

TRAJETÓRIAS CURRICULARES DA MATEMÁTICA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: DA COLONIZAÇÃO À BNCC

José Leones dos Santos Silva¹, Francisco Wagner Soares Oliveira²,

Francisco Edisom Eugenio de Sousa³

¹Universidade Estadual do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino, Solonópole, Ceará, Brasil. jose.leones@aluno.uece.br.

²Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, Limoeiro do Norte, Ceará, Brasil. wagneruece.oliveira@uece.br.

³Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Educação Ciências e Letras do Sertão Central, Quixadá, Ceará, Brasil. francisco.eugenio@uece.br.

Resumo

O presente artigo objetiva descrever a trajetória curricular da Matemática Escolar na Educação Básica brasileira, abrangendo o período desde a colonização até a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A investigação caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e descritivo, fundamentada em autores como Miorim (1998) e Evangelista (2014), além das contribuições de referenciais curriculares nacionais. O percurso histórico é apresentado através de três períodos: colonial, imperial e republicano. Os resultados evidenciam que a Matemática Escolar transitou desde o ensino jesuítico, onde ela era pouco explorada, passando pela fragmentação em aulas-régias e sendo sistematizada constantemente no Império e na República. Destacam-se as influências de reformas como a de Euclides Roxo, do Movimento da Matemática Moderna e da promulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Por fim, o estudo explora a estrutura da BNCC, apontando que, embora o documento tente unificar competências e habilidades em unidades temáticas, apresenta um caráter tecnicista e enrijecido que negligencia as particularidades regionais e sociais do país, além de perder o caráter de ensino humanizado e com metodologias ativas, defendidas nos PCN. Conclui-se que a Matemática Escolar é um campo em constante transformação, cujas marcas históricas refletem os objetivos sociais e políticos de cada época, reafirmando a necessidade de reflexões críticas contínuas para a promoção de uma justiça curricular efetiva na Educação Básica no Brasil.

Palavras-Chave: Matemática Escolar. Estrutura Curricular. Educação Básica. Ensino de Matemática. BNCC.

Introdução

A Matemática presente na estrutura curricular da Educação Básica no Brasil foi, e ainda é, alvo de variadas discussões no campo da Educação Matemática. Destaca-se, entre elas, a inquietação de pesquisadores e educadores em definir qual Matemática deve ser contemplada

nesses currículos e como ela pode ser trabalhada em sala de aula. Nesse sentido, sabe-se que é preciso uma estrutura curricular em que o estudante tenha a oportunidade de se apropriar dos conteúdos dessa disciplina de modo integrado à sua própria realidade e cultura, a fim de que o conhecimento estudado ganhe sentido em seu cotidiano dentro e fora da escola.

Em se tratando de Matemática Escolar (ME), Moreira e David (2021) compreendem que ela não se restringe aos conteúdos matemáticos utilizados na escola básica, mas se expande ao conjunto de saberes envolvidos em sua prática e no seu ensino, associados ao exercício da docência e da pesquisa. Apesar de corroborarmos com essa compreensão, nesta investigação nos atentamos apenas aos próprios conteúdos e à forma como foram integrados aos currículos da Educação Básica brasileira ao longo de sua história.

Ao entendermos que a forma de pensar a escola em cada contexto define a finalidade do seu ensino e a partir da percepção dos conteúdos matemáticos na estrutura curricular, o presente trabalho tomou como objetivo descrever a trajetória curricular da ME na Educação Básica brasileira, da colonização à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este estudo, todavia, é decorrente do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do primeiro autor (Silva, 2025), realizado do curso de Licenciatura em Matemática que investigou *a formação do professor de Matemática na FECLESC/UECE para os Anos Finais do Ensino Fundamental*, configurando-se, assim, como um recorte da versão final desse trabalho.

