XXI EBEM
BARREIRAS
XXI ENCONTRO BAIANO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA
13 a 16 de agosto de 2025
ISSN 2175-1668

Da Licenciatura à sala de aula: como ocorre a contextualização do saber matemático para o Semiárido?

Resumo:
Este artigo é parte de um projeto de mestrado que objetiva compreender como professores de Matemática, egressos(as) do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus VII, Senhor do Bonfim-BA, que atuam no Território de Identidade Piemonte Norte do Itapicuru, concebem e avaliam a sua formação inicial, e como mobilizam os conhecimentos constituídos ao longo da formação para atender as necessidades de uma educação contextualizada. O estudo adota uma abordagem qualitativa e utiliza diferentes instrumentos de coleta de dados, incluindo documentos, questionário, grupo focal e entrevista. A análise será conduzida por meio da triangulação e Análise de Conteúdo. Nesta Comunicação, considerando que a pesquisa está em estágio inicial, serão apresentadas a proposta, recorte da fundamentação teórica e alguns resultados preliminares relacionados ao primeiro objetivo específico, de historicizar o curso e a sua proposta pedagógica. Espera-se que os achados contribuam para o aprimoramento da formação docente, incentivando uma revisão curricular e promovendo um ensino de Matemática mais contextualizado, que integre teoria e prática na realidade do semiárido.

Palavras-chaves: Formação Docente. Educação Matemática. Currículo. Semiárido. Educação Contextualizada.

Elizete Ferreira Barbosa
Universidade do Estado da Bahia
Juazeiro, BA – Brasil
https://orcid.org/0009-0009-1070-3344
ebrito@uneb.br

Américo Junior Nunes da Silva
Universidade do Estado da Bahia
Juazeiro, BA – Brasil
https://orcid.org/0000-0002-7283-0367
ajnunes@uneb.br

Marluce Alves dos Santos
Universidade do Estado da Bahia
Salvador, BA – Brasil
https://orcid.org/0000-0002-5935-5901
maralves@uneb.com.br

Recebido • 04/04/2025
Aprovado • 05/06/2025
Publicado • 08/08/2025

Comunicação Científica

1 Introdução

Ao longo da história, o conhecimento matemático esteve ligado à sua aplicação prática, respondendo a desafios concretos e refletindo produções culturais. Mesmo nos mais altos níveis de abstração, manteve sua relação com os grupos sociais. No entanto, em muitos momentos, o poder restringiu esse saber às classes dominantes, marginalizando os demais e limitando seu acesso crítico ao conhecimento (Boyer, 2012). Para entender esse processo, é fundamental reconhecer o papel da Matemática que, embora tenha origem em situações concretas, muitas vezes se distancia das necessidades reais da população, contribuindo para a exclusão social por meio do próprio conhecimento (Wanderer, 2004).

A formação de professores de Matemática precisa, dessa forma, se alinhar às exigências contemporâneas, permitindo abordagens inter e transdisciplinares e possibilitando aproximação ao conhecimento matemático. Diante disso, surgem alguns questionamentos: *como ocorre a formação inicial dos professores que atuarão com a Matemática no Território de Identidade Piemonte Norte do Itapicuru? Em que direção essa formação os conduz para lidar com as suas realidades? Como o licenciado em Matemática se insere nesse contexto semiárido e como a formação que teve reverbera em suas práticas pedagógicas*?

Partimos do pressuposto de que o professor leva consigo, para a prática docente, elementos da realidade em que está inserido. Esse entendimento implica reconhecer que suas experiências, valores e contextos vividos influenciam diretamente suas escolhas pedagógicas, possibilitando uma atuação mais contextualizada e sensível às necessidades do ambiente escolar (Baruffaldi; Reis, 2024). Como ressaltam Reis e Pereira (2022), a Educação Contextualizada valoriza a identidade e os saberes locais, situando a aprendizagem nas múltiplas realidades vividas dentro e fora da escola.

A Formação Inicial de Professores (de Matemática) deve abranger múltiplas dimensões da atuação profissional, incluindo a participação no projeto educativo da escola, a relação com os alunos e o contexto regional. Além disso, é fundamental considerar temas ligados ao papel do professor no processo de ensino-aprendizagem, na pesquisa e na criação de situações didáticas significativas, fortalecendo a prática pedagógica dentro de uma educação contextualizada (Fiorentini; Lorenzato, 2012; Nóvoa, 1999).

A convivência com o semiárido, segundo Reis e Pereira (2022), vai além da racionalidade, envolvendo também a sensibilidade para reconhecer no povo sertanejo suas habilidades em superar desafios e explorar as potencialidades produtivas dos "sertões secos". Esse processo resulta do acúmulo de saberes desde a colonização, aliado à observação dos fenômenos naturais e à adaptação às alternâncias dos ciclos climáticos.

O Semiárido Nordestino extrapola suas características naturais, sendo também um espaço de saberes, desafios e possibilidades. É partindo dessas ideias, que destacamos as questões sociais e econômicas existentes e os fatores climáticos como elementos que marcam o potencial estratégico e papel da Matemática no favorecimento da convivência sustentável na região (Reis; Pereira, 2022). O desafio está em equilibrar saberes locais e avanços tecnológicos para melhorar as condições de vida na região (Rodrigues; Oliveira; Souza, 2022).

Essas questões apresentadas repercutem, portanto, para o objetivo que pauta esta investigação: compreender como professores de Matemática, egressos(as) do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus VII, Senhor do Bonfim-BA, que atuam no Território de Identidade Piemonte Norte do Itapicuru, concebem e avaliam a sua formação inicial, e como mobilizam os conhecimentos constituídos ao longo da formação para atender as necessidades de uma educação contextualizada.

2 Caminhar teórico

A Matemática, enquanto linguagem e ciência, tem acompanhado a evolução das civilizações, sendo constantemente ressignificada, mesmo antes da existência da escrita. Historicamente, sempre esteve associada à abstração, com destaque para seu desenvolvimento em sociedades como Grécia, Egito, Índia, Roma e Mesopotâmia (Boyer, 2012).

No entanto, em seu ensino, observa-se que muitos professores enfrentam dificuldades em adotar metodologias que deem significado às práticas pedagógicas e aos currículos. Nesse sentido, D'Ambrosio (1993) ressalta a importância de fundamentar o ensino da Matemática na investigação e na resolução de problemas, promovendo uma aprendizagem mais alinhada as realidades. Segundo ele, a adoção de metodologias diversificadas para ensiná-la, depende da postura do próprio professor, sendo essencial direcionar o olhar ao seu desenvolvimento profissional e reforçando a necessidade de uma formação continuada que mantenha o professor em constante aprendizagem (D'Ambrosio, 2012, p. 89).

Ao analisar a profissão docente sob perspectivas históricas, sociológicas, psicológicas e pedagógicas, Nóvoa (1999) reflete sobre seu passado e presente, destacando que "[...] os professores se consolidaram como profissão num tempo que pertence definitivamente ao passado e que, portanto, se encontram agora numa 'encruzilhada de opções'" (Nóvoa, 1999, p. 11). O autor enfatiza a complexidade dessa análise, pois "as realidades educativas são paradoxais" e, muitas vezes, contraditórias. Para compreendê-las, é necessário abandonar explicações lineares e considerar a multiplicidade de fatores envolvidos. Segundo ele, a docência é marcada por crises, desafios e conflitos, tornando essencial analisar seu processo de profissionalização não como uma evolução linear e inevitável, mas à luz das novas realidades sociais e das transformações do contexto educacional.

Observa-se, portanto, um paradoxo na educação, especialmente na relação entre teoria e prática, professor e ensino-aprendizagem. Enquanto novas propostas pedagógicas e regulamentações surgem rapidamente, muitas parecem estagnar no ambiente escolar, sem conexão com o contexto educacional. Isso evidencia um distanciamento entre as estruturas pedagógicas estabelecidas e as demandas sociais, especialmente das minorias que reivindicam um acesso mais equitativo ao conhecimento.

Em muitos cursos de licenciatura, a formação ainda prioriza conteúdos específicos da área, desarticuladamente da dimensão pedagógica e distante do "chão da escola[1]", dificultando a formação do futuro professor (Coimbra, 2020; Gatti et al., 2019; Gatti, 2010). Autores apontam as dificuldades enfrentadas pelos professores, especialmente os de Matemática, para articular teoria e prática de forma a atender às exigências curriculares, que ainda mantêm uma abordagem formal e axiomática do conhecimento matemático (Ponte, 2005; Ribeiro; Ponte, 2020).

Além disso, a docência enfrenta diversas formas de regulamentação, supervisão e avaliação que limitam sua autonomia. Assim, como destaca Nóvoa (1999), a profissão docente é atravessada

[1] Neste artigo, adotamos a expressão "chão da escola" como referência ao cotidiano vivido nas unidades escolares, conforme discutido por Nobre (2024).

por mecanismos que restringem a ação profissional, afetando diretamente a prática e o desenvolvimento profissional dos professores.

A ação educativa deve ser compreendida em sua complexidade, integrando currículos escolares e práticas pedagógicas em todas as etapas e modalidades de ensino. Em uma abordagem contextualizada, é possível conectar temas contemporâneos, tanto regionais quanto globais. No entanto, como aponta Sacristán (1999), a autonomia dos professores e das escolas é historicamente e politicamente limitada, especialmente quando se trata de abordar as realidades locais e suas demandas específicas. Falta, em muitas realidades, condições materiais e formação, algo que consideramos indispensável para tornar esse ideal uma realidade. É, portanto, uma questão de políticas públicas.

Contribuindo para essa discussão, Rodrigues, Oliveira e Souza (2022) refletem sobre a formação dos sujeitos sociais no semiárido, enfatizando a relação entre saberes, experiências e culturas. Os autores defendem a necessidade de transformar a prática educacional por meio de uma "educação para a convivência com o semiárido", argumentando que currículos, saberes e práticas escolares frequentemente se encontram descontextualizados. Observam ainda a ausência de uma sistematização curricular que valorize os saberes, a diversidade e os artefatos culturais da região. Para enfrentar esse desafio, sugerem um ensino contextualizado e descolonizador, capaz de romper com os princípios dominantes de universalidade e objetividade.

A reflexão trazida por Rodrigues, Oliveira e Souza (2022) nos provoca a questionar: *como essa realidade poderá se concretizar, se os professores, durante sua formação inicial, não forem preparados para esse propósito?*

A contextualização no ensino-aprendizagem, conforme evidenciam Silva, Souza e Cavalcante (2022), é uma estratégia essencial para sensibilizar, mobilizar e organizar a população sertaneja na identificação de desafios e na construção de soluções que melhorem suas condições de vida. Para isso, a formação não deve se limitar à transmissão de conhecimentos e habilidades, nem se restringir ao ensino de novas tecnologias produtivas, como ocorre na assistência técnica e extensão rural. Uma educação contextualizada deve atuar como ferramenta de transformação, promovendo mudanças de atitudes e valores e fortalecendo uma cultura de convivência sustentável (Silva; Souza; Cavalcante, 2022).

Assim, no que se refere ao contexto sociocultural e político do ensino-aprendizagem da Matemática, Fiorentini e Lorenzato (2012) destacam que as investigações nesse campo da Educação Matemática (EM) começaram a ganhar força a partir da década de 1980. Desde então, tanto a Matemática quanto a Educação Matemática passaram a ser compreendidas como práticas socioculturais, vinculadas a interesses sociais e políticos. As pesquisas avançaram para explorar a relação entre a cultura da matemática escolar, os conhecimentos matemáticos que os alunos trazem para a escola e a Matemática presente no cotidiano dos trabalhadores. Nesse cenário investigativo, o Brasil tem se destacado internacionalmente, especialmente com o desenvolvimento da "etnomatemática", proposta por Ubiratan D'Ambrosio na década de 1990 (Fiorentini; Lorenzato, 2012, p. 51).

Discutir Etnomatemática significa reconhecer o conhecimento cotidiano, os múltiplos olhares, a participação colaborativa no trabalho pedagógico e a Matemática presente nas culturas locais e globais. Trata-se de um processo contínuo de reconstrução do saber, enriquecido pelas experiências humanas em diferentes contextos. Ao abordar as práticas etnomatemáticas no ambiente escolar, Oliveira (2004, p. 248) relaciona essa perspectiva à Educação Matemática e ao currículo, destacando que:

> Com as "lentes" da Etnomatemática a Educação Matemática passa a valorizar, também, a produção da matemática praticada por diferentes grupos étnicos, profissionais ou comunitários. As tradições matemáticas de diferentes grupos sociais são vistas também numa perspectiva cultural, e o conhecimento matemático é visto como historicamente construído de forma não linear, marcado por elementos da cultura dos diferentes grupos (Oliveira, 2004, p. 248).

Diversos autores destacam que os estudos em Etnomatemática têm demonstrado como as matemáticas desenvolvidas em diferentes contextos culturais possibilitam a ressignificação da Matemática institucionalizada, especialmente para grupos historicamente marginalizados (Mendes, 2004; Oliveira, 2004; Bello, 2004). Além disso, há um consenso sobre a importância de integrar a Etnomatemática à formação docente, pois esse caminho pode favorecer novas formas de relações intraculturais e interculturais, contribuindo para a reestruturação das relações sociais e da organização global (D'Ambrosio, 2012, p. 110).

Nesse contexto, Bello (2004) ressalta que o professor se encontra diante do desafio de mediar o confronto entre diferentes tipos de saberes no processo de interações culturais. Para o autor, a Etnomatemática assume um papel essencial ao propor abordagens pedagógicas inseridas em um contexto sociocultural e político. Além disso, essa perspectiva fomenta um processo formativo baseado no diálogo e na articulação entre distintos saberes — os próprios de cada contexto, as percepções do docente, seus conhecimentos pedagógicos e os conteúdos sistematizados nas diversas disciplinas (Bello, 2004).

A partir das diretrizes legais, dos órgãos regulamentadores da Educação e dos documentos normativos, estabelece-se uma relação direta com o currículo dos cursos de Licenciatura em Matemática. Dentro dessa perspectiva de um currículo contextualizado, torna-se essencial compreender a Matemática em associação com as práticas culturais e promover uma proposta pedagógica em que o conhecimento esteja presente nos diversos contextos sociais.

Essa abordagem busca romper com paradigmas tradicionais e abrir espaço para um ensino com mais significado, alinhado ao que D'Ambrosio (2012, p. 81) defende sobre o currículo, de que "o ponto crítico é a passagem de um currículo cartesiano, estruturado previamente à prática educativa, a um currículo dinâmico, que reflete o momento sociocultural e a prática educativa nele inserida. O currículo dinâmico é contextualizado no sentido amplo".

Isso que destacamos anteriormente implica na construção de um currículo que atenda às demandas regionais, relacionando os saberes matemáticos com a cultura e as experiências de vida local. "O currículo vai refletir aquilo que se deseja, aquilo que é necessário, de acordo com o que é

possível, respondendo a características locais" (D'Ambrosio, 2012, p. 60). No entanto, esse processo apresenta desafios. Essa perspectiva reforça a importância de um currículo dinâmico e contextualizado, capaz de dialogar com as realidades socioculturais e tornar o ensino de Matemática mais significativo e acessível.

Duarte (2004, p. 187), ao questionar quem é o sujeito interessado no currículo de Matemática e quais conhecimentos sustentam sua construção, traz para o debate a reflexão de Corazza (2001, p. 15), que afirma: "um currículo costuma responder que quer 'um sujeito', que lhe permita reconhecer-se nele". Nesse contexto, independentemente da classe social ou do local onde vive, esse sujeito carrega consigo saberes e experiências que leva para a sala de aula.

No entanto, surge o questionamento: *até que ponto o currículo valida e legitima esses conhecimentos?* Como pontua Duarte (2004, p. 187), "[...] faz-se necessária uma discussão sobre os mecanismos que estão ativamente envolvidos na legitimação do que conta como próprio/impróprio, válido/não válido para compor o currículo, também na área de Matemática".

Fora do ambiente escolar, as conquistas tecnológicas e o avanço das ciências impactam diretamente a vida cotidiana das pessoas, seja no planejamento familiar, na economia doméstica, na alimentação, no aprimoramento das práticas esportivas, na saúde, na segurança, na assistência agropecuária, na construção de infraestrutura ou até no fornecimento de água potável. Em qualquer uma dessas esferas, a aplicação do conhecimento científico e matemático é evidente. Entretanto, dentro da escola, parece haver um distanciamento dessa realidade. O currículo, muitas vezes, não incorpora essas práticas e continua a se apresentar como uma estrutura rígida e uniforme. Embora o mundo esteja em constante transformação, com novas descobertas científicas e avanços tecnológicos que poderiam enriquecer o ensino, o currículo mantém um formato tradicional que não abre espaço para que esses progressos sejam vivenciados de maneira significativa na sala de aula.

Macedo (2000, p. 258), ao abordar a relação entre os sujeitos e o currículo, destaca que os indivíduos carregam consigo suas percepções e experiências ligadas ao gênero, etnia, religiosidade e vivências pessoais. Ele afirma que "podemos dizer que o currículo tem carne e alma, isto é, é movido concretamente por uma visão de homem e de mundo, bem como auto-eco-organiza-se mediado por estas instâncias". Isso nos leva, mais uma vez, a refletir: *que tipo de professor um curso pretende formar para atuar em um contexto de semiárido e enfrentar essa realidade? De que maneira o currículo desse curso contempla e fortalece essa formação?*

3 Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa, adota uma abordagem qualitativa com base na perspectiva fenomenológica (Neves, 1996; Pinto, 2000). Segundo Gil (2008), o objetivo é descrever a experiência tal como se manifesta, focando na essência do fenômeno investigado.

O estudo será realizado com egressos do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação do Campus VII, que atuam como

professores de Matemática na Educação Básica do Território de Identidade Piemonte Norte do Itapicuru e aceitarem participar mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O curso foi escolhido por ter sido o primeiro em nível superior implantado na região.

A metodologia segue quatro etapas:

1. **Historicização do Curso** – Coleta e análise documental para compreender a evolução da proposta pedagógica da licenciatura ao longo dos anos;
2. **Identificação dos Egressos** – Levantamento de dados junto à Universidade para localizar os participantes, seguido de contato formal e convite à pesquisa;
3. **Coleta de Dados** – Aplicação de questionários online (via Google Forms), entrevistas abertas e grupo focal. O questionário traçará o perfil dos participantes e suas concepções. As entrevistas aprofundarão as respostas obtidas, permitindo uma compreensão mais detalhada. O grupo focal fomentará debates sobre a mobilização dos conhecimentos na formação para atender às demandas da educação contextualizada e como ela é incorporada ao longo da prática pedagógica;
4. **Análise de Dados** – Os dados serão analisados por triangulação e Análise de Conteúdo, garantindo maior consistência e abrangência nas interpretações.

A pesquisa, aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), respeitará princípios éticos, garantindo o consentimento livre dos participantes, a confidencialidade dos dados e o direito de desistência a qualquer momento.

4 Análises iniciais

As análises documentais iniciais indicam que o curso, originalmente denominado Licenciatura em Ciências com Habilitação em Matemática, foi criado há 39 anos, sendo o primeiro curso superior implantado na região atualmente conhecida como Território de Identidade Piemonte Norte do Itapicuru. Desde a primeira turma, em 1986, o curso formou dezenas de alunos oriundos dos nove municípios do Território, além de outras regiões e estados, consolidando-se como uma referência na formação de professores de Matemática.

Em 2004, houve uma reformulação curricular significativa, resultando na mudança de nomenclatura para Licenciatura em Matemática, oficializada pela Resolução do Conselho Universitário (CONSU) nº 272/2004. Essa reestruturação reforçou o compromisso do curso com a formação de docentes para o ensino da Matemática (BAHIA, 2011).

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso, a UNEB reafirma sua missão de produzir conhecimento e formar professores comprometidos com a qualidade da educação. Nesse sentido, destaca-se que o currículo da Licenciatura em Matemática é continuamente avaliado e aprimorado para fortalecer a prática docente e a aprendizagem dos discentes. “Dessa forma, o currículo do curso de Matemática (da UNEB) é integrado, acompanhado e subsidiado pela avaliação contínua e

processual de suas práticas e das ações, visando uma melhor qualidade do trabalho docente e da qualificação da aprendizagem dos discentes" (Carneiro et al., 2021, p. 137).

Assim, ao longo das reestruturações curriculares, percebe-se que o curso busca alinhar-se a escola, em um movimento dialógico e pendular que articula e percebe a teoria e a prática como indissociável. Isso fica visível tanto no PPC de 2011, de forma mais tímida, como no mais recentemente estruturado, em 2020. O curso, nessa direção, busca atender aos documentos orientadores que destacam a necessidade de aproximação com a escola, sobretudo no pensar a prática e estágio curricular supervisionado.

Silva (2020) destaca que os termos "prática como componente curricular" e "prática de ensino" não são mencionados em nenhum momento no texto do currículo do curso de 2011. No Projeto Pedagógico do Curso, a palavra "prática" assume diferentes significados: pode referir-se tanto às ações desenvolvidas pela universidade e às atividades realizadas no laboratório de física, quanto "criar situações através do adequado conhecimento do exercício profissional, suas problemáticas e responsabilidades, dando ênfase ao aspecto ético, nelas envolvidas" (BAHIA, 2011, p. 137). Este último é o entendimento atribuído pelos documentos oficiais à prática como componente curricular.

Na tentativa de reduzir o distanciamento entre universidade e escola, o PPC de 2020 estabelece uma carga horária específica para a curricularização da extensão, que, no curso da UNEB, ocorre do segundo ao oitavo semestre. Durante esse período, sete disciplinas denominadas Laboratório de Ensino de Matemática são oferecidas, seguindo a lógica da prática como componente curricular, permite a aproximação do futuro professor com a comunidade escolar, isso antes mesmo da realização dos estágios curriculares. Essas disciplinas abordam diferentes tendências da Educação Matemática, desde o uso de tecnologias e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) até questões mais específicas do conhecimento matemático, como o ensino de Geometria e Álgebra, por exemplo.

Além disso, Carneiro et al. (2021), ao olhar especificamente para o curso da UNEB, ressaltam que a extensão universitária desempenha um papel essencial não apenas na superação de vulnerabilidades e riscos sociais, mas também no fortalecimento das potencialidades e da identidade social da população. Por meio de ações de integração e qualificação socioprofissional, ainda segundo os autores, busca-se criar espaços de reconhecimento e exercício da cidadania e da prática profissional.

Ao analisar os Projetos Pedagógicos do Curso (PPC), observa-se a ausência de disciplinas diretamente relacionadas ao semiárido e à educação do campo, por exemplo, o que representa uma lacuna significativa na formação dos futuros professores. No PPC de 2011 (BAHIA, 2011), há a oferta de uma disciplina optativa de Etnomatemática, mas, por não ser um componente obrigatório, muitos estudantes podem sequer vivenciá-la ao longo da licenciatura. Além disso, a análise da ementa dessa disciplina revela que não havia uma ênfase específica no contexto semiaridense ou da educação contextualizada, temáticas que poderiam ser centrais nessas discussões.

No entanto, ao nos determos ao currículo de 2020 (BAHIA, 2020), ao examinar o ementário disponível, nota-se que as referências à Etnomatemática estão inseridas na disciplina Tendências em

Educação Matemática, agora obrigatória, que abrange múltiplos temas, diluindo a profundidade da abordagem etnomatemática em meio a diversas outras discussões.

Reiteramos a importância da Etnomatemática na formação docente, conforme destacado na fundamentação teórica e amplamente reconhecido na literatura. Essa abordagem possibilita novas formas de relações intraculturais e interculturais, contribuindo para a reestruturação das relações sociais e para uma compreensão mais ampla e contextualizada da Matemática (D'Ambrosio, 2012, p. 110).

5 Considerações finais

Diante das análises realizadas até aqui, evidencia-se que o curso de Licenciatura em Matemática da UNEB tem buscado, ao longo de suas reestruturações, um alinhamento cada vez maior entre teoria e prática, bem como uma aproximação efetiva com a realidade escolar. No entanto, ainda persistem desafios, especialmente no que diz respeito à inclusão de temáticas relacionadas ao semiárido e à educação do campo na formação inicial dos futuros professores, bem como adotar uma perspectiva mais alinhada a educação contextualizada. A ausência de disciplinas obrigatórias que abordem essas especificidades pode representar uma lacuna na preparação docente, considerando a relevância do contexto regional para a prática educativa.

Assim, espera-se que os resultados obtidos na pesquisa, também quando da realização da pesquisa de campo, contribuam para o aperfeiçoamento da formação docente, incentivando uma revisão do currículo do curso e, consequentemente, aprimorando o processo de ensino-aprendizagem da Matemática no Território e que, além disso, promova uma prática pedagógica mais significativa, que estabeleça conexões entre o conteúdo matemático e a realidade dos alunos, aproximando-os de uma Matemática contextualizada.

Referências

BAHIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado da Bahia, campus VII, Senhor do Bonfim**: Universidade do Estado da Bahia, 2011.

BAHIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado da Bahia, campus VII, Senhor do Bonfim**: Universidade do Estado da Bahia, 2020.

BARUFFALDI, Diana; REIS, Edmerson dos Santos. A importância da contextualização curricular e o papel dos professores a partir de duas teorias da aprendizagem: Ausubel e Vygotsky. In: REIS, Edmerson dos Santos; AZEVEDO, Jackeline Maciel. **Currículo, Contextualização e Aprendizagem: Interações necessárias na escola.** Curitiba: CRV, 2024.

BELLO, Samuel Edmundo López. Etnomatemática e sua relação com a formação de professores: alguns elementos para discussão. KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio José de. **Etnomatemática, currículo e formação de professores.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

BOYER, Carl, B. **História da Matemática**. São Paulo: Blucher, 2012.

CARNEIRO, Edjane; DUTRA, Jorge; NASCIMENTO, Laise; SILVA, Américo Junior. A educação do campo na formação do professor de matemática: análise e perspectiva curricular dos cursos de licenciatura em matemática das universidades públicas circunvizinhas a Juazeiro da Bahia. In: Josenilton Nunes Vieira; Américo Junior Nunes da Silva. (Org.). **SOCIOGÊNESE DA PROFISSIONALIZAÇÃO E O SER DOCENTE SEMIARIDENSE** Coleção Profissionalização Docente em Territórios Semiáridos. 01ed.Curitiba: Editora CRV, 2021, v. 01, p. 125-142.

COIMBRA, Camila Lima, Os modelos de formação de professores/as da Educação Básica: quem formamos? **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 1, p. 1-22, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/xJnsTVj8KyMy4B495vLmhww/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 dez. 2024.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: Arte ou técnica de explicar e conhecer.** Editora Ática, Série Fundamentos, 2. ed, São Paulo, 1993.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: da teoria à prática.** 23. ed. Campinas: Papirus, 2012.

DUARTE, Cláudia Glavann. Implicações curriculares a partir de um olhar sobre o "mundo da construção civil". In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio José de. **Etnomatemática, currículo e formação de professores.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. 3. Ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores no Brasil**: características e problemas. Brasília: UNESCO, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Costa Aguiar de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília: UNESCO, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação.** Salvador: EDUFBA, 2000.

MENDES, Jackeline Rodrigues. Aspectos políticos e simbólicos na apropriação do discurso da Etnomatemática: o caso dos professores Kaiabi do parque indígena do Xingu. KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio José de. **Etnomatemática, currículo e formação de professores.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração.** São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996. Disponível em: https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa_Qualitativa.pdf. Acesso em: 15 dez. 2024.

NOBRE, Jeruza Santos. **Precisamos ouvir o professor que está no chão da escola**. Saense, Porto Alegre: UFRGS, 03 set. 2024. Disponível em: https://saense.com.br/2024/09/precisamos-ouvir-o-professor-que-esta-no-chao-da-escola/. Acesso em: 24 abr. 2025.

NÓVOA, Antonio. **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, Cláudio José de. Práticas etnomatemáticas no cotidiano escolar: possibilidades e limitações. In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio José de. **Etnomatemática, currículo e formação de professores.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

PINTO, Aloyilson. A inspiração e a argumentação fenomenológica. In: MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação.** Salvador: EDUFBA, 2000.

PONTE, João Pedro da. Educação matemática: caminhos e encruzilhadas. In: ENCONTRO INTERNACIONAL EM HOMENAGEM A PAULO ABRANTES, 2005, Lisboa. **Anais** [...]. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2005.

REIS, Edmerson dos Santos; AZEVEDO, Jackeline Maciel. **Currículo, Contextualização e Aprendizagem: Interações necessárias na escola.** Curitiba: CRV, 2024.

REIS, Edmerson dos Santos; PEREIRA, Vanderléa Andrade. Educar no semiárido brasileiro: continuidades da construção em rede. In: REIS, Edmerson dos Santos; VIEIRA, Josenilton Nunes; BORGES, João José de Santana. **O Paradigma Cultural IV - desafios contemporâneos à educação no Semiárido brasileiro no século XXI.** Curitiba: CRV, 2022.

RIBEIRO, Alessandro; PONTE, João Pedro da. Um modelo teórico para organizar e compreender as oportunidades de aprendizagem de professores para ensinar matemática. **Zetetiké**, Campinas, v. 28, n. 1, p. 1-20, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.20396/zet.v28i0.8659072. Acesso em: [data de acesso].

RODRIGUES, Ricardo de Araujo; OLIVEIRA, Francisco Everaldo C. de; SOUZA, Marcia Maria Soares de. Diálogos sobre educação contextualizada: (re)pensando o processo formativo. In: REIS, Edmerson dos Santos; VIEIRA, Josenilton Nunes; BORGES, João José de Santana. **O Paradigma Cultural IV - desafios contemporâneos à educação no Semiárido brasileiro no século XXI.** Curitiba: CRV, 2022.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1999.

SILVA, Américo Junior Nunes da. "Prática" e "Estágio Supervisionado" na formação de professores: o que revela um curso de Licenciatura em Matemática da UNEB? **Revista de Educação Matemática**,

[s. l.], v. 17, p. e20034, 2020. Disponível em: https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/156. Acesso em: 21 mar. 2025.

SILVA, Roberto Marinho Alves da; SOUZA, Cimone Rozendo de; CAVALCANTE, Leandro Vieira. A pedagogia da convivência: concepções e práticas educativas. In: REIS, Edmerson dos Santos; VIEIRA, Josenilton Nunes; BORGES, João José de Santana. **O Paradigma Cultural IV - desafios contemporâneos à educação no Semiárido brasileiro no século XXI.** Curitiba: CRV, 2022.

WANDERER, Fernanda. Educação de jovens e adultos, produtos da mídia e etnomatemática. In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio José de. **Etnomatemática, currículo e formação de professores.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.