



ANÁLISE DO CURRÍCULO PRESCRITO EM PEDAGOGIA: EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA FORMAÇÃO DOCENTE DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS PARANAENSES

ANALYSIS OF THE PRESCRIBED CURRICULUM IN PEDAGOGY: FINANCIAL EDUCATION IN
TEACHER EDUCATION AT PARANÁ STATE UNIVERSITIES

ANÁLISIS DEL CURRÍCULO PRESCRITO EN PEDAGOGÍA: EDUCACIÓN FINANCIERA EN LA
FORMACIÓN DOCENTE DE LAS UNIVERSIDADES ESTATALES DE PARANÁ

JAQUELINE LAZAROTO  

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ, CASCAVEL, BRASIL

RENATA CAMACHO BEZERRA  

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ, FOZ DO IGUAÇU, BRASIL

RICHAEL SILVA CAETANO  

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ, FOZ DO IGUAÇU, BRASIL

Fecha de recepción: 10 septiembre 2025
Fecha de aceptación: 17 noviembre 2025

RESUMO

Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa de doutorado que investiga a inserção da Educação Financeira (EF) na Formação Inicial de professores em cursos de Licenciatura em Pedagogia das Universidades Estaduais do Paraná. O foco recai sobre o currículo prescrito — definido por documentos normativos, Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e planos de ensino (PE) — que expressa o que se espera que futuros docentes aprendam na graduação. A questão central é: em que medida o currículo prescrito contempla a preparação para o ensino de EF nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? O objetivo principal é identificar a presença ou a ausência de conteúdos relacionados à EF nos PPC e nos PE das disciplinas da área de Matemática referentes aos anos de 2023 e 2024. A pesquisa, de caráter qualitativo e documental, utiliza a Análise Textual Discursiva para examinar esses documentos. Os resultados evidenciam a reduzida carga horária destinada às disciplinas de Matemática e a ausência explícita da temática da EF, indicando lacunas na Formação Inicial quanto à sua abordagem. Apesar disso, a análise revelou potencial para a inserção da EF, que pode constituir pontos de entrada para essa temática nos cursos de Licenciatura em Pedagogia das Universidades Estaduais do Paraná.

PALAVRAS-CHAVE: Matemática Financeira; Projeto Pedagógico; Plano de Ensino; Formação Inicial de Professores; Ensino Superior.



RESUMEN

Este artículo presenta un recorte de una investigación doctoral que analiza la inserción de la Educación Financiera (EF) en la Formación Inicial de docentes en los cursos de Licenciatura en Pedagogía de las Universidades Estatales de Paraná. El enfoque se centra en el currículo prescrito — definido por documentos normativos, Proyectos Pedagógicos de Curso (PPC) y planes de enseñanza (PE)— que expresa lo que se espera que los futuros docentes aprendan durante la graduación. La pregunta central del estudio es: ¿en qué medida el currículo prescrito contempla la preparación para la enseñanza de la EF en los Años Iniciales de la Educación Primaria? El objetivo principal es identificar la presencia o la ausencia de contenidos relacionados con la EF en los PPC y en los PE de las asignaturas del área de Matemáticas correspondientes a los años 2023 y 2024. La investigación, de carácter cualitativo y documental, utiliza el Análisis Textual Discursivo para examinar estos documentos. Los resultados evidencian la limitada carga horaria destinada a las asignaturas de Matemáticas y la ausencia explícita de la temática de la EF, lo que indica vacíos en la Formación Inicial en relación con su abordaje. No obstante, el análisis reveló potencial para la inserción de la EF, que puede constituir puntos de entrada para esta temática en los cursos de Licenciatura en Pedagogía de las Universidades Estatales de Paraná.

PALABRAS CLAVE: Matemática Financiera; Proyecto Pedagógico; Plan de Enseñanza; Formación Inicial de Profesores; Educación Superior.

ABSTRACT

This article presents an excerpt from a doctoral research study that investigates the inclusion of Financial Education (FE) in the Initial Education of teachers enrolled in Pedagogy degree programs at the State Universities of Paraná. The focus lies on the prescribed curriculum — defined by regulatory documents, Pedagogical Course Projects (PPC), and teaching plans (PE) — which expresses what future teachers are expected to learn during their undergraduate studies. The central question guiding the study is: to what extent does the prescribed curriculum provide preparation for the teaching of FE in the Early Years of Elementary Education? The main objective is to identify the presence or absence of content related to FE in the PPC and PE of Mathematics courses from the years 2023 and 2024. The qualitative and documental research adopts Discursive Textual Analysis to examine these documents. The results reveal a reduced course load assigned to Mathematics subjects and the absence of explicit reference to FE, indicating gaps in Initial Teacher Education regarding its treatment. Nevertheless, the analysis identified potential for the inclusion of FE, which may constitute entry points for this theme in Pedagogy degree programs at the State Universities of Paraná.

KEY WORDS: Financial Mathematics; Pedagogical Project; Teaching Plan; Initial Teacher Training; Higher Education.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Financeira (EF) tem sido destacada em políticas públicas e diretrizes curriculares como uma dimensão importante da formação cidadã na Educação Básica. A Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF) (Brasil, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) reforçam a necessidade de preparar os estudantes,



desde os Anos Iniciais, para lidar, de forma crítica e consciente, com situações do cotidiano que envolvam consumo, poupança e planejamento financeiro.

Ademais, a BNCC (Brasil, 2018) também indica que os sistemas de ensino e as escolas devem buscar trabalhar a temática da EF de forma contextualizada, a partir de suas singularidades, reafirmando seu caráter transversal ao destacar que a abordagem dessa temática é um desafio não apenas da área da Matemática, mas também das Ciências Humanas, que devem abordar a EF em uma perspectiva interdisciplinar, envolvendo as dimensões culturais, sociais, políticas e psicológicas, além da econômica, com base nas relações de produção, trabalho e consumo, visando ao desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos alunos.

A efetivação desse trabalho e o fomento da criticidade dos estudantes depende, em grande medida, da Formação Inicial oferecida nos cursos de Pedagogia, que preparam professores para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Pesquisas como as de Kistemann Junior, Coutinho e Pessoa (2021), Moraes e Freitas (2021), Oliveira e Pessoa (2018) e Chiarello (2014) destacam o papel central do professor nesse processo, indicando que a compreensão e a mediação docente são fundamentais para que a EF vá além da Matemática Financeira (MF) e promova reflexões críticas sobre escolhas financeiras no contexto social e cultural dos estudantes.

Nesse sentido, o presente estudo ancora-se em referenciais que discutem tanto a Educação Financeira quanto o conceito de currículo prescrito. Para Chiarello (2014), a EF é um instrumento que fomenta a reflexão crítica sobre o consumo e apoia a tomada de decisões, enquanto Oliveira e Pessoa (2018) destacam a importância de uma abordagem formativa que não se limite a procedimentos técnicos. No campo curricular, autores como Sacristán (2000), Pacheco (1998) e Libâneo (2013) compreendem o currículo prescrito como o conjunto de intenções e decisões político-pedagógicas formalizadas em documentos oficiais, orientando aquilo que se espera que os alunos aprendam e que os professores ensinem.

Diante desse contexto, este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa de doutorado voltada a investigar como a EF é (ou não) abordada na Formação Inicial de professores em cursos de Licenciatura em Pedagogia ofertados pelas Universidades Estaduais do Paraná. O problema que norteia esta investigação é: em que medida o currículo prescrito desses cursos contempla a preparação para o ensino de EF nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? O objetivo principal é identificar a presença ou a ausência de conteúdos relacionados à EF nos Projetos Pedagógicos dos cursos e nos planos de ensino de disciplinas da área de Matemática referentes aos anos de 2023 e 2024.

A escolha pelo Paraná justifica-se pelo fato de o Estado reunir a maior rede de universidades estaduais independentes do Brasil, composta por sete instituições públicas: Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Universidade Estadual do Paraná (Unespar) e Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Todas



ofertam cursos de Licenciatura em Pedagogia, orientados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Já a escolha pela análise dos planos de ensino das disciplinas da área de Matemática se justifica porque, embora a EF seja reconhecida pela BNCC (Brasil, 2018) como temática transversal, contemporânea e integradora, a análise preliminar dos projetos pedagógicos não evidenciou sua abordagem explícita em outros componentes curriculares. Além disso, a tradicional relação entre a EF e os conteúdos matemáticos indica que é nessa área que, em geral, se concentram as expectativas de desenvolvimento de competências ligadas ao consumo, à poupança e ao planejamento financeiro, razão pela qual se optou por um exame mais aprofundado dessas disciplinas.

Delimita-se, neste artigo, a análise do currículo prescrito – entendido como aquele definido em documentos oficiais -, em especial os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e os planos de ensino das disciplinas de Matemática. A análise interpretativa desses documentos busca evidenciar tendências, lacunas e prioridades formativas (Silva & Lopes, 2015), de modo a compreender em que medida a temática da Educação Financeira se insere (ou não) na Formação Inicial dos futuros pedagogos.

A escolha por essa abordagem está alinhada ao entendimento de que “[...] a análise do currículo prescrito permite identificar tendências, lacunas e contradições nas políticas formativas, bem como compreender as prioridades educativas institucionalmente definidas” (Silva & Lopes, 2015, p. 77). Ademais, a opção por analisar os planos de ensino se deu tendo em vista que estes são documentos oficiais que orientam o planejamento e a execução das atividades pedagógicas nas disciplinas da área da Matemática.

Diante do exposto, este artigo está organizado em quatro seções, seguidas das referências que embasam essa investigação. A primeira seção é a Introdução, em que apresentamos um panorama geral da pesquisa, seguida da seção destinada aos procedimentos metodológicos, na qual descrevemos a Análise Textual Discursiva, metodologia de análise utilizada para conduzir essa investigação. Na sequência, na seção três, apresentamos os resultados, na seção quatro, as discussões dos dados, e por fim, na seção cinco discorremos a respeito das conclusões.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa tem natureza qualitativa, pois apresenta-se como a mais adequada para este estudo, tendo em vista que possibilita compreender o fenômeno no contexto em que se manifesta (Godoy, 1995), ao trabalhar com “[...] o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis” (Minayo, 2002, p. 21).

Ademais, conforme Godoy (1995, p. 21) a pesquisa documental é uma das possibilidades de realizar a abordagem qualitativa, tendo em vista que “[...] os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados” e que esse caráter se constitui a



partir do “[...] exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou interpretações complementares”.

Diante disso, inferimos que os documentos se configuram como importantes fontes de dados em pesquisas de natureza qualitativa, uma vez que expressam a concepção, os valores, as intenções e as perspectivas do sujeito que os produziu. Nesse sentido, a leitura documental pode permitir ao pesquisador captar sentidos implícitos e explícitos, constituindo não apenas registros, mas evidências que possibilitam interpretar a realidade investigada de maneira mais ampla e aprofundada.

