

MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS

Percepções de discentes e docentes sobre o currículo da licenciatura em matemática da FECLI/UECE

Undergraduates students and professors' perceptions about the curriculum of the mathematics degree at FECLI/UECE

Percepciones de estudiantes y docentes sobre el currículo de la carrera de matemáticas de la FECLI/UECE

Ana Naiara Sousa dos Santos ¹ e Carlos Ian Bezerra de Melo ²

Resumo

O presente estudo investiga as percepções de discentes e docentes sobre o currículo do Curso de Licenciatura em Matemática da FECLI/UECE, analisando sua adequação à formação para o ensino da matemática na Educação Básica. Com abordagem qualitativa e caráter exploratório, a pesquisa utilizou questionário misto respondido por 47 licenciandos e entrevistas semiestruturadas com 5 professores formadores. A análise de conteúdo revelou desafios e potencialidades do curso, especialmente na articulação entre teoria e prática. Os resultados indicam a necessidade de ajustes curriculares para fortalecer a formação docente e atender melhor às demandas da escola básica. Dessa forma, o estudo contribui para reflexões sobre melhorias no curso, evidenciando caminhos para aprimorar sua estrutura e efetividade na preparação de futuros professores de matemática na região Centro-Sul do Ceará.

Palavras-chave: Formação de professores. Licenciatura em matemática. Currículo. Percepções.

Abstract


This study investigates the perceptions of undergraduate students and professors about the curriculum of the Mathematics Degree Course at FECLI/UECE, analyzing its suitability for training in teaching mathematics in Basic Education. With a qualitative approach and exploratory character, the research used a mixed questionnaire answered by 47 undergraduates and semi-structured interviews with 5 teacher trainers. The content analysis revealed challenges and potential of the course, especially in the articulation between theory and practice. The results indicate the need for curricular adjustments to strengthen teacher training and better meet the demands of basic education. Thus, the study contributes to reflections on improvements in the course, highlighting ways to improve its structure and effectiveness in the preparation of future mathematics teachers in the South-Central region of Ceará.


Keywords: Teacher training. Mathematics degree. Curriculum. Perceptions.

Resumen

Este estudio investiga las percepciones de estudiantes y profesores sobre el currículo de la Licenciatura en Matemáticas de la FECLI/UECE, analizando su idoneidad para la formación en enseñanza de las matemáticas en la Educación Básica. Con un enfoque cualitativo y carácter exploratorio, la investigación utilizó un cuestionario mixto respondido por 47 estudiantes de pregrado y entrevistas semiestruturadas a 5 formadores de docentes. El análisis de contenido reveló desafíos y potencialidades del curso, especialmente en la articulación entre teoría y práctica. Los resultados indican la necesidad de realizar ajustes curriculares para fortalecer la formación docente y atender mejor las demandas de la educación básica. De esta forma, el estudio contribuye a la reflexión sobre mejoras en el curso, destacando caminos para mejorar su estructura y eficacia en la preparación de futuros profesores de matemáticas en la región Centro-Sur de Ceará.

Palabras clave: Formación de profesores. Licenciatura en matemáticas. Plan de estudios. Percepciones.

¹Universidade Estadual do Ceará (UECE) , Iguatu, Ceará, Brasil. E-mail: naiara.santos@aluno.uece.br

²Universidade Estadual do Ceará (UECE) , Iguatu, Ceará, Brasil. E-mail: carlosian.melo@uece.br

1. INTRODUÇÃO

A formação docente tem se tornado um tema cada vez mais importante nas discussões sobre a educação brasileira, especialmente diante das constantes transformações e desafios que os educadores enfrentam. Para os professores de matemática, por atuarem na aprendizagem dos alunos para lidar com questões que vão além do simples cálculo e memorização, é essencial que a formação desses profissionais não se limite a conteúdos técnicos, mas também inclua abordagens que estimulem a reflexão crítica e a prática pedagógica inovadora.

Nesse contexto, cumpre entender que o currículo vai além da mera organização de conteúdos; ele é um espaço onde se interrelacionam saber e poder. Pacheco, Ruidiaz e Silva (2024, p. 6) afirmam que “[...] currículo é muito mais do que uma seleção de conteúdos, e essa seleção revela muito sobre quem se quer formar”, podendo-se, assim, “[...] considerar as discussões curriculares como um instrumento potente na construção de sujeitos desejáveis na contemporaneidade”. Olhar para os currículos mostra-se, portanto, importante para garantir que a formação docente atenda não apenas às necessidades imediatas de conhecimento, mas também aos propósitos mais amplos de formação integral e crítica dos estudantes.

Todavia, é igualmente importante conhecer como os que vivenciam esses currículos – tanto os que os formulam e executam, quanto os que são “sujeitos” deles – os percebem, especialmente tendo em conta o propósito formativo do curso. De acordo com Cristovão *et al.* (2023), a licenciatura em matemática visa preparar professores que aprendem tanto para exercer a prática docente quanto no próprio exercício dessa prática. Nesse sentido, investigar como professores e alunos se sentem em relação ao currículo, buscando compreender se ele realmente atende às suas necessidades e expectativas, concorre ao aprimoramento da prática educativa e de uma formação adequada, ajudando a moldar uma experiência formativa mais significativa.

Diante dessas considerações, surge nossa pergunta de pesquisa: quais as percepções dos discentes e docentes do curso de licenciatura em matemática da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (FECLI), campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE) nessa cidade, sobre seu currículo? Com o intuito de aprofundar essa discussão, nosso objetivo é conhecer e examinar tais percepções, a fim de identificar a opinião geral sobre o currículo e possíveis lacunas e oportunidades de melhoria, contribuindo, assim, para uma formação docente mais alinhada às exigências contemporâneas e às realidades do ensino de matemática.

É importante enfatizar que, ao abordarmos as percepções, nos referimos à forma como os professores formadores e os licenciandos compreendem e atribuem significados aos elementos em investigação. Nas palavras de Melo, Silva e Costa (2023, p. 1216), “As percepções, assim, implicam não somente naquilo que compreendemos através de procedimentos racionais e cognitivos, mas abrangem, também, a esfera das crenças, do sensorial, emocional e afetivo”.

Essas percepções são moldadas pela vivência e pelas experiências, refletindo a capacidade de entender o sentido das situações que enfrentam (Ferreira, 2010). Portanto, ao explorá-las, buscamos articular as expectativas, anseios e críticas dos discentes e docentes, promovendo uma reflexão ampla sobre o currículo da licenciatura em matemática da FECLI/UECE e sua relevância na formação de educadores críticos e comprometidos com a transformação da educação matemática.

Para contemplar esse propósito, a discussão está, então, posta da seguinte maneira: após esta breve introdução, apresentamos as lentes teóricas que embasam nossa análise, seguidas dos apontamentos metodológicos. Logo após, apresentamos os dados e o debate que realizamos sobre e a partir deles, finalizando com algumas considerações.

2. QUESTÕES CURRICULARES SOBRE A FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES DE MATEMÁTICA

O modelo de formação de professores de matemática, popularmente conhecido como “3+1”, foi implementado no Brasil na década de 1930, sendo estruturado em três anos de estudo aprofundado nas disciplinas específicas (Bacharelado), seguidos por um ano dedicado à didática (Formação Pedagógica) (Castro, 1974). Essa fórmula, expressa como Licenciatura = Bacharelado + Didática, busca preparar educadores a partir de uma formação pautada em conteúdos matemáticos acrescidos a uma introdução à prática pedagógica.

Embora o saber matemático seja o principal instrumento de trabalho e um componente essencial na formação de professores dessa disciplina, o desenvolvimento da habilidade de ensiná-la de forma eficaz é igualmente fundamental. O modelo 3+1, com predominância na base teórica, tem se mostrado insuficiente para atender plenamente às demandas da Educação Básica e, portanto, gerado preocupações (Moreira, 2012). Para as demandas contemporâneas, espera-se que os professores de matemática não possuam apenas conhecimento do conteúdo, mas também habilidades metodológicas que permitam uma prática pedagógica eficaz e adaptada às necessidades dos alunos, além de conhecimentos de outras naturezas.

