

Trajetórias Acadêmica E Profissional: Estudo Das Percepções Dos Egressos Sobre As Contribuições Do Curso De Licenciatura Em Matemática Do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - Campus Salinas

Resumo:

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa em andamento do curso Mestrado em Educação, que investiga as contribuições do curso de Licenciatura em Matemática do IFNMG, a partir da perspectiva dos egressos. Fundamenta-se em autores como Tardif (2002) e Bardin (2011), abordando a formação docente e a análise de conteúdo. A abordagem é qualitativa, de caráter exploratório, com participação de 6 egressos que participaram de uma entrevista semi estruturada remota. Os dados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo. Os resultados indicam contribuições significativas do curso, especialmente na articulação entre teoria e prática, no uso de metodologias ativas e nas disciplinas de estágio. Contudo, foram apontadas lacunas na preparação para desafios como a gestão de sala e inclusão. A pesquisa visa contribuir para o aprimoramento da formação docente em Matemática.

Palavras-chaves:

1 Introdução

A formação de professores é um pilar essencial para a construção de sistemas educacionais de qualidade e para a promoção de uma educação transformadora. Em um contexto de constantes mudanças sociais, tecnológicas e culturais, a prática docente demanda não apenas domínio teórico e prático, mas também adaptabilidade, reflexão crítica e um compromisso permanente com a aprendizagem contínua (ZEICHNER, 2010).

A formação de professores é um tema fundamental no Brasil. Para Libâneo (1998), a escola tem um papel insubstituível na preparação das novas gerações frente às exigências da sociedade moderna. Dessa forma, deve comprometer-se com a formação de sujeitos críticos e reflexivos, capazes de compreender e transformar a realidade. O novo perfil docente, segundo o autor, exige a

**Paula Juliana Barbosa
Faria**

Universidade Estadual de Montes Claros
Montes Claros, MG – Brasil

 <https://orcid.org/0009-0005-8458-5740>
✉ paulajulyana8@gmail.com

**Lailson dos Reis Pereira
Lopes**

Universidade Estadual de Montes Claros
Montes Claros, MG – Brasil

 <https://orcid.org/0000-0002-2275-5047>
✉ lailson.lopes@unimontes.br

Recebido • 04/04/2025
Aprovado • 05/06/2025
Publicado • 08/08/2025

Comunicação Científica

capacidade de aprender a aprender, habilidades comunicativas, domínio das linguagens digitais e articulação com recursos multimídia.

Contudo, pensar a formação docente apenas sob uma ótica histórica não é suficiente. Gatti (2010) aponta que os desafios enfrentados pelos professores atualmente exigem um redesenho das políticas formativas, considerando as demandas reais do exercício profissional. É necessário formar professores capazes de atuar em realidades complexas, com competências para responder aos desafios da diversidade, da inclusão e da cultura digital, aspectos reforçados também por Marcelo Garcia (2009).

A educação contemporânea está inserida em um cenário dinâmico e em constante transformação, exigindo novas formas de pensar a escola. Borini (2017) destaca que o professor ocupa papel central nesse processo, mas frequentemente não recebe apoio institucional necessário para inovar sua prática. Além disso, Fiorentini (2003) destaca que o professor de Matemática, especificamente, enfrenta críticas e pressões particulares, sendo essencial que sua formação leve em conta tanto os saberes específicos da área quanto as metodologias de ensino mais atuais.

Assim, os cursos de licenciatura precisam promover uma formação ampla e contextualizada, como aponta o Ministério da Educação (BRASIL, 2013), com foco em conteúdos, habilidades pedagógicas e valores éticos e sociais. Nesse sentido, ouvir os egressos torna-se estratégico. São eles que vivenciam na prática os reflexos da formação recebida. Segundo Gatti (2010), o acompanhamento de egressos permite avaliar o impacto real da formação docente, identificar lacunas e promover melhorias contínuas no processo formativo.

Melo (2018) reforça que os estudantes reconhecem e valorizam professores que, além do conhecimento técnico, demonstram empatia, diálogo e compromisso com a formação crítica dos alunos. Essa postura é construída não apenas durante a formação inicial, mas também nas trocas entre pares e na vivência profissional.

