos a uma análise descritiva com vistas a examinar as relações entre objetivos e atividades pretendidas. As Teorias do Currículo e da Didática (Sacristán, 2013, 2000; Silva, 1999; Perrenoud, 1999) evidenciam a relevância de se trabalhar para além do conteúdo, explicitando a dimensão epistemológico-política das práticas de ensino. Nesse sentido, a análise descritiva permitiu averiguar como os objetivos estão sendo direcionados nas atividades propostas e como o currículo escolar se materializa dentro do processo cultural.

Planejamento educacional e sua importância para o ensinar

Este trabalho partiu de um referencial para examinar, por meio do plano de aula, os objetivos em consonância com a atividade do professor. Teve como base o sentido e o papel da educação trazido por Zabala (1998), no qual sustenta que nenhuma prática educativa se justifica sem responder para que educar e para que ensinar. Nesse sentido, os objetivos constituem o fim a ser alcançado e, ao mesmo tempo, o ponto de partida que sustenta e institui sentido à intervenção pedagógica. Veiga (2019) conceitua a importância do planejamento em educação trazendo como uma premissa, já discutida pelos teóricos antecessores, que o planejar funda a afirmação e realização do direito à educação. Parte daí, a relevância de se identificar a coerência

entre os objetivos propostos e as tarefas apresentadas nos planos de aula, que é o instrumento que sistematiza a ação concreta do professor.

Menegolla e Sant'Anna (2014) argumentam que o fazer docente é permeado de planejamentos: o planejar é para tudo e para todos. O corpo diretivo planeja, desde a direção, supervisão, orientação, até chegar aos professores e não menos importante aos alunos. São inúmeras reuniões e conversas sobre o pretexto de planejar. São planejamentos que vão da esfera macro desde a estruturação de cursos, da escola, do Projeto Político Pedagógico, de disciplinas, escolhas de conteúdo, das atividades, das aulas e até mesmo das avaliações.

Então o que é planejar? Segundo Sacristán (2000), planejar é uma forma de organizar a conduta, de regular a prática na qual se expressa o plano e estabilizar as pautas gerais pelas quais as ações transcorrem concedendo coerência. Nesse sentido, para o autor, “O plano fornece assim estabilidade e coerência ao curso fluido dos acontecimentos” (idem, p. 248). Planejar, então, faz parte das ações cotidianas do ser humano: planejamos o que vamos fazer na semana, no dia, como podemos guardar dinheiro, quando vamos viajar etc. Assim, planejar passa a ser ação para atingir um objetivo, um desejo ou uma meta.

O planejamento educacional torna-se necessário, tendo em vista as finalidades da educação; mesmo porque, é o instrumento básico para que todo o processo educacional desenvolva a sua ação, num todo unificado, integrando todos os recursos e direcionando toda a ação educativa. É o planejamento educacional que estabelece as finalidades da educação, a partir de uma filosofia de valores educacionais. Somente com a elaboração do planejamento se pode estabelecer o que se deve realizar para que essas finalidades possam ser atingidas, e ver como podemos pôr em ação todos os recursos e meios para atingir os objetivos a que se propõe a educação (Menegolla & Sant'Anna, 2014, p. 29-30).

Sempre que se planeja, há a identificação de uma necessidade ou de um desejo que surgem a partir da reflexão ou sondagem do meio. Sendo assim, é necessário conhecer a realidade para atingir com mais precisão os objetivos que se deseja. No que tange à educação, planejar faz parte do cotidiano educacional e dentro da escola tem a função de estabelecer direções, caminhos, indicar metas e estratégias, fins e objetivos:

Tem que ser um planejamento suficientemente flexível para poder se adaptar às diferentes situações da aula, como também deve levar em conta as contribuições dos alunos desde o princípio. É importante que possam participar na tomada de decisões sobre o caráter das unidades didáticas e a forma de organizar as tarefas e seu desenvolvimento, a fim de que não apenas aumentem o nível de envolvimento no ritmo da classe em geral, como em seus próprios processos de aprendizagem, entendendo o porquê das tarefas propostas e responsabilizando-se pelo processo autônomo de construção de conhecimento (Zabala, 1998, p.94).

Posto isso, o planejamento serve para prever as ações, dar um norte, mas é flexível e aberto a mudanças, seja pelo interesse dos alunos, por alguma imprevisibilidade ou até mesmo pela própria avaliação que deve ser contínua e constante. Planejar na escola resulta em criar soluções, trazer alternativas para determinar impasses e acima de tudo projetar uma evolução para que os propósitos sejam mais facilmente alcançados. O ato de planejar trata de antecipar, bem como preparar as condições de recursos, tal qual situações necessárias e possíveis para operacionalizar os objetivos no sentido de prover melhores condições de ensino e aprendizagem (SILVA, 2017).

Veiga (2004) afirma que, dentro do trabalho do professor, o planejamento de ensino tem o real sentido de trazer uma organização pedagógica intencional, de forma responsável e comprometida com a formação dos estudantes. O ato de planejar passa a constituir uma ação pedagógica essencial ao ensino e aprendizagem e a autora afirma que somente um trabalho intencional e comprometido, com base nos conteúdos curriculares preestabelecidos, poderá, de fato, oportunizar a ampliação dos conhecimentos dos alunos.

