



## O Currículo do Curso de Licenciatura em Matemática da Unimontes: a visão de egressos

Saulo Macedo de Oliveira<sup>1</sup> • Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida<sup>2</sup>

### RESUMO

No estudo apresentado neste artigo, tivemos por objetivo analisar as percepções de um grupo de dezessete egressos do Curso de Licenciatura em Matemática da Unimontes, graduados no período de 2020 a 2023, no que concerne ao currículo, materializado pela matriz curricular, ementa e carga horária. Fundamentado na metodologia História Oral, o estudo foi desenvolvido a partir de entrevistas realizadas com dezessete egressos, posteriormente transcritas, textualizadas e analisadas por meio de aproximações temáticas construídas a partir das recorrências presentes nas narrativas. Os resultados evidenciam que os egressos percebem um distanciamento entre a formação ofertada pelo curso e as demandas da Educação Básica, apontando predominância de conceitos voltados à Matemática acadêmica em detrimento de componentes pedagógicos e conceituais, de maior aproximação com a prática escolar. Além disso, as narrativas indicam incompatibilidades entre a extensão das ementas e a carga horária das disciplinas, o que, segundo os participantes, compromete o processo de aprendizagem. Conclui-se que os resultados apontam para a necessidade de fortalecimento da articulação entre os conhecimentos específicos e pedagógicos no currículo da Licenciatura em Matemática, bem como de maior aproximação entre universidade e Educação Básica ao longo da formação inicial de professores.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; História Oral; Curso de Licenciatura em Matemática; Currículo.

### The Curriculum of the Licentiate Degree in Mathematics at Unimontes: the view of graduates

#### ABSTRACT

In the study presented in this article, our objective was to analyze the perceptions of a group of seventeen graduates of the Licentiate Degree in Mathematics at Unimontes, who graduated between 2020 and 2023, regarding the curriculum, as reflected in the course matrix, syllabus, and course load. Based on the Oral History methodology, the study was conducted through interviews with seventeen graduates, which were subsequently transcribed, analyzed, and interpreted using thematic approaches derived from recurring themes in the narratives. The results show that graduates perceive a disconnect between the training provided by the program and the demands of Basic Education, pointing to a predominance of concepts focused on academic mathematics at the expense of pedagogical and conceptual components that are more closely aligned with school practice. Furthermore, the narratives indicate incompatibilities between the scope of the syllabi and the course workload, which, according to the participants, compromises the learning process. It is concluded that the results point to the need to strengthen the integration of specific and pedagogical knowledge in the curriculum of the Bachelor's Degree in Mathematics, as well as to foster closer ties between the university and Basic Education throughout the initial teacher training.

**Keywords:** Teacher Training. Oral History. Mathematics Degree Course. Curriculum.

### El Currículo del Curso de Licenciatura en Matemáticas de la Unimontes: la visión de los graduados

#### RESUMEN

<sup>1</sup> Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais • Montes Claros, MG — Brasil • ✉ [saulomacedo308@gmail.com](mailto:saulomacedo308@gmail.com) • **Orcid** <https://orcid.org/0009-0002-8183-149X>

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Montes Claros • Montes Claros, MG — Brasil • ✉ [shirley.almeida@unimontes.br](mailto:shirley.almeida@unimontes.br) • **Orcid** <https://orcid.org/0000-0002-4785-7963>

En el estudio que se presenta en este artículo, nuestro objetivo ha sido analizar las percepciones de un grupo de diecisiete egresados del Curso de Licenciatura en Matemáticas de la Unimontes, graduados entre 2020 y 2023, en lo que respecta al plan de estudios, plasmado en la matriz curricular, el programa de estudios y la carga lectiva. Basado en la metodología de la Historia Oral, el estudio se desarrolló a partir de entrevistas realizadas a diecisiete titulados, posteriormente transcritas, textualizadas y analizadas mediante aproximaciones temáticas construidas a partir de las recurrencias presentes en las narrativas. Los resultados ponen de manifiesto que los titulados perciben una brecha entre la formación que ofrece el programa y las exigencias de la Educación Básica, lo que apunta a un predominio de conceptos orientados a las matemáticas académicas en detrimento de los componentes pedagógicos y conceptuales, más cercanos a la práctica escolar. Además, las narrativas indican incompatibilidades entre la extensión de los programas y la carga lectiva de las asignaturas, lo que, según los participantes, compromete el proceso de aprendizaje. Se concluye que los resultados apuntan a la necesidad de reforzar la articulación entre los conocimientos específicos y pedagógicos en el plan de estudios de la Licenciatura en Matemáticas, así como de una mayor aproximación entre la universidad y la Educación Básica a lo largo de la formación inicial del profesorado.