A estrutura curricular da ME que conhecemos hoje é o resultado das diversas transformações que a própria escola básica foi tendo em cada período da história do Brasil. “O ensino de Matemática, portanto, sofreu mudanças à medida que o próprio objetivo da escola mudava” (Silva, 2025, p. 22). Nesse sentido, o currículo traz consigo marcas e estigmas de todo o seu processo de constituição, sendo ainda instável e insuficiente para suprir totalmente as necessidades que emergem num cenário educacional que se atualiza em meio a uma sociedade cada vez mais conectada à tecnologia e ao acesso à informação. Ao nos atermos a esse histórico é possível promover novas reflexões que norteiem as futuras reformas que esses currículos exigem, tendo como meta uma escola que promova, por exemplo, equidade, justiça curricular e participação ativa e crítica do aluno.

Este trabalho trata-se de uma investigação com abordagem qualitativa, pois esta “[...] lida com interpretações das realidades sociais [...]” (Bauer, Gaskell, 2002, p. 23),

preocupando-se em promover discussões aprofundadas sobre o contexto e a subjetividade dos acontecimentos. Nesse intuito, realizamos uma pesquisa do tipo descritiva que, segundo Gil (2002), envolve a descrição das características de uma população ou fenômeno, estabelecendo relações entre as variáveis que, nesse estudo, configuram-se como os acontecimentos históricos encontrados na bibliografia estudada, dando-lhe também um caráter de bibliográfica, uma vez em que foi “[...] desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 2002, p. 44).

No entanto, para melhor descrevermos o histórico da ME na estrutura curricular da Educação Básica no Brasil, dividimos esse percurso em três períodos: o colonial, iniciado em 1500, com a invasão do Brasil e com término em 1822, com a independência do país; em seguida, o período imperial, partindo de 1500 até 1889 que, com a Proclamação da República, deu início ao terceiro, o período da república. Neste último, que se estende até o momento em que este trabalho foi produzido, fizemos um recorte, partindo de 1889 até 2018, ano em que houve a publicação da versão completa da BNCC.

Para isso, empregou-se como referências principais o próprio estudo de Silva (2025), o trabalho de Evangelista (2014) e a obra de Miorim (1998), com o intuito de descrever os fatos investigados em ordem cronológica. Também se utilizou dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997; 1998) e a BNCC (Brasil, 2018), a fim de melhor completar a discussão acerca do tema em questão. Os resultados encontrados a partir da leitura e interpretação desses textos serão apresentados na seção seguinte.

Desenvolvimento

Ao traçar a trajetória da ME no Brasil, constata-se que seu ensino passou por diversas alterações, até culminar na organização mais recente. Em um primeiro momento, no período colonial (1500-1822), quando a educação brasileira estava sob responsabilidade dos padres jesuítas, as matemáticas (assim no plural, pois o conceito de Matemática ainda não havia sido consolidado) pouco apareciam, uma vez que as humanidades clássicas ganhavam prioridade em seu modelo de ensino (Miorim, 1998). Dentre os poucos conhecimentos matemáticos trabalhados nesse período, destacam-se:



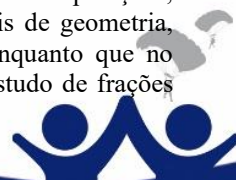
[...] o ensino da escrita dos números no sistema de numeração decimal e o estudo das operações de adição, subtração, multiplicação e divisão de números naturais [...]. Apesar da biblioteca do colégio dos jesuítas no Rio de Janeiro possuir um grande acervo de livros de matemática, sabe-se, através de estudos realizados por muitos pesquisadores, que os estudos matemáticos eram realmente pouco desenvolvidos no ambiente jesuíta (Evangelista, 2014, p. 18-19).

Após a expulsão dos jesuítas, que ocorrera em 1792, e a instauração da reforma pombalina, foram introduzidas na colônia as *aulas-régias*, compreendendo o ensino através de disciplinas isoladas. Contudo, esse momento da educação nacional caracterizou-se pela falta de estrutura institucional, uma vez que o formato consolidado dos padres jesuítas havia perdurado por mais de dois séculos no Brasil. Contudo, a proposta da reforma trouxe maior relevância para as matemáticas, colocando em evidência as disciplinas de Aritmética, Álgebra e Geometria (Miorim, 1998). Mesmo assim, a adesão por esse sistema foi pequena, havendo pouca adesão às aulas.