Assim, os objetivos delimitam e norteiam a ação educacional, além de garantir uma centralização de esforços, do saber o que queremos ensinar e onde desejamos chegar, permitindo uma flexibilidade maior ao plano. Menegolla e Sant'Anna (2014) evidenciam:

A definição e a delimitação dos objetivos constituem o momento mais importante e crucial do ato de planejar. É o momento em que se vai estabelecer concreta e objetivamente o que se quer alcançar, onde se quer chegar e com que meios se pretende agir. [...] Os objetivos indicam as linhas, os caminhos e os meios para toda ação. [...] O objetivo é um propósito ou alvo que se pretende atingir. O objetivo é tudo aquilo que se quer alcançar através de uma ação clara e explícita (p. 74-75).

Zabala aponta que “as finalidades, os propósitos, os objetivos gerais ou as intenções educacionais, ou como se queira chamar, constituem o ponto de partida primordial que determina, justifica, dá sentido à intervenção pedagógica” (1998, p. 21-22). Por conseguinte, ainda de acordo com Menegolla e Sant'Anna (2014), os objetivos acabam indicando e envolvendo outros elementos que constituem um plano de aula, ou seja, aludem conteúdos, procedimentos, recursos e processos de avaliação.

Os objetivos estão relacionados diretamente com o processo avaliativo, porque caso se saiba o que se quer, pode-se garantir um progresso e estabelecer padrões de desempenho. Então, o plano de aula é onde se criam soluções, articulam-se estratégias e determina-se o melhor caminho para a resolução de impasses, projetando a evolução de um propósito. Ainda que o

planejamento e/ou plano de aula tenham uma dimensão bastante prática e ligada à sala de aula é importante pensá-lo, também, como um elemento de uma proposta maior, que é o currículo.

O currículo

Sacristán (2013) aborda o currículo como sendo a representação da expressão e da proposta de organização das partes dos conteúdos que o compõem. Portanto, não deixa de ser um ordenamento que articula as ações para que não estimule uma aprendizagem fragmentada com ações desordenadas:

O currículo desempenha uma função dupla – organizadora e ao mesmo tempo unificadora – do ensinar e do aprender por um lado, e, por outro, cria um paradoxo, devido ao fato de que nele se reforçam as fronteiras (e muralha) que delimitam seus componentes, como, por exemplo, a separação entre as matérias ou disciplinas que o compõem (Sacristán, 2013, p. 17).

A ideia de seleção e ordem de conteúdo, no que diz respeito ao conhecimento, é a escolha daquilo que será atendido pela ação do ensinar. Sacristán (2013) ainda ressalta que essa invenção unificadora evita a arbitrariedade na escolha do que será ensinado e ao mesmo tempo modela, orienta e limita a autonomia docente, de modo que “o currículo determina que conteúdos serão abordados e, ao estabelecer níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos, ordena o tempo escolar, proporcionando os elementos daquilo que entenderemos como *desenvolvimento* escolar” (Sacristán, 2013, p. 18).

Entretanto, segundo Silva (1999), é ingênua a visão de que o currículo trata apenas de uma organização administrativa, pois constitui-se de uma forte abordagem política que produz identidades. Nesses termos, o currículo não é simplesmente a seleção dos conteúdos: é um conjunto de conhecimentos que vão fazer parte do projeto educativo proposto pela escola. As disputas de valores e crenças permitem que se compreendam as intenções previstas nos documentos como políticas curriculares, de modo que toda produção política se carrega de intencionalidades, sofre processos de recontextualização e tradução, produzindo subjetividades e resistências à sua implantação (Bernstein, 1990). Sacristán (2000) identifica que o currículo é sempre um componente multidimensional, pois configura-se de diferentes maneiras dependendo do nível em que é discutido. Para o autor, o primeiro nível é o do (1) Currículo Oficial, produzido pelas instituições e referendado pelos especialistas. A partir dessa proposta oficial, constitui-se um segundo nível, ou seja, o (2) Currículo Apresentado, no qual há uma preparação para apresentação da proposta oficial para a sociedade e os professores. Esse Currículo Apresentado é transformando pelos professores e pelas escolas, que constituem um

terceiro nível, o (3) Currículo Moldado, isso é, o currículo pensando por aqueles que estarão diretamente envolvidos na implementação e execução da proposta curricular. Sacristán (2000) destaca, ainda, que nem sempre esse currículo intencionado é, de fato, materializado nas salas de aula, o que resulta no que chama de (4) Currículo Praticado, ou quarto nível, referente ao que, de fato, acontece na prática de sala de aula. Por fim, há ainda avaliações dentro da escola e externas que funcionam como elementos de regulação para balizar os processos escolares, constituindo um quinto nível, chamado de (5) Currículo Avaliado. Este estudo concentra-se, sobretudo, nos níveis do Currículo Oficial, que guia os objetivos presentes nos planejamentos escolares e no Currículo Moldado, intencionado nas atividades pensadas para os estudantes, sem ainda avançar ou analisar o nível do Currículo Praticado.