**Palabras clave:** Formación de Profesores. Historia Oral. Licenciatura en Matemáticas. Currículo.

## CONTEXTUALIZANDO O ESTUDO

As discussões acerca da formação inicial de professores de Matemática têm evidenciado tensões históricas entre os conhecimentos específicos da área e as demandas pedagógicas relacionadas à atuação na Educação Básica. No âmbito das licenciaturas, essas tensões se materializam, sobretudo, na organização curricular dos cursos, nas ementas das disciplinas e na distribuição da carga horária destinada aos componentes específicos e pedagógicos.

A escola é uma instituição social onde ao mesmo tempo em que influencia a sociedade é também influenciada pela mesma. Logo, formar um professor que irá lecionar nesse local, deve transpor a instrumentalização, por isso, a formação inicial de professores precisa “acompanhar as tendências sociais fornecendo o tipo de educação que a sociedade necessita e não necessariamente aquela que os grupos dominantes desejam”.

Compreendemos que a formação inicial de professores deve preconizar conhecimentos especializados e formalizados do curso no qual o futuro professor está se formando. Além disso, deve favorecer a construção da autonomia profissional relacionada aos conhecimentos técnicos da profissão e considerar os conhecimentos teóricos e práticos como dimensões indissociáveis da formação do professor.

Estudos sobre formação docente apontam que o currículo das licenciaturas exerce papel central na constituição dos saberes profissionais do professor, uma vez que organiza os conhecimentos considerados legítimos para a atuação docente (Fiorentini, 2005; Oliveira, 2026). Nesse contexto, as escolhas curriculares não se restringem à definição de conteúdos, mas expressam concepções de formação, ensino e profissão docente.

Nessa conjuntura, atribui-se ao currículo um papel basilar na formação de professores, pois ele materializa concepções, intentos e objetivos educacionais, de

conhecimento e sociedade. O currículo, materializado a partir da matriz curricular, das ementas e carga horária das disciplinas, orienta a organização formativa e dos conhecimentos construídos ao longo do curso.

Pela matriz curricular, evidencia-se a articulação entre as disciplinas e os componentes da formação. Nas ementas são delimitados e apresentados os conteúdos, objetivos e abordagens teórico-metodológicas e objetivos das disciplinas. Já a carga horária revela as intencionalidades pedagógicas e formativas, assim como delimita o tempo destinado à aprendizagem. Nesse sentido, estudar o currículo, a partir da visão de egressos, é compreender a maneira que essas dimensões contribuem (ou não) para a formação e prática docente.

A literatura sobre formação docente tem destacado a importância de processos formativos que possibilitem aos futuros professores refletirem criticamente sobre as dimensões sociais, políticas e culturais que atravessam a prática educativa.

Para tanto, os cursos de licenciatura precisam não somente ensinar o conteúdo, mas também criar espaços formativos que estimulem a problematização das questões sociais, políticas e culturais que atravessam a realidade escolar. Em um cenário marcado por desigualdades, desafios e demandas, é necessário que o professor em formação tenha uma compreensão da sua atuação, articulando saberes teóricos e práticos para atuar de forma crítica e consciente nessa realidade.

Estudos sobre a formação inicial de professores de Matemática apontam que os currículos das licenciaturas historicamente privilegiam conhecimentos matemáticos formais e abstratos, aproximando-se da lógica dos bacharelados e produzindo distanciamentos em relação às demandas da Educação Básica (Fiorentini, 2005; Fiorentini; Lorenzato, 2012). Tal configuração curricular tem sido objeto de críticas no campo da Educação Matemática, especialmente pela fragmentação entre conhecimentos específicos e pