

**A CONSTITUIÇÃO DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NO IFRN – NATAL CENTRAL
(2009 – 2024)*****THE ESTABLISHMENT OF THE MATHEMATICS LICENSURE PROGRAM AT IFRN –
NATAL CENTRAL (2009 – 2024)******LA CONSTITUCIÓN DE LA LICENCIATURA EN MATEMÁTICAS EN EL IFRN – NATAL
CENTRAL (2009 – 2024)***Nallana Augusta da Cruz Alves¹, Juan Carlo da Cruz Silva²

e768037

<https://doi.org/10.47820/recima21.v7i6.8037>

PUBLICADO: 06/2026

RESUMO

O trabalho é uma pesquisa documental historiográfica sobre a criação e evolução da Licenciatura em Matemática no IFRN Campus Natal Central (IFRN-CNAT), ao longo de 15 anos (2009-2024). Analisa fatores motivadores (expansão dos Institutos Federais via Lei 11.892/2008, déficit de professores qualificados no RN e avanços no PISA), desafios (evasão, defasagem de ingressantes, lacunas em infraestrutura e avaliação) e evoluções nos PPCs (2009, 2012, 2018), à luz de legislações como LDB, PNEs e resoluções CNE. Baseia-se no método de Interpretação Histórica de Rüsen e fontes como PAF, PPP e atos normativos, destacando uma formação docente crítica e inclusiva, mas com entraves persistentes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Profissional e Tecnológica. História da Educação Matemática. Licenciatura em Matemática. IFRN.

ABSTRACT

This documentary historiographical research examines the creation and 15-year evolution (2009-2024) of the Mathematics Licenciatura at IFRN Campus Natal Central (IFRN-CNAT). It analyzes motivating factors (IFs expansion via Law 11.892/2008, RN teacher shortage, PISA improvements), challenges (dropout, incoming knowledge gaps, infrastructure and assessment issues), and PPC evolutions (2009, 2012, 2018), framed by legislation like LDB, PNEs, and CNE resolutions. Grounded in Rüsen's Historical Interpretation Method and sources such as PAF, PPP, and norms, it highlights critical, inclusive teacher training while noting persistent hurdles.

KEYWORDS: Professional and Technological Education. History of Mathematics Education. Mathematics Degree. IFRN.

RESUMEN

El trabajo es una investigación documental historiográfica sobre la creación y evolución de la Licenciatura en Matemática en el IFRN Campus Natal Central (IFRN-CNAT), a lo largo de 15 años (2009-2024). Analiza factores motivadores (expansión de los Institutos Federales vía Ley 11.892/2008, déficit de profesores calificados en el RN y avances en el PISA), desafíos (evasión, desfase de ingresantes, lagunas en infraestructura y evaluación) y evoluciones en los PPC (2009, 2012, 2018), a la luz de legislaciones como LDB, PNE y resoluciones CNE.

¹ Graduanda da Licenciatura em Matemática, Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), Natal, Rio Grande do Norte, Brasil.

² Professor Doutor, Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), Natal, Rio Grande do Norte, Brasil.



Se basa en el método de Interpretación Histórica de Rüsen y fuentes como PAF, PPP y actos normativos, destacando una formación docente crítica e inclusiva, pero con obstáculos persistentes.

PALABRAS CLAVE: *Educación Profesional y Tecnológica. Historia de la Educación Matemática. Licenciatura en Matemática. IFRN.*

INTRODUÇÃO

A educação é um dos pilares do desenvolvimento intelectual e profissional de uma sociedade, uma vez que influencia diretamente a formação de cidadãos críticos e bem capacitados. Pode-se afirmar, ainda, que a educação matemática contribui para esse desenvolvimento social, ao favorecer a construção de competências como o aprimoramento da capacidade de resolução de problemas e o pensamento analítico-crítico a partir da lógica. No Brasil, tem-se observado importante avanço na aprendizagem matemática dos estudantes. Com efeito, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), registra crescimento nos índices de avaliação da aprendizagem matemática de estudantes brasileiros. De fato:

[...] ao se observar o conjunto das três áreas de nota ao longo das quatro edições, nota-se que o crescimento no PISA é consistente. Apenas em 2006 registra-se uma queda em leitura em relação à edição anterior. A área de matemática é a que demonstra maior avanço no escore ao longo das edições (PISA, 2009, p. 41).

Segundo o PISA 2009, foi observado que o nível de desempenho dos alunos, principalmente na área de matemática, foi crescente. Isso indica que a qualidade do ensino-aprendizagem nessa disciplina é satisfatória, com espaço para melhorias, mas sem abismos de falhas de aprendizagem, em nível nacional. Entende-se que grande parte desse avanço se deve ao desenvolvimento do campo da educação matemática, por meio de esforços em pesquisas teóricas e metodologias de ensino voltadas para uma melhor aprendizagem da disciplina. Dessa forma, evidencia-se a importância da Educação Matemática como um campo essencial para o aprimoramento contínuo dos processos de ensino e aprendizagem da disciplina.

Na sequência, o PISA de 2009 apresenta resultados regionais e estaduais. Em comparação com o PISA de 2006, na área de matemática, a região Nordeste obteve bons resultados, subindo 29 pontos, o que evidencia um avanço expressivo na qualidade do ensino. No estado do Rio Grande do Norte, embora a nota de 2006 tenha sido relativamente baixa em comparação a outros estados brasileiros, registrou-se um avanço de 11 pontos. Para além da nota em si, o fato de haver progresso, e não regresso ou estabilização, revela aprimoramento no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, os avanços observados indicam um movimento de



melhoria no ensino-aprendizagem da matemática, especialmente em contextos historicamente mais desafiadores.

A partir dos resultados do PISA, é possível refletir sobre a qualidade da formação docente. De acordo com Manrique (2009, p. 523):

[...] em 2005, havia no Brasil 457 cursos de matemática que realizaram o ENADE. A maioria era de instituições particulares (57,5%) e concentrava-se na região Sudeste (42,5%). Em 2006, a Sinopse do Ensino Superior do INEP indicava 567 cursos de graduação presenciais para formação de professores de matemática, um aumento de quase 25%.

Ou seja, há um aumento expressivo na oferta de cursos de licenciatura em todo o país, mas ainda não é possível mensurar plenamente a qualidade dessa formação. Na avaliação do ENADE 2005, a maior parte dos cursos de licenciatura em matemática obteve nota 3 – uma nota baixa para o ensino superior –, o que aponta defasagens no aprendizado dos formandos. Manrique acrescenta ainda que “em relação ao desempenho dos alunos nos cursos de matemática no ENADE 2005, o relatório indica que 64,7% dos cursos, tanto públicos quanto particulares, obtiveram conceito 3” (Manrique, 2009, p. 523). Dessa forma, os dados disponíveis evidenciam que a ampliação quantitativa da oferta de cursos de licenciatura em matemática não tem sido necessariamente acompanhada por avanços equivalentes na qualidade da formação docente.

Diante disso, a criação da Licenciatura em Matemática no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – Campus Natal Central (IFRN-CNAT) representa um marco importante para o estado potiguar, pois abriu novas vagas e beneficiou parcelas da população antes marginalizadas do acesso ao ensino superior de qualidade. Por isso, o objetivo desta pesquisa foi delimitado a analisar a constituição da Licenciatura em Matemática no IFRN – Campus Natal Central, no período de 2009 a 2024, buscando compreender os principais fatores que motivaram sua criação e os desafios encontrados ao longo de sua trajetória.

Nesse cenário, a constituição do referido curso da IFRN, em sua trajetória histórica, ainda é pouco conhecida. Todo o processo de criação, implementação e funcionamento de um curso superior atravessa contextos para além do macropolítico definido por legislações nacionais. Por isso, buscamos analisar a criação e a trajetória da Licenciatura em Matemática no referido campus, investigando os principais desafios enfrentados durante esse processo e as motivações que nortearam essa iniciativa. Para tanto, nossa pergunta histórica norteadora é “Quais foram os principais fatores que motivaram a criação do curso de Licenciatura em Matemática no IFRN-CNAT e os desafios encontrados ao longo de sua trajetória?”



Seguiremos apresentando toda a fundamentação teórico-metodológica na qual embasamos as pesquisas e, em seguida, realizamos uma análise documental das fontes estabelecidas.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

A princípio é necessário entender o que é História da Educação Matemática (HEM) e como se distingue da História da Matemática (HM). Para alguns estudiosos, a História da Educação Matemática é uma vertente pertencente à História da Educação, enquanto a História da Matemática é mais abrangente e nela se contém a HEM, ou seja, a HM compreende todos os processos relacionados ao surgimento e ao desenvolvimento da Matemática ao longo do tempo, enquanto a HEM se refere aos modos pelos quais o ensino e a aprendizagem da Matemática foram gradual e historicamente constituídos. O estudo produzido por Valente (2013), tratando sobre a compreensão estabelecida no Grupo de Pesquisa de História da Matemática (GHEMAT-Brasil), afirma que:

O Grupo considera a história da educação matemática um tema dos estudos históricos, uma especificidade da história da educação. Esse posicionamento, desde logo, implica na necessidade de apropriação e uso do ferramental teórico metodológico elaborado por historiadores para escrita da história. Isso significa considerar que o aparato conceitual utilizado pelas clássicas pesquisas da História da Matemática; bem como os aportes levados em conta pela Didática da Matemática, dentro do estudo dos processos de ensino e aprendizagem da disciplina no tempo presente; e, ainda, a elaboração de cunho filosófico sobre a produção histórica não dão conta, em termos das bases utilizadas no GHEMAT, de tratar adequadamente o estudo do passado da educação matemática, seja ele o mais longínquo ou próximo de nossos dias (Valente, 2013, p. 24).

Desse modo, não basta apenas direcionar o olhar para a Matemática em si ou para as formas como ela é ensinada e aplicada na atualidade, mas é essencial utilizar o método historiográfico para perceber as mudanças, estagnações e permanências. Por isso, a compreensão de toda história do tempo presente torna-se um elemento fundamental para interpretar os processos de constituição e transformação do campo, sendo primordial para entender todas as nuances dos discursos presentes na HEM, de forma a analisar as tendências e alterações dos estudos na área ao decorrer dos anos até a atualidade. Assim, tornam-se perceptíveis, por meio das investigações, as medidas e movimentações realizadas por distintos autores científicos, bem como seus impactos nas pesquisas posteriores.



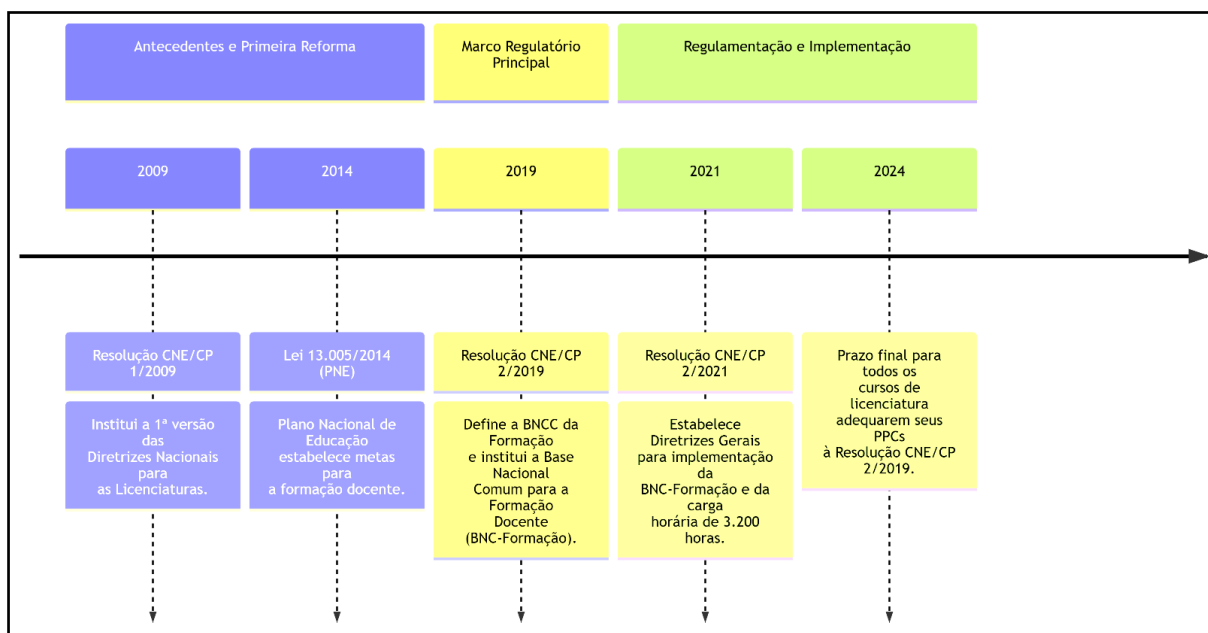
Estudos na área passaram a incorporar novas perspectivas teórico-metodológicas, permitindo uma compreensão mais abrangente dos processos históricos e formativos. Pesquisas em HEM – a exemplo da pesquisa desenvolvida por Mendes (2012) – vêm se tornando mais frequentes no último século, dado que através dos métodos usados nela, capacita o pesquisador a perceber as variações nos documentos. De acordo com o referido autor:

Os estudos em história da Matemática e da Educação Matemática vêm apresentando, a partir da última década do século XX, enfoques nas histórias de vida e formação, apoiando-se na organização da memória da Educação Matemática. Além disso, a exploração de arquivos, centros de documentação em todas as suas dimensões, bem como o método (auto) biográfico, têm atualmente se ampliado as fontes das pesquisas em história da Educação Matemática, na história das disciplinas e das instituições, auxiliado diversos pesquisadores na busca de respostas acerca do processo de constituição dessa história plural na qual a Educação Matemática vem se constituindo como área de produção de conhecimento (Mendes, 2012, p. 70).

Como abordado por Mendes (2012), a HM e HEM usufruem de expressões orais e escritas e utilizam-se dessas para efetivar a reconstrução e análise histórica, buscando compreender as biografias, histórias de vida, memórias de matemáticos e professores de Matemática, buscando reestruturar a história da Educação Matemática e do contexto social em que tais histórias foram se constituindo no tempo-espaço, e da cultura acadêmica disseminada pela instituição escolar. Nesse sentido, a reconstrução histórica permite não apenas compreender o passado da Educação Matemática, mas também problematizar todos os caminhos e permanências que influenciam suas configurações no presente.

Por isso, para compreendermos algumas das mudanças ocorridas no curso de licenciatura em Matemática do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), faz-se necessário analisarmos todas as mudanças normativas federais quanto à formação de professores. Essas normativas constituem marcos regulatórios que influenciaram diretamente toda a organização curricular e as diretrizes formativas dos cursos de licenciatura no país. Portanto, o exame científico dessas regulamentações revela-se fundamental para interpretar as transformações institucionais e pedagógicas ocorridas na formação docente.

Figura 1. Linha do Tempo da legislação de formação de professores no Brasil



Fonte: Adaptado dos autores com auxílio de inteligência artificial (2026).

Esses marcos regulatórios foram importantes para um aprimoramento do que atualmente é conhecido como licenciatura no Brasil. A CNE/CP n.º 1/2009 (BRASIL, 2009) traz em seu texto a possibilidade de uma segunda formação para professores que atuavam em áreas para as quais não tinham um curso superior de licenciatura. Distinguindo-se da resolução anterior a Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014), de 25 de junho de 2014, traz o Plano Nacional de Educação, que a partir da promoção tem 10 anos para ser homologada em todas as instituições de ensino superior do país, nela constam alguns itens presentes no artigo segundo, os quais retratam bem as intencionalidades procuradas naquele período sendo elas: melhoria da qualidade da educação, valorização dos (as) profissionais da educação, promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País.

Em consonância com todos os atos normativos a resolução CNE/CP n.º 02/2019 (BRASIL, 2019) estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), que visa garantir a qualidade da formação inicial dos professores da educação básica, alinhando os currículos às necessidades apresentadas na educação básica do Brasil, no artigo segundo da resolução é retratado o que esse futuro profissional deve ser capaz de desenvolver, visando à sua formação docente, as



competências gerais da BNCC, integrando as dimensões intelectual, física, cultural, social e emocional em uma perspectiva de Educação Integral.

Com o advento da pandemia do COVID-19, o modo de ensino sofreu algumas alterações, principalmente a migração para o meio virtual, com o intuito de mitigar os possíveis danos dessa migração forçada, é regulamentada a resolução CNE/CP n° 2/2021, na qual são instituídas todas as Diretrizes Nacionais que orientam a implementação de medidas para o retorno ao formato presencial de ensino aprendizagem (Brasil, 2021). Indo além, Bourdieu e Passeron (1975) já deixavam claro que esse tipo de medidas revela a necessidade de enfrentamento das desigualdades educacionais intensificadas no período pandêmico, uma vez que o sistema de ensino tende a reproduzir assimetrias sociais quando não há mecanismos institucionais de compensação.

Diante de todo o conjunto de transformações normativas e contextuais, é possível perceber que a formação de professores no Brasil passou por sucessivos processos de reorganização, buscando responder às demandas educacionais de cada período histórico. Tais mudanças exigiram das instituições de ensino superior constantes revisões curriculares e adequações em seus projetos político-pedagógicos, de modo a atender às exigências legais e às necessidades formativas contemporâneas (Veiga, 2001; IFRN, 2012). Ademais, a valorização real da docência e a melhoria da qualidade educacional constituem princípios centrais dessas políticas, evidenciando a preocupação com uma formação profissional capaz de articular conhecimentos específicos, pedagógicos e sociais (Brasil, 2014; Manrique, 2009). Assim, compreender os impactos dessas regulamentações torna-se fundamental para analisar a constituição e o desenvolvimento dos cursos de licenciatura no país.

As reformulações curriculares nos cursos de licenciatura decorrem da necessidade de adequação às normativas nacionais voltadas à formação docente, exigindo das instituições de ensino superior revisões periódicas de seus projetos pedagógicos e de suas práticas formativas (Brasil, 2002; Veiga, 2001). Ao final do ano 2024 foi dado o prazo final para o enquadramento à CNE/CP n° 02/2019, durante esse período todas as instituições de ensino superior deveriam estar enquadradas no requerido pela resolução. Nesse sentido, todas as adequações evidenciam o compromisso institucional com a reorganização dos currículos de formação de professores, buscando alinhar os cursos às demandas legais e às transformações educacionais contemporâneas (IFRN, 2012; Brasil, 2002).



2. METODOLOGIA

A proposta deste trabalho, de caráter crítico e reflexivo, é uma pesquisa documental historiográfica. Ela não se limita a documentar a história da Licenciatura em Matemática no IFRN, a partir do curso no Campus Natal Central, mas busca compreender os fatores que favoreceram sua concretização e consolidação ao longo de 15 anos de funcionamento, bem como identificar os entraves encontrados e como foram superados.

Adotamos o Método de Interpretação Histórica, entendido como “regras que determinam o pensamento histórico enquanto pesquisa [...] que confere a esse pensamento a capacidade de fundamentar que o caracteriza como ciência” (Rüsen, 2015, p. 170). Assim, orientamo-nos para responder à seguinte pergunta histórica: Quais foram os principais fatores que motivaram a criação do curso de Licenciatura em Matemática no IFRN-CNAT e os desafios encontrados ao longo de sua trajetória?

A Interpretação Histórica proposta por Rüsen preconiza que “o método é o que garante a cientificidade da história e seu ‘caminho’ de regulação do processo histórico vem se consolidando em programas de pós-graduação em História e Educação no Brasil” (Silva, 2022, p. 3). Essa opção metodológica reforça o sentido atribuído à pesquisa.

As fontes de pesquisa consistem em documentos institucionais que demarcam as mudanças curriculares do curso, legislação pertinente à formação de professores no Brasil e regulamentos institucionais. Elas foram obtidas em buscas na internet (legislação e regulamentos institucionais) e cedidas pela Coordenação do Curso de Licenciatura em Matemática do IFRN-CNAT.

O trabalho apresentado foi delimitado enquanto pesquisa documental tendo em vista o prazo de duração estabelecido para ele, bem como o fato de ser uma pesquisa inicial com a temática de reconstituição histórica da trajetória do curso. Evidentemente essa limitação lança-nos para propostas de ampliações posteriores da pesquisa. Mas destacamos que o tratamento dado aos documentos está inserido na compreensão de Le Goff (1990), no qual os documentos são considerados monumentos com intencionalidades a serem compreendidas desde sua confecção e criados para a manutenção ao longo do tempo. É o que Rüsen (2015) trata como fontes que buscam construir uma tradição histórica.

A pesquisa documental baseou-se na análise do Projeto de Autorização de Funcionamento (PAF), dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e ainda do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do IFRN Natal Central. Ademais, realizou-se estudo da legislação que formalizou o IFRN como instituição de ensino superior, com foco na Licenciatura em Matemática



no Campus Natal Central, e na legislação sobre formação de professores no Brasil, entre os anos de 2009 e 2024. No Quadro 1 abaixo, elencam-se os documentos analisados:

Quadro 1. Fontes da Pesquisa

DOCUMENTOS	EMISSÕES	DESCRIÇÃO
PPC'S DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA IFRN CNAT	2009, 2012, 2018	Projetos que norteiam a organização curricular e pedagógica dos cursos.
PPP DO IFRN	2012	Documento que expressa a identidade e os princípios norteadores da instituição.
PAF DO IFRN CNAT	2009	Documentos que orientam as ações e o desenvolvimento institucional do IFRN.
ATOS NORMATIVOS	2008-2018	Leis, decretos, portarias e resoluções que regulamentam a criação de cursos.

Fonte: Própria dos autores (2026).

A análise documental seguiu os seguintes passos:

I. Seleção PPC's e PAF associados ao currículo de graduação em Licenciatura em Matemática no CNAT;

II. Análise de documentos selecionados e relevantes para o currículo, incluindo elementos da estrutura curricular, objetivos do curso e outros aspectos pertinentes;

III. Revisão da regulamentação que respalda a implantação do curso Licenciatura em Matemática no IFRN. Fundamentamos nossa ação na compreensão de que:

[...] o documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziu, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio (Le Goff, 1990, p. 548).

Nessa perspectiva, a análise documental requer um olhar crítico sobre os vestígios históricos, considerando os contextos de produção, preservação e circulação dos documentos.



Assim, baseados em Le Goff (1990), tratamos as fontes documentais como monumentos, ou seja:

[...] o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado; é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa (Le Goff, 1990, p. 545).

Em síntese, as fontes “podem apresentar-se sob duas formas principais: os monumentos, herança do passado, e os documentos, escolha do historiador” (Le Goff, 1990, p. 535). Desta forma, consideramo-las enquanto documentos/monumentos, ao buscarmos compreendê-las como produtos do grupo que as fabricou, mediante relações de força/poder e com intencionalidade de registro histórico.

A exploração desses aspectos não proporciona apenas um registro histórico da trajetória da Licenciatura em Matemática no Campus Natal Central do IFRN, mas também contribui para pesquisas futuras na área. Essa análise detalhada oferece uma compreensão mais ampla das dinâmicas na implementação de programas de licenciatura em matemática, destacando sua relevância para a melhoria do ensino dessa disciplina fundamental.

Portanto, este estudo pretende preencher uma lacuna na investigação educacional, fornecendo informações relevantes sobre o impacto positivo de cursos de matemática em contextos locais.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para entender rumos tomados ao longo dos anos de funcionamento e da História da Educação Matemática no IFRN-CNAT, foi importante analisar alguns documentos-base, dentre esses registros está o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, visto que ele é quem rege as direções aos quais devem ser tomados e, a partir dele, pode-se fazer contrapontos entre a realidade e o que está presente nesse documento. Entretanto, faz-se necessário compreender que o PPP não deve ser interpretado como reflexo automático da realidade institucional, mas como um documento permeado por idealizações, disputas e intenções que nem sempre se concretizam integralmente no cotidiano educacional. Como trazido por Veiga (2001), nessa dimensão pedagógica do PPP é onde está a intencionalidade a qual a instituição de ensino almeja alcançar, como, por exemplo: na definição de ações e características necessárias para ir ao encontro de seus propósitos.



A constante revisão de um Projeto Político-Pedagógico revela não apenas uma necessidade administrativa, mas também um compromisso institucional com a qualidade da formação e com a capacidade de responder criticamente às mudanças sociais e educacionais (Veiga, 2001). Portanto, mudanças e adequações são sempre necessárias para melhor alinhar o Projeto Político-Pedagógico ao cenário atual em que a sociedade se encontra. Assim, é perceptível nele mudanças ao longo dos anos. Essas modificações refletem não apenas adequações às exigências normativas e institucionais, mas também mudanças nas concepções de formação, ensino e nas demandas sociais que atravessam os diferentes contextos históricos da educação (Veiga, 2001; IFRN, 2012).

No caso específico do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), a cultura institucional de reger-se por meio de um projeto político-pedagógico vem se consolidando desde 1994, com a elaboração da Proposta curricular da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte – ETEFRN. Em 1999, a instituição promoveu uma revisão desse documento em virtude das reformas decorrentes do Decreto 2.208/97 e do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). O projeto político-pedagógico então vigente passou a contemplar duas propostas curriculares: uma, para a formação profissional; e outra para o ensino médio (PPP IFRN, IFRN, 2012, p. 19).

Ademais, ele também cita que, em 2009, começaram a surgir movimentos para integrar o ensino superior no IFRN, por meio da expansão da rede federal de ensino. Criando assim uma identidade para a instituição. Com isso, surgiram vários desafios e dentre eles estava revisar e reconstruir os documentos-base, trazendo novos objetivos e reestruturação das finalidades institucionais, como está presente no PPP (2012). Todavia, a consolidação dessa nova identidade institucional implicou em desafios que ultrapassavam a simples ampliação da oferta educacional, demandando reconfigurações administrativas, pedagógicas e formativas nem sempre isentas de contradições e resistências.

Assim, constituir a identidade institucional implica perscrutar, dentre outros elementos, o ciclo de vida das instituições (criação, desenvolvimento, crises e expansões), os elementos da arquitetura (estruturação física interna e externa), o perfil dos agentes (corpos docente, discente e técnico e funcionários terceirizados), os processos de gestão, os projetos e as propostas pedagógicas (IFRN, 2012, p. 23).

Dessa forma pode-se afirmar que houve paulatinamente a construção da atual identidade da instituição, percorrendo desde as Escolas de Aprendizes Artífices, criadas no início do século XX, que evoluíram ao longo do tempo e deram origem aos atuais Institutos Federais



de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Nesse percurso histórico, percebe-se que a identidade institucional foi sendo constituída a partir de continuidades e rupturas, acompanhando as transformações sociais, econômicas e educacionais do país, ao mesmo tempo em que redefinía suas finalidades formativas e seu papel social (IFRN, 2012). Assim, as mudanças institucionais evidenciam que a constituição dos Institutos Federais esteve diretamente associada às demandas educacionais emergentes de cada período, exigindo constantes reconfigurações em suas funções sociais e formativas.

Nesses mais de 100 anos houve mudanças significativas como em 1937, as Escolas de Aprendizagem Artífices foram transformadas em Liceus de Artes e Ofícios, que posteriormente deram origem às Escolas Técnicas, Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e, finalmente, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Tais transformações não se limitaram à alteração de nomenclaturas institucionais, mas refletiram mudanças mais amplas nas concepções de educação profissional e tecnológica adotadas pelo próprio Estado brasileiro. Ao longo desse processo, todas as instituições passaram a assumir funções cada vez mais abrangentes, incorporando novas modalidades de ensino e ampliando sua atuação na formação técnica, científica e docente (IFRN, 2012).

Outrossim, foi um processo longo e marcado por diversos acontecimentos históricos e sociais, levando a mudança de pensamentos e da forma de ensinar. Além de ampliar seus ensinamentos abrindo novos horizontes para a chegada de novos saberes, como a chegada das licenciaturas no IFRN. Todavia, essa ampliação institucional não ocorreu de maneira neutra ou imediata, exigindo assim reconfigurações nos objetivos educacionais e nos projetos formativos, de modo a atender às novas demandas sociais e profissionais atribuídas aos Institutos Federais (IFRN, 2012; Veiga, 2001). Nesse processo, a inserção das licenciaturas representou não apenas uma expansão da oferta de cursos, mas também uma redefinição do papel da instituição, que passou a conciliar sua tradição técnico-profissional com os desafios da formação docente.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), nova institucionalidade dada pelos termos da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, faz parte da rede federal de educação profissional e tecnológica, vincula-se ao Ministério da Educação, possui natureza jurídica de autarquia e detém autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Trata-se de uma instituição de educação superior, básica e profissional, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, conjugando conhecimentos científicos, técnicos e tecnológicos a ideais pedagógicos de fundamentação histórico-crítica (IFRN, 2012, p. 24).



A partir da expansão do IFRN se estabelece a divisão entre suas esferas de ensino, assim estipulando a quantidade mínima a qual cada uma deveria ter. Destinando 20% para formação de professores com foco nas áreas de ciências e de Matemática conforme escrito no PPP (2012), neste contexto surgem as primeiras licenciaturas em Matemática do IFRN, sendo seu primeiro polo em Mossoró e logo após chegando no Campus IFRN-CNAT. Entretanto, a implementação das licenciaturas no âmbito do IFRN não pode ser compreendida apenas como cumprimento de uma exigência normativa, mas também como resposta às demandas históricas por formação de professores nas áreas de maior carência, especialmente Matemática e Ciências, evidenciando uma reconfiguração das finalidades institucionais da Rede Federal (IFRN, 2012; Brasil, 2014).

Portanto, visitar o passado faz com que haja uma ressignificação das práticas e de como e quais devem ser levadas em diante. Essas podem ser vistas nas mudanças curriculares ao longo dos 15 anos do curso. Sob essa perspectiva, a análise histórica das reformulações curriculares permite compreender que os processos formativos não são estáticos, mas resultado de disputas, permanências e reconfigurações orientadas pelas demandas educacionais de cada contexto histórico (Valente, 2013; Mendes, 2012). Contudo, nem toda mudança curricular representa um avanço qualitativo, uma vez que adaptações institucionais podem tanto responder a necessidades formativas reais quanto reproduzir exigências conjunturais sem efetiva transformação das práticas pedagógicas. Por isso:

Pesquisas recentes [...] têm apontado novas possibilidades para a formação de professores a partir desse uso, no que diz respeito à matemática e seu ensino, como: o desenvolvimento do pensamento histórico por parte dos futuros professores; reconhecimento de situações/problemas históricos que afetaram/afetam a sociedade; a problematização de práticas e concepções passadas e presentes, próprias, dos pares e de outros; revisitação, aprofundamento e ampliação do repertório de conhecimento matemático. (Silva; Tizzo, 2015, p. 24-25).

Outro documento importante que temos é o Projeto de Autorização de Funcionamento (PAF) que se constitui no termo de abertura de um curso, esse traz alguns pontos importantes como a modalidade do curso e a sua oferta. O PAF do curso de Licenciatura em Matemática do campus IFRN-CNAT traz a aprovação do PPC de 2009 pela CONSUP. Entretanto, a análise do PAF ultrapassa sua função meramente burocrática, uma vez que esse documento expressa intencionalidades institucionais, diretrizes formativas e demandas educacionais específicas do contexto em que o curso foi concebido, permitindo compreender aspectos da constituição histórica da licenciatura (IFRN, 2012; Veiga, 2001). Compreender apenas a aprovação formal do



curso não é suficiente, sendo necessário problematizar os fatores institucionais, sociais e educacionais que motivaram sua implementação e influenciaram sua trajetória ao longo do tempo.

É necessária a formação de uma equipe preparada para gerir e coordenar as demandas que possam vir, para isso foi designado o cargo de coordenador para o Professor Robson Santana Pacheco, sendo assim o primeiro coordenador do curso de Licenciatura em Matemática no IFRN-CNAT. As primeiras ofertas do curso foram no turno noturno com periodicidade de oferta semestral de 40 vagas. Nesse contexto, a estruturação inicial do curso demandava não apenas a ocupação formal de cargos administrativos, mas também a construção de mecanismos institucionais capazes de garantir toda a organização pedagógica e acadêmica necessária à consolidação da formação docente local, especialmente em um cenário de recente expansão das licenciaturas no IFRN (IFRN, 2012; Manrique, 2009). A oferta inicial no período noturno e com número limitado de vagas evidencia tanto uma tentativa de ampliação do acesso ao ensino superior quanto os limites institucionais presentes na implementação de um curso recém-criado.

O Projeto de Autorização de Funcionamento está ligado com as ideias que estavam aflorando naquela década, de uma educação para além do aprendizado sistemático, visando o desenvolvimento do futuro professor como agente de mudança onde ele estiver inserido. Essas ideias, presentes no PAF, conversavam com as ações afirmativas do governo da época e comprometia-se com o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2000 que destaca a necessidade de ter profissionais sempre qualificados e atualizados. Entretanto, tais proposições formativas não podem ser compreendidas de maneira descontextualizada, uma vez que refletem um projeto educacional mais amplo voltado à valorização da docência, à expansão do ensino superior e à melhoria da qualidade da educação básica, em consonância com as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001; Manrique, 2009).

Um dos pontos mais ressaltados no PAF é a falta de profissionais com a formação necessária para atuar na educação básica. Os dados apontam que apenas 47,3% dos professores que atuavam no Ensino Fundamental nos anos 2000 tinham uma formação a nível superior (BRASIL/MEC/INEP 2002). Além de formar o professor para atuar na educação básica está presente também a formação do professor para atuar na modalidade da EJA onde requer uma visão mais apurada de como trabalhar o conteúdo de acordo com a realidade daquele público. Nesse cenário, a criação das licenciaturas revela-se como uma estratégia de enfrentamento às fragilidades históricas da formação docente no país, sobretudo diante da necessidade de qualificação profissional para atender às especificidades da educação básica e



de modalidades como a Educação de Jovens e Adultos, que demandam práticas pedagógicas contextualizadas e socialmente sensíveis (Manrique, 2009; D'Ambrosio, 2019).

Diante desse contexto de carência formativa, torna-se evidente a necessidade de políticas institucionais voltadas à ampliação da formação inicial de professores, especialmente nas áreas historicamente marcadas pela escassez de profissionais qualificados. Por isso, o PAF justifica a criação do curso devido ao déficit na formação de professores qualificados e a falta desses atuando na própria educação básica, explicitado através dessa passagem:

Segundo dados coletados na Sub-Coordenadoria do Ensino Médio (SEM) da Secretaria de Educação, Cultura e Desportos do Estado do Rio Grande do Norte o quadro de vagas em municípios do interior onde inexistem licenciados nos componentes curriculares da área das ciências naturais, da matemática e suas tecnologias no ano 2005 atinge um total de 180 professores, sendo que destes, 54 são de Matemática. Outro dado relevante diz respeito ao número de cidades que no último concurso público não teve inscrição de candidatos a categoria de professor, em razão da falta de graduação em Licenciatura Plena em Matemática. No quadro de Vagas levantado pela SUEM para 2005, esse número corresponde a 54 Municípios do RN (PAF LICENCIATURA EM MATEMÁTICA, IFRN, 2008, p. 15).

Além da proposta pedagógica, a consolidação de um curso de licenciatura requer condições estruturais, materiais e humanas que garantam a efetivação do processo formativo, uma vez que a toda a qualidade da formação docente está diretamente relacionada à articulação entre o currículo, a infraestrutura e a organização institucional (Veiga, 2001; IFRN, 2012). Ademais, o texto fala sobre as instalações do curso, como os laboratórios e os materiais presentes neles além da bibliografia a ser utilizada durante o curso destacando onde cada título citado anteriormente será utilizado na ementa do curso. Ao final o PAF apresenta o corpo docente e técnico administrativo. Nesse sentido, a descrição desses elementos no PAF evidencia uma preocupação maior com a estruturação inicial do curso, mas também levanta questionamentos sobre como tais condições se materializaram e foram ressignificadas ao longo de sua trajetória.

Ao analisarmos os dados coletados, é perceptível que no corpo de funcionários apenas 50% são licenciados e destes apenas 37% são da área da Matemática, ou seja, um quantitativo pequeno. Entretanto, quando olhamos para outras áreas há um quantitativo ainda menor, uma delas é o corpo técnico que quando olhamos os dados brutos presentes no PAF de 2009, esse corpo é composto por uma pessoa, sendo esta responsável por gerir o laboratório, porém não é especificado qual/quais seriam estes laboratórios, dessa forma deixando em aberto se esse funcionário sozinho seria capaz de suprir as necessidades apresentadas pelos laboratórios



descritos no PAF 2009. Assim, sob essa perspectiva, os dados apresentados pelo PAF suscitam reflexões acerca das condições concretas de implementação do curso, uma vez que a qualidade da formação docente depende não apenas da proposta curricular, mas também da disponibilidade de recursos humanos qualificados e de suporte técnico compatível com as demandas institucionais (Veiga, 2001; Manrique, 2009).

Ao analisarmos o PPC 2009 do curso de Licenciatura em Matemática do IFRN campus Natal Central, percebemos um apelo por uma educação significativa, para além da simples aplicação de conceitos, mas da percepção do que são estes realmente e suas possíveis aplicações. Essa concepção de formação docente presente no PPC 2009 encontra respaldo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, as quais defendem categoricamente uma formação que ultrapasse os conhecimentos específicos e contemple dimensões sociais, culturais e humanas, como pode ser observado a seguir:

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando: I - cultura geral e profissional; II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas; III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação (BRASIL, 2002, p. 3).

Além disso, o curso baseia-se nas resoluções do CNE/CP nº 1, de 18/02/2002, já citada anteriormente, que trata dos princípios a serem seguidos pelas instituições de nível superior norteado a organização curricular, de forma a garantir que a formação desses professores suprisse as necessidades previamente encontradas, devendo ser aplicada para todas as etapas de formação básica independentemente da modalidade, nos parecer CNE/CP nº 9/2001, que trata principalmente sobre a duração e a carga horária dos cursos superiores de licenciatura e o parecer CNE/CP nº 27/2001 esta faz alteração no item 3.6 no tratante da importância dos estágios supervisionados nas escolas de educação básica, de 08/05/2001 e 02/10/2001 respectivamente, são esses pareceres que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Já a resolução CNE/CP nº 2, de 19/02/2002, que determina a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena de formação de professores de Educação Básica em nível superior. Para estabelecer as diretrizes curriculares foram baseadas na resolução de



nº 09/2002-CNE/CAS, de 11/03/2002 e no Parecer nº 1.304/2001-CNE/CES de 06/11/2001 que determina todas as diretrizes curriculares nacionais para cursos de Bacharelado e Licenciatura em Matemática. Essas diretrizes são os pilares para a regulação e regulamentação do curso ao decorrer dos anos de sua vigência e como uma forma de uma futura avaliação para os futuros PPC's que provieram deles. Muito embora essas diretrizes tenham estabelecido parâmetros para a formação inicial de professores, sua efetivação dependeu das interpretações institucionais e das condições concretas de implementação, refletindo-se nas sucessivas reformulações dos PPC's ao longo da trajetória do curso.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) não define apenas as disciplinas que serão abordadas e os princípios que guiarão a formação dos alunos, mas também o contexto sociopolítico de sua criação. É importante destacar que o contexto político da época em que o PPC é elaborado tem um impacto significativo em sua estrutura. Essa influência se manifesta, mesmo que de forma sutil, por meio das palavras, frases e ideias que compõem o documento. Sob essa perspectiva, o PPC deve ser compreendido não como um documento neutro, mas como uma construção histórica e institucional permeada por intencionalidades, valores e disputas que refletem as demandas educacionais e sociais existentes no seu tempo (Veiga, 2001). Todavia, a presença dessas influências revela que as escolhas curriculares e pedagógicas presentes no documento não são aleatórias, mas resultado de decisões que expressam determinadas concepções de educação, formação docente e sociedade.

Assim, o PPC não é apenas um guia acadêmico; ele também carrega consigo uma perspectiva histórico-política. Com a expansão dos institutos federais em 2008, pela Lei nº 11.892 de 29/12/2008, durante o governo Lula, quando as políticas voltadas para a educação e inclusão social ganharam força, houve uma grande expansão das escolas técnicas no Brasil. Nesse período, essas instituições passaram por uma transformação significativa: deixaram de ser apenas escolas técnicas tradicionais e se tornaram Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), organizados por estados para atender melhor às demandas regionais. Toda essa expansão institucional não representou apenas um crescimento quantitativo da rede federal, mas também um processo de redefinição identitária, no qual os Institutos Federais nacionais passaram a conciliar sua tradição técnico-profissional com novas responsabilidades voltadas à formação de professores e à democratização do acesso ao ensino superior.

A mudança não foi apenas no nome. Os Institutos Federais ampliaram suas possibilidades de ensino, indo além dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Eles passaram a oferecer também cursos subsequentes (para quem já concluiu o ensino médio) e até cursos superiores em áreas científicas e tecnológicas. Essa expansão representou um passo



importante na democratização do acesso à educação de qualidade, formando mais profissionais qualificados e impulsionando todo o desenvolvimento do País. Essa política reforçou a ideia de que a educação técnica e tecnológica não deveria ser um caminho separado, mas sim uma porta de entrada para o ensino superior e para o mercado de trabalho, com mais oportunidades para jovens e adultos de todas as regiões do Brasil. No campus Natal Central um dos cursos superiores escolhidos para integrar foi o curso de Licenciatura plena em Matemática.

O curso de Licenciatura em Matemática foi escolhido dentre os que iriam integrar o ensino superior do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, visto que a demanda não suprida por outras universidades da região fazia com que muitos daqueles que almejavam um curso superior nessa área ficassem excluídos devido às vagas não satisfazerem a demanda. Nos últimos cinco anos, a relação média entre o número de candidatos e as vagas oferecidas para o curso de Licenciatura Plena em Matemática foi de aproximadamente 3,0 candidatos por vaga no turno diurno e 3,5 no noturno. A criação da Licenciatura em Matemática no IFRN-CNAT pode ser compreendida como uma resposta às lacunas históricas de acesso ao ensino superior e à formação de professores na área, alinhando-se às políticas de expansão educacional e democratização do acesso promovidas naquele período (Brasil, 2001; Brasil, 2014; IFRN, 2012).

Esse cenário evidencia que muitos candidatos ficam sem oportunidade de acesso ao ensino superior. O aspecto mais grave dessa exclusão é que a maioria desses indivíduos pertence a classes sociais menos favorecidas, o que reforça uma dicotomia histórica na educação: de um lado, a oferta direcionada aos filhos de classes privilegiadas; de outro, as oportunidades limitadas disponíveis para os filhos dos trabalhadores (PAF-IFRN CNAT, p. 08, 2009). Com isso em 2008, com a expansão proposta pelo governo do Brasil há a expansão, e por conseguinte criação do curso no IFRN-CNAT. Sob essa perspectiva, a expansão da Rede Federal e a criação de novas licenciaturas podem ser compreendidas como tentativas de minimizar desigualdades historicamente presentes no acesso ao ensino superior, especialmente para grupos socialmente marginalizados, ainda que tais ações não eliminassem por completo os mecanismos de exclusão educacional (Bourdieu; Passeron, 1975; Brasil, 2001; IFRN, 2012).

O PPC traz um ponto bastante tratado pelo governo da época, que é o acesso de todos a escolas de qualidade e de como falta dessa pode marginalizar os indivíduos perante a sociedade. Com isso o IFRN abre um curso de Licenciatura Plena em Matemática a fim de suprir as demandas de alunos que não estavam sendo supridas nem pela UFRN nem pela UERN. Traz também ao decorrer do corpo do texto a necessidade de um profissional completo não só dos conteúdos matemáticos, mas também para lidar com as diversidades culturais e diferenças. A proposta formativa do curso demonstra uma concepção de docência que ultrapassa todo o



domínio dos conteúdos específicos, aproximando-se das diretrizes nacionais voltadas à formação integral do professor, que enfatizam todas as competências pedagógicas, sociais e culturais necessárias à atuação em contextos educacionais diversos (Brasil, 2002; Manrique, 2009). Todavia, muito embora o discurso institucional enfatize uma formação ampla e inclusiva, permanece o desafio de compreender em que medida tais princípios se materializaram efetivamente na prática curricular e no cotidiano formativo do curso.

Conforme estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, era premente planejar a expansão da educação superior com qualidade, equilibrando a relevante contribuição do setor privado com a indispensável ampliação das universidades públicas, estas últimas fundamentais para atender à demanda social e ao desenvolvimento da pesquisa nacional (BRASIL, 2001). Dito isso, a ampliação da educação superior pública configurava-se não apenas como uma estratégia de expansão quantitativa, mas também como uma tentativa de democratização do acesso e de redução das desigualdades educacionais historicamente constituídas no país (Brasil, 2001; Bourdieu; Passeron, 1975). Embora o crescimento da oferta pública representasse um avanço significativo, ele também evidenciava o desafio de conciliar expansão com qualidade formativa, infraestrutura adequada e permanência dos estudantes no ensino superior.

Uma das justificativas para a criação da Licenciatura em Matemática no CNAT para além das vagas insuficientes em outras instituições foi a falta de profissionais capacitados para atuarem como professores de matemática, o PPC aborda um estudo em que a maior parte dos professores que ensinam matemática não são formados na área ou estão se formando, havendo assim uma defasagem no ensino-aprendizagem. Outro ponto, levantado que vai ao encontro com as propostas do governo da época, é não diferenciação dos cursos perante a visão da sociedade, onde os aqueles que recebem título de doutores ao final de um Bacharelado são benquistos por ela e em sua maioria ocupados por integrantes das classes mais privilegiadas, enquanto os cursos de Licenciatura frequentam aqueles pertencentes às classes menos favorecidas da sociedade.

Nota-se que os excedentes ficam sem oportunidade de acesso à graduação e o que é mais agravante é que esses sujeitos, mais uma vez excluídos, na sua maioria são constituídos de indivíduos das classes menos favorecidas da sociedade. Mantendo-se ainda presente uma dicotomia entre uma educação oferecida aos filhos de uma classe privilegiada e a permitida aos filhos dos trabalhadores (PAF LICENCIATURA EM MATEMATICA, IFRN, 2009, p. 18).



O objetivo da criação do curso, já estava ligado a algo até o momento ainda é muito debatido, a saber, a Matemática trabalhada interdisciplinar e multidisciplinarmente, não engessando os conhecimentos matemáticos. Além disso, também há uma visão politizada, onde o professor desenvolveria valores éticos e políticos capazes de contribuir para consolidar uma educação emancipatória. Nesse sentido, a proposta do curso aproxima-se de concepções de formação docente que defendem uma Matemática contextualizada e articulada a diferentes campos do conhecimento, compreendendo o professor como agente formativo capaz de mobilizar dimensões técnicas, sociais e culturais em sua prática pedagógica (D'Ambrosio, 2019; Brasil, 2002). Ainda que esses princípios revelem uma intenção de superar modelos tradicionais e fragmentados de ensino, permanece o desafio de compreender até que ponto toda essa perspectiva interdisciplinar e emancipatória se efetivou nas práticas formativas ao longo da trajetória do curso.

De acordo com D'Ambrosio (2019), a Matemática não pode ser compreendida como um conhecimento puro e abstrato, mas sim como uma construção cultural e histórica. Para o autor, o ensino dessa disciplina deve, portanto, estabelecer um diálogo constante com outros campos do saber e partir das experiências e realidades vividas pelos estudantes, a fim de que o aprendizado esteja pautado na educação emancipatória. O ensino da Matemática deixa de assumir um caráter exclusivamente técnico e universalizante, passando a reconhecer os diferentes contextos socioculturais dos sujeitos, o que exige do professor uma prática pedagógica sensível à diversidade e às múltiplas formas de produção do conhecimento (D'Ambrosio, 2019; Brasil, 2002). No entanto, a defesa de uma educação matemática emancipatória também evidencia tensões entre propostas curriculares inovadoras e práticas de ensino ainda marcadas pela fragmentação dos conteúdos e pela centralidade de métodos tradicionais.

A ampliação do acesso ao ensino superior exigiu ainda a adoção de mecanismos institucionais voltados à redução das desigualdades historicamente produzidas no sistema educacional, sobretudo para estudantes oriundos de grupos socialmente menos favorecidos, frequentemente excluídos das oportunidades de formação superior (Bourdieu; Passeron, 1975; Brasil, 2001). Assim, uma das políticas usadas para a democratização do acesso ao curso, foi a destinação de 50% das vagas totais para alunos que tenham cursado os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio em escola pública, criando dessa forma uma política de cotas para egressos da Educação Básica em Escolas Públicas. Entretanto, compreender a necessidade dessas políticas de acesso implica reconhecer que as desigualdades educacionais não são produzidas apenas pela ausência de vagas, mas também pelas diferenças culturais e



sociais historicamente reproduzidas pelo próprio sistema escolar nacional, como problematizam Bourdieu e Passeron ao afirmarem:

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais (Bourdieu, 2010, p. 53).

Ao final o profissional estaria capacitado para trabalhar na segunda e terceira etapas da Educação Básica e na EJA, podendo exercer a profissão tanto presencialmente como a distância. Com base no mencionado no PPC (2009) esse profissional deverá ter uma visão crítica sobre o que irá ensinar adequando o transmitido a realidade da/das escola/escolas em que leciona, para que seus alunos possam criar habilidades reflexivas, ou seja, pensem em possibilidades de como resolver determinado problema e não apenas repetir técnicas resolutivas. Para além, esse docente deve ser capaz de adaptar as suas metodologias de ensino aos recursos disponibilizados nas instituições de ensino. Por isso, a expectativa de formação de um profissional crítico, reflexivo e metodologicamente flexível também revela um desafio permanente: a de transformar tais princípios formativos em práticas efetivas diante das limitações estruturais e das diferentes realidades encontradas nas instituições escolares.

A concepção do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Matemática em 2009 foi profundamente marcada por um conjunto de normativas nacionais que redefiniram o paradigma da formação docente. A Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN 9.394/96) estabeleceu o princípio da formação em nível superior e da articulação entre teoria e prática, direcionando que os cursos desenvolvessem uma capacidade reflexiva e investigativa nos futuros professores. Este marco foi detalhado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, consolidadas nos Pareceres CNE/CP 9/2001 e 28/2001 e nas Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e nº 2/2002, que instituíram a estruturação interligada do conhecimento matemático, do saber pedagógico e da compreensão da realidade escolar, superando a divisão anterior entre "formação de conteúdo" e "formação didática".

Essa legislação impôs mudanças curriculares, transformando a prática em componente curricular transversal desde os inícios da graduação e enfatizando a pesquisa como eixo formativo. Paralelamente, os Pareceres CNE/CES nº 492/2001 e nº 1.363/2001 definiram as especificidades do conhecimento matemático a serem dominados, sempre na perspectiva de sua articulação com o ensino. Dessa forma, o PPC do IFRN surge como sintetizador contextualizado desse arcabouço, materializando num projeto institucional a premissa de um professor pesquisador, com sólida base disciplinar e capacidade crítica para atuar na educação básica, em



resposta às exigências de uma formação docente plena. Nesse mesmo viés, a constituição do PPC revela uma tentativa de superar modelos tradicionais de formação fragmentada, ainda que permanecesse o desafio de equilibrar a sólida formação matemática com as exigências pedagógicas e investigativas da docência.

A matriz curricular do curso é dividida em três partes sendo elas: Núcleo Específico que visa formar o profissional para o ensino de matemática, Núcleo Complementar busca ampliar a formação e Núcleo Didático-Pedagógico que vai ao encontro da visão da época de formação do professor para além de uma mera formação em seu núcleo, mas de um sujeito pensante em questões sociopolíticas e econômicas (PPC IFRN-CNAT, 2009). Desse modo, a organização curricular do curso evidencia uma tentativa de superar modelos de formação centrados exclusivamente nos conteúdos específicos, aproximando-se das Diretrizes Curriculares Nacionais que defendem a articulação entre conhecimentos disciplinares, pedagógicos e contextuais na formação docente (Brasil, 2002; Manrique, 2009). Mas, ainda que a estrutura curricular demonstre uma preocupação com a formação integral do professor, permanece o desafio de compreender em que medida essa articulação entre os núcleos se efetivava de forma concreta no percurso formativo dos licenciandos.

Como traz Bourdieu (1975) a educação como um processo prolongado de internalização de valores, normas e saberes de uma determinada cultura – um processo que cria no indivíduo uma estrutura duradoura de pensamento e ação, chamada de habitus. Esse habitus é resultado de um “arbitrário cultural” (isto é, de um conjunto de regras e significados socialmente construídos e impostos como legítimos). Uma vez formado, o habitus segue orientando as práticas e escolhas do indivíduo mesmo depois que a ação educativa formal termina, garantindo assim a reprodução da cultura e de suas lógicas. Sob essa ótica, a formação docente ultrapassa a simples aquisição de conhecimentos técnicos, uma vez que o processo educativo também contribui para a constituição de disposições, valores e modos de agir que podem tanto reproduzir estruturas sociais já consolidadas quanto possibilitar práticas pedagógicas mais críticas e reflexivas (Bourdieu; Passeron, 1975).

De acordo com a Resolução CNE/CP n° 02, 19 de fevereiro de 2002, são integrados para além das horas daqueles três componentes curriculares, horas de Estágio Supervisionado e as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais. Para que esses futuros profissionais não tenham contato apenas com conhecimentos teóricos, mas também tenham conhecimentos oriundos da prática. Nesse sentido, a inclusão do estágio supervisionado e ainda das atividades acadêmico-científico-culturais nas diretrizes curriculares expressa uma concepção de formação docente que busca articular teoria e prática de maneira indissociável, em consonância com as exigências de



uma formação profissional mais crítica e contextualizada (Brasil, 2002; Manrique, 2009; Veiga, 2001). Contudo, a simples previsão normativa desses componentes formativos não garante, por si só, a efetiva integração entre teoria e prática, sendo necessário considerar como essas experiências são organizadas e vivenciadas ao longo do processo de formação inicial.

O texto fala sobre a reta final do curso ser a escrita de uma monografia para status comprobatório de conhecimento, porém questiona-se se essa é a forma mais adequada de comprovar o conhecimento? Será que esse conhecimento adquirido não devia ser divulgado e exposto para que outrem pudesse acessá-lo? Nesse quesito o PPC é insuficiente pela falta de apoio a divulgação científica. Como traz Luckesi (2014) em sua obra que não interessa à instituição de ensino a reprovação do aluno ou ele ficar retido, mas sim que esse consiga aprender e por ter este conhecimento venha a progredir no meio acadêmico. Esse conhecimento pode advir de várias maneiras dentre elas a participação em projetos, e nas pesquisas acadêmicas, estas por sua vez trazem esse aluno a luz da escrita acadêmica e da divulgação e partilha de seus conhecimentos adquiridos, de tal forma a comprovar o conhecimento dele.

Sobre as avaliações de aprendizagem, o PPC traz que elas devem ter a função diagnóstica, formativa e somativa, a fim de compreender as dificuldades e conquistas. Essa concepção de avaliação como parte integrante e contínua do processo formativo dialoga com os princípios já defendidos institucionalmente, que compreendem a avaliação não apenas como instrumento de mensuração, mas como elemento de acompanhamento e reconstrução do conhecimento, conforme exposto a seguir:

O processo de ensino completa-se retorna ao seu ponto inicial com a avaliação da aprendizagem. É através dela que o professor, refletindo em conjunto com o aluno, acompanha e constata os níveis de apropriação e construção do conhecimento, de desenvolvimento de habilidades e de formação de atitudes que se expressam através das competências requeridas nas diversas áreas profissionais (CEFET-RN, 1999, p. 140).

Entretanto questiona-se se alunos já defasados que ingressam no curso teriam mais conquistas ou mais dificuldades e desafios. Visto que, eles apresentam mais dificuldades, dado que a defasagem no aprendizado de conhecimentos anteriores acaba limitando o entendimento de conteúdos mais complexos. Por isso, a defasagem de conhecimentos prévios evidencia um dos desafios centrais da formação inicial de professores, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem não ocorre de forma homogênea e exige práticas pedagógicas diferenciadas que considerem as trajetórias escolares dos estudantes, conforme apontam estudos sobre a aprendizagem e a intervenção pedagógica no ensino superior (Goulart, 2015; Luckesi, 2014).



Essa problemática se insere em um cenário mais amplo de exclusão e fracasso escolar historicamente produzido no contexto educacional brasileiro, no qual as dificuldades de aprendizagem e a defasagem de conhecimentos não podem ser compreendidas de forma isolada, mas como expressão de desigualdades sociais mais profundas, como destaca Mantoan (2003):

A escola brasileira é marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa dos seus alunos, que são marginalizados pelo insucesso, por privações constantes e pela baixa autoestima resultante da exclusão escolar e da social – alunos que são vítimas de seus pais, de seus professores e, sobretudo, das condições de pobreza em que vivem, em todos os seus sentidos. Esses alunos são sobejamente conhecidos das escolas, pois repetem as suas séries várias vezes, são expulsos, evadem e ainda são rotulados como mal-nascidos e com hábitos que fogem ao protótipo da educação formal (Mantoan, 2003, p. 17).

De forma a qual o aluno por muitas vezes está em seu primeiro contato e a falta de interligações com conhecimentos prévios traz a sensação de poda neural, onde ele só reterá as informações cruciais em sua visão, podendo assim não haver formalização do conhecimento necessário para aprovação em determinada matéria. Essa dificuldade de articulação entre conhecimentos prévios e novos conteúdos podem ser compreendida à luz das discussões sobre transferência da aprendizagem, as quais evidenciam que a consolidação do conhecimento depende diretamente da capacidade de relacionar e mobilizar saberes em diferentes contextos, conforme apontam Perkins e Salomon (1992):

Consequentemente, os fins da educação não são alcançados a menos que ocorra transferência. A transferência é ainda mais importante porque não pode ser considerada garantida. Evidências abundantes mostram que muitas vezes a transferência esperada das experiências de aprendizagem não ocorre. Assim, as perspectivas e condições da transferência são questões educacionais cruciais (Perkins; Salomon, 1992, p. 32).

Como tratado por Perkins e Salomon (1992), nesse trecho e no decorrer da sua obra, garantir que o aluno tenha uma base sólida de conhecimentos é fundamental, de tal maneira que ele consiga desenvolver outras habilidades a partir desse conhecimento prévio, e falta destes gera um retardo na aprendizagem esperada. Assim, ao fazer uma ponte com a realidade do IFRN-CNAT, essa falta do conhecimento, ao qual se espera, do aluno ingressante, gera a sensação de insuficiência para continuar ou permanecer no curso, assim sendo uma das causas de evasão no curso de Licenciatura em Matemática do IFRN-CNAT. Entretanto, ao se analisar a permanência e o desempenho dos



estudantes no contexto institucional, torna-se necessário considerar que tais dificuldades não se explicam apenas por fatores individuais de aprendizagem, mas também pelas dinâmicas sociais e institucionais que estruturam o cotidiano escolar e influenciam diretamente as trajetórias acadêmicas, como aponta Azevedo (2005 *apud* Goulart, 2015):

Mas é preciso considerar que, na condição de uma instituição social, cada escola desenvolve ritos e práticas exercidos pelos atores que, no seu interior, ou mesmo no seu entorno, desempenham papéis e funções distintos: grupo de gestores, professores, alunos, funcionários, pais, comunidade. De um lado, esses ritos e práticas possuem uma direta vinculação com a história da escola, com as características da comunidade em que se insere, com as formas de percepção da realidade dos que a fazem e das relações que estabelecem entre si. De outro lado, é a institucionalização daquelas práticas que torna a escola uma instituição social, forjando as regras pelas quais ela exerce os seus papéis fundamentais (Azevedo, 2005, p. 38 *apud* Goulart, 2015, p. 5).

Ademais o texto fala sobre as instalações necessárias para o funcionamento do curso estão dentre esses laboratórios diversos como os: Laboratórios de Informática, Biologia, Química, Física e Matemática. Além das Salas de Aulas, Sala de Áudio Visual, auditório e Biblioteca etc., e cita quais equipamentos presentes e a disposição deles. Todavia não explica como seria esse acesso para os alunos nem para os professores, deixando essa lacuna interpretativa. Para Manrique (2009), a simples previsão de infraestrutura física e recursos materiais, embora essencial para o funcionamento do curso, não assegura por si só sua efetiva utilização, sendo necessário compreender as condições de acesso, organização e mediação pedagógica de todos esses espaços, conforme discutem as análises sobre a articulação entre estrutura institucional e práticas formativas. Todavia, a ausência de detalhamento sobre o modo de utilização e acesso a esses espaços evidencia uma lacuna importante no documento, uma vez que a disponibilidade de infraestrutura não necessariamente se traduz em sua efetiva integração ao processo de ensino-aprendizagem.

A análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC 2009) revela uma lacuna crítica entre a descrição formal da infraestrutura e os mecanismos reais de acesso a esses recursos. Embora os documentos detalhem minuciosamente a existência de laboratórios especializados, bibliotecas e auditórios, permanecem omissos quanto às políticas operacionais que regulam seu uso por discentes e docentes. Essa falta de especificação sobre horários, sistemas de reserva, critérios de prioridade e formação para autonomia transforma espaços potencialmente pedagógicos em recursos subutilizados, privilegiando uma visão burocrática da infraestrutura em



detrimento de sua função educativa efetiva. Assim, a predominância de uma descrição normativa da infraestrutura, sem que haja a correspondente explicitação de seus modos de funcionamento, sugere uma tensão entre o planejamento institucional e sua concretização no cotidiano acadêmico, o que pode comprometer a plena utilização dos recursos disponíveis no processo formativo.

O PPC 2012 do curso de Licenciatura em Matemática do IFRN, na modalidade presencial, data de 2012 e organiza-se em eixos articuladores: fundamental, específico, epistemológico e didático-pedagógico, propondo uma formação que integre saberes científicos, pedagógicos e experienciais. Ao buscar analisar criticamente esse documento, identificando potencialidades e limitações à luz das atuais demandas educacionais é perceptível que a estrutura curricular do curso demonstra consistência teórica e articulação com os referenciais legais nacionais, como a LDB nº 9.394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores. A divisão em núcleos permite uma organização clara dos conhecimentos, favorecendo a interdisciplinaridade e a contextualização, princípios defendidos por autores como Tardif (2002) e Zabala (1998).

Ao incluir componentes como Prática como Componente Curricular, Estágio Supervisionado e Atividades Acadêmico-Científico-Culturais totalizando 1.000 horas evidencia o compromisso com a integração teoria-prática. Além disso, a previsão de seminários curriculares e projetos integradores reforça a proposta de formação reflexiva e investigativa. Outro ponto forte é a preocupação com a inclusão e a diversidade, por meio de dispositivos como o NAPNE e o NEABI, alinhando-se às políticas educacionais de equidade e valorização das diferenças. A organização curricular proposta dialoga com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente, ao buscar articular saberes teóricos e práticos e incorporar dimensões inclusivas e interculturais no processo formativo, em consonância com a compreensão de uma formação docente crítica e socialmente comprometida (Brasil, 2002; Veiga, 2001; Manrique, 2009). Mas, embora o PPC apresente uma estrutura curricular robusta e alinhada às políticas educacionais vigentes, permanece o desafio de compreender em que medida esses dispositivos formativos se concretizam na prática cotidiana do curso e contribuem efetivamente para uma formação reflexiva e inclusiva.

Esses dois núcleos que aparecem no PPC 2012, são frutos de políticas públicas afirmativas de inclusão, sendo essa uma visão aflorante da época. Estas por sua vez têm em vista trabalhar pautas as quais não eram frequentemente abordadas no currículo, visto que anteriormente esses indivíduos eram segregados. Nesse contexto, a perspectiva da inclusão educacional pode ser compreendida como um movimento de transformação das práticas



escolares, que desloca o foco das dificuldades individuais dos estudantes para a necessidade de reorganização das próprias estruturas e metodologias de ensino, conforme argumenta Mantoan (2003):

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas (especialmente as de nível básico), ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada (Mantoan, 2003, p. 32).

O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) atua como um grupo permanente de trabalho e estudos, responsável por desenvolver e fomentar ações afirmativas no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, com foco na igualdade e na proteção dos direitos de pessoas e grupos étnicos minoritários. Seu objetivo é ser uma referência para discussões e orientações sobre uma educação pautada na diversidade cultural, atuando desde a educação básica até o nível superior, promovendo ações que enfrentem práticas discriminatórias como o racismo. Estruturalmente, os núcleos estão articulados por meio da Assessoria de Educação Étnico-Racial, vinculada à Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), e se ramificam por todos os campi da instituição, contando com uma coordenação em cada unidade e o apoio de servidores dedicados à causa. Em sua atuação, o NEABI respeita a legislação educacional nacional e institucional, seguindo um regimento interno que orienta suas finalidades e políticas, em conformidade com leis como a 10.639/2003 e a 11.645/2008, que tratam da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena.

O Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Este decreto foi aprovado pelo Congresso Nacional e visa garantir os direitos das pessoas com deficiência no Brasil, sendo um destes direitos conferidos a educação inclusiva em todas as esferas educativas. Como a promulgação desse decreto foi após a implementação do primeiro PPC, as medidas mais coerentes com o decreto foram implementadas no PPC 2012, essas visavam educação inclusiva em sala, porém contando com o apoio do Núcleo de Apoio à Pessoa com Necessidades Específicas (NAPNE), para que fosse feito as adaptações de aprendizagem juntamente com profissionais especializados. Contudo, a existência de núcleos de apoio e a previsão de adaptações curriculares, por si só, não asseguram a efetivação plena da inclusão, sendo necessário avaliar como essas políticas se materializam no cotidiano institucional e nas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

Além disso, a abordagem sobre tecnologias educacionais parece limitada à disciplina de Mídias Educacionais, sem integração transversal com as demais áreas do conhecimento. Num



contexto de transformação digital, essa lacuna pode comprometer a formação de professores aptos a mediar aprendizagens com uso crítico de tecnologias. Por fim, a avaliação da aprendizagem, ainda centrada em notas bimestrais e exames finais, contrasta com a defesa de uma avaliação processual e formativa apresentada no próprio documento. Sob essa perspectiva, a formação docente voltada para a integração das tecnologias digitais e para práticas avaliativas formativas exige uma reorganização curricular mais articulada e interdisciplinar, conforme indicam as diretrizes contemporâneas para a formação de professores e os debates sobre inovação pedagógica na educação (Brasil, 2002; Veiga, 2001; Manrique, 2009). Mas, a presença de tais limitações evidencia uma tensão entre o discurso formativo do PPC e sua efetiva organização curricular, especialmente no que se refere à incorporação das tecnologias educacionais e à consolidação de práticas avaliativas mais processuais e coerentes com a proposta pedagógica.

Ao analisar criticamente o PPC 2018 do curso de Licenciatura em Matemática do IFRN, modalidade presencial, destacamos a inclusão de componentes como Prática como Componente Curricular, Estágio Supervisionado e Desenvolvimento de Pesquisa Acadêmico-Científica evidencia a preocupação com a articulação entre teoria e prática, conforme preconizado pela Resolução CNE/CP nº 2/2015. Além disso, a oferta de disciplinas optativas permite certo grau de flexibilidade e personalização da trajetória formativa. A valorização da inclusão e da diversidade, por meio de menções ao NAPNE e ao NEABI, assim como a oferta de LIBRAS e Educação Inclusiva, reflete um compromisso com uma educação plural e democrática. Dando consonância aos PPCs anteriores que também visavam essa educação na sua pluralidade. Muito embora o documento apresente avanços na estrutura curricular e na valorização da diversidade, permanece o desafio de compreender em que medida essas proposições se efetivam na prática institucional e impactam concretamente a formação dos licenciandos ao longo do curso.

O PPC do curso de Licenciatura em Matemática do IFRN de 2018 apresenta uma estrutura sólida, alinhada às diretrizes nacionais e com potencial para formar professores críticos e reflexivos. Com o fortalecimento da integração entre disciplinas específicas e pedagógicas, avance em propostas avaliativas e formativas. Esses ajustes poderão contribuir para que o curso não apenas cumpra seu papel legal, mas também se consolide como referência na formação de professores de matemática comprometidos com uma educação transformadora. Assim, ainda que o documento apresente avanços significativos em sua organização curricular e em suas propostas formativas, permanece o desafio de assegurar que todos os princípios se traduzam efetivamente em práticas pedagógicas consistentes e transformadoras no cotidiano do curso.



4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise histórica e documental da Licenciatura em Matemática do IFRN-CNAT, ao longo de seus 15 anos de existência, permitiu identificar que sua criação e consolidação foram motivadas por um conjunto complexo de fatores políticos, sociais e educacionais. O curso surgiu, em 2009, como resposta direta à expansão da rede federal de ensino técnico e tecnológico, materializada na Lei nº 11.892/2008, e à urgente demanda por formação docente qualificada no Rio Grande do Norte, estado que enfrentava um déficit crônico de professores de Matemática para a educação básica, tendo formação plena para exercer a profissão. A proposta pedagógica inicial, delineada no PPC de 2009, já carregava as marcas de um paradigma formativo em transição, buscando superar a mera transmissão de conteúdo para investir na construção de um professor pesquisador, crítico e comprometido com uma educação emancipatória.

Além disso, é fundamental reconhecer que a presença e a atuação de núcleos como o NAPNE e o NEABI nos projetos pedagógicos do curso saem da conformidade legal. Eles representam um compromisso ético e político da instituição com a construção de uma escola e de uma sociedade democráticas. Ao formar futuros professores de matemática conscientes da diversidade humana e instrumentalizados para promover equidade, o curso cumpre um papel social crucial: o de preparar educadores que não apenas dominam conteúdos específicos, mas que também estão aptos a questionar estruturas excludentes e a atuar como agentes de transformação em suas salas de aula, garantindo que todos, sem exceção, tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver.

É preciso reconhecer que o estudo apresentado possui limitações, pois sendo predominantemente documental – por razões já apresentadas, tais como tempo para execução da pesquisa – não consegue abranger dados empíricos que poderão ser complementados através do uso da História Oral junto aos atores que conceberam a constituição do curso ou mesmo egressos dos anos iniciais que podem nos fornecer melhores elementos para analisar os impactos da formação oferecida e efetividade das políticas educacionais. Contudo, isso também nos aponta potenciais caminhos para continuidade da pesquisa com esse objeto. Nenhuma pesquisa consegue abarcar tudo, inclusive essa, mas estabelece uma clara contribuição para o campo historiográfico ao apresentar um objeto ainda não explorado e realizar uma análise documental com fontes pertinentes ao tema.

Ao longo de sua trajetória, por meio das revisões curriculares de 2012 e 2018, o curso demonstrou uma evolução positiva ao incorporar progressivamente as diretrizes nacionais e



fortalecer a integração entre teoria e prática, especialmente através da consolidação das 1.000 horas dedicadas ao estágio e as atividades extracurriculares. No entanto, a análise revelou desafios persistentes que tensionam essa evolução. Lacunas operacionais nos PPCs, como a descrição insuficiente das políticas de acesso à infraestrutura e a dependência excessiva de mediação técnica para uso dos laboratórios. Da mesma forma, questões como a defasagem de conhecimento dos ingressantes, a evasão e a necessidade de uma avaliação verdadeiramente formativa e de maior estímulo à divulgação científica permanecem como entraves a serem superados. Portanto, conclui-se que a trajetória do curso é marcada por uma contribuição para a democratização do acesso à formação docente de qualidade no estado, mas também pela constante necessidade de reflexão crítica e ajuste de suas práticas para que cumpra, o objetivo de formar educadores matemáticos não apenas tecnicamente competentes, mas também agentes transformadores da realidade educacional potiguar.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 23 abr. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 27, de 2 de outubro de 2001**. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001. Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC, 2002. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 23 abr. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 11 de fevereiro de 2009**. Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 fev. 2009. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/resolucao-1-2009_111546.html. Acesso em: 15 jan. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 15 jan. 2026.



BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, Ed. extra, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 23 abr. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 5 de agosto de 2021.** Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade. Brasília, DF: MEC, 2021. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=199151-rcp002-21&category_slug=agosto-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 abr. 2026.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE (CEFET-RN). **Projeto político pedagógico do CEFET-RN:** um documento em construção. Natal, 2005.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática:** elo entre as tradições e a modernidade. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. (Coleção Tendências em Educação Matemática, 1).

GOULART, Patrícia de Souza. **A importância da intervenção pedagógica frente à defasagem de aprendizagem.** Mestrado (Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2015, 119f. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/items/b7d12348-127b-4166-b8c2-e38d4db8d592/full>. Acesso em: 23 abr. 2026.

IFRN. **Projeto político-pedagógico de IFRN:** uma construção coletiva. Organizado por Nadja Costa e Anna Catharina da Costa. Natal: Editora do IFRN, 2012.

IFRN. Conselho Superior. **Governança.** Natal: IFRN, 2025. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/institucional/governanca/conselhos-e-colegiados-superiores/consup/>. Acesso em: 23 abr. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Brasil no PISA 2009:** Relatório Nacional. Brasília: INEP, 2009. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2009/brasil_relatorio_nacional_PISA_2009.pdf. Acesso em: 5 abr. 2025.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2014.

MANRIQUE, Ana Lúcia. Licenciatura em matemática: formação para a docência x formação específica. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 11, n. 3, 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/2830/1865>. Acesso em: 5 abr. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, Iran Abreu. Pesquisas em história da Educação Matemática no Brasil em três dimensões. **Quipu**, México, v. 14, n. 1, p. 69-92, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/160929/141069092.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 fev. 2026.



SALOMON, Gavriel; PERKINS, David N. **Transfer of Learning**. *In*: International Encyclopedia of Education. 2. ed. Oxford: Elsevier Science, 1992.

SILVA, Heloísa da; TIZZO, Vinícius Sanches. **Narrativas sobre história da educação matemática**: para a formação de professores. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

VALENTE, Wagner Rodrigues. Oito temas sobre a história da educação matemática. **REMATEC**, Ano 8, nº 12, p. 22-50, Natal: EDUFRN, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/160384/VALENTE%2c%20W%20-%20Oito%20temas%20em%20Hist%3%b3ria%20da%20Educa%3%a7%3%a3o%20Matem%3%a1tica.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 5 abr. 2025.

VEIGA, Ilma P. A. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. *In*: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (Org.). **Dimensões do projeto político-pedagógico**: novos desafios para a escola. Campinas: Papyrus, 2001.