No que tange ao Currículo Oficial, cabe, então, discutir o que se tem no Brasil como orientação oficial. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que define as aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica (Brasil, 2018). Portanto, é um conjunto de ações que estabelece aprendizagens nos quais todos os estudantes devem desenvolver, limitadas por um período de tempo e com avanços de modo progressivo.

Na Educação Básica, as aprendizagens devem ser desenvolvidas entorno das dez competências gerais que consubstanciam o documento (Brasil, 2018). O ensino definido por competências intenciona construir significado a tudo que o estudante aprende para que ele possa utilizar seus conhecimentos nas situações cotidianas. De acordo com Freitas e colaboradores (2019), nessa lógica, é necessário o envolvimento dos discentes nas descobertas e reflexões relacionadas aos conceitos e habilidades propostas, estimulando a participação verbal, trazendo ideias, intuição e propostas. Essa pode ser a intenção, mas um dos problemas é que a BNCC não indica como fazer e deixa a cargo do professor entender e desenvolver as competências, a partir dos objetivos e habilidades elencadas no documento.

Segundo Freitas *et al* (2018), as habilidades acabam não descrevendo a ação ou condutas esperadas dos docentes e nem trazem opções de abordagens ou metodologias. O currículo, na BNCC, fica centrado na habilidade; com isso, os professores, focados na sua prática pedagógica concentrada na tarefa diária e no que é necessário fazer, ficam relativamente desamparados. Sendo assim, a BNCC pensa a escola sem dialogar com ela e nem com as demandas dessa. O discurso científico é o valorizado, enquanto os professores esperam por um currículo que reflita seus cotidianos e os problemas enfrentados diariamente em sua sala de aula.

Procedimentos metodológicos

Este estudo trata-se de estudo qualitativo (Gil, 2002) cuja perspectiva de análise centra-se sobre dados encontrados nos planos de aula de Matemática elaborados por professoras do Ciclo de Alfabetização durante o ano letivo 2020/2021 em modalidade de ensino remoto. O delineamento da pesquisa documental (Lakatos & Marconi, 2010) permitiu enquadrar esses planos de aula como fontes primárias, sem tratamento anterior. A análise de dados centrou-se em uma técnica descritiva na qual os objetivos dos planos de aula eram analisados em suas intenções e as atividades propostas nas possibilidades de trabalho pedagógico, para então compará-las aos objetivos iniciais.

O requisito para a coleta de dados é de que os planos fossem de escolas públicas, referentes ao ensino de Matemática na modalidade remota no período 2020/2021, direcionados para o Ciclo de Alfabetização e fornecidos por professoras que desejassem colaborar espontaneamente com o estudo, foram coletados planejamentos que tinham objetivos de Matemática e por este motivo eles não respeitaram uma sequência temporal. O convite foi realizado em escolas de duas cidades limítrofes do extremo sul gaúcho que possuem currículos próprios para suas redes. Obteve-se sete professoras colaboradoras que enviaram seus planos, sendo três do 1º ano, duas do 2º ano e uma do 3º ano. Os planos não eram, necessariamente, sequenciais nem se observou uma representação longitudinal de desenvolvimento dos currículos. Eles possuíam uma estrutura de organização semanal e continham sempre objetivos, extraídos do currículo oficial, para diferentes componentes curriculares dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Selecionou-se aqueles que correspondiam à Matemática. Em seguida, haviam atividades fornecidas aos estudantes e/ou procedimentos executados pela professora. Parte desses planos continham um elemento de avaliação, que não foi objeto de análise.

Obteve-se 30 semanas de planejamento, o que gerou algo em torno de 150 dias de atividades. Os planos recebidos eram prioritariamente dos dois primeiros anos: 17 do 1º ano, 11 do 2º ano e apenas 2 do 3º ano. Nos 30 planos tinham-se 134 objetivos, sendo 83 para o 1º ano, 45 para o 2º ano e 6 para o 3º ano, considerando que alguns deles se repetiam por serem de diferentes turmas. Estas semanas eram anexadas nas plataformas digitais no fim da semana antecedente, ou seja, nas sextas-feiras e algumas docentes anexavam nas segundas-feiras.

Considerou-se como limitação a ideia de que um plano de aula é um caminho e um projeto, sendo possível de ser adaptado ou explorado de outras maneiras na ação prática. Assim, as considerações que aqui apresentam-se estão restritas às intencionalidades e aos anúncios realizados, sem poder se afirmar sobre o currículo em ação realmente desenvolvido com os

estudantes. Ainda que haja consciência dessa limitação do estudo, é interessante analisar os desdobramentos metodológicos que surgem a partir dos objetivos curriculares construídos sob a influência da BNCC.

