



Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica

Revelando trajetórias de docentes de Matemática de um campus do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais

Revealing the Trajectories of Mathematics Teachers at a Campus of the Federal Institute of Northern Minas Gerais

Recebido: 23/05/2025 | **Revisado:** 05/07/2025 | **Aceito:** 20/07/2025 | **Publicado:** 31/08/2026

Thaiana Martins Marques

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3294-5098>

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
E-mail: thaianamartinsmarques@gmail.com

Claudinei de Camargo Sant'Ana

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1429-4559>

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
E-mail: claudinei@ccsantana.com

Como citar: MARQUES, T. M.; SANT'ANA, C. C. Revelando trajetórias de docentes de Matemática de um campus do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S.l.], v. 02, n. 26, p.1-26 e18622, ago. 2026. ISSN 2447-1801.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Resumo

Este artigo tem por problemática: o que pode ser identificado a partir dos componentes da trajetória de vida docente de professores de Matemática vinculados a um campus do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais? Com abordagem qualitativa, esta pesquisa envolveu aplicação de questionário e uso do método de análise de conteúdo. Foram identificadas as inter-relações entre componentes das trajetórias de vida e o processo de desenvolvimento profissional docente, e que os docentes estão em fase de investimento na carreira, apresentando indícios de necessidades formativas. Consideramos ser importante pensar o desenvolvimento profissional docente na instituição, considerando suas particularidades, e as identidades profissionais docentes que nela se desenvolvem.

Palavras-chave: Identidade Profissional Docente; Desenvolvimento Profissional Docente; Carreira.

Abstract

This article addresses the following research question: What can be identified from the components of the life trajectories of Mathematics teachers linked to a campus of the Federal Institute of Northern Minas Gerais? Using a qualitative approach, the study involved the application of a questionnaire and employed content analysis as the methodological procedure. Interrelations were identified between the components of the teachers' life trajectories and their professional development processes. The participants were found to be in a phase of career investment and showed signs of formative needs. We consider it essential to reflect on teacher professional development within the institution, taking into account its specific characteristics and the professional identities that are shaped in this context.

Keywords: Teacher Professional Identity; Teacher Professional Development; Career.

1 INTRODUÇÃO

Nossas trajetórias de vida, trazem reflexos para a nossa atuação profissional e nosso desenvolvimento docente e por este motivo se faz importante considerá-las quando nos propomos a pesquisar com professores. Nós como seres humanos, não recebemos atualizações pontuais como as máquinas e tecnologias digitais, nossa atualização é processual e não é linear e isso nos relembra que somos seres inacabados (Freire, 2002).

Neste inacabamento, enquanto docentes, sempre temos a oportunidade de aprender, de constituir saberes por meio da reflexão, de adequação, e de olhar para nossos contextos em sala de aula e institucional. Afinal o trabalho docente é marcado pela interação entre humanos, cujos pensamentos têm as marcas de sua subjetividade e da socialização como processo formativo que se estende por toda vida (Tardif, 2014).

Ao refletirmos sobre as trajetórias de vida e o saber dos professores, Tardif (2014, p.11) nos reforça que “o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional [...]” Assim, consideramos nesta investigação a importância de olharmos para os elementos que compõem as trajetórias docentes, para além do aspecto descritivo, no contexto de atuação em um Instituto Federal (IF).

Os Institutos Federais, por meio de sua organização curricular, configuram-se como um espaço diferencial de construção de saberes (2008a), sendo definidos como “[...] instituições de educação superior, básica e profissional, multicurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino [...]” (Brasil, 2008b, p. 1), englobando o tripé de ensino, pesquisa e extensão.

Vale destacarmos que, conforme Machado (2015), os professores que atuam na educação profissional se veem diante de novos desafios devido a estrutura organizacional e suas implicações que vão além do que é específico ao processo de ensino e de aprendizagem.

Este artigo baseia-se em Tardif (2014) em elos com outros autores, e compõe uma tese de doutorado¹ que aborda a temática de saber docente, sendo assim importante considerar as trajetórias docentes. Aqui, investigamos: o que pode ser identificado a partir dos componentes da trajetória de vida docente de professores de Matemática vinculados a um campus do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais?

Importantes temáticas no contexto de formação de professores são aqui abordadas como subjetividade, identidade profissional docente, carreira e desenvolvimento profissional docente, que estão em consonância com linhas investigadas no interior do Grupo de Estudos em Educação Matemática² (GEEM) que proporciona reflexões quanto a atuação docente em seus contextos, instituindo assim

1Tese de doutorado em andamento no Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Formação de Professores (PPGECFP) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

2 <https://www.geem.mat.br>

colaboração e cooperação entre profissionais e instituições (Sant'Ana; Sant'Ana, 2023).

Metodologicamente nos baseamos na pesquisa qualitativa que consiste na investigação e interpretação, delineada por um estudo de caso (Fiorentini; Lorenzato, 2012). A coleta de dados se deu por meio de um questionário misto, cujas questões abertas foram analisadas com base em Bardin (2016), com a análise de conteúdo.

Após esta introdução, este artigo apresenta quatro seções que abrangem respectivamente: discussões teóricas sobre trajetórias de vida, subjetividade docente, identidade profissional docente e desenvolvimento profissional docente; os aspectos metodológicos; os resultados da pesquisa, estabelecendo reflexões a partir das trajetórias dos docentes envolvidos; e considerações finais.

2 TRAJETÓRIAS DE VIDA E DOCÊNCIA: O QUE CONTEMPLAM

A nossa trajetória de vida traz em si diferentes trajetórias que contemplam, por exemplo, o pessoal, o acadêmico, o profissional, etc. Cada “eu” é composto por diferentes dimensões que são transformadas ao longo do tempo, principalmente pelas socializações que temos ao longo da vida, por meio da socialização não deixamos de ser nós mesmos, mas sim nos reafirmamos e construímos nossa identidade. Concordamos com a ideia de que

O ser humano é, a um só tempo, um manipulador de fenômenos objetivos, sociais e humanos; é um negociador que discute com seus semelhantes; é um ser que pauta seus comportamentos por normas e que descobre, no ambiente em que vive, desde o nascimento, modelos de comportamento que tende a reproduzir; é também um ser que expressa sua subjetividade e que orienta sua vida de acordo com uma dimensão afetiva e emocional (Tardif, 2014, p. 174).

