REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

ENTRE A REDENÇÃO E A OBJETIVAÇÃO: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES ENTRE A EDUCAÇÃO ADVENTISTA E A TEORIA DA OBJETIVAÇÃO E PROPOSIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

BETWEEN REDEMPTION AND OBJECTIFICATION: CONVERGENCES AND TENSIONS BETWEEN ADVENTIST EDUCATION AND THE THEORY OF OBJECTIFICATION, AND PROPOSITIONS FOR MATHEMATICS TEACHER EDUCATION

Ciências Humanas • 06/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/793913656

Marcos Marreiro Salvatierra[1]

Ian Maxime Cordeiro Barros da Silva[2]

Nathan Souza da Silva[3]

RESUMO

Este artigo analisa convergências e tensões entre a proposta de educação adventista, formulada por Ellen G. White, e a Teoria da Objetivação, de Luis Radford, a fim de derivar proposições para a formação de professores de matemática. A literatura recente sobre educação adventista aborda história e filosofia institucional, formação docente geral, identidade e saúde dos estudantes, integração entre fé e ensino e crítica à normatização moral, e dialoga pouco com teorias da aprendizagem matemática. A pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental examinou três obras de White e doze textos de Radford e colaboradores, mediante de fichamento analítico e confronto em cinco eixos: finalidade e ser, conhecimento, atividade e trabalho, professor e voz, e matemática e currículo. Os resultados mostram convergência na crítica simultânea ao ensino memorístico e ao subjetivismo individualista, na centralidade do trabalho, da cooperação e do cuidado com o outro e na primazia da formação do ser sobre a transmissão de conteúdos. As tensões situam-se na fundamentação ontológica (criação e redenção, de um lado, materialismo dialético, de outro), na origem e no estatuto do saber, na autoridade docente e no lugar da divergência. Sete proposições para a formação de professores de matemática organizam-se em torno de pressupostos declarados: história e epistemologia da matemática, labor conjunto formativo, tarefas de dupla exigência, escuta da voz, análise multimodal da prática e pesquisa-formação. O diálogo proposto mantém a distinção entre as duas matrizes e opera por apropriação crítica e seletiva.

Palavras-chave: Educação adventista; Teoria da Objetivação; Formação de professores de matemática; Ellen G; White; Labor conjunto.

ABSTRACT

This article analyzes convergences and tensions between the Adventist educational proposal, formulated by Ellen G. White, and Luis Radford's Theory of Objectification, in order to derive propositions for mathematics teacher education. Recent literature on Adventist education addresses institutional history and philosophy, general teacher education, students' identity and health, the integration of faith and teaching, and the critique of moral normalization, and engages little with theories of mathematics learning. The qualitative, bibliographic and documentary study examined three works by White and twelve texts by Radford and collaborators, through analytical note-taking and a comparison along five axes: purpose and being, knowledge, activity and labor, teacher and voice, and mathematics and curriculum. The results show convergence in the simultaneous critique of rote teaching and individualist subjectivism, in the centrality of labor, cooperation and care for the other, and in the primacy of the formation of the being over the transmission of content. The tensions lie in the ontological foundation (creation and redemption, on one side, dialectical materialism, on the other), in the origin and status of knowledge, in teacher authority and in the place of dissent. Seven propositions for mathematics teacher education revolve around declared assumptions: history and epistemology of mathematics, formative joint labor, tasks with a double requirement, attention to students' voice, multimodal analysis of practice and research-based teacher education. The proposed dialogue preserves the distinction between the two frameworks and proceeds by critical and selective appropriation.

Keywords: Adventist education; Theory of Objectification; Mathematics teacher education; Ellen G; White; Joint labor.

1. INTRODUÇÃO

A educação adventista expandiu-se rapidamente no Brasil e no exterior e fundamenta sua identidade pedagógica em um corpus bem delimitado de escritos, os de Ellen G. White (1827-1915) (Sales; Castro; Lima, 2025). No Brasil, a primeira escola da denominação foi criada em 1896, em Curitiba, e a rede se desenvolveu associada à convicção de que a escola persegue o mesmo fim da igreja, a restauração do ser humano à imagem de seu Criador (Sales; Castro; Lima, 2025). Para White (2008, p. 10), "a verdadeira educação significa mais do que a prossecução de um certo curso de estudos", pois visa o ser todo e consiste no "desenvolvimento harmônico das faculdades físicas, intelectuais e espirituais". É nesse horizonte que atua o professor de cada disciplina escolar, inclusive o de matemática.

No campo da Educação Matemática, por sua vez, as perspectivas socioculturais consolidadas desde os anos 1990 passaram a questionar o que se entende por saber matemático, por aprender e por ensinar. A Teoria da Objetivação (TO), de Luis Radford, ocupa um lugar singular nesse conjunto. De base histórico-cultural e materialista-dialética, ela define a aprendizagem como processos de objetivação e de subjetivação, isto é, como encontro crítico com formas culturais de pensar e agir e, simultaneamente, como criação histórica do próprio sujeito, e critica tanto o construtivismo individualista quanto o ensino transmissivo (Radford, 2014, 2016, 2020b). A teoria vem sendo mobilizada para repensar a formação de professores de ciências e de matemática (Vargas-Plaça; Radford, 2021, 2023b).

O que se sabe, na literatura recente, sobre a educação adventista? Os oito estudos publicados entre 2025 e 2026 que subsidiam este artigo permitem mapear cinco frentes de pesquisa. A primeira é histórico-filosófica. Sales, Castro e Lima (2025) mostram que a concepção de *educar para a eternidade*, presente nos escritos de White, está na base dos princípios pedagógicos da educação adventista brasileira, que educação e religião formam, nessa tradição, esferas ligadas por um objetivo comum de salvação e restauração, e que o pensamento de White dialoga com correntes do século XIX, como as de Rousseau, Pestalozzi e Kant, sem abrir mão de finalidades próprias. O perfil docente delineado inclui o professor como modelo de conduta, que trata os alunos com afeto e firmeza e busca crescimento intelectual constante.

A segunda frente trata da formação de professores. Pereira e Follis (2025) analisam a formação continuada no Brasil em três eixos, ontológico, historiográfico e epistemológico, e propõem uma arquitetura conceitual centrada no aluno, organizada em Conceito, Atores, Valores e Requisitos, que incorpora a dimensão espiritual e redentiva da tradição whitiana e recomenda pesquisas empíricas sobre o impacto da formação na aprendizagem. O estudo, porém, permanece no plano geral da formação docente e não considera uma área disciplinar específica.

A terceira frente concentra-se nos efeitos formativos e na identidade dos estudantes. Kinjine e Anthoney (2025) estudaram como não adventistas em uma instituição de ensino superior adventista na Tailândia formam sua identidade espiritual e identificaram uma dualidade: oportunidades de crescimento, como letramento religioso e empatia inter-religiosa, e desafios, como pressão por conformidade e sentimento de não pertencimento. Os autores

recomendam mentoria, espaços seguros para questionar a fé, formação docente culturalmente responsiva e acolhimento que dispense a conversão como condição de pertencimento. Wa-Mbaleka, Trecartin e McBride (2025), com base em 149.556 respostas de membros adventistas de 13 Divisões mundiais, associaram a educação adventista de nível terciário a maior familiaridade com a Mensagem de Saúde e a menor crença de que ela garante salvação, ao passo que a exposição nos níveis primário e secundário não mostrou benefício consistente; o desenho transversal, contudo, impede inferências causais.

A quarta frente examina a integração entre fé e ensino nas áreas do currículo e é a que mais se aproxima da matemática. Win e Wilang (2025) entrevistaram dez professores de ciências e matemática de três escolas adventistas internacionais na Tailândia e descreveram um modelo trifásico de integração de valores (pré-ensino, durante o ensino e impacto percebido), com exemplos como o uso de Gálatas 6:7 para tratar de correlação e regressão e a persistência na resolução de problemas complexos. Carvalho, Saltarelli e Neri (2025) analisaram uma sequência didática com 51 estudantes do 5º ano, articulando narrativa bíblica, ensino experimental de magnetismo e escrita argumentativa no modelo *Claim–Evidence–Reasoning*, e verificaram que 78,4% dos textos apresentaram estrutura argumentativa consistente, o que afasta a hipótese de que a dimensão religiosa comprometa o rigor científico. Mendes et al. (2026) propõem, para Ciências da Natureza, uma arquitetura pedagógica composta por professor, currículo e ambiente, com salvaguardas institucionais, e advertem contra a redução da integração à justaposição de linguagem religiosa ao conteúdo escolar.

A quinta frente é crítica. Campos, Matos e Paixão (2026), ao analisarem *Conselhos aos Professores, Pais e Estudantes*, sustentam que o discurso pedagógico adventista, ao apresentar-se como universal, opera pela produção de um sujeito moral normativo, regula corpos e condutas e contribui para o encobrimento da alteridade no espaço escolar, e propõem práticas pedagógicas mais críticas e sensíveis à diversidade.

Quatro observações decorrem desse mapa. Primeira: a obra de White é ora tomada como referência fundante, ora como objeto de crítica, mas suas proposições pedagógicas raramente são confrontadas, de modo sistemático, com uma teoria contemporânea de aprendizagem. Segunda: os estudos de integração em ciências e matemática concentram-se na inserção de versículos, analogias e valores nos conteúdos, procedimento cujo risco de superficialidade os próprios autores reconhecem (Mendes et al., 2026). Terceira: nenhum dos estudos examinados mobiliza uma teoria da aprendizagem matemática nem trata especificamente da formação do professor de matemática. Quarta: a crítica à normatização e ao silenciamento da alteridade (Campos; Matos; Paixão, 2026), somada à pressão por conformidade relatada por Kinjine e Anthoney (2025), indica um problema pedagógico que demanda aporte teórico capaz de pensar a relação com o outro em sala de aula.

A lacuna que este artigo busca preencher situa-se, portanto, no ponto em que esses achados se cruzam: tanto quanto o levantamento realizado permite afirmar, não há, no conjunto examinado, estudo que confronte a proposta educacional de Ellen White com uma teoria sociocultural de ensino e aprendizagem de matemática e dela extraia proposições para a formação de professores dessa área. Há razões para supor que o confronto com a

TO seja produtivo. Ambas as matrizes recusam reduzir a educação à transmissão de conteúdos e ao treino técnico, atribuem ao trabalho, à comunidade e ao cuidado com o outro um papel formativo e criticam a lógica do ganho individual na escola. Divergem, no entanto, em seus fundamentos: criação e redenção, de um lado; materialismo dialético, de outro. Radford (2020c, p. 23) chega a incluir necessidades espirituais entre as necessidades que movem a atividade humana, embora as trate como culturalmente produzidas.

Formula-se, assim, a seguinte questão de pesquisa: *que convergências e tensões se configuram entre a proposta de educação adventista, tal como formulada por Ellen G. White, e a Teoria da Objetivação de Luis Radford, e que proposições para a formação de professores de matemática delas decorrem?* O objetivo geral é estabelecer as bases de uma interlocução crítica entre a filosofia educacional de Ellen G. White e a Teoria da Objetivação que possa orientar a formação de professores de matemática em contextos confessionais e plurais. Os objetivos específicos são: caracterizar as concepções de finalidade, conhecimento, método, professor e ética presentes em três obras de White; caracterizar os conceitos centrais da TO; confrontar as duas matrizes em eixos analíticos; e formular proposições formativas que explicitem apoios e cuidados.

A justificativa é teórica e prática. Teoricamente, o estudo oferece à pesquisa sobre educação adventista um interlocutor da Educação Matemática e oferece à TO um diálogo com uma tradição confessional que também interpela o ser e a comunidade. Na prática, subsidia a formação de professores de matemática que atuam em instituições confessionais e, por extensão, em contextos nos quais convivem estudantes de diferentes tradições religiosas

(Kinjine; Anthoney, 2025). Além desta introdução, o artigo apresenta a fundamentação teórica na Seção 2, o percurso metodológico na Seção 3, os resultados e a discussão, com as proposições formativas na Seção 4, e as considerações finais na Seção 5.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. A Proposta de Educação Adventista em Ellen White

Em *Educação*, White (2008) fundamenta a ampliação do escopo educativo em um argumento teológico. O objetivo da redenção, restaurar no homem a imagem de seu Autor, é também o objetivo da educação (p. 12), e, "no mais alto sentido, a obra da educação e da redenção são uma" (p. 23). O amor, base da criação e da redenção, é o fundamento da educação verdadeira, e a lei do amor pede a "consagração do corpo, espírito e alma ao serviço de Deus e de nossos semelhantes" (p. 12). A direção do desenvolvimento humano é, assim, o serviço, e a abnegação, a base de todo o verdadeiro desenvolvimento.

No plano do conhecimento, a fonte é divina: "cada raio de pensamento, cada lampejo do intelecto, procede da Luz do mundo" (p. 10). O livro da natureza e o da revelação "não podem eles deixar de estar em harmonia mútua" (p. 100); a natureza, contudo, oferece revelações parciais e imperfeitas, que, em nosso estado decaído, somos incapazes de as interpretar corretamente, razão pela qual as Escrituras Sagradas são a perfeita norma da verdade (p. 13). Na mesma passagem, White afirma que cada ser humano é dotado de individualidade, faculdade de pensar e agir, e que a educação deve "adestrar os jovens para que sejam pensantes e não meros refletores do pensamento de outrem".

A discussão metodológica do capítulo *Métodos de ensino* abre com uma dupla crítica. De um lado, a educação que, durante séculos, ocupou-se especialmente com a memória e levou os estudantes a "entulhar laboriosamente o espírito de conhecimentos, dos quais pouco poderiam utilizar". De outro, a reação dos que sustentam que "o homem necessita apenas desenvolver aquilo que tem dentro de si", o que conduz "à presunção, separando-o assim da fonte do verdadeiro poder e conhecimento" (p. 186). A alternativa descrita valoriza o elemento pessoal, pois "em todo verdadeiro ensino o elemento pessoal é essencial" e Cristo "discernia possibilidades em todo ser humano" (p. 187), o ensino por meio de ilustrações (p. 188), o planejamento (um plano distinto) e a verificação de que o estudante compreenda os princípios nele envolvidos e esteja apto a referir claramente o que aprendeu (p. 189). O trabalho prático, por sua vez, "provoca a observação minuciosa e pensamento independente" (p. 178).

O trabalho e a cooperação ocupam lugar estruturante. A criação concedeu ao ser humano um poder não totalmente diferente do divino, de modo que, "em nosso trabalho, devemos ser coobreiros de Deus" (p. 173). Na educação de Israel, ao preparar o santuário havia ocupação para o cérebro e para as mãos e o povo aprendia a cooperar com Deus e uns com os outros (p. 29). Na sala de aula, "a cooperação deve ser o espírito [...], a lei de sua vida", de modo que "os mais velhos ajudem aos mais novos, os fortes aos fracos" (p. 228). Em contraste, a educação que se apoia na competição e rivalidade alimenta "o egoísmo, a raiz de todos os males" (p. 183).

Quanto ao professor, *Conselhos aos Professores, Pais e Estudantes* (White, 2007a) afirma que "o professor deve ser aquilo que deseja que seu aluno se torne" (p. 60), que ele deve aprender diariamente

de Jesus, “assentando-se em Sua escola como estudante” (p. 178), e que deve ver em cada aluno “a obra das mãos de Deus” (p. 192). Quanto à disciplina, *Educação* sustenta que o objetivo é ensinar à criança o governo de si mesma e que a razão deve ser alistada ao lado da obediência (White, 2008, p. 229). Rejeita-se o método que faz das crianças pouco mais que autômatos, e se considera melhor pedir do que ordenar, de modo que a obediência seja “o resultado da escolha em vez de o ser da coação” (p. 230-231). *Fundamentos da Educação Cristã* (White, 2007b) adverte contra dois extremos: crianças sob “uma regra de ferro”, incapazes de decidir por si, e jovens deixados a pensar “independentemente do juízo de seus pais e mestres” (p. 11).

2.2. A Teoria da Objetivação

A TO origina-se das discussões sobre cultura, história e sociedade na aprendizagem matemática que se intensificaram a partir dos anos 1990. Radford (2014) situa-a na vertente sociocultural da atividade, inspirada em Hegel, Marx, Vygotsky e Leont'ev, e não na vertente centrada no discurso, ainda que o discurso não seja descartado: ele é concebido em relação dialética com a ação conjunta. A teoria nasce de uma crítica a quatro concepções: a do conhecimento como construção individual, herdeira de Kant e Piaget; a do ensino como transmissão; a da aprendizagem como internalização, que preserva a dicotomia interno/externo; e a da aprendizagem como participação ou enculturação, que tende a reduzir o aprender à adaptação às práticas sociais (Radford, 2013, 2018, 2020c).

Em lugar dessas concepções, Radford propõe que o saber é um sistema histórico e culturalmente constituído de processos corpóreos, sensíveis e materiais de ação e reflexão, de caráter

estético, ético, simbólico e político (Radford, 2020b). Na formulação de 2013, o conhecimento é movimento e pura possibilidade, uma forma ideal de ação, *trabalho cristalizado*, que só se realiza pela atividade concreta; o *saber em ato* (*knowing*) é sua atualização. Em 2024, o autor acrescenta o conceito como refração subjetiva do conhecimento na consciência e sustenta que conhecimento, saber em ato e conceito são três modos de existência de uma mesma entidade (Radford, 2013, 2024). O conhecimento, portanto, não é propriedade psicológica do indivíduo nem forma platônica a-histórica: preexiste ao aprendiz, apresenta-se a ele como alteridade, como algo que resiste, e é sempre encontrado de modo parcial (Radford, 2014, 2020b).

A aprendizagem, nessa chave, vai além do saber e alcança o ser e o devir. Ela é investigada por dois conceitos entrelaçados. Os processos de objetivação são processos sociais, corpóreos e simbolicamente mediados de tomada de consciência progressiva e crítica de formas culturais de pensar e agir, que se revelam por meio de atividade sensível, afetiva, artefactual e semiótica e são, por isso, interminavelmente inacabados. Os processos de subjetivação são aqueles pelos quais professores e estudantes se posicionam nas práticas culturais e se constituem como sujeitos históricos singulares, ao mesmo tempo que são constituídos por elas (Radford, 2014, 2020b; Vargas-Plaça; Radford, 2023a). Nesse último texto, os autores introduzem a dialética da voz, que concebe a voz como ato linguístico, corporal e sensível pelo qual o sujeito irrompe no mundo histórico, deixando o silêncio e posicionando-se.

A categoria central é o labor conjunto. Distinguindo *Tätigkeit* (atividade orientada por um objeto e por necessidades coletivas) de *Aktivität* (mera ocupação), Radford (2020a, 2020c) concebe o ensino

e a aprendizagem como uma única atividade na qual professor e estudantes trabalham “ombro a ombro” (Radford, 2018), sem fazer as mesmas coisas, na produção de uma obra comum (Radford, 2016). O labor conjunto articula dois eixos: as formas de produção de saberes e as formas de colaboração humana (Radford, 2018). Ela se orienta por uma ética comunitária, definida por responsabilidade, compromisso com os demais e cuidado do outro, contrastada com a ética da obediência do ensino tradicional e com a ética da autonomia individual do construtivismo (Radford, 2020a, 2020c). A ética, nessa visão, não é deontologia, e só aparece como práxis. O projeto social subjacente é transformativo: a educação matemática é entendida como esforço político, social, histórico e cultural de criação dialética de sujeitos reflexivos e éticos, que se posicionam criticamente nas práticas matemáticas e imaginam novas possibilidades de ação e pensamento (Radford, 2018, 2020b).

No plano metodológico, a TO articula princípios, metodologia e questões de pesquisa em uma tríade dialética, distingue o desenho de tarefas (a intenção pedagógica, ou seta Φ) de sua implementação emergente em sala de aula (seta Θ) e analisa a atividade multimodal (gestos, palavras, ritmo, silêncios, artefatos) em um ciclo de desenho, implementação, análise e geração de hipóteses (Radford, 2015). Para o professor, a TO propõe uma reconceituação: nem guia, como no construtivismo, nem transmissor, como na educação bancária, mas intelectual reflexivo que trabalha com os estudantes para que o saber apareça coletivamente, e que também aprende e se forma nesse processo (Vargas-Plaça; Radford, 2023b).

2.3. Formação Docente: A Arquitetura Whitiana e a Perspectiva Sociocultural

A formação de professores é terreno de encontro entre as duas matrizes. Pereira e Follis (2025) criticam práticas formativas episódicas, tecnicistas e desarticuladas da realidade escolar e propõem recentrar a formação no aluno, com o professor como mediador, em um modelo ancorado em colaboração, fundamentação crítica e compromisso ético-pedagógico, incluindo a dimensão espiritual de matriz whitiana. Vargas-Plaça e Radford (2021, 2023b), por sua vez, argumentam que a formação deve oferecer espaços de reflexão crítica e conjunta sobre o que se ensina, por que se ensina e quem se beneficia com o que é ensinado, e que atividades baseadas na TO devem considerar as dimensões do saber e do ser. Ambas as propostas recusam a formação como mera instrução técnica, o que torna razoável a busca de interlocução.

3. METODOLOGIA

A pesquisa é qualitativa, de natureza teórico-analítica, e se apoia em procedimentos bibliográficos e documentais. Não houve coleta de dados com participantes: o campo de investigação é constituído por textos, lidos a partir da Educação Matemática e da formação de professores.

O corpus compreende três conjuntos. O primeiro reúne três obras de Ellen G. White consultadas em edição eletrônica em português: *Educação* (White, 2008), *Conselhos aos Professores, Pais e Estudantes* (White, 2007a) e *Fundamentos da Educação Cristã* (White, 2007b), escritas entre o final do século XIX e o início do século XX. O segundo conjunto reúne doze textos de Luis Radford e de Vargas-Plaça e Radford, publicados entre 2013 e 2024, que abrangem os conceitos fundamentais da teoria (Radford, 2013, 2014, 2018, 2020b, 2024), sua metodologia (Radford, 2015), sua inserção no

campo sociocultural (Radford, 2016), o labor conjunto e a ética (Radford, 2020a, 2020c) e sua aplicação à formação de professores e à produção de subjetividades (Vargas-Plaça; Radford, 2021, 2023a, 2023b). O terceiro conjunto é formado pelos oito estudos sobre educação adventista descritos na introdução, que compõem o estado da arte.

O procedimento seguiu cinco etapas. Na primeira, cada texto de Radford foi submetido a fichamento analítico segundo quatro categorias: problema atacado, proposições apresentadas, argumentações e solução proposta, de que resultou um mapa conceitual da TO. Na segunda, as três obras de White foram lidas de modo dirigido, com busca de unidades de sentido sobre finalidade da educação, conhecimento, método, trabalho, cooperação, disciplina, professor e ensino dos números, e com registro dos trechos e de suas páginas. Na terceira, definiram-se cinco eixos de confronto a partir dessa leitura: finalidade e ser; conhecimento; atividade e trabalho; professor, autoridade e voz; matemática e currículo. Na quarta, cada eixo foi analisado e os pontos de contato foram classificados em convergência, quando as matrizes afirmam o mesmo; convergência de crítica com divergência de fundamento, quando recusam o mesmo adversário por razões distintas; e tensão, quando as afirmações se opõem. Na quinta, as proposições formativas foram derivadas do cruzamento entre convergências, tomadas como apoios, e tensões, tomadas como cuidados, e foram conferidas com as recomendações dos estudos do estado da arte.

Quanto aos limites, a leitura de Radford apoia-se em fichamentos de um conjunto delimitado de textos, sem esgotar a obra do autor; as obras de White foram lidas em tradução; e o estudo, por ser teórico,

não verifica empiricamente as proposições, que se oferecem como hipóteses de trabalho para pesquisas futuras.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise é apresentada por eixos. Em cada um, indicam-se convergências, tensões e implicações para a formação de professores de matemática. A síntese aparece no Quadro 1 e as proposições formativas, no Quadro 2.

4.1. Finalidade da Educação: Do Saber Ao Ser

As duas matrizes convergem em recusar a redução da educação à transmissão de conteúdos e ao treino técnico. White (2008, p. 23) afirma que o verdadeiro ensinador "não pode contentar-se com lhes comunicar apenas conhecimentos técnicos, fazendo deles meramente hábeis contabilistas, destros artistas, prósperos homens de negócio", e em *Conselhos aos Professores, Pais e Estudantes* declara que os professores "têm a fazer por seus alunos mais que lhes comunicar conhecimento tirado de livros" (White, 2007a, p. 59). A formação do caráter é, para ela, "a obra mais importante que já foi confiada a seres humanos" (White, 2008, p. 182). Radford (2014, 2020b) sustenta, de modo análogo, que a educação trata de saberes e também de seres, e que a aula produz subjetividades além de conhecimentos. Vargas-Plaça e Radford (2023a) criticam a educação orientada à formação de "capital humano". A expressão e a crítica de White aos "prósperos homens de negócio" pertencem a vocabulários distintos, mas apontam a mesma preocupação: o estudante reduzido a função produtiva.

A convergência na primazia do ser, porém, convive com uma tensão sobre o *telos* e a ontologia do sujeito. Em White, o fim é a

restauração da imagem do Criador e o preparo para o serviço neste mundo e "no mundo vindouro" (2008, p. 10); o ser humano possui uma natureza criada, hoje decaída, e uma "individualidade" que provém do Criador (p. 13). Em Radford, o fim é a criação dialética de sujeitos reflexivos e éticos em um projeto social de justiça, inclusão e dignidade (Radford, 2020b), e o sujeito é concebido como entidade em fluxo, projeto inacabado, sem essência prévia (Radford, 2020c; Vargas-Plaça; Radford, 2023b). Há, ainda assim, um ponto de contato: White também pensa o ser em termos de vir a ser. O educador deve ter em vista "aquilo que seus discípulos podem tornar-se" (White, 2008, p. 187), e o crescimento humano é ilustrado pelo desenvolvimento gradual da planta (p. 84). A diferença está na direção atribuída ao devir, dada de antemão em White e aberta e historicamente determinada em Radford.

Para a formação de professores de matemática, esse eixo implica que o professor adventista não precisa abandonar sua finalidade para reconhecer, com a TO, que a aula de matemática produz seres, e que o professor orientado pela TO pode compreender por que uma tradição confessional atribui à escola uma finalidade que excede a instrução. O ponto de partida comum é a pergunta sobre que tipo de pessoa a aula de matemática ajuda a formar.

4.2. Conhecimento: Críticas Simétricas, Fundamentos Assimétricos

O ponto de convergência mais nítido está na dupla crítica. White (2008, p. 186) recusa tanto a educação que sobrecarrega a memória quanto a que apenas desenvolve "aquilo que tem dentro de si". Radford recusa tanto o ensino transmissivo quanto o construtivismo, que reduz o saber à construção do sujeito isolado e leva ao

solipsismo (Radford, 2016, 2020a). Para ambos, nenhum dos dois polos forma pessoas livres: em White, a educação por memória produz alguém que “cai fácil presa do engano” e é “facilmente levado a seguir a tradição e o costume” (2008, p. 186); em Radford, as pedagogias centradas no estudante e as de transmissão terminam, ambas, em alienação (Radford, 2020c). Fundamentos, contudo, divergem. Em White, o problema do segundo extremo é a separação da “fonte do verdadeiro poder e conhecimento” (p. 186); em Radford, é o individualismo, a-histórico e a-cultural, que desconsidera o papel dos outros, das instituições e da cultura material (Radford, 2013, 2018).

Há também convergência em duas teses epistemológicas. A primeira é a externalidade do saber em relação ao aprendiz: White quer que os estudantes sejam “encaminhados às fontes da verdade” e não limitem seu estudo “ao que os homens têm dito ou escrito” (2008, p. 13), e Radford sustenta que o saber existe antes do indivíduo e lhe aparece como algo que resiste (Radford, 2014; Vargas-Plaça; Radford, 2023b). A segunda é a recusa da imediatez: para White, a natureza só é bem interpretada com o auxílio da Palavra, e a visão humana é restrita (2008, p. 13); para Radford, nada é imediato, e todo pensamento resulta de mediações histórico-culturais (Radford, 2024). A mediação invocada difere, divina em um caso e cultural em outro, mas ambas afastam a ideia de um acesso espontâneo à verdade.

A tensão é epistemológica e ontológica. Para White, “as Escrituras Sagradas são a perfeita norma da verdade” (2008, p. 13), natureza e revelação estão em harmonia (p. 100) e não é do agrado do Senhor que os estudantes sejam educados de modo que “coloquem a sabedoria dos homens no primeiro plano e releguem a sabedoria de

Deus [...] ao derradeiro lugar" (White, 2007b, p. 285). Para Radford, o conhecimento é produto do trabalho humano, histórico, contraditório e politicamente marcado, e a TO funda-se explicitamente no materialismo dialético (Radford, 2020b, 2024). White reconhece que as "supostas deduções da ciência são revistas ou rejeitadas" (2008, p. 101), mas a observação serve ali à subordinação da ciência à revelação, ao passo que, em Radford, a historicidade do saber é uma tese ontológica. Cumpre notar, contudo, que os conflitos entre ciência e revelação que White discute concentram-se na história da Terra e na origem humana (p. 100-102), não em conteúdos matemáticos. Para o ensino de matemática, a tensão é, portanto, mais ontológica do que curricular, o que sugere que o diálogo é possível no plano didático-pedagógico sem que ninguém precise ceder no plano metafísico, desde que as lentes interpretativas de cada um sejam declaradas, como recomendam Mendes et al. (2026).

4.3. Atividade e Trabalho: A Mão, o Corpo e a Obra Comum

A TO tem o trabalho como categoria fundante. O conhecimento é "trabalho cristalizado" e os indivíduos produzem a si mesmos ao produzirem seus meios de vida (Radford, 2013, 2020c). White, por sua vez, afirma a dignidade do trabalho e a condição humana de "coobreiros de Deus" (2008, p. 173), afirma que o ensino manual "merece muito mais atenção do que tem recebido" (p. 176) e vê no trabalho prático um provocador de "observação minuciosa e pensamento independente" (p. 178). As duas matrizes valorizam, assim, a atividade sensível e corporal como lugar de formação. Em White, "ocupação para o cérebro e para as mãos" (p. 29) educa por meio da obra comum; em Radford, o saber aparece por gestos, ritmo, palavras e artefatos, e professor e estudantes produzem

juntos uma obra comum (Radford, 2016, 2020c). A construção do tabernáculo, em que o povo todo se uniu e que White chama de "lição objetiva da construção do caráter" (2008, p. 228), é uma imagem notavelmente próxima da obra comum da TO.

A convergência é parcial, pois o estatuto do trabalho difere. Em White, o trabalho é também salvaguarda contra a tentação e disciplina da condescendência própria (2008, p. 173), meio para que o jovem possa ganhar sua subsistência (p. 176) e, em certas passagens, hierarquiza saberes de modo funcional: "uma jovem pode dispensar os conhecimentos de francês ou álgebra, ou mesmo de piano", mas não os de preparar o pão e administrar o lar (p. 174). A TO, ao contrário, adverte contra a redução da atividade à sua dimensão operacional e funcional e afirma suas dimensões estética, política e ética (Radford, 2016). A passagem sobre a álgebra exige leitura histórica: expressa uma divisão de papéis de gênero do final do século XIX e entra em tensão com o projeto de uma educação matemática inclusiva, que a TO assume (Radford, 2020b). Sinaliza, além disso, que a matemática, em White, é um entre vários saberes avaliados por sua utilidade para a vida. Outro cuidado terminológico é necessário: as "lições objetivas" de White (2008, p. 13, 84) designam o uso de realidades sensíveis, sobretudo da natureza, como ilustração de verdades espirituais; a "objetivação" de Radford designa processos de tomada de consciência de formas culturais. A homonímia parcial não implica identidade conceitual.

4.4. Professor, Cooperação, Autoridade e Voz

No eixo do professor, há convergências substantivas. Nenhuma das duas matrizes aceita o professor como mero transmissor ou como espectador do trabalho do aluno. White exige que o professor tenha

um plano distinto e saiba o que precisamente deseja conseguir (2008, p. 189), o que lembra a intenção pedagógica explícita da seta Φ da TO (Radford, 2015), e, ao mesmo tempo, que dê atenção pessoal: Cristo "observava a fisionomia dos ouvintes" e notava "a iluminação do semblante" (p. 187). Essa atenção à expressão corporal do aprendiz aproxima-se da análise multimodal da TO, que toma gestos, silêncios e ritmo como evidência de objetivação (Radford, 2015). O professor também é aprendiz: em White, deve "aprender diariamente de Jesus" (2007a, p. 178); em Radford, "ensinar é aprender e aprender é ensinar" e o professor se forma na atividade (Vargas-Plaça; Radford, 2023b). Quanto à organização da aula, a "cooperação [...] a lei de sua vida" (White, 2008, p. 228) e a crítica à "rivalidade egoísta" (p. 182) encontram eco na ética comunitária e na crítica radfordiana à escola que concebe o aluno como proprietário privado de seus saberes (Radford, 2014, 2020b). Em ambos os casos, a competição é percebida como deformadora.

Duas diferenças merecem destaque. A primeira é a simetria. A TO tende a borrar as fronteiras entre professor e estudantes, que se co-produzem como sujeitos (Radford, 2016), enquanto White descreve uma relação de modelagem unidirecional: o professor "deve ser aquilo que deseja que seu aluno se torne" (2007a, p. 60), e pais e professores são "os representantes de Deus" cujas leis, no lar e na escola, "são também dEle" (2008, p. 229). Essa assimetria, teologicamente fundada, é o ponto que Campos, Matos e Paixão (2026) criticam ao mostrar a constituição do professor como autoridade moral e modelo visível da norma. A segunda é a ética. Radford (2020a, 2020c) contrasta a ética comunitária com a ética da obediência, que atribui ao ensino tradicional. White, porém, não defende uma obediência cega. Rejeita "quebrar a vontade" da criança, afirma que o objetivo é o autogoverno, considera "melhor

pedir do que ordenar" e propõe que as regras devem, "quanto possível, representar a voz da escola", de modo que o estudante sinta "a responsabilidade de fazer com que as regras que ele próprio ajudou a formular, sejam obedecidas" (2008, p. 229-231). Essa passagem aproxima-se da dialética da voz (Vargas-Plaça; Radford, 2023a) e mostra que a ética whitiana é mais complexa do que a caricatura de pura heteronomia. Subsiste, contudo, uma assimetria de última instância, porque a norma tem como referência a lei divina, e é nela que se situa a tensão mais delicada para o professor: a TO concebe a sala como espaço público de encontros, dissenso e até subversão (Radford, 2016), e a alteridade como aquilo que não sou eu, sem que o encontro implique concordância (Radford, 2015), enquanto uma educação normativa precisa decidir o que fazer com a divergência. Os relatos de pressão por conformidade (Kinjine; Anthoney, 2025) e de silenciamento do que escapa ao modelo (Campos; Matos; Paixão, 2026) mostram que o problema é real. White oferece recursos para respondê-lo: a confiança como princípio disciplinar (2008, p. 231), a preservação da individualidade (p. 230) e a exortação "Vinde então e argüi-Me" (p. 187), que convida a razão a exercitar-se.

A formação de professores de matemática precisa, por isso, tratar a gestão da norma e da divergência como conteúdo formativo, e não como efeito colateral. Um professor que sustenta convicções confessionais e acolhe a objeção de um estudante em uma discussão sobre a validade de uma demonstração, sobre o sentido de um problema ou sobre o uso do dinheiro está exercitando, na prática, a combinação que as duas matrizes, cada qual a seu modo, reclamam.

4.5. Matemática, Currículo e Finalidade Social

Os escritos de White contêm poucas referências à matemática, mas elas são reveladoras. Em *Educação*, a autora critica os estudantes que "dedicam seu tempo à matemática superior, quando são incapazes de zelar de suas próprias contas", e afirma que, antes dos ramos superiores, os jovens devem assenhorear-se dos mais fáceis (2008, p. 189). E prescreve: "No estudo dos números deve o trabalho ser prático. Que se ensine cada jovem e criança não simplesmente a resolver problemas imaginários, mas fazer com precisão as contas de seus próprios ganhos e gastos", de modo que aprendam "o devido uso do dinheiro, usando-o", distingam "a verdadeira economia da mesquinhez" e da prodigalidade e aprendam "a dar regular e sistematicamente" (p. 192-193). A conclusão do capítulo generaliza: "todo estudo pode tornar-se um auxílio na solução do máximo dos problemas: a educação de homens e mulheres para melhor desempenho das responsabilidades da vida" (p. 193). Em *Fundamentos da Educação Cristã*, a matemática figura em uma advertência contra estudantes que se aplicam "ao estudo de matemática ou de línguas" e negligenciam o estudo das leis da saúde (White, 2007b, p. 60).

A convergência com a TO se dá no desejo de que a matemática escolar tenha sentido na vida e na formação do estudante. A TO propõe tarefas conceitualmente ricas e inseridas em contextos culturais familiares, como o problema do cofrinho, em que os estudantes constroem uma forma algébrica de pensar sobre sequências, ou a narrativa de Drácula e Lucie, usada para conduzir estudantes à coordenação entre tempo, espaço, tabela e gráfico (Radford, 2013, 2016; Vargas-Plaça; Radford, 2021, 2023b). Há também convergência na recusa de uma matemática subordinada ao mercado: White desqualifica a educação que forma "prósperos homens de negócio" (2008, p. 23), e Vargas-Plaça e Radford (2021)

lembram que muitos conteúdos curriculares existem para satisfazer necessidades econômicas, o que obriga o professor a compreender seu significado para os alunos.

As tensões são três. Primeira, o critério da tarefa: White privilegia a realidade vivida do estudante (“suas contas”), e critica “problemas imaginários”, ao passo que a TO valoriza a riqueza conceitual e histórica da tarefa, ainda que apoiada em narrativas imaginárias. A oposição é menos radical do que parece, pois a crítica de White dirige-se aos exercícios áridos e sem vínculo com a vida, não à imaginação, e as tarefas radfordianas exigem argumentação e significado, mas indica que a formação deve discutir critérios. Segunda, a sequência: o requisito de domínio prévio dos elementos antes dos ramos superiores (2008, p. 189) contrasta com a tese de que a objetivação é um processo interminável e parcial (Radford, 2020b) e com a experiência de que crianças de 8 a 10 anos podem engajar-se em formas algébricas de pensar (Radford, 2013, 2024). A TO, contudo, também organiza tarefas em sequências de complexidade crescente (Radford, 2015), de modo que a gradação é um ponto comum, e o que difere é o critério de passagem. Terceira, a educação financeira: Radford (2020b) cita a introdução da alfabetização financeira no currículo de Ontário como expressão da conquista neoliberal da escola, e White prescreve que os jovens aprendam a usar o dinheiro mediante registro de ganhos e gastos (2008, p. 193). A tensão é produtiva. Em White, a finalidade do ensino do dinheiro inclui a distinção entre economia, mesquinhez e prodigalidade e o hábito de dar “regular e sistematicamente”, isto é, uma ética de mordomia e generosidade, não de acumulação. A pergunta que a TO ensina a fazer, sobre quem se beneficia com o que é ensinado (Vargas-Plaça; Radford, 2023b), permite examinar, no

próprio conteúdo, se a tarefa forma para a generosidade ou para a adaptação ao mercado.

Os estudos sobre integração fé-ensino em matemática e ciências, por fim, ganham outra leitura à luz da TO. Procedimentos como associar Gálatas 6:7 à correlação e à regressão ou a persistência à resolução de problemas (Win; Wilang, 2025) situam a integração no conteúdo, e é nesse nível que Mendes et al. (2026) identificam o risco de justaposição. A TO sugere que parte considerável da formação do ser ocorre no modo como se trabalha, e não apenas no que se diz sobre o conteúdo: é no labor conjunto, em suas formas de produção do saber e de colaboração humana, que se exercitam responsabilidade, compromisso e cuidado (Radford, 2020c). Isso desloca o foco da integração do plano do enunciado para o da atividade, sem excluir o primeiro.

4.6. Síntese das Convergências e Tensões

O Quadro 1 sintetiza os resultados dos cinco eixos.

Quadro 1. Convergências e tensões entre a educação adventista (White) e a Teoria da Objetivação (Radford)

Eixo	Convergências	Tensões
Finalidade e ser	Educação como formação do ser, além do conteúdo; crítica ao estudante reduzido a função produtiva (“hábeis contabilistas” e “prósperos homens de negócio”, em White; “capital humano”, em Radford); devir como	Telos: restauração da imagem do Criador e preparo para o serviço presente e vindouro × criação dialética de sujeitos reflexivos e éticos em um projeto social transformativo. Sujeito de natureza criada e individualidade dada ×

	categoria presente nas duas matrizes.	sujeito em fluxo, projeto inacabado.
Conhecimento	Dupla crítica (memória e transmissão; espontaneísmo e construtivismo); externalidade do saber em relação ao aprendiz; recusa da imediatez do conhecimento.	Fonte e norma: revelação, com as Escrituras como "perfeita norma da verdade" × produto histórico-cultural do trabalho humano, contraditório e politicamente marcado. Mediação divina × mediação cultural. Tensão mais ontológica do que curricular em matemática.
Atividade e trabalho	Valorização do trabalho, da mão e do corpo; obra comum e cooperação; uso do sensível e da ilustração; trabalho como lugar de pensamento independente.	Trabalho com ênfase instrumental e disciplinar (subsistência, salvaguarda moral, utilidade) × trabalho ontológico, estético e político. Hierarquização funcional de saberes e papéis de gênero em White. Falso cognato: lição objetiva × objetivação.
Professor, autoridade e voz	Professor com plano e intenção explícitos; atenção à expressão do aluno; professor aprendiz; cooperação como lei da sala; crítica à competição; obediência racional e regras construídas com os estudantes (proximidade com a voz).	Assimetria teologicamente fundada (professor modelo da norma, representante de Deus) × co-produção simétrica e borramento de fronteiras. Lugar da divergência e do dissenso em uma educação normativa.
Matemática e currículo	Tarefas com sentido na vida; crítica à matemática subordinada ao mercado; gradação das tarefas; todo estudo a serviço da formação para a vida.	Critério da realidade vivida × riqueza conceitual e histórica da tarefa. Domínio prévio dos elementos × objetivação interminável. Educação financeira: formação para a

		generosidade e a mordomia × crítica à conquista neoliberal da escola.

Fonte: elaboração própria (2026), com base em White (2007a, 2007b, 2008) e nos textos de Radford e colaboradores.

4.7. Proposições para a Formação de Professores de Matemática

Das convergências, extraem-se apoios; das tensões, cuidados. O Quadro 2 apresenta sete proposições, cada qual com seus fundamentos e um dispositivo formativo exemplar. Elas valem para a formação inicial e continuada e se oferecem como hipóteses de trabalho.

Quadro 2. Proposições para a formação de professores de matemática

Proposição	Apoio na TO	Apoio em White e na literatura adventista	Dispositivo formativo
1. Explicitar pressupostos	Todo saber e toda aprendizagem se ancoram em um projeto social (Radford, 2020b).	Declaração de identidade e método no plano de ensino (Mendes et al., 2026).	Memorial de pressupostos; matriz comparativa de excertos de White e de Radford nos cinco eixos.

2. História e epistemologia como lente declarada	Conhecimento cultural e historicamente constituído (Radford, 2013, 2024).	Natureza e revelação em harmonia (White, 2008, p. 100); modelos como lentes comparáveis (Mendes et al., 2026).	Seminário de história da álgebra e das sequências, com registro explícito das interpretações de cada participante.
3. Formar pelo labor conjunto	Labor conjunto e obra comum (Radford, 2016, 2020c).	Cooperação como lei da sala (White, 2008, p. 228); comunidades de prática (Pereira; Follis, 2025).	Oficinas em que formadores e licenciandos resolvem e analisam tarefas lado a lado, com rodízio de papéis.
4. Tarefas de dupla exigência	Riqueza conceitual (seta Φ) e questão sobre quem se beneficia (Radford, 2015; Vargas-Plaça; Radford, 2023b).	Números aplicados à vida e à generosidade (White, 2008, p. 192-193).	Planejamento de tarefas com dois critérios; adaptação do problema do cofrinho com poupança e doação (exemplo ilustrativo).
5. Ética comunitária e escuta da voz	Responsabilidade, compromisso e cuidado; dialética da voz (Radford, 2020c; Vargas-Plaça; Radford, 2023a).	Regras construídas com os alunos (White, 2008, p. 231); espaços seguros e mentoria (Kinjine; Anthoney, 2025).	Estudos de caso de dissenso, de estudantes de outras tradições e de estudantes com deficiência.
6. Análise multimodal da prática	Análise de segmentos salientes, gestos, silêncios e ritmo (Radford, 2015).	Atenção à fisionomia do aluno (White, 2008, p. 187).	Vídeo-análise de aulas próprias, com foco em saber e em ser.

7. Pesquisa-formação e avaliação do saber e do ser	Ciclo de desenho, implementação, análise e hipóteses (Radford, 2015).	Impacto na aprendizagem (Pereira; Follis, 2025); rubrica formativa (Mendes et al., 2026).	Ciclos de pesquisa-formação com dados qualitativos e cuidado para não normatizar o ser (Campos; Matos; Paixão, 2026).

Fonte: elaboração própria (2026).

Proposição 1 – Explicitar pressupostos. A formação deve levar o professor a declarar e examinar o que pensa sobre o que é a matemática, o que é aprender, quem é o estudante e para que se educa. Essa explicitação decorre da tese radfordiana de que os conceitos de saber e de aprendizagem de toda teoria se ancoram em um projeto social (Radford, 2020b) e coincide com a salvaguarda proposta por Mendes et al. (2026): declarar no plano de ensino a identidade e o método. Sem ela, o diálogo entre matrizes tende à fusão acrítica ou à justaposição.

Proposição 2 – Tratar a história e a epistemologia da matemática como trabalho humano e como lente declarada. A TO apoia-se na história do conhecimento matemático, como a evolução das sequências aritméticas e o procedimento algébrico de al-Khwarizmi, para mostrar que a matemática é cultural e historicamente constituída (Radford, 2013, 2024). Ao estudá-la, o professor adventista pode reconhecer o esforço humano que produziu esses saberes e, se assim interpretar, a ordem a que White se refere ao dizer que o livro da natureza e a palavra escrita “familiarizam-nos com Deus, ensinando-nos algo das leis por cujo meio Ele opera” (2008, p. 100),

desde que apresente essa interpretação como lente e não como consenso, como sugerem Mendes et al. (2026).

Proposição 3 – Formar pelo labor conjunto. A formação de professores deve organizar-se como atividade conjunta, em que formadores e licenciandos trabalham "ombro a ombro" em tarefas matemáticas e em sua análise, em vez de apenas receber métodos. A proposição converge com a defesa de comunidades de prática e colaboração (Pereira; Follis, 2025) e com o princípio whitiano de que "a cooperação deve ser o espírito da sala de aulas" (White, 2008, p. 228). Inclui o rodízio de papéis, em que os mais experientes auxiliam os menos experientes (p. 228) e o formador atua com os licenciandos, e não por eles.

Proposição 4 – Elaborar tarefas de dupla exigência. Os critérios de planejamento devem combinar a riqueza conceitual e histórica da tarefa, própria da seta Φ (Radford, 2015), com a relevância vital e ética do contexto, tal como White o entende (2008, p. 192-193), acrescidos da pergunta crítica sobre quem se beneficia com o conteúdo ensinado (Vargas-Plaça; Radford, 2023b). A título ilustrativo, uma adaptação do problema do cofrinho poderia propor que os estudantes registrem poupança semanal e destinação regular à doação, modelando a situação por sequências e funções e discutindo, na mesma tarefa, o valor do dinheiro e a generosidade. Trata-se de exemplo elaborado para este estudo, ainda não testado.

Proposição 5 – Formar para a ética comunitária e a escuta da voz. O professor deve aprender a sustentar normas de convivência construídas com os estudantes, como White sugere ao propor regras que o aluno "ajudou a formular" (2008, p. 231), e a acolher a voz de quem diverge ou ocupa posição de silêncio, conforme a

dialética da voz (Vargas-Plaça; Radford, 2023a). A literatura adventista oferece ainda recomendações convergentes: espaços seguros para questionar, mentoria e práticas culturalmente responsivas (Kinjine; Anthoney, 2025) e "pluralidade responsável" na organização do debate (Mendes et al., 2026). Estudos de caso de estudantes que discordam, de estudantes de outras tradições e de estudantes com deficiência, como as alunas com baixa visão analisadas por Vargas-Plaça e Radford (2023a), são dispositivos adequados.

Proposição 6 – Analisar a própria prática de modo multimodal. A análise de vídeos de aula, com atenção a gestos, silêncios, ritmo e posicionamentos, segue os passos da análise de segmentos salientes da TO (Radford, 2015) e desenvolve a atenção que White atribui a Cristo ao observar a "fisionomia dos ouvintes" (2008, p. 187). O foco recai tanto no saber (como a forma algébrica de pensar se torna objeto de consciência) quanto no ser (como os estudantes se posicionam e são posicionados).

Proposição 7 – Articular formação e pesquisa, avaliando saber e ser. A formação pode adotar o ciclo de desenho, implementação, análise e geração de hipóteses (Radford, 2015) como pesquisa-formação, atendendo à recomendação de investigar o impacto da formação sobre a aprendizagem dos alunos (Pereira; Follis, 2025). A avaliação deve ser formativa e incluir dimensões como argumentação, uso de modelos e postura dialógica (Mendes et al., 2026), além de coletar dados qualitativos, em vista das limitações de estudos transversais (Wa-Mbaleka; Trecartin; McBride, 2025). Cabe cuidar para que a avaliação do ser não se converta em instrumento de normatização, risco apontado por Campos, Matos e Paixão (2026).

4.8. Cuidados e Limites do Diálogo

Quatro cuidados delimitam o alcance das proposições. O primeiro é a incomensurabilidade ontológica: a TO é materialista e dialética, e White, teísta e redentiva, de modo que a apropriação proposta é seletiva, no plano didático, metodológico e ético, e não pretende uma síntese metafísica. Esse tipo de relação assemelha-se à "integração crítica" entre domínios legítimos e distintos, que dialogam sem se fundir (Carvalho; Saltarelli; Neri, 2025). O segundo é o risco de instrumentalização: usar a TO como técnica para obter adesão doutrinária contradiz sua ética da alteridade e a recomendação de acolher sem exigir conversão (Kinjine; Anthoney, 2025). O terceiro é a leitura histórica de White, cujos escritos, produzidos há mais de um século, contêm divisões de papéis e hierarquias que não se transferem sem exame. O quarto é o cuidado terminológico já assinalado: lição objetiva e objetivação não são sinônimos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão que orientou o estudo recebe a seguinte resposta. A proposta de educação adventista de Ellen G. White e a Teoria da Objetivação convergem em cinco pontos: a primazia da formação do ser sobre a transmissão de conteúdos; a crítica simultânea ao ensino memorístico e ao subjetivismo individualista; a centralidade do trabalho e da obra comum; a cooperação e o cuidado com o outro, contrapostos à competição; e a recusa de uma matemática subordinada ao mercado. Divergem em quatro pontos: o fundamento ontológico do sujeito e do conhecimento; a origem e o critério de validação do saber; a simetria da relação entre professor e estudantes; e o lugar da divergência em uma educação normativa. A

tensão mais profunda é ontológica, e não curricular, pois os conflitos entre ciência e revelação formulados por White não incidem sobre conteúdos matemáticos. Esse fato torna o diálogo viável nos planos didático, metodológico e ético.

Dessas relações decorrem sete proposições para a formação de professores de matemática: explicitar pressupostos; tratar a história e a epistemologia da matemática como trabalho humano e como lente declarada; formar pelo labor conjunto; elaborar tarefas de dupla exigência, conceitual e vital; formar para a ética comunitária e a escuta da voz; analisar a própria prática de modo multimodal; e articular formação e pesquisa, avaliando o saber e o ser. As proposições sustentam-se em apoios retirados das convergências e em cuidados derivados das tensões.

O objetivo geral e os objetivos específicos foram atingidos: as concepções de White e os conceitos centrais da TO foram caracterizados, confrontados em cinco eixos e convertidos em proposições formativas. A principal contribuição teórica consiste em oferecer à pesquisa sobre educação adventista um interlocutor da Educação Matemática e em mostrar que a integração entre fé e ensino de matemática pode ser pensada no plano da atividade, e não apenas no do conteúdo. A contribuição prática consiste em um conjunto de dispositivos formativos que o professor, confessional ou não, pode adaptar.

O estudo tem limites. Seu caráter é teórico, de modo que as proposições são hipóteses a testar; a leitura de Radford apoia-se em um conjunto delimitado de textos; as obras de White foram lidas em tradução; e o exemplo de tarefa apresentado é ilustrativo e não foi experimentado. Pesquisas futuras podem investigar, em pesquisas

de design com professores de matemática de escolas adventistas e não adventistas, os efeitos das proposições; analisar em vídeo como estudantes de diferentes tradições vivenciam o labor conjunto; e ampliar o corpus para outras obras de Radford e para outras teorias socioculturais da aprendizagem matemática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMPOS, Dalita Vieira de; MATOS, Lucília da Silva; PAIXÃO, Carlos Jorge. Corpo, moral e alteridade na educação confessional: uma análise epistemológica do discurso pedagógico adventista. **Revista Tópicos.** 2026. https://doi.org/10.70773/revistatopicos/787609456

CARVALHO, Francisco Luiz Gomes de; SALTARELLI, Naylan; NERI, Francislé. A integração fé, ensino e aprendizagem (IFEA) e na educação confessional: um estudo empírico sobre escrita argumentativa no contexto escolar. **Paralellus,** v. 17, n. 40, p. 291-309, jan./jun. 2025. https://doi.org/10.25247/paralellus.2026.v17n40.p291-309

KINJINE, Paula; ANTHONEY, Jebamani. Spiritual identity formation of non-Adventist individuals in a faith-based higher education institution in Thailand. **Human Behavior, Development and Society,** v. 26, n. 3, p. 436–447, 2025. https://doi.org/10.62370/hbds.v26i3.279189

MENDES, Mara Pereira de Vargas et al. Integração fé–ensino em Ciências da Natureza: fundamentos epistemológicos e propostas pedagógicas para a Educação Básica. **Periódicos Brasil. Pesquisa Científica,** v. 5, n. 3, p. 2684-2719, 2026. https://doi.org/10.36557/2674-9432.2026v5n3p2684-2719

PEREIRA, Vicente Alexander Silva; FOLLIS, Rodrigo. Formação continuada de professores: epistemologias, boas práticas e foco na aprendizagem. **Revista Práxis Educacional,** v. 21, n. 52, e18248, 2025. https://doi.org/10.22481/praxisedu.v21i52.18248

RADFORD, Luis. Three key concepts of the theory of objectification: knowledge, knowing, and learning. **Journal of Research in Mathematics Education,** v. 2, n. 1, p. 7-44, 2013. https://doi.org/10.4471/redimat.2013.19

_____. De la teoría de la objetivación. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática,** Colômbia, v. 7, n. 2, p. 132-150, jun./set. 2014. https://www.revista.etnomatematica.org/index.php/RevLatEm/article/view/123

_____. Methodological aspects of the theory of objectification. **Perspectivas da Educação Matemática,** v. 8, n. 18, p. 547-567, 2015. https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/1463

_____. The theory of objectification and its place among sociocultural research in mathematics education. **RIPEM – Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática,** v. 6, n. 2, p. 187-206, 2016. https://www.sbembrasil.org.br/periodicos/index.php/ripem/article/view/1219

_____. Alguns desafios encontrados na elaboração da teoria da objetivação. **PNA,** v. 12, n. 2, p. 61-79, 2018. https://doi.org/10.30827/pna.v12i2.6965

_____. ¿Cómo sería una actividad de enseñanza-aprendizaje que busca ser emancipadora? La labor conjunto en la teoría de la

objetivación. **RECME – Revista Colombiana de Matemática Educativa,** v. 5, n. 2, p. 15-31, 2020a. https://www.luisradford.ca/pub/2020%20-%20Radford%20Como%20seria%20una%20actividad%20RECME%20(1).pdf

_____. El aprendizaje visto como saber y devenir: una mirada desde la teoría de la objetivación. **REMATEC – Revista de Matemática, Ensino e Cultura,** v. 15, n. 36, p. 27-42, 2020b. https://doi.org/10.37084/REMATEC.1980-3141.2020.n16.p27-42.id306

_____. Un recorrido a través de la teoría de la objetivación. *In*: GOBARA, Shirley Takeco; RADFORD, Luis (org.). **Teoria da Objetivação:** fundamentos e aplicações para o ensino e aprendizagem de ciências e matemática. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2020c, p. 15-42.

_____. The dialectic between knowledge, knowing, and concept in the theory of objectification. **Éducation et didactique,** v. 18, n. 2, p. 147-159, 2024. https://doi.org/10.4000/11xa9

SALES, Giza Guimarães; CASTRO, Rosane Michelli de; LIMA, Sônia Filiú Albuquerque. Educar para a eternidade: o propósito visionário de Ellen G. White na educação adventista brasileira. **Práxis Teológica,** v. 21, n. 1, e2383, 2025. https://doi.org/10.25194/2317-0573.2025v21n1.e2383

VARGAS-PLAÇA, Jaqueline Santos; RADFORD, Luis. A formação de professores para o ensino de ciências na perspectiva da teoria da objetivação. **Interfaces da Educação,** v. 12, n. 36, p. 308-328, 2021. https://doi.org/10.26514/inter.v12i36.6284

VARGAS-PLAÇA, Jaqueline Santos; RADFORD, Luis. Teoria da objetivação: um foco na produção de subjetividades. **Revista Venezolana de Investigación en Educación Matemática (REVIEM),** v. 3, n. 3, p. 1-17, 2023a. https://doi.org/10.54541/reviem.v3i3.71

VARGAS-PLAÇA, Jaqueline Santos; RADFORD, Luis. Uma reconceituação do professor a partir da Teoria da Objetivação. **Revista Olhares,** v. 11, n. 1, p. 1-16, 2023b. https://doi.org/10.34024/olhares.2023.v11.14453

WA-MBALEKA, Safary; TRECARTIN, Shannon; McBRIDE, Duane. Relationship between years of Adventist education and adherence to the Health Message among the Seventh-Day Adventists worldwide. **Journal of Religion and Health,** 2025. https://doi.org/10.1007/s10943-025-02476-3

WHITE, Ellen G. **Conselhos aos professores, pais e estudantes.** [S. l.]: Ellen G. White Estate, 2007a. E-book.

_____. **Fundamentos da educação cristã.** [S. l.]: Ellen G. White Estate, 2007b. E-book.

_____. **Educação.** [S. l.]: Ellen G. White Estate, 2008. E-book.

WIN, Aye Thida; WILANG, Jeffrey Dawala. Integrating values education into teaching: perspective from subject teachers in Thailand. **Human Behavior, Development and Society,** v. 26, p. 3, p. 459–472, 2025. https://doi.org/10.62370/hbds.v26i3.281917

---

[1] Doutor em Informática pela Universidade Federal do Amazonas e professor de Matemática da Escola Normal Superior da Universidade

do Estado do Amazonas. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6680-4023

[2] Mestre em Física Ambiental pela Universidade Federal do Mato Grosso e professor substituto da Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat, Campus Alta Floresta. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8558-5156

[3] Mestre em Matemática Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas e professor do Colégio Dom Bosco Manaus e da Secretaria de Estado de Educação do Amazonas. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail. ORCID: https://orcid.org/0009-0008-7469-454X