Análise de dados

Na primeira análise, observou-se que todos os planos semanais que constituíram o corpus continham habilidades e objetivos da Matemática para serem trabalhados. Notou-se que os objetivos pouco ou nada divergem da BNCC, com códigos de referência aos documentos locais, reforçando a ideia de que essa política engessou os currículos e restringiu enormemente as possibilidades de criação e invenção de escolas e professoras. As professoras replicavam os objetivos *ipsis litteris* do documento oficial, sem intervenção ou reescrita.

Para aproximar-se dos documentos agruparam-se os objetivos, em um primeiro movimento, de acordo com as unidades temáticas que orientam o trabalho de Matemática dentro do Ciclo de Alfabetização. Os currículos municipais, que foram construídos a partir da BNCC, mantêm essa estrutura de organização. A tabela a seguir – Tabela 1 – evidencia os objetivos dos planos de aula conforme as Unidades Temáticas. A distribuição é por ano, indicando o total de objetivos por Unidades Temáticas e informando aqueles cujas atividades propostas atendem ou não atendem o que se anuncia. Em outras palavras, informam-se os totais de objetivos e já se apresenta uma primeira análise de coerência. À vista disso, foram analisadas se as atividades previstas atendiam os objetivos e conteúdos propostos nos planos.

Tabela 1.

Unidades Temáticas (dados da pesquisa)

	1º ano			2º ano			3º ano		
	Total	Atende	Não	Total	Atende	Não	Total	Atende	Não
Números	53	27	26	35	5	30	5	3	2
Álgebra	1	0	1	1	0	1	0	0	0
Geometria	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Grandezas e Medidas	25	15	10	3	1	2	0	0	0
Probabilidade e Estatística	4	0	4	6	3	3	0	0	0
Total	83	42	41	45	9	36	6	3	3

Nesse primeiro agrupamento, já se encontrou uma expressiva diferença entre as Unidades Temáticas no que se refere à frequência dos objetivos presentes. Os Números estão

presentes em quase todos os planos de aula. O privilégio por esse domínio é reforçado pela própria BNCC e pelos currículos oficiais, que destinam cerca de 50% das suas habilidades para o determinado campo. Igualmente, o estudo de Mandarino (2009) mostra que tal tendência também se relaciona com aquilo que as professoras acreditam ensinar com mais desenvoltura. Além disso, a autora mostra que a escolha traz uma concepção implícita dominante que enfatiza o campo numérico como foco do ensino de Matemática.

Destaca-se que a quantidade de planos cujas atividades e objetivos estão desalinhados não é pequena. No caso do 1º ano, aproximadamente metade dos objetivos pretendidos não convergem com as atividades propostas. Na Unidade Temática da Álgebra nenhuma das atividades é coerente com os objetivos anunciados. Para esclarecer como se deu o processo de análise da coerência entre objetivos e atividades procede-se à apresentação de exemplos que são analisados de forma descritiva. Além disso, neste momento, se introduz a análise das habilidades previstas para perceber melhor esta coerência nos planos de aula.

O primeiro plano de aula escolhido é proposto para o 2º ano e pertence à Unidade Temática da Probabilidade e Estatística. Ele traz o seguinte objetivo: “Explorar gráficos de colunas simples, de barras e tabelas de dupla entrada e comparar informações, em diferentes situações, interpretando os dados apresentados sobre problemas da realidade próxima”. Ao observar esse objetivo, espera-se que as atividades apresentem gráficos e/ou tabelas nas condições especificadas com dados próximos da realidade infantil. A atividade – Figura 1 – constante no plano é a apresentada a seguir:



Figura 1.

Imagem de atividade proposta para o 2º ano na unidade temática de Probabilidade e Estatística (dados da pesquisa)

Observa-se que há a apresentação de um gráfico de colunas valendo-se de boa iconografia, o que contempla crianças que ainda não consolidaram o processo de alfabetização da língua escrita. As colunas têm seus elementos destacados com linhas internas, o que facilita para os estudantes perceberem as quantidades expressas. O tema é a arrecadação de roupas e os elementos contabilizados no gráfico referem-se às peças do vestuário, o que condiz com o cotidiano infantil. Após o gráfico comentado, a atividade explora as quantidades em operações que se sustentam, sobretudo, nos ícones empregados no gráfico, o que, novamente, foca a atividade no conhecimento matemático. Nesses termos, entende-se que a atividade proposta converge com o objetivo apresentado e expressa coerência. Esse é um exemplo de plano de aula que a Tabela 1 apresenta como atendendo as expectativas dos objetivos.

Diferentemente, destaca-se um dos planos semanais para o 2º ano. Para a semana a professora anunciou em seu planejamento o desenvolvimento de quatro objetivos – Figura 2.

