ISSN: 2358-8829

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA SOB A PERSPECTIVA DA ETNOMATEMÁTICA, DOS SABERES DOCENTES, DA DIDÁTICA E DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Gilson José de Freitas[1]
Ivanete Gomes de Souza Ribeiro[2]
Iara Lopes Duarte Figueiredo[3]
Jadson Rabelo Assis[4]

RESUMO

A formação inicial de professores de Matemática demanda a superação de modelos centrados exclusivamente na transmissão de conteúdos, exigindo propostas formativas que articulem conhecimentos específicos, saberes pedagógicos, identidade profissional e compromisso social. Este estudo tem como objetivo analisar a formação do professor de Matemática sob a perspectiva da Etnomatemática, dos saberes docentes, da didática e da construção da identidade profissional, evidenciando suas contribuições para uma prática pedagógica crítica, inclusiva e contextualizada. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, fundamentada em estudos sobre formação docente, Educação Matemática, Etnomatemática e identidade profissional. As análises evidenciam que a Etnomatemática amplia a compreensão do conhecimento matemático ao reconhecer diferentes formas de produção de saberes presentes nos diversos contextos socioculturais, favorecendo uma formação docente comprometida com a valorização da diversidade e com a aproximação entre os conhecimentos acadêmicos e as experiências dos estudantes. Os resultados também indicam que a constituição da identidade profissional do professor depende da integração entre teoria e prática, da reflexão crítica sobre a própria atuação, do desenvolvimento de saberes didáticos e da compreensão da docência como prática investigativa e transformadora. Conclui-se que a formação de professores de Matemática deve promover uma visão crítica da educação, fortalecendo a autonomia docente, a valorização dos diferentes contextos culturais e a construção de práticas pedagógicas que contribuam para uma aprendizagem significativa, inclusiva e socialmente comprometida, respondendo aos desafios contemporâneos da formação docente.

Palavras-chave: Formação de professores, Educação Matemática, Etnomatemática, Identidade profissional, Saberes docentes.

[1] Mestrando do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI), Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). E-mail: gilsonjose.defreitas.unimontes.t5@gmail.com.

[2] Mestranda do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI), Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). E-mail: ivanete.ribeiro.unimontes.t5@gmail.com.

[3] Mestranda do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI), Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). E-mail: iara.figueiredo.unimontes.t5@gmail.com.

[4] Doutor em Educação e professor/orientador do PROFEI/UNIMONTES. E-mail: jadson.assis@unimontes.br.

ISSN: 2358-8829

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores de Matemática constitui um campo de disputas acerca do tipo de conhecimento necessário à docência e das finalidades sociais atribuídas ao ensino. Durante muito tempo, parte dos cursos de licenciatura organizou-se sob forte separação entre conteúdos matemáticos, conhecimentos pedagógicos e experiências escolares. Nessa lógica, dominar conceitos e procedimentos da área aparecia como condição quase suficiente para ensinar, enquanto a didática, o estágio e as discussões sobre cultura, diversidade e profissão docente ocupavam posições periféricas. Essa fragmentação limita a compreensão do trabalho do professor, pois ensinar Matemática não consiste apenas em expor conteúdos: envolve interpretar os conhecimentos dos estudantes, selecionar abordagens, produzir mediações, avaliar aprendizagens e tomar decisões diante de contextos socioculturais heterogêneos.

O debate contemporâneo sobre a licenciatura desloca o foco de uma formação exclusivamente técnica para uma formação profissional que articule conhecimento matemático, saberes docentes, didática, cultura e reflexão sobre a prática. Tardif (2002) compreende os saberes docentes como plurais e constituídos por diferentes fontes, entre elas a formação profissional, as disciplinas, o currículo e a experiência. Shulman (1986), por sua vez, evidencia que o conhecimento para ensinar inclui a capacidade de tornar um conteúdo compreensível aos estudantes. Em Educação Matemática, Fiorentini e Oliveira (2013) argumentam que a formação não pode dissociar a Matemática acadêmica das práticas profissionais do professor. Essas contribuições convergem ao reconhecer a docência como atividade intelectual, relacional e situada.