Ao pensarmos nesse ser humano, aqui como docente, consideramos que no entendimento da trajetória de vida e docência contempla-se a compreensão sobre subjetividade, identidade profissional e desenvolvimento profissional, isto porque “é impossível compreender a questão da identidade dos professores sem inseri-la imediatamente na história dos próprios atores, de suas ações, projetos e desenvolvimento profissional” (Tardif, 2014, p. 107).

Entendemos assim que estão relacionadas e envolvem-se num processo de retroalimentação, de modo contínuo e não linear, os elementos da trajetória de vida, a identidade profissional e o desenvolvimento profissional docente.

2.1 SUBJETIVIDADE

Logo no nosso primeiro ano de vida, temos alguns marcos denominados saltos de desenvolvimento, em especial no aspecto da consciência (Maia; Aquino, 2021) e esse desenvolvimento da consciência continua ao longo da vida, pois “onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente” (Freire, 2002, p. 22).

No campo da psicologia, ao abordarem o nascimento de uma pessoa considera-se as dimensões psicológicas como a cognição e a consciência, mas também uma certa dimensão intrapsíquica marcada pelas interpretações, pelas emoções, caracterizando um reino da subjetividade, que não é uma essência fixa, e sim vista como construção ao longo da vida, que envolve fatores sociais, culturais, políticos e de poder (Prado Filho; Martins, 2007).

Existem diferentes enfoques para se discutir a subjetividade, e aqui buscamos ter elementos que nos permitam melhor compreender a subjetividade docente, pois na docência se envolve um grau elevado de subjetividade, como por exemplo nos significados que o docente atribui a própria prática que ele assume (Gatti, 2014, Tardif, 2014).

Assim, nosso entendimento é que a subjetividade é construída desde o nosso nascimento e compreende como damos sentido às diferentes relações estabelecidas ao longo da vida. Em que, diante às normas em que estamos submetidos, agimos com nossas emoções, nossas crenças e nossas experiências de vida que são individuais, por mais que várias pessoas passem por uma mesma experiência, a forma como cada uma lida com ela é diferente.

Consideramos assim que a subjetividade docente pode ser compreendida como a forma que cada docente dá sentido e conduz a sua prática a partir de seus saberes, sendo um processo complexo que envolve: o processo cognitivo, consciente de sua prática; o processo interativo, que é característico do ensino, em que tem-se que lidar com diferentes subjetividades; o processo histórico que engloba todas as experiências de vida; as emoções, afetos e desejos, pessoais e profissionais; e também os contextos culturais, políticos, e institucionais.

2.2 IDENTIDADE PROFISSIONAL

Quando pensamos em identidade, podemos nos remeter ao nosso documento de identificação obrigatório, que é utilizado para nos identificarmos, provar que somos nós mesmos diante de diferentes situações. Somos reconhecidos por um número, pela filiação, local e data de nascimento, registro no livro do cartório, sexo, assinatura, e foto. E este documento tem validade determinada. Essas características nos permitem entender inicialmente a identidade como algo social, temporal, em que temos uma autoidentificação e possibilita também que os outros nos identifiquem.

Compreendemos, assim como Nóvoa (2007), Souza (2020), Galindo (2004), que a identidade é construída, se dá em um processo de inacabamento que tem

origem desde o nascimento e acompanha toda história de vida, contendo representações de diferentes dimensões e experiências. E o tempo tem uma grande influência na identidade, pois se faz necessário “um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças.” (Nóvoa, 2007, p. 17). Assim a identidade traz reflexos do passado, se atualiza com o contexto presente e traz em si desejos e anseios para o futuro (Galindo, 2004).

No processo de apropriação do sentido da própria história de vida, a identidade docente vai se construindo gradualmente, se desenvolvendo no campo do intersubjetivo, e sendo marcada, por exemplo, pelas influências de suas experiências escolares anteriores, pela consciência de elementos fundamentais a profissão, e pelo processo de integração e socialização, onde a identidade docente também é experimentada (Nóvoa, 2017, Tardif, 2014, Marcelo, 2009).

A identidade profissional docente ainda é vista por Nóvoa (2007, p. 16), como “um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (Nóvoa, 2007, p. 16), e por Marcelo (2009, p. 11) como “[...] a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros”.

Podemos então considerar a Identidade Profissional Docente (IPD) como um processo construído ao longo da vida, envolvendo ressignificações e mudanças, a partir das experiências adquiridas e vividas em íntima relação com os contextos sociais, familiares, políticos, culturais, religiosos, dentre outros. Esta identidade docente envolve o olhar que o docente tem de si, de sua história e de seu futuro, e como isto é evidenciado aos outros no processo de interação, tanto com os alunos, quanto com os outros que compõem a comunidade escolar. Enquanto docentes, agimos com nossa identidade, nossa subjetividade, num ambiente de normas, de objetividade, que é o ambiente institucional que por sua vez tem também sua identidade.

2.3 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

O desenvolvimento profissional docente (DPD) tem diferentes definições, e ao realizar uma análise de algumas delas, Marcelo (2009, p. 10) destaca o entendimento do DPD como

[...] um processo, que pode ser individual ou colectivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente — a escola — e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais (Marcelo, 2009, p. 10).

Algo que fica evidente nas discussões do desenvolvimento profissional é a ideia do processo, do contínuo, do permanente (Marcelo, 2009; Fiorentini, Crecci, 2013; Day, 2001; Diniz-Pereira, 2019), que não deve ser confundido com o linear. Ao partirmos do entendimento apresentado, podemos considerar o DPD em 3 eixos: o individual e o coletivo; contextualização da escola; e experiências formais e informais.

No primeiro eixo, do individual e coletivo no processo do DPD, envolvemos a relação da IPD com DPD, pois entendemos que não tem como discutir um desenvolvimento sem considerar para quem. Estamos cientes que a atuação docente implica na busca pelo desenvolvimento, “mas as circunstâncias, as suas histórias pessoais e profissionais e as disposições do momento irão condicionar as suas necessidades particulares e a forma como estas poderão ser identificadas” (Day, 2001, p. 16).

Diante disso acreditamos num DPD como um processo participativo e colaborativo, que tenha espaço e tempo para contemplar os momentos para as reflexões individuais e isoladas dos docentes e fazer com estas reflexões também sejam levadas ao coletivo, aos pares, para discussões e aprendizagens coletivas, desprendendo-se da ideia transmissor e receptor (Silva, 2020, Marcelo, 2009, Diniz-Pereira, 2015, Nóvoa, 2009)

No segundo eixo, contextualização da escola, confirmamos a necessidade de que a concepção de DPD considere o local de trabalho dos docentes. Não existe um modelo único, universal, a ser replicado, mas sim temos que construir um modelo mais adequado, “as escolas e docentes devem avaliar as suas próprias necessidades, crenças e práticas culturais para decidirem qual o modelo de desenvolvimento profissional que lhes parece mais benéfico” (Marcelo, 2009, p. 11).

