REVISTA em EDUCAÇÃO EM DEBATE

ISSN: 0102-1117
e-ISSN: 2526-0847

NARRATIVAS QUE CONTAM E CALCULAM: REFLEXÕES SOBRE DIDÁTICA NO ENSINO DA MATEMÁTICA ENTRE VIVÊNCIAS ESTUDANTIS E EXPERIÊNCIA DOCENTE

Nilcelio Sacramento de Sousa [*]

RESUMO

O processo de ensino é uma prática central da escola e deve ser compreendido como responsabilidade compartilhada entre professores/as, estudantes, famílias e comunidade. No ensino de Matemática, contudo, ainda prevalece uma abordagem mecanicista, baseada na repetição de cálculos descontextualizados, o que gera dificuldades e exclusão. Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a importância da Didática na superação desse modelo, destacando a necessidade de práticas contextualizadas e significativas. A pesquisa tem caráter (auto)biográfico, construída a partir das experiências do professor da disciplina, no componente Didática Geral do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus Prof. Dr. Sérgio Jacintho Leonor, em 2024.1, tomando como ponto de partida as narrativas de estudantes produzidas na atividade de autoavaliação formativa assistida. A análise evidencia que a narrativa formativa constitui um dispositivo potente para problematizar concepções de ensino e compreender a Matemática não apenas como um conjunto de procedimentos e fórmulas, mas como conhecimento histórico, social e cultural, em diálogo com os princípios da Etnomatemática. Esse enfoque possibilita reconhecer práticas matemáticas presentes em diferentes contextos culturais e valorizar saberes tradicionalmente marginalizados. Concluímos que a Didática deve assumir um papel de mediação crítica, articulando conteúdos curriculares às experiências dos/as estudantes, de

[*] Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins. Docente Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciências e Saúde (PPGECS/UFT) e Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE/UFOB) Líder do Grupo de Pesquisa ATRAVESSAMENTOS: Estudos e Pesquisas sobre os Cotidianos da Formação Docente e Diferenças (UFT/CNPq). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8908-1841. Correio eletrônico: nilsousa@mail.uft.edu.br.

modo a promover aprendizagens significativas, inclusivas e emancipatórias e contribuir para a produção de outros saberes fazeres docentes.

Palavras-chave: didática geral; ensino de matemática; narrativa; saberes.

NARRATIVES THAT TELL AND CALCULATE: REFLECTIONS ON DIDACTICS IN MATHEMATICS EDUCATION, BRIDGING STUDENT EXPERIENCES AND TEACHING PRACTICE

ABSTRACT

The teaching process is a central practice in schools and should be understood as a shared responsibility among teachers, students, families, and the community. In Mathematics education, however, a mechanistic approach based on the repetition of decontextualized calculations still prevails, generating difficulties and exclusion. This study aims to reflect on the importance of Didactics in overcoming this model, highlighting the need for contextualized and meaningful practices. The research adopts an autobiographical approach, drawing on the experiences of the course instructor in the General Didactics component of the Mathematics Teacher Education program at Universidade Federal do Tocantins, Campus Prof. Dr. Sérgio Jacintho Leonor, during the first semester of 2024, and taking as its starting point student narratives produced through a guided formative self-assessment activity. The analysis shows that formative narratives constitute a powerful device for problematizing conceptions of teaching and understanding Mathematics not merely as a set of procedures and formulas, but as historical, social, and cultural knowledge, in dialogue with the principles of Ethnomathematics. This perspective makes it possible to recognize mathematical practices present in different cultural contexts and to value traditionally marginalized forms of knowledge. We conclude that Didactics should assume a role of critical mediation, connecting curricular content with students' experiences in order to promote meaningful, inclusive, and emancipatory learning and contribute to the production of other forms of teaching knowledge and practice.

***Keywords**: general didactics; mathematics teaching; narrative; knowledge.*

NARRATIVAS QUE CUENTAN Y CALCULAN: REFLEXIONES SOBRE LA DIDÁCTICA EN LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS ENTRE VIVENCIAS ESTUDIANTILES Y EXPERIENCIA DOCENTE

RESUMEN

El proceso de enseñanza es una práctica central de la escuela y debe comprenderse como una responsabilidad compartida entre profesores/as, estudiantes, familias y comunidad. Sin embargo, en la enseñanza de las Matemáticas todavía prevalece un enfoque mecanicista, basado en la repetición de cálculos descontextualizados, lo que genera dificultades y exclusión. Este trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre la importancia de la Didáctica en la superación de este modelo, destacando la necesidad de prácticas contextualizadas y significativas. La investigación tiene carácter (auto)biográfico y se construye a partir de las experiencias del profesor de la asignatura, en el componente de Didáctica General del curso de Licenciatura en Matemáticas de la Universidade Federal do Tocantins, Campus Prof. Dr. Sérgio Jacintho Leonor, durante el primer semestre de 2024, tomando como punto de partida las narrativas de estudiantes producidas en la actividad de autoevaluación formativa asistida. El análisis evidencia que la narrativa formativa constituye un dispositivo potente para problematizar concepciones de enseñanza y comprender las Matemáticas no solo como un conjunto de procedimientos y fórmulas, sino como conocimiento histórico, social y cultural, en diálogo con los principios de la Etnomatemática. Este enfoque permite reconocer prácticas matemáticas presentes en diferentes contextos culturales y valorar saberes tradicionalmente marginados. Concluye que la Didáctica debe asumir un papel de mediación crítica, articulando los contenidos curriculares con las experiencias de los/as estudiantes, con el fin de promover aprendizajes significativos, inclusivos y emancipadores y contribuir a la producción de otros saberes haceres docentes.

Palabras clave: *didáctica general; enseñanza de las matemáticas; narrativas; saberes.*

1 ENTRE NARRATIVAS E CAMINHOS: PORTAS DE ENTRADA DA PESQUISA

Entre memórias que evocam experiências vividas e caminhos que se abrem como trilhas ainda em construção, o processo de ensino revela-se não apenas como uma prática circunscrita aos espaços físicos e formais da escola e da universidade, mas como um território de encontros, travessias e descobertas, tensionado por relações de poder. Cada experiência vivida e cada memória mobilizada no percurso formativo carregam consigo a possibilidade de abrir novas portas e apontar caminhos que se fazem no próprio caminhar, à medida que docentes, estudantes, famílias e comunidade constroem, juntos/as, o processo educativo.

Nesse sentido, o ensino-aprendizagem pode ser compreendido como uma narrativa em movimento, na qual trajetórias individuais e coletivas se entrelaçam. Cada decisão pedagógica configura-se como uma bifurcação nesse mapa vivo de saberes e experiências — decisões que materializam o ensino-aprendizagem enquanto processo e o constituem como uma prática central da escola e da universidade e, por conseguinte, como uma responsabilidade fundamental do/a docente. Contudo, essa responsabilidade não se restringe exclusivamente a esse/a profissional, pois envolve também a participação da gestão escolar, das famílias, da comunidade e dos/as próprios/as estudantes.

Como destaca Libâneo (1994, 2013), o ensino deve ser compreendido como uma atividade intencional e planejada, que só adquire sentido quando articulada às dimensões sociais e culturais que atravessam a prática pedagógica. Nessa mesma direção, Candau (2014, 2023) enfatiza que o ensino é uma prática social e coletiva, marcada pela diversidade de sujeitos/as e saberes, o que exige uma perspectiva fundamentada no diálogo e na interculturalidade. Já Saviani (1999) lembra que a educação não pode ser reduzida a uma ação individual do/a docente, mas deve ser compreendida como um processo histórico e social que se concretiza em sua dimensão coletiva. Dessa forma, o ensino configura-se como uma prática compartilhada, sustentada pela corresponsabilidade dos diferentes sujeitos/as do espaço escolar e pela mediação crítica entre escola e sociedade.

Nessa perspectiva, em consonância com Rangel (2017), compreendemos o espaço escolar como um dos lócus privilegiados de formação na sociedade contemporânea, ainda que não seja o único. Esse espaço educativo é atravessado por múltiplos fatores, tais como políticas públicas, recursos materiais disponíveis, organização institucional e formação inicial e continuada do/a docente. Diante dessa complexidade, o processo de ensino-aprendizagem não se apresenta de forma linear ou homogênea, exigindo que o/a docente adapte,

(trans)forme e (re)crie continuamente sua prática pedagógica de acordo com as condições concretas do contexto em que atua (Sousa, 2022). Assim, como ressalta Rangel (2006), quando os conhecimentos didáticos são utilizados de forma isolada e descontextualizada dos métodos e técnicas, corre-se o risco de reduzir seu significado ao tecnicismo.

A atuação do/a docente decorre, em grande medida, de sua concepção de saberes, entendidos como os conhecimentos que circulam na escola, na universidade e na sociedade, bem como daqueles sistematizados no campo científico. Essa concepção se expressa em sua postura didática, que envolve o planejamento, a seleção e a organização dos conteúdos, a utilização de recursos pedagógicos e a reflexão crítica sobre o currículo, considerando sempre as dimensões humanas, sociais e culturais dos/as estudantes. Para Libâneo (2013) e Candau (2023), os saberes escolares não se constituem isoladamente, mas dialogam com os saberes cotidianos, culturais e contextuais dos sujeitos, tornando-se mediadores, problematizadores fundamentais para a aprendizagem significativa. Complementando essa perspectiva, Bondía (2002) destaca que o saber também se configura como experiência, construída na interação entre sujeitos e contextos, envolvendo memória, reflexão e dimensão afetiva.

Nesse contexto, a Didática assume um papel central ao atuar como mediadora, problematizadora entre o/a estudante e os saberes, oferecendo condições para que os sujeitos atribuam sentido aos conteúdos e às experiências educativas. Assim, ela contribui para a construção de aprendizagens críticas, contextualizadas e socialmente relevantes.

No campo do ensino de Matemática, essa função torna-se ainda mais desafiadora, uma vez que a disciplina é frequentemente percebida como difícil, abstrata e acessível apenas a um grupo restrito de estudantes. Essa percepção pode gerar receio e resistência à aprendizagem, interferindo diretamente nos processos formativos, como apontam Zanella e Rocha (2020). Nesse cenário, o/a docente de Matemática precisa não apenas ensinar conteúdos, mas também problematizar concepções cristalizadas sobre a disciplina, tornando o ensino mais significativo e acessível. Como alerta D'Ambrosio (1986, 1990, 2019), quando reduzido à repetição de fórmulas e procedimentos mecânicos, o ensino de Matemática tende a afastar o/a estudante de sua dimensão humana e cultural, transformando-se, muitas vezes, em um instrumento de exclusão.

Em contrapartida, ao reconhecer a Matemática como um conhecimento historicamente produzido e presente nas práticas culturais dos diferentes povos, abre-se a possibilidade de construir um ensino que dialogue com a realidade dos/as estudantes. Nessa perspectiva, a Didática da Matemática pode assumir o papel de mediação crítica, aproximando os conteúdos

formais das experiências concretas e contribuindo para uma formação mais inclusiva, significativa e emancipadora.

Diante dessas reflexões, neste trabalho propomos refletir sobre a importância da Didática no ensino da Matemática, articulando as experiências do autor, enquanto professor da disciplina e às narrativas dos/as estudantes produzidas a partir de uma atividade de autoavaliação formativa assistida. Buscamos compreender de que modo o encontro entre experiência docente e narrativas estudantis, em diálogo com os referenciais teóricos da Didática e da Educação Matemática, permite problematizar práticas de ensino descontextualizadas e centradas em procedimentos mecânicos, bem como produzir outros sentidos sobre o ensinar e o aprender Matemática. Essa reflexão tem como base as discussões realizadas no componente curricular Didática Geral, ministrado no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus Prof. Dr. Sérgio Jacintho Leonor, durante o semestre letivo 2024.1.

Por tratar-se de uma análise construída a partir das narrativas produzidas na atividade de autoavaliação formativa assistida realizada com estudantes da disciplina Didática Geral, torna-se necessário explicitar brevemente o desenvolvimento dessa atividade. Ao final do semestre, foi proposto às/aos estudantes um momento sistemático de reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem vivenciado ao longo do período. Cada estudante foi convidado/a a elaborar uma narrativa reflexiva orientada por questões disparadoras que estimulavam a revisitação das experiências construídas nas aulas, das leituras realizadas, das discussões coletivas e das práticas pedagógicas desenvolvidas.

A atividade foi denominada assistida porque contou com a mediação e problematização de um/a dos/as autores/as enquanto docente da disciplina, tanto na apresentação dos objetivos da proposta quanto no acompanhamento do processo de elaboração das narrativas. O intuito foi incentivar uma escrita reflexiva capaz de articular experiência, teoria e posicionamento crítico. Dessa forma, mais do que uma avaliação classificatória, buscamos promover um exercício de reflexão sobre o próprio percurso formativo, permitindo que as/os estudantes identificassem aprendizagens, dificuldades e deslocamentos conceituais relacionados à construção da prática docente.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de cunho (auto)biográfico, construída a partir das experiências de um dos autores enquanto professor da disciplina Didática Geral, tomando como ponto de partida as narrativas produzidas pelos/as estudantes na atividade de autoavaliação formativa assistida. Essas narrativas são mobilizadas como registros das

experiências formativas vivenciadas no componente curricular e colocadas em diálogo com as memórias e reflexões do professor sobre sua própria prática docente. Conforme destaca Passeggi (2010), a abordagem (auto)biográfica possibilita compreender os processos formativos por meio da reconstrução crítica das experiências vividas, atribuindo-lhes sentidos no contexto coletivo da educação.

Assim, ao revisitar a experiência docente e colocá-la em diálogo com as narrativas produzidas pelos/as estudantes, buscamos compreender os sentidos atribuídos à Didática, ao papel do/a professor/a e às práticas pedagógicas vivenciadas no processo formativo. Esse movimento situa as reflexões no âmbito mais amplo das discussões sobre formação docente e práticas educativas críticas e evidencia as interfaces entre a Didática e áreas específicas do conhecimento, como a Matemática. Nessa perspectiva, ensinar Matemática não se restringe à transmissão de procedimentos e fórmulas, mas envolve processos de mediação pedagógica capazes de tornar os conceitos compreensíveis, contextualizados e significativos para os/as estudantes.

2 ENTRE IDEIAS E PAISAGENS: O/S TERRITÓRIO/S TEÓRICO/S TECENDO CONCEITOS E TEORIAS, ABRINDO CAMINHOS SOBRE DIDÁTICA GERAL E ENSINO DE MATEMÁTICA

A Didática Geral constitui-se como um eixo estruturante da formação docente, orientando o planejamento, a organização e o desenvolvimento das práticas pedagógicas, de modo a articular objetivos, conteúdos, metodologias e processos avaliativos em uma perspectiva reflexiva e crítica. Segundo Libâneo (2012), a Didática não pode ser reduzida a um conjunto de técnicas ou "receitas" de ensino, mas deve ser compreendida como o campo de conhecimento que investiga as condições que favorecem a interação entre professor/a, estudante e conhecimento, reconhecendo as dimensões sociais, culturais, políticas e cognitivas presentes no espaço escolar.

Nessa mesma direção, Candau (2014, 2023) ressalta que o foco da Didática — aquilo que lhe confere identidade enquanto campo de estudos — reside na reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem em sua complexidade, pluralidade e multidimensionalidade. Tal reflexão busca compreender as dinâmicas que constituem esses processos e, ao mesmo tempo, intervir criticamente neles, de modo a construir respostas pedagógicas relevantes para os sujeitos envolvidos e para a sociedade em que se inserem.

Assim, a Didática ultrapassa a dimensão meramente instrumental do ensino, afirmando-se como um campo de investigação e de ação comprometido com a transformação das práticas educativas e com a construção de processos formativos mais democráticos, críticos e socialmente situados.

Nessa perspectiva, a autora também enfatiza que a Didática se configura como uma prática social e coletiva, mediando as relações entre sujeitos/as, saberes e contextos, possibilitando aprendizagens significativas e socialmente relevantes (Candau, 2023). Essa compreensão abre espaço para pensar a Didática a partir de uma abordagem intercultural, na medida em que o processo de ensino e aprendizagem não pode ser entendido de forma neutra ou universalizante. Ao contrário, ele precisa considerar a diversidade de experiências, culturas, saberes e modos de vida presentes nos contextos educativos, reconhecendo que tais dimensões influenciam diretamente as formas de ensinar, aprender e produzir conhecimento na escola.

Assim, a Didática intercultural propõe reconhecer e valorizar as diferentes referências culturais que atravessam a escola, compreendendo que os/as sujeitos/as aprendem e produzem conhecimento a partir de suas histórias, identidades e pertencimentos socioculturais. Nesse sentido, o trabalho pedagógico passa a demandar práticas que promovam o diálogo entre saberes distintos — científicos, comunitários e experienciados — criando condições para que a sala de aula se constitua como um espaço de encontro, escuta e construção coletiva do conhecimento.

No campo do ensino de Matemática, a didática assume relevância estratégica, especialmente diante de um cenário historicamente marcado pela transmissão de conteúdos de forma descontextualizada e mecanicista, centrada na repetição de algoritmos e cálculos abstratos. Esse modelo, como adverte D'Ambrosio (2019), afasta a disciplina da vida cotidiana dos/as estudantes e das experiências culturais, transformando a Matemática em um filtro de exclusão escolar e social. Para o autor, a Matemática deve ser entendida como um conhecimento historicamente produzido, culturalmente situado e presente em múltiplas práticas sociais. A perspectiva da Etnomatemática surge como alternativa pedagógica, aproximando o ensino da realidade concreta dos/as estudantes, valorizando saberes locais, práticas comunitárias e experiências culturais, ao mesmo tempo em que promove aprendizagens críticas e socialmente comprometidas.

Essa compreensão da Etnomatemática ganha outros contornos quando colocada em diálogo com conhecimentos produzidos pelos próprios povos indígenas. Ao discutirem a

Etnomatemática na língua Mêbêngôkre, Kamro Re Kayapó *et al*. (2026) possibilitam compreender que os conhecimentos matemáticos não podem ser dissociados das línguas, das memórias, das práticas culturais e dos modos pelos quais cada povo produz e significa o mundo. Essa perspectiva amplia a proposição de D'Ambrosio (2019), pois nos convida não apenas a reconhecer diferentes maneiras de contar, medir, comparar, localizar e organizar, mas também a interrogar quem nomeia determinados conhecimentos como Matemática e quais relações de poder legitimam alguns saberes enquanto outros permanecem historicamente invisibilizados pelo currículo.

Nesse sentido, a Educação Matemática desenvolvida com povos indígenas tensiona a pretensa universalidade de um currículo organizado exclusivamente a partir da racionalidade matemática ocidental, questão também problematizada por Vieira e Moreira (2024). Reconhecer diferentes conhecimentos matemáticos não significa, portanto, simplesmente traduzir práticas indígenas para categorias previamente estabelecidas pela Matemática acadêmica, mas estabelecer relações interculturais nas quais línguas, cosmologias, territórios, memórias e modos próprios de conhecer sejam reconhecidos como constitutivos da produção de conhecimento. Para a formação docente, esse deslocamento implica problematizar hierarquias epistemológicas e construir práticas didáticas capazes de colocar conhecimentos distintos em diálogo, sem apagar suas diferenças nem subordinar uns aos critérios de legitimidade dos outros.

Esse movimento de problematização também encontra ressonância em Giraldo (2018), ao defender uma formação de professores/as de Matemática orientada pela problematização e pela articulação com as realidades sociais e culturais dos/as estudantes. Essa postura implica compreender a Matemática não apenas como um corpo formal de conhecimentos, mas como uma linguagem de interpretação e intervenção no mundo. Nesse sentido, a prática pedagógica deve favorecer a construção de sentido e a reflexão crítica, superando a mera repetição de procedimentos e promovendo atividades que estimulem raciocínio lógico, criatividade, argumentação e compreensão da utilidade social do conhecimento matemático.

O conceito de ensino-aprendizagem, dentro dessa perspectiva, deve ser compreendido como prática intencional, processual e socialmente mediada. Para Saviani (1999), a educação é um fenômeno histórico e coletivo que não pode ser reduzido a iniciativas individuais do/a docente. Ela envolve condições materiais, culturais e institucionais, bem como a construção partilhada de sentidos e significados. Assim, o/a docente, enquanto mediador/a e

problematizador/a, deve articular o conhecimento científico ao universo cultural dos/as estudantes, promovendo aprendizagens críticas e emancipadoras.

Nesse processo, as narrativas formativas de *vida formação* assumem papel essencial na constituição dos saberes docentes (Sousa, 2022). Nacarato (2010) e Passeggi (2010) destacam que, ao registrar, analisar e refletir sobre suas próprias experiências, os/as professores/as em formação desenvolvem a capacidade de problematizar práticas de ensino, identificar desafios e propor estratégias de superação. Segundo Bondía (2002), os saberes docentes não se limitam ao conhecimento formal, mas emergem das experiências vividas, carregando dimensões afetivas, culturais e contextuais que conferem significado ao ensino. Nesse sentido, a valorização das narrativas pessoais permite articular experiências individuais e referenciais teóricos, constituindo saberes situados, reflexivos e críticos, capazes de orientar práticas pedagógicas mais significativas e contextualizadas.

Discussões mais recentes sobre a formação de professores/as que ensinam Matemática reforçam a necessidade de compreender esse processo para além da apropriação de conteúdos disciplinares e de repertórios metodológicos. Ponte (2023) chama atenção para a articulação entre conhecimento matemático, conhecimento didático e prática profissional, evidenciando a importância de processos formativos que possibilitem aos/às futuros/as docentes problematizar o ensino e produzir conhecimentos a partir das situações que atravessam sua formação. Em diálogo com essa perspectiva, Pereira e Leite (2024), ao aproximarem formação docente e Etnomatemática, ampliam essa discussão ao evidenciarem as potencialidades formativas dos saberes matemáticos produzidos em diferentes práticas socioculturais. Tais contribuições aproximam-se da perspectiva assumida neste estudo, na medida em que compreendemos a formação docente como um movimento no qual experiência, reflexão, conhecimentos matemáticos e conhecimentos didáticos se atravessam, possibilitando interrogar e ressignificar modos de ensinar e aprender Matemática.

Nessa direção, compreendemos a didática como ciência, arte e práxis do processo de ensino-aprendizagem. Mocarzel e Rangel (2018) indicam três dimensões complementares: (i) a fundamentação teórica, sustentada em princípios científicos e teorias da aprendizagem; (ii) a prática docente, entendida como atividade criativa e adaptativa, em que cada educador/a mobiliza sua sensibilidade e inventividade para transformar situações de ensino; e (iii) a análise e reflexão crítica, momento em que a experiência pedagógica é investigada, ajustada e ressignificada à luz da prática.

Essa perspectiva aproxima-se da concepção de educação defendida por Freire (2019), para quem a prática pedagógica precisa ser permanentemente refletida, pois é no movimento entre ação e reflexão que se constitui a práxis educativa. Nesse sentido, a Didática não pode ser compreendida como um campo neutro ou meramente instrumental, mas como um espaço de construção crítica do conhecimento pedagógico, atravessado por dimensões sociais, culturais, políticas e históricas.

Nesse horizonte, contextualizar o ensino de Matemática não pode ser confundido com a simples inclusão de exemplos cotidianos depois da apresentação de um conteúdo formal. Quando isso ocorre, o contexto corre o risco de funcionar apenas como cenário para exercícios que continuam organizados pela mesma lógica de repetição e reprodução de procedimentos. A contextualização que interessa à perspectiva aqui assumida exige um movimento mais amplo: interrogar de onde partem os problemas, quais experiências são reconhecidas como legítimas, que saberes entram em relação e que sentidos os/as estudantes conseguem produzir no encontro com o conhecimento matemático. Trata-se, portanto, de compreender que a aproximação com a vida cotidiana não diminui a complexidade conceitual da Matemática; ao contrário, pode criar condições para que a abstração seja construída como resultado de relações, comparações, argumentações e problematizações que façam sentido para os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Essa compreensão também permite evitar uma oposição rígida entre uma Matemática considerada abstrata e outra supostamente concreta. A abstração constitui uma dimensão importante do pensamento matemático e não precisa ser abandonada para que o ensino se torne significativo. O que se problematiza é a naturalização de práticas em que conceitos, símbolos e procedimentos aparecem aos/às estudantes como conhecimentos prontos, sem história, sem contexto e sem possibilidade de questionamento. Em diálogo com D'Ambrosio (2019) e Giraldo (2018), interessa-nos pensar um ensino em que a formalização matemática possa ser alcançada por percursos nos quais os/as estudantes formulem questões, estabeleçam relações, construam estratégias, confrontem diferentes formas de resolução e compreendam os sentidos dos procedimentos que mobilizam. Assim, mais do que escolher entre o abstrato e o concreto, a questão didática passa a ser como produzir mediações entre diferentes modos de conhecer e significar a Matemática.

É nesse ponto que a articulação entre Didática, Educação Matemática e Etnomatemática ganha maior densidade. Reconhecer que conhecimentos matemáticos são produzidos em diferentes práticas sociais significa admitir que os modos de contar, medir,

comparar, localizar, organizar, estimar e resolver problemas não se encontram exclusivamente nos espaços escolares. Eles atravessam atividades familiares, comunitárias, profissionais e culturais e carregam marcas dos contextos em que são produzidos. Isso não significa substituir o conhecimento matemático sistematizado pelos saberes cotidianos, mas criar possibilidades de diálogo entre eles, problematizando inclusive as hierarquias que historicamente definem quais conhecimentos podem ocupar o currículo e quais permanecem em suas margens. A Didática, nesse movimento, deixa de ser apenas responsável pela escolha de maneiras eficientes de transmitir conteúdos e passa a participar da construção de encontros entre conhecimentos, experiências e sujeitos.