O caminho percorrido pela ME no período seguinte caracterizou-se por um apanhado de instituições de ensino secundário (seminários, colégios e Liceus) que funcionavam com uma proposta de preparação intensiva para os exames de admissão das Academias Militares e Escolas Superiores. Apesar disso, Miorim (1998, p. 86) assevera que: “Como as exigências eram ainda em grande parte restritas aos estudos humanísticos, as disciplinas matemáticas ficariam, na maior parte das vezes, limitadas ao estudo da aritmética e da geometria”. Mesmo com essa oferta, Miorim (1998) comenta que tais aulas ainda eram pouco frequentadas.

O período imperial (1822-1889) surge com novas propostas legislativas que visavam organizar e proporcionar educação popular de qualidade, consequência da Constituição de 1824, que assegurava ensino primário gratuito a todos os cidadãos brasileiros. Em decorrência, deu-se a instituição da primeira lei de instrução pública no Império, no dia 15 de outubro de 1827, da qual se determinava a criação de escolas de primeiras letras em todo o Brasil (Silva, 2025). Contudo, o texto da lei propunha escolas e currículos distintos, de acordo com o gênero dos estudantes, conforme destaca Evangelista (2014):

O currículo para a escola de meninos envolvia ler, escrever, as quatro operações, estudo das frações ordinárias, decimais e proporções, noções gerais de geometria, gramática da língua nacional, moral cristã e doutrina católica. Enquanto que no currículo para a escola de meninas eliminava-se a geometria e o estudo de frações



ordinárias, incluindo o ensino de práticas importantes para a economia doméstica (Evangelista, 2014, p. 21).

Nesse mesmo período, as escolas secundárias – que ainda possuíam caráter elitizado e destinado a um público masculino – adotou o sistema de progressão seriada, apesar de não possuírem um currículo comum em todo o país. O Colégio Pedro II, criado em 1837, sendo a primeira escola secundária do Rio de Janeiro, trouxe em sua estrutura curricular uma predominância de disciplinas clássico-humanistas, mas também incluindo as matemáticas com seguinte organização: Aritmética, nas três primeiras séries; Álgebra, na quarta e na quinta; Geometria, na sexta; e lições de Matemática na oitava e nova séries (Miorim, 1998). Segundo Miorim (1998), as reformas curriculares que esse Colégio sofreu nos anos seguintes, sempre incluíram as matemáticas, com distinção apenas de carga horária ou profundidade dos conteúdos estudados.

No fim do século XIX, com a Proclamação da República (1889), criou-se no Brasil o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, promovendo uma reforma educacional que levou o nome do ministro Benjamim Constant. O novo modelo favorecia a inserção de mais disciplinas científicas ao ensino secundário e criava um programa completo para as matemáticas, conhecimentos agora considerados como fundamentais (Miorim, 1998). Esse novo programa incluía tópicos mais avançados de Matemática, dos quais vale destacar:

1º ano – aritmética (estudo completo) e álgebra elementar (estudo completo); 2º ano – geometria preliminar, trigonometria retilínea, geometria especial (estudo perfunctório das seções cônicas, da concóide, da *limaçon* de Pascal e da espiral de Arquimedes); 3º ano – geometria geral e seu complemento algébrico, cálculo diferencial e integral (limitado ao conhecimento das teorias rigorosamente indispensáveis ao estudo da mecânica geral propriamente dita); 4º ano – 1º período: mecânica geral (limitada às teorias gerais de equilíbrio e movimento dos sólidos invariáveis e precedida das noções rigorosamente indispensáveis do cálculo das variações); 2º período: astronomia (precedida da trigonometria esférica), geometria celeste e noções sucintas de mecânica celeste (gravitação universal) (Silva, 1959, p. 246, grifo do autor).

Outros movimentos foram sendo desencadeados no país, dentre eles, o Movimento da Escola Nova, que criticava os métodos de ensino tradicionais e direcionava para um ensino cada vez mais prático e conectado à realidade social, o que deu origem às primeiras escolas técnicas. Com o avanço das ideias da Escola Nova, outras estruturas curriculares foram sendo

discutidas no Brasil, alterando também o modo de pensar o ensino das matemáticas. Daí que o professor Euclides Roxo, do Colégio Pedro II, baseado em ideias modernistas, propõe a unificação das matemáticas em apenas uma disciplina – a Matemática – da qual se valeria uma única bibliografia e um único docente (Evangelista, 2014). Essa nova configuração mudaria completamente o cenário do ensino dessa disciplina e da formação de professores para lecioná-la.

Outra reforma que ganha destaque é a de Francisco Campos, durante a Era Vargas, que organizava o ensino em primário, seguido de um curso fundamental de cinco anos, contendo a Matemática em todos eles, e dois anos de curso complementar, que direcionava o estudante para o ensino superior. Posteriormente, a reforma de Gustavo Capanema deu origem a Lei Orgânica do Ensino Secundário, em 1942, organizando-o em Ginásial, com 4 anos e Colegial com 3 anos (este último na modalidade clássica ou científica). Os livros didáticos de Matemática, utilizados nessa época, foram se adequando ao novo formato de ensino através de quatro volumes, sendo os dois primeiros destinados à Geometria Intuitiva e Aritmética Prática e os dois últimos à Álgebra e Geometria Dedutiva (Evangelista, 2014).

Nas décadas seguintes, entre 1950 e 1970, outro ideário tomou conta em correntes de pensamento acerca dos currículos de Matemática no Brasil: o Movimento da Matemática Moderna (MMM). Com o propósito de “refinar” o ensino de Matemática e “resgatar” o seu caráter formal e lógico, o MMM defendia um modelo de ensino que valorizasse a abstração e a argumentação matemática, subsidiada pela Álgebra e pela Teoria dos Conjuntos. As consequências desse ideário foram negativas, impulsionando o fracasso da ME na Educação Básica e a fragilização no ensino de Geometria, cujas marcas perduram até os dias atuais (Caldatto; Pavanello, 2015).

Com a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que reformou a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 4.024/1961, a estrutura da Educação Básica brasileira foi alterada para duas etapas, a saber: o 1º Grau, com duração de oito anos (resultante da junção do Ensino Primário com o Ginásial), e o 2º Grau (antigo Colegial), com duração de três anos, de preparação profissional obrigatória (Evangelista, 2014). Essas duas etapas prefiguraram os Ensinos Fundamental e Médio, definidos pela LDB nº 9.394/1996, sendo o primeiro posteriormente aumentado de oito para nove anos. Destaca-se que em ambas as etapas

o estudo de Matemática possuía caráter obrigatório, mesmo não havendo uma organização curricular pré-estabelecida para o seu ensino.

Com os novos ideários que surgiram entre as décadas de 1980 e 1990, a Educação Básica passou a ser entendida também como um nível de formação para a cidadania. Nesse sentido, o ensino de Matemática também precisou ser redirecionado a esse propósito, colocando o aluno em uma posição ativa no processo de aprendizagem, valorizando a investigação e a resolução de problemas e subsidiando a progressão nos conteúdos subsequentes (Silva, 2025; Brasil, 1998). Além disso, uma temática inovadora nessas discussões foi a incorporação das novas tecnologias às atividades escolares, uma vez que estas emergiam na sociedade.

Para se adequar às novas concepções de ensino, municípios e estados iniciaram suas reformas curriculares, até que essas pautas chegaram a nível nacional, culminando na elaboração dos PCN. O objetivo era estabelecer orientações para a elaboração desses currículos nacionais e promover uma formação geral básica comum para todo o país. Além do mais, os documentos davam abertura para as especificidades regionais, incentivando a sua utilização na composição curricular (Brasil, 1997). No que se refere à Matemática, os PCN já compreendiam a sua necessidade para uma formação integral do aluno, trabalhando tanto o seu conhecimento científico quanto o desenvolvimento do pensamento crítico, principalmente através de temáticas sociais denominadas *Temas Transversais*, das quais justifica:

A interação do ensino de Matemática com os Temas Transversais é uma questão bastante nova. Centrado em si mesmo, limitando-se à exploração de conteúdos meramente acadêmicos, de forma isolada, sem qualquer conexão entre seus próprios campos ou com outras áreas de conhecimento, o ensino dessa disciplina pouco tem contribuído para a formação integral do aluno, com vistas à conquista da cidadania (Brasil, 1997, p. 26).

Os PCN afirmam, ainda, que “para fazer matemática na sala de aula” (Brasil, 1997) o professor deve se valer de metodologias ativas, tais como a resolução de problemas, jogos e tecnologias educacionais e a própria história da Matemática. Em seu ensino, esse referencial curricular aponta *blocos* de saberes que devem ser trabalhados: Números e Operações, Espaço e Forma, Grandezas e Medidas e Tratamento da Informação. Contudo, esses conteúdos não são especificados, uma vez que o texto do documento defende que essa discussão curricular “[...]”

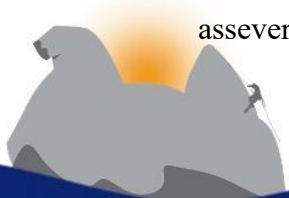
não se resolve com a apresentação de uma listagem de conteúdos comuns a serem desenvolvidos nacionalmente” (Brasil, 1997, p. 38).

Mesmo com essa defesa, as novas demandas educacionais que começam a surgir no século XXI apontam para a necessidade de unificar o currículo nacional através de um documento normativo mais específico e detalhado (Silva, 2025). Para atender a essa demanda, as discussões em todo país embasaram a elaboração e implementação da BNCC, tendo a sua primeira versão publicada em 2017, contemplando as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, e atualizada em 2018, com a inclusão da etapa do Ensino Médio (Brasil, 2018).

O documento compreende a organização curricular dos conteúdos em quatro *áreas do conhecimento*, cada uma contendo *componentes curriculares* específicos da área e, para cada uma delas, a BNCC define, ainda, *competências específicas*. Nessa distribuição, a área de Matemática ganha destaque sendo a única com um único componente. Isso torna a Matemática ao mesmo tempo *área* e *componente curricular* e, portanto, tendo as mesmas nove competências para ambos. Elas englobam um ensino de Matemática humanizado, caracterizado pela investigação, criticidade, contextualização, uso de tecnologias e cooperação entre os alunos (Brasil, 2018). Essas categorias compreendem um cenário utópico que descarta a realidade precária e periférica de grande parte das escolas brasileiras.

É importante destacar que, diferente dos PCN, a BNCC não se preocupou em mencionar formas ou metodologias para o ensino desses conteúdos. Embora o documento tenha trazido indicativos *do que* se pretende realizar em sala de aula através das competências específicas, ele apresenta lacunas nas orientações para os docentes em *como* se dará sua realização. Além do mais, o documento é predominantemente composto por tabelas que descrevem quais serão estes conteúdos, ficando definidos quais devem ser lecionados em cada ano escolar do Ensino Fundamental e listando as habilidades para o Ensino Médio, mas pouco refletindo sobre o objetivo destes.

Na organização curricular da Matemática, a BNCC a subdivide em cinco *unidades temáticas*, quais sejam: Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas e Probabilidade e Estatística. Desse modo, cada uma delas contém os seus próprios *objetos de conhecimento* e estes, as *habilidades* a serem desenvolvidas (Brasil, 2018). Sobre essa composição, o texto assevera:



[...] as unidades temáticas definem um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares. Cada unidade temática contempla uma gama maior ou menor de objetos de conhecimento, assim como cada objeto de conhecimento se relaciona a um número variável de habilidade [...] (Brasil, 2018, p. 27).

Como consequência a essa proposta, obtém-se um currículo totalmente enrijecido, no qual omite-se a regionalidade de cada escola e as particularidades de cada aluno, contrariando a proposta de ensino e aprendizagem que o próprio documento faz. Além disso, a linguagem mercantilista do documento se apropria de uma idealização de aluno *competente* e *habilidoso*, dentro de um padrão pré-estabelecido, tal qual pede uma sociedade capitalista que anseia pelo trabalhador provido de competência técnica – mas que não possui identidade e só dispõe de valor ao dar os resultados esperados.

Conclusões

Este trabalho, desenvolvido com o intuito de descrever a trajetória curricular da ME na Educação Básica brasileira, apresentou, ainda que de forma breve, os caminhos que a Matemática traçou desde a colonização do país até o modelo de escola mais recente, que tem como principal referencial curricular a BNCC. O conhecimento dos eventos de cada período revela, entretanto, os passos que levaram à constituição desse formato, sendo possível observar em sua composição as cicatrizes de suas versões anteriores e os motivos da estigmatização que o ensino de Matemática sofre dentro da Educação Básica atual.

Vale ressaltar que, mesmo com diferentes propostas e objetivos, em quase toda a história brasileira, a Matemática foi compreendida como essencial e indispensável à formação cidadã e científica, estando sempre presente na escola brasileira. Todavia, apesar da BNCC se tratar do referencial curricular nacional vigente no Brasil, ela ainda é compreendida por diversos educadores como um documento que não atende a todas necessidades curriculares do país. Desse modo, as atuais discussões sobre a escola básica apontam para novas pautas, que evidenciam lacunas e a necessidade de reinvenção da forma de pensar a Educação nacional.

Assim sendo, cabem aqui algumas reflexões que surgem, ao final deste trabalho, após perpassar toda essa trajetória da ME, tais como: O que sustenta a permanência da Matemática nos currículos escolares? Quais caminhos a ME poderá trilhar após a BNCC diante das novas demandas sociais? De que forma as tecnologias da informação e a Inteligência

Artificial poderão ser integradas aos currículos futuros? Como essas discussões impactarão a formação de professores que ensinam Matemática no Brasil? As existências de tais questões reforçam, portanto, que o debate sobre a ME não se encerra aqui, mas segue sendo discutido e estudado, com potencialidade para pesquisas futuras.

Referências Bibliográficas

BAUER, Martin W. GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf>. Acesso em 19 mar. 2026.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em 19 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 21 mar. 2026.

CALDATTO, Marlova Estela; PAVANELLO, Regina Maria. Um panorama histórico do ensino de geometria no Brasil: de 1500 até os dias atuais. **Quadrante**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 103–128, 2015. DOI: 10.48489/quadrante.22913. Disponível em: <https://quadrante.apm.pt/article/view/22913>. Acesso em: 01 abr. 2026.

EVANGELISTA, Antônia Dinamária Gomes. **Regras matemáticas e suas justificativas: breve histórico sobre o ensino de matemática no Brasil e uma reflexão acerca da inclusão de demonstrações na prática docente**. 2014. 100 f. Dissertação (Mestrado em Matemática em Rede Nacional) – Centro de Ciências, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/9158>. Acesso em: 19 mar. 2026.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MIORIM, Maria Ângela. **Introdução à história da educação matemática**. São Paulo: Atual, 1998.

MOREIRA, Plínio Cavalcanti; DAVID, Maria Manuela Martins Soares. **A formação matemática do professor: Licenciatura e prática docente escolar**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. (Coleção Tendências em Educação Matemática).

SILVA, Geraldo Bastos. **Introdução à crítica do ensino secundário**. Rio de Janeiro: MEC, 1959.

SILVA, José Leones dos Santos. **A formação inicial do professor de Matemática na FECLESC/UECE para os Anos Finais do Ensino Fundamental.** 2025. 86 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em 2025) – Universidade Estadual do Ceará, Quixadá, 2025. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=119461>. Acesso em: 28 fev. 2026.



REALIZAÇÃO:



UECE



AINPGP

Associação Nacional de Instituições de Pedagogia