Nesse movimento, a Etnomatemática oferece um referencial importante para problematizar a ideia de uma Matemática neutra, única e independente das práticas humanas. O programa formulado por D'Ambrosio (2005) investiga modos de explicar, conhecer e lidar com a realidade produzidos em diferentes grupos culturais. Sua incorporação à formação inicial permite reconhecer que os estudantes chegam à escola com estratégias, linguagens e experiências matemáticas construídas na família, no trabalho, na comunidade e em outras práticas sociais. Esse reconhecimento não implica substituir o conhecimento acadêmico, mas promover diálogos que ampliem sua compreensão, explicitem seus usos e evitem a desqualificação dos saberes cotidianos.

ISSN: 2358-8829

A relevância deste estudo decorre, portanto, da necessidade de compreender como quatro dimensões Etnomatemática, saberes docentes, didática e identidade profissional podem compor um mesmo projeto de formação. Quando abordadas isoladamente, tais dimensões correm o risco de permanecer como componentes teóricos sem repercussão sobre o trabalho pedagógico. Quando articuladas, permitem conceber o futuro professor como alguém que conhece Matemática, compreende os processos de ensino e aprendizagem, investiga contextos culturais, reconhece a diversidade de formas de pensar e constrói uma posição profissional crítica e responsável.

O objetivo deste artigo é analisar a formação do professor de Matemática sob a perspectiva da Etnomatemática, dos saberes docentes, da didática e da construção da identidade profissional, discutindo suas contribuições para práticas pedagógicas críticas, inclusivas e contextualizadas. Especificamente, busca-se: compreender o potencial formativo da Etnomatemática; examinar a pluralidade dos conhecimentos mobilizados na docência; discutir a didática como campo de articulação entre conteúdo, estudante e contexto; e analisar a identidade profissional como processo constituído na relação entre formação, experiência e reflexão.

O texto apresenta uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica. A análise foi organizada em quatro eixos correspondentes às dimensões anunciadas no objetivo. Os resultados indicam que uma formação consistente requer integração, e não mera justaposição, entre essas dimensões. A Etnomatemática amplia a leitura cultural do conhecimento; os estudos sobre saberes docentes esclarecem a base plural da profissão; a didática orienta a transformação dos conhecimentos em experiências de aprendizagem; e a identidade profissional confere sentido, autoria e compromisso às decisões pedagógicas.

METODOLOGIA

O estudo adota abordagem qualitativa e caracteriza-se como pesquisa bibliográfica de natureza interpretativa. Esse tipo de investigação permite examinar conceitos, aproximações e tensões presentes na produção acadêmica, construindo uma síntese argumentativa vinculada ao problema formulado. Não se pretendeu realizar revisão sistemática ou levantamento exaustivo da literatura, mas selecionar obras capazes de sustentar a análise integrada da formação do professor de Matemática.

O corpus principal reuniu trabalhos sobre cinco núcleos temáticos: formação inicial e conhecimento profissional; saberes docentes; Etnomatemática e formação de professores;

ISSN: 2358-8829

didática da Matemática; e identidade profissional. Foram priorizados textos diretamente relacionados à licenciatura e à atuação de quem ensina Matemática. Entre as bases conceituais, encontram-se D'Ambrosio (2005), Tardif (2002), Shulman (1986), Fiorentini e Oliveira (2013) e Domite (2004). Para ampliar a discussão com pesquisas específicas sobre Etnomatemática na formação inicial, foram examinados o artigo de Soares e Fantinato (2021), a tese de Costa (2021) e o estudo de Fonseca (2025). Também foi considerado o estudo curricular organizado por Gatti e Nunes (2009), por contribuir para a compreensão da fragmentação que marca cursos de licenciatura.

A leitura ocorreu em três movimentos. No primeiro, identificaram-se objetivos, conceitos centrais, escolhas metodológicas e conclusões de cada texto. No segundo, foram registrados pontos de convergência e tensão relacionados às quatro dimensões do estudo. No terceiro, os achados foram agrupados em eixos analíticos: a Etnomatemática como deslocamento epistemológico e cultural; a pluralidade dos saberes profissionais; a didática como mediação; e a identidade profissional como construção relacional e investigativa.

