

DOSSIÊ – HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NO BRASIL: PERCURSOS, FONTES E PERSPECTIVAS DE PESQUISA

Contos e lendas indígenas: o Método de Projetos e a matemática para ensinar, Rio de Janeiro, 1934

Indigenous Tales and Legends:

The Project Method and Mathematics for Teaching, Rio de Janeiro, 1934

Cuentos y Leyendas Indígenas:

el método de proyectos y las matemáticas para la enseñanza, Río de Janeiro, 1934

Ivone Lemos da Rocha  

Resumo

Este texto discute o Método de Projetos, no período do Escola Nova, que circulava como ensino globalizante (VALENTE, 2020). Foi divulgado em revistas pedagógicas (CATANI, 1996), entre outros. Discute a cultura escolar (JULIA, 2000), as apropriações (CHARTIER, 1990), os saberes profissionais (BORER, 2017), na constituição de uma Matemática para ensinar (BERTINI et al, 2017), analisando o artigo da Revista “A Escola Primária”, intitulado “Sugestões para um projeto” de 1935, no Rio de Janeiro, assume como questão: que Matemática para ensinar o professor deveria possuir para seu trabalho com o Método de Projetos na escola primária? Considera-se que o professor deveria possuir *uma* Matemática para ensinar não para ser ensinada por este método, mas como uma maneira de verificar conteúdos matemáticos já previamente trabalhados, como os conceitos das quatro operações, regra de três, linhas, formas, cálculos de área e circunferência. Sua culminância foi um baile indígena e as caracterizações das crianças.

Palavras-chave: Saber; Método de Projetos; Matemática; Interdisciplinar; Globalizante.

Abstract

This text discusses the Project Method during the New School period, which circulated as a holistic teaching approach (VALENTE, 2020). It was disseminated in pedagogical journals (CATANI, 1996), among others. It discusses school culture (JULIA, 2000), appropriations (CHARTIER, 1990), professional knowledge (BORER, 2017), in the constitution of a mathematics for teaching (BERTINI et al, 2017), analyzing the article from the magazine “A Escola Primária”, entitled “Suggestions for a project” from 1935, in Rio de Janeiro, posing the question: what mathematics to teach should the teacher possess for their work with the Project Method in primary school? It is considered that the teacher should possess a mathematics for teaching not to be taught by this method, but as a way to verify mathematical content already previously worked on, such as the concepts of the four operations, rule of three, lines, shapes, area and circumference calculations. The culmination was an indigenous dance and the children’s costumes.

Keywords: Knowledge; Project Method; Mathematics; Interdisciplinary; Globalizing.

Resumen

Este texto analiza el Metodo de Proyectos durante el período de la Nueva Escuela, que circuló como un enfoque de enseñanza holístico (VALENTE, 2020). Se difundió en revistas pedagógicas (CATANI, 1996), entre otras. Aborda la cultura escolar (JULIA, 2000), las apropiaciones (CHARTIER, 1990), el conocimiento profesional (BORER, 2017), en la constitución de una matemática para la enseñanza (BERTINI et al, 2017), analizando el artículo de la revista “A Escola Primária”, titulado “Sugerencias para un proyecto” de 1935, en Río de Janeiro, planteando la pregunta: ¿qué matemáticas enseñar debe poseer el maestro para su trabajo con el Método de Proyectos en la escuela primaria? Se considera que el maestro debe poseer una matemática para la enseñanza no para ser enseñada por este método, sino como una forma de verificar contenidos matemáticos ya trabajados previamente, tales como los conceptos de las cuatro operaciones, la regla de tres, líneas, figuras, cálculo de área y circunferencia. El evento culminó con una danza indígena y los trajes típicos de los niños.

Palabras clave: Conocimiento; Metodo de Proyectos; Matematicas; Interdisciplinarietà; Globalización.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

É parte do ofício docente trabalhar por habilidades. Sejam elas vinculadas a aspectos como a realidade de seus alunos, a convivência, a socialização, ao atribuir significados para as matérias que deverão ser aprendidas, assim como relacioná-las com o cotidiano e estimular o interesse destas crianças, transformando a escola em ambiente acolhedor, alegre e favorável ao ritmo do aprendizado, como também quanto ao que será ensinado.

Assim, muitos professores, para conseguir alcançar estes objetivos, trabalham com projetos. Aprender por projetos! Esta é uma maneira de ensinar aplicada na atualidade, nos diferentes níveis escolares de ensino e que contempla vários aspectos, entre estes, a ideia da interdisciplinaridade, ou seja, utilizando de várias matérias sob um tema central.

Estas aulas, por projetos, são conhecidas pelas interações, alegria, engajamento, em que o aluno aprende planejando e sendo estimulado a ser autônomo, protagonista, o que solicita saberes profissionais importantes no exercício docente, para este tipo de trabalho.

No entanto, ser professor, entender seus saberes, o que o caracteriza enquanto profissão, parece ser, para alguns, um desafio. Os saberes que envolvem seu exercício vão além dos conteúdos propriamente ditos, requerem saberes das ciências da educação (BORER, 2017).

Aliás, vale ressaltar que, nessa direção, todo professor, “como a maioria das profissões, é herdeiro de práticas e saberes que vêm de diferentes épocas” (VALENTE, 2008, p. 12). Assim, entender seus aspectos e sua própria trajetória, pode auxiliar a todos os professores, em especial, aos professores que ensinam matemática.

Como reforça Valente (2008, p. 12), “afinal de contas, por que ensinamos o que ensinamos aos nossos alunos, e da maneira como ensinamos? Por que valorizamos determinadas práticas e não outras”? Entender esses aspectos auxiliam a entender os saberes profissionais que caracterizam o trabalho docente.

Assim, como acrescentam ao exercício da profissão, analisar práticas vindas de discursos de aulas facilitadas nessas revistas pedagógicas, podem auxiliar a caracterizar aspectos importantes de determinado recorte temporal.

Tal situação, nos remete a entender que a profissão docente é fruto de uma trajetória histórica, somos, enquanto professores, herdeiros de maneiras e formas que vão consolidando as práticas escolares ao longo dos anos (VALENTE, 2008).

Assim, ao defender a historicidade dos saberes que estão em torno da própria caracterização de sua identidade enquanto professor, elucida-se, a todos, que nem tudo que cerca a escola são novidades ou sequer que são equivocadas ou fracassadas, mas que toda profissão tem sua história e que aprendemos com ela.

Dessa forma, a proposta deste texto remonta à década de 1930, em 1934, para sermos mais precisos, na então capital brasileira, o Rio de Janeiro, com o movimento da Escola Nova. Um momento histórico fértil na produção de vertentes pedagógicas, diretivas ou não, que marcaram a História da educação e consequentemente, a História da educação matemática.

Tal situação está implícita no Método de Projetos, atribuído a William Heard Kilpatrick em sua publicação de 1918, intitulada “The Project Method”, onde ali mesmo, nesse trabalho, Kilpatrick já defende não ser seu criador, mas que utilizaria de seu conceito, considerando a ideia de que toda criança, tem um propósito, devendo ser estimulada e conduzida em seus interesses, o que ele conceituou como um “ato proposital” (KILPATRICK, 1918).

Esse ato proposital poderia ser sugerido pelos professores, mas estes professores deveriam ser facilitadores desse processo, o interesse seria, portanto, do aluno. Um tema que ele quisesse desenvolver, tendo um produto a ser produzido.

Assim, para se ensinar pelo Método de Projetos, o professor precisaria ter o aluno e seu interesse, como um ato a ser estimulado, envolveria várias matérias em que o ritmo do aluno seria respeitado e envolveria várias matérias, um ensino globalizado.

Isto pode ser considerado uma demanda histórica, pois a depender do período que analisamos, nesse caso o período da Escola Nova, justifica a possibilidade de reflexões sobre se mudam, ou se permanecem, os saberes que os professores que ensinam matemática deveriam possuir ao se deparar com o como ou o que ensinar.

Caberia reforçar que tais saberes são frutos da sua prática e em consequência de sua formação, os professores, ao estar em contato com as crianças e com a escola, necessita de conhecer e entender seus alunos, o que requer outros saberes para além de ensinar sua própria disciplina.

Hofstetter e Schneuwly (2017) afirmam que, nessa direção, essencialmente e de maneira resumida, os professores possuem, para atender sua demanda e finalidade, dois tipos de saberes: aqueles que estão ligados ao objeto a ser ensinado, estes conhecidos como *saberes a ensinar* e aqueles que estão mais relacionados ao como ensinar, como uma ferramenta de seu trabalho, são os *saberes para ensinar* (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2017).

Esse potencial do professor, essas características próprias de sua profissão ilustram o saber profissional (BORER, 2017) que o distingue e o destaca de outras profissões.

Dessa maneira, refletindo sobre como ensinar por projetos, pode-se ilustrar que há uma solicitação aos professores que possuam saberes que o caracterizam, pois sua maneira de trabalho nas escolas, já vinha filiado a um ideário que tinha como proposta o rompimento com estruturas rígidas e prontas na educação (TANURI, 2000).

Esta proposta de ensino, adentra ao Brasil no período da Escola Nova, como vimos, por atender uma demanda desse período: alguns defendiam o ensino nas escolas onde o aluno deveria ser o centro e o professor aquele que iria mediar essas aulas, amparada em suas próprias vivências (VALDEMARIN, 2010).

Para tanto, os professores deveriam conhecer este movimento educacional e suas propostas. Logo, algumas estratégias foram elaboradas para atender essa demanda, uma delas são as revistas pedagógicas, que utilizamos como fonte, nesse texto.

Uma outra possibilidade de formação e divulgação ao meio docente foi produzida por Lourenço Filho (1930) ao publicar a obra, considerada basilar para esse período, chamada “Introdução ao Estudo da Escola Nova” detalhando e explicando suas vertentes, uma delas, o Método de Projetos.

Este autor descreve que a criança aprenderia pelo que lhe fosse importante, o seu interesse (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 54), que o tema se voltaria para aspectos que o engajem na tarefa a ser executada, em situações ativas, além de interesse em executar suas etapas, como propondo outras e até mesmo, novos temas.

Esta proposta, de considerar o interesse do aluno como elemento importante e motivador para o ensino, parece preceder às discussões sobre aulas que teriam colaborações de diferentes disciplinas, o que hoje chama-se interdisciplinar, àquele momento chamava-se ensino globalizante (VALENTE, 2019), pois englobavam várias matérias em uma mesma sequência de aulas, verdadeiras articulações de diferentes saberes sob um mesmo tema.

Respeitados o anacronismo e analisando as apropriações (CHARTIER, 1990), no decorrer das décadas, em relação ao Método de Projetos, este texto leva-nos a revisar momentos que trouxeram tal pedagogia para o Brasil.

Considerando o ensino de matemática para o curso primário, neste recorte temporal, a Escola Nova, este texto tem, essencialmente, dois objetivos: descrever um exemplo de sugestão de prática pedagógica sob a vertente do Método de Projetos, no estado do Rio de Janeiro, então capital brasileira, e ilustrar a Matemática para ensinar necessária ao professor para que trabalhe com esta proposta de ensino.

Estabelecidos estes objetivos e para alcançá-los, consideramos a seguinte questão como motivadora: que Matemática para ensinar deveria o professor possuir para o seu trabalho com o Método de Projetos na escola primária no artigo “Sugestões para um projeto”?

Assim este trabalho organiza-se desta maneira: Método de Projetos e a Escola Nova, descrição da proposta do artigo analisado neste texto, conceito de Matemática para ensinar, uma análise buscando caracterizar esta Matemática para ensinar presente neste artigo e em seguida algumas considerações finais.

2. MÉTODO DE PROJETOS E A ESCOLA NOVA

Autores como Tanuri (2000) e Valdemarin (2010) ilustraram o período da Escola Nova, na História da Educação, como aquele em que surgiram propostas de rompimentos nos programas e estruturas de como ensinar com currículos que deveriam ser cumpridos regidamente e prontos para serem trabalhadas na escola.

Assim, tratava-se de um ideário que trazia propostas diretivas ou não diretivas e esperava-se do professor outros saberes para além dos seus próprios conteúdos e matérias. Nestas tentativas de rompimento, originaram várias vertentes, entre elas, o Método de Projetos, tema de nosso texto.

Atribuído a William Heard Kilpatrick, orientando de John Dewey, possuía como proposta maior o conceito de que a criança deveria “aprender fazendo” e que “educar é a própria vida”, assim o professor que ensinava por esse método deveria compreender que a criança é aquela que deveria possuir o maior interesse na realização do projeto.

O projeto deveria ser concebido ou “facilitado” pelo professor nas aulas sob o interesse real do aluno, o que Kilpatrick (1918) chamou de “ato proposital”. Esta foi a expressão que ele utilizou em seu texto “The Method Project”, considerado, o texto que originou o Método de Projetos, ainda que ele não assumisse tal autoria nesse mesmo texto¹.

Sua intenção, segundo ele mesmo, no texto citado acima, deteve-se em sugerir para a educação uma forma de ensinar que favorecesse a própria vida da criança sendo inserida na escola. Os projetos poderiam ser individuais ou coletivos (LOURENÇO FILHO, 1930), mas deveria considerar o aluno em sua centralidade.

No período da Escola Nova, no Brasil, um dos importantes personagens que se apropriou dessas vertentes e as compilou numa obra chamada “Introdução ao Estudo da Escola Nova”, em 1930, foi Lourenço Filho, como citado anteriormente nesse texto.

Este autor, nessa obra, lembra que conforme o pensamento de Dewey, o pensar, o idealizar da criança, deve vir de uma provocação, uma ocasião (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 165). Assim, ao agir socialmente, a criança poderia sentir, vivenciar, aspectos próprios da ação, o que faria a criança “sentir-se membro de um grupo” (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 167).

Assim, para Lourenço Filho (1930) o projeto deveria abranger, resumidamente, quatro características, a saber:

- 1) o projeto visa, em análise, a formação do raciocínio aplicado às realidades, não a informação da memória;
 - 2) a informação é buscada, com oportunidade, para uma realização viva, não por si mesma: aprende-se para fazer, não se aprende para saber;
 - 3) a aprendizagem precisa ser feita num ambiente natural, isto é, em situação de total, dentro da própria vida;
 - 4) o problema vem antes dos princípios, nunca depois.
- Como na vida, os projetos supõem fontes de informação, colaboração, procura do material adequado, conquistas sucessivas dos obstáculos encontrados. Individualidade dentro da cooperação e equilíbrio social (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 170).

¹ Essa discussão é desenvolvida na tese “O Método de Projetos e a Matemática para ensinar: as apropriações no cotidiano escolar em tempos de Escola Nova, décadas de 1920-1940.

Para manter o “equilíbrio social”, a escola e os professores deveriam proporcionar aos alunos a oportunidade de buscar as informações e produzir novos conhecimentos que fariam parte deste “aprender-se para fazer”, como ele mesmo reforça.

Ao sentir-se parte, estas crianças estariam mais envolvidas e conseguiriam, autonomamente, propor, prever e protagonizar novos passos para tal realização, assim como idealizar novos temas para os projetos posteriores.

3. O MÉTODO DE PROJETOS, O SABER PROFISSIONAL E A MATEMÁTICA PARA ENSINAR

O professor, ao trabalhar com o Método de Projetos, deveria preparar suas aulas na intenção de proporcionar que estes projetos fossem sentidos, vivenciados por esses grupos, como se fossem autores, protagonistas e parte daquele meio social que escolheram como tema de seu interesse.

Tal saber profissional (BORER, 2017), aqui compreendido como saberes que o distinguem enquanto professores, fazem conjunto com a própria formação de professores, pois pressupõe-se que estes deveriam possuir ferramentas para tal prática.

Catani (1996) e Nery (2009) enunciam que um dos veículos de circulação dessas ideias e propostas, muito utilizados no período da Escola nova, no meio docente, foram as revistas pedagógicas. Essas publicações continham importantes informações, propostas e experiências pedagógicas que poderiam servir de exemplos ou de modelos para as aulas, entre outros direcionamentos presentes nelas.

Os saberes profissionais remetem a objetos e instrumentos de trabalhos dos professores. Aqueles que se direcionam ao que será ensinado, o seu objeto, são os *saberes a ensinar* e aqueles que subsidiam essas práticas, as ferramentas, em seu trabalho, são os *saberes para ensinar*, segundo Hofstetter e Schneuwly (2017). Eles acrescentam ainda que nem sempre são fáceis de ser separados, pois podem alternar-se, pela própria dinâmica e processos da docência, ou estarem tão embrincados que ficam difíceis de distingui-los.

Esses saberes ilustram caracterizações próprias que ilustram o exercício de ser professor, envolvem aspectos que reforçam outros aspectos além do ensinar matemática, afinal ser professor no período da Escola Nova, requeria que eles soubessem sobre os diferentes aspectos de seus alunos, sejam sociais, comunitários e até de convivência entre eles, para que pudessem reforçar ou corrigir na condução do projeto escolhido pelos estudantes.

Para o ensino de matemática, nessa mesma direção de Hofstetter e Schneuwly (2017), estes saberes, apropriados, no próprio exercício docente na formação de professores e no ensino, segundo Bertini; Morais; Valente (2017) sinalizam para os conceitos de *matemática a ensinar* e Matemática para ensinar (2017), sendo a *matemática a ensinar* aquela própria que será ensinado nas aulas e a Matemática para ensinar, aquela que é utilizada como ferramenta do professor para o seu trabalho de ensino.

Para além de ensinar matemática, o professor deveria aliar o que seria ensinado ou reforçado nas aulas com as características da turma ou até mesmo do perfil delas, para aplicação e trabalho com o Método de Projetos. A Matemática para ensinar é a ferramenta que auxilia seu trabalho.

Atentar-se para esses aspectos, pressupõe que estas propostas que circularam nas revistas pedagógicas, a esse período, demandaram por novos saberes, logo, sistematiza-se como uma Matemática para ensinar própria para a cultura escolar (JULIA, 2000) a seu tempo.

Estas apropriações ilustram um determinado período e são fruto do próprio ato escolar, afinal a escola produz saberes, não é estática, por ser dinâmica em seus processos, demandam saberes próprios que a caracterizam.

No caso desse texto, saberes para os professores e para o ensino de matemática, caracterizam e ilustram uma Matemática para ensinar própria daquele momento histórico.

4. APRENDENDO COM A VIDA DOS ÍNDIOS: A ARITMÉTICA, A GEOMETRIA, A HISTÓRIA, A GEOGRAFIA, A LINGUAGEM, A GRAMÁTICA ...

Para ilustrar possibilidades de caracterização dessa Matemática para ensinar, selecionamos um artigo publicado neste período, intitulado “Sugestões para um projeto”.

E então, seguimos com sua a descrição e análise dos saberes profissionais necessários para o professor utilizar do Método de Projetos, na realização do projeto descrito e trabalhado nessa proposta.

A seleção surge quando o artigo contribui para a formação de professores, para o saber profissional e para o ensino de matemática no recorte temporal analisado neste trabalho. No período da Escola Nova, o próprio meio docente produziu artigos que tinham como objetivo não só informar, mas ilustrar como ensinar (CATANI, 1996; NERY, 2009).

Estes artigos, ali publicados, contribuíram significativamente para a circulação de ideias e tinham como objetivo a intenção de circular entre o meio docente, saberes sobre o “que deve ser ensinado e também como ensinar” (BERTINI; MORAIS; VALENTE, 2017, p. 45).

Tal artigo foi publicado na Revista “A Escola Primária”, ano 8, v, 1, do Rio de Janeiro, de autoria das professoras Maria do Carmo V. P. Neves e Anita Ester Coutinho, o que nos faz perceber que este texto faz parte tanto da formação de professores quanto aos saberes necessários para que estes trabalhassem com tal proposta, pois as revistas pedagógicas tinham importante papel em ambos os aspectos nesse período brasileiro (CATANI, 1996), como mencionado anteriormente.

Trata-se de um texto de duas páginas em linguagem direcionada aos professores com sugestões, como o próprio título sugere, de um projeto trabalhado no ensino primário e sobre como o professor poderia aplicar o Método de Projetos em suas aulas.

O início e escolha do tema, trabalhado no ensino primário, foi fruto de uma sugestão da professora aos alunos quando, intencionalmente, ela narra e estimula nos alunos, a imaginação com “a lenda de Mani ou outra que a professora contará, e que será sugerida pela professora, ou pelos alunos, com insinuação da primeira, a ideia da construção de uma taba indígena” (NEVES; COUTINHO, 1934, p.19).

Logo, os professores poderiam utilizar desse texto ou de outro que fosse semelhante ao tema, uma outra lenda indígena.

Sequencialmente, após escolhido o tema, continuidade e finalização do projeto, as crianças são “informadas da existência das diversas tribos que habitam o Brasil” (NEVES; COUTINHO, 1934, p. 19), suas características para que escolham “espontaneamente”, o “tipo de taba a ser construída” (NEVES; COUTINHO, 1934, p. 19).

Ao narrar ou informar sobre as diversas tribos, a professora deveria referir-se aos tupis e aos tapuias, enunciado suas diferenças, pois

enquanto os primeiros são sedentários, os segundos eram, nômades, errantes. Estudará as causas determinantes deste fenômeno e, com o auxílio das crianças, colherá, na biblioteca, os elementos que se prestem à realização do trabalho ou ofereçam margem para as associações no tempo e no espaço, como: alegorias, lendas, documentação histórica e mapas (NEVES, COUTINHO, 1938, p. 19).

Essas diferenças foram discutidas nas aulas até o momento que escolheram a finalização do projeto que foi a construção da taba indígena e suas características, nos moldes das aulas e etapas do projeto sendo executado.

Em seguida seriam separados os “trechos mais adequados, referentes à vida do nosso selvagem” (NEVES, COUTINHO, 1934, p. 19), para leitura e comentários, “servindo de tema aos exercícios escritos” (NEVES, COUTINHO, 1934, p. 19), posteriormente.

As autoras, professoras, reforçam ainda que “para completar o estudo que deve preceder à fase construtiva, isto é a realização do projeto” (NEVES, COUTINHO, 1934, p. 19), seria importante “uma excursão ao Museu Nacional e ao Museu Histórico” (NEVES, COUTINHO, 1934, p. 19), para os alunos registrarem mais informações sobre esses indígenas “que habitaram o Brasil na época de seu descobrimento, isto é, antes de Cabral” (NEVES, COUTINHO, 1938, p. 19), sendo essencial que os alunos fizessem anotações em seus próprios cadernos.

Estas anotações serviriam “como um exercício de linguagem e serão explanadas com maior desenvolvimento, nos relatórios de classe” (NEVES, COUTINHO, 1934, p. 19), confeccionados “em folhas de almaço, podendo ser ou não ilustrados, dependendo disso da natureza do assunto” (NEVES, COUTINHO, 1934, p. 19).

Após essas leituras, comentários e estudos, passaram para a escolha e a etapa da construção e início do trabalho, informando que na sequência, poderiam, talvez, surgir “outras sugestões que ocorram aos alunos durante o desenvolvimento do trabalho ou à professora da classe, aproveitadas e incorporadas ao projeto” (NEVES, COUTINHO, 1934, p. 19).

Neste artigo, em seguida, sob um novo subtítulo, intitulado de “Realização do trabalho”, as autoras afirmam que o interesse pela construção da taba indígena, uma vez despertado pela etapa anterior, acima descrita, “fácil será conseguir o material para a realização: palhas, folhas de palmeira, bambus, sapê, recursos esses naturais, de acordo com o meio e a época” (NEVES, COUTINHO, 1934, p. 19).

Neste momento, a professora trouxe, como proposta aos alunos, aspectos da vida do índio, como “o estudo do clima e a necessidade do abrigo, derivado, naturalmente, do instinto de defesa, peculiar a todos os animais” (NEVES, COUTINHO, 1934, p. 19). Ao narrar sobre a vegetação, as palmeiras, a professora poderiam utilizar da “lenda ‘Pindorama’”, sendo que ao chegar na confecção da taba ou da oca, seriam abordados “feito e tamanho (o quadrado e o retângulo) e pequenos problemas sobre perímetro” (NEVES, COUTINHO, 1934, p. 19).

Continuariam sobre a parte de dentro da oca, o uso dos utensílios que os índios utilizavam, instrumentos de defesa e até mesmo a música típica. Poderiam comentar sobre a constituição da família indígena, sendo que “ao construir a caixara, dar noção de círculo e circunferência” (NEVES, COUTINHO, 1934, p. 19).

As autoras consideraram ainda que aos professores caberia trabalhar, durante a realização do projeto, todas as suas associações “dada à proporção que se for desenvolvendo o projeto de modo que, pronta a maloca, tenham os alunos adquirido uma série preciosa de conhecimentos gerais” (NEVES, COUTINHO, 194, p. 19).

Após a confecção da taba discutiram, professora e alunos, a ocupação das tabas pela família indígena, o que implicou, igualmente, em estudar “sua constituição física, sua robustez, estatura, cor da pele, (o genipapo e o urucú); os olhos, os cabelos, os dentes, etc.; as tatuagens, perfuração das orelhas, do nariz, dos lábios” (NEVES, COUTINHO, 1934, p. 19), além de aspectos como sua “alimentação sadia, a vida ao ar livre, os exercícios físicos” (NEVES, COUTINHO, 1934, p. 19).

Os alunos conheceram os meios e divertimentos indígenas, inclusive, com a possibilidade de modelagem de índios “em barro ou fazê-los em pano apropriado (artes aplicadas)” (NEVES, COUTINHO, 1934, p. 20).

As aulas contribuíram para que os alunos recolhessem e discutissem informações sobre o papel da mulher indígena como aquela pessoa que possuía perfil passivo e colaborador, pois eram a elas que

cabiam os trabalhos mais rudes na oca, a fição do algodão, a tecelagem das redes, das tanguas, a fabricação das farinhas, o preparo dos alimentos e bebidas, a procura dos primeiros, nas matas (NEVES, COUTINHO, 1934, p. 20).

As professoras trabalharam e discutiram ainda “a ideia de governo, nas tribos; da necessidade de um chefe, que orientasse e dirigisse os interesses da tribo” (NEVES; COUTINHO, 1934, p. 20).

No transcorrer do projeto trabalhou-se o papel do cacique como governante escolhido por critérios como idade, valor e experiência em analogia com “o Senado, na República de 1889, constituído pelos homens mais idosos e reputados de maior responsabilidade moral” (NEVES; COUTINHO, 1934, p. 20).

Aqui, coube discussões pertinentes ao “caráter primitivo do índio: sua lealdade, generosidade, intrepidez. O hábito de cooperação. A coragem inata; a honestidade e o espírito de justiça; o cumprimento da palavra e a obediência aos chefes” (NEVES; COUTINHO, 1934, p. 20).

Na intenção de estimular e aumentar o interesse das crianças, a professora organizou, produziu e executou com as crianças, “um bailado indígena, aproveitando-se, para isso, da música do maestro Villa Lobos Noza - ni - na” (NEVES; COUTINHO, 1934, p. 20).

Para tanto, incumbiu-se para as crianças a tarefa de “confeccionar o material para esse bailado: as tanguas, os cocares, os mantos, os cinturões, os colares, as argolas, servindo - se de modelos da documentação já coletada” (NEVES; COUTINHO, 1934, p. 20).

As autoras acrescentaram ainda que durante esse processo de finalização do projeto as crianças receberam conhecimentos e

noções sobre a matéria prima de que são os mesmos constituídos, embora de maneira sucinta; o algodão das plantas - a pele dos animais - as plumas das aves - os dentes dos inimigos - os caroços de frutos silvestres - as conchas, podendo ainda ser contadas lendas, como a do Maniá (algodão), do “Bambu de mel”, (cana de açúcar) e outras (NEVES; COUTINHO, 1934, p. 20).

E, assim, para encerrar o projeto, cada aluno recebeu um nome indígena, revisaram aspectos dos índios daquele momento e do passado, conhecimentos do estado de Rondônia

e da influência exercida pelos índios sobre os nossos costumes, de ser feita ligeira referência entre o nome adotado por um índio e o seu modo de vida; o seu culto, as festas religiosas, o papel do pajé e de citar alguns acidentes geográficos cujos nomes lembram episódios da vida indígena, ou vivam como reminiscência dessa época, um pouco lendária, será executado o bailado, que porá um remate ao plano executado (NEVES; COUTINHO, 1934, p. 20).

Dadas essas orientações as autoras colocam algumas outras sugestões de exercícios e trabalhos coletivos em outro item deste artigo, a saber:

- I - Organização de um álbum de “Lendas indígenas”, ilustrado com desenhos, recortes, gravuras e fotografias.
- II - Descrição de uma oca ou de uma taba.
- III - Interpretação de poesias como: A canção de Tamoio, “A morte da índia” e outras adequadas.
- IV - Leitura de trechos indígenas de José de Alencar: Iracema e O Guarani.
- V - Explicação de vocábulos indígenas, mais usados entre nós (NEVES; COUTINHO, 1934, p. 20).

Elas acrescentam ainda que seria na correção dos trabalhos feitos que se daria a parte gramatical trabalhada durante a execução, “de um modo inteiramente prático, aplicado e sempre que a professora julgar conveniente” (NEVES; COUTINHO, 1934, p. 20).

Aqui encerrada a descrição deste artigo, cabe-nos retomar a questão de pesquisa que norteia esse texto, afinal que Matemática para ensinar deveria o professor possuir para o seu trabalho com o Método de Projetos na escola primária no artigo “Sugestões para um projeto”?

Para tanto, se faz necessário explanar e retomar alguns conceitos que nos auxiliaram a caracterizar tal resposta.

5. A MATEMÁTICA PARA ENSINAR, O MÉTODO DE PROJETOS E A CONSTRUÇÃO DE UMA TABA INDÍGENA

Para trabalhar os professores necessitam preparar suas atividades e ter informações, saberes para que possam atender a sua demanda: ensinar. Tal potencial vem de sua formação. Logo a formação de professores necessita de circular em seu meio. Neste caso, as revistas pedagógicas possuíam esse formato e intenção (CATANI, 2000).

Feitos de maneira interdisciplinar, ou àquele momento, dito globalizado, os conteúdos seriam trabalhados conforme a necessidade, rompendo, provisoriamente, mas não totalmente, com o ensino até então tradicional, como prescrevia o movimento da Escola Nova.

A escola e a cultura escolar (JULIA, 2000), solicita que no trabalho com o Método de Projetos os professores deveriam atender e possuir saberes próprios que o caracterizam, são os saberes profissionais (BORER, 2017) que muitas vezes, poderiam precisar de ir além do planejado em determinadas sequências de aulas, como é o caso de se contar uma ou mais lendas indígenas que contemplassem a construção da taba.

As estratégias que estes professores adotaram, as apropriações (CHARTIER, 1990) estão presentes nas elaborações solicitadas após essas etapas que poderiam contemplar outras situações. Estes discursos registrados neste artigo parecem atender ao que se apurou por Catani (1990) em relação as revistas pedagógicas: servir de veículo de divulgação de uma prática que poderia ser aplicada nas classes primárias e ilustrar o importante papel destas na divulgação do ideário escolanovista.

Este saber profissional (BORER, 2017) possui em sua própria constituição, saberes próprios de sua profissão, a caracteriza e ilustra por meios que contemplam aqueles saberes próprios de seu trabalho - e não só os conteúdos, são os *saberes a ensinar* - como também aqueles que servem como verdadeiras ferramentas de trabalho docente - os *saberes para ensinar* (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2017).

Estudos e apropriações destes conceitos, efetuados por Bertini; Moraes e Valente (2017) em diferentes fontes - revistas pedagógicas, cadernos escolares, livros e manuais pedagógicos, entre outras - categorizam em relação ao ensino de matemática, o conceito de uma matemática que seria o objeto de ensino, a *matemática a ensinar*, e uma segunda que seria ilustrada e caracterizada como ferramenta do trabalho docente, a Matemática para ensinar.

Logo, em relação ao texto aqui analisado, na busca da resposta à questão norteadora que procura pela Matemática para ensinar presente no trabalho do professor no decorrer da execução do Método de Projetos no artigo das professoras Maria do Carmo e Anita, temos a ótica de olhar para a caracterização dos saberes ali presentes, mais especificamente para a sua matemática.

O texto escrito pelas professoras, em uma linguagem direta ao meio docente, representa orientações importantes de várias etapas com muitas sugestões de abordagens, leituras e atividades, inclusive com finalização de sugestões para atividades coletivas e exercícios, ou seja, assemelha-se a um passo - a - passo a ser seguido por outras professoras que quisessem replicar esta prática, utilizando do Método de Projetos.

Neste exemplo de texto, aqui selecionado, percebem-se apropriações, verdadeiras práticas produzidas especificamente para um determinado fim (CHARTIER, 1990) a ser aplicada na escola e que deveriam ser incorporadas na sequência sugerida.

Não se trata de mencionar e trabalhar saberes interdisciplinares, ou globalizados - como se diziam a este período -, mas trata-se muito mais de se trabalhar com conteúdos que seriam reforçados ou até mesmo, estes seriam “informados”, as “noções” como as próprias autoras escreveram em algumas partes de seu texto.

Os conteúdos estariam implícitos na aplicação de atividades, exercícios e problemas para verificação e fixação. As matérias estariam presentes de maneira conjunta, globalizada em vários momentos e não há preocupação, por parte das autoras, de mencionar, muitas vezes quais matérias pertenciam as informações que elas dariam aos alunos ou sequer, se apresentaram algum grau de dificuldade.

Trata-se de informar aos alunos conceitos matemáticos voltados para cálculos aritméticos ou geométricos, como os de perímetro, quadrado, círculo ou circunferência, não discutir suas propriedades matemáticas e de não, necessariamente, ensinar cada um destes.

Estes conceitos seriam informados de maneira “ligeira” apenas para auxiliar na construção da taba indígena, não se percebeu recomendações para quais exercícios ou problemas, deveriam ser aplicados, com estes conceitos, ou como seriam resolvidos ou trabalhados pelas professoras.

Estas apropriações, dos saberes, ilustram muito mais um saber profissional que envolvem situações articuladas entre os conteúdos matemáticos, que seriam necessários, simplesmente para satisfazer aquele interesse dos alunos, que seria o de construir uma taba indígena e sua finalização com o bailado.

Para além de saber os programas de ensino e os conteúdos a serem ensinados, estas professoras deveriam saber articulá-los com os programas em diferentes conteúdos a serem informados juntos e simultaneamente na execução do projeto.

Trata-se de o professor saber os conteúdos matemáticos necessários para esta execução no Método de Projetos, na intenção de ilustrar no cotidiano escolar, naquele período de aulas utilizadas, *uma* Matemática para ensinar que culminaria e que serviria de ferramenta para a execução de um bailado, permeado de contos e lendas indígenas que poderiam estimular aspectos lúdicos infantis.

Na leitura de um ou mais contos, as informações e elaborações aritméticas e geométricas funcionaram muito mais como ferramenta de concretizar a construção desta oca ou taba indígena, para que finalmente as crianças pudessem finalizar o projeto de maneira lúdica: com um bailado.

Não se trata de ensinar conceitos aritméticos ou geométricos, mas apenas de informar suas existências, as professoras chamam de essas informações fornecidas aos alunos de “conhecimentos” para que pudessem concretizar o projeto e satisfazer o interesse das crianças.

O ensino desses conteúdos parece-nos ser trabalhados anteriormente ao momento da escolha e aplicação do Método de Projetos, as atividades, exercícios e problemas que surgiram durante sua aplicação não seriam momentos de trabalhos com novos conteúdos, mas sim de validar conceitos já trabalhados anteriormente.

Pouca importância parece ser dada aos conceitos matemáticos que poderiam ser utilizados, ou seja, reforça-se que se trata de uma Matemática para ensinar que serviria de ferramenta que possibilitou a vivência concreta da realização do projeto.

Atos concretos como formas geométricas, cálculos aritméticos que envolveram perímetro e proporcionalidade seriam, simplesmente, informados pela professora como maneira de “realizar a concretude” do projeto. Não se trata de ensinar matemática, mas de favorecer a execução de exercícios e problemas que tivessem relação direta com a concretização do projeto.

Não se encontram discussões, neste texto, de saberes que deveriam ser trabalhados, mas apenas que os alunos seriam informados de sua existência como ferramenta de execução, sem preocupação em citar a quais conteúdo ou matérias eles pertencem, ou como seriam trabalhados nem se seriam priorizados.

Parecem envolver muito mais, conceitos superficiais, que dizem muito mais respeito ao imaginário das crianças, como noções de formas e cálculos de espaços ocupados.

O texto, destas professoras, carece e nos deixa sem respostas a algumas questões: como seriam informados estes conceitos de formas geométricas? Seriam aplicados problemas e/ou exercícios? Se sim, como seriam? Em que momento poderiam, ou seriam retomados esses conceitos?

Estas informações matemáticas, sobre os conteúdos trabalhados durante a aplicação do Método de Projetos, são simplesmente mencionadas no texto, são citadas rapidamente e não parece ter merecido, por parte das autoras, melhores explicações de como deveriam ser trabalhadas por elas e da recepção deles pelas crianças.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais uma vez, retomamos nossa questão norteadora: que Matemática para ensinar deveria o professor possuir para seu trabalho com o Método de Projetos na escola primária no artigo “Sugestões para um projeto”?

Iniciamos pela proposta deste artigo, pertencente ao recorte temporal, Escola Nova, e publicações nas revistas pedagógicas que tinham como objetivo, ilustrar discursos que seriam repletos de sugestões ou prescrições de como ou o que ensinar.

Estes seriam informados aos alunos, mas, no entanto, eles dariam forma, moldariam a execução do projeto, eles são informados pela professora para as crianças e permeiam assim a sua realização.

A recomendação de que esses saberes seriam sugeridos, ou seja, que seriam somente informados para as crianças, nos fazem entender que estes já deveriam parte de conteúdos conhecidos pelos alunos, como noções de proporcionalidade, cálculo das operações matemáticas e conhecimento das formas geométricas, como quadrados, retângulos, círculos e circunferências.

Estes saberes não careciam de grandes instruções de como o professor deveria informar seus alunos sobre sua existência, mas que os professores poderiam partir do conceito de que eles já os conheciam de suas vidas cotidianas.

No entanto, não há instruções, propostas ou sugestões a esse aspecto: como seriam informadas estas crianças? Com desenhos? Recortes? Objetos? Parece que este aspecto não seria importante de sugerir aos professores.

Trata-se de acomodar a *Matemática para ensinar* a serviço da realização de um bailado ao som de contos e lendas indígenas. Muito mais que, efetuar listas de exercícios e problemas aritméticos ou geométricos trata-se de improvisar e utilizar da criatividade dos professores para aplicar a *Matemática para ensinar* no ritmo de contos e lendas.

Assim, o professor precisa adquirir novas ferramentas que pudessem favorecer os alunos a “virem” a matemática no transcorrer do projeto. Trata-se de um novo saber profissional docente: a criatividade destes professores para elaborar atividades que permitissem abordar estes conceitos matemáticos, ainda que brevemente.

Tais conceitos matemáticos estariam incorporados ludicamente no transcorrer das necessidades para que pudessem culminar neste bailado, que nada mais é do que o produto do Método de Projetos aplicado em determinada sequência de aulas.

Não importava a quantidade de lendas ou contos indígenas a serem contados, mas sim, caberia ao professor, facilitar e elaborar estratégias e que elas pudessem ser informadas “naturalmente”.

Não se trata de um rompimento com o currículo previsto, mas apenas de informar e validar conceitos, aritméticos e geométricos, conhecimentos necessários que o professor também conhecesse para que possa trabalhar. Estas apropriações são frutos de representações criativas que o professor deveria facilitar durante este percurso.

Bailando com os contos indígenas, a matemática *para ensinar* é inicialmente uma ferramenta para esta realização. Ludicamente, brincando com os cálculos de medidas e as formas temos uma Matemática para ensinar permeando estes caminhos, sem ela não aconteceriam a construção da taba ou da oca indígena e consequentemente, o bailado, fruto final deste projeto.

O desafio elaborado e anunciado no saber profissional encontrou-se nos momentos em que o professor deveria utilizar de seus saberes, do conhecer seus alunos para o resgate de temas e conteúdos que possibilitassem a execução do projeto, utilizando da aritmética e da geometria. Trata-se de uma Matemática para ensinar útil, que faria parte do que os alunos considerassem necessário para atender o seu interesse e consequentemente, levar o projeto a seu término.

O professor ao trabalhar com o Método de Projetos estava utilizando de seu repertório e saber profissional para validar os conteúdos já trabalhados, utilizando de momentos criativos, talvez, na forma tradicional, logo não se percebeu necessidade de rompimento com os programas de ensino a serem cumpridos, mas sim utilizar do Método de Projetos para validar o que já teria sido ensinado.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

- BERTINI, Luciane de Fatima.; MORAIS, Rosilda dos Santos; VALENTE, Wagner Rodrigues. **A Matemática a ensinar e a Matemática para ensinar: novos estudos sobre a formação de professores**. São Paulo: Ed. Livraria da Física, 2017.
- BORER, Valerie Lussi. Saberes: uma questão crucial para a institucionalização da formação de professores. In: HOFSTETTER, Rita; VALENTE, Wagner Rodrigues (Org.). **Saberes em (trans)formação: tema central da formação de professores**. São Paulo: Livraria da Física, 2017. p. 173-200.
- CATANI, Denice Barbara. **A imprensa periódica nacional: as revistas de ensino e o estudo do campo educacional**. Revista Educação e Filosofia, v. 10, jul./dez. 1996, p. 115-130. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/928/842>.
- CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**. Revista Estudos Avançados, v. 11, n. 5, p. 1-20, 1991. Disponível em: . Acesso em: 20 abr. 2026.
- HOFSTETTER, Rita; SCHNEUWLY, Bernard. Saberes: um tema central para as profissões do ensino e da formação. In: HOFSTETTER, Rita; VALENTE, Wagner Rodrigues (Org.). **Saberes em (trans)formação: um tema central da formação de professores**. São Paulo: Livraria da Física, 2017. p. 113-172.
- JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. Tradução de Gisele Souza. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, SP, n. 01, jan./jun. 2001, p. 9-43. Disponível em: . Acesso em: 14 abr. 2026.
- KILPATRICK, William Heard. **The Project Method: the use purposeful act in the Educative Process**. Teachers College Record, v. 19, p. 319-335, 1918. Disponível em: <https://pk.tc.columbia.edu/search/?limit=30&p=1&q=%22William%20Heard%20Kilpatrick%20Collection%22&targets=tags>. Acesso em: 25 mar. 2026.
- LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao Estudo da Escola Nova**. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1930.
- NERY, Ana Clara B. **A Sociedade de Educação de São Paulo: embates no campo educacional (1922-1931)**. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

NEVES, Maria do Carmo V. P.; COUTINHO, Anita Ester. **Sugestões para um projeto**. Revista A Escola Primária, ano 18, n. 1, abr., Rio de Janeiro, 1935. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/2098020>. Acesso em: 10 abr. 2026.

ROCHA, Ivone Lemos da. **O Método de Projetos e a Matemática para ensinar: as apropriações no cotidiano escolar em tempos de Escola Nova, décadas de 1920-1940**. 2026. 96 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação na Infância e Adolescência, Guarulhos, 2026. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/items/cd728881-a090-49df-abf0-33e75f42af18>. Acesso em: 30 abr. 2026.

TANURI, L. M. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 14, p. 61-193, mai./jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>. Acesso em: 16 abr. 2026.

VALDEMARIN, V. T. **História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso**. São Paulo: Ed. Cortez, 2010.

VALENTE, Wagner Rodrigues. **Quem somos nós, professores de matemática?** Revista Cedes, Unicamp, v. 28, n. 74, p. 11-23, São Paulo. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3PnDyZfGYnvPtwVMwRgNJMx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2026.

VALENTE, W. R. **Aritmética e interdisciplinaridade: ecos da história da educação matemática**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 75, p. 305-318, mai./jun. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/fg8gb5yssQzmbm7XZRHVSsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2026.

APÊNDICE – DETALHES EDITORIAIS

Histórico

Submetido: 12/01/2026

Aprovado: 07/08/2026

Publicado: 30/09/2026

Como citar esse artigo (ABNT)

ROCHA, Ivone Lemos da. Contos e Lendas Indígenas: o Método de Projetos e a matemática para ensinar, Rio de Janeiro, 1934 . **REMATEC – Revista de Matemática, Ensino e Cultura**, Belém/PA, n. 58, e2026006, 2026. <https://doi.org/10.37084/REMATEC.1980-3141.2026.n58.e2026006.id913>

Como citar esse artigo (APA)

Rocha, I. L. da. (2026). Contos e Lendas Indígenas: o Método de Projetos e a matemática para ensinar, Rio de Janeiro, 1934 . *REMATEC – Revista de Matemática, Ensino e Cultura*, (58), e2026006. <https://doi.org/10.37084/REMATEC.1980-3141.2026.n58.e2026006.id913>

Financiamento

Não se Aplica.

Conflito de Interesse

Os autores declararam não haver nenhum conflito de interesse de ordem pessoal, comercial, acadêmica, política de financeira referente a este artigo.

Contribuição dos Autores

Resumo/Abstract/Resumen: Ivone Lemos da Rocha ; **Introdução ou Considerações iniciais:** Ivone Lemos da Rocha ; **Referencial teórico:** Ivone Lemos da Rocha ; **Metodologia:** Ivone Lemos da Rocha ; **Análise de dados:** Ivone Lemos da Rocha ; **Discussão dos resultados:** Ivone Lemos da Rocha ; **Conclusão ou Considerações finais:** Ivone Lemos da Rocha ; **Referências:** Ivone Lemos da Rocha ; **Revisão do manuscrito:** Ivone Lemos da Rocha ; **Aprovação da versão final publicada:** Ivone Lemos da Rocha .

CRedit – Taxonomia de Papéis de Colaborador – <https://credit.niso.org/>.

Direitos Autorais

Os direitos autorais são mantidos pelos autores, os quais concedem à **REMATEC – Revista de Matemática, Ensino e Cultura** os direitos exclusivos de primeira publicação. Os autores não serão remunerados pela publicação de trabalhos neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicado nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista. Os editores da **REMATEC – Revista de Matemática, Ensino e Cultura** têm o direito de realizar ajustes textuais e de adequação às normas da publicação.

Open Access

Este artigo é de acesso aberto (**Open Access**) e sem cobrança de taxas de submissão ou processamento de artigos dos autores (**Article Processing Charges – APCs**). O acesso aberto é um amplo movimento internacional que busca conceder acesso online gratuito e aberto a informações acadêmicas, como publicações e dados. Uma publicação é definida como 'acesso aberto' quando não existem barreiras financeiras, legais ou técnicas para acessá-la — ou seja, quando qualquer pessoa pode ler, baixar, copiar, distribuir, imprimir, pesquisar ou usá-la na educação ou de qualquer outra forma dentro dos acordos legais.



Licença de Uso

Este artigo é licenciado sob a Licença **Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional (CC BY NC ND 4.0)**. Essa licença permite que qualquer pessoa leia, baixe, copie, distribua e compartilhe os conteúdos, desde que seja atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial na **REMATEC – Revista de Matemática, Ensino e Cultura**, é vedado o uso comercial e a criação de obras derivadas, incluindo traduções, adaptações ou modificações, sem autorização prévia dos autores.



Verificação de Similaridade

Este artigo foi submetido a uma verificação de originalidade por meio do software **iThenticate** (Turnitin), utilizando o serviço **Similarity Check da Crossref**, com o objetivo de identificar possíveis sobreposições de texto e garantir a integridade acadêmica, a conformidade ética e a originalidade da publicação.



Processo de Avaliação

Este artigo foi submetido a um processo de Revisão por Pares Duplo-Cega (**Double blind peer review**), no qual tanto a identidade dos autores quanto a dos avaliadores permaneceu confidencial durante todas as etapas da avaliação, assegurando imparcialidade, rigor científico e integridade editorial.

Avaliadores

Dois pareceristas *ad hoc* avaliaram este artigo e não autorizaram a divulgação dos seus nomes.

Editores

Prof. Dr. Iran Abreu Mendes  – Universidade Federal do Pará (**UFPA**), Pará, Brasil 

Prof. Dr. Carlos Aldemir Farias  – Universidade Federal do Pará (**UFPA**), Pará, Brasil 

Editores Executivos

Prof. Dr. Luis Andrés Castillo Bracho  – Universidade Federal do Pará (**UFPA**), Pará, Brasil 

Prof. Dr. Marcos Fabrício Ferreira Pereira  – Secretaria de Educação do Pará, Pará, Brasil 

Número temático organizado por

Prof. Dr. Relicler Pardim Gouveia  – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Jataí, Goiás, Brasil 

Profa. Dra. Juliana Chiarini Balbino Fernandes  – Colégio Militar de São Paulo (CMSP), São Paulo, São Paulo, Brasil 

Publisher

Este artigo foi Publicado na REMATEC – Revista de Matemática, Ensino e Cultura, revista do Grupo de Pesquisa Práticas Socioculturais e Educação Matemática (GPSEM), grupo vinculado à Universidade Federal do Pará (UFPA). A REMATEC – Revista de Matemática, Ensino e Cultura publica artigos, resenhas e entrevistas provenientes de estudos e pesquisas das áreas de Educação, Ensino, Cultura e Educação Matemática e Científica, propiciando um diálogo e subsídios para o desenvolvimento do conhecimento científico. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião do corpo editorial da REMATEC – Revista de Matemática, Ensino e Cultura ou do referido grupo de pesquisa. Na Avaliação CAPES (2021-2024) a referida revista obteve **Qualis A3**.