Assim, esta investigação configura-se a partir da análise do currículo prescrito, delimitada a documentos oficiais: Projetos Pedagógicos dos cursos e planos de ensino das disciplinas de Matemática dos cursos de Pedagogia ofertados pelas Universidades Estaduais do Paraná, sendo parte integrante de uma pesquisa de doutorado em andamento, que também contempla outras dimensões da formação docente, mas que, neste artigo, limita-se à análise documental.

Tendo em vista a natureza transversal da temática Educação Financeira, inicialmente, voltamos para a análise das características específicas do curso de Licenciatura em Pedagogia em cada uma das instituições e em cada um dos campi. Considerando o nosso objetivo principal, nos Projetos Pedagógicos dos cursos buscamos pelos termos “economia”, “matemática financeira”, “educação financeira” e “finanças”, visando verificar se apareciam em alguma das disciplinas. Contudo, não obtivemos resultados de uma abordagem explícita à Educação Financeira, diante disso e devido à estreita relação dessa temática com a Matemática, nos voltamos a uma análise mais minuciosa dos planos de ensino das disciplinas dessa área, ofertadas em cada um dos cursos, sendo que tais disciplinas foram identificadas a partir da análise dos Projetos Pedagógicos e da matriz curricular de cada um dos cursos bem como da investigação das características organizacionais delas.

O acesso aos Projetos Pedagógicos e planos de ensino foi realizado, inicialmente, a partir dos sites oficiais das instituições. Contudo, quando não estavam disponíveis, solicitamos tais documentos por e-mail e/ou contato telefônico junto aos colegiados, secretarias, departamentos responsáveis pelo curso em cada uma das universidades e campi. Os planos de ensino foram solicitados no período de agosto de 2024 a maio de 2025, referentes aos anos de 2023 e 2024, de todas as disciplinas da área de Matemática dos cursos de Licenciatura em Pedagogia das Universidades Estaduais do Paraná.

Durante os contatos institucionais, foi apresentado o objetivo da pesquisa de doutorado em andamento, da qual este artigo constitui um recorte. No total, foram mapeadas 30 (trinta) disciplinas da área de Matemática nos 21 (vinte e um) cursos de Licenciatura em Pedagogia das Universidades Estaduais do Paraná. Duas dessas disciplinas, ambas da UEPG na modalidade EaD, não foram ofertadas nos anos de 2023 e 2024, período delimitado para análise.



Considerando a oferta bienal das disciplinas, o total esperado de planos de ensino seria 56 (cinquenta e seis), sendo que obtivemos retorno de 37 (trinta e sete) documentos referentes aos anos investigados. A seleção e a organização desses planos seguiram os critérios da Análise Textual Discursiva (ATD), com o objetivo de identificar a presença ou a ausência de conteúdos relacionados à Educação Financeira.

Em uma leitura exploratória inicial, verificou-se que as alterações entre os planos dos anos de 2023 e 2024 foram pontuais, limitando-se, em geral, à reordenação de conteúdos ou à reformulação textual de trechos metodológicos, sem mudanças substantivas quanto à abordagem (ou ausência) da EF.

Diante disso, e considerando que algumas universidades confirmaram a equivalência dos planos de diferentes períodos (2023 e 2024), optou-se por analisar apenas um plano de ensino por disciplina, curso e instituição, priorizando o documento mais recente, totalizando 23 (vinte e três) planos para a análise. Tal decisão visou à otimização do processo analítico, sem prejuízo para a representatividade dos dados.

Para fins de sistematização e referência, os planos foram codificados conforme apresentado no Quadro 1, que associa cada código à respectiva disciplina, curso e universidade. Todas as disciplinas receberam um código, independentemente do recebimento do plano de ensino¹.

Os planos de ensino foram analisados à luz da Análise Textual Discursiva (ATD). Segundo Moraes e Galiuzzi (2006), a ATD transita entre a análise de conteúdo e a análise de discurso, sendo composta por três fases/etapas, conforme apresentadas na Figura 1, e busca “[...] produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos” (Moraes & Galiuzzi, 2016, p. 13).

¹ Não recebemos os planos de ensino ou não correspondiam ao período solicitado os planos codificados por: PE4, PE6, PE7, PE8, PE9, PE11 e PE12.



Tabela 1. Codificação dos planos de ensino das disciplinas

CAMPUS	DISCIPLINAS DA ÁREA DE MATEMÁTICA	CÓDIGO
UEL		
Londrina	Didática da Matemática para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental	PE1
UEM		
Cianorte	Metodologia do Ensino de Matemática I	PE2
	Metodologia do Ensino de Matemática II	PE3
Maringá	Metodologia do Ensino de Matemática I	PE4
	Metodologia do Ensino de Matemática II	PE5
	Práticas extensionistas em alfabetização matemática e numeramento	PE6
EaD	Educação Matemática e as Operações Fundamentais	PE7
	Grandezas e Medidas: Encaminhamentos Metodológicos para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental	PE8
	Espaço e Forma	PE9
UEPG		
Ponta Grossa	Fundamentos teórico-metodológicos da Matemática	PE10
EaD	Fundamentos teórico-metodológicos da Matemática I	PE11
	Fundamentos teórico-metodológicos da Matemática II	PE12
UNICENTRO		
Chopinzinho	Prática de Ensino de Matemática	PE13
Guarapuava	Prática de Ensino de Matemática	PE14
(Santa Cruz)		
Irati	Teoria e Metodologia do Ensino da Matemática	PE15
Prudentópolis	Teoria e Metodologia do Ensino da Matemática	PE16
EaD	Teoria e Metodologia do Ensino da Matemática	PE17
UNIOESTE		
Cascavel	Ensino da Matemática	PE18
Foz do Iguaçu	Fundamentos Teóricos Metodológicos da Matemática	PE19
Francisco	Matemática e Suas Metodologias I	PE20
Beltrão	Matemática e Suas Metodologias II	PE21
UNESPAR		
Apucarana	Fundamentos Teóricos Metodológicos do ensino da Matemática	PE22
Campo Mourão	Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Matemática	PE23
Paranaguá	Metodologia do Ensino de Matemática	PE24
Paranavaí	Metodologia do Ensino de Matemática	PE25
União da Vitória	Fundamentos do Ensino da Matemática	PE26
	Metodologia do Ensino de Matemática	PE27
UENP		
Cornélio Procópio	Metodologia do Ensino de Matemática I	PE28
	Metodologia do Ensino de Matemática II	PE29
Jacarezinho	Metodologia do Ensino de Matemática	PE30



