

E AÍ, CEARÁ: ONDE ESTÁ A MATEMÁTICA NAS PEDAGOGIAS? UMA ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS CEARENSES

Marcos Vinícius Soledade¹; Gerson dos Santos Farias²

¹ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, BA, Brasil,
mvssoares2022@gmail.com

² Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, gerson.farias@uesb.edu.br

Resumo

Este artigo analisa o lugar da matemática nos Projetos Pedagógicos de Curso das universidades públicas do Ceará, problematizando sua posição na formação inicial das(os) pedagogas(os). Parte-se da compreensão do currículo como documento político e espaço de disputa simbólica, no qual se definem hierarquias disciplinares e projetos de formação docente. A pesquisa, de natureza exploratória e documental, examinou matrizes curriculares e ementas de cursos de Licenciatura em Pedagogia, observando nomenclatura, carga horária, semestre de oferta, pré-requisitos e organização estrutural dos componentes relacionados à matemática. Os resultados evidenciam presença institucionalizada da área em todas as instituições analisadas, porém com variações significativas quanto à densidade formativa, encadeamento interno e articulação com o estágio supervisionado. Predomina uma abordagem didático-metodológica, ainda que haja indícios de articulação com conteúdos conceituais e experiências pontuais de ampliação epistemológica. Conclui-se que a matemática ocupa lugar reconhecido, mas ainda tímido, transitando entre fortalecimento e marginalização na arquitetura curricular, o que revela diferentes concepções de formação docente em disputa.

Palavras-Chave: Currículo; Formação Matemática; Formação de Professores; Educação Matemática; Concepções Curriculares.

Currículo, formação docente e disputas pelo lugar da matemática

No contexto do Estado Novo, período em que o Brasil era governado por Getúlio Vargas, surge o primeiro curso de Licenciatura em Pedagogia no país (Regly, 2021). A criação dessa formação esteve associada à necessidade de reorganizar o sistema educacional brasileiro, tensionando modelos tradicionais de ensino e propondo novas bases para a formação docente. Embora os estudos históricos sobre os cursos de Licenciatura em Matemática no Brasil não explicitem detalhadamente como se estabelecia o diálogo com a matemática nos currículos iniciais da Licenciatura em Pedagogia, compreende-se que, sendo este curso um dos principais espaços de formação de professores para o ensino primário, a matemática provavelmente já figurava como componente necessário desde a década de 1930 (Regly, 2021).

O professor oriundo do curso de Licenciatura em Pedagogia que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental é, também, professor que ensina matemática. É ele o responsável pela

alfabetização matemática das crianças, pela construção dos primeiros significados numéricos e geométricos e pela mediação inicial do pensamento lógico-formal. Entretanto, ao se observar a organização curricular dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, identifica-se uma lacuna recorrente no tratamento da Educação Matemática, frequentemente posicionada como componente periférico na formação (Soares; Souza; Sousa Filho, 2024).

Esse hiato é agravado por uma formação generalista, que limita o aprofundamento conceitual necessário para a atuação segura da(o) futura(o) pedagoga(o). Como discutem Soares *et al.* (2025), tal fragilidade pode contribuir para a manutenção de um ciclo de distanciamento e repulsa em relação à matemática, frequentemente originado nas experiências escolares anteriores desses sujeitos. Soma-se a isso a predominância de abordagens excessivamente metodológicas, que, em muitos casos, afastam-se de uma formação sólida nos fundamentos matemáticos (Soledade; Farias, 2025).

Diante desse cenário, impõe-se uma questão central: como a matemática tem sido concebida, organizada e posicionada nos currículos dos cursos de Pedagogia? Trata-se de um componente estruturante da formação docente ou de um elemento marginal na arquitetura curricular? Essa problematização não se restringe à presença formal da disciplina, mas alcança sua densidade formativa, sua carga horária, sua articulação com outras áreas e o discurso que a sustenta.

Se pensar o currículo dos cursos de Licenciatura em Pedagogia é fundamental para tensionar a presença, ou ausência, da matemática nessa formação, torna-se necessário tomar como objeto central de análise os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC). É nesses documentos que se materializam as concepções formativas, as prioridades institucionais e as escolhas curriculares. Como afirmam Souza e Moreira (2021, p. 1), “[...] o PPC é um importante instrumento de concepção de ensino e de aprendizagem de um curso, que orienta ações e decisões por determinado período de tempo”.

Compreender o currículo como documento político implica reconhecê-lo como espaço de disputa simbólica e epistemológica. Nele se definem saberes considerados essenciais, hierarquias disciplinares e modelos de professor que se deseja formar. Assim, analisar os PPC significa investigar não apenas a presença da matemática, mas o estatuto que lhe é atribuído na constituição identitária da(o) pedagoga(o).

O interesse por essa investigação insere-se em um percurso de pesquisa já iniciado com a análise dos currículos das universidades estaduais da Bahia, ampliando-se agora para as

universidades públicas do Ceará, estado que sediará o Fórum Internacional de Pedagogia em 2026. Além da motivação geográfica, identifica-se a ausência de estudos regionais sistemáticos sobre a organização da matemática nos cursos de Licenciatura em Pedagogia cearenses, o que reforça a relevância acadêmica, política e científica desta pesquisa.

O presente estudo configura-se como uma pesquisa de natureza investigativa e exploratória, na medida em que busca ampliar a compreensão sobre o problema analisado, esclarecendo seus contornos e possibilitando novas interpretações. Quanto aos procedimentos metodológicos, caracteriza-se como pesquisa documental, fundamentada na análise de materiais previamente produzidos, dispersos e heterogêneos, sem recorrer a tratamento estatístico ou a procedimentos de análise quantitativa (Gerhardt; Silveira, 2009).

Foram analisados os cursos de Licenciatura em Pedagogia das seguintes instituições públicas do Ceará: Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Cariri (UFCA), Universidade Regional do Cariri (URCA), Instituto Federal do Ceará (IFCE), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e Universidade Estadual do Ceará (UECE). Na maioria dessas instituições, o curso de Licenciatura em Pedagogia está presente em um único campus; entretanto, na UECE, o curso distribui-se em múltiplos campi, ampliando a complexidade da análise. Destaca-se que não foi possível acessar o PPC do Centro de Educação, Ciências e Letras dos Inhambus (UECE), nem os PPCs dos campi da Universidade Estadual Vale do Acaraú. Foi encaminhada solicitação à Pró-Reitoria de Graduação, sem retorno até o momento da escrita. Os demais documentos foram coletados nos sítios eletrônicos oficiais das instituições.

A análise concentrou-se nas matrizes curriculares e ementas, observando-se: (i) nomenclatura das disciplinas relacionadas à matemática; (ii) semestre de oferta; (iii) carga horária; (iv) pré-requisitos exigidos; (v) disciplinas para as quais a matemática constitui pré-requisito; e (vi) conteúdo descrito nas ementas. Esses elementos foram tomados como indicadores do compromisso formativo assumido por cada instituição no que se refere à Educação Matemática, permitindo identificar tanto a presença quantitativa da disciplina quanto sua densidade qualitativa e sua posição na estrutura curricular.

Diante desse cenário, o objetivo deste artigo é analisar como a matemática está estruturada nos Projetos Pedagógicos de Curso das universidades públicas do Ceará, investigando sua carga horária, organização semestral, posição curricular, pré-requisitos e discursos expressos nas ementas.

Educação matemática e currículo na formação do pedagogo

Ao discutir currículo, é fundamental compreendê-lo para além de um documento normativo ou de uma simples organização de disciplinas. O currículo não pode ser concebido como um modelo fixo e universal, aplicável indistintamente a diferentes contextos sociais e culturais. Quando um curso é estruturado, é necessário considerar a diversidade dos sujeitos que o compõem, as especificidades geográficas e culturais da região onde se insere, as condições de acesso à Educação Básica e as trajetórias formativas que os estudantes carregam consigo ao ingressar no Ensino Superior.

Construir um currículo para a formação de professores implica, portanto, reconhecer que essas(es) futuras(os) docentes chegam à universidade atravessadas(os) por experiências escolares diversas, muitas vezes marcadas por fragilidades na aprendizagem matemática. Desconsiderar esse contexto significa reforçar desigualdades e perpetuar lacunas formativas. Nesse sentido, pensar o currículo da formação superior demanda também atenção às bases curriculares da Educação Básica na localidade em que o curso está inserido, especialmente quando se trata da formação para o ensino da matemática.

No âmbito da Educação Matemática, essa discussão ganha contornos ainda mais complexos. A pluralidade curricular torna-se condição indispensável para que diferentes formas de ser, saber e aprender sejam reconhecidas e legitimadas. Como afirma Silva (2022, p. 23), é necessário produzir:

Uma contraconduta que produza currículos que promovam a valorização da multiplicidade. Multiplicidade de valores, de condutas, de formas de ser e estar neste mundo. Novos currículos produzidos por professores, por alunos, por indígenas, por padres, por bichas, por pretos, por mulheres, por adolescentes.

A ausência dessa multiplicidade faz com que o currículo seja tido como neutro; ao contrário, ele sempre assume um posicionamento político, social e econômico. Todo currículo escolhe saberes, silencia outros e estabelece hierarquias, evidenciando que a organização curricular é também uma tomada de posição. Silva (2022) ressalta, ainda, a necessidade de formação política consistente tanto para professores quanto para pesquisadores, especialmente diante de processos como o ocorrido em 2017 com a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que evidenciou disputas intensas em torno dos conhecimentos considerados essenciais.

Além de refletir sobre quem constrói o currículo, é necessário questionar quais concepções orientam essa construção. Julio, Mariano e Silva (2022, p. 18) afirmam que “[...] a

lógica das disciplinas tendo (ou não) elencados o que e o como ensinar, possa explicitar o porquê e o para quem elas estão direcionadas”. Essa perspectiva desloca o olhar da simples organização disciplinar para a intencionalidade formativa: formar para quê e para quem? Quando se adota uma abordagem padronizada e tradicional no ensino da matemática nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, pressupõe-se, muitas vezes, um perfil idealizado de estudante, ignorando a pluralidade das experiências e identidades que compõem o corpo discente.

Ao analisar os currículos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia no que se refere à presença da matemática, Meneguete *et al.* (2022, p. 179) observam que muitos deles “[...] consideram que o sujeito em formação já está previamente pronto no que diz respeito aos aspectos conceituais, necessitando apenas de aprofundamentos metodológicos”. Essa concepção revela uma compreensão limitada da formação matemática da(o) pedagoga(o), desconsiderando que grande parte desses estudantes apresenta fragilidades conceituais e, não raramente, experiências marcadas por insegurança ou aversão à matemática.

Dessa forma, reduzir a formação à dimensão metodológica implica pressupor uma base conceitual já consolidada, o que nem sempre corresponde à realidade. Tal movimento pode reforçar lacunas formativas e comprometer a constituição de uma identidade profissional capaz de articular domínio conceitual e competência didática.

Em diálogo com essa problemática, Julio, Mariano e Silva (2022, p. 18) apontam como desafio a necessidade de “[...] superar a ideia da matemática como disciplina mais de cunho metodológico”. Essa provocação torna-se central para a presente investigação, uma vez que a análise dos currículos cearenses permitirá compreender se há predominância de uma abordagem metodológica em detrimento do aprofundamento conceitual ou se emergem indícios de uma matemática plural, crítica e articulada à construção identitária das(os) futuras(os) pedagogas(os).

A matemática nos PPCs das universidades públicas cearenses

Para iniciar a análise, construiu-se a Tabela 1 com informações relativas ao nome da disciplina, carga horária, semestre de oferta, cidade e instituição. As disciplinas optativas foram identificadas com a sigla OP no campo correspondente ao semestre. Com o objetivo de sistematizar a análise e facilitar a referência textual, cada disciplina recebeu um código no formato CCXX (Componente Curricular número XX).

Tabela 1: Componentes Curriculares Cearenses

Código	Nome	Carga Horária	Semestre	Cidade	Instituição de Ensino Superior
CC01	Estatística Aplicada à Educação	64h	2º	Fortaleza	UFC
CC02	Ensino de Matemática	96h	7º	Fortaleza	UFC
CC03	Tópicos de Educação Matemática	64h	OP	Fortaleza	UFC
CC04	Educação Matemática e Educação Infantil	64h	OP	Fortaleza	UFC
CC05	Docência em Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	64h	5º	Brejo Santo	UFCA
CC06	Prática Docente em Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	64h	6º	Brejo Santo	UFCA
CC07	Estágio I: Português e Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	112h	7º	Brejo Santo	UFCA
CC08	Letramento e Educação Matemática na Infância	64h	OP	Brejo Santo	UFCA
CC09	Didática da Matemática na Educação Infantil	60h	6º	Crato	URCA
CC10	Didática da Matemática nas Séries Iniciais do Ens. Fundamental	60h	7º	Crato	URCA
CC11	Didática da Matemática	80h	4º	Canindé	IFCE
CC12	Metodologia do Ensino da Matemática	80h	5º	Canindé	IFCE
CC13	Laboratório de Ensino da Matemática	40h	OP	Canindé	IFCE

Código	Nome	Carga Horária	Semestre	Cidade	Instituição de Ensino Superior
CC14	Ensino da Etnomatemática nos países da integração	60h	6º	Redenção	UNILAB
CC15	Matemática na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I	68h	5º	Fortaleza e Canindé	UECE
CC16	Matemática II na Educação Infantil e Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	68h	6º	Fortaleza e Canindé	UECE
CC17	O Ensino de Matemática	68h	5º	Limoeiro do Norte	UECE
CC18	Estatística Aplicada à Educação	68h	OP	Limoeiro do Norte	UECE
CC19	Ensino da Matemática	68h	6º	Itapipoca	UECE
CC20	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Matemática	68h	7º	Iguatu	UECE
CC21	Ensino de Matemática	68h	6º	Quixadá	UECE
CC22	Laboratório de Ensino de Matemática	68h	OP	Quixadá	UECE
CC23	Fundamentos da Matemática	68h	3º	Crateús	UECE
CC24	Estatística Aplicada à Educação	68h	4º	Crateús	UECE
CC25	Ensino de Matemática	68h	6º	Crateús	UECE

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos sítios eletrônicos oficiais das instituições, 2026.

A partir da identificação dos 25 componentes curriculares relacionados à matemática, observa-se, inicialmente, que a preocupação anteriormente discutida acerca de uma possível hegemonia da abordagem exclusivamente metodológica não se evidencia de forma imediata na nomenclatura das disciplinas. Apenas dois componentes mencionam explicitamente o termo

“metodologia” em seus títulos (CC12 e CC20), o que sugere que, ao menos nominalmente, os currículos não se restringem a uma formação puramente instrumental.

Contudo, a predominância das expressões “Ensino de Matemática” e “Didática da Matemática” indica que o eixo central da maioria dos componentes está direcionado à dimensão pedagógica do saber matemático. Disciplinas como CC02, CC11, CC19, CC21 e CC25 reforçam essa tendência, evidenciando que o foco maior recai sobre o ensinar matemática, e não necessariamente sobre o aprofundamento conceitual da área.

Observa-se também a presença de componentes específicos que ampliam o escopo formativo, como CC01, CC18 e CC24 (Estatística Aplicada à Educação), que introduzem discussões quantitativas no campo educacional, e CC13 e CC22 (Laboratório de Ensino de Matemática), que apontam para uma dimensão prática e experimental do ensino.

Um componente que merece destaque é o CC14 – “Ensino da Etnomatemática nos países da Integração”, ofertado pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Tal disciplina diferencia-se por incorporar explicitamente uma perspectiva étnica e intercultural da matemática, ampliando a compreensão da área para além do modelo eurocêntrico tradicional. Essa presença dialoga com a discussão anterior sobre multiplicidade curricular e indica uma possibilidade de abertura epistemológica na formação do pedagogo.

Outro ponto relevante refere-se ao CC07, da Universidade Federal do Cariri, que articula estágio supervisionado em Língua Portuguesa e Matemática. Embora os estágios nos anos iniciais naturalmente contemplem múltiplas áreas, a explicitação da matemática no título da disciplina sinaliza um reconhecimento formal de sua centralidade na prática docente. Assim, a análise da nomenclatura revela uma forte ênfase na dimensão didático-pedagógica da matemática, com menor incidência de componentes explicitamente voltados ao aprofundamento conceitual ou epistemológico da área. Essa constatação será tensionada posteriormente a partir da análise das ementas.

No que se refere à carga horária, observa-se uma relativa homogeneidade entre as instituições analisadas. A maioria das disciplinas apresenta carga horária entre 64h e 68h, configurando um padrão recorrente na organização curricular. Tal uniformidade sugere um entendimento institucional semelhante acerca do tempo formativo considerado suficiente para o tratamento da matemática no curso de Licenciatura em Pedagogia.

Das 25 disciplinas identificadas, 19 são obrigatórias e 6 optativas. Esse dado indica que a matemática possui presença formal significativa nos currículos cearenses, ainda que parte

dessa formação esteja condicionada à escolha do estudante. Entretanto, é necessário considerar que, dos 12 cursos analisados, 7 não apresentam componentes optativos relacionados à matemática, o que revela que a oferta optativa não é uma característica generalizada.

No que diz respeito à distribuição semestral, aproximadamente 79% das disciplinas obrigatórias concentram-se entre o quinto, sexto e sétimo semestre do curso. Essa concentração na fase final da graduação sugere que a matemática é concebida majoritariamente como componente de consolidação formativa, e não como base estruturante desde os primeiros períodos do curso. Tal posicionamento pode indicar duas interpretações possíveis: a compreensão de que o estudante já ingressa na universidade com base conceitual suficiente ou a priorização de outras áreas formativas nos semestres iniciais, relegando a matemática a um momento posterior.

Além disso, ao observar a quantidade de componentes curriculares relacionados à matemática por instituição, identificam-se variações significativas entre os cursos analisados. A Universidade Federal do Ceará apresenta duas disciplinas obrigatórias e duas optativas, enquanto a Universidade Federal do Cariri oferta 3 obrigatórias e 1 optativa, demonstrando um investimento mais ampliado na área. O campus de Crateús da Universidade Estadual do Ceará também se destaca por possuir 3 componentes obrigatórios, assim como o Instituto Federal do Ceará, que organiza sua matriz com 2 disciplinas obrigatórias e uma optativa.

Por outro lado, verificam-se contextos em que a presença da matemática se mostra mais reduzida. A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira conta com apenas 1 componente curricular relacionado à área, cenário semelhante ao observado nos campi de Itapipoca e Iguatu da Universidade Estadual do Ceará, que também apresentam oferta única. Essa variação quantitativa evidencia que não há um padrão único de organização da matemática nos cursos de Licenciatura em Pedagogia cearenses, revelando diferentes compreensões acerca de sua centralidade formativa. Enquanto algumas instituições ampliam o número de componentes e diversificam abordagens, outras mantêm presença mais enxuta, o que pode impactar diretamente a densidade da formação matemática dessas(es) futuras(os) docentes.

A centralidade da matemática na formação da(o) pedagoga(o) não se define apenas por sua presença formal, mas pela forma como se articula com os demais componentes por meio de pré-requisitos e relações de dependência. Observa-se que, na maioria das instituições, as disciplinas relacionadas à matemática exigem como pré-requisito componentes do eixo pedagógico geral, como Didática, Psicologia da Educação ou Teoria Curricular. É o caso do

CC02 (UFC) e do CC11 (IFCE), bem como de diversos componentes da UECE (CC15, CC17, CC19, CC20 e CC21). Essa configuração indica que a matemática é inserida como desdobramento de fundamentos pedagógicos previamente consolidados, sugerindo uma posição estruturalmente dependente do núcleo formativo central do curso.

Embora essa organização possa ser interpretada como integração curricular, ela também revela uma hierarquização implícita: a matemática não inaugura, em regra, sua própria cadeia formativa, mas aparece subordinada ao eixo didático geral. Em termos estruturais, a área tende a assumir caráter metodológico, sendo acionada após a consolidação de fundamentos pedagógicos mais amplos.

Entretanto, há configurações que apontam para maior autonomia interna. No campus de Crateús da UECE, por exemplo, a sequência CC23 (Fundamentos da Matemática), CC24 (Estatística Aplicada à Educação) e CC25 (Ensino de Matemática) estabelece uma cadeia formativa própria, na qual o componente conceitual antecede o didático. De modo semelhante, na UFCA, a articulação entre CC05, CC06 e CC07 configura progressão entre docência, prática e estágio, conferindo maior densidade estrutural à área.

Outro elemento relevante é o fato de que, em diversas instituições, os componentes de matemática funcionam como pré-requisito para estágios supervisionados nos anos iniciais. Essa condição atribui à área papel estruturante na preparação para a prática docente, reforçando sua relevância formativa. Por outro lado, em contextos em que há apenas um componente obrigatório, sem encadeamento interno ou articulação explícita com o estágio, a matemática tende a ocupar posição mais isolada no currículo, com menor densidade estrutural.

Dessa forma, a análise evidencia três configurações predominantes: integração dependente do eixo pedagógico, organização sequencial com autonomia interna e oferta isolada em componente único. Tais variações demonstram que a centralidade da matemática na formação da(o) pedagoga(o) não se define apenas pela carga horária, mas sobretudo por sua posição na hierarquia curricular e pelo grau de articulação que estabelece com o percurso formativo como um todo.

A análise das ementas permite avançar da dimensão estrutural para a dimensão discursiva da formação, evidenciando como a matemática é conceitualmente construída nos cursos de Licenciatura em Pedagogia investigados. Observa-se, de maneira predominante, uma abordagem de caráter didático-metodológico, na qual o foco recai sobre estratégias de ensino, planejamento e organização da prática pedagógica.

Termos como “planejamento”, “sequências didáticas”, “resolução de problemas”, “recursos didáticos”, “avaliação da aprendizagem” e “análise de livros didáticos” aparecem com frequência em componentes como CC11, CC12, CC15, CC16, CC19 e CC21. Esse vocabulário reforça uma concepção da matemática prioritariamente vinculada ao ato de ensinar, indicando que a formação se orienta mais para a mediação pedagógica do que para a problematização epistemológica do conhecimento matemático.

Paralelamente, diversas ementas explicitam conteúdos matemáticos clássicos, como: sistema de numeração, operações, geometria, grandezas e medidas, probabilidade e estatística, como se observa em CC02, CC23 e CC25. Nesses casos, identifica-se uma articulação entre dimensão conceitual e didática, embora os conteúdos estejam sempre direcionados ao contexto da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Outra tendência identificada é a ênfase instrumental-prática, visível em componentes como CC13 e CC22, que destacam laboratórios, materiais manipuláveis, jogos, tecnologias digitais e oficinas pedagógicas. Nesses discursos, a matemática é apresentada como saber mediado por recursos concretos, valorizando a experimentação e a aplicação direta no cotidiano escolar.

Em menor proporção, aparecem abordagens de caráter crítico e intercultural. O CC14 constitui exemplo expressivo ao incorporar explicitamente a etnomatemática e as contribuições africanas à história da matemática, deslocando o enfoque exclusivamente técnico para uma dimensão histórica e cultural do conhecimento. Essa presença, entretanto, configura exceção e não tendência predominante.

Chama atenção a baixa incidência de termos como “formação crítica”, “matemática como prática social” ou “análise política do currículo”. Embora haja referências a documentos normativos e diretrizes curriculares, a problematização crítica desses referenciais não se evidencia de forma recorrente nas ementas. Assim, o discurso predominante constrói a matemática como saber escolar a ser organizado didaticamente, com menor ênfase em sua dimensão sociopolítica.

A análise dos currículos evidencia que a matemática está presente de maneira institucionalizada nos cursos de Licenciatura em Pedagogia investigados, porém sua configuração varia quanto à quantidade de componentes, à posição na matriz e ao encadeamento entre disciplinas. Essa variação indica diferentes modos de organização interna da área, ora mais distribuída, ora mais concentrada, sem que se observe um padrão único entre as instituições.

No plano das ementas, não se identifica predominância acentuada de um enfoque exclusivamente metodológico, diferentemente do que foi apontado por Soledade e Farias (2025). Nos currículos analisados, percebe-se uma articulação entre conteúdos matemáticos e discussões pedagógicas, sugerindo uma configuração formativa que não reduz a área apenas ao ensino de técnicas. Delineia-se, assim, um cenário marcado por diversidade estrutural e organizacional, no qual o lugar da matemática na formação inicial da(o) pedagoga(o) se constrói de formas distintas entre as instituições investigadas.

A matemática em disputa: entre presença curricular e centralidade formativa

A análise dos Projetos Pedagógicos de Curso das universidades públicas cearenses permitiu compreender que a matemática possui presença formal assegurada na formação da(o) pedagoga(o). Todos os cursos investigados contemplam ao menos um componente curricular relacionado à área, o que indica reconhecimento institucional de sua importância para a atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, essa presença não se traduz automaticamente em centralidade formativa.

As variações identificadas na quantidade de disciplinas, na carga horária, na organização semestral e, sobretudo, na posição estrutural dos componentes revelam diferentes concepções acerca do lugar da matemática no currículo. Em alguns contextos, observa-se maior densidade formativa, com encadeamento interno entre disciplinas e articulação com o estágio supervisionado; em outros, a área aparece concentrada em um único componente, com inserção mais isolada na matriz curricular.

Do ponto de vista estrutural, verificou-se que a matemática, na maioria das instituições, depende de fundamentos pedagógicos prévios, como Didática ou Psicologia da Educação, o que sugere integração ao núcleo formativo geral, mas também pode indicar certa subordinação hierárquica. Apenas em alguns casos a área inaugura sequência própria de formação, articulando fundamentos conceituais e dimensão didática de forma progressiva.

A análise das ementas evidenciou predominância de uma abordagem didático-metodológica, com forte ênfase no planejamento, na resolução de problemas, no uso de materiais didáticos e na organização da prática pedagógica. Embora haja presença de conteúdos matemáticos clássicos e iniciativas pontuais de ampliação epistemológica, como a estatística e a etnomatemática, a problematização crítica do conhecimento matemático e sua dimensão sociopolítica aparecem de forma menos recorrente.

Assim, o currículo confirma-se como espaço de disputa simbólica e epistemológica, no qual se definem hierarquias e prioridades formativas. A matemática, ainda que institucionalmente reconhecida, transita entre fortalecimento e marginalização, revelando diferentes projetos de formação docente em jogo. Mais do que constatar sua presença, este estudo evidencia que o debate central reside em qual matemática se ensina, com que densidade e com que lugar na constituição da(o) pedagoga(o).

Referências

- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- JULIO, R. S.; MARIANO, A. L. S.; SILVA, S. I. S. Pensando numa Lógica Outra a Educação Matemática nos Cursos de Pedagogia. **Perspectivas da Educação Matemática**, [S. l.], v. 15, n. 39, p. 1–21, 2022.
- MENEGUETE, H. S. *et al.* Formação de professores de Pedagogia: análise de currículo de cinco instituições do estado do Paraná. **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, Brasília, v. 12, n. 1, p. 168–181, 2022.
- REGLY, M. P. Revisão histórica do curso de pedagogia no Brasil: edificando um constructo. **Revista Científica FESA**, [S. l.], v. 1, n. 6, p. 121–136, 2021.
- SILVA, M. A. Currículo, Educação Matemática, Política e Podres Poderes. **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, Brasília, v. 12, n. 1, p. 9–28, 2022.
- SOARES, M. V. S. *et al.* Desenhos Revelam Verdades: Perspectivas de Futuros (as) Professores (as) que Ensinam Matemática. **Encontro Baiano de Educação Matemática**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 1–6, 2025.
- SOARES, M. V. S.; SOUZA, E. A.; SOUSA FILHO, R. L. A formação matemática de professores dos Anos Iniciais: movimentos iniciais de uma pesquisa. **Fórum Nacional sobre Currículos de Matemática**, [S. l.], p. 1–6, 2024.
- SOLEDADE, M. V.; FARIAS, G. S. **A Educação Matemática nos Currículos das Pedagogias das UEBA's**: Um estudo investigativo. Trabalho apresentado na VII Semana de Matemática da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Vitória da Conquista, 2025. No prelo.
- SOUZA, V. C. M.; MOREIRA, P. G. S. O uso do PPC como instrumento balizador em pesquisas. **XIV Encontro Sul-Mato-Grossense de Educação Matemática**, Campo Grande, ed. 14, p. 1-5, 31 mar. 2022.