Objetivo 1: Conhecer, identificar, comparar e ordenar a sequência numérica escrita e falada (até a ordem de centenas) reconhecendo pares e ímpares, ordem crescente e decrescente, antecessor e sucessor.
Objetivo 2: Observar e avaliar a quantidade de objetos de uma coleção atribuindo um valor aproximado e desenvolvendo procedimentos para diferenciar a avaliação realizada a partir de estimativas de um palpite sem reflexão, expressando e registrando a contagem desses objetos (até 1000 unidades)
Objetivo 3: Conhecer e explorar as expressões dobro e triplo, relacionando com a multiplicação por 2 ou 3, elaborando formas pessoais de resolução das situações sem a utilização dos procedimentos convencionais, utilizando material concreto
Objetivo 4: Compor e decompor quantidades menores que 10 (fatos básicos) por meio de adições e subtrações desenvolvendo procedimentos para resolver pequenos problemas de contagem com apoio de material manipulável utilizando-os no cálculo mental ou escrito.

Figura 2.

Objetivos semanais para o 2º ano (dados da pesquisa)

A partir desses objetivos é possível esperar que as atividades que serão propostas tenham certa estrutura e conteúdo. O traço marcante do Objetivo 1 é o trabalho com sequências numéricas, sejam faladas ou escritas, explorando pares e ímpares e outras características. As possibilidades de oferta de ensino para esse objetivo são variadas. O Objetivo 2 é marcado pelo trabalho com coleções, as quais espera-se que sejam apresentadas ou construídas pelas crianças a fim de desenvolver o senso numérico e a capacidade de estimar. O Objetivo 3 marca as ideias de multiplicação com a introdução das expressões dobro, triplo e indica uso de material concreto. No Objetivo 4, tem-se a composição e decomposição de quantidades como elemento-chave. O indicativo dos fatos básicos permite a expectativa com atividades que envolvem cálculo, observando ainda que o objetivo indica, também, o uso de material concreto.

Para o desenvolvimento desses objetivos as atividades – Figura 3, para serem realizadas ao longo da semana foram:

RESOLVE OS CÁLCULOS ABAIXO:

$$\begin{array}{r} 67 \\ +12 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 23 \\ +22 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 87 \\ +12 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 21 \\ +19 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 56 \\ +12 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 28 \\ -11 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 37 \\ -21 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 67 \\ -25 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 78 \\ -03 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 37 \\ -17 \\ \hline \end{array}$$

LIGA O NÚMERO AO SEU NOME:

<input type="checkbox"/> 7	←	cinquenta e dois	<input type="checkbox"/> 32	quarenta e quatro
<input type="checkbox"/> 25	→	sete	<input type="checkbox"/> 80	cem
<input type="checkbox"/> 52		dezoito	<input type="checkbox"/> 44	trinta e dois
<input type="checkbox"/> 18		sessenta	<input type="checkbox"/> 78	oitenta
<input type="checkbox"/> 60		vinte e cinco	<input type="checkbox"/> 100	setenta e oito

ESCREVE POR EXTENSO OS NÚMEROS E DECOMPÕE CONFORME O MODELO:

<input type="text" value="28"/>	→	vinte e oito	<table border="1"><tr><th>D</th><th>U</th></tr><tr><td>2</td><td>8</td></tr></table>	D	U	2	8
D	U						
2	8						
<input type="text" value="87"/>	→	_____	<table border="1"><tr><td> </td><td> </td></tr></table>				
<input type="text" value="13"/>	→	_____	<table border="1"><tr><td> </td><td> </td></tr></table>				
<input type="text" value="37"/>	→	_____	<table border="1"><tr><td> </td><td> </td></tr></table>				
<input type="text" value="8"/>	→	_____	<table border="1"><tr><td> </td><td> </td></tr></table>				
<input type="text" value="35"/>	→	_____	<table border="1"><tr><td> </td><td> </td></tr></table>				
<input type="text" value="79"/>	→	_____	<table border="1"><tr><td> </td><td> </td></tr></table>				
<input type="text" value="53"/>	→	_____	<table border="1"><tr><td> </td><td> </td></tr></table>				
<input type="text" value="10"/>	→	_____	<table border="1"><tr><td> </td><td> </td></tr></table>				
<input type="text" value="26"/>	→	_____	<table border="1"><tr><td> </td><td> </td></tr></table>				
<input type="text" value="92"/>	→	_____	<table border="1"><tr><td> </td><td> </td></tr></table>				
<input type="text" value="04"/>	→	_____	<table border="1"><tr><td> </td><td> </td></tr></table>				
<input type="text" value="59"/>	→	_____	<table border="1"><tr><td> </td><td> </td></tr></table>				
<input type="text" value="63"/>	→	_____	<table border="1"><tr><td> </td><td> </td></tr></table>				

COMPLETA A SEQUÊNCIA NUMÉRICA, OBEDECENDO AS REGRAS ABAIXO:

De 2 em 2

<input type="text" value="12"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text" value="18"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text" value="26"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text" value="32"/>
---------------------------------	----------------------	----------------------	---------------------------------	----------------------	----------------------	----------------------	---------------------------------	----------------------	----------------------	---------------------------------

De 3 em 3

<input type="text" value="15"/>	<input type="text"/>	<input type="text" value="21"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text" value="33"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text" value="45"/>
---------------------------------	----------------------	---------------------------------	----------------------	----------------------	----------------------	---------------------------------	----------------------	----------------------	---------------------------------

De 4 em 4

<input type="text" value="10"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text" value="30"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text" value="50"/>
---------------------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	---------------------------------	----------------------	----------------------	----------------------	---------------------------------

De 5 em 5

<input type="text" value="0"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text" value="20"/>	<input type="text"/>	<input type="text" value="35"/>	<input type="text"/>	<input type="text" value="45"/>	<input type="text"/>
--------------------------------	----------------------	----------------------	----------------------	---------------------------------	----------------------	---------------------------------	----------------------	---------------------------------	----------------------

Figura 3.