Figura 1: Ciclo da ATD (Autores, 2025)

A ATD desenvolve-se em um processo cíclico composto por três etapas. A primeira delas é a unitarização, definida por Moraes (2003, p. 196) como “[...] um processo que produz desordem a partir de um conjunto de textos ordenados. Torna caótico o que era ordenado”. Essa etapa visa fragmentar os textos em unidades de significado elementares — trechos que possuem sentido próprio e relevância para os objetivos da pesquisa (Moraes & Galiuzzi, 2016).

A partir dessa desconstrução inicial, busca-se alcançar níveis mais profundos de compreensão sobre o objeto investigado. A esse respeito, Moraes e Galiuzzi (2016, p. 91) afirmam que a análise “[...] procura atingir gradativamente novos níveis de compreensão, novos sentidos para seu objeto de pesquisa”. Essa abordagem demanda uma leitura crítica e sensível às contradições e sentidos implícitos nos textos.

Com base na leitura detalhada dos planos de ensino, foram destacados e comparados trechos relacionados à presença ou à ausência da abordagem da Educação Financeira, bem como identificados elementos com potencial indicativo para a sua inserção nas práticas pedagógicas.

A partir dessa identificação, procedemos à segunda etapa da ATD, que se refere à categorização das unidades de significado identificadas anteriormente. Trata-se de um momento essencial para a organização e a interpretação dos dados, no qual o pesquisador busca estabelecer relações entre os significados extraídos e o objetivo da pesquisa (Moraes, 2003).

Essa etapa consiste em agrupar unidades de significado com ideias ou temas semelhantes, permitindo a identificação de padrões e a construção de uma visão mais abrangente do fenômeno investigado (Moraes; Galiuzzi, 2011). Como afirmam os autores, a categorização representa “[...] simplificações, reduções e sínteses de informações da



pesquisa, concretizadas por comparação e diferenciação de elementos unitários” (Moraes & Galiuzzi, 2016, p. 97).

Com base nesse princípio, as unidades foram comparadas e classificadas de forma indutiva, sem categorias prévias, respeitando o movimento emergente dos dados — processo descrito por Moraes (2003) como a transição da desordem à luz. Essa estratégia prospectiva permitiu que as categorias surgissem a partir do próprio corpus de análise, promovendo uma compreensão teórica ancorada nos dados.

Por fim, a terceira etapa da Análise Textual Discursiva refere-se à construção do metatexto, momento em que se busca “captar o novo emergente” a partir da análise e interpretação das categorias formadas (Moraes, 2003, p. 202). Essa fase envolve a produção de significados novos, fundamentados nos dados analisados e contextualizados historicamente e socialmente, como destacam Moraes e Galiuzzi (2016, p. 117): “[...] as produções textuais, elaboradas pelo pesquisador a partir de suas análises, incluem inferências dos textos analisados aos seus contextos”.

Neste estudo, a construção do metatexto consistiu na síntese dos resultados obtidos na etapa de categorização, na análise das evidências e na formulação de compreensões ampliadas sobre a presença da Educação Financeira nos cursos de Licenciatura em Pedagogia das Universidades Estaduais do Paraná, com base na análise dos planos de ensino. Esse processo considerou tanto as categorias e unidades de significado identificadas quanto as percepções gerais extraídas da leitura crítica dos documentos.

Na próxima seção, apresentamos os resultados obtidos nesta investigação e a discussão dos dados obtidos por meio da ATD.

3. RESULTADOS

Inicialmente, identificamos, por meio dos planos de ensino, a relação entre a carga horária das disciplinas da área de Matemática e a carga horária total dos cursos. Observamos que a carga horária dos cursos é relativamente uniforme e que, na maioria deles, a abordagem à Matemática está concentrada em uma única disciplina ao longo da formação. Além disso, a carga horária destinada aos conteúdos de Matemática é, em geral, bastante reduzida, como evidenciado na Tabela 1.

Além da carga horária, analisamos o texto presente nos planos de ensino, por meio da Análise Textual Discursiva, o que nos permitiu identificar a presença ou a ausência de conteúdos relacionados à Educação Financeira nos planos de ensino das disciplinas da área da Matemática referentes aos anos de 2023 e 2024.