A interpretação privilegiou relações entre os textos, evitando tratar afirmações de autores distintos como equivalentes. Também se buscou diferenciar valorização dos saberes socioculturais de sua simples utilização instrumental. Essa cautela é necessária porque a passagem de uma prática cultural para o espaço escolar pode retirar dela sentidos, histórias e finalidades próprias. Como se trata de pesquisa bibliográfica, sem participação direta de seres humanos e sem produção de dados empíricos originais, não houve submissão a comitê de ética.

REFERENCIAL TEÓRICO

A formação do professor de Matemática não pode ser reduzida à soma de disciplinas específicas e pedagógicas. Tardif (2002) demonstra que os saberes da docência são heterogêneos, temporais e vinculados às condições concretas de trabalho. O professor mobiliza conhecimentos aprendidos na universidade, prescrições curriculares, experiências anteriores como estudante, aprendizagens construídas com colegas e compreensões produzidas no exercício profissional. Essa pluralidade afasta a imagem do docente como aplicador de teorias prontas e o situa como sujeito que interpreta, seleciona e reelabora conhecimentos.

A contribuição de Shulman (1986) reforça essa compreensão ao distinguir o domínio do conteúdo da capacidade de representá-lo pedagogicamente. Conhecer um conceito

ISSN: 2358-8829

matemático não garante saber identificar exemplos adequados, antecipar erros frequentes, comparar formas de resolução ou explicar por que determinado procedimento funciona. O conhecimento pedagógico do conteúdo envolve compreender o que torna um tema fácil ou difícil e escolher representações capazes de favorecer a aprendizagem. Na licenciatura, essa dimensão precisa ser desenvolvida em situações que aproximem estudo matemático, planejamento, observação, regência e análise do trabalho realizado.

Fiorentini e Oliveira (2013) ampliam o debate ao questionarem quais Matemáticas e quais práticas formativas ocupam a licenciatura. Para os autores, a formação matemática do professor precisa dialogar com a atividade profissional e com os problemas do ensino. Isso não significa simplificar os conteúdos universitários nem limitar a licenciatura ao currículo da Educação Básica. Significa estudá-los de modo que o futuro docente compreenda conceitos, conexões, diferentes argumentos e possibilidades de abordagem, construindo autonomia para organizar o ensino e responder às demandas da escola.

A Etnomatemática acrescenta a esse debate uma dimensão histórica, cultural e política. D'Ambrosio (2005) concebe o conhecimento matemático como produção humana relacionada às necessidades de sobrevivência e transcendência de diferentes grupos. Tal perspectiva questiona a universalização de uma única tradição como medida de todas as formas de raciocínio. No campo educacional, esse deslocamento convida o professor a investigar práticas de contagem, medição, comparação, localização, organização e resolução de problemas presentes nos contextos dos estudantes, reconhecendo seus significados antes de traduzi-las para a linguagem escolar.

Domite (2004) aproxima Etnomatemática e formação docente ao defender uma postura de escuta e diálogo. Uma formação orientada por essa perspectiva não se encerra na inclusão de uma disciplina isolada no currículo. Ela requer oportunidades para que o licenciando investigue práticas sociais, confronte suas próprias concepções de Matemática e analise relações de poder que definem quais conhecimentos são considerados legítimos. O foco desloca-se de ensinar um repertório de atividades culturais prontas para formar um professor capaz de perguntar, observar, dialogar e construir propostas com os sujeitos e contextos envolvidos.

A didática ocupa posição articuladora nesse processo. Ela examina as relações entre finalidades educativas, conteúdos, modos de ensinar, processos de aprendizagem e condições institucionais. Em Matemática, não se reduz a técnicas para tornar a aula mais atraente. Trata-se de compreender como um conhecimento é selecionado, representado, sequenciado e avaliado, bem como os efeitos dessas decisões sobre a participação dos estudantes. A didática

ISSN: 2358-8829

permite transformar o reconhecimento da diversidade cultural em planejamento pedagógico, sem apagar a especificidade conceitual da Matemática.

Fonseca (2025) chama atenção para os riscos envolvidos na transposição de saberes e práticas socioculturais para a escola. Ao serem convertidas em conteúdos, atividades ou exemplos, essas práticas podem sofrer descontextualização, distorção e perda de historicidade. A advertência é decisiva para a formação: não basta localizar uma suposta Matemática em uma prática cultural e utilizá-la como ilustração. É necessário compreender quem produz o saber, em quais relações ele adquire sentido, quais problemas resolve e como os próprios participantes o explicam. A mediação didática precisa preservar essa complexidade e explicitar que a linguagem acadêmica não é uma versão superior do conhecimento cotidiano.

A identidade profissional emerge do encontro entre essas dimensões. Ela não corresponde a uma característica fixa adquirida ao final do curso, mas a um processo de reconhecimento de si como professor, de pertencimento a uma profissão e de atribuição de sentidos ao próprio trabalho. As experiências na licenciatura, os modelos de docência vivenciados, o estágio, as relações com formadores e escolas, as condições de trabalho e os saberes construídos na prática participam desse processo. Uma identidade profissional crítica se fortalece quando o futuro professor deixa de se perceber como repetidor de conteúdos e assume autoria sobre escolhas fundamentadas.

Nesse sentido, a postura investigativa constitui elo entre formação e identidade. Ao analisar respostas dos estudantes, registrar dificuldades, confrontar estratégias e revisar o planejamento, o professor produz conhecimento sobre sua prática. Essa investigação não exige transformar toda aula em pesquisa acadêmica, mas pressupõe curiosidade profissional, disposição para examinar evidências e abertura ao diálogo. Em uma perspectiva etnomatemática, inclui ainda investigar os contextos socioculturais dos estudantes e reconhecer que o professor também possui uma trajetória cultural que influencia sua leitura da Matemática e da escola.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise bibliográfica permitiu organizar os resultados em quatro eixos interdependentes. O primeiro refere-se ao deslocamento provocado pela Etnomatemática na concepção de conhecimento. Soares e Fantinato (2021), ao investigarem marcas de componentes curriculares de Etnomatemática em cursos de Licenciatura em Matemática, identificaram a problematização da pretensa universalidade da disciplina, o reconhecimento da Matemática como construção humana, a abertura ao diálogo e a valorização dos contextos

ISSN: 2358-8829

sociais, econômicos e culturais. Esses achados mostram que a Etnomatemática pode alterar não apenas estratégias de ensino, mas a forma como o licenciando compreende a natureza do conhecimento matemático.

Essa mudança epistemológica repercute na relação pedagógica. Se diferentes grupos produzem modos próprios de explicar e organizar experiências, o estudante deixa de ser visto como alguém sem conhecimentos relevantes até receber a Matemática escolar. Seus procedimentos podem tornar-se ponto de investigação, comparação e sistematização. Contudo, valorizá-los não significa aceitar qualquer resposta sem análise conceitual. O papel do professor é criar condições para que estratégias sejam explicitadas, justificadas, confrontadas e ampliadas. A perspectiva cultural, portanto, não enfraquece o rigor; ela redefine o rigor como capacidade de compreender argumentos e relações, em vez de reduzi-lo à repetição de algoritmos.

Costa (2021) evidencia que a formação inicial orientada pela Etnomatemática pode promover movimentos de reconhecimento das diversas Matemáticas, diálogo entre conhecimento cotidiano e escolar, atenção às singularidades dos futuros professores e compromisso com respeito, equidade e justiça social. Esses movimentos dependem da atuação dos formadores e das experiências construídas no curso. Não basta mencionar diversidade em documentos institucionais: é preciso organizar práticas nas quais os licenciandos investiguem contextos, discutam relações entre conhecimentos e reflitam sobre os efeitos de suas escolhas pedagógicas.

O segundo eixo diz respeito à pluralidade dos saberes docentes. A leitura de Tardif (2002) permite compreender que a formação universitária é parte essencial, mas não exclusiva, do desenvolvimento profissional. Os licenciandos chegam ao curso com crenças produzidas durante anos de escolarização; posteriormente, reelaboram conhecimentos diante das exigências do estágio e do trabalho. Desconsiderar essas experiências favorece a permanência de modelos de ensino já naturalizados. Por isso, a formação precisa criar espaços para explicitar concepções, analisar memórias escolares e relacioná-las aos estudos teóricos e às práticas observadas.

A pluralidade não deve ser confundida com fragmentação. Saberes matemáticos, pedagógicos, curriculares, experienciais e culturais precisam ser colocados em relação por meio de problemas profissionais concretos. Planejar uma sequência sobre proporcionalidade, por exemplo, exige compreender o conceito e suas conexões, antecipar estratégias dos estudantes, selecionar situações socialmente significativas, decidir formas de registro e estabelecer critérios de avaliação. Quando cada dimensão é estudada isoladamente, o

ISSN: 2358-8829

licenciando pode conhecer teorias sem saber mobilizá-las. A formação integrada transforma os componentes curriculares em perspectivas complementares para interpretar e conduzir o ensino.

O terceiro eixo evidencia a didática como mediação entre conhecimento, sujeitos e contextos. O estudo de Shulman (1986) mostra que tornar um conteúdo ensinável requer repertório de representações e compreensão das aprendizagens dos estudantes. A Etnomatemática amplia esse repertório ao trazer práticas e linguagens socioculturais para o campo de análise. Entretanto, Fonseca (2025) alerta que a escolarização dessas práticas pode submetê-las a processos de pedagogização que alteram seus sentidos. A didática precisa, assim, operar com uma dupla responsabilidade: assegurar a compreensão conceitual e respeitar a historicidade do conhecimento mobilizado.

Essa dupla responsabilidade pode orientar atividades de campo, entrevistas com membros da comunidade, análise de práticas profissionais e construção de situações-problema. O objetivo não é extrair exemplos para decorar conteúdos previamente definidos, mas compreender relações quantitativas, espaciais, lógicas e simbólicas no interior das práticas. Depois, o professor pode promover comparações com registros e conceitos acadêmicos, explicitando aproximações e diferenças. Tal movimento exige preparação ética, escuta dos participantes, estudo do contexto e cuidado para não transformar pessoas e culturas em objetos exóticos.

O quarto eixo relaciona as dimensões anteriores à identidade profissional. Quando a licenciatura privilegia apenas a execução de programas e técnicas, favorece uma identidade dependente, na qual o professor espera orientações externas para cada decisão. Quando propõe estudo conceitual, análise de práticas, investigação e reflexão, fortalece uma identidade autoral. Essa autoria não significa trabalho isolado ou rejeição ao currículo. Significa capacidade de justificar escolhas, colaborar com colegas, reconhecer limites e reconstruir o ensino a partir das necessidades observadas.

A perspectiva etnomatemática contribui para essa identidade ao posicionar o professor como mediador cultural e pesquisador dos contextos em que atua. Soares e Fantinato (2021) mostram que o contato formativo com a Etnomatemática deixa marcas ligadas à humanização e ao diálogo. Costa (2021) acrescenta a ideia de uma postura etnomatemática, expressa em movimentos de reconhecimento, respeito e articulação entre conhecimentos. Assim, a identidade profissional não se constitui apenas pelo domínio de competências, mas também pelos valores que orientam a ação e pela forma como o docente se relaciona com estudantes, saberes e comunidades.

ISSN: 2358-8829

Os quatro eixos convergem para um princípio: a qualidade da formação depende da coerência entre o que se estuda e o modo como se aprende a ensinar. Um curso que defende diálogo, mas mantém práticas formativas exclusivamente expositivas; que valoriza contextos, mas não se aproxima das escolas; ou que propõe reflexão, mas avalia apenas reprodução de conteúdos produz uma contradição formativa. A articulação desejada requer experiências de investigação, planejamento colaborativo, análise de casos, produção de materiais, estágio acompanhado e discussão sistemática das decisões tomadas.

Também se observa que a Etnomatemática não deve receber a responsabilidade isolada por resolver os problemas da formação. Seu potencial realiza-se quando dialoga com o conhecimento matemático, a didática, os estudos curriculares e os saberes profissionais. A ausência dessa articulação pode gerar abordagens superficiais, limitadas a curiosidades culturais ou atividades pontuais. De modo semelhante, a didática sem sensibilidade cultural pode converter-se em técnica; os saberes docentes sem análise crítica podem legitimar rotinas excludentes; e a identidade profissional sem base conceitual pode reduzir-se a um discurso de vocação.

Os resultados sustentam, portanto, uma concepção integrada de licenciatura. Nela, a Matemática é estudada em profundidade e em relação com sua história, seus usos e diferentes formas de produção; os saberes dos estudantes e das comunidades são reconhecidos sem romantização; a didática organiza mediações conceitualmente rigorosas; e a identidade profissional se constrói por meio da participação em práticas reais e reflexivas. Essa integração favorece uma atuação crítica e inclusiva porque amplia as possibilidades de participação, reconhece trajetórias diversas e evita que uma única forma de pensar seja tomada como indicador absoluto de capacidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo analisou a formação do professor de Matemática a partir da articulação entre Etnomatemática, saberes docentes, didática e identidade profissional. A revisão bibliográfica demonstrou que essas dimensões se fortalecem mutuamente. A Etnomatemática problematiza a neutralidade e a universalidade atribuídas ao conhecimento; os saberes docentes evidenciam a base plural e temporal da profissão; a didática transforma princípios e conhecimentos em decisões de ensino; e a identidade profissional reúne experiências, valores e responsabilidades que permitem ao professor reconhecer-se como autor de sua prática.

ISSN: 2358-8829

Conclui-se que a formação inicial precisa superar organizações curriculares fragmentadas e promover experiências nas quais conhecimentos matemáticos, pedagógicos e socioculturais sejam mobilizados conjuntamente. Isso envolve aproximar universidade e escola, fortalecer estágios reflexivos, analisar situações reais de ensino, investigar práticas sociais, planejar colaborativamente e discutir os efeitos éticos das decisões pedagógicas. A Etnomatemática pode contribuir de modo particular para esse processo ao ampliar a escuta, favorecer o diálogo entre conhecimentos e questionar hierarquias que deslegitimam experiências dos estudantes.

A análise também revelou um limite importante: práticas socioculturais podem perder sentidos quando são transferidas para a escola. Assim, propostas etnomatemáticas exigem investigação responsável, participação dos sujeitos envolvidos e atenção aos processos de descontextualização. O professor deve evitar tanto a imposição do conhecimento acadêmico quanto a romantização do cotidiano, promovendo comparações e sistematizações que respeitem os contextos de produção dos saberes.

Como desdobramento, recomenda-se que novas pesquisas examinem currículos de licenciatura, práticas de formadores e experiências de egressos para compreender como essa integração ocorre em diferentes instituições. Estudos de campo também podem analisar de que maneira a postura etnomatemática se manifesta no planejamento, na avaliação e na relação com comunidades escolares. Formar professores de Matemática nessa perspectiva significa, em síntese, formar profissionais com domínio conceitual, sensibilidade cultural, competência didática, postura investigativa e compromisso com uma educação socialmente responsável.

REFERÊNCIAS

COSTA, Rodrigo Tadeu Pereira da. **Formação inicial de professores e professoras que ensinam Matemática: olhares e movimentos a partir da Etnomatemática.** 2021. 289 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DOMITE, Maria do Carmo Santos. **Da compreensão sobre formação de professores e professoras numa perspectiva etnomatemática**. In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio José de (org.). Etnomatemática: currículo e formação de professores. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 419-431.

FIORENTINI, Dario; OLIVEIRA, Ana Teresa de Carvalho Correa de. **O lugar das Matemáticas na Licenciatura em Matemática: que matemáticas e práticas formativas**? Bolema, Rio Claro, v. 27, n. 47, p. 917-938, dez. 2013.

FONSECA, Adriano. **Ações pedagógicas orientadas pela Etnomatemática: transposição didática e pedagogização dos saberes e práticas socioculturais.** Revista de Matemática, Ensino e Cultura – REMATEC, Belém, n. 54, e2025008, 2025. DOI: 10.37084/REMATEC.1980-3141.2025.n54.e2025008.id775.

GATTI, Bernadete A.; NUNES, Marina Muniz Rossa (org.). **Formação de professores para o Ensino Fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

SHULMAN, Lee S. **Those who understand: knowledge growth in teaching.** Educational Researcher, Washington, DC, v. 15, n. 2, p. 4-14, fev. 1986.

SOARES, Gisele Américo; FANTINATO, Maria Cecilia. **A Etnomatemática na formação inicial dos futuros professores de Matemática: revelando olhares e marcas.** Revemop, Ouro Preto, v. 3, e202120, p. 1-24, 2021. DOI: 10.33532/revemop.e202120.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.