Nesse sentido, o papel da matemática na formação docente continua sendo central e essencial, mas ainda apresenta uma significativa desconexão com as experiências escolares. Isso se deve, em parte, ao fato de que os conhecimentos matemáticos necessários à prática docente exigem não apenas o aprofundamento teórico, mas também sua adaptação ao contexto escolar (Cristovão *et al.* 2023). Muitas vezes, os cursos de licenciaturas abordam conceitos matemáticos extremamente abstratos e complexos, que se distanciam das matemáticas trabalhadas na prática docente, podendo negligenciar habilidades e conhecimentos fundamentais à atuação na Educação Básica.

Yves Chevallard, em sua obra *La Transposición Didáctica*, examina como o saber científico é – ou pode ser – convertido em saber ensinado, afirmando que:

[...] um conteúdo de saber que é designado como saber a ensinar sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O trabalho que transforma um saber a ensinar em um objeto de ensino é denominado transposição didática (Chevallard, 1991, p. 45, *apud* Moreira; David, 2018, p. 17).

Entretanto, cumpre problematizar essa abordagem. Moreira e David (2018, p. 18) apontam que “[...] o problema é que, na sua noção de transposição didática, Chevallard toma a Matemática Científica como a fonte privilegiada de saber à qual o sistema escolar sempre recorre para se recompatibilizar com a sociedade”. Isto é, essa perspectiva pode ser problemática, pois ignora as distâncias entre os conteúdos da matemática acadêmica e a matemática escolar, sugerindo uma unidimensionalidade que não capta as complexidades do ensino e da aprendizagem, colocando a primeira (matemática acadêmica) em vantagem em relação à segunda (matemática escolar).

Dessa crítica, emergem questões relevantes, tais como:

[...] seria possível e/ou adequado “transferir” para a matemática escolar certas práticas e posturas associadas ao trabalho científico de investigação na fronteira do conhecimento matemático acadêmico? Que tipo de recontextualização essas transferências exigiriam? Qual seria o dimensionamento adequado e os papéis respectivos da matemática científica e da matemática escolar no processo de formação matemática na licenciatura? (Moreira, 2004, p. 37).

Essas indagações indicam que a transposição didática deve ser repensada, levando em consideração a riqueza das experiências matemáticas que ocorrem no cotidiano escolar e as necessidades dos alunos. É fundamental reconhecer que a matemática não é apenas um conjunto de regras e fórmulas abstratas; ela está profundamente entrelaçada ao cotidiano dos estudantes. Essa perspectiva enfatiza a importância de uma abordagem

pedagógica que valorize a contextualização do ensino, permitindo que os alunos vejam a relevância da matemática em situações reais e cotidianas.

A formação de professores deve, portanto, incluir uma reflexão crítica sobre como ensinar matemática de uma forma que torne os conteúdos acessíveis, significativos e aplicáveis à vida dos estudantes, cumprindo, assim, o objetivo da escolarização em matemática. Isso implica não apenas uma simplificação dos conceitos, mas uma verdadeira reavaliação do que é necessário para a Educação Básica, ajustando o ensino às realidades dos alunos. Somente assim será possível tornar a matemática uma disciplina envolvente e proveitosa, capaz de inspirar os jovens a se tornarem pensadores críticos.

Embora a carga-horária das disciplinas pedagógicas e específicas tenha se tornado mais homogênea, a estrutura subjacente do modelo 3+1 ainda se mantém (Zaidan *et al.* 2021; Melo; Taveira; Cristovão, 2025). A mudança pode parecer significativa em termos numéricos, mas, na prática, a separação entre os componentes específicos e pedagógicos continua predominando. As disciplinas seguem organizadas de forma compartimentada, sem uma integração efetiva entre o conhecimento matemático e as práticas de ensino (Moreira, 2012).

Esse distanciamento compromete a mobilização da identidade profissional do professor de matemática, pois muitos licenciandos enfrentam dificuldades em integrar o aprendizado teórico com as demandas da prática docente. Nesse contexto, Pimenta (1999, p. 20) destaca que um dos desafios dos cursos de formação inicial é, então, “[...] colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor. Isto é, de construir a sua identidade de professor. Para o que os saberes da experiência não bastam”.

Assim, fica claro que a formação não deve se limitar ao conhecimento matemático, especialmente aquele próprio da matemática científica avançada, matéria de interesse dos cursos de bacharelados; é fundamental que os futuros educadores vivenciem práticas que ajudem a consolidar sua identidade profissional. Apenas dessa forma poderão desenvolver uma compreensão mais profunda e crítica do ensino. Além disso, a reflexão sobre suas experiências docentes contribui para a formação de professores mais autônomos e seguros em sua atuação.

Essa separação entre objeto e forma pode gerar uma visão fragmentada do ensino de matemática, onde o domínio do conteúdo e o desenvolvimento das práticas pedagógicas ocorrem de maneira isolada, ao invés de serem trabalhados de forma integrada e contextualizada. Isso reforça a necessidade de repensar não apenas a organização das disciplinas, mas também a forma como dialogam entre si. Uma maior integração entre os componentes do curso pode proporcionar uma formação mais completa e alinhada às demandas reais do ensino de matemática, preparando melhor os futuros professores para enfrentar crítica e reflexivamente os desafios da docência (Melo; Taveira; Cristovão, 2025).

A necessidade de integrar as disciplinas é uma questão que já vem sendo amplamente debatida, como, por exemplo, na Resolução CNE/CES 03/2003, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de matemática – licenciatura e bacharelado (Brasil, 2003). Há mais de duas décadas aponta-se a importância de uma formação docente que transcenda a mera transmissão de conteúdos, priorizando uma experiência educacional mais rica e conectada. Essa abordagem não só beneficia o processo de ensino-aprendizagem, mas também possibilita que os futuros educadores desenvolvam competências essenciais para fomentar um ensino mais dinâmico e inclusivo, adaptado às realidades e diversidades dos ambientes escolares.

No entanto, é pertinente apresentar uma crítica à referida Resolução, uma vez que se trata de um documento que contempla dois cursos distintos: a licenciatura e o bacharelado em matemática. É fundamental reconhecer que cada um desses cursos possui objetivos específicos e particulares, visto que forma para profissões diferentes, cada uma com suas especificidades, conforme destacado por Shulman (1986). De acordo com a argumentação desse autor, o saber matemático necessário para que um licenciando se torne um professor de matemática difere substancialmente daquele exigido a um bacharel para se tornar um matemático. Essa diferença

evidencia a necessidade de revisitar as diretrizes curriculares, garantindo que cada formação atenda adequadamente às demandas e especificidades de seus respectivos contextos profissionais.

Como enfatizado pela Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), é fundamental que o futuro docente se torne um construtor do seu próprio conhecimento, adotando uma postura crítica, analítica e reflexiva para garantir uma profissionalização adequada e eficaz (SBEM, 2003). Diante disso, fica evidente a necessidade de elaborar documentos distintos: um que se dedique especificamente à licenciatura em matemática, focando na formação de educadores críticos e reflexivos, e outro voltado para o bacharelado, que atenda às exigências da profissionalização em matemática, nos seus mais diversos campos. Essa separação possibilitaria que as particularidades e necessidades de cada percurso formativo fossem adequadamente atendidas, evitando abordagens genéricas que não favorecem a formação qualificada.