As narrativas formativas tornam-se especialmente fecundas nesse processo porque possibilitam revisitar experiências que, muitas vezes, permanecem naturalizadas na memória escolar. Narrar uma aula, uma dificuldade, uma aprendizagem ou uma situação que produziu aproximação ou afastamento da Matemática não corresponde apenas a recuperar acontecimentos passados. Como permitem pensar Passeggi (2010), Nacarato (2010) e Bondía (2002), a experiência narrada é retomada no presente e reorganizada pela reflexão: o/a sujeito/a seleciona acontecimentos, estabelece relações, reconhece marcas e produz sentidos sobre aquilo que viveu. Por isso, a narrativa não funciona, neste trabalho, como simples ilustração de uma teoria previamente escolhida. Ela constitui um modo de colocar a experiência em movimento, permitindo que aquilo que parecia familiar seja interrogado e que concepções sobre ensinar, aprender e tornar-se professor/a possam ser percebidas, tensionadas e, eventualmente, ressignificadas.

Portanto, a Didática Geral, articulada às especificidades do ensino de Matemática, pode ser compreendida como espaço de mediação crítica e criativa entre conhecimentos sistematizados, experiências formativas e contextos socioculturais. Nesse encontro, os aportes da Etnomatemática e das narrativas formativas permitem tensionar a ideia de uma Matemática reduzida à transmissão de procedimentos abstratos, reconhecendo-a como conhecimento histórico, cultural e situado. Mais do que acrescentar exemplos cotidianos aos conteúdos, trata-se de interrogar os modos de ensinar e aprender Matemática e de reconhecer que diferentes experiências e contextos participam da produção de sentidos sobre esse conhecimento.

3 EM BUSCA DE CAMINHOS: PERCURSOS DA PESQUISA

O presente estudo insere-se no campo da pesquisa qualitativa, de caráter descritivo-interpretativo, e assume uma perspectiva (auto)biográfica ao tomar as experiências de um dos autores, enquanto professor da disciplina Didática Geral, como lugar de reflexão sobre a prática docente. Essas experiências são colocadas em diálogo com as narrativas produzidas pelos/as estudantes na atividade de autoavaliação formativa assistida, compreendidas como registros de sentidos atribuídos ao percurso vivido na disciplina. Desse modo, a experiência docente não é tomada como relato isolado, mas como ponto de partida para interrogar, em relação com as vozes estudantis, concepções de Didática, ensino e aprendizagem da Matemática (Passeggi, 2010).

A perspectiva (auto)biográfica possibilita ressignificar experiências formativas ao transformá-las em objeto de reflexão crítica. Nesse movimento, narrar e interpretar o vivido permite produzir sentidos sobre a formação e sobre as práticas pedagógicas, articulando experiência individual e contexto coletivo (Nacarato, 2010, Passeggi, 2010). No presente estudo, essa perspectiva orienta a reflexão do professor sobre sua experiência na disciplina, enquanto as narrativas dos/as estudantes ampliam e tensionam essa leitura ao evidenciarem aprendizagens, dificuldades, deslocamentos e sentidos produzidos ao longo do processo formativo.

É fundamental destacar que, neste estudo, o método não é compreendido como um roteiro rígido, fechado ou linear, mas como um percurso construído no próprio movimento da pesquisa. Isso não significa ausência de escolhas ou de rigor metodológico: o caminho investigativo se constitui pelas decisões relativas à produção, seleção, leitura e interpretação das narrativas, em diálogo com a experiência docente e com os referenciais teóricos mobilizados. Tal compreensão reconhece a complexidade e os imprevistos que atravessam os cotidianos educativos (Najmanovich, 2003).

Considerando que as narrativas dos/as estudantes integram o movimento de produção desta pesquisa, sua utilização ocorreu mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), preservando-se a identidade dos/as participantes e observando-se os princípios éticos que orientam pesquisas envolvendo seres humanos.

A turma era composta por 10 estudantes regularmente matriculados/as no componente curricular Didática Geral, dos/as quais seis desenvolveram a atividade de autoavaliação formativa assistida, constituindo, assim, o corpus desta investigação. Para este artigo, os

excertos utilizados foram selecionados considerando sua relação direta com o objetivo do estudo e sua potência para problematizar os sentidos atribuídos pelos/as estudantes à Didática e ao ensino e à aprendizagem da Matemática. A seleção privilegiou narrativas que evidenciavam aproximações, tensões e deslocamentos entre práticas centradas na repetição de procedimentos e experiências nas quais os conhecimentos matemáticos eram relacionados a situações vividas e à produção de sentidos. Não se buscou, portanto, estabelecer representatividade estatística ou generalizar as experiências da turma, mas mobilizar excertos que possibilitassem aprofundar o movimento interpretativo proposto pela pesquisa.

Para trilhar esse percurso, a pesquisa desenvolveu-se em três movimentos interligados: (i) retomada reflexiva das experiências de um dos autores enquanto professor do componente curricular Didática Geral, no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Tocantins, Prof. Dr. Sérgio Jacintho Leonor, no primeiro semestre de 2024; (ii) leitura das narrativas produzidas pelos/as estudantes na autoavaliação formativa assistida, buscando identificar sentidos recorrentes, tensões, deslocamentos e relações estabelecidas com o ensino e a aprendizagem da Matemática; e (iii) interpretação dessas experiências e narrativas em diálogo com os referenciais da Didática, das narrativas formativas e da Educação Matemática. Esses movimentos não foram tratados como etapas estanques, mas como dimensões que se atravessam na produção da análise.

A leitura das narrativas ocorreu, assim, como um exercício interpretativo de aproximações sucessivas. Em uma primeira leitura, buscamos reconhecer aquilo que cada estudante elegia como significativo ao narrar sua experiência na disciplina. Em seguida, voltamo-nos para recorrências e contrastes entre os registros, observando especialmente situações relacionadas à repetição de procedimentos, à produção ou ausência de sentidos, à aproximação entre conceitos matemáticos e experiências vividas e às compreensões produzidas sobre a própria docência. Esses movimentos não tiveram como finalidade estabelecer categorias fixas ou quantificar a frequência de determinados enunciados, mas construir pistas interpretativas capazes de colocar as narrativas em relação entre si, com as memórias do professor e com os referenciais teóricos mobilizados.

Nesse processo, também procuramos preservar a singularidade das vozes estudantis. Uma recorrência não foi tomada como verdade geral sobre o ensino de Matemática, assim como uma narrativa isolada não foi convertida em evidência representativa do conjunto da turma. Interessa-nos, antes, aquilo que cada registro torna possível pensar quando colocado em relação com outros registros e com a experiência docente. O rigor da análise reside,

portanto, na explicitação desse percurso, na atenção aos sentidos produzidos pelos/as narradores/as e na disposição de não fazer das narrativas apenas confirmações de argumentos previamente estabelecidos. Essa escolha é coerente com a perspectiva (auto)biográfica assumida, na qual experiência e interpretação se constituem mutuamente no próprio movimento de produção da pesquisa.

Esse percurso possibilita o entrecruzamento entre teoria-prática e prática-teoria, articulando experiência docente, vozes estudantis, fundamentos da Didática e referenciais críticos da Educação Matemática. Ao serem retomadas e problematizadas, as experiências deixam de funcionar apenas como lembranças ou ilustrações da teoria e passam a constituir material de reflexão sobre os sentidos produzidos no processo formativo.

4 NARRATIVAS, RASTROS E SIGNIFICADOS: O PRODUZIR, DESDOBRAR E ANALISAR DOS DADOS

A reflexão sobre a prática docente em Matemática, construída a partir das experiências de um dos autores enquanto professor da disciplina e das narrativas dos/as estudantes produzidas na autoavaliação formativa assistida, evidencia tensões entre modos distintos de compreender o ensino. Mais do que confirmar previamente uma oposição entre ensino "tradicional" e ensino "contextualizado", interessa-nos observar os sentidos que os/as estudantes produzem quando narram situações em que a Matemática lhes parece distante ou próxima de suas experiências. Uma dessas narrativas registra:

> enquanto a professora repetia a resolução das equações de forma mecânica, eu e muitos colegas nos sentíamos desmotivados. Perguntávamos a nós mesmos: 'Para que serve isso na vida real?' Era difícil encontrar sentido naquilo que estávamos aprendendo, e a sala parecia um espaço de memorização, não de compreensão.

A pergunta "Para que serve isso na vida real?" não expressa apenas desmotivação diante de uma atividade; ela tensiona a relação entre o conhecimento matemático escolar e os sentidos que o/a estudante consegue produzir para aquilo que aprende. A narrativa permite perceber que a repetição de procedimentos, quando não acompanhada da compreensão dos conceitos e de suas relações com diferentes contextos, pode produzir distanciamento em relação à Matemática. Em diálogo com D'Ambrosio (2019) e Giraldo (2018), essa experiência nos leva a interrogar não apenas quais conteúdos são ensinados, mas como eles

são apresentados, problematizados e relacionados às experiências socioculturais dos/as estudantes.

Em outra narrativa, relacionada à geometria, a aproximação entre os conceitos matemáticos e uma situação concreta produz um deslocamento na forma de significar a aprendizagem:

> durante uma atividade prática, fomos convidados a calcular áreas e perímetros de salas e quadras da escola para propor uma melhor distribuição de móveis e materiais. Notei que, ao aplicar os conceitos a problemas concretos, eu compreendia muito melhor o conteúdo, e percebia que outros colegas também se engajavam mais, comentando sobre soluções possíveis.

O que se destaca nessa narrativa não é simplesmente a aplicação prática de um conteúdo previamente ensinado, mas a mudança na relação do/a estudante com o conhecimento. Ao medir, calcular, comparar possibilidades e discutir soluções, os conceitos de área e perímetro passam a integrar uma situação que exige decisão e produção de sentido. Em diálogo com a Etnomatemática (D'Ambrosio, 2019), essa experiência permite compreender a contextualização não como recurso meramente motivacional, mas como possibilidade de reconhecer relações entre conhecimentos matemáticos, práticas sociais e modos de interpretar situações vividas.

Esse movimento também aparece em uma narrativa sobre atividades envolvendo porcentagens e estatística:

> quando analisamos dados sobre hábitos de consumo da comunidade, passei a perceber a utilidade prática da Matemática. Aplicar os conceitos a situações reais fez com que os números fizessem sentido, e percebi que meus colegas, antes desinteressados, começaram a discutir estratégias de cálculo e interpretação dos dados.

Novamente, a narrativa evidencia um deslocamento: os números deixam de aparecer como entidades abstratas e passam a constituir linguagem para ler e interpretar uma realidade próxima. A Didática, nesse sentido, não atua apenas como escolha de uma técnica capaz de tornar a aula mais "atraente", mas como mediação que organiza relações entre sujeitos, conhecimentos e contextos (Candau, 2014; Libâneo, 2013). O que está em jogo é a possibilidade de produzir condições para que o/a estudante interrogue os dados, formule estratégias e atribua sentidos aos procedimentos matemáticos mobilizados.

Em outra situação narrada, o planejamento de um orçamento para um evento escolar mobilizou frações, porcentagens e estimativas:

> tínhamos que calcular os custos de materiais e lanches para uma feira escolar. Pela primeira vez, percebi como conceitos de frações, porcentagens e estimativas podem ser aplicados em problemas do dia a dia. Esse exercício me fez refletir que a Matemática não é apenas um conjunto de fórmulas, mas uma ferramenta útil para organizar e compreender situações reais.

Consideradas em conjunto, as narrativas não indicam que toda contextualização, por si só, garanta aprendizagem, nem que os conhecimentos matemáticos devam ser reduzidos à sua utilidade imediata. Elas mostram, contudo, que a produção de sentidos se amplia quando os/as estudantes conseguem estabelecer relações entre conceitos, problemas, experiências e decisões. Essa constatação desloca a Didática de uma compreensão meramente instrumental para um campo de escolhas pedagógicas intencionais, no qual teoria, conteúdo, contexto e experiência são permanentemente articulados e problematizados.

O diálogo com o referencial indígena acrescenta outra camada à leitura dessas experiências, ao permitir interrogar a própria ideia de contexto mobilizada nas narrativas**.** Se os modos de produzir e significar conhecimentos são culturalmente situados, aproximar a Matemática das experiências dos/as estudantes não consiste apenas em modificar exemplos ou estratégias de ensino, mas exige atenção às referências a partir das quais esses/as estudantes atribuem sentido ao que aprendem. Essa perspectiva desloca a análise da pergunta sobre como contextualizar determinado conteúdo para outra, igualmente necessária: que experiências e modos de conhecer encontram condições de aparecer quando esse conteúdo é ensinado?