Nóvoa (2009), Tardif (2014) e Day (2001) reforçam essa ideia da necessidade de um DPD alinhado com os projetos, políticas e contextos da escola onde os professores atuam, podendo assim proporcionar a mobilização e construção dos saberes docentes, e o sentimento de pertencimento ao que está em movimento.

No terceiro eixo temos as experiências formais e informais, que integram o processo de DPD. Com base em Marcelo (2009), Diniz-Pereira (2015) e Fiorentini e Crecci (2013), o DPD supera a divisão da formação inicial e continuada, e contempla assim um desenvolvimento, permanente, do docente, enfatizando o processo de aprendizagem por diferentes fontes, formais ou informais.

A crítica a formação continuada no Brasil se dá no contexto de que esta muitas vezes são centradas em ações isoladas, pontuais, e vistas como preenchimentos de lacunas da formação inicial, que não consideram o contexto escolar de atuação dos docentes e nem as reais necessidades (Ferreira, 2007, Diniz-Pereira, 2019). Assim, “o DPD surge, portanto, para demarcar uma diferenciação com a ideia de formação docente baseada em cursos que não estabelecem relação com o cotidiano e com as práticas profissionais (Fiorentini; Crecci, 2013, p. 11).

Constatamos como é complexa a temática do DPD, que, conforme Ferreira (2007, s.p. *e-book*), “envolve a formação inicial e a continuada, bem como a história pessoal como aluno e professor, sendo influenciado por fatores pessoais, motivacionais, sociais e cognitivos-afetivos” e assim nos aproximamos do que Marcelo (2009, p. 11) assume quanto ao DPD “como um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional” que são elementos próximos aos apontados por Tardif (2014) no processo da identidade profissional docente.

Diante a toda reflexão consideramos que o DPD envolve um processo de construção, e reconstrução de significados atribuídos ao ensino ao longo das trajetórias pessoais e profissionais, que deve compreender a mobilização dos diferentes saberes docentes que compõe o saber profissional, tendo em vista uma mudança de prática que contribua para todo o contexto escolar em que se está inserido.

2.4 A CARREIRA

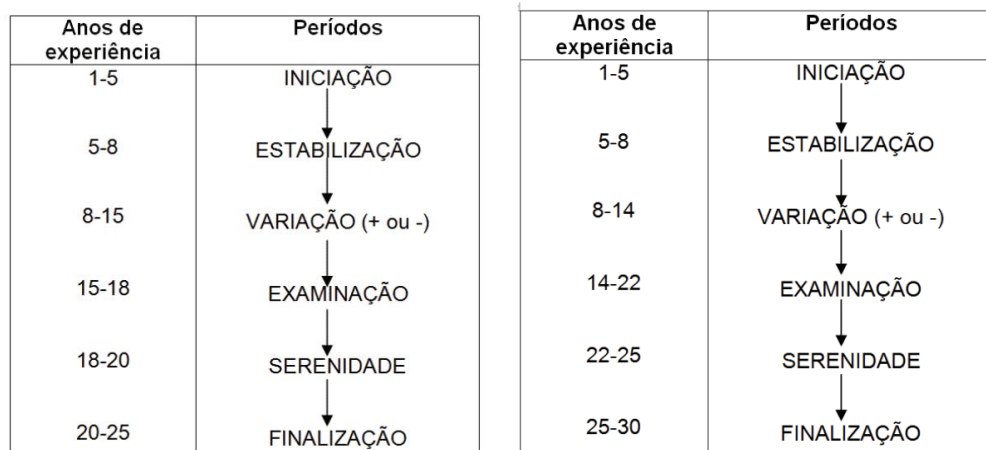
Ao falarmos de desenvolvimento profissional docente um outro ponto que poder ser considerado é a carreira docente, estando cientes de que o desenvolvimento não pode ser reduzido a um plano de carreira, mesmo havendo relações entre estes (Gatti, 2014). Assim, entendemos que existe o entrelaçamento dos processos de DPD e da carreira docente, sendo a carreira “fruto das transações contínuas entre as interações dos indivíduos e as ocupações; essas transações são recorrentes, ou seja, elas modificam a trajetória dos indivíduos bem como as ocupações que eles assumem” (Tardif, 2014, p. 81).

Nesse sentido, Ferreira (2017, p. 81) aponta que “a carreira funciona como um dispositivo de socialização de um contexto institucional composto por normas e prescrições e a evolução da carreira pode apresentar retrocessos e descontinuidades”.

Quando se fala desta carreira, envolve-se os ciclos de vida do docente na profissão sendo divididos em etapas. Tardif (2014) ao tratar sobre os primeiros 7 anos nos apresenta que o período entre 1 e 3 anos é considerado a fase de exploração, enquanto entre 3 e 7 anos ocorre a fase de estabilização e consolidação. Destaca-se também que, entre 3 e 5 anos, ocorre a construção da base dos saberes profissionais e que, entre 5 e 7 anos, há uma intensa aprendizagem da profissão, permeada por expectativas e frustrações. Essa é uma fase crucial, em que muitos definem se continuarão ou não na carreira, revelando a associação entre o tempo, os saberes profissionais e a trajetória profissional (Tardif, 2014).

Ferreira (2017) aponta que, considerando as especificidades do desenvolvimento profissional no Brasil, assim como a questão de gênero, o modelo de Huberman, que é bem conhecido, não se aplica a carreira docente no Brasil, e a autora propões um novo modelo, figura 01, diferenciando mulher e homens no contexto profissional da educação básica.

Figura 01: Fases da carreira docente no Brasil diferenciando mulheres e homens



Fonte: Ferreira (2017, p. 83).

Ferreira (2017) apresenta importantes elementos ao considerar as particularidades no contexto brasileiro, destacando que as etapas não são lineares e que pode ocorrer que algumas nem aconteçam, sendo que

É necessário lembrar que a afirmação dessas vivências traçadas por etapas não é fixa e varia se considerarmos as histórias de vida dos sujeitos - a personalidade, a gravidez, o nascimento do filho, o casamento, o mal-estar docente, acidentes, problemas familiares, dentre outros aspectos perceptíveis. Quanto a isso, outras questões também devem ser postas como: a de gênero (masculino/feminino), tipos de escola (pública/privada), situação funcional do professor (efetivo/contratado), as relações contextuais e as pressões externas. Tudo isso deve ser considerado, e essas e outras vivências vêm 'afrouxando essas etapas', não as fixando (Ferreira, 2017, p. 84).

Observamos a complexidade que é conceber e analisar as etapas da carreira docente no Brasil, podendo ainda refleti-las, considerando a nova regulamentação para aposentadoria pelo Regime Próprio de Previdência Social, em que professores podem se aposentar com 60 anos e professoras com 57 anos, pela regra geral, considerando os quesitos idade e atuação na educação básica (Brasil, 2019).

Ainda no contexto brasileiro, Diniz-Pereira (2019) destaca a necessidade de reivindicação de condições adequadas, podemos até considerar de condições básicas, para atuação docente, para se evitar uma deformação docente ao invés do desenvolvimento docente. Isto no Brasil é ainda um ponto delicado, pois “o docente é visto como ameaça quando trata de questões que reivindica, e é reconhecido como quase inexistente no que diz respeito ao seu aperfeiçoamento profissional” (Galindo, 2004, p. 20).

Isso evidencia a necessidade de apoio de políticas públicas e de conscientização da sociedade quanto a importância da promoção de condições para o desenvolvimento profissional docente.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Caracterizamos esta pesquisa qualitativa como um estudo de caso, no qual estudamos um contexto singular, com ênfase na interpretação e análise (Fiorentini; Lorenzato, 2012). Esta abordagem de pesquisa se dá pela natureza desta pesquisa que busca identificar aspectos, a partir dos componentes da trajetória de vida docente de professores, considerando as respostas dos envolvidos. Por participantes desta pesquisa temos cinco professores de Matemática vinculados a um campus do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) no início do ano letivo de 2024, sendo um destes professor em regime de contrato. Estes professores receberão por codinomes: Alpha, Beta, Phi, Sigma e Tau.

Para coleta de dados, utilizamos de um questionário misto, buscando com as questões fechadas caracterizar o perfil docente, e com as questões abertas compreender os aspectos mais subjetivos das respostas, sendo todas as questões elaboradas com referencial em Tardif (2014). Na perspectiva da análise qualitativa das questões, cujo uso de categorias auxiliam no destaque de elementos relevantes (Fiorentini; Lorenzato, 2012), adotamos o método de análise de conteúdo de Bardin (2016), que se baseia em um conjunto de técnicas para analisar comunicações, de modo sistemático e objetivo, permitindo inferência de conhecimentos a partir destas.

A composição do método se dá em três etapas: pré-análise; exploração; e tratamento dos resultados e interpretações. Ao executarmos a segunda etapa, utilizaremos a unidade de registro tema que é apontado por Bardin (2016) como o mais utilizado em respostas a questões abertas.

4 TRAJETÓRIAS DOS DOCENTES DE MATEMÁTICA REVELADAS

Entender a trajetória dos docentes é uma forma de melhor compreender seus posicionamentos, sem a intenção de julgamentos, desta forma apresentamos os resultados obtidos, de modo que inicialmente faremos uma caracterização geral dos docentes de Matemática, propiciando um conhecimento do perfil destes, alinhando com uma discussão sobre a carreira docente. Em seguida discutiremos as temáticas de escolha da profissão e elementos formativos e a identidade profissional.

4.1 PERFIL GERAL E CARREIRA PROFISSIONAL

O grupo é composto por professores de idades próximas, estando todas incluídas entre 30 e 40 anos, todos possuem por formação inicial a Licenciatura em

Matemática, no entanto ao consideramos as titulações de mestrado, temos um mestrado acadêmico em Matemática, dois mestrados profissionais em Matemática, e um mestrado profissional interdisciplinar. Quanto ao nível de doutorado tem-se um doutor em Matemática.

A maioria dos docentes é masculina, havendo uma mulher. Sobre a questão familiar, a maioria é casada, e somente a mulher possui filho. Estas questões nos permitem refletir sobre as trajetórias pessoais dos docentes, entendendo que estas influem em escolhas, que, por sua vez, têm relação com o processo de desenvolvimento profissional de cada um. Ferreira (2017), ao discutir sobre as etapas da carreira profissional, destacou que elementos como gênero, gravidez, casamento, nascimentos dos filhos, dentre outros, reforçam que não existem etapas fixas, tudo se desenvolve considerando o contexto.

Se considerarmos a questão de gênero, por exemplo, temos a questão social, que envolve a desigualdade no ambiente acadêmico e científico (Bolzani, 2017) e a presença do machismo enraizada, e temos a questão biológica, que envolve o processo de reprodução humana, em que a partir dos 35 anos a gravidez é considerada uma gravidez tardia, com riscos adicionais (Malavé, 2022). O que reflete a concepção de faixas de carreira diferenciadas apontadas por Ferreira (2017), se consideramos uma professora, que termine o ensino médio e faça licenciatura, em um cenário ilustrativo, ela iniciaria sua carreira com a idade em torno de 22 anos. Quando ela estiver na faixa de 8-15 de experiência, a fase de variação que pode ser positiva ou negativa (Ferreira, 2017), coincidirá com a fase biológica, em que o cenário de gravidez tardia pode se tornar uma pressão emocional, caso seja algo que ela queira.

De modo mais geral, temos que a carreira é “um processo de socialização, isto é, um processo de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho” (Tardif, 2014, p. 70), deste modo os docentes em questão, no trabalho na docência em Matemática, enquadram-se nas seguintes situações: um docente entre 2 e 5 anos de carreira; dois docentes entre 5 e 10 anos de carreira e outros dois docentes com mais de 10 anos de carreira.

Ao retomarmos às fases discutidas por Tardif (2014) em relação aos primeiros 7 anos de carreira, temos um docente construindo a base de seus saberes profissionais, e os outros docentes já passaram pelas fases ditas de aprendizagem intensa da profissão, compreendendo as fases de exploração, da estabilização e consolidação.

Considerando as fases de Ferreira (2017), não temos nenhum docente em fase de serenidade ou de finalização, o que reflete um grupo em fases que contemplam o investimento na carreira, a busca por construção de saberes, por promoção de aprendizagem, estando assim em constante desenvolvimento profissional.

Ao entendermos que a carreira é constituída por fases sequenciais “de integração numa ocupação e de socialização na subcultura que a caracteriza” (Tardif, 2014, p. 79), entendemos que o contexto institucional em que elas estão inseridas marcam a forma como elas se desenvolvem. Os docentes de Matemática em questão, considerando a carreira no âmbito do Instituto Federal se veem diante de uma nova estrutura institucional, trabalhando com a formação profissional diversificada, numa

organização curricular verticalizada, compreendendo diferentes cursos, níveis e modalidades, além do tripé composto por ensino, pesquisa e extensão, em um cenário de ausência de formação que contemple as especificidades desta instituição (Brasil, 2008a; Machado, 2015).