Atividades do 2º ano para números (dados da pesquisa)

A atividade “Resolva os cálculos abaixo” apresenta 5 contas de adição e 5 de subtração. Os cálculos envolvem numerais com 2 dígitos e em apenas um deles há transporte. Na atividade “Liga o número ao seu nome” explora a representação de numerais com algarismos na relação com a escrita por extenso. Em “Complete a sequência numérica, obedecendo as regras abaixo” traz quatro sequências com os indicativos das regras de constituição. Na quarta atividade, “Escreve por extenso os números e decompõe conforme o modelo”, nota-se que a atividade volta a trabalhar a escrita numérica por extenso e a relação com a representação com numerais. Explora também o valor posicional do sistema de numeração decimal, por meio da decomposição em dezenas e unidades.

A partir dos objetivos intencionados e das atividades ofertadas, é possível observar relativa coerência em alguns pontos. As sequências estão presentes, a magnitude dos numerais

é respeitada, mas não há indicativo do uso de materiais concretos. Quanto ao Objetivo 1, é importante observar os verbos que apresentam as ações: conhecer, identificar, comparar e ordenar. Tais verbos presumem que a atividade irá fornecer as sequências para que suas propriedades sejam exploradas. É diferente da habilidade de construir ou completar sequências. Nesse objetivo, o foco é a exploração de propriedades enquanto a atividade dirige-se para a construção da sequência. Conclui-se que a relação objetivo-atividade poderia ser um pouco mais alinhada. O Objetivo 2, a respeito das coleções, não é contemplado no desenvolvimento das atividades. Não há a presença de coleções ou a realização de estimativas. O Objetivo 3, a respeito de dobro e triplo e ideias de multiplicação, também não é desenvolvido nessas atividades. O Objetivo 4, que trata da composição e decomposição e dos fatos básicos do campo aditivo é explorado de modo pouco eficiente, focando-se na escrita por extenso, que não é presente de forma explícita nesse objetivo. Também, pode-se questionar se os cálculos oferecidos na primeira atividade podem desenvolver essa habilidade. Permite-se supor que na última atividade há um equívoco presente: o objetivo fala em composição e decomposição e a atividade demanda a identificação de valor posicional. Supõe-se que aqui há uma confusão entre a ideia de decompor com a identificação do valor posicional.

É possível supor que dois objetivos estão ali apenas para um cumprimento protocolar. Menegolla e Sant’Anna (2014, p. 9) escrevem que “os professores passam a perceber que os planejamentos a eles solicitados não passam de exigências burocráticas ou de defesas de certos modismos pedagógicos”. Desse modo, é possível que os recursos didático-metodológicos para ensinar não sejam explorados na sua máxima potencialidade, já que não há uma estrutura de planejamento plenamente organizada e intencionada.

Outro ponto lembrado por Zabala (1998) é de que trabalhar a atividade por si só não nos leva a compreensão do todo, ao entendimento do pensamento e uso disso no cotidiano, o que torna distante o ensino da Matemática dentro de uma construção de letramento.

Sabemos que os conteúdos, apesar de que seguidamente se apresentem em classe de modo separado, têm mais potencialidade de uso e de compreensão quanto mais relacionados estejam entre si. Muitos dos esforços dos professores estão voltados para oferecer modelos interpretativos que integrem conteúdos teoricamente isolados ou específicos para incrementar seu valor formativo. Assim, pois, o algoritmo soma, sem a compreensão do que significa somar e o conhecimento de cálculo mental, nunca possibilitará que os meninos e meninas sejam competentes na resolução de situações simples que impliquem somar; o conhecimento da toponímia de um país, sem a interpretação de mapas, nunca lhes permitirá compreender problemas de caráter geográfico, etc. (Zabala, 1998, p. 139-140).

Nesse sentido, é importante destacar que no universo de um plano semanal com quatro objetivos haveria a expectativa da construção de um conjunto de atividades conectadas e relacionadas com a finalidade de desenvolver e ampliar conexões e compreensões. Para além do cumprimento dos objetivos, há a perspectiva de que planos de aula apresentem abordagens holísticas e articuladas, o que não se nota nas atividades apresentadas.

Outro exemplo que é importante destacar é um plano semanal para o 1º ano, conforme Figura 4 a seguir.