Os conhecimentos matemáticos indígenas tornam essa questão particularmente provocadora, pois evidenciam que aquilo que reconhecemos como Matemática pode assumir sentidos e modos de produção vinculados às línguas, aos territórios e às experiências coletivas de cada povo. O diálogo com Kamro Re Kayapó *et al*. (2026) permite, nesse sentido, ampliar a leitura das narrativas: mais do que perguntar se os/as estudantes conseguem relacionar um conteúdo escolar ao cotidiano, interessa-nos perceber se a experiência formativa cria condições para reconhecer diferentes modos de produzir conhecimentos matemáticos. Para a formação docente, esse deslocamento coloca em questão não apenas como ensinar determinado conhecimento, mas também quais conhecimentos aprendemos a reconhecer como matemáticos.

Sob essa perspectiva, ao colocarmos essas experiências lado a lado, percebemos que o primeiro deslocamento produzido pelas narrativas diz respeito à passagem de uma Matemática significada predominantemente como repetição para uma Matemática que pode ser compreendida como produção de sentidos. Na narrativa sobre equações, a pergunta acerca da utilidade do conteúdo expõe uma ruptura entre procedimento e compreensão; nas experiências com geometria, porcentagens, estatística e orçamento, por sua vez, os conceitos passam a integrar situações nas quais medir, comparar, interpretar, estimar e decidir tornam-se ações necessárias. Não se trata de afirmar que o conhecimento matemático só adquire valor quando apresenta aplicação imediata, mas de reconhecer que compreender um procedimento envolve perceber relações, razões e possibilidades de mobilização. É justamente nesse espaço entre fazer uma operação e compreender o que se faz que a mediação didática se torna decisiva.

Um segundo deslocamento alcança a própria compreensão de Didática. As narrativas permitem afastá-la da ideia de repertório de técnicas destinadas a tornar a aula mais dinâmica ou agradável. A escolha de trabalhar com medidas de espaços da escola, dados de consumo ou elaboração de um orçamento não é significativa apenas porque altera a forma da atividade. Essas escolhas reorganizam as relações entre conteúdo, experiência e participação dos/as estudantes. Como discutem Libâneo (2013) e Candau (2014, 2023), a Didática envolve decisões intencionais sobre finalidades, conhecimentos, sujeitos e contextos. Desse modo, uma atividade pode utilizar recursos considerados inovadores e ainda permanecer presa a uma lógica transmissiva; da mesma forma, uma situação aparentemente simples pode produzir problematização quando permite aos/às estudantes levantar hipóteses, confrontar estratégias, argumentar e compreender as razões que sustentam determinado procedimento.

Há, ainda, um terceiro deslocamento relacionado ao lugar ocupado pelo/a estudante no processo de ensino-aprendizagem. Nas experiências narradas como mais significativas, os/as estudantes não aparecem somente como destinatários/as de explicações, mas como sujeitos/as que medem, interpretam, escolhem, discutem, comparam e elaboram soluções. Essa participação não elimina a responsabilidade do/a docente nem diminui a importância do conhecimento sistematizado. Ao contrário, exige uma atuação docente ainda mais intencional, capaz de organizar situações em que a atividade intelectual dos/as estudantes seja mobilizada e acompanhada. A mediação, nesse caso, não significa retirar-se do processo, mas criar condições para que diferentes formas de pensar apareçam, sejam confrontadas e possam avançar em direção a compreensões matemáticas mais elaboradas.

Esses três deslocamentos se atravessam e ajudam a compreender por que as narrativas produzidas na autoavaliação formativa assistida ultrapassam uma função de registro do semestre. Ao retornar às experiências vividas, os/as licenciandos/as também retornam às imagens de professor/a e de aula de Matemática que carregam consigo. Aquilo que narram como desmotivador, significativo, distante ou próximo participa da constituição de referências sobre a docência que desejam construir. Nesse sentido, a formação inicial não se faz somente pela apropriação de teorias pedagógicas e conhecimentos matemáticos, mas também pela possibilidade de reconhecer e problematizar as marcas deixadas pelas próprias experiências escolares. A narrativa abre uma fresta para que essas marcas deixem de operar silenciosamente e possam ser transformadas em matéria de reflexão formativa.

Por essa razão, a contextualização que atravessa as narrativas precisa permanecer como problema e não como fórmula. Há o risco de que a defesa do cotidiano se converta em nova prescrição didática, como se todo conteúdo necessitasse de uma aplicação prática imediata para ser legitimado. O que as experiências analisadas sugerem é algo distinto: produzir sentidos demanda relações. Em alguns momentos, essas relações podem emergir de problemas concretos; em outros, de desafios internos à própria Matemática, de uma pergunta conceitual, de uma investigação ou do confronto entre diferentes estratégias. O fundamental é que o conhecimento não seja apresentado como uma sucessão de regras cuja razão permanece inacessível aos/às estudantes. Nessa perspectiva, contextualizar é menos revestir o conteúdo de uma situação cotidiana e mais construir condições para que os/as estudantes possam compreender, interrogar e estabelecer relações com aquilo que aprendem.

As narrativas também permitem perceber que a formação docente se produz quando a experiência vivida é retomada como objeto de reflexão. Ao narrar situações de aprendizagem, os/as estudantes não apenas descrevem o que aconteceu: selecionam acontecimentos, atribuem sentidos ao vivido e explicitam compreensões sobre ensinar e aprender Matemática. É nesse movimento que a narrativa formativa ganha potência, pois coloca a experiência em relação com os conhecimentos pedagógicos e possibilita interrogar concepções anteriormente naturalizadas sobre a disciplina e sobre a docência (Nacarato, 2010; Passeggi, 2010).

Em síntese, a análise evidencia que as narrativas dos/as estudantes, quando colocadas em diálogo com as experiências e reflexões do professor da disciplina, funcionam menos como comprovação de princípios teóricos previamente estabelecidos e mais como dispositivos de problematização da formação. Elas tornam visíveis modos de significar a Matemática, tensões entre abstração e contextualização e deslocamentos produzidos no

percurso formativo. Nesse sentido, "contar" a experiência também permite "calcular" outros caminhos para a docência: não no sentido de prever ou prescrever práticas, mas de produzir leituras críticas sobre aquilo que se vive, ensina e aprende.

5 PARA NÃO CONCLUIR: PORTAS QUE PERMANECEM ABERTAS, NÃO GOSTAMOS DE FECHAR NADA

A partir das experiências do professor da disciplina, em diálogo com as narrativas dos/as estudantes produzidas na autoavaliação formativa assistida, o estudo permite compreender que a contribuição da Didática para a formação em Matemática não reside apenas na oferta de métodos ou técnicas de ensino. Sua potência aparece, sobretudo, na possibilidade de transformar a própria experiência formativa em objeto de interrogação, fazendo com que professores/as e futuros/as professores/as problematizem os sentidos atribuídos ao conhecimento matemático, às formas de ensiná-lo e às relações que os/as estudantes estabelecem com ele.

As narrativas analisadas evidenciam que experiências marcadas pela repetição mecânica podem produzir distanciamento e ausência de sentido, enquanto situações que articulam conceitos matemáticos, problemas e contextos vividos favorecem outras relações com o conhecimento. Isso não autoriza afirmar que contextualizar seja uma solução automática para os desafios do ensino de Matemática; antes, indica a necessidade de escolhas didáticas intencionais que articulem conhecimento disciplinar, reflexão pedagógica e compreensão das experiências socioculturais dos/as estudantes.

Nesse movimento, a narrativa formativa mostrou-se relevante porque tornou visíveis percepções, tensões e deslocamentos que dificilmente apareceriam apenas por meio de uma discussão teórica sobre Didática. Ao narrar o vivido, os/as estudantes produziram sentidos sobre sua relação com a Matemática e, simultaneamente, ofereceram ao/a docente elementos para revisitar e problematizar sua própria prática. É nessa relação entre experiência docente e vozes estudantis que o estudo encontra uma de suas principais contribuições para pensar a formação de professores/as de Matemática.

Por seu caráter situado e reflexivo, o estudo não pretende generalizar seus achados para outros contextos formativos. Ao contrário, reconhece como limite e, simultaneamente, como potência da abordagem (auto)biográfica o fato de produzir conhecimento a partir de experiências singulares, historicamente situadas. Futuras pesquisas podem ampliar esse

movimento, acompanhando de modo longitudinal as narrativas de licenciandos/as e investigando como os sentidos produzidos durante a formação inicial reverberam em suas práticas docentes.

Assim, as portas permanecem abertas. Narrar as experiências vividas na formação não significa apenas recordar aquilo que aconteceu, mas produzir outros modos de compreendê-lo. No ensino de Matemática, esse movimento possibilita interrogar certezas, desnaturalizar práticas e reconhecer que tornar-se professor/a envolve aprender a ler criticamente tanto os conhecimentos que ensinamos quanto as relações que construímos com aqueles/as que aprendem. Nesse horizonte, narrativas que contam experiências também podem abrir caminhos para recalcular práticas, deslocar sentidos e produzir outros saberesfazeres docentes.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ**. [online]. 2002, n. 19, p. 20-28. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/abstract/?lang=pt . Acesso em: 24 ago. 2025.

CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. 36 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CANDAU, Vera Maria. Didática Crítica Intercultural e Decolonial: uma perspectiva em construção. *In*: LONGAREZI, A.M.; PIMENTA, S.G.; PUENTES, R.V. (org.). **Didática Crítica no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2023.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Da realidade à ação**: reflexões sobre educação (e) matemática. 6 ed. São Paulo: Summus Editorial, 1986.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2019. p. 112.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática temática**: arte ou técnica de conhecer e aprender. São Paulo: Editora Ática, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GIRALDO, Victor. Formação de professores de matemática: para uma abordagem problematizada. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 70, n.1, jan./mar. 2018. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252018000100012. Acesso em: 23 ago. 2025.

KAYAPÓ, Kamro Re; MELO, Rafaela de Sousa; FREITAS, Verena Cissa Barbosa de Castro; SILVA, Renata Lourinho da**.** Etnomatemática na língua Mêbêngôkre dos povos indígenas Kayapò. **Seminário Temático Internacional**, 2026. Disponível em: https://anais.ghemat-brasil.com.br/index.php/STI/article/view/608. Acesso em: 25 set. 2026.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática: teoria da instrução e do ensino. *In*: LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MOCARZEL, Marcelo Siqueira Maia Vinagre; RANGEL, Mary. Por uma nova didática: experiências de educação e tecnologia no Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL TIC E EDUCAÇÃO, 5., 2018, Lisboa. **Atas** [...]. Lisboa: [*s.n.*], 2018. Disponível em: http://ticeduca.ie.ul.pt/atas/atas_te_2018.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

NACARATO, Adair Mendes. A formação matemática das professoras das séries iniciais: a escrita de si como prática de formação. **Bolema**: Boletim de Educação Matemática – UNESP, v. 23, p. 905-930, 2010.

NAJMANOVICH, Denise. O feitiço do método. Trad. Maria Teresa Esteban. *In*: GARCIA, Regina Leite (org.). **Método, métodos, contramétodos**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 25-62.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. *In*: PASSEGGI; SILVA (org.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.

PEREIRA, Antônia Lília Soares; LEITE, Kecio Gonçalves**.** A formação de professores que ensinam Matemática sob a perspectiva da Etnomatemática. **REAMEC** – Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, Cuiabá, v. 12, e24080, jan./dez. 2024. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/17591. Acesso em: 26 set. 2026.

PONTE, João Pedro da**.** Formação de professores que ensinam Matemática: um campo de estudo de realizações e desafios. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 17, p. 1-24, e6563102, 2023. Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6563. Acesso em: 26 set. 2026.

RANGEL, Mary. A didática em La Salle. *In*: RANGEL, Mary (org.). **A Didática a partir da pedagogia de La Salle**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. p. 47-70.

RANGEL, Mary. Apresentação. *In*: RANGEL, Mary (org.). **A Didática a partir da pedagogia de La Salle**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. p. 7-11.

RANGEL, Mary. **Diversidade**: um compromisso pedagógico da escola. Rio de Janeiro: WAK, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SOUSA, Nilcelio Sacramento de. **Viagens e narrativas sobre gênero e sexualidade na (des)formação docente**: (re)invenção de mim e de nós. 2022. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022.

VIEIRA, Lygianne Batista; MOREIRA, Geraldo Eustáquio. Educação Matemática “de” Indígenas: diálogos com a etnomatemática e com a matemática para a justiça social. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, 2024. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762024000100236. Acesso em: 25 set. 2026.

ZANELLA, Ana Claudia da Silva.; ROCHA, Flavia Sucheck Mateus. Dificuldades da Aprendizagem Matemática. **Caderno Intersaberes**, v. 9, n. 22, 2020. Disponível em: https://mail.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/1646. Acesso em: 25 set. 2026.

Recebido em: 27 ago. 2026.
Aceito em: 7 out. 2026.