Ademais, reformular os currículos da formação inicial para o ensino de matemática não é suficiente para efetivar a mudança esperada, visto que “Repensar os Cursos de Licenciatura significa repensar também, de forma articulada, o perfil do formador de professores” (SBEM, 2003, p. 25). Faz-se necessário que as instituições de formação acadêmica considerem não apenas os conteúdos a serem ensinados, mas também as formas e os sujeitos que com eles interagem, isto é, as competências e habilidades que os formadores devem possuir (e mobilizar). Eles precisam ser preparados para incentivar práticas pedagógicas que estimulem a reflexão crítica e a autonomia dos futuros educadores, garantindo que esses profissionais estejam prontos para atuar de forma eficaz e contextualizada na sala de aula.

A discussão sobre a formação de professores, desse modo, envolve uma reflexão crítica sobre quem são os formadores dessas licenciaturas e como eles interagem com os currículos que elaboram e executam. Esses profissionais precisam não apenas conhecer profundamente a área que ensinam, mas também desenvolver práticas reflexivas que dialoguem com a realidade da escola. Ainda que o sistema educacional imponha obstáculos, é inegável que estamos imersos em mudanças tecnológicas, sociais e no modo como a Matemática é compreendida (Gonçalves; Malacarne, 2021). Diante disso, repensar o ensino da disciplina é urgente, assim como preparar futuros docentes para uma prática que integre saberes, supere fragmentações e acompanhe as transformações do mundo.

Outrossim, o alinhamento entre os formadores e os currículos é fundamental para garantir a coerência e a relevância do que é ensinado. Quando os formadores participam ativamente da elaboração do currículo, eles podem contribuir com compreensões sobre as necessidades e desafios do contexto educacional, a partir de suas lentes teóricas e experiências formativas. Essa colaboração não só enriquece o currículo, mas também assegura que as práticas pedagógicas estimulem a reflexão crítica e a autonomia dos estudantes. Assim, forma-se um ciclo virtuoso em que formadores e alunos constroem um ambiente de aprendizado significativo, promovendo uma educação mais contextualizada e adaptada às realidades contemporâneas.

A participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem é um aspecto central da presente discussão. Os formadores devem orientar os alunos na mobilização dos conhecimentos adquiridos, promovendo o reconhecimento da integração entre teoria e prática. Um currículo coerente, enriquecido pela colaboração entre formadores e alunos, em geral, tende a resultar em uma experiência educacional capaz de preparar os futuros profissionais para os desafios da sala de aula. Dessa forma, é essencial promover o desenvolvimento profissional contínuo dos formadores, para que a educação vá além da repetição de práticas tradicionais e busque constantemente inovações e melhorias que atendam às demandas da sociedade atual.

3. METODOLOGIA

Tendo em vista o objetivo de conhecer percepções da comunidade acadêmica (discentes e docentes) de um curso de licenciatura em matemática, a presente pesquisa teve abordagem qualitativa, a qual, segundo Minayo (2009, p. 21), “[...] se ocupa [...] com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, [...] com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

Quanto ao seu propósito, se configura como uma pesquisa exploratória (Severino, 2007, p. 123), tendo em vista que busca “[...] levantar informações sobre um determinado objeto [as percepções dos sujeitos], delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto”. Para ambientar esse estudo, elegemos o curso de licenciatura em matemática da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (FECLI), campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE) nessa cidade. Sua escolha deve-se ao fato de ser esse curso pioneiro na formação de professores de matemática nessa região do estado, possuindo mais de 20 anos de atuação e mais de 100 egressos.

Os sujeitos da pesquisa foram, dessa forma, discentes devidamente matriculados no curso no período de investigação (segundo semestre letivo do ano de 2024) e docentes do curso, nas condições e quantidades descritas mais adiante. Quanto aos aspectos éticos, por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, seguimos as orientações da Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) n.º 510/2016, que resguarda os direitos dos pesquisados, tais como o anonimato e o uso restrito a fins acadêmicos dos dados produzidos (Brasil, 2016), garantidos pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com o qual concordaram os sujeitos.

Esta pesquisa foi desenvolvida, assim, em duas etapas, visando uma análise mais abrangente sobre percepções dos discentes e docentes do referido curso. Na primeira etapa, com ênfase nos estudantes, optamos pela realização de um questionário misto (com perguntas abertas e fechadas), visto que esse instrumento mostra-se mais adequado para um maior número de sujeitos, por dispensar a necessidade de um contato direto, e pelas formas de envio, que pode ser físico ou virtual (via e-mail), sendo este último o caso desta pesquisa (Fiorentini; Lorenzato, 2012, p. 117).

Sendo assim, foi realizado um levantamento com a coordenação do curso sobre a quantidade de alunos matriculados (86) e seus respectivos endereços eletrônicos, para os quais enviamos o *link* de acesso ao questionário, elaborado na plataforma *Google Forms*, e esclarecimentos sobre a pesquisa. Após um intervalo de 30 dias, em que o questionário ficou disponível para resposta, obtivemos um total de 47 respondentes, representando um percentual de participação de 54,6%.

Para a segunda etapa, focada nos docentes do curso, lançamos mão da entrevista como instrumento de coleta, visto que esta “[...] permite ao entrevistado fazer emergir aspectos que não são normalmente contemplados por um simples questionário” (Fiorentini; Lorenzato, 2012, p. 120). Com um “roteiro de pontos a serem contemplados”, o tipo de entrevista realizada foi a semiestruturada, que permite maior flexibilidade no momento de sua realização (Fiorentini; Lorenzato, 2012, p. 121).

Entramos em contato, assim, com 5 dos 7 professores do curso, pois um deles é autor desta pesquisa, motivo pelo qual não participou como sujeito, e outra havia ingressado semanas antes de irmos a campo, fazendo com que não possuísse experiência e familiaridade com o currículo em questão. Dos 5 professores contactados, todos concordaram em participar e assinaram o TCLE, em respeito aos aspectos éticos da pesquisa. Na análise dos dados, nomes fictícios foram utilizados (em concordância aos gêneros), para preservar o anonimato.

A fim de analisar os dados produzidos, optamos pela Análise de Conteúdo, visto que esta se detém em “[...] compreender criticamente o sentido manifesto oculto das comunicações” (Severino, 2007, p. 121). Para Laurence Bardin (1977), esse tipo de análise estrutura-se, essencialmente, em três etapas: pré-análise, exploração do

material e tratamento dos resultados. Foi assim que procedemos com os dados que emergiram da metodologia empregada: inicialmente realizamos uma pré-análise, pautada na transcrição e organização das falas e informações cedidas via questionário; em seguida, exploramos os materiais, buscando significados adjacentes aos textos transcritos (entrevistas); e, finalmente, tratamos tais significados com a elaboração de um novo texto, que pode ser conferido a seguir.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Percepções dos discentes

A análise das 47 respostas ao questionário aplicado revelou diferentes percepções dos discentes acerca da formação oferecida no curso de licenciatura em matemática da FECLI/UECE. Em relação à adequação do currículo, os dados demonstram certa polarização: enquanto 46,8% dos estudantes o consideram adequado ou totalmente adequado, 40,4% o classificam como moderadamente adequado e 12,7% o julgam pouco ou nada adequado. As percepções da maioria dos estudantes sobre a adequação do currículo da licenciatura em matemática evidenciam uma preocupação recorrente com a organização e a distribuição das disciplinas, especialmente no que diz respeito à presença de componentes pedagógicos.

Essa insatisfação se manifesta de forma clara quando um terço dos respondentes menciona a ausência ou a insuficiência de disciplinas voltadas à formação para a docência. O relato do Aluno 5 é representativo dessa visão: “Considero que o currículo tem poucas cadeiras pedagógicas, não suprimindo a necessidade para um curso de licenciatura”. Essa crítica dialoga com a reflexão de que currículos de licenciatura devem proporcionar experiências significativas que contemplem tanto os saberes matemáticos quanto os pedagógicos (Tardif, 2002).