Dessa maneira, o presente trabalho busca investigar as contribuições do curso de Licenciatura em Matemática do IFNMG – Campus Salinas, a partir da perspectiva dos egressos, evidenciando os desafios enfrentados no início da carreira e os impactos da formação recebida em sua prática docente.

A presente pesquisa se justifica pela necessidade de compreender como os cursos de licenciatura em Matemática têm impactado, na prática, a atuação profissional dos seus egressos. Ouvir esses sujeitos é essencial, pois são eles que vivenciam, no cotidiano escolar, as consequências das escolhas curriculares, metodológicas e formativas feitas durante a graduação.

Além disso, como argumentam Marcelo Garcia (2009) e Nóvoa (1992), as trajetórias dos professores iniciantes são marcadas por desafios específicos que podem ser compreendidos mais profundamente por meio do relato dos próprios docentes. Assim, escutar os egressos permite não apenas avaliar a eficácia do curso, mas também identificar lacunas, potencialidades e sugestões de melhorias, favorecendo a construção de uma formação mais coerente com a realidade da escola pública brasileira.

Nesse sentido, a escuta dos egressos se configura como uma estratégia de avaliação qualitativa e formativa da licenciatura, contribuindo com a reflexão institucional e com o fortalecimento do vínculo entre a universidade e os contextos escolares em que esses profissionais atuam.

1.1 Breve panorama na formação de professor no Brasil

A licenciatura foi implantada no Brasil, inicialmente no modelo conhecido como "3 + 1" caracterizado a partir do Decreto-Lei n. 3 454, de 24 de julho de 1941, no qual os três primeiros anos eram voltados para a formação específica e o último ano concentrava os conteúdos pedagógicos. Esse formato, no entanto, apresentava fragilidades, especialmente no que diz respeito à integração entre teoria pedagógica e prática docente, comprometendo a articulação entre formação técnica e formação educacional (NÓVOA, 1992; GATTI, 2009).

Com o tempo, surgiram duas modalidades distintas de formação docente: a licenciatura curta e a licenciatura plena. A licenciatura curta foi instituída no Brasil a partir da década de 1960, especialmente com o Parecer nº 252/69 do Conselho Federal de Educação, e tinha como objetivo formar rapidamente professores para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental e em parte do ensino médio, diante da crescente demanda educacional provocada pela expansão do sistema educacional brasileiro. Já a licenciatura plena, regulamentada a partir da década de 1970, preparava professores para atuar em toda a Educação Básica, incluindo os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio, com uma formação mais ampla e aprofundada em conteúdo específicos e pedagógicos.

No entanto, a modalidade de licenciatura curta foi gradualmente extinta após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996), que passou a exigir a formação plena como requisito para o exercício do magistério na Educação Básica (BRASIL, 1996).

Fiorentini (2003) afirma que até o final dos anos 1960 é difícil determinar como era a formação do professor, pois o tema era de pouca relevância política e social, sendo desvalorizado. Já nos anos 1970, a formação docente passou a ter um enfoque mais técnico. Para Pereira (2006), o professor era concebido como um organizador dos componentes do processo de ensino-aprendizagem — como a seleção de conteúdo, estratégias de ensino, avaliação e objetivos — e deveria planejar de forma eficiente para garantir a eficácia dos resultados educacionais. Havia, portanto, uma ênfase na eficiência do ensino, com tentativas de compreender como elementos como o comportamento do professor influenciavam no processo de ensino-aprendizagem.

No período da década de 1980, inicia o debate sobre a formação do educador, o seu compromisso com as classes. Formar o educador, ou seja, formar especialista de conteúdo e facilitador de aprendizagem. Assim, deixando de lado a modernização, uso de recursos tecnológicos e seus métodos de ensino. Predominava os métodos naturalistas ou interpretativos, um dos objetivos era elevar os padrões educacionais.

Surge também a indignação dos professores com a sua remuneração e busca de melhores condições de trabalho, problemas que debate até hoje. Outro desafio foi à expansão do ensino, o número de alunos matriculados não foi proporcional aos investimentos recebidos pelo governo.