Em estudo realizado no IFNMG, verificamos que existe um curso de recepção docente, para docentes efetivos, mas que não contempla elementos importantes para a integração profissional, em especial ao consideramos a área específica de Matemática (Marques; Sant'Ana, 2025). O fato de não contemplar os professores em regime de contrato, observamos como uma falha, pois este mantém um vínculo na instituição de até 2 anos. Essa questão do tipo de vínculo é também algo discutido quanto as flexibilizações de fases de carreira, pois o professor nesta situação tem suas particularidades, como questões de ambientação e frequentes mudanças de ambientes de trabalho com suas implicações no processo de desenvolvimento profissional (Ferreira, 2017, Tardif, 2014).

Tardif (2014, p. 94), traz uma reflexão no sentido de que as mudanças de contexto institucional de atuação, dão o sentimento de se estar “[...] sempre no início da escada”, entendemos que ingressar ao IF como docente pode também promover esse sentimento. Souza (2020) aponta em sua dissertação que os professores chegam ao IF, aprovados no concurso público, e “logo são destinados à sala de aula, sem sequer conhecer o que é o instituto, qual sua função, para quê a matemática, qual matemática” (Souza, 2020, p. 91).

Como os IFs surgem com a proposta de interiorização, de promoção de justiça social, de consideração da regionalidade e assim estão muitas vezes afastados de grandes centros, isto faz com que o processo de integração a ocupação envolva diferentes questões, como por exemplo, pode haver dificuldade na adaptação aos cursos e modalidades oferecidos, que mudam dentro de uma mesma instituição, e/ou pode ainda haver o desejo de mudar de local de trabalho, buscando uma remoção ou redistribuição, dentre outras.

Se olharmos para a carreira, dentro do próprio IFNMG, dos professores participantes desta pesquisa, poderemos a partir do que discutimos e do que apresentam Tardif (2014) e Ferreira (2017), considerar a seguinte situação, quadro 01.

Quadro 01: Fases de carreira dos participantes no interior do IFNMG

Período	% de docentes	Fase
Menor ou igual que 2 anos	40	Ambientação
Maior que 2 e menor ou igual que 5	40	Estabilização
Maior que 5 e menor ou igual que 10	20	Consolidação

Fonte: Os autores (2025).

Quando colocamos essas fases, não estamos ignorando a carreira dos docentes anterior ao ingresso no IFNMG, estamos fazendo um recorte da carreira destes docentes com a análise no contexto do IFNMG, que, assim como os demais

institutos, tem 15 anos de existência, é uma instituição jovem. Ao compararmos este recorte com o geral, percebemos que professores que têm o maior tempo de carreira, se encontram nas fases iniciais aqui denominadas por, de ambientação e estabilização, a docente que tem entre 5 à 10 anos de carreira, tempo intermediário em relação aos demais, no âmbito do IFNMG é a que tem mais tempo, estando na fase de consolidação. O docente em regime de contratos fica limitado a fase de ambientação, podendo haver uma flexibilização, caso retorne à instituição novamente como contratado, após um período também de 2 anos sem vínculo, ou como efetivo, passando pelo processo de concurso. O que é uma situação contemplada no grupo, onde dois docentes antes de serem efetivos atuaram no IFNMG como substitutos.

Vale destacar que estes docentes vivenciaram um período de greve, no ano de 2024, cujas pautas, direcionadas a atuação docente, englobaram a reestruturação de carreiras, recomposição salarial e revogações de normas prejudiciais a educação profissional, como, por exemplo, o aumento de carga horária de aula. Estas pautas tratam de condições para que se tenha um espaço propício de desenvolvimento profissional, no entanto a visão que se tem deste movimento é muitas vezes negativa, o docente é visto como gerador de problemas, que atrapalha planejamentos, e prejudicam os alunos, “[...] reduzindo, assim, na figura do docente, uma questão social mais ampla, que envolve diversos atores e contextos” (Galindo, 2004, p. 20).

Algo que acreditamos que se faz necessário, é um maior apoio da sociedade em relação ao trabalho docente, de modo contínuo, principalmente quando discutimos a educação pública, de modo que o objetivo fosse contribuir para o processo de ensino eficaz, e não atribuir vilanismo aos docentes. Situação essa que pode ser exemplificada pelas reações apresentadas pela comunidade escolar quando o aluno não consegue obter aprovação em Matemática.

4.2 ESCOLHA DE PROFISSÃO E ELEMENTOS FORMATIVOS

Após algumas compreensões sobre os docentes integrantes do grupo e sobre elementos da carreira, conheceremos um pouco mais de suas trajetórias e para isso analisaremos, a seguir, as respostas obtidas aos questionamentos: *Quando escolheu ser professor e o que lhe influenciou?*; e *O que você considera que lhe formou/forma como professor?*. Baseados em Bardin (2016), as respostas obtidas foram lidas para identificação das unidades temáticas, e estas foram agrupadas em categorias que melhor as representassem.

Diante ao primeiro questionamento apresentado obtemos que a escolha pela profissão se deu de maneira geral na educação básica, sendo citados de modo mais específico por alguns professores a escolha na antiga 8ª série, hoje 9º ano, e o 3º ano do ensino médio. Outros docentes mencionaram que a escolha da profissão foi desde criança.

Uma fala de Beta (2024) nos chama atenção, diante ao que discutimos sobre a subjetividade e identidade profissional, ao dizer que “Escolhi na 8ª série (9º ano) do ensino fundamental. Foi uma escolha natural”, entendemos que por meio de sua subjetividade, a expressão do natural pode estar relacionada com o fato de não ter

sido algo imposto, mas Tardif (2014) é enfático ao discutir que o saber ensinar não é inato, justamente porque a própria personalidade também não é, existindo influências da história de vida e da socialização. E isto fica evidente na própria fala do professor, pois por mais que ele diga que foi natural, ele mesmo aponta que a escolha se deu no final do ciclo do ensino fundamental.

Quanto ao que influenciou a ser professor, as respostas obtidas se enquadram nas seguintes categorias, quadro 02.

Quadro 02: Categorias quanto a influências na escolha do ser professor

Categoria Estabelecidas	Algumas Unidades de Registro
Contexto Familiar	“muitos professores(as) na minha família” “minha avó paterna”
Influência de professores	“ter tido ótimos professores” “sempre me motivaram muito” “contato com outras professoras”
Afinidade com a área e/ou com a Matemática	“A paixão pela matemática” “Sempre gostei e me imaginei lecionando”
Experiências lúdicas	“brincadeiras que tínhamos era a escolinha”
Reconhecimento da profissão	“a docência era reconhecida”

Fonte: Os Autores (2025).

A categoria de contexto familiar é marcada pela presença de outros professores na família, onde pode se configurar a docência como uma tradição, uma herança, podendo ser uma forma de se ter noções do trabalho docente, mesmo antes de ingressar a escola. Na categoria de Influência de professores observamos pelas unidades de registro que existem influências indiretas e diretas, indiretas por ser baseadas no exemplo, por ter tido bons professores ou por ter tido contato com outros professores, e direta pela motivação que os professores deram para a escolha da profissão. Essas influências dos professores foram mencionadas tanto na educação básica como na superior, o que nos leva a refletir sobre a experiência escolar do professor antes de se formar profissionalmente, pensando do pré-escolar ao término da graduação. Estas categorias contemplam elementos também discutidos por Tardif (2014) como elementos que configuram as trajetórias de vida dos docentes e contribuem para a construção da idade profissional.

A categoria de reconhecimento da profissão remete à fala da mulher integrante do grupo, Tau, que também mencionou o contato com professoras na família e na educação infantil, e destacamos essa informação pois exemplifica o que Tardif (2014) nos apresenta ao dizer que “especialmente mulheres, falaram da origem familiar da escolha de sua carreira, seja porque provinham de uma família de professores, seja porque essa profissão era valorizada no meio em que viviam”

(Tardif, 2014, p. 76) o que se alinha também com a discussão sobre a influência de gênero na carreira (Ferreira, 2017).

A categoria de afinidade com a área e/ou com a Matemática, foi estabelecida a partir de elementos que diziam respeito a satisfação por ensinar, de modo geral, e por elementos que de modo mais específico se dirigiam a área de Matemática. Esta categoria nos remete a aspectos subjetivos, pois refere-se aos sentidos atribuídos, seja à profissão ou à Matemática, por meio dela revelam-se crenças, desejos, sentimentos, expectativas (Prado Filho; Martins, 2007, Tardif, 2014).

Uma outra categoria estabelecida, foi a de experiências lúdicas, a partir de um relato de brincadeiras na infância com a simulação de sala de aula. Esta simulação, contempla a afinidade com a docência, pois afinal significava algo prazeroso, assim como contempla sua realização com base nas representações das experiências obtidas no ambiente escolar e/ou no familiar naquela fase, e essa brincadeira nos permite observar o elo da subjetividade com a construção da identidade, uma vez que “é através da nossa identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam”(Marcelo, 2009, p.11).

Para a segunda questão apresentada, de formar complementar a discussão anterior, trataremos das considerações dos docentes quanto ao que lhes formou/forma como professores, sendo estabelecidas as seguintes categorias:

Quadro 3: Categorias quanto a formação enquanto docente

Categoria Estabelecidas	Algumas Unidades de Registro
Influência de professores	“Experiências que tive”
Socialização entre pares	“Troca de experiências” “contato com meus colegas”
Aspectos pessoais	“facilidade de adaptação” “lidar com pessoas” “interesse/curiosidade em aprender e ensinar Matemática” “
Aspecto social	“fazer parte/ser importante na vida de outras pessoas”
Aspecto institucional	“orientações pedagógicas” “cultura escolar”
Prática	“experiências em sala de aula”
Formações	“curso de graduação”, “PIBID”, “mestrado”

Fonte: Os autores (2025).

Novamente percebemos a influência dos professores durante a trajetória escolar e acadêmica na formação profissional docente, sendo apresentado por exemplo por Alpha (2024), que ele considera as experiências obtidas com alguns excelentes professores, como formadoras. Nesse mesmo sentido, Silva (2020) apresenta que ao iniciar sua prática, pautado no modelo tradicional, equipava-se pedagogicamente e didaticamente das práticas dos professores que teve, utilizando do seu “[...] julgamento de ex-aluno para decidir quais desenhos de aulas destes deveriam ser replicados ou rejeitados [...]” (Silva, 2020, p. 4). Observamos que tanto as experiências negativas quanto as positivas enquanto estudantes, cujo julgamento é subjetivo, são utilizadas muitas vezes para moldar a prática profissional docente.

A socialização entre pares é destacada como uma forma de formar-se na docência, e acreditamos que esta é uma forma contínua de formação, pois nas

socializações existem compartilhamentos, argumentações, reflexões e aprendizagens, de uma forma que pode ser mais leve, com o sentimento de horizontalidade. Tardif (2014, p. 52) aponta que “é através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade”.

E a categoria Prática, relaciona-se com essa questão, pois o desenvolvimento de atividade em sala relaciona-se com diferentes saberes, em especial, com os saberes experienciais que surgem e se validam nas experiências (Sant’Ana e Sant’Ana, 2023, Tardif, 2014), contribuindo para a formação.

A categoria dos aspectos pessoais, reforça o que apontamos anteriormente, de modo que o professor, ao olhar para a docência, volta o olhar sobre si mesmo. E ainda aponta, a partir de uma das unidades de registro, a reciprocidade dos processos de aprender e ensinar Matemática e a abertura docente ao processo de desenvolvimento profissional, que ocorre por meio de experiências ao longo desses processos (Ferreira, 2007).

O aspecto social constitui uma categoria que envolve a fala de Phi (2024), ao dizer que o que lhe forma/formou professor é “o desejo de fazer parte/ser importante na vida de outras pessoas, contribuindo no seu desenvolvimento” (Phi, 2024). Isso confirma que o professor “desempenha o papel de agente de mudanças, ao mesmo tempo em que é portador de valores emancipadores em relação as diversas lógicas de poder que estruturam tanto o espaço social quanto o espaço escolar (Tardif, 2014, p. 303).

A categoria de aspecto institucional contempla a importância de conhecimento sobre elementos do contexto institucional/escolar em que o docente desenvolve seu trabalho pois isto é formativo. A cultura escolar “caracteriza-se pela forma como os valores, crenças, preconceitos e comportamentos são operacionalizados nos processos micropolíticos da vida da escola” (Day, 2001, p. 127), por meio da cultura escolar identificamos também elementos da identidade institucional, de modo que existem influências, recíprocas, entre a identidade profissional e a identidade institucional.

Isso reforça a necessidade de se pensar um desenvolvimento profissional docente que contemple o contexto, a cultura, nos quais os docentes estão inseridos, de modo a gerar identificação e que os resultados sejam benéficos para todos (Marcelo, 2009, Nóvoa, 2009, Tardif, 2014, Day 2001). É isso que nos leva a defender a necessidade de que este desenvolvimento profissional docente seja pensado no coletivo, de modo institucionalizado, como apontamos em Marques e Sant’Ana (2025), considerando o contexto do IFNMG, ou ainda de cada campus.

A categoria de formações, apresenta elementos presentes na formação inicial, que foram destacadas como formativas como o estágio e o PIBID, que é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, que permite uma aproximação de futuros professores, acadêmicos das licenciaturas, com os alunos da educação básica pública, permitindo aos docentes em formação vivências diferentes das adquiridas enquanto alunos. Ações como esta são formas de aproximar a instituições de

diferentes níveis, proporcionando aprendizagens e propiciando vínculos de diferentes instituições e esferas.

Um fato que consideramos interessante é que não foram citadas diretamente as pós-graduações como elementos formativos, e isto nos faz repetir a necessidade do pensar o DPD adequado para cada contexto institucional, que não pode ser somente buscado individualmente. O docente vai escolher suas pós-graduações de acordo com sua identidade, seus desejos, expectativas para o futuro, e isto contribui sim para sua prática, porque constituirá seus saberes, mas pode muitas vezes não estar alinhados diretamente com o contexto em que atua, havendo lacunas, principalmente quando discutimos aqui com docentes de uma instituição de uma rede como a de educação profissional e tecnológica, que tem suas especificidades e é reconhecida conforme Brasil (2008a) a falha histórica quanto a formação para este contexto.

De maneira geral, por meio das categorias encontradas, percebemos que “(...) os professores aprendem e se desenvolvem profissionalmente mediante participação em diferentes práticas, processos e contextos, intencionais ou não, que promovem a formação ou a melhoria da prática docente” (Fiorentini; Crecci, 2013, p. 13) e refletem na construção da identidade profissional docente.

4.3 AS TRAJETÓRIAS E A COMPOSIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Ao consideramos junto a Marcelo (2009, p.11) que “A identidade profissional é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros”, apresentamos, a seguir, no quadro 4, as categorias obtidas a partir da resposta dos professores quanto a *Como você caracteriza sua identidade profissional?*

Quadro 4: Categorias frente a caracterização da identidade profissional.

Categoria Estabelecidas	Algumas Unidades de Registro
Qualidades Pessoais e Profissionais	“Professor paciente e satisfeito” “maleabilidade”
Atuação docente	“associar os conteúdos com temas do cotidiano” “domínio dos conteúdos” “busca de qualificação” “planejamento, organização e preparação”
Relação com os alunos	“prestativo com as dificuldades apresentadas” “estabelecer diálogo” “afetividade em sala de aula”

Fonte: Os autores (2025).

Observamos, na primeira categoria, Qualidades Pessoais e Profissionais, o que é discutido por Nóvoa (2007, p.17) “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”. O que somos como pessoa envolve nossa subjetividade, que constitui a

nossa identidade. Além da compreensão sobre si, as características demonstraram a satisfação com o ser docente e a maleabilidade para exercer a função, que embora o docente tenha uma rotina, o que vai acontecer de fato em sala de aula é imprevisível (Tardif, 2014).

A fala de Sigma (2024), que é contemplada nessa categoria, traz a seguinte caracterização de sua identidade profissional docente “Exigente, persistente e competente (modéstia parte.)”. Observamos que ao se caracterizar ele traz uma expressão, para distanciar-se do campo da vaidade, quando fala de si, evidenciando um foco na base de sua prática.

A categoria de Atuação docente, se estabelece quando os docentes trazem para sua identidade profissional elementos de sua prática, que se baseia em diferentes saberes como os disciplinares, curriculares, saberes adquiridos na formação profissional e também na prática (Tardif, 2014). Além disso encontra-se também a questão da qualificação profissional, o que evidencia a relação que se tem entre a IPD e o DPD.

A última categoria, Relação com os alunos, apresenta os discursos sobre os elos estabelecidos entre professor e aluno. Com isso destacamos que o processo de identidade profissional “[...] é o caminhar de histórias de vida que perpassam pelo universo pelo do “Eu”, do “Outro”, e do “Nós” [...]” (Souza, 2020, p. 92). A afetividade, presente nesta categoria, foi apresentada pela docente Tau, o que nos remete a Tardif (2014), quando ele apresenta que as mulheres, mais que os homens, costumam transformar a afetividade em um importante componente de seu trabalho.

As categorias evidenciam que a identidade profissional docente, o reconhecimento de si como professor, envolve de forma complexa, histórias, saberes docentes, questões pedagógicas, relações com os alunos, qualificação profissional, características pessoais e subjetividades (Galindo, 2004, Tardif, 2014, Marcelo, 2009, Nóvoa, 2009).

No que tange à qualificação profissional, reforça-se o que Pena (2018) aponta quanto à necessidade de considerar formações docentes no contexto dos institutos federais, em diferentes formatos, valorizando “as questões didático-pedagógicas; que considere a realidade da instituição, caracterizada pela verticalização do ensino, que traz consigo desafios relacionados à organização do currículo e ao perfil dos alunos” (Pena, 2018, p. 15), dentre outras.

Olhar para respostas obtidas, e para as trajetórias conhecidas a partir destas nos revela que o professor “pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal” (Tardif, 2014, p. 103) e por isso deve ser sempre considerada ao se discutir sobre a docência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, diante a problemática: o que pode ser identificado a partir dos componentes da trajetória de vida docente de professores de Matemática vinculados

a um campus do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais? Observamos que neste contexto de trajetórias de vida docente, diferentes elementos podem ser considerados como a subjetividade, a identidade profissional docente, o desenvolvimento profissional docente e as fases da carreira docente. Sendo destacável que todos estes elementos se influenciam e tem em comum os fatos de serem processos contínuos, e que, para discuti-los, devem ser consideradas diferentes dimensões como sociais, política, cultural, institucional.

Por meio dos dados analisados, identificamos como se dá a composição da identidade profissional dos docentes envolvidos, que contempla diferentes experiências, características pessoais e profissionais, motivações, gostos, perfil de atuação, estabelecimento de relações, e mobilização de saberes. Nos permitindo o olhar para o cognitivo, o procedimental, as normas, e para o subjetivo, que para nós envolve o sentido dado pelo docente a sua prática e a como a conduz.