Em sintonia com essa perspectiva, os alunos também mencionaram a falta de uma organização mais clara nas disciplinas para investigação e escrita acadêmica. A ausência de estímulo à iniciação e ao desenvolvimento científico desde o início do curso faz com que a elaboração de pesquisas fique concentrada nas fases finais da graduação, dificultando um aprendizado mais integrado e significativo. O Aluno 6 expressa essa preocupação ao afirmar: “Acredito que o currículo deveria ser mais organizado em relação às disciplinas de pesquisa e escrita acadêmica, visto que o aluno tampouco é motivado no início do curso a desenvolver alguma pesquisa ou projeto”.

Essas críticas dialogam com apontamentos já recorrentes na literatura, evidenciando uma questão que persiste ao longo dos anos, apesar das inúmeras pesquisas e debates que buscam soluções. A reincidência desse problema reforça a necessidade de avanços na formação docente. Um exemplo disso pode ser encontrado no documento “Subsídios para a discussão de propostas para os cursos de licenciatura em Matemática” (SBEM, 2003, p. 6), em que se aponta “A desarticulação quase total entre os conhecimentos matemáticos e os conhecimentos pedagógicos e entre teoria e prática” e “O tratamento dos conteúdos pedagógicos descontextualizados e desprovidos de significados para os futuros professores de Matemática, não conseguindo, assim, conquistar os alunos para a sua importância”.

A crítica à carência de disciplinas pedagógicas se estende à necessidade de maior estímulo ao desenvolvimento profissional já na formação docente. A experiência no decorrer do curso é frequentemente marcada pela burocracia e pela desarticulação, deixando os alunos insatisfeitos e despreparados. Como destacou o Aluno 7: “Julgo necessário ter mais desenvolvimento referente à formação docente. As disciplinas atuais não são suficientes para ‘dar confiança’ para que o licenciando sinta estar pronto para exercer o magistério”. Essa confiança, como apontam Cristovão *et al.* (2023, p. 102), pode ser fortalecida quando o futuro professor é preparado para “[...] associar conceitos e/ou aspectos da realidade que favoreçam o entendimento dos estudantes, ter argumentos mais simples para serem compreendidos, analisar as dificuldades e ter propostas alternativas”.

Os relatos dos estudantes evidenciam uma distância significativa entre o currículo ofertado e as demandas concretas da prática docente na Educação Básica. O Aluno 23, por exemplo, expressa essa percepção ao afirmar: “Considero o currículo um tanto longe da realidade; uma ‘grade’ muito abstrata e um conteúdo que acaba ficando com nós [sic] mesmos, com ‘pouco’ para se levar a uma sala de aula”. De forma similar, o Aluno 46 reforça essa crítica, apontando o excesso de conteúdos avançados, pouco aplicáveis no cotidiano escolar, além da ausência de disciplinas que favoreçam o desenvolvimento de práticas pedagógicas efetivas.

Essa situação evidencia uma insuficiente articulação entre os saberes essenciais para a formação docente, conforme destacado por Shulman (1986), que propõe a tríade composta pelo conhecimento específico do conteúdo, o conhecimento pedagógico do conteúdo e o conhecimento do currículo. A falta de equilíbrio entre esses três saberes compromete a formação de professores capazes de atuar de maneira contextualizada e significativa nas escolas. Tal preocupação com a relevância e aplicabilidade do conteúdo foi recorrente entre os participantes, refletindo o desejo por um currículo mais alinhado às necessidades reais dos alunos e à dinâmica da Educação Básica.

No entanto, nem todos concordam com essa visão, pois para um número considerável a matriz curricular é bem estruturada. O Aluno 3, por exemplo, destacou que “O currículo do curso é muito bom, com disciplinas essenciais e uma matriz curricular com boas referências para o mercado de trabalho”. Por sua vez, o Aluno 9 considera o currículo positivo, afirmando que é um “Bom currículo que precisa apenas ser aprimorado, no sentido de organizar as disciplinas, e não retirar nenhuma delas, pois considero todas de extrema importância”. Assim, ambos os alunos reconhecem a qualidade do currículo, mas também veem espaço para melhorias.

Na escolha de cursar uma licenciatura em áreas como matemática, muitos alunos buscam um aprofundamento na disciplina em vez de formação profissional para a docência (Mello, 2000). Essa situação revela um dilema curricular: enquanto alguns estudantes desejam uma conexão maior entre conteúdos matemáticos e pedagógicos, outros estão satisfeitos com a formação, embora identifiquem áreas a melhorar. Isso levanta a questão do perfil dos ingressantes na licenciatura, pois muitos não consideram a formação pedagógica essencial, o que pode limitar sua capacidade de atender às necessidades dos futuros alunos. Portanto, o curso deve buscar trabalhar com o equilíbrio entre as expectativas dos licenciandos e a importância de desenvolver uma compreensão ampla da docência, integrando conhecimento de conteúdo e prática pedagógica (Tardif, 2002).

Relacionado à ideia de organização do currículo, os alunos demonstraram certa contradição em relação às suas percepções anteriores sobre a conexão entre os conteúdos abordados nas diferentes disciplinas do curso. Ao serem questionados, 42,6% indicaram que há uma conexão moderada entre as disciplinas; 27,6% reconheceram uma boa ou total integração entre os conteúdos; enquanto 29,8% afirmaram que há pouca ou nenhuma conexão. Essas manifestações indicam que, embora alguns alunos sintam que a articulação entre os conteúdos deve ser aprimorada, a maioria reconhece, em diferentes graus, a existência de conexões entre as disciplinas. A diversidade nas respostas sugere a complexidade do processo de aprendizagem e a necessidade de entender melhor como essas avaliações distintas são formadas, considerando que as vivências acadêmicas variam amplamente entre os estudantes.

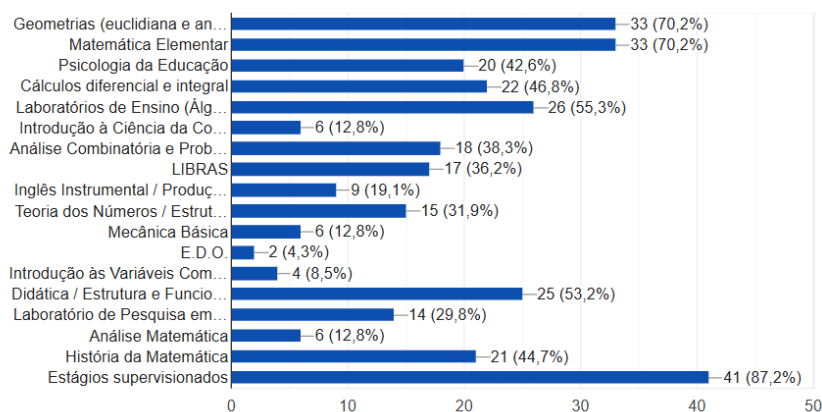
A análise das respostas referentes ao conhecimento acerca do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) revela uma importante lacuna na familiarização dos participantes com o documento: 57,4% dos indivíduos não leram parte alguma do PPC; 36,2% leram apenas algumas partes; e somente 6,4% o leram na íntegra. Este cenário sugere que a maioria dos respondentes baseou suas opiniões e respostas em suas vivências pessoais e experiências práticas, e não no conhecimento sobre o currículo prescrito, isto é, no que postula as formulações do PPC.

Essa abordagem, embora limite a incorporação das diretrizes formais, destaca a relevância das experiências individuais no processo educativo. Assim, a percepção e a compreensão do PPC vão além do mero

documento, refletindo uma prática dinâmica e contextualizada que pode enriquecer a formação e a atuação dos estudantes. Tal constatação é crucial, pois evidencia a necessidade de uma reflexão mais profunda sobre como as experiências vividas moldam a visão educacional dos participantes e, conseqüentemente, a implementação das diretrizes pedagógicas no curso.

As disciplinas apontadas pelos alunos como mais relevantes para a formação docente refletem a valorização de saberes essenciais à prática pedagógica. A Figura 1, a seguir, apresenta o levantamento quantitativo das disciplinas que os discentes indicaram como mais importantes para a formação de professores de matemática.

Figura 1 – Disciplinas indicadas pelos discentes com as mais importantes na formação



Fonte: Elaborado pelos próprios autores (2025)

O Estágio Supervisionado, conforme nota-se, foi destacado por 87,2% dos respondentes como a experiência mais significativa para a formação do professor de matemática, por possibilitar o contato direto com a realidade escolar e o exercício concreto da docência. Além disso, disciplinas como Geometrias e Matemática Elementar foram consideradas fundamentais por 70,2% dos participantes, por contribuírem para o entendimento básico do conteúdo específico. Já os Laboratórios de Ensino e a Didática, mencionados por 55,3% dos estudantes, foram reconhecidos por favorecerem práticas interativas e metodologias inovadoras, o que remete ao conhecimento pedagógico do conteúdo de Shulman (1986). Essas percepções se aproximam da crítica de Moreira e David (2018), ao destacarem que muitos currículos de licenciatura ainda fragmentam os saberes matemáticos e pedagógicos, dificultando a construção de uma identidade docente integrada.

Nesse contexto, ganha relevância a proposta de práticas formativas que aproximem o licenciando da realidade da sala de aula, favorecendo metodologias que promovam o engajamento dos alunos. Para Maccarini (2010), é fundamental que o professor esteja preparado para conduzir atividades planejadas que não apenas exponha o conteúdo, mas que também estimulem a participação ativa dos estudantes, tornando o processo de aprendizagem mais significativo. Assim, a valorização de disciplinas voltadas à didática e à prática docente reforça o anseio por uma formação mais dinâmica, crítica e conectada aos desafios cotidianos da Educação Básica.

Todavia, 53,2% dos licenciandos acreditam que estão preparados para atuar na Educação Básica e que a formação oferecida é uma boa base, tanto em termos de conhecimento matemático quanto de práticas pedagógicas. Além disso, alguns enfatizam a importância de uma preparação pessoal para enfrentar os desafios da docência, desenvolvendo não apenas conhecimentos técnicos, mas também um preparo psicológico para lidar com a rotina escolar. Mesmo considerando que algumas disciplinas podem não ter um impacto direto na prática docente, esses licenciandos julgam que as experiências adquiridas ao longo da graduação são suficientes para iniciar a carreira com segurança.

Por outro lado, 46,8% dos licenciandos não se sentem totalmente preparados para a sala de aula, apontando que a formação universitária, muitas vezes, se distancia das necessidades do ensino básico, priorizando conteúdos do ensino superior ou abordagens pouco aplicáveis à prática escolar. Um terço dos estudantes (34%) consideram necessário revisar o conteúdo da Educação Básica por conta própria ou buscar cursos complementares para suprir a falta de metodologias adequadas. Para esse grupo, a graduação deixa muitas lacunas, exigindo um esforço contínuo para se adaptar. Essa desconexão entre a formação acadêmica e o critério da prática docente pode ser compreendida, como afirma Giraldo (2018), como uma ruptura entre a matemática aprendida na universidade e a necessidade para a Educação Básica, dificultando o trabalho com o conhecimento na sala de aula.

Diante dessas perspectivas distintas, percebe-se que a formação inicial do licenciando em matemática não é vista de maneira unânime. Enquanto alguns sentem-se confiantes para ingressar na docência, outros percebem lacunas que precisarão ser preenchidas ao longo da carreira. Dessa forma, a reflexão sobre a adequação do curso às demandas da Educação Básica torna-se essencial, destacando a importância de um currículo que equilibre matemática acadêmica e escolar, garantindo que os futuros professores estejam preparados para enfrentar os desafios da sala de aula com mais segurança e eficiência.

Para Fiorentini (2005, p. 113), “[...] a Licenciatura precisa ser vista como um porto de passagem e de iniciação ao processo de investigar a prática pedagógica em Matemática, condição fundamental para promover sua autonomia profissional e seu próprio desenvolvimento profissional ao longo da carreira”, reforçando a ideia de que a formação inicial deve não apenas fornecer conhecimentos, mas também estimular a reflexão contínua sobre a prática pedagógica. Uma parcela significativa dos licenciandos – cerca de dois terços – acredita que o currículo do curso de matemática da FECLI/UECE pode ser aprimorado, especialmente com a inclusão de disciplinas mais alinhadas à realidade da Educação Básica e às exigências do ensino escolar. Entre as sugestões, destacam-se a inclusão de componentes curriculares que enfoquem metodologias para alunos com deficiência, uma disciplina específica sobre números e outra que aborde a gestão e o funcionamento escolar de maneira mais focalizada (visto que já existe a disciplina de Estrutura e Funcionamento da Educação Básica).

Além disso, muitos defendem a inclusão de disciplinas, como Fundamentos de Análise Numérica, Matemática Voltada para Concursos e alguma(s) que trate(m) de avaliações externas, como o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ou, ainda, a introdução de uma disciplina de Lógica Matemática já no primeiro semestre, pois muitos professores de Cálculo utilizam conceitos dessa área sem que os alunos tenham sido devidamente preparados, o que pode dificultar o aprendizado.

Por outro lado, 40,43% dos licenciandos consideram que o currículo já oferece uma formação adequada, abrangendo uma diversidade de conteúdos matemáticos e pedagógicos ao longo do curso. Esses estudantes acreditam que, apesar das dificuldades enfrentadas, a estrutura curricular é ampla e interligada, proporcionando aos alunos uma visão integrada das diferentes áreas do conhecimento matemático. Assim, enquanto alguns identificam lacunas que precisam ser preenchidas, outros reconhecem que o curso já oferece uma base sólida para a atuação docente.

4.2 Percepções dos docentes

As entrevistas com os professores foram realizadas no ambiente acadêmico, em salas reservadas, para garantir a privacidade e o conforto nas respostas, e tiveram cerca de 30 minutos de duração cada. Mostrando-se solícitos e interessados na pesquisa, os docentes responderam às perguntas enriquecendo a investigação com relatos valiosos sobre suas percepções sobre o currículo da licenciatura em matemática. A primeira etapa da entrevista foi dedicada a compreender o nível de familiaridade dos professores com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), indagando se eles o haviam lido na íntegra ou apenas em partes. Essa abordagem permitiu identificar se as

opiniões expressas eram baseadas em um conhecimento real do documento ou se derivavam apenas da vivência enquanto formadores.

A partir das respostas, verificamos que apenas dois professores (Francisca e João) haviam lido o PPC na íntegra, enquanto os demais declararam conhecê-lo apenas parcialmente. Ainda assim, nos comentários, demonstraram certa familiaridade com o projeto, sugerindo que seu conhecimento pode estar restrito às seções mais diretamente relacionadas à sua atuação, como as ementas e a organização das disciplinas que costumam ministrar. Isso indica uma leitura funcional e segmentada do PPC, o que pode limitar a compreensão do curso como um todo e dificultar a construção de uma proposta formativa mais integrada e coerente.

Após questionar sobre a adequação do currículo às áreas de formação e ensino de cada um dos professores, apareceram opiniões diversas. A professora Ana, que possui quase 15 anos de experiência na licenciatura em matemática e atua na área da Matemática Acadêmica (ou Pura), defendeu que os aspectos essenciais estão bem contemplados, oferecendo uma base sólida para que o estudante chegue à pós-graduação. Em contraste, o professor Pedro, que possui 4 anos de experiência na formação docente e atua nessa mesma área, destacou que o currículo atual não prepara adequadamente os alunos para mestrados e doutorados na área da matemática.

O professor João, o mais experiente em idade e em tempo de atuação no Ensino Superior, com mais de 40 anos de carreira, mencionou a insuficiência de tempo para um aprofundamento eficaz na teoria dos grupos, e o professor José, que atua há 3 anos, expressou a preocupação de que a área de matemática aplicada não é suficientemente abordada, ressaltando a importância de incluir disciplinas sobre computação no currículo. Apesar das distintas perspectivas sobre a adequação do currículo, uma similaridade chama atenção: a recorrente percepção de que o curso, tal como está estruturado, apresenta lacunas importantes. Os professores, embora não expressem diretamente como essas ausências impactam a formação para a atuação na Educação Básica, revelam um certo incômodo com a composição atual do currículo.

As críticas se concentram, sobretudo, na ausência de disciplinas que aprofundem temas considerados essenciais ou que ofereçam uma formação mais consistente para quem pretende seguir na pós-graduação em matemática. Essa ênfase aponta para uma possível orientação do curso mais voltada à continuidade acadêmica do que à prática docente escolar, separando “[...] a formação matemática da preparação pedagógica, tendo conferido à constituição de cientistas maior destaque do que à formação de docentes” (Gomes, 2016, p. 430).

Ao serem questionados sobre a articulação entre as disciplinas do curso, as respostas também apresentaram visões contrastantes. A professora Ana acredita que há uma conexão, mas que isso depende de cada formador. A professora Francisca, por sua vez, vê as disciplinas como “totalmente isoladas” e critica a falta de diálogo entre elas, mencionando a responsabilidade dos docentes em estabelecer conexões e a superficialidade do PPC. O professor João, por outro lado, destaca que há uma integração nas disciplinas de matemática, com um currículo que considera a natureza acumulativa do conhecimento. José e Pedro também reconhecem um certo grau de integração, especialmente em áreas como álgebra e geometria.

A partir dessa discussão é possível notar divergências quanto à articulação entre as disciplinas do curso; cada formador parece falar a partir de sua própria área de atuação, focando especificamente na relação entre os saberes matemáticos dos distintos campos, evidenciando a dificuldade em estabelecer um diálogo integrado, com base no propósito formativo do curso. Nota-se, ainda, que a falta de articulação não se restringe apenas a uma questão institucional, mas reflete a ausência de diálogo entre os próprios professores, comprometendo a construção de uma formação docente completa e interligada, impedindo que cada um contribua integralmente para a formação de futuros educadores.

As opiniões sobre o atendimento das disciplinas do curso às necessidades da prática docente na Educação Básica são diversas. O professor Pedro argumentou que, se o curso se concentrar apenas nas necessidades do

ensino básico, isso comprometerá a matemática mais avançada; enquanto Francisca destacou a desconexão entre matemática básica e avançada. Ana, por sua vez, apontou que as disciplinas da licenciatura são diferentes das práticas da Educação Básica, ressaltando que a formação é o lugar de ver a matemática mais avançada. Em contrapartida, João defendeu que as disciplinas são adequadas, e José afirmou que, embora um estudante do Ensino Médio possa dar aulas nesse nível, o curso deve proporcionar uma compreensão mais profunda da matemática.

Essas visões revelam um cenário complexo e contraditório. Tem-se a percepção de que a matemática acadêmica frequentemente se distancia da realidade escolar, dificultando a formação de professores que consigam estabelecer conexões significativas entre o que é ensinado nas salas de aula e as expectativas do ensino básico. Essa desconexão, bastante enfatizada por Francisca, resalta a necessidade urgente de uma formação que não apenas aborde conteúdos avançados, mas que também capacite os futuros educadores a ensiná-los de maneira relevante no cotidiano das escolas.

Pedro levanta uma preocupação válida de que focar exclusivamente nas demandas do ensino básico pode comprometer a formação matemática mais robusta, algo essencial para um entendimento profundo e contextualizado das ideias matemáticas. Mas, como afirmam Fiorentini e Oliveira (2013, p. 924-925),

Quando nos referimos à necessidade de o professor conhecer com profundidade as matemáticas, especialmente a escolar, queremos dizer que não basta o professor dominar procedimentos matemáticos e saber utilizá-los em demonstrações ou na resolução de exercícios e problemas. Para a docência em matemática é importante que o professor saiba justificar esses procedimentos, conheça outros procedimentos histórico-culturalmente produzidos, conheça os conceitos e ideias atuais, bem como a evolução histórica dos mesmos.

Nesse contexto, segundo Giraldo (2018, p. 38), é fundamental que a construção dos currículos de licenciatura em matemática considere os resultados das pesquisas e promova uma reflexão sobre questões como “o que tem sido e o que pode ser essa escola”. Essa reflexão envolve concepções radicalmente diferentes de formação que podem levar a métodos igualmente distintos para preparar professores, evidenciando a importância de um currículo que articule a matemática acadêmica com as práticas educacionais, garantindo que os futuros educadores possam atuar de maneira eficaz e transformadora nas escolas.

Nesse sentido, a formação do professor de matemática deve prioritariamente focar no desenvolvimento de habilidades que permitam a ele ser um pensador crítico e um agente transformador em sua prática docente. Não se trata apenas de repassar conteúdos; o professor precisa ser um facilitador da aprendizagem, capaz de articular teorias e práticas de maneira que promova o engajamento dos alunos, afinal

[...] a formação do professor de Matemática não pode ter como objetivo principal o acúmulo de informações. É fundamental que ele passe a ser um construtor de seu próprio conhecimento, numa perspectiva crítica, analítica e reflexiva, condição indispensável para a sua profissionalização (SBEM, 2003, p. 12).

Esse enfoque em uma formação crítica e reflexiva não só enriquece a prática docente, mas também prepara os educadores para enfrentar os desafios contemporâneos da educação, garantindo que possam fomentar um ambiente de aprendizagem que estimule o pensamento crítico dos alunos e os capacite a transformar sua realidade.

Através das respostas obtidas sobre a participação dos docentes no Núcleo Docente Estruturante (NDE), verificou-se que, dos entrevistados, apenas o professor Pedro não compõe esse grupo responsável pela elaboração do PPC. Os desafios enfrentados pelos integrantes incluem, conforme apontado pelo professor João, a necessidade de cumprir a Resolução, que exige 10% da carga horária voltada para atividades de extensão. A professora Francisca destacou a dificuldade em haver reuniões frequentes e a importância de discutir projetos que atendam à formação de professores para a Educação Básica. A professora Ana mencionou os desafios de encontrar um consenso entre percepções e experiências diferentes do grupo, enquanto José enfatizou a necessidade de elabo-

rar ementas com base nas demandas da universidade e da sociedade. Por último, Pedro expressou confiança no trabalho realizado pela comissão.

Neste aspecto, ao indagar os formadores sobre possíveis modificações que poderiam contribuir para a formação dos futuros professores de matemática, observamos que a maioria considera essencial a revisão dos conteúdos de matemática básica. O professor João sugeriu a criação de uma disciplina intitulada “Matemática (do) Zero”, enfatizando a importância do reforço nessa área. A professora Francisca destacou a necessidade de uma reestruturação do conjunto de disciplinas para melhor preparar os alunos para abordar a matemática na Educação Básica. Em contraste, o professor José mencionou a importância de aumentar a complexidade das ementas, afirmando que “a melhor maneira de progredir intelectualmente não é baixar o nível, mas sim aumentar o nível”.

Nesse contexto, é fundamental ressaltar que de nada adianta um professor dominar a matemática avançada se ele não consegue explicar os conceitos básicos de maneira clara e acessível. O licenciando em matemática deve entender a disciplina como uma prática social, conforme enfatizado por Fiorentini e Oliveira (2013), que destacam a importância de integrar a matemática escolar e suas manifestações no cotidiano. Esse conhecimento permite ao professor criar um ambiente de aprendizagem relevante, onde a matemática acadêmica se conecta às experiências dos alunos e promove uma construção colaborativa de conhecimento. Essa abordagem contextualizada é fundamental para uma educação matemática significativa, preparando os estudantes para os desafios do mundo contemporâneo.

A pergunta sobre como os docentes estruturariam o currículo do curso resultou em diversas propostas e sugestões. O professor João sugeriu substituir o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) por duas disciplinas de bacharelado ou mestrado em Análise e Matemática Aplicada. A professora Francisca propôs uma disciplina de orientação à universidade, focando nas expectativas da formação docente e integrando ensino, pesquisa e extensão. A professora Ana ressaltou a importância de revisar os conteúdos da Educação Básica e conectar práticas de laboratório ao ensino. José recomendou a inclusão de mais idiomas como espanhol, além de uma disciplina de pesquisa científica (embora no currículo haja a disciplina de Laboratório de Pesquisa em Educação Matemática). Por fim, o professor Pedro destacou a necessidade de corrigir as lacunas da formação básica e preparar os alunos para a responsabilidade docente.

A análise das propostas dos docentes evidencia um esforço para repensar a formação para a docência em matemática. Embora a ênfase em conteúdos avançados e práticos possa ser atraente, é essencial considerar que a licenciatura em matemática tem como objetivo principal formar o profissional da educação matemática, conforme enfatizado por Fiorentini e Oliveira (2013). A substituição do TCC, que é um espaço de formação para a/pela pesquisa, reflexão crítica e produção de conhecimento pedagógico, por disciplinas do bacharelado, por exemplo, pode descuidar da investigação sobre competências específicas para a sala de aula, como didática, metodologias de ensino e a compreensão das dificuldades dos alunos no processo de aprendizagem. Além de direcionar o foco da matemática para algo substancialmente distante daquela voltada para o ensino da Educação Básica, correndo o risco de transformar a formação docente em um percurso acadêmico que pode não atender às demandas reais da prática profissional.

As percepções dos professores entrevistados sobre o currículo atual revelam um panorama marcado por ambivalências. João e José apontaram aspectos positivos, como a boa formação teórica e pedagógica e uma estrutura razoavelmente bem organizada, embora esse último ressalte a necessidade de melhorar a organização de algumas disciplinas e revisar as ementas. Em contraste, Francisca criticou a ausência de uma reflexão mais profunda sobre qual matemática deve ser ensinada na formação docente, sugerindo que o currículo se distancia da finalidade de formar professores. Ana, por sua vez, vê o currículo como satisfatório, no geral, mas observa que muitos alunos chegam ao final do curso sem dominar técnicas essenciais, como as demonstrações, o que levanta

dúvidas sobre a eficácia do processo formativo. As falas revelam uma tensão entre a permanência e a transformação: por um lado, há confiança em elementos estruturais já consolidados; por outro, emergem inquietações que exigem uma revisão crítica da proposta curricular.

Essa tensão remete ao que Meira (2016) descreve como uma disputa entre forças epistêmicas que, ao mesmo tempo, sustentam a tradição e resistem à renovação. Enquanto alguns docentes reconhecem avanços e defendem a manutenção de certos aspectos, outros denunciam lacunas importantes que comprometem o diálogo entre o curso e os desafios concretos da profissão docente. Diante disso, torna-se evidente que a construção de um currículo mais coerente com as demandas da Educação Básica exige não apenas ajustes pontuais, mas uma escuta atenta das experiências e críticas dos próprios formadores, que vivenciam cotidianamente limites e possibilidades do modelo atual.

5. À GUIA DE UMA SÍNTESE

Este estudo buscou conhecer e examinar as percepções de alunos e docentes sobre o currículo do curso de licenciatura em matemática da FECLI/UECE, a fim de identificar a opinião geral sobre o currículo e possíveis lacunas e oportunidades de melhoria, contribuindo, assim, para uma formação docente mais alinhada às exigências contemporâneas e às realidades do ensino de matemática. A metodologia adotada permitiu explorar as experiências, opiniões e desafios enfrentados tanto pelos discentes quanto pelos docentes em relação ao currículo, suas práticas pedagógicas e a formação oferecida. A partir das discussões, aprofundou-se a compreensão sobre como as dinâmicas curriculares impactam a formação de professores e, conseqüentemente, a qualidade do ensino de matemática.

Observamos que, embora haja um consenso sobre a necessidade de revisão e atualização do currículo, as percepções refletem uma diversidade de opiniões sobre como essa reformulação deve ocorrer. Os professores apontam para a importância da integração entre a teoria e a prática, enfatizando que o currículo deve ter um maior foco em matemática aplicada e matemática básica. Os alunos, por sua vez, expressaram suas preocupações sobre a desconexão entre os conteúdos acadêmicos e as demandas reais da sala de aula, indicando uma necessidade urgente de articulação mais efetiva.

A análise das falas de professores e alunos revelou que, embora as condições de formação tenham melhorado ao longo dos anos, ainda existem lacunas significativas que precisam ser abordadas. Muitos alunos relatam a falta de preparação para a prática docente, ressaltando a importância de experiências práticas durante a formação. Essa situação é evidenciada nos relatos sobre a necessidade de competências tanto na parte específica da matemática quanto na parte pedagógica, mostrando que a formação deve ser holística e integrada. Nas entrevistas, os professores corroboraram essa visão, destacando a importância de revisar os conteúdos de matemática básica e enfatizando que muitos alunos não dominam as técnicas fundamentais, como as demonstrações. Essa falta de conhecimento básico prejudica a capacidade dos futuros educadores de ensinar de forma eficaz.

Além disso, as discussões revelam uma crítica comum à desconexão entre a teoria e a prática na formação docente. Os alunos mencionam que o currículo não está alinhado com as realidades da Educação Básica, enquanto os professores alertam para a fragmentação das disciplinas, que se apresentam como isoladas e sem diálogo entre si. Essa desarticulação sugere que a formação atual não prepara os licenciandos para os desafios do ensino nas escolas, limitando suas habilidades de articulação do conhecimento matemático com a prática educativa.

As sugestões apresentadas pelos docentes para modificar o currículo refletem a urgência desse ajuste. Propostas como a criação de uma disciplina de “Matemática (do) Zero” e a reestruturação das que já existem são indicativas de uma busca por um fortalecimento da base matemática dos alunos. Alguns professores também defendem a elevação do nível das ementas e a inclusão de disciplinas que conectem teoria e prática, como a

orientação à universidade. Tais medidas visam não apenas promover um conhecimento matemático avançado, mas também garantir que esse conhecimento possa ser aplicado de maneira relevante no contexto escolar.

Entretanto, há uma tensão evidente entre as visões dos alunos e professores sobre se o currículo atual atende às necessidades práticas da Educação Básica. Alguns alunos acreditam que o foco em conteúdos acadêmicos distorce a preparação para a realidade da sala de aula, enquanto professores, como José, enfatizam que aumentar a complexidade curricular é crucial para uma formação robusta. Essa dicotomia entre a busca por uma formação baseada em conteúdos teóricos e a necessidade de preparação prática ilustra a complexidade do processo formativo e a luta entre inovação e conservação.

A diversidade de opiniões, tanto entre alunos quanto entre professores, indica uma dinâmica de um currículo que necessita de revisão crítica. O entendimento compartilhado sobre a importância de proporcionar uma formação que combine a matemática acadêmica com a matemática escolar sugere que um diálogo construtivo deve ser promovido. Essa coletividade de vozes é essencial para moldar uma formação mais eficaz e comprometida com a realidade do ensino de matemática, contribuindo, assim, para a formação de educadores mais capacitados e confiantes.

Por fim, a pesquisa evidencia a urgência de um diálogo contínuo entre alunos e docentes, bem como a necessidade de uma revisão crítica do currículo da licenciatura em matemática da FECLI/UECE. O objetivo é garantir que a formação oferecida não apenas atenda às exigências acadêmicas, mas que também prepare os futuros educadores para os desafios reais que enfrentarão no ambiente escolar. Esse compromisso com uma formação mais integrada e reflexiva é essencial para a evolução da educação matemática e para a formação de professores engajados e capazes de transformar a realidade educacional.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. Citado 1 vez na página 6.

BRASIL. Resolução n.º 3, de 18 de fevereiro de 2003: Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 13, 18 fev. 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces032003.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020. Citado 1 vez na página 4.

BRASIL. Resolução n.º 510, de 7 de abril de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 98, p. 44–46, 7 abr. 2016. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvms/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 2 jun. 2020. Citado 1 vez na página 6.

CASTRO, Amélia Domingues de. A licenciatura no Brasil. **Revista de História**, v. 50, n. 100, p. 627–652, 1974. DOI: 10.11606/issn.2316-9141.rh.1974.132649. Citado 1 vez na página 3.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1991. p. 196. ISBN 9789507013805. Citado 0 vez na página 3.

CRISTOVÃO, Eliane Matesco; FERREIRA, Ana Cristina; BARBOSA, Cirleia Pereira; COURA, Flávia Cristina Figueiredo; PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela; ZAIDAN, Samira. Ensaio sobre a formação matemática do futuro professor de Matemática pautada nos conhecimentos matemáticos próprios da docência. **Espaço Plural**, v. 19, n. 39, 2023. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/espacoplural/article/view/33121>. Acesso em: 5 jan. 2025. Citado 3 vezes nas páginas 2, 3, 7.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010. Citado 1 vez na página 2.

FIORENTINI, Dario. A formação matemática e didático-pedagógica nas disciplinas da licenciatura em matemática. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S. l.], n. 18, 2005. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/266>. Acesso em: 5 abr. 2024. Citado 1 vez na página 10.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sérgio. **Investigação em educação matemática**: percursos teóricos e metodológicos. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. Citado 3 vezes na página 6.

FIORENTINI, Dario; OLIVEIRA, Ana Teresa de Carvalho Correa de. O lugar das matemáticas na Licenciatura em Matemática: que matemáticas e que práticas formativas? **Bolema**, v. 27, p. 917–938, 2013. DOI: 10.1590/S0103-636X2013000400011. Citado 3 vezes nas páginas 12, 13.

GIRALDO, Victor. Formação de professores de matemática: para uma abordagem problematizada. **Ciência & Cultura**, v. 70, n. 1, p. 37–42, 2018. DOI: 10.21800/2317-66602018000100012. Citado 2 vezes nas páginas 10, 12.

GOMES, Maria Laura Magalhães. Os 80 anos do primeiro curso de Matemática brasileiro: sentidos possíveis de uma comemoração acerca da formação de professores no Brasil. **Bolema**, v. 30, n. 55, p. 424–438, 2016. DOI: 10.1590/1980-4415v30n55a06. Citado 1 vez na página 11.

GONÇALVES, Pamela; MALACARNE, Vilmar. Formação inicial do professor de matemática: olhares discentes sobre a dicotomia entre as disciplinas específicas e pedagógicas. **Revista Exitus**, v. 11, p. 1–21, 2021. DOI: 10.24065/2237-9460.2015v11n1ID1617. Citado 1 vez na página 5.

MACCARINI, Justina Motter. **Fundamentos e metodologias do ensino de Matemática**. Curitiba: Fael, 2010. Citado 1 vez na página 9.

MEIRA, Gianete Dutra. **Formação de professores de Matemática**: um estudo das contribuições da psicologia. 2016. Doutorado em Educação Matemática – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Citado 1 vez na página 14.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 98–110, 2000. DOI: 10.1590/S0102-88392000000100012. Citado 1 vez na página 8.

MELO, Carlos Ian Bezerra de; SILVA, Silvina Pimentel; COSTA, Váldina Gonçalves da. Percepções de formadores sobre processos identitários do futuro professor de Matemática. **Bolema**, v. 37, n. 77, p. 1214–1233, 2023. DOI: 10.1590/1980-4415v37n77a14. Citado 1 vez na página 2.

MELO, Carlos Ian Bezerra de; TAVEIRA, Flávio Augusto Leite; CRISTOVÃO, Eliane Matesco. Solução ou armadilha? disciplinas integradoras como o lugar da Educação Matemática na licenciatura. **Educação Matemática Debate**, v. 9, n. 18, p. 1–15, 2025. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/emd/article/view/7943/8607>. Acesso em: 10 jan. 2025. Citado 2 vezes na página 4.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. Citado 1 vez na página 6.

MOREIRA, Plínio Cavalcanti. 3+1 e suas (in)variações: reflexões sobre as possibilidades de uma nova estrutura curricular na Licenciatura em Matemática. **Bolema**, v. 26, n. 44, p. 1137–1150, 2012. DOI: 10.1590/S0103-636X2012000400003. Citado 2 vezes nas páginas 3, 4.

MOREIRA, Plínio Cavalcanti. **O conhecimento matemático do professor**: formação na licenciatura e prática docente na escola básica. 2004. Doutorado – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/EABA-6ABMUH/1/2000000078.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2024. Citado 1 vez na página 3.

MOREIRA, Plínio Cavalcanti; DAVID, Maria Manuela M. S. **A formação matemática do professor: licenciatura e prática docente escolar**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. Citado 2 vezes nas páginas 3, 9.

PACHECO, Débora Reis; RUIDIAZ, Paola Amaris; SILVA, Marcio Antonio da. Currículos de Matemática e seus desejáveis personagens: da falta à produção. **Bolema**, v. 38, p. 1–19, 2024. DOI: 10.1590/1980-4415v38a230058. Citado 1 vez na página 2.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. Citado 1 vez na página 4.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007. Citado 2 vezes na página 6.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth. **Teaching Educational Research**, v. 15, n. 2, p. 4–14, 1986. Disponível em: <https://www.wcu.edu/webfiles/pdfs/shulman.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2024. Citado 3 vezes nas páginas 4, 8, 9.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. **Subsídios para a discussão de propostas para os cursos de Licenciatura em Matemática: uma contribuição da Sociedade Brasileira de Educação Matemática**. 2003. Citado 4 vezes nas páginas 5, 7, 12.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002. Citado 2 vezes nas páginas 7, 8.

ZAIDAN, Samira; FERREIRA, Ana Cristina; PAULA, Enio Freire de; SANTANA, Flávia Cristina de Macêdo; COURA, Flávia Cristina Figueiredo; PEREIRA, Patrícia Sandalo; STORMOWSKI, Vandoir (Orgs.). **A licenciatura em matemática no Brasil em 2019: análises dos projetos dos cursos que se adequaram à Resolução CNE/CP 02/2015**. Brasília: SBEM, 2021. Citado 1 vez na página 4.

Apêndice – Detalhes Editoriais

Histórico

Submetido: 27/05/2025

Aprovado: 10/12/2025

Publicado: 05/01/2025

Como citar esse artigo (ABNT)

SANTOS, Ana Naiara Sousa dos.; MELO, Carlos Ian Bezerra de; Percepções de discentes e docentes sobre o currículo da licenciatura em matemática da FECLI/UECE. **Revista Prática Docente**, Confresa/MT, v. 11, e26001, 2026. <https://doi.org/10.23926/RPD.2026.v11.e26001.id1155>

Como citar esse artigo (APA)

Santos, A. N. S. dos., & Melo, C. I. B. de. (2026). Percepções de discentes e docentes sobre o currículo da licenciatura em matemática da FECLI/UECE. *Revista Prática Docente*, 11, e26001. <https://doi.org/10.23926/RPD.2026.v11.e26001.id1155>

Editor Chefe

Prof. Dr. Thiago Beirigo Lopes  

Editor da Seção

Prof. Dr. Walber Christiano Lima da Costa  