De acordo Pereira (2006) nessa década de 1980, foi abordado a importância do professor em seu processo de formação para conscientizar da função da escola na transformação da realidade social dos estudantes e ter clareza da necessidade de a prática educativa estar associada a uma prática social mais global.

Visando atender a uma parcela da população, a licenciatura em turno noturno surgiu nos anos 1990 com o objetivo de atender as pessoas que trabalhavam durante o dia, reforçar, orientar e modificar as configurações dos cursos de licenciatura daquela época. Pereira (2006) aborda que esses cursos noturnos passaram por dificuldades de ordem política, material e de pessoal.

Anos 1990 foi a formação do professor pesquisador, o professor que pensa na ação, que reflete, busca melhorias, entende como é a sua docência. Pereira (2006) fala que é necessário que o processo durante o seu processo de formação inicial ou continuada deve reconhecer e compreender a construção e produção do conhecimento escolar, entender as diferenças e semelhanças dos processos de produção de conhecimento escolar, produção do saber científico e conhecer as características da cultura escolar. Portanto, para Pereira, esses elementos constituem apenas uma das características do trabalho docente.

No ano de 1996, temos a aprovação da Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no artigo 64 que trata da formação dos profissionais da educação, sobre o planejamento, administração, inspeção, supervisão e orientação escolar. Estabelecendo uma formação adequada, em nível superior, em cursos de licenciatura, e que esses profissionais possam ter uma formação teórica e prática.

Nos últimos anos, observa-se um crescimento significativo das pesquisas voltadas à formação de professores, especialmente daqueles que ensinam Matemática, evidenciando uma preocupação crescente em compreender os processos de ensinar e aprender. A formação docente passou a ser concebida como um processo contínuo, que ultrapassa os limites da formação inicial, promovendo o desenvolvimento de um professor reflexivo e pesquisador de sua própria prática. Estudos como os de Fiorentini, Nacarato e Souza (2013) destacam a importância de formar professores capazes de articular teoria e prática, refletindo criticamente sobre seus saberes e experiências. Além disso, pesquisadores como Ponte (2008) e Machado e Souza (2011) defendem que a formação de professores de Matemática deve considerar tanto o domínio dos conteúdos específicos quanto a compreensão dos aspectos didáticos, históricos e sociais da disciplina, promovendo uma prática fundamentada e consciente.

1.2 Percurso metodológico

Este trabalho adota uma abordagem qualitativa, como recorte de uma pesquisa mais ampla, com foco na compreensão das experiências formativas de professores egressos. A pesquisa

qualitativa valoriza a profundidade na análise e busca interpretar os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas vivências. De acordo com Lüdke e André (2013), essa abordagem se ancora na relação direta entre pesquisador e dados, priorizando a compreensão do processo em detrimento da simples obtenção de resultados, com ênfase na análise do significado das falas e das experiências.

Para a produção dos dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seis egressos do curso de Licenciatura em Matemática do IFNMG – Campus Salinas, todos formados em 2022 e colegas da pesquisadora no período de 2017 a 2022. As entrevistas ocorreram de forma remota, no ano de 2025. Apesar de não haver um termo de consentimento assinado, os participantes foram previamente informados sobre os objetivos da pesquisa e, no início de cada entrevista, foi solicitada e registrada a autorização verbal para participação, em conformidade com os princípios éticos da pesquisa em ciências humanas.

As entrevistas semiestruturadas foram escolhidas por permitirem flexibilidade na condução, equilibrando perguntas pré-estabelecidas com espaço para aprofundamentos conforme as respostas dos entrevistados. Segundo Marconi e Lakatos (2003), essa técnica favorece a interação entre pesquisador e participante, possibilitando adaptações no roteiro e enriquecendo a coleta de dados com elementos subjetivos, como sentimentos e reflexões.

A análise dos dados obtidos nas entrevistas foi realizada por meio da análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), que se desenvolve em três etapas: (1) pré-análise, com a leitura flutuante e organização dos materiais; (2) exploração do conteúdo, com a codificação e categorização temática; e (3) tratamento e interpretação dos dados, com base nos objetivos da pesquisa. Essa técnica se mostrou adequada para identificar padrões discursivos e compreender as percepções dos egressos sobre sua formação e os desafios enfrentados no início da carreira docente.

2 Resultados parciais

O curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) – Campus Salinas foi criado em 2008, com sua implantação efetivada em 2009, por meio da Portaria nº 150, de 29 de setembro de 2009. Localizada a cerca de 630 km de Belo Horizonte, a cidade de Salinas foi contemplada com a criação do curso diante da necessidade urgente de formar professores para a Educação Básica na área de Matemática, tanto em nível local quanto regional.

À época, estudos apontavam que, em toda a região, havia uma significativa carência de cursos de formação docente nessa área. Em nível estadual e federal, a única instituição que ofertava a Licenciatura em Matemática era a Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), o que limitava o acesso à formação docente em matemática para muitos estudantes do Norte de Minas Gerais. Assim, o IFNMG identificou a urgência em ampliar essa oferta, como forma de contribuir para a superação do quadro crítico relacionado ao ensino e à aprendizagem da Matemática.

Diante dessa realidade, o IFNMG iniciou primeiramente o curso de Licenciatura em Matemática no campus de Januária, expandindo posteriormente para o campus Salinas, com o propósito de atender à demanda por professores qualificados de forma rápida, eficiente e com qualidade.

O curso tem como objetivo oferecer uma formação ampla, preparando o futuro professor para enfrentar os desafios e dilemas da docência. Busca-se desenvolver o domínio dos conteúdos específicos da Matemática, bem como a compreensão dos aspectos pedagógicos que envolvem o exercício da profissão docente, promovendo a autonomia, a capacidade de análise e resolução de problemas, e a responsabilidade pelas escolhas pedagógicas realizadas.

O curso oferece anualmente 40 vagas no período noturno, com ingresso por meio de vestibular ou pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU). A duração mínima é de quatro anos (oito semestres), podendo se estender por até seis anos. Está inserido no eixo tecnológico de Ciências Exatas e da Terra e possui uma carga horária total de 3.200 horas.

As entrevistas realizadas com seis participantes revelaram as contribuições do curso de Matemática e dos desafios enfrentados pelos estudantes no início da carreira. Entre os aspectos positivos, destacam-se os professores como referências, a base conceitual oferecida, a clareza nas explicações dos conteúdos e a didática. Por outro lado, os desafios mencionados incluem medo, insegurança e a conciliação da jornada de trabalho com a vida pessoal.

A maioria dos entrevistados destacou que o desenvolvimento das aulas e a didática dos professores foram contribuições essenciais para a inserção na carreira docente. Estratégias como diferentes abordagens de ensino, o uso do laboratório de Matemática, a aplicação de jogos, aulas práticas e a utilização de tecnologias tiveram um impacto significativo no primeiro contato com a sala de aula.

Dessa forma, é possível afirmar que a construção da identidade docente pode ser fortemente influenciada pelos professores formadores durante a graduação, uma vez que estes servem como modelos a serem seguidos na vida profissional.

Uma das questões abordadas na pesquisa foi sobre como os primeiros dias de aula foram vivenciados, o que marcou o início da carreira e os desafios enfrentados. Um dos entrevistados, ao refletir sobre suas primeiras aulas, descreveu essa experiência como marcada por uma combinação de sentimentos, como satisfação, medo, responsabilidade e angústia. Ele percebeu que ser professor envolve uma exposição constante, na qual precisa demonstrar suas competências e capacidades, além de assumir grandes responsabilidades.

Um dos entrevistados relatou ter vivenciado um choque entre a formação recebida no curso de Licenciatura e a realidade da sala de aula, enfrentando um longo período de adaptação, marcado por insegurança, descobertas e amadurecimento profissional. De modo geral, todos os participantes mencionaram dificuldades relacionadas à domínio de sala, destacando a diversidade de comportamentos dos alunos como um dos principais desafios. Esse contexto exige competências de gestão de sala que, muitas vezes, não são suficientemente desenvolvidas ao longo da formação inicial.

Além disso, a maioria dos egressos destacou a carência de experiências práticas como uma limitação significativa no processo formativo. Apesar da participação em estágios supervisionados e

em programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (RP), muitos ainda sentem a necessidade de aprimorar suas estratégias pedagógicas, especialmente no que diz respeito à clareza e à acessibilidade no ensino dos conteúdos matemáticos.

Para Melo (2018) é importante incentivar o desenvolvimento do pensamento teórico na formação inicial de professor, falar sobre a organização do ensino, em um constante processo de reflexão e deve proporcionar ações educativas que possam estimular o desenvolvimento do futuro professor de Matemática.

Ressalto que um dos entrevistados, falou que após 2 anos de formado ainda não teve coragem de lecionar. Isso evidencia um dos grandes desafios enfrentados por muitos professores recém-formados: a insegurança para ingressar efetivamente na sala de aula. No caso mencionado, após dois anos de formado, ele ainda não se sente pronto para assumir a docência, preferindo permanecer em um emprego estável na prefeitura.

Ao ser questionado sobre essa escolha, ele expressou receio quanto à sua preparação para lecionar e a preocupação em trocar a segurança do trabalho atual por uma experiência incerta na educação. Essa situação reflete um sentimento comum entre muitos egressos da Licenciatura, que, mesmo tendo concluído a formação acadêmica, não se sentem suficientemente confiantes iniciar a docência.

O ingresso na docência representa um momento desafiador, marcado por incertezas e descobertas, mas é por meio da vivência prática que o professor desenvolve suas competências, aprende a lidar com diferentes contextos escolares e consolida sua identidade profissional.

Além disso, questionamos os egressos sobre as contribuições e aspectos positivos da formação que auxiliaram no início de suas carreiras. A resposta que mais se destacou foi a influência dos professores formadores, a maioria dos participantes seguiu o exemplo de seus docentes de graduação. Esse resultado evidencia a importância do professor formador não apenas como transmissor de conhecimento, mas também como referência profissional e inspiração para os futuros educadores, impactando diretamente suas práticas e posturas no exercício da docência.

Nesse contexto, perguntamos aos egressos: O que significa ser um bom professor? Um deles respondeu: "Para ser um bom professor, é preciso amar a docência, ter sabedoria, planejamento, paciência, desenvoltura, conhecimento e buscar constantemente inovações nas práticas já conhecidas, criando novos métodos de ensino." Outro participante destacou a importância de "ter amor pelo que faz, pois assim consegue planejar bem e ter disposição para oferecer uma boa aula."

Nesse sentido, perguntamos: O que é seria uma boa aula? Em resposta, afirmou que uma boa aula deve contar com introdução, exemplos, práticas, exercícios, dinâmicas e pesquisa, elementos que despertam a curiosidade dos alunos e tornam o aprendizado mais significativo.

Todos os participantes afirmaram ter buscado formação continuada por meio de pós-graduação a distância, com exceção de um participante, que ingressou em um curso de mestrado em educação. Esse dado reforça a importância da formação continuada para a qualificação profissional, permitindo a atualização constante dos conhecimentos e o aprimoramento das práticas docentes.

Além disso, a continuidade dos estudos contribui para a construção de um ensino mais dinâmico e inovador, favorecendo tanto o desenvolvimento dos professores quanto a aprendizagem dos alunos.

3 Considerações finais

As entrevistas com professores iniciantes revelam uma série de desafios comuns, como a adaptação ao ambiente escolar, a gestão de sala de aula e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas eficientes. Muitos destacam a insegurança gerada pela falta de experiência, o que, somado à pressão por resultados rápidos, pode resultar em uma sobrecarga emocional.

No entanto, apesar desses obstáculos, muitos desses profissionais demonstram um forte compromisso com a educação, buscando soluções criativas e desenvolvendo resiliência para superar as adversidades e proporcionar uma aprendizagem significativa aos seus alunos. Embora a formação inicial seja fundamental, é na prática que os saberes são compreendidos, mobilizados e ressignificados.

Para a maioria dos egressos, a transição para a docência não ocorreu de forma confortável e sem desafios. O contato precoce com a sala de aula, desde o início do curso de licenciatura, pode ser uma estratégia eficaz para atenuar algumas dessas dificuldades. Além disso, espera-se que os resultados deste estudo contribuam para o aprimoramento da formação docente, permitindo uma reflexão sobre sua estrutura e a identificação de soluções para minimizar os obstáculos enfrentados pelos futuros professores.

Nesse sentido, segundo Marconi (2013) é fundamental estabelecer parcerias com instituições escolares que possibilitem ao futuro professor planejar, elaborar e implementar ações vinculadas ao ensino e à aplicação de conhecimentos matemáticos em contextos reais. Essas experiências permitem que o acadêmico organize e mobilize os conhecimentos construídos ao longo da formação inicial de maneira integrada, articulando-os diretamente com os desafios da prática docente. Ao colocar suas ações em prática, o licenciando tem também a oportunidade de ressignificar e aprofundar sua compreensão teórica a partir da vivência concreta, promovendo um movimento formativo contínuo entre reflexão e ação.

Nesses aspectos, segundo Chauí (2018) formar verdadeiramente professores, de um lado, deve assegurar os que conheçam os clássicos de sua área e os principais problemas nela discutidos ao longo de sua história e, de outro lado, levar em consideração o impacto das mudanças filosóficas, científicas e tecnológicas sobre sua disciplina e sobre a formação de seus.

A elaboração deste artigo representou, para mim, não apenas uma pesquisa, mas também um processo profundamente significativo de autoconhecimento e amadurecimento profissional. No início da minha trajetória como professora de Matemática, enfrentei muitas dificuldades. Insegurança ao planejar aulas, desafios em manter a disciplina em sala e dúvidas sobre como tornar os conteúdos acessíveis aos estudantes. Esses sentimentos despertaram em mim o desejo de compreender melhor como outros colegas, que passaram pela mesma formação, vivenciaram esse início de carreira. Por

isso, decidi investigar os desafios enfrentados pelos egressos do curso de Licenciatura em Matemática do IFNMG – Campus Salinas, e também as contribuições que eles reconheceram em sua formação. Ao ouvir suas vozes, percebi que muitas das dificuldades que vivi não eram isoladas, mas comuns a outros professores em início de carreira. Esse movimento de escuta e análise me ajudou a ressignificar minhas próprias experiências, reconhecer os pontos fortes da minha formação e identificar aspectos que ainda preciso desenvolver. Assim, esta pesquisa contribuiu diretamente para minha prática docente, fortalecendo meu compromisso com uma formação contínua e mais sensível às realidades da sala de aula.

Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BORINI, Rafael Borini Martins Costa. *A prática como componente curricular em um curso de Licenciatura em Matemática da UTFPR: Uma análise na perspectiva da teoria da atividade*. 2017. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais da Educação Básica*. Brasília, 2013. 562f.

CHAUÍ, Marilena. *Em defesa da educação pública, gratuita e democrática*. Organização de Homero Santiago. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

FIORENTINI, Dario. *Professor de matemática em formação: os desafios da prática*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

FIORENTINI, Dario; NACARATO, Adair Mendes; SOUZA, Juliana Cristina de. *Formação de professores que ensinam Matemática: perspectivas e pesquisas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 2009.

GATTI, Bernardete A. *Formação de professores: condições atuais e perspectivas*. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

IFNMG. *Projeto Pedagógico Licenciatura em Matemática*. 2023. 138p. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/salinas>. Acesso em: 23 maio 2025.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

MACHADO, Sílvia Maria Azevedo; SOUZA, Cristiane Aparecida de. Formação de professores de Matemática: saberes docentes e práticas de formação. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MELO, Bergson Rodrigo Siqueira. A teoria da atividade: contribuições para a formação de professores de Matemática. 2018. 147f. Dissertação (Doutorado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE.

NÓVOA, Antonio (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PEREIRA, J. E. D. Formação de professores: pesquisa, representação e poder. São Paulo: Autêntica, 2006.

PONTE, João Pedro da. Investigar para ensinar e aprender matemática. Boletim GEPEM, n. 52, p. 7–30, 2008.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZEICHNER, Kenneth M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. Educação, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479–504, 2010.