Tabela 2. Relação da carga horária média das disciplinas de Matemática por instituição em relação a carga horária média total dos cursos²

	Carga horária média total	Carga horária média das disciplinas da área da Matemática	Carga horária média das disciplinas da área da Matemática em relação à carga horária média total (%)
UEL	3275	60	1,83
UEM	4049	181	4,47
UEPG	3473	96	2,76
UNICENTRO	3334	95	2,86
UNIOESTE	3233	102	3,15
UNESPAR	3324	102	3,06
UENP	3200	90	2,81

Num primeiro momento, realizamos a etapa da unitarização, visando compreender o fenômeno investigado. Para isso, procedemos à leitura minuciosa e repetida dos planos de ensino, com o objetivo de nos familiarizarmos com o material e identificarmos as unidades de significado relevantes à abordagem da Educação Financeira. Os trechos considerados significativos foram destacados e analisados à luz de três critérios principais:

- Presença ou ausência da EF: identificação de menções explícitas ou implícitas à Educação Financeira nos planos, evidenciando o nível de intencionalidade e reconhecimento formal do tema no currículo;
- Potencial para a abordagem da EF: seleção de trechos que, embora não mencionem diretamente a EF, apresentem conteúdos com potencial pedagógico para sua inserção;
- Temas predominantes: identificação dos focos temáticos das disciplinas de Matemática, permitindo contextualizar a possibilidade de inserção da EF nos currículos analisados.

Deste modo, a partir desses critérios, foram analisados elementos como ementas, objetivos, conteúdos e metodologias presentes nos planos de ensino. A ementa, por sintetizar os conteúdos e as finalidades da disciplina, foi considerada relevante para identificar as unidades de significado, por refletir as áreas de conhecimento priorizadas na formação docente e fornecer indícios das possibilidades ou ausências da EF nos cursos de Licenciatura em Pedagogia das Universidades Estaduais do Paraná.

No que concerne aos objetivos, Gil (2012) destaca que eles “[...] representam o elemento central do plano e de onde derivam os demais elementos” (p. 37). Além disso, podem indicar as expectativas do professor em relação ao aprendizado dos alunos e as habilidades que serão enfatizadas, o que justifica a busca por unidades de significado nesse elemento do plano de ensino.

² Em relação às cargas horárias médias fizemos o arredondamento para valor inteiro e as porcentagens são apresentadas com aproximação de uma casa decimal.



Em relação aos conteúdos programáticos, sua importância se justifica por detalharem os temas abordados ao longo do curso, permitindo compreender a organização, a sequência e a profundidade com que cada conteúdo é trabalhado. Esse elemento oferece indícios relevantes sobre as prioridades formativas e o lugar ocupado (ou não) pela Educação Financeira no desenvolvimento curricular.

Quanto à metodologia, entende-se que ela abrange as estratégias, técnicas e abordagens pedagógicas utilizadas pelo professor. Como salienta Gil (2012), a metodologia apresenta “[...] os procedimentos que os professores utilizarão para facilitar o processo de aprendizagem” (p. 38), e, portanto, permite inferir como o ensino é planejado para ocorrer na prática, inclusive no que tange à abordagem da Educação Financeira.

Dessa forma, as unidades de significado extraídas a partir desses quatro elementos dos planos de ensino — ementa, objetivos, conteúdo programático e metodologia — foram sistematizadas e apresentadas de forma conjunta no Quadro 2, permitindo visualizar as convergências, lacunas e potencialidades para a inserção da Educação Financeira nos cursos analisados:

Tabela 3. Unidades de significado organizadas por elemento do plano de ensino

EMENTA	OBJETIVOS	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	METODOLOGIA
“pressupostos teóricos e metodológicos do ensino de Matemática” (PE1); “resoluções de problemas” (PE1); “metodologia da Matemática” (PE2, PE3, PE5); “concepções e abordagens teóricas e metodológicas do processo de ensino e aprendizagem do conhecimento matemático” (PE10); “pressupostos teórico-epistemológicos subjacentes à prática do ensino de Matemática” (PE13, PE14); “tendências pedagógicas no ensino da Matemática” (PE15, PE16); “abordagem da história social da Matemática e suas concepções” (PE17); “fundamentos teórico-metodológicos da educação	“refletir sobre o conhecimento matemático como uma das formas de compreensão e transformação do mundo [...]” (PE1); “vincular a Matemática com os problemas relacionados ao cotidiano” (PE2, PE3); “reconhecer a função social da Matemática e o papel do professor na práxis pedagógica e na formação crítica e emancipadora dos estudantes” (PE10); “identificar a matemática como suporte para compreensão e transformação do mundo a sua volta” (PE15, PE16);	“concepções teóricas para o ensino da Matemática” (PE1); “resolução de problemas [...]” (PE1); “operações fundamentais: ideias essenciais, modos de operar e recursos pedagógicos que facilitam a compreensão pela criança” (PE1); “operações fundamentais no sistema numérico decimal” (PE2); “números racionais na forma decimal” (PE3); “números racionais na forma decimal – [...] as quatro operações” (PE5); “adição, subtração, multiplicação e divisão de números naturais. Números racionais [...]” (PE10); “planejamento, análise e elaboração de propostas de ensino e de materiais didáticos para o trabalho	“os estudantes realizarão leitura de textos, pesquisas, discussões, situações-problema, planejamento de aulas e estudo dirigido” (PE1); “elaboração de [...] oficinas tendo em vista recursos, procedimentos e estratégias para o processo de ensino e aprendizagem, contribuindo com o campo educacional e social” (PE13, PE14);



matemática [...]. Situações problema enquanto norteadoras do encaminhamento metodológico” (PE18); “tendências em Educação Matemática: [...] resolução de problemas (PE19, PE23); “fundamentos históricos, filosóficos e epistemológicos da matemática” (PE20); “tendências em Educação Matemática (PE24); “o processo histórico, epistemológico do conhecimento matemático e função social” (PE22); “fundamentos teórico-metodológicos do ensino de matemática” (PE24, PE30); “estudo dos fundamentos teórico/metodológicos para o ensino de Matemática” (PE25); “pressupostos teórico-epistemológicos subjacentes ao ensino da Matemática” (PE26); “resolução de problemas” (PE21, PE23, PE27, PE30); “tendências do ensino de Matemática: pressupostos teóricos e metodológicos” (PE28); “fundamentos teórico-metodológicos da Matemática” (PE29); “números e operações” (PE29).	“contribuir ou não para a desalienação do homem da atualidade” (PE18); “definir e utilizar algumas das tendências metodológicas em Educação Matemática ([...] Resolução de Problemas [...])” (PE19); “reconhecer, a partir dos problemas educacionais do cotidiano escolar, a necessidade de despertar um espírito crítico dos conhecimentos matemáticos” (PE20); “levantar questionamentos sobre o papel da matemática na sociedade” (PE22); “discutir a questão interdisciplinar nas aulas de matemática” (PE22); “propiciar oportunidades de construção de conceitos a partir de situações práticas e contextualizadas” (PE23); “conhecer as concepções teórico-metodológicas propostas para o ensino de Matemática” (PE25);	com a Matemática em uma perspectiva crítica e emancipadora” (PE10); “abordagens metodológicas do ensino de Matemática: [...] iii) resolução de problemas [...]” (PE13, PE14); “cálculo mental; uso da calculadora [...]. Matriz conceitual de: frações, números decimais e porcentagem” (PE18); “números” (eixo/unidade temática) (PE16, PE17, PE19, PE23, PE30); “A resolução de problemas no ensino da Matemática” (PE20, PE21); “tendências metodológicas da Educação Matemática: [...] resolução de problemas” (PE19); “concepções do ensino da matemática” (PE21); “operações com números naturais” (PE22); “operações fundamentais” (PE23); “medidas de valor” (PE23); “sistema monetário” (PE24); “a Matemática e as tendências pedagógicas” (PE26); “o ensino das operações” (PE26); “resolução de problemas – proposição de atividades” (PE27); “números e operações” (PE30);	
---	---	--	--

A identificação das unidades de significado a partir da análise dos planos de ensino constituiu a base para a etapa seguinte da ATD: a categorização. Esse segundo momento/fase consistiu no agrupamento das unidades em temas recorrentes, permitindo aprofundar a análise sobre a presença ou a ausência da abordagem da Educação Financeira nas disciplinas de Matemática dos cursos de Pedagogia das Universidades Estaduais do Paraná.



O processo foi conduzido em três etapas: leitura flutuante das unidades para a identificação de ideias centrais, agrupamento por similaridade temática e posterior refinamento das categorias, o que resultou na definição de 4 (quatro) categorias, as quais estão apresentadas na Figura 2 e que refletem o foco predominante dos planos de ensino nos aspectos teóricos e metodológicos do ensino da Matemática.



Figura 2: Síntese da Categorização: categorias e ideias centrais (Autores, 2025)

A realização das etapas iniciais da ATD subsidiou a sistematização dos dados para o terceiro momento desta investigação: a identificação do novo emergente – terceira etapa da ATD –, no qual os resultados foram interpretados de forma crítica, à luz dos objetivos da pesquisa, e que serão expostos nas próximas seções.

4. DISCUSSÕES

A análise da carga horária dos cursos de Licenciatura em Pedagogia das Universidades Estaduais do Paraná revela uma limitação significativa no tempo destinado ao ensino de conteúdos matemáticos (e aos seus aspectos didático-metodológicos), o que compromete uma formação mais ampla e aprofundada dos conhecimentos específicos da área. Tal constatação já foi apontada por Angeli (2025, p. 47), ao afirmar que “[...] o tempo destinado à formação acadêmica é revelado insuficiente para abordar, minimamente, os conhecimentos matemáticos e suas práticas necessárias para que um professor inicie sua trajetória profissional”. Essa limitação é ainda mais crítica considerando o caráter polivalente do pedagogo, o que configura, segundo a autora, um problema estrutural dos cursos de Pedagogia.

No que concerne aos resultados obtidos a partir da ATD, identificamos que embora a Educação Financeira não seja explicitamente mencionada nas unidades de significado analisadas, algumas categorias revelam potencial para a sua abordagem, especialmente a categoria “Relação da Matemática com o Cotidiano e a Sociedade”, que articula a função



social da Matemática e a formação de alunos críticos — aspectos frequentemente destacados nos objetivos de aprendizagem. Essa articulação sugere aberturas para a inserção da EF, como evidenciado em unidades que propõem reflexões sobre o papel social da Matemática, sua vinculação ao cotidiano e à formação emancipadora dos estudantes (PE1, PE2, PE3, PE10, PE15, PE16, PE18, PE20, PE22). Ressalta-se, contudo, que essa potencialidade é inferida a partir da análise documental e não assegura a sua efetivação na prática pedagógica.

Além disso, a categoria “Conteúdos Específicos de Matemática” evidencia recorrência de temas como operações fundamentais e números decimais (PE1, PE2, PE3, PE5, PE10, PE18, PE22, PE23, PE26, PE30). Apesar da ausência de referências explícitas à EF, esses conteúdos oferecem oportunidades pedagógicas para o desenvolvimento de ações financeiras, como cálculo de preços, troco, porcentagens e taxas, especialmente quando explorados por meio de situações-problema contextualizadas.

Entretanto, as análises das metodologias descritas nos planos de ensino não indicam a utilização desses conteúdos em contextos de EF, tratando-se apenas de possibilidades para a abordagem dessa temática, identificadas a partir da análise do currículo prescrito. As estratégias pedagógicas priorizam aspectos teóricos, como leitura, pesquisa, discussão e elaboração de materiais, sem indicar a exploração de aplicações financeiras que promovam o letramento financeiro ou a formação crítica dos estudantes.

Esse cenário suscita preocupações em relação à Formação Inicial dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que pesquisas como as de Kistemann Junior, Coutinho e Pessoa (2021), Moraes e Freitas (2021), Oliveira e Pessoa (2018) e Chiarello (2014) destacam o papel central do docente na promoção da EF, especialmente ao fomentar reflexões críticas e ambientes investigativos. Todavia, a ausência de suporte consistente sobre a temática na Formação Inicial contribui para que muitos professores se sintam inseguros, e essa insegurança tem impacto direto sobre sua prática, indo ao encontro do apontado por Barreto (2011, p. 160) ao ressaltar que “[...] o fazer do professor está pautado na confiança que ele deposita nas propostas a serem praticadas, e a transformação do fazer docente está proporcionalmente relacionada às oportunidades de refletir sobre o aprendido e de repensar o praticado”.

Nesse sentido, na próxima seção apresentamos as conclusões considerando nosso problema de pesquisa.

5. CONCLUSÕES

A análise dos Projetos Pedagógicos evidenciou a ausência de referências a palavras-chave que remetam à EF, indicando que não há uma abordagem transversal dessa temática nas disciplinas que compõem a matriz curricular dos cursos de Licenciatura em Pedagogia das Universidades do Paraná.

A partir dessa identificação e da estreita relação entre a EF e a área da Matemática, após a identificação das disciplinas desta área nos cursos voltamos às análises de seus planos de ensino, a qual evidenciou, a partir das ementas, dos objetivos, dos conteúdos e das



metodologias, a ausência sistemática de menções explícitas à Educação Financeira. Essa lacuna identificada a partir de documentos constituintes do currículo prescrito indica que a EF ainda não ocupa um espaço estruturado ou intencional na Formação Inicial dos futuros professores, mesmo sendo um tema previsto na BNCC (Brasil, 2018) desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Apesar disso, a análise revelou unidades de significado e categorias que possuem potencial para a abordagem da EF. A categoria “Relação da Matemática com o Cotidiano e a Sociedade” destaca-se por promover reflexões sobre a função social da Matemática, sugerindo abertura para discussões contextualizadas com temáticas financeiras. As categorias “Resolução de Problemas” e “Conteúdos Específicos de Matemática” também indicam possibilidades de exploração da EF, sobretudo por meio de conteúdos como números decimais, porcentagens, sistema monetário e operações básicas — amplamente presentes nos planos de ensino e que poderiam ser articulados com situações-problema voltadas para o letramento financeiro.

A não inclusão sistemática da EF como conteúdo, contudo, tende (provavelmente) a limitar a capacidade dos futuros pedagogos de desenvolver, com intencionalidade, habilidades financeiras em seus alunos, e, por isso, pesquisas como a de Chiarello (2014) e Chiarello e Bernardi (2015), destacam a importância da Formação Continuada como um processo que pode aproximar o professor de uma ação transformadora com vistas a uma abordagem crítica da EF.

A ausência de referências à EF nos critérios de avaliação dos cursos reforça essa constatação, evidenciando uma lacuna curricular significativa. Tal lacuna revela um desalinhamento entre a formação oferecida e as demandas contemporâneas da sociedade, especialmente no que tange à formação de cidadãos críticos e financeiramente conscientes.

A análise realizada permite afirmar que o currículo prescrito desses cursos ainda não contempla, de forma sistemática e intencional, a inserção da Educação Financeira (EF), e que embora a BNCC (Brasil, 2018) reconheça a relevância da temática desde os Anos Iniciais, os Projetos Pedagógicos e os planos de ensino das disciplinas da área de Matemática não apresentaram referências explícitas que garantam a Formação Inicial de professores para esse desafio.

Os resultados também revelaram que, apesar de lacunas evidentes, alguns conteúdos e objetivos presentes nos planos de ensino — como operações fundamentais, porcentagem, sistema monetário e resolução de problemas vinculados ao cotidiano — poderiam constituir pontos de entrada para a abordagem da EF. Entretanto, a ausência de sua explicitação nos documentos oficiais sugere que tais possibilidades permanecem potenciais, e não asseguram a efetiva implementação na formação docente.

No caso específico dos cursos de Licenciatura em Pedagogia das Universidades Estaduais do Paraná, tal lacuna torna-se ainda mais significativa diante de seu papel estratégico na formação de professores para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A limitação de carga horária das disciplinas de Matemática e a ausência de



menções à EF sinalizam um currículo que, embora cumpra as exigências legais, não se articula com a função social da escola e com o desenvolvimento da cidadania crítica. O contraste entre o previsto nas políticas educacionais e a realidade encontrada nos cursos de Pedagogia evidencia uma lacuna que compromete a coerência entre formação docente e demandas da sociedade contemporânea.

Dessa forma, conclui-se que a preparação para o ensino de Educação Financeira nos cursos de Pedagogia analisados permanece incipiente e dependente de iniciativas pontuais de docentes, não de um direcionamento institucional claro. Esse quadro reforça a necessidade de revisões curriculares que incorporem a EF de modo intencional, transversal e articulado, de forma a fornecer subsídios para que os futuros professores possam atuar como mediadores críticos da EF, contribuindo para a formação de cidadãos financeiramente conscientes e socialmente responsáveis.

O alcance da análise do currículo prescrito mostra-se limitado para a compreensão das práticas pedagógicas efetivas, deste modo, a utilização de outros instrumentos que permitam captar concepções, práticas e desafios relacionados à inserção da EF, ampliaria a compreensão do fenômeno investigado, possibilitando a identificação de convergências e divergências entre o prescrito e o que é praticado.

Por fim, destaca-se que a limitação no acesso aos planos de ensino, seja pela ausência de documentos atualizados ou pela não disponibilização integral dos materiais, impôs desafios metodológicos à pesquisa.

REFERENCIAS

- Angeli, L. S. (2025). *Dificuldades e estratégias na formação inicial de pedagogos para o ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Uma revisão sistemática da literatura* (Dissertação de mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE).
- Barreto, M. das G. B. (2011). *A formação continuada de matemática dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e seu impacto na prática de sala de aula* (Dissertação de mestrado, Universidade Bandeirante de São Paulo). <https://shre.ink/oULb>
- Bicudo, M. A. V. (2009). Pesquisa qualitativa: Significados e a razão que a sustenta. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 1(1). <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/7>
- Brasil. (2010). *Decreto nº 7.397, de 22 de dezembro de 2010. Institui a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), dispõe sobre a sua gestão e dá outras providências.* https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7397.htm
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. MEC.
- Chiarello, A. P. R. (2014). *Educação financeira crítica: Novos desafios na formação continuada de professores* (Dissertação de mestrado, Universidade Comunitária da Região do Chapecó). <https://shre.ink/oULt>



- Chiarello, A. P. R., & Bernardi, L. dos S. (2015). Educação financeira crítica: Novos desafios na formação continuada de professores. *Boletim GEPEM*, 66, 31–44. <https://doi.editoracubo.com.br/10.4322/gepem.2015.026>
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4ª ed.). Atlas.
- Gil, A. C. (2012). *Metodologia do ensino superior* (4ª ed.). Atlas.
- Godoy, A. S. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, 35(2), 57–63. <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000200008>
- Kistemann Junior, M. A., Coutinho, C. de Q. S., & Pessoa, C. A. S. (2021). Educação financeira: Questionamentos e reflexões de três grupos de pesquisa. In M. A. Kistemann Junior, M. Rosa, & D. C. Orey (Orgs.), *Educação financeira: Olhares, incertezas e possibilidades*. Akademy.
- Libâneo, J. C. (2013). *Didática* (2ª ed.). Cortez.
- Minayo, M. C. de S. (2002). Ciência, técnica e arte: O desafio da pesquisa social. In M. C. de S. Minayo (Org.), *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade* (21ª ed.). Vozes.
- Minayo, M. C. de S. (2012). Análise qualitativa: Teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 621–626. <https://www.redalyc.org/pdf/630/63023334009.pdf>
- Moraes, F. A. de, & Freitas, C. C. G. (2021). Curso de educação financeira escolar: Produto educacional para a formação de professores. *Em Teia – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana*, 12(2), 1-28. <https://doi.org/10.51359/2177-9309.2021.249593>
- Moraes, R. (2003). Uma tempestade de luz: A compreensão possibilitada pela Análise Textual Discursiva. *Ciência & Educação*, 9(2), 191–211. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132003000200004>
- Moraes, R., & Galiazzi, M. do C. (2006). Análise textual discursiva: Processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, 12(1), 117–128. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132006000100009>
- Oliveira, A. dos A., & Pessoa, C. A. dos S. (2018). Educação financeira nos anos iniciais do ensino fundamental: Um olhar para a formação docente. *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, 20(2), 319-329. <https://doi.org/10.34019/1984-5499.2018.v20.19148>
- Pacheco, J. A. (1998). *Currículo: Teoria e prática*. Porto Editora.
- Sacristán, J. G. (2000). *O currículo: Uma reflexão sobre a prática* (3ª ed.). Artmed.
- Silva, T. T. da, & Lopes, A. C. (2015). *Currículo: Debates contemporâneos* (2ª ed.). Cortez.
- Vieira, K. C. de S., & Silva, F. C. da. (2021). *Educação financeira no contexto escolar*. Appris.

Jaqueline Lazaroto. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática (PPGECM) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná -



UNIOESTE - Cascavel (2023). Mestre em Matemática pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (2017-2020), possui graduação em Licenciatura em Matemática pela Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE - Cascavel (2009-2013), em Licenciatura em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior de Maringá (2013-2016) e em Licenciatura em Física pelo ETEP Centro Universitário (2023-2025). Atua como professora dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Participa do Grupo de Pesquisa Interfaces em Educação Matemática (GPIEM/Unioeste) desde 2022.

Renata Camacho Bezerra. Doutora em Educação (2017) pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Presidente Prudente/SP, Mestre em Educação Matemática (2000) pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Rio Claro/SP e Licenciada em Matemática (1997) pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Presidente Prudente/SP. Professora associada da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Leciona nos cursos de Licenciatura em Matemática no Campus de Foz do Iguaçu/PR e no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática, PPGECEM (Mestrado e Doutorado) no Campus de Cascavel/PR.

Richael Silva Caetano. Licenciado em Matemática (2006) pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus Bauru/SP, Mestre (2009) e Doutor (2019) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Para a Ciência (Área de Concentração: Ensino de Ciências e Matemática) pela (UNESP), campus Bauru/SP. Professor Adjunto da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Leciona nos cursos de Licenciatura em Matemática no Campus de Foz do Iguaçu/PR e no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática, PPGECEM (Mestrado e Doutorado) no Campus de Cascavel/PR.



Todos los contenidos de esta revista se distribuyen bajo una licencia de uso y distribución “**Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional**”. Puede consultar desde aquí la [versión informativa](#) y el [texto legal](#) de la licencia. Esta circunstancia ha de hacerse constar expresamente de esta forma cuando sea necesario.