

O PAPEL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM SEGUNDO A BNCC

Vinícios Avelino da Silva¹

João Ferreira da Silva Neto²

RESUMO

Este artigo objetiva analisar contradições entre o que se espera do professor de Matemática e o que realmente tem sido possível desenvolver no contexto educacional brasileiro. Para isso, analisa-se documentos educacionais e publicações sobre a temática, estabelecendo nossas argumentações por meio de uma abordagem qualitativa que permitiu compreender como as orientações têm sido interpretadas e implementadas pelos professores de Matemática. Destaca-se a importância da formação contínua dos docentes, que vai além da acumulação de conhecimentos e técnicas, enfatizando a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas. Observa-se uma dicotomia entre as propostas oficiais da BNCC e a realidade da sala de aula, com dificuldades na implementação e falta de avaliação das inovações propostas. Ressalta-se a necessidade de superar as abordagens mecânicas no ensino de Matemática, buscando uma educação que instigue os alunos a agir e manifestar suas formas de aprendizagem. Enfatiza-se a importância da autonomia do professor e a valorização de sua experiência e saberes na construção de uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Autonomia, Formação docente, Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Os avanços nas práticas educacionais são naturais e necessários, uma vez que os meios utilizados para o ensino estão intrinsecamente ligados ao contexto social no qual o sujeito está inserido. Por outro lado, esses avanços não estão sendo acompanhados pelos docentes e outros agentes educacionais, pois, por vezes, a sua formação se encerra junto com sua graduação, distanciando, cada vez mais, o contexto universitário do contexto escolar. Para Pimenta (2002), a formação docente não se constrói apenas por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de uma (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

Freire (1979) já destacava que a ação docente é a base de uma boa formação escolar e contribui para a construção de uma sociedade pensante. Entretanto, para que isso seja possível,

¹ Discente na Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL – vinicios@alunos.uneal.edu.br

² Docente na Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL – joao.neto@uneal.edu.br

o docente precisa encarar o caminho do aprender a ensinar. Evidentemente, o professor precisa trabalhar e desenvolver o seu modo de ensinar tendo a responsabilidade que lhe é atribuída.

Atualmente, há orientações didático-pedagógicas fornecidas ao professor pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), que traz em suas anuências habilidades que precisam ser desenvolvidas pelos alunos junto ao professor e à escola. Esse documento é referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas escolares dos estados, do Distrito Federal, dos municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares. Ele define as habilidades essenciais de maneira sistemática que devem ser seguidas por todas as etapas de ensino, visando atenuar as fragmentações de políticas de ensino vivenciadas no país. Nesse âmbito, esse documento orienta a formação do currículo, as propostas pedagógicas, a formação do docente, a produção do material didático e as formas de avaliação.

Por outro lado, um documento que em sua essência tem a finalidade de regulamentar as práticas de ensino no país ora, pode servir para estruturar um bom ensino e conseqüentemente uma boa formação, ora pode servir de controlador das práticas de ensino que muito se assemelham ao tecnicismo.

Analisando a implantação de propostas curriculares no ensino de Matemática, Pires (2008) constatou que as inovações não atingiram a prática da sala de aula como se esperava, mesmo com investimentos na divulgação das propostas, sobretudo em cursos de formação docente. Para essa autora, não há acompanhamento e avaliação das inovações propostas, o que não permite o aperfeiçoamento delas. Além disso, é possível observar uma dicotomia entre as propostas oficiais e a prática de sala de aula.

Embora a lógica dessas políticas públicas seja explícita e intencional, por parte dos elaboradores, a forma como as decisões e documentos chegam à escola deixa gestores, professores e alunos atônitos, sem compreender o porquê de tantas mudanças e descontinuidades de ações e programas que são interrompidos sem que existam avaliações sobre a eficácia e as transformações ocorridas nas práticas educacionais. Na maioria das vezes, o trabalho do professor tem se limitado a atender as demandas e prescrições que chegam, não havendo tempo para discussão e reflexão.

Nesse âmbito, as atividades educativas, embora valorizem um discurso inovador, têm sido trabalhadas de uma forma genérica, impossibilitando a superação de dificuldades e a melhoria da formação escolar (Silva Neto, 2012). Passos (2018) acrescenta que a sociedade educacional brasileira tem vivido momentos tensos nos últimos anos. Há um descompasso entre

a lógica que os atores do contexto escolar defendem para os objetivos e finalidade da educação escolar e a lógica dos modelos neoliberais de políticas públicas voltadas à educação, principalmente aquela voltada à mensuração de resultados e padronização curricular.

Em face disso, o objetivo desse artigo é analisar contradições entre o que se espera do professor de Matemática e o que realmente tem sido possível desenvolver no contexto educacional brasileiro. Para isso, analisamos documentos educacionais e publicações sobre a temática, estabelecendo nossas argumentações por meio de uma abordagem qualitativa.

METODOLOGIA

A metodologia de análise de documentos e publicações desempenha um papel fundamental na construção do conhecimento científico. De acordo com Thompson (2020), a análise de documentos é uma abordagem valiosa para investigar um determinado fenômeno, fornecendo uma visão histórica e contextual sobre o tema em questão. Por meio dessa abordagem, é possível explorar e examinar uma ampla gama de fontes documentais, incluindo artigos científicos, livros, relatórios, diretrizes curriculares e documentos oficiais, a fim de obter uma compreensão abrangente e embasada sobre um determinado tema de pesquisa.

Silva (2018) destaca que essa abordagem, ao revisar a literatura existente, proporciona uma base sólida para a pesquisa científica. Ao examinar documentos e publicações sobre o papel do professor de Matemática, é possível identificar tendências, teorias, práticas e debates relevantes dentro de um campo de estudo específico. Essa análise crítica e reflexiva permite ao pesquisador identificar lacunas no conhecimento e contribuir para o avanço da área.

Além disso, a análise de documentos e publicações oferece a oportunidade de incorporar diferentes perspectivas e opiniões de renomados autores. A revisão sistemática da literatura especializada proporciona uma visão abrangente e embasada sobre o tema, enriquecendo as discussões realizadas. Essa abordagem permite ao pesquisador explorar diferentes perspectivas teóricas e práticas, identificar tendências e lacunas no conhecimento, contribuindo para o avanço do campo de estudo.

É importante ressaltar que a análise de documentos não se limita apenas à revisão da literatura existente, mas também pode envolver a análise de políticas educacionais, diretrizes curriculares e outros documentos oficiais. Nesse contexto, a análise desses documentos permite compreender as intenções e orientações estabelecidas pelas instituições responsáveis pela

definição das políticas educacionais, como é o caso da BNCC, e investigar como essas orientações têm sido interpretadas e implementadas na prática pelos professores de Matemática.

No contexto específico do artigo científico em questão, a análise de documentos e publicações sobre o papel do professor de Matemática nos processos de ensino e aprendizagem, segundo a BNCC, fornece uma base sólida para a compreensão do tema e das práticas pedagógicas recomendadas. Essa metodologia nos permitiu examinar criticamente as orientações da BNCC, compará-las com a literatura existente e identificar os desafios e oportunidades enfrentados pelos professores na implementação dessas orientações em sala de aula.

REFERENCIAL TEÓRICO

A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2017). Partindo desta definição, é natural surgir algumas indagações a respeito da sua abrangência, aplicabilidade e resultados.

A proposta da Base Nacional Comum Curricular vai em direção oposta ao entendimento de que a promoção da equidade e enfrentamento das desigualdades passa pelo respeito e valorização da diferença e da diversidade em todas as suas formas. Essa perspectiva diverge dos cuidados necessários para considerar a diferença como elemento central nas proposições curriculares. De acordo com Silva (2018), a padronização é contrária ao exercício da liberdade e da autonomia, seja das escolas, seja dos educadores, seja dos estudantes em definirem juntos o projeto formativo que alicerça a proposta curricular da escola.

Como afirmam Venco e Carneiro (2018), é nesse contexto que uma série de formas de padronização se consolidam na política educacional, a partir de conteúdos, provas e aulas estandardizadas em nome de alçar melhores índices da educação, mas sem problematizar o que, de fato, os estudantes estão se apropriando e construindo um conhecimento capaz de formar cidadãos emancipados e com atuação na sociedade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O saber matemático é visto historicamente como algo fundamental para a formação humana e social, sendo a Matemática uma das principais disciplinas do componente curricular de todos os países do mundo. Em contrapartida, Silva et al (2018) afirmam que seu ensino está em descompasso com a realidade, ao ponto de a maioria dos alunos, mesmo concluindo a educação básica, não conseguem aplicar conhecimentos matemáticos elementares para resolver problemas simples. Em estudo anterior, D'Ambrósio (2002) ressalta que a Matemática que vem dominando os programas é, na maioria das vezes, desinteressante, obsoleta e inútil para as gerações atuais, gerando assim diversas dificuldades no ensino e na aprendizagem dessa disciplina.

A Educação Matemática, enquanto campo de pesquisa e de formação profissional, não tem ficado alheia a essa discussão. Trata-se de um fértil campo de produção de conhecimento e que aponta caminhos para as práticas de ensinar e aprender Matemática. No entanto, essa produção não tem sido levada em consideração pelos reformadores curriculares, até porque a maioria dos educadores matemáticos rejeita a ideia de um currículo por competências e habilidades, tal como propõe a BNCC, numa visível articulação com o mundo empresarial. Como afirmam Venco e Carneiro (2018), possível afirmar que o padrão de competências assume um caráter científico, mas atende diretamente aos interesses do atual estágio do capitalismo.

Entretanto, o papel do professor, não apenas de Matemática, mas de todas as áreas do saber, é normatizado de maneira sistemática em todo o território nacional e lhe são atribuídas competências que devem ser desenvolvidas com/em/por seus alunos de maneira que a autonomia dele fica limitada às entrelinhas dos documentos normatizadores. Com a implementação da BNCC, surgiram diversos desafios a serem enfrentados pelos professores a fim de garantir e seguir o que rege o documento normatizador. O professor, na maioria das vezes, não encontra suporte estrutural e tecnológico para garantir tais direitos aos estudantes, fazendo com seja entendido como um profissional tradicional e incapaz de se adequar aos avanços propostos. Silva et al (2018) nos diz que o ensino de Matemática vem se caracterizando por repetições mecânicas que não favorecem a construção de novos caminhos para a compreensão dos conceitos ensinados.

A fim de mitigar a repetição desses modelos prontos, cabe ao professor, com a autonomia que lhe é dada em sua organização didática, não se deixar limitar por esses modelos, de maneira que sua atuação alcance o objetivo principal de fazer com que o aluno assimile os conhecimentos. Para Schliemann (2001), o professor de Matemática é o principal responsável pela organização do conteúdo e dos procedimentos didáticos da sala de aula, até que seja aprendido pelo aluno, pois “Matemática não é apenas uma ciência: é também uma forma de atividade humana” (p. 12).

Como afirma Silva et al (2018), o ensino precisa ser conduzido por um processo que instigue o aluno a agir e manifestar suas concepções e tornar perceptíveis suas formas de aprendizagem, não se limitando às programações dos livros didáticos. Sem dúvida, o contexto é complexo e exige movimentos de resistência ou de insubordinação criativa, como defendem D’Ambrosio e Lopes (2015), visando contrapor-se aos modelos impostos de formação e de ensino de Matemática e apoiando-se em práticas reflexivas que visem à autonomia profissional e ao compromisso ético com a formação dos alunos.

Ao defender os direitos de aprendizagem relativos à Matemática no ciclo da educação, estamos pensando na importância de ações conjuntas, construídas por professores da escola com a comunidade escolar, em um movimento que possibilite que a educação escolar se constitua em uma ferramenta de mudança social, assumindo o papel transformador, um espaço que possibilite reflexão crítica sobre a realidade e o exercício consciente da cidadania (Brasil, 2014).

Contudo, quando nos detemos na análise da BNCC, não vislumbramos como o professor, com seu repertório teórico, conseguiria gerenciar os conteúdos disciplinares com essa perspectiva. As habilidades requeridas para cada objeto de conhecimento podem não ser facilmente compreendidas pelo professor, que talvez não tenha passado por um processo formativo abrangente para desenvolver tal compreensão.

A seleção e organização dos conteúdos ensinados em Matemática têm sido historicamente moldadas pelo papel central desempenhado pelos professores dessa disciplina, que possuem grande influência nesse processo. No entanto, pode haver uma discrepância entre o que é ensinado em sala de aula e o que é especificado nos documentos curriculares.

Delizoicov, Angotti e Moreira (2007) destacam que o processo de organização dos conteúdos a serem ensinados é desafiador para o professor, uma vez que requer não só um conhecimento teórico aprofundado da área, mas também uma compreensão das diferentes

teorias de aprendizagem que podem ser aplicadas em sala de aula. Segundo esses autores, é fundamental que o professor reconheça a importância de abordar todas as dimensões da disciplina, conforme indicado nos documentos curriculares, sem negligenciar aquilo que é exigido.

Para Soares (2009), o sistema escolar é então estruturado conforme as demandas de conhecimento que permitiriam obter uma qualidade de vida razoável nas sociedades modernas, incluindo-se aí o exercício da cidadania e a preparação para uma boa formação profissional. Na linha de frente desse sistema, encontram-se os professores, que enfrentam uma série de desafios da profissão. Acontece que lecionar não é simplesmente expor conteúdos para uma turma de alunos atentos ávidos por aprender. Longe deste ideal, a profissão exige uma habilidade considerável, porque cada escola e, até mesmo cada turma, tem elementos próprios que compõem uma realidade única. Por isso, quando conversamos sobre o que fazer, é preciso manter uma atitude ponderada, considerando que as respostas para os desafios de cada realidade somente poderão ser definidas por aqueles que lidam diretamente com os alunos nas condições ali estabelecidas.

Esse autor nos leva a refletir sobre alienação estrutural, que é uma condição em que a pessoa é incapaz de participar plenamente da vida em comunidade. Ela abre mão de sua capacidade de pensar e agir por si mesma, agindo predominantemente de acordo com o que lhe é ordenado ou com o que ela acredita que os outros esperam que faça. A alienação está relacionada à ideia de perda ou falta de algo.

Se assumirmos que a privação dos indivíduos de sua capacidade de avaliar, criticar e criar equivale à privação de sua humanidade, isto é, um processo de desumanização, então o sistema educacional é chamado a desempenhar um papel preponderante na superação dessa condição. Nesse sentido, é possível afirmar que a promoção de uma educação matemática consistente pode ser um meio para alcançar essa meta.

Atualmente, encontramos grandes sistemas de ensino nos quais os professores têm, por tarefa principal, que seguir métodos e materiais instrucionais organizados por tecnocratas do ensino. Em vez de programar suas atividades de acordo com o que julga necessário, o professor se vê obrigado a desenvolver atividades que lhe são propostas. Sem autonomia para inovar, alienado de sua capacidade de avaliar a própria realidade e tomar decisões, o professor é transformado em um executor de aulas. Pode até parecer que o trabalho do professor foi simplificado, uma vez que não precisa mais dominar o currículo a ser desenvolvido. Todavia,

um executor de aulas é alguém que não precisa de qualquer habilidade especial; portanto, um trabalhador que, como qualquer outro que não dominam saber especial sobre sua profissão, pode ser submetido a qualquer momento sem prejuízo para o andamento da empresa de ensino (Soares, 2009).

Essa perda de autonomia e controle do professor em relação ao seu próprio trabalho tem consequências negativas para a qualidade da educação. Segundo Giroux (1997), os professores precisam ser ativos e críticos em relação à sua prática pedagógica, engajando-se em reflexões sobre seus valores, crenças e pressupostos. Para ele, a educação é um processo político, e os professores precisam estar conscientes de sua responsabilidade em criar condições para que os alunos desenvolvam habilidades críticas e participem ativamente na sociedade.

Essa ideia é compartilhada por Paulo Freire (1987), para quem a educação deve ser libertadora e crítica, e não uma mera transmissão de conhecimento. Ele propõe uma educação que leve em conta a realidade dos alunos, incentivando-os a participar ativamente do processo de aprendizagem e a compreender sua posição na sociedade.

No entanto, como aponta Apple (1989), a visão crítica da educação é frequentemente reprimida pelas forças dominantes da sociedade, que preferem uma educação neutra e técnica, desprovida de valores e questionamentos. Esse modelo de educação serve aos interesses daqueles que detêm o poder, perpetuando as desigualdades sociais e alienando os indivíduos de sua capacidade de tomar decisões críticas.

Portanto, é fundamental que os professores tenham autonomia em relação ao seu trabalho, e sejam capazes de desenvolver práticas pedagógicas críticas e libertadoras. Isso requer um comprometimento político com a educação, uma formação sólida em teoria e prática pedagógica e, acima de tudo, a crença na capacidade dos alunos de participar ativamente na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando contradições entre o que se espera do professor de Matemática e o que realmente tem sido possível desenvolver no contexto educacional brasileiro, não temos expectativa de que a proposta de um currículo comum como a BNCC vá impactar a prática docente e resolver os problemas do ensino e da aprendizagem da Matemática que, provavelmente, poderá retomar uma abordagem tecnicista.

As constantes mudanças curriculares que chegam à escola, sem avaliar o impacto de propostas anteriores, sem considerar a avaliação que o professor faz de seu trabalho, tendem ao fracasso. Por outro lado, as avaliações externas recaem em críticas ao trabalho docente e conduzem os professores às práticas de “preparação” para responder às questões de provas. Tais ações interrompem a autonomia que foi sendo construída com os processos formativos que valorizavam o protagonismo docente, desconsideram os saberes acumulados por eles.

A autonomia discente é um tema amplamente discutido no campo da educação, sendo apontado como um fator essencial para o desenvolvimento de habilidades e competências dos estudantes. De acordo com Luckesi (2011), a autonomia é uma capacidade que se desenvolve a partir da interação do sujeito com o mundo, permitindo-lhe realizar suas escolhas e tomar decisões de forma consciente e responsável. Nesse sentido, é fundamental que a educação valorize e promova a autonomia dos estudantes, uma vez que isso contribui para a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

No entanto, a desvalorização do papel do professor e a imposição de metodologias e conteúdos pelos gestores escolares podem interromper o processo de construção da autonomia discente, bem como desconsiderar os saberes acumulados pelos docentes ao longo de sua formação e prática profissional. Segundo Nóvoa (1999), o professor é um profissional que possui uma base sólida de conhecimentos teóricos e práticos, adquiridos em sua formação inicial e continuada, além de sua experiência profissional. Desse modo, é imprescindível que a educação valorize e respeite o papel do professor como um agente ativo no processo de ensino e aprendizagem, capaz de contribuir com sua experiência e saberes para a formação dos estudantes.

Portanto, é necessário que as políticas educacionais incentivem a formação continuada dos professores e a valorização de sua autonomia profissional, permitindo-lhes realizar escolhas pedagógicas conscientes e embasadas em sua experiência e conhecimentos acumulados. Somente assim será possível construir uma educação de qualidade, que promova a autonomia discente e valorize o papel do professor como um agente fundamental nesse processo.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BARROS, R.; LAM, D. (1993), "**Income Inequality, Inequality in Education, and Childrens Schooling Attainment in Brazil**". *Textos para Discussão*, nº 294, IPEA.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

DA SILVA, K. C. J. R.; BOUTIN, A. C. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação**, v. 43, n. 3, p. 521-534, 2018.

D'AMBROSIO, U. A Matemática nas Escolas. In: **Educação Matemática em Revistas**. Edição especial. N11^a. Abril, 2002.

D'AMBROSIO, B. S.; LOPES, C.E. Insubordinação Criativa: um convite à reinvenção do educador matemático. **Bolema**, Rio Claro, v.29, n.51, p.1-17, abr. 2015.

Delizoicov, D., Angotti, J. A.; Moreira, J. A. **Ensino de ciências**: fundamentos e abordagens. São Paulo: Cengage Learning, 2007.

FERREIRA JR, A.; BITTAR, M. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cadernos cedes**, v. 28, n. 76, p. 333-355, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.

MENEZES-FILHO, N. A. A evolução da educação no Brasil e seu impacto no mercado de trabalho. **Instituto Futuro Brasil**, v. 43, 2001.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

PASSOS, C. L. B.; NACARATO, A. M. Trajetória e perspectivas para o ensino de Matemática nos anos iniciais. **Estudos Avançados**, v. 32, p. 119-135, 2018.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIRES, C. M. C. Educação Matemática e sua influência no processo de organização e desenvolvimento curricular no Brasil. **Bolema**, Rio Claro, v. 21, n. 29, p. 13-49, abr. 2008.

SILVA, A. PAULINO, R. S. S. **Ensino de Matemática**: dicotomia entre teoria e prática. Trabalho de conclusão de Curso de Licenciatura em Matemática do Campus III da Universidade Estadual de Alagoas. Palmeira dos Índios, 2018.

SILVA, A. PAULINO, R. S. S. FERREIRA, L. M. O. NETO, J. F. S. **Ensino de Matemática**: teoria versus prática. In: Pesquisa e Práticas de Ensino de Matemática em Alagoas. Arapiraca, Eduneal, 2020.

SILVA, M. R. O golpe no ensino médio em três atos que se completam. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. **Políticas Educacionais no Brasil pós-golpe**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2018.

SILVA, M. R. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em revista**, v. 34, 2018.

Silva, A. B. (2018). **Metodologia de pesquisa**: do projeto à apresentação do trabalho. Elsevier Brasil.

SCHLIEMANN, A. L. D.; CARRAHER, D. W.; CARRAHER, T. N. **Na vida dez, na escola zero** – 11. Ed. São Paulo, Cortez, 2001.

SOARES, Eduardo Sarquis. **Ensinar Matemática**: desafios e possibilidades. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

SOARES, L. A. B. Trabalho e alienação: a formação do professor como um trabalhador. In: MASETTO, M. T.; GARCIA, W. R. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 2009. p. 107-126.

SILVA NETO, J. F. **Concepções sobre a formação continuada de professores de Matemática em Alagoas**. 2012. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

Thompson, L. (2020). Document Analysis as a Research Method. In Encyclopedia of Research Design (2nd ed.). Sage Publications.

VENCO, S. B.; CARNEIRO, R. F. Para quem vai trabalhar na feira... essa educação está boa demais: a política educacional na sustentação da divisão de classes. **Horizontes**, Bragança Paulista, v.36, n.1, p.7-5, jan./abr. 2018.