Como analisamos, são docentes com idades próximas, e que se encontram de modo geral em fase de investimento na carreira, pois não temos ninguém próximo de finalizar a carreira docente, considerando a idade para aposentadoria, e para quem está no início da carreira, podemos considerar o peso estabilidade, já que a maioria é concursada.

Outro ponto identificado também, ao olhar para os elementos das categorias representativas e a carreira no Instituto Federal, foram os indícios de anseios e necessidades formativas. O que é fundamental de se considerar principalmente ao olharmos para este contexto dos Institutos Federais, pois como vimos existem lacunas quanto à formação para atuação na rede de Educação Profissional e Tecnológica.

Assim, ressaltamos a importância e necessidade de se considerar propostas de desenvolvimento profissional docente para este contexto, contemplando a identidade profissional que se desenvolve na instituição, pois nela são formados profissionais que podem retornar à instituição como servidores, instituindo um ciclo que pode ter elementos negativos, e, como vimos, as experiências com os professores são formativas e influencia a escolha e a prática profissional.

Esta investigação nos dá elementos para futuras abordagens no decorrer da pesquisa de doutorado em andamento, assim como levanta outras questões possíveis de aprofundamento como a questão gênero e desenvolvimento profissional, a questão de fases de carreira no interior dos Institutos Federais, dentre outras.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOLZANI, Vanderlan da Silva. Mulheres na ciência: por que ainda somos tão poucas?. **Ciência e cultura**, v. 69, n. 4, p. 56-59, 2017. Disponível em

http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252017000400017. Acesso em 12 mar. 2025.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019**. Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias. Diário Oficial da União, 13 nov. 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm. Acesso em: 14 mar. 2025.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, SETEC. **Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais**. Brasília: MEC/SETEC 2008a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/ifets_livreto.pdf. Acesso em fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União, 30 dez. 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm Acesso em fev. 2024.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Desenvolvimento profissional docente: um conceito em disputa. In: IMBERNÓN, Francisco; NETO, Alexandre Shigunov; FORTUNATO, Ivan (org.). **Formação permanente de professores**: experiências iberoamericanas. São Paulo: Edições Hipótese, 2019. p. 65-74.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores, trabalho e saberes docentes. **Trabalho & Educação**, v. 24, n. 3, p. 143-152, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/download/9457/6750/>. Acesso em: 27 maio. 2024

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GALINDO, Wedna Cristina Marinho. A construção da identidade profissional docente. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 24, n. 2, p. 14–23, jun. 2004. Disponível em

<https://www.scielo.br/j/pcp/a/YDL7fhTPbzb9tQvd7YlKgSz/abstract/?lang=pt>. Acesso em 12 mar. 2025.

GATTI, Bernardete Angelina. Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 19, n. 02, p. 373-384, ago. 2014. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772014000200006&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 18 mar. 2025.

FERREIRA, Ana Cristina. O trabalho colaborativo como ferramenta e contexto para o desenvolvimento profissional: compartilhando experiências. In NACARATO, A. M.; PAIVA, M. A. V. **A formação do professor que ensina matemática: perspectivas e pesquisas**. 1. ed. São Paulo: Autêntica, 2007. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 01 abr. 2025.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Desenvolvimento profissional e carreira docente: diálogos sobre professores iniciantes. **Acta Scientiarum**. v. 39, jan-mar., 2017, p. 79-89. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/29143>. Acesso em: 03 fev. 2025

FIORENTINI, Dário; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação?. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 5, n. 8, p. 11–23, 2013. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/74>. Acesso em: 12 fev. 2025.

FIORENTINI, Dario. LORENZATO, Sérgio. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores Associados, 2012.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. DIFERENCIAIS INOVADORES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 8–22, 2015. DOI: 10.15628/rbept.2008.2862. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2862>. Acesso em: 28 jan. 2024.

MAIA, Karen Felícia de Figueiredo; AQUINO, Fabíola de Sousa Braz. O Estado da Arte da Consciência do Bebê no Primeiro Ano de Vida. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, p. 1064-1086, dez. 2021. Disponível em

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812021000300013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 17 mar. 2025.

MALAVÉ, Mayra Malavé. Gravidez tardia: chances e riscos. **IFF/Fiocruz**, 2022. Disponível em: <https://www.iff.fiocruz.br/index.php?catid=8&id=230%3Agravidez-tardia-2022&view=article>. Acesso em: 14 abr. 2025.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, v. 8, n. 1, p. 7-22, 2009. Disponível em: https://unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf. Acesso em: 28 jan. 2025.

SANT'ANA, Claudinei de Camargo. O contexto de formação continuada docente em um Instituto Federal: um olhar para a Matemática. **Educação Matemática Debate**, v. 9, n. 18, p. 1–19, 2025. DOI: 10.46551/emd.v9n18a11. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/emd/article/view/7874>. Acesso em: 10 ago. 2025.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa, Portugal: Educa, 2009.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 11-30.

PENA, Geralda Aparecida de Carvalho. Necessidades formativas de professores dos institutos federais e desenvolvimento profissional docente. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 2, n. 15, 2018. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/7280>. Acesso em: 14 mar. 2025.

PRADO FILHO, Kleber; MARTINS, Simone. A subjetividade como objeto da(s) psicologia(s). **Psicologia & Sociedade**, v. 19, n. 3, p. 14–19, set. 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/j/psoc/a/NJYycJNvX58WS7RHRssSjjH/?lang=pt>. Acesso em 17 mar. 2025.

SANT'ANA, Irani Parolin; SANT'ANA, Claudinei de Camargo. GEEM - Grupo de Estudos em Educação Matemática. **Com a Palavra, o Professor**, [S. l.], v. 8, n. 20, p. 116–134, 2023. DOI: 10.23864/cpp.v8i20.941. Disponível em: <http://revista.geem.mat.br/index.php/CPP/article/view/941>. Acesso em: 3 jul. 2024.

SOUZA, Janmara Pereira. **Tornar-se professor de matemática nos institutos federais:** narrativas de um processo formativo no interior baiano. 2020. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Jequié, 2020. Disponível em <http://www2.uesb.br/ppg/ppgecfp/wp-content/uploads/2020/07/SOUZA-Janmara-Pereira.-Mestrado-Educ.-Form.-UESB.2019-convertido.pdf>. Acesso em 15 dez. 2024.

SILVA, Elion Souza. **O Conhecimento do Professor de Matemática do Ensino Médio Integrado:** Perspectivas para a Formação de Professores. Tese (Doutorado). Universidade Federal Do Rio De Janeiro. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8999467. Acesso em 16 fev. 2024

Tardif, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.