Objetivo 1: Compreender que o último número contado corresponde à quantidade total dos objetos e não ao nome do algarismo.
Objetivo 2: Explorar e utilizar estratégias próprias de composição e decomposição de números de até duas ordens, em situação diversas, com auxílio de material manipulável, contribuindo para compreensão de características do sistema de numeração decimal e o desenvolvimento de estratégias de cálculo.
Objetivo 3: Compreender os diferentes significados da adição e subtração: composição simples (juntar, separar); transformação simples (acrescentar, retirar, ganhar, perder), utilizando material manipulável
Objetivo 4: Explorar e estabelecer relações aditivas entre números menores que 10, aplicando-as para resolver problemas em situações cotidianas.
Objetivo 5: Expressar resultados de contagens de forma verbal e simbólica, relacionando o algarismo à quantidade correspondente

Figura 4.

Objetivos semanais para o 1º ano na Unidade Temática dos Números (dados da pesquisa)

Esses objetivos produzem expectativas de que as atividades e ações desenvolvidas serão referentes às habilidades introdutórias do campo número e da introdução das operações de adição e subtração. O primeiro objetivo volta-se para a habilidade de diferenciar quantidade de ordem, que é uma confusão corriqueira para estudantes do 1º ano. O Objetivo 2 refere-se à composição e decomposição de números com uso de material manipulável e explorando características do sistema de numeração. Os Objetivos 3 e 4 relacionam-se com o campo aditivo, suas diferentes configurações e abordam as relações aditivas para números de apenas um dígito. O Objetivo 5 prevê o trabalho da habilidade de relacionar os algarismos com as quantidades. Nota-se que os Objetivos 1, 2 e 5 são bastante relacionados para crianças no início do processo de alfabetização matemática enquanto que os Objetivos 3 e 4 avançam para as operações aritméticas.

Para o desenvolvimento dessas habilidades, o plano semanal de aula apresentava essas atividades exibidas na Figura 5:

ENTÃO É NATAL!

0		2	3	
5	6	7		9
	11	12	13	14
15	16		18	

ESCREVA OS NÚMEROS QUE ESTÃO
ESCONDIDOS ATRÁS DOS DESENHOS:

	→	<input type="text"/>		→	<input type="text"/>		→	<input type="text"/>
	→	<input type="text"/>		→	<input type="text"/>		→	<input type="text"/>

www.criancasgeniais.com

2 EM CADA POLEIRO CHEGARÁ MAIS UMA AVE. DESENHE-A E COMPLETE AS FRASES.

A)  HAVIA 1 AVES.
CHEGOU MAIS 1 AVE.
FICARAM 2 AVES.

B)  HAVIA 2 AVES.
CHEGOU MAIS 1 AVE.
FICARAM 3 AVES.

C)  HAVIA 3 AVES.
CHEGOU MAIS 1 AVE.
FICARAM 4 AVES.

D)  HAVIA 4 AVES.
CHEGOU MAIS 1 AVE.
FICARAM 5 AVES.

E)  HAVIA 5 AVES.
CHEGOU MAIS 1 AVE.
FICARAM 6 AVES.

F)  HAVIA 6 AVES.
CHEGOU MAIS 1 AVE.
FICARAM 7 AVES.

G)  HAVIA 7 AVES.
CHEGOU MAIS 1 AVE.
FICARAM 8 AVES.

H)  HAVIA 8 AVES.
CHEGOU MAIS 1 AVE.
FICARAM 9 AVES.

Figura 5.

Atividades do 1º ano para números (Bourdeaux, Ogliari, Rubinstein, 2017, p.67-68).

A primeira atividade, referente aos números escondidos em uma sequência, trabalha a ideia de série numérica. Esse tipo de atividade tem o foco na noção de ordem e pouco se relaciona com a ideia de quantidade, que é a habilidade prevista no Objetivo 1. No plano sob análise, utiliza-se o livro didático de modo que é possível observar a intencionalidade de uso do desenho dos pássaros tanto para expressar contagem simbólica relacionado com o algarismo correspondente quanto para compreender a quantidade total dos objetos. Também se verificou que a contagem dos pássaros envolve o significado aditivo de acrescentar mais elementos a uma coleção já existente ou, em outras palavras, uma composição simples. As indicações do Objetivo 2, referente à composição e à decomposição, não são exploradas nas atividades e, juntamente com a do Objetivo 3, de uso de material manipulável, não são atendidas. No mesmo sentido, a expressão do resultado de contagens, com a indicação da relação entre quantidade e algarismo, não é contemplada na oferta para os alunos, ainda que presente no Objetivo 5. Nesse exemplo, em uma consulta à autora dos planos, descobriu-se que os objetivos foram escolhidos depois das atividades e “adaptados” a outras intenções que não aquelas explícitas no currículo oficial. Assim, permite-se supor que não houve um maior cuidado na relação entre objetivos anunciados no plano semanal e as atividades propostas.

Considerações Finais

Este trabalho teve como foco analisar como as atividades previstas nos planos de aula das professoras do Ciclo de Alfabetização materializam os objetivos intencionados no currículo de Matemática. Ao analisar, foi possível notar que há uma quantidade significativa de planos de aula que não expressam uma coerência entre os objetivos anunciados e as atividades propostas. Em geral, esse desalinhamento se dá em virtude de que as atividades não abordam ou não são propícias para o desenvolvimento das habilidades previstas nos objetivos. Notou-se que as atividades propostas eram muito mais centradas na execução da tarefa de modo isolado do que em uma estrutura de conjunto que pudesse trazer contexto e articular as ações.

É possível avançar a discussão para questionar como o currículo é implementado já no nível do Currículo Moldado. É evidente que este estudo não apresenta qualquer dado ou inferência sobre o Currículo Praticado com os estudantes, que pode ser recheado pelo ensino do professor e os outros recursos metodológicos do momento. Todavia, já no momento do planejamento, percebe-se que não há uma efetividade na proposição das atividades. Perrenoud (1999) afirma que a centralidade das tarefas nos planejamentos pode gerar um problema

didático. Segundo o autor, caso se inicie o planejamento pelas atividades disponíveis ou que se deseja implementar, os objetivos perdem sua força, pois são selecionados *a posteriori* com a intenção de encaixá-los e cumprir a burocracia. Conclui-se, assim, que se os objetivos são “adaptados” e a força do currículo é esvaecida.

No mesmo sentido, alicerçando-se em Menegolla e Sant’Anna (2014) e Zabala (1998), pode-se dizer que um dos problemas verificados nos planos de aula são que eles acabam por refletir planificações de atividades, ou seja, as atividades, nesse modelo, são os fins e não os meios. A partir dos dados, tem-se construído a ideia de que as professoras têm preenchido os objetivos de seus planos de aula como cópia do documento legal. Em uma primeira aproximação, isso está longe de ser um problema. Entretanto, ao proporem suas práticas, esses objetivos são tratados como mera burocracia e as atividades propostas não se conectam.

Por fim, recomenda-se o destaque para a importância do respeito ao conhecimento acumulado pelo campo da Didática da Matemática como fundamental para construção de planos de aula, tendo a improvisação e o acontecimento sem intencionalidade pouca expressão para a qualidade de ensino.

Referências

- Bernstein, B. (1990). *Class, codes and Control*, Vol. IV: The structuring of pedagogic discourse. Routledge.
- Brasil. Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/a-area-de-matematica>
- Bourdeax, A. L., França, E., Miguel, V., Ogliari, E. & Rubinstein, C. (2017). *Novo bem-me-quer matemática, 1º ano*. 4 ed. Editora do Brasil.
- Fávero, A. A., Centenaro, J. B. & Bukowski, C. (2021). Uma revolução controlada? A BNCC como política de centralização. *Revista e-Curriculum*, v. 19, n. 4, p. 1676-1701. <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/52689>
- Freitas, F., Bertolucci, C. C., Roveda, C. & Silva, J. A. (2019). Abrindo a caixa de pandora: as competências da Matemática na BNCC. *Revista Paranaense de Educação Matemática*, v. 8, n. 17, p. 265-291. <http://revista.unespar.edu.br/index.php/rpem/article/view/627>.
- Freitas, F. M., Silva, J. A. & Leite, M. C. L. (2018). Diretrizes invisíveis e regras distributivas nas políticas curriculares da nova BNCC. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 3, p. 857-870. <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/freitas-silva-leite.pdf>.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4 ed. Atlas.
- Lakatos, E. M. & Marconi, M. de A. (2010). *Fundamentos de Metodologia Científica*. 7 ed. Atlas.
- Mandarino, M. C. F. (2009). Que conteúdos da Matemática escolar professores dos Anos Iniciais do ensino fundamental priorizam? In: Guimarães, G. & Borba, R. *Reflexões sobre o ensino de Matemática nos Anos Iniciais de escolarização*. SBEM.

- Menegolla, M. & Sant'Anna, I. M. (2014). *Por que planejar? Como planejar? Currículo, área, aula*. 22 ed. Vozes.
- Pelotas. Prefeitura Municipal de Pelotas. (2020). *Documento Orientador Municipal*. Secretaria de Educação e Desporto (Smed). <https://pdfcoffee.com/qdownload/base-orientadora-pdf-free.html>.
- Perrenoud, P. (1999) *Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens - entre duas lógicas*. Artes Médicas Sul.
- Rio Grande. Prefeitura Municipal de Rio Grande. (2019). *Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino – Volume 2*. Secretaria de Município da Educação de Rio Grande (SMED). <http://www.riogrande.rs.gov.br/smed>.
- Sacristán, J. G. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Artmed.
- Sacristán, J. G. (2013). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Penso Editora.
- Silva, J. A. da. (2017). Impossibilidades e táticas de resistência para currículos de Matemática nos anos iniciais. *Educação Matemática Pesquisa*, v.19, n. 3, p. 84-104. <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/32955>
- Silva, T. T. da. (1999). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica.
- Veiga, I. P. A. (2019) *Planejamento Educacional: uma abordagem político-pedagógica em tempos de incertezas*. CRV.
- Veiga, I. P. A. (2004) *Repensando a Didática*. CRV.
- Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed.