

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

Uma *matemática do ensino* na Licenciatura Plena em Matemática (UFG) em atos normativos (1984-1992)

A mathematics of teaching in the bachelor's degree in mathematics (UFG) in normative acts (1984-1992)

Una matemática de la enseñanza en la Licenciatura Plena en Matemáticas (UFG) en actos normativos (1984-1992)

Mike dos Santos Leão¹  e Viviane Barros Maciel² 

Resumo

Que indícios de uma matemática do ensino podem ser interpretados a partir dos atos normativos que fixavam o currículo para o curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Goiás (UFG) entre 1984 e 1992? Este artigo apresenta um resultado parcial de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Jataí (UFJ). Objetiva-se interpretar indícios de uma *matemática do ensino*, a partir da análise de atos normativos que fixavam o currículo pleno do curso de Licenciatura de Matemática da UFG, entre 1984 e 1992. Propõe-se um percurso teórico-metodológico ancorado em autores que definem saberes profissionais como a articulação entre os saberes do campo disciplinar e das ciências da educação. Como resultados observa-se que é preciso compreender além das finalidades de objetivos explícitos em um ato normativo, pois mais do que prescrever disciplinas à graduação, um ato anuncia raízes científicas e pedagógicas de uma matemática do ensino em transformação.

Palavras-chave: Saberes científicos e pedagógicos; matemática a e para ensinar; ensino superior; história da educação matemática.

Abstract

What evidence of a mathematics of teaching can be interpreted from the normative acts that established the curriculum for the Mathematics Degree course at the Federal University of Goiás (UFG) between 1984 and 1992? This article presents a partial result of a master's research developed within the scope of the Postgraduate Program in Education (PPGE) at the Federal University of Jataí (UFJ). The objective is to interpret evidence of mathematics teaching, based on normative acts that established the full curriculum for the mathematics course at UFG between 1984 and 1992. A theoretical-methodological approach is proposed, anchored in authors who define professional knowledge as the articulation between the knowledge of the disciplinary field and the educational sciences. As a result, it is observed that it is necessary to understand beyond the explicit purposes and objectives in a normative act, because more than prescribing disciplines for undergraduate studies, an act announces the scientific and pedagogical roots of mathematics of teaching in transformation.

Keywords: Scientific and pedagogical knowledge; mathematics to and for teaching; higher education; history of mathematics education.

Resumen

¿Qué evidencias de una matemática de la enseñanza pueden interpretarse a partir de las leyes que establecieron el currículo de la Licenciatura en Matemáticas en la Universidad Federal de Goiás (UFG) entre 1984 y 1992? Este artículo presenta un resultado parcial de una investigación de maestría desarrollada en el ámbito del Programa de Posgrado en Educación (PPGE) de la Universidad Federal de Jataí (UFJ). El objetivo es interpretar las evidencias de una matemática de la enseñanza, con base en las leyes que establecieron el currículo completo de la Licenciatura en Matemáticas en la UFG entre 1984 y 1992. Se propone un enfoque teórico-metodológico, basado en autores que definen el conocimiento profesional como la articulación entre el conocimiento del campo disciplinar y las ciencias de la educación. Como resultado, se observa que es necesario comprender más allá de los propósitos y objetivos explícitos de una ley normativa, ya que más que prescribir disciplinas para los estudios de grado, una ley anuncia las raíces científicas y pedagógicas de una matemática de la enseñanza en transformación.

Palabras clave: Conocimiento científico y pedagógico; Matemáticas para la enseñanza y para la enseñanza; educación superior; cultura escolar; historia de la educación matemática.

¹ Colégio Estadual Dr. Onório Pereira Vieira (CEDOPV), Quirinópolis, Goiás, Brasil . E-mail: leaomike12@gmail.com

² Universidade Federal de Jataí (UFJ) , Jataí, Goiás, Brasil . E-mail: vivianemaciel@ufj.edu.br

1. INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta um resultado parcial, de uma dissertação de mestrado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Jataí (UFJ). Neste texto temos como objetivo interpretar indícios de uma matemática do ensino, a partir de atos normativos publicados entre 1984 e 1992, voltados ao curso de Graduação em Matemática, da Universidade Federal de Goiás (UFG). O conceito *matemática do ensino*, formulado por Valente (2020), tem entre seus objetivos levar pesquisadores e professores à reflexão de que a menção ao “ensino de matemática” poderia reduzir a “matemática” a um saber invariante, estático, universal e quando deveria ser concebida como um produto social, histórico e cultural, conforme resultados de pesquisas¹ do campo da História da Educação Matemática.

Os atos normativos que elencamos como fonte principal de pesquisa foram Resoluções elaboradas pelo Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa da UFG (CCEP/UFG), de 1984 a 1992 que fixavam o currículo do curso de Licenciatura em Matemática nesta instituição. O período é considerado um período de mudanças curriculares expressivas (Santos, 1999; Santos, 2009; Silva, 2003 entre outros) para o curso de Matemática da UFG. Assim, iniciamos as análises com a CCEP N°191 de 06 de janeiro de 1984, que fixa o currículo pleno do curso de licenciatura em Matemática. Depois a resolução CCEP N° 332 de 16 de março de 1992, que fixa o currículo pleno da Licenciatura e do Bacharelado de Matemática.

Dessa maneira, este texto visa responder à seguinte questão “que indícios de uma *matemática do ensino* podem ser interpretados a partir dos atos normativos aprovados pelo Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (UFG), publicados entre 1984 e 1992, que fixavam o currículo para o curso de Licenciatura em Matemática?

Assim, a primeira seção deste artigo será dedicada aos referenciais teórico-metodológicos. Nos reportaremos inicialmente ao professor e historiador, André Chervel (1990) que no texto, *História das disciplinas escolares*, nos ensina que ao analisar um texto é preciso questionar se todas as finalidades nele inscritas “são de fato reais” (Chervel, 1990, p.189), pois de acordo com esse autor, há uma tendência de os textos misturarem as “finalidades reais” com as “finalidades de objetivos” (p. 190), que melhor explicaremos no decorrer da seção. Depois necessitaremos do aporte dos professores e pesquisadores suíços, Rita Hofstetter e Bernard Schneuwly (2017) imprescindíveis na definição dos saberes que constituem o saber profissional docente, definindo-os em dois tipos, os saberes *a* ensinar e os saberes *para* ensinar (Hofstetter; Schneuwly, 2017, p.129-137). Tal definição ressoou nos estudos do campo da História da educação matemática, do qual emergiram as categorias matemática *a* e *para* ensinar. (Morais; Bertini; Valente, 2017), respectivamente, relacionadas às definições de saberes *a* e *para* ensinar, que se encontram ancoradas em campos distintos, o campo disciplinar matemático e o das ciências da educação (Valente, 2020, p.187-210), que, articulados e em diálogo com o contexto sócio-histórico e cultural que se inserem, conformam o campo profissional do professor que ensina matemática. Estes referenciais são imprescindíveis para a análise, interpretação e sistematização de saberes a partir de uma fonte ou objeto de investigação histórica.

Na segunda seção deste trabalho, realizaremos o exercício de descrição e separação de unidades de análise das resoluções (CCEP N° 191, N° 332) que fixavam o currículo pleno do curso de Licenciatura em Matemática, da Universidade Federal de Goiás, aos alunos ingressantes no curso, entre os anos de 1984 e 1992, uma vez que o que queremos interpretar não se encontra explícitos nestes documentos.

Por fim, na terceira seção, apresentaremos uma interpretação dessas unidades de análises como indícios de uma *matemática do ensino* na UFG, interpretada neste período e contexto, à luz dos referenciais teórico-metodológicos apresentados na primeira seção. O termo indícios será utilizado pois é a partir da análise das

¹ Destacamos os trabalhos de pesquisadores do Ghemat - Brasil <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1769>, advindos de resultados dos projetos universais desenvolvidos desde 2017 até os dias atuais (referências) coordenados pelo Prof. Dr. Wagner Rodrigues Valente (Universidade Federal de São Paulo). Cita-se aqui alguns deles: Oliveira (2017); Pinheiro (2017); Maciel (2019); Rocha (2019); Basei (2020); Fernandes (2020); Fortaleza; (2021); Pereira (2022), Pardim Gouveia (2023); entre outros.

escolhas de disciplinas e conteúdos, das prescrições metodológicas, das finalidades formativas atribuídas no ensino e dos modos de organização do ensino (tanto a partir das análises documentais, quanto das análises bibliográficas) é que poderemos inferir sobre a “arquitetura” do conceito da *matemática do ensino* (Valente, 2020), um saber profissional historicamente constituído.

2. RAÍZES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA MATEMÁTICA DO ENSINO

De acordo com Machado e Carneiro (2024) “os caminhos teórico-metodológicos da pesquisa em história da educação matemática foram construídos e estão sendo moldados, à medida que as pesquisas em história da educação matemática vão sendo desenvolvidas”, neste sentido” (p.7) Um primeiro passo deste caminhar foi refletirmos sobre as intencionalidades e significados que poderiam expressar um ato normativo, ou seja, um texto oficial.

Há cerca de 40 anos, Chervel (1990) instigava-nos a questionar “se todas as finalidades nos textos são de fato finalidades ‘reais’” (Chervel, 1990, p.189), pois, segundo este autor, nem todas as finalidades de ensino estão neles explícitas, geralmente “há uma tendência nos textos de misturar umas e outras” (Chervel, 1990, p.190).

De forma bem concisa em seu principal artigo que versa sobre a *História das disciplinas escolares*, Chervel (1990) nos mostra um fluxo para a análise de um texto oficial ao afirmar que a “identificação, a classificação e a organização desses objetivos ou dessas finalidades são uma das tarefas da história das disciplinas escolares” (p.187). De acordo com o autor,

Deve sobretudo tomar consciência de que uma estipulação oficial, num decreto ou numa circular, visa mais frequentemente, mesmo se ela é expressa em termos positivos, corrigir um estado de coisas, modificar ou suprimir certas práticas, do que sancionar oficialmente uma realidade (Chervel, 1990, p.190)

A citação mostra que as normas e os atos oficiais não são registros neutros da realidade, mas instrumentos de intervenção que podem expressar intenções políticas e pedagógicas e, ou mesmo, buscam orientar ou transformar práticas.

Ainda segundo Chervel (1990), não se pode ter como referência unicamente os textos oficiais para descobrir as finalidades reais de ensino, por isso, a partir das finalidades de objetivos, juntamente com o entendimento neste texto sobre os saberes que constituem a profissão do professor que ensina matemática nos dará elementos para interpretarmos os indícios de uma *matemática do ensino* (Valente, 2020; 2023).

O termo indícios, pode ser substituído por aproximações, visto que será necessário aprofundarmos em análises de outros tipos de documentação a fim de materializar interpretações, evidências, finalidades reais do ensino, a partir dos textos oficiais. Segundo Chervel (1990), de acordo com uma época há uma literatura que complementa esses textos e que pode nos dar respostas sobre as intencionalidades e significados sobre as finalidades de ensino, “relatórios de inspeção, projetos de reforma, artigos ou manuais de didática, prefácios de manuais, polêmicas diversas, relatórios de presidentes de bancas, debates parlamentares etc.” (p.190-191).

Assim ao objetivar interpretar indícios de uma *matemática do ensino*, buscamos por elementos de sua essência, de suas raízes, fixadas em dois campos, disciplinar e da ciências da educação, que, de acordo com Valente (2020), o primeiro está ligado aos saberes produzidos por comunidades científicas e que embasam certas disciplinas, como é o caso da Matemática; o segundo, saberes que integram a formação de professores e preparando-os para o exercício do seu ofício.

Estes saberes, que Valente (2020) menciona, têm suas raízes, no aporte teórico dos autores Hofstetter e Schneuwly (2017) que definem, como *saberes a ensinar* e *saberes para ensinar*, os saberes constitutivos das profissões de ensino e formação. É também à luz desses referenciais que Valente, Moraes e Bertini (2017) construíram as

categorias analíticas², *matemática a ensinar* e a *matemática para ensinar*. De acordo com esses autores a primeira estaria ligada aos saberes do campo disciplinar matemático, e articulada a ela, estaria a segunda, ligada aos saberes do campo pedagógico, juntas delineiam os saberes do campo profissional do professor que ensina matemática.

Dessa maneira, levando em conta determinado tempo histórico e contexto social, Valente (2020) apresenta um novo campo conceitual, o de *matemática do ensino*, como produto cultural, distinguindo-a epistemologicamente do que o *ensino de matemática* expressa. De acordo com o autor

[...] de maneira distinta da perspectiva dada pelo ensino de matemática, essencialmente tendo em vista questões didáticas, a matemática do ensino interessa-se prioritariamente por questões epistemológicas. Especificamente, analisamos os processos de elaboração da matemática a ensinar e da matemática para ensinar, bem como a dinâmica de articulação entre esses saberes, na constituição da matemática do ensino em cada tempo histórico. [...] Assim, a matemática do ensino coloca em relação objeto e ferramenta, analisa as relações estabelecidas e suas mudanças entre formação e docência, entre o campo disciplinar matemático, as ciências da educação e o campo profissional do ensino. Essas relações permitem considerar os saberes profissionais próprios ao trabalho do professor. (Valente, 2020, p.169).

Ainda na esteira de Valente (2020), partimos da hipótese de que é possível encontrar indícios de uma *matemática do ensino*, no curso de Licenciatura em Matemática, ancorados na articulação entre elementos dos campos disciplinares e das ciências da educação, capazes de caracterizar o saber profissional do professor que ensina matemática, no período entre 1984 e 1992, na Universidade Federal de Goiás (UFG). Neste caso, que indícios de uma *matemática do ensino* podem ser interpretados a partir dos atos normativos aprovados pelo Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CCEP/UFG), publicados entre 1984 a 1992, que fixavam o currículo³ para o curso de Licenciatura em Matemática nesta instituição?

Compreendendo a *matemática do ensino* como um saber historicamente constituído fomos ao encontro das fontes a fim de interpretar tais indícios, à luz dos referenciais teórico-metodológicos chamados ao diálogo no presente artigo.

3. TRAJETÓRIAS DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NA UFG

O curso de Matemática da Universidade Federal de Goiás (UFG) não “nasce em berço tão esplêndido” assim. A UFG, criada pela Lei n°. 3.834-C de 1960 (Brasil, 1960) e instalada em Goiânia, capital do estado de Goiás, foi a primeira universidade pública federal a compor o ensino superior do estado. Ela foi a junção de cinco instituições, a Faculdade de Direito de Goiás, Faculdade de Farmácia e Odontologia, Escola de Engenharia, Conservatório de Música (Silva, 2003, p. 70.). Tal criação se deu em meio ao debate da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, que “fixou normas de organização e funcionamento de ensino superior e sua articulação com a escola média” (Baldino, p. 101-102) e, também, à disputa universitária entre o particular e o privado⁴ (Silva, 2003, p. 70.). Apesar de Goiás ganhar destaque neste período, uma vez que Juscelino Kubitschek findava seu mandato no governo federal e Brasília se tornava a nova capital federal do país. A crise política e econômica no país resultou no golpe de 1964, o que acabou afetando o campo educacional, especialmente a formação de professores (Silva, 2003, p. 73).

Referente ao campo educacional, reitera-se ainda que a criação do curso de Matemática, que passou a ser ofertado em 1964, sendo reconhecido em 1969 (CEPEC/UFG N° 1854 de 08 de dezembro de 2023, p. 04)

² A partir destas categorias pesquisadores do campo da História da Educação Matemática têm se debruçado na interpretação de *matemáticas a e para ensinar* enquanto constituintes do saber profissional do professor. Podemos citar os trabalhos de Oliveira (2017); Pinheiro (2017); Maciel (2019); Rocha (2019); Basei (2020); Fernandes (2020); Fortaleza; (2021); Pereira (2022); Pardim (2023), entre outros.

³ A fixação de currículos pelos cursos de graduação deveria estar em consonância com a Resolução N° 184, que fixava os princípios e critérios para elaboração dos Currículos Plenos e dava outras providências publicada em 1983.

⁴ De acordo com Baldino (1991), “no fundo se contrapunham dois projetos universitários distintos: um público, laico (defendido pela maçonaria); outro particular, católico (defendido pela Arquidiocese de Goiânia); que também expressam interesses ideológicos distintos ao nível de formação intelectual dos jovens” (p. 82)

se deu no bojo de duas leis de diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN), a LDB/1961, (Brasil, 1961) e a LDB/1971(Brasil, 1971) e cinco anos antes da Reforma Universitária de 1968⁵ (Brasil, 1968).

De acordo com Da Silva Junqueira e Manrique (2015) a LDB/1961, fixou conteúdos mínimos e normatizou a duração dos cursos superiores, entre eles o curso de Licenciatura em Matemática, segundo os autores

A Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1961), trouxe, em seu bojo, um primeiro modelo federativo de administração da educação brasileira. Ao criar o Conselho Federal de Educação (CFE), delegou-lhe, entre outras competências, a fixação dos conteúdos mínimos e a duração dos cursos Superiores para a formação de pessoal para profissões regulamentadas em lei, entre elas, a Licenciatura em Matemática. (p. 625)

No caso Reforma Universitária de 1968, esta buscava normatizar e organizar o ensino superior em consonância com a escola média (Baldino, 1991), e a LDB/1971⁶ (fixava o currículo básico para os chamados 1º e 2º graus da educação básica). De acordo com Da Silva Junqueira e Manrique (2012, p. 46)

No contexto da crise de 1968, as universidades entram num processo de consolidação, com o desenvolvimento da pesquisa no âmbito da universidade e de melhoria da qualificação dos docentes universitários. As áreas das ciências exatas são privilegiadas. No entanto, os anos de 1970 encontram o processo de massificação universitária, com a criação de diversas faculdades isoladas de ensino superior. É também nessa época que o Movimento da Matemática Moderna exerce papel significativo na formação dos professores de matemática no país.

Na mesma direção, Valente (2020) complementa que o Movimento da Matemática Moderna (MMM) possibilitou mudanças curriculares. “A LDB 5692/71 [buscou] superar o problema da descontinuidade entre o nível primário e ginasial, que, até então, a LDB 4024/61 não havia sido enfrentada. Com o ensino de primeiro grau obrigatório, de oito anos, é trazida à baila a necessidade de alterações curriculares” (Valente, 2020, p.10)

Como forma de alterar e fixar o currículo e normatizar os cursos de graduação, as universidades elaboram os atos normativos. Alguns atos normativos da UFG podem ser encontrados na internet, geralmente anexados dentro de páginas do domínio “ufg.br”. Outra forma de ter contato com eles é ir diretamente aos arquivos acadêmicos e administrativos dentro da própria instituição. Os documentos que analisamos encontram-se sob a gestão do Centro de Informação, Documentação e Arquivo (CIDARQ⁷) /UFG, que após uma primeira visita de um dos pesquisadores aos arquivos, em dezembro de 2025, foram encaminhados, via e-mail, pelo órgão que é responsável pela gestão da informação e dos documentos da instituição, sejam eles administrativos, acadêmicos ou históricos.

Dos documentos que o CIDARQ nos enviou, nos dedicaremos a duas Resoluções aprovadas pelo Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa da UFG (Quadro 1), são elas, as Resoluções CCEP Nº 191/1984 e Resolução CCEP Nº 332/1992, que fixaram o currículo pleno do curso de Licenciatura em Matemática⁸. Conforme afirma Chervel (1990, p. 187) é preciso “identificar, classificar e organizar esses objetivos ou essas finalidades” como tarefas iniciais. O quadro abaixo mostra duas resoluções que separamos frente aos motivos anteriores já mencionados.

⁵ Tanto a LDB (Brasil, 1961) quanto a Reforma Universitária de 1968 eram favoráveis de que o ensino superior deveria se dar preferencialmente nas universidades, com exceção a algumas faculdades isoladas. A Reforma Universitária, de acordo com Baldino (1991), fixava “normas de organização e funcionamento de ensino superior e sua articulação com a escola média” (p. 101-102). O autor afirma ainda ficava clara a “liberalidade na criação de instituições [de ensino superior] e a formalidade na sua legalização em Goiás” (p.102).

⁶ Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Brasil, 1971)

⁷ O Conselho Universitário Federal através da Resolução 02/2010, criou o Centro de Informação, Documentação e Arquivo da UFG - CIDARQ - e extinguiu a Divisão de Comunicações e o Centro de Memória da UFG, revogando a Resolução ECU Nº 05/78.

⁸ Apesar de não ser nosso objeto de estudo, a Resolução CCEP/1990 fixou o currículo para o bacharelado no ano de 1984.

Quadro 1 – Conjunto de Resoluções da UFG (1984 - 1992)

Resolução Órgão/Nº/Ano UFG	Resolve
CCEP Nº 191 de 06 de janeiro de 1984	Fixar o Currículo Pleno do Curso de Licenciatura em Matemática.
CCEP Nº 332 de 16 de março de 1992	Fixar o Currículo Pleno do Curso de Graduação em Matemática - Licenciatura e Bacharelado, para alunos ingressos a partir do ano letivo de 1992.

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores a partir dos dados extraídos de cada resolução

4. ELEMENTOS PARA A INTERPRETAÇÃO DE SABERES NAS RESOLUÇÕES

A Resolução CCEP/UFG Nº 191/1984, que fixava o currículo pleno do curso de Licenciatura em Matemática, era composta por três artigos. No primeiro artigo, o documento abordava o objetivo do curso e o perfil do egresso.

Art. 1º - O Curso de Licenciatura em Matemática tem por objetivo formar profissionais que tenham atitudes mentais e habilidades de análise exigidas para a compreensão e o uso eficiente da Matemática, desenvolvendo neles o raciocínio matemático rigoroso e a abstração, além disso, estes profissionais devem ser preparados para trabalhar estas habilidades a nível de 1º e 2º graus de forma que tenham condições de selecionar conteúdos, sequência que estes conteúdos serão ministrados e a forma de ação pedagógica para o ensino destes conteúdos, compreendendo a escola enquanto realidade concreta e inserida no contexto histórico social (Universidade Federal de Goiás, 1984, CCEP Nº 191, p.01)

Assim, as *finalidades de objetivos* presentes neste documento encerram outras finalidades que não estão implícitas, é o que Chervel (1990) denomina de finalidades *reais*. Os futuros profissionais, licenciados, teria que fazer um “uso eficiente da matemática”. A eficiência estaria ligada às utilidades da matemática e às suas aplicações na ciência e na economia, ao mundo do trabalho.

No que se refere aos saberes a e para ensinar verificamos que havia uma preocupação com o objeto de ensino do professor, a matemática propriamente dita, cujas raízes se fixam no campo disciplinar, uma vez que o foco estaria no “raciocínio matemático rigoroso” e na “abstração”. A dedicação a esses aspectos se arrastava pelas três primeiras séries do curso.

Com relação aos aspectos didático-pedagógicos, no texto encontramos as orientações referente ligadas aos aspectos didático-pedagógicos. O aluno do curso de Licenciatura teria que ter conhecimento para selecionar, sequenciar e ensinar conteúdos considerando o contexto histórico e social que a escola se insere. Estes aspectos teriam suas raízes no campo das ciências da educação.

Dessa maneira, o professor selecionar os conteúdos ele teria que estar atualizado com as demandas da escola básica. De acordo com o parágrafo único, que determinava que a atuação principal deveria ser na escola básica, pois a partir da LDB/1971, ela estaria dividida em 1º e 2º graus. A escolha sequenciação e aspectos de seu ensino deveria conciliar aspectos ligados ao que era prescrito à educação básica. Em São Paulo, por exemplo, foram publicados Guias de orientações curriculares para o ensino do 1º grau (Valente, 2020) como suporte à matemática a ensinar e para ensinar. Não bastava ao professor saber o que ensinar, era necessário compreender a lógica do ensino, conteúdos, sequências, ações didáticas, além de articular tudo isso ao contexto histórico e social em que a escola estava situada.

Podemos observar que no parágrafo único deste primeiro artigo da Resolução, há exemplos dos campos de atuação do Licenciado em Matemática para além da sala de aula da educação básica: em cursos de pós-graduação (Matemática Pura, Aplicada, Informática, Probabilidade e Estatística, entre outros afins), no magistério superior, e em órgãos públicos e privados que utilizassem a matemática como ferramenta

Em seu segundo artigo desse documento determinava que o Núcleo Epistemológico da Licenciatura seria constituído por “Disciplinas de Formação Pedagógica” (Educação Brasileira, Psicologia da Educação, Didática e Prática de Ensino da Matemática e Fundamentos de Matemática Elementar) e “Análise Matemática” (Cálculo Diferencial e Integral, Análise Real e Complexa, Análise Numérica e Equações Diferenciais). São as Disciplinas de Formação pedagógica que diferem o curso de Licenciatura do Bacharelado em Matemática. Disciplinas com raízes no campo das ciências da educação (Psicologia da Educação, Educação Brasileira) e no campo profissional (Didática e Prática de Ensino da Matemática)

Quanto ao artigo 3º o documento detalhava as disciplinas obrigatórias, em um total de 2506 (duas mil quinhentas e seis) horas-aula. O primeiro, segundo e terceiro anos voltados às disciplinas Análise matemática (as citadas anteriormente, incluindo Conceitos básicos de computação, Geometrias e Desenho geométrico, Álgebra, Física Geral) com exceção de Educação brasileira.

No último ano do curso, apenas disciplinas do campo das ciências da educação e campo profissional. Era preciso compreender sobre a Política educacional brasileira e suas mudanças com o ensino de 1º e 2º graus, após o golpe de 64, sobre a Psicologia da educação, sobre Didática e a Prática de Ensino da Matemática (esta última com 8 créditos, o dobro das demais) e sobre Fundamentos de matemática elementar com tópicos do currículo de 1º e 2º graus, que segundo o documento, esta última, visava a formação específica do professor (“Análise combinatória, Determinantes, Logaritmos, Equações algébricas, etc”) para atuar na sala de aula da educação básica.

O professor em formação precisava ter 160 horas de atividades complementares, projetos e eventos, realizados durante o curso e reconhecidos por ele.

A Resolução finalizava com o parágrafo que versava sobre a integração entre prática e conteúdo, como se pode observar a seguir:

Parágrafo único - Durante o 4º Ano, tentar-se-á uma integração entre a Prática e Conteúdo de forma que os alunos licenciados possam produzir textos de Matemática de interesse para o 1º e 2º graus, sob a orientação de professores do Departamento de Matemática e do Estágio Supervisionado (Universidade Federal de Goiás, CCEP/191, 1984, p.04)

A resolução vigorou até o ano de 1992, quando foi publicado um novo ato normativo que fixava o currículo pleno da Licenciatura e Bacharelado em Matemática.

Este ato foi a Resolução CCEP/UFG Nº 332/1992, publicada no bojo da Reforma de 1994, que de acordo com Silva (2003), marcava o período da interdisciplinaridade no ensino superior, que dava destaque à interdisciplinaridade entre as disciplinas. Além disso, não podemos deixar à parte que o curso vivenciava os primeiros anos após a promulgação da Constituição Federal (Brasil, 1988). De acordo com Resolução CEPEC/UFG Nº 1854 de 08 de dezembro de 2023, que aprovou o projeto Pedagógico do Curso de Matemática (para os alunos ingressos a partir de 2012), de 1988 a 1996 ocorreu a expansão da UFG para o interior do estado, iniciando com Campus Catalão (1988), Rialma (1993) e Jataí (1996) (Universidade Federal de Goiás, Resolução CEPEC/UFG Nº 1854/2023, p. 04). Essa resolução previa que

O curso regular de Matemática na Universidade Federal de Goiás foi oferecido pela primeira vez em 1964, com a criação do Instituto de Matemática e Física. O curso foi reconhecido pelo decreto 65.874 de 15 de dezembro de 1969. Em 1996, ele passou a ser responsabilidade do Instituto de Matemática e Estatística - IME - criado a partir do desmembramento do Instituto de Matemática e Física. O curso regular de Licenciatura em Matemática é oferecido também nas regionais de Catalão, desde 1988, de Jataí, desde 1981. E ainda foi oferecido no campus de Rialma, no período de 1993 a 2008. Mas apenas em Goiânia é oferecido o Bacharelado. (p. 04)

Com o triplo de páginas, a Resolução CCEP N°332 fixava “o currículo pleno do curso de Graduação em Matemática - Licenciatura e Bacharelado⁹, para os alunos ingressos a partir de 1992” (Universidade Federal de Goiás, CCEP N°332/1992, p.01).

A resolução estabelecia que na terceira série do curso o aluno poderia escolher entre uma das modalidades previstas (licenciatura ou bacharelado). Ambas com a mesma quantidade de horas 2468 (duas mil, quatrocentos e sessenta e oito). As atividades complementares continuavam, porém com 60 horas a menos, perfazendo 100 horas.

O Artigo 5º, dos seis destinados à modalidade Licenciatura, era o único que se distinguia dos demais, quando comparado aos cinco artigos que a Resolução dispunha sobre o Bacharelado. Este artigo dedica-se especificamente à disciplina de Metodologia e Conteúdo do Ensino de Matemática”, cuja regulamentação se desdobra em três parágrafos:

Art. 5 - A disciplina Metodologia e Conteúdo do Ensino de Matemática propiciará ao licenciado, além das atividades normais de sala de aula, o desenvolvimento de uma ação pedagógica numa escola da rede de 1º e 2º graus:

§ 1º - Na ação pedagógica a que se refere o caput do artigo terá o auxílio de um Professor Coordenador e um Professor Supervisor, sendo que o primeiro será indicado pelo Departamento de Matemática e, o segundo, será o Professor Regente da(s) sala(s) de aula onde se concretizará a ação.

§ 2º - A escola onde se dará a ação será, preferencialmente, o Colégio de Aplicação da UFG e/ou uma outra escola da comunidade e, neste caso, será necessária a assinatura de um convênio entre a Universidade e a outra instituição, de tal forma que fiquem asseguradas plenas condições para o desenvolvimento do trabalho.

§ 3º - O licenciando deverá participar de todas as atividades de ensino aprendizagem no interior da(s) sala(s) de aula definida(s) para a realização do trabalho, participando, inclusive, do planejamento inicial; ficará obrigado a apresentar um plano de trabalho e um relatório de suas atividades ao Professor Coordenador e será, além disso, avaliado, conjuntamente, pelos professores Coordenador e Supervisor, sendo o plano e o relatório partes integrantes de sua avaliação. (Universidade Federal de Goiás, CCEP N°322, 1992, p.02).

A disciplina de Metodologia e Conteúdo do Ensino de Matemática daria o respaldo teórico e metodológico (atividades de sala de aula) à ação pedagógica (atividades extrassala de aula, ocorridas na escola ou colégio de aplicação).

Segundo esta Resolução, nesta ação pedagógica, trabalhariam juntos, o aluno da licenciatura, o professor coordenador (indicado pelo departamento de matemática), o professor supervisor (professor regente da sala de aula onde a proposta seria aplicada). A ação ocorreria em uma sala de aula da comunidade, por meio de convênio entre escola e universidade, ou no próprio Colégio de Aplicação da UFG.

Verificamos, neste artigo da resolução, que não basta apenas o conhecimento das disciplinas, dos conteúdos estabelecidos para serem ensinados, de didática e metodologia, é preciso o exercício da prática profissional. De acordo com Tardif (2020, p.10), “é em situações de ensino com e para os alunos que o professor mobiliza concretamente vários saberes [e conhecimentos] e os coloca a serviço de toda ação”. Para este autor são as “práticas profissionais” que “unificam os saberes disciplinares, didáticos e pedagógicos com os saberes profissionais do professor” (p.10), ou seja, a ação pedagógica, neste caso, é entendida como um exercício para a prática profissional, de articulação entre os saberes do campo profissional, do campo das ciências da educação e do campo disciplinar, uma *matemática do ensino como saber profissional do professor que ensina matemática* que está em constante transformação.

Nesta ação, onde se faria o exercício da prática profissional, o aluno deveria estar presente desde o planejamento das aulas em sala de aula definida, apresentando plano de trabalho e relatório de atividades ao Coordenador e Supervisor que, juntos, avaliariam a proposta.

⁹ Neste texto não temos a pretensão de dissertar sobre as convergências e os distanciamentos entre a Licenciatura e o Bacharelado, nem mesmo temos o objetivo de compará-los, mas ao abordar os currículos algumas observações são inevitáveis.

No final da Resolução, havia a justificativa para o novo currículo. O currículo implantado em 1984 com o regime seriado, passou a apresentar, até 1990, elevados índices de reprovação e evasão. Esses dados motivaram amplo debate entre docentes, discentes e o Colegiado, resultando em uma proposta de reformulação curricular, aprovada em 1992. A reformulação envolveu redimensionamento de conteúdos, reorganização de disciplinas (exclusão, inclusão e redistribuição) e de carga horária, considerando que a maioria dos alunos trabalham. Esta reformulação foi norteadada por alguns princípios, expostos no documento. como a adequação ao nível de compreensão do aluno; o aprofundamento progressivo dos conhecimentos; a garantia de formação dos professores em Matemática Superior Fundamental e a distinção entre as especificidades do bacharelado e da licenciatura, tendo em vista a legislação federal e documentos oficiais da UFG.

Basicamente a diferença entre os dois currículos estava na quarta série do curso. A resolução dispõe que:

A 4ª série do curso de licenciatura é basicamente composta de disciplinas pedagógicas. Nesta série os alunos praticamente se desligam dos departamentos do IMF [Instituto de Matemática e Física] caracterizando, assim, uma ruptura entre a parte específica e a pedagógica do curso [...] (p.05)

Dessa maneira, destacamos que no próprio documento ficam explícitas concepções do corpo que cria e aprova um ato normativo, ao deixar explícito que na “4ª série os alunos praticamente se desligam dos departamentos do IMF ao afirmarem que a aproximação dos alunos aos campos profissional e pedagógico significa um movimento que vai em sentido oposto ao campo disciplinar, um movimento de afastamento . Por isso no Bacharelado, o ato deixa claro que depois da graduação, viria a pós-graduação, o que nos leva a inferir que o afastamento possa ser ainda maior a partir da graduação.

Para finalizar, o documento apresenta em seu Anexo II, as grades curriculares (o que denominamos hoje como “matrizes curriculares”) da Licenciatura e do Bacharelado. No Quadro 2, apresentamos as disciplinas fixadas nas últimas séries dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Matemática.

Quadro 2 – Disciplinas da quarta série dos cursos de Licenciatura e Bacharelado

Licenciatura	Créditos	Bacharelado	Créditos
Didática e Prática de Ensino de Matemática	6	Topologia	4
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus (1º semestre)	4	Equações Diferenciais Ordinárias	4
Fundamentos de Matemática	4	Equações Diferenciais Parciais	4
Estatística (2º semestre)	4	Geometria Diferencial (1º semestre)	6
Metodologia e Conteúdo do Ensino de Matemática	8	Mecânica (2º semestre)	6

Fonte: Matrizes curriculares na Resolução CCEP/UFG Nº332/1992 (Anexo I)

A carga horária total para a Licenciatura passaria de 2468 para 2532 horas, superando o Bacharelado em 64 horas ao longo da segunda metade do curso.

O documento apresenta, nas últimas páginas, as ementas de todas as disciplinas. As disciplinas que eram comuns às duas modalidades tinham a mesma ementa. A disciplina de Didática e Prática de Ensino e de Metodologia de Ensino apresentavam as seguintes ementas:

Quadro 3 – Ementas das disciplinas da quarta série para o curso de Licenciatura Plena em Matemática

DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO DA MATEMÁTICA - Didática e Prática de Ensino da Matemática é uma disciplina teórica-prática. Aborda conteúdos referentes à aspectos filosóficos, sociológicos, psicológicos, históricos e antropológicos, no que diz respeito à educação e à educação pedagógica numa escola de 1º e/ou 2º graus, tendo em vista a formação de um docente crítico-criativo.	METODOLOGIA E CONTEÚDO DO ENSINO DE MATEMÁTICA - Disciplina na qual o licenciado integrará os conteúdos de matemática constantes nos programas da escola de 1º e 2º graus, com a aplicação e o desenvolvimento de metodologias de ensino, através de ações que serão realizadas na Escola e no Laboratório de Matemática. A escola, como campo de estágio, será o local para a aplicação de uma proposta de ensino de algum tópico do 1º ou 2º graus, subordinada a um professor orientador e sujeita a um relatório na forma de uma trabalho de final de curso: o Laboratório de Ensino de Matemática será o local de criação de material institucional para o ensino e de avaliações de livros-textos indicados para o ensino de Matemática.
ESTATÍSTICA - Fases do Método Estatístico. Séries e Gráficos. Números Relativos de Maior Significação na Administração Escolar. Medidas de tendência Central e de Dispersão. Correlação e Regressão. Noções de Probabilidade	EDUCAÇÃO BRASILEIRA - A Universidade Brasileira e a formação de professores. O liberalismo na Educação; A escola pública no Brasil: o público e privado; luta pelo ensino público o processo de organização do ensino.
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO - A psicologia como ciência, seu objetivo de estudo e sua metodologia. Fatores determinantes do desenvolvimento e aprendizagem humana. O desenvolvimento cognitivo, emocional e social e suas implicações no processo de ensino aprendizagem. Concepções sobre o processo da aprendizagem e suas implicações no ensino.	

Fonte: Ementas da 4ª Série da Licenciatura (Organização das informações presente no Anexo IV, conforme a Resolução CCEP/UFG (1992)

As ementas reforçam o que dispõe os artigos anteriores e surge, na ementa da disciplina de Metodologia e Conteúdo do Ensino de Matemática, o Laboratório de Ensino de Matemática, como local de aplicação da proposta de ensino e de criação de material para o ensino, de avaliações de livros didáticos e textos para o ensino de matemática. Na escola o aluno faria o estágio. A partir de sua proposta ele produziria um relatório, que seria avaliado por um orientador em forma de Trabalho Final de Curso. Fica subentendido que o Laboratório de Ensino de Matemática, seria um local específico para planejamento, avaliação e produção de materiais para o ensino de matemática, no Colégio de Aplicação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das Resoluções CCEP/191/1984 e CCEP/322/1992 nos permitiu identificar indícios de uma matemática do ensino, que emerge na tensão entre o campo disciplinar, campo das ciências da educação. Em ambas as resoluções, observamos que há destaque às disciplinas ligadas ao campo disciplinar matemático da Licenciatura, as Análises, os Cálculos, as Álgebras, as Geometrias entre outras citadas nestes documentos, o que evidencia a predominância da matemática a ensinar, estando elas em mais da metade dos cursos nas grades curriculares apresentadas.

A partir da Resolução CCEP/332/1992, notamos um movimento mais nítido de articulação entre conteúdos e metodologias, principalmente com a introdução e detalhamento da disciplina Metodologia e Conteúdo do Ensino de Matemática. Sua organização indica a tentativa de integrar matemáticas *a* e *para* ensinar. Há um esforço nesta resolução de superação do distanciamento entre formação específica e formação pedagógica que é bem mais explícito na Resolução CCEP/191/1984, ainda que tal integração permaneça sempre tensionada pela própria estrutura curricular que é exigida pela universidade.

Percebemos que as finalidades declaradas nos textos normativos como as de formar um profissional crítico, que leve em conta o contexto social e histórico da escola, que seja capaz de articular teoria e prática, etc. nem sempre são levadas em consideração na estrutura curricular, prevalecendo o campo disciplinar. Assim, as resoluções revelam que a matemática do ensino não se reduz à transposição da matemática acadêmica para a escola, conforme Valente (2020) nos mostra, a matemática do ensino se constitui em um campo específico, marcado por disputas de reconhecimento, como é o caso da relação de disputas entre o profissional formado na Licenciatura ou no Bacharelado; por concepções distintas de campos de atuação docentes e por diferentes compreensões acerca do que significa formar o professor que ensina de matemática.

Desse modo, os documentos analisados não apenas prescrevem as disciplinas a serem ministradas, cargas horárias ou ementas, mas materializam concepções de formação e de profissão docente, tornando visíveis os modos pelos quais a matemática a ensinar e a matemática para ensinar são selecionadas, organizadas e legitimadas no interior do currículo.

6. AGRADECIMENTOS (QUANDO HOUVER, NÃO SE CONSTITUI OBRIGATÓRIO)

Ao Grupo de Estudos de Pesquisas em Educação Matemática nos Anos Iniciais - GEMAI/CNPq/UFG;

Ao grupo associado de pesquisadores GHEMAT-Brasil.

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

REFERÊNCIAS

BALDINO, José Maria. **Ensino Superior em Goiás em Tempos de Euforia: da desordem aparente à expansão ocorrida na década de 80**. 1991. 287 f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Goiânia, 1991.

BASEI, Ana Maria. **Processos e dinâmicas de institucionalização da álgebra na formação de professores dos primeiros anos escolares, São Paulo (1880-1911)**. 2020. 194 f. Tese (Doutorado em Ciências: Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) - Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/219667>. Acesso em: 12 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 27 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 13 maio 2015.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 29 nov. 1968, Seção 1, p. 10369. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 13 maio 2015.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm>. Acesso em: 15 fev. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 fev. 2026.

BRASIL. **Lei n.º 9394/96: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 25 mai. 2019.

CURI, Edda. **A Formação Inicial de Professores para Ensinar Matemática: Algumas Reflexões, Desafios e Perspectivas.** REMATEC, Belém, v. 6, n. 9, p. 123-134, 2011. Disponível em: <https://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/381>. Acesso em: 12 fev. 2026.

DA SILVA JUNQUEIRA, Sonia Maria; MANRIQUE, Ana Lúcia. **Reformas curriculares em cursos de licenciatura de Matemática: intenções necessárias e insuficientes.** Ciências e Educação, Bauru, v. 21, n. 3, p. 623-635, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320150030007>.

DA SILVA JUNQUEIRA, Sonia Maria; MANRIQUE, Ana Lúcia. **Licenciatura em Matemática no Brasil: aspectos históricos de sua constituição.** Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, v. 8, n. 1, p. 42-51, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.54343/reiec.v8i1.130>. Disponível em: <https://reiec.unicen.edu.ar/reiec/article/view/130>. Acesso em: 15 fev. 2026.

DUQUE ESTRADA, Joaquim Osório; SILVA, Francisco Manuel da. **Hino Nacional Brasileiro.** 1909.

FERNANDES, Juliana Chiarini Balbino. **A aritmética, os centros de interesse e o saber profissional do professor que ensina matemática, 1920-1940.** 2020. 135 f. Tese (Doutorado em Ciências: Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) - Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/221246>. Acesso em: 12 fev. 2026.

FORTALEZA, Francisca Janice dos Santos. **Uma geometria para ensinar: elementos do saber profissional do professor que ensina matemática (1870-1920).** 2021. 214 f. Tese (Doutorado em Ciências: Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) - Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/213284>. Acesso em: 12 fev. 2026.

MACHADO, Francisco Araujo; CARNEIRO, Rogerio dos Santos. **Saberes para ensinar na disciplina Metodologia do Ensino de Matemática do curso Técnico em Magistério.** REMATEC, Belém, v. 19, n. 47, e2024046, 2024. DOI: 10.37084/REMATEC.1980-3141.2024.n47.e2024046.id604. Disponível em: <https://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/604>. Acesso em: 12 fev. 2026.

MACIEL, Viviane Barros. **Elementos do saber profissional do professor que ensina matemática: uma aritmética para ensinar nos manuais pedagógicos (1880-1920).** 2019. 312 f. Tese (Doutorado em Ciências: Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) - Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/199390>. Acesso em: 12 fev. 2026.

MATOS, José Manuel. **Atores e processos da inovação curricular no ensino da matemática.** REMATEC, Belém, v. 15, n. 36, p. 60-77, 2020. DOI: 10.37084/REMATEC.1980-3141.2020.n16.p60-77.id300. Disponível em: <https://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/82>. Acesso em: 18 fev. 2026.

OLIVEIRA, Marcus Aldenilson. **A aritmética escolar e o método intuitivo: um novo saber para o curso primário (1870-1920).** 2017. 280 f. Tese (Doutorado em Ciências) - Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/178956>. Acesso em: 12 fev. 2026.

PARDIM GOUVEIA, Relicler. **A matemática moderna na formação de professores da secretaria municipal de São Paulo (SMSP), 1960-1970: processos e dinâmicas de constituição de novos saberes**. 2023. 166 f. Tese (Doutorado em Ciências) - Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, Guarulhos, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/244633>. Acesso em: 12 fev. 2026.

PEREIRA, Paulo Jose dos Santos Pereira. **As disciplinas pedagógicas de Prática de Ensino no curso de Licenciatura em Matemática da UFAC, no período de 1962 a 1992, como constituintes de um saber específico da docência - uma matemática para ensinar**. 2022. 202 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC), Universidade Estadual do Amazonas (UEA), Manaus, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/245254>. Acesso em: 12 fev. 2026.

PINHEIRO, Nara Vilma Lima. **A aritmética sob medida: a matemática em tempos da pedagogia científica**. 2017. 223 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/179942>. Acesso em: 12 fev. 2026.

SANTOS, Fernando Pereira dos. **Formação de professores: um estudo da licenciatura em Matemática na UFG**. 1999. 109 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília, DF, 1999.

SILVA, Dagmar Junqueira Silva. **Os cursos de Matemática da Universidade Católica de Goiás e da Universidade Federal de Goiás: história e memória**. 2003. 150 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2003.

ROCHA, I. L. **Álgebra para resolver problemas: as propostas de Otelo de Souza Reis e Tito Cardoso de Oliveira, década de 1910**. 2019. 105 f. Dissertação de Mestrado em Ciências: Educação e Saúde da Infância e Adolescência (Pós-Graduação em Educação e Saúde) - Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/201746>. Acesso em: 15 fev. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Resolução CCEP nº 184, de 1983**. Fixa princípios e critérios para elaboração dos Currículos Plenos e dá outras providências, revogando-se a Resolução nº 104/CCEP. Goiânia: UFG, 1983.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Resolução CCEP nº 190, de 1984**. Fixa o currículo pleno do curso de Bacharelado em Matemática. Goiânia: UFG, 1984.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Resolução CCEP nº 191, de 1984**. Fixa o currículo pleno do curso de Licenciatura em Matemática. Goiânia: UFG, 1984.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Resolução CCEP nº 332, de 1992**. Fixa o currículo pleno do curso de Licenciatura e Bacharelado em Matemática. Goiânia: UFG, 1984.

VALENTE, Wagner Rodrigues (Org.). **Ciências da educação, campos disciplinares e profissionalização: saberes em debate para a formação de professores**. 1. ed. São Paulo: Livraria da Física, 2020.

VALENTE, Wagner Rodrigues. **História e Cultura em Educação Matemática: A Produção da Matemática do Ensino**. Revista de Matemática, Ensino e Cultura - REMATEC, Belém, v. 15, n. 36, p. 164-174, 2020. DOI: 10.37084/REIMATEC.1980-3141.2020.n16.p164-174.id307. Disponível em: <https://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/88>. Acesso em: 12 fev. 2026.

VALENTE, Wagner Rodrigues. **A matemática do ensino e os documentos curriculares: história da produção de novos saberes**. Revista de Educação Matemática, [s. l.], v. 20, n. Edição Especial, p. e023094, 2023. DOI: 10.37001/remat25269062v20id372. Disponível em: <https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/372>. Acesso em: 12 fev. 2026.

APÊNDICE – DETALHES EDITORIAIS

Histórico

Submetido: 05/01/2026

Aprovado: 01/08/2026

Publicado: 30/09/2026

Como citar esse artigo (ABNT)

LEÃO, Mike dos Santos; MACIEL, Viviane Barros. Uma *matemática do ensino* na Licenciatura Plena em Matemática (UFG) em atos normativos (1984 -1992). *REMATEC – Revista de Matemática, Ensino e Cultura*, Belém/PA, n. 58, e2026015, 2026. <https://doi.org/10.37084/REMATEC.1980-3141.2026.n58.e2026015.id922>

Como citar esse artigo (APA)

Leão, M. dos S., & Maciel, V. B. (2026). Uma *matemática do ensino* na Licenciatura Plena em Matemática (UFG) em atos normativos (1984 -1992). *REMATEC – Revista de Matemática, Ensino e Cultura*, (58), e2026015. <https://doi.org/10.37084/REMATEC.1980-3141.2026.n58.e2026015.id922>

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: Mike dos Santos Leão, Viviane Barros Maciel; **Introdução ou Considerações iniciais:** Mike dos Santos Leão, Viviane Barros Maciel; **Referencial teórico:** Mike dos Santos Leão, Viviane Barros Maciel; **Metodologia:** Mike dos Santos Leão, Viviane Barros Maciel; **Análise de dados:** Mike dos Santos Leão, Viviane Barros Maciel; **Discussão dos resultados:** Mike dos Santos Leão, Viviane Barros Maciel; **Conclusão ou Considerações finais:** Mike dos Santos Leão, Viviane Barros Maciel; **Referências:** Mike dos Santos Leão, Viviane Barros Maciel; **Revisão do manuscrito:** Mike dos Santos Leão, Viviane Barros Maciel; **Aprovação da versão final publicada:** Mike dos Santos Leão, Viviane Barros Maciel.

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 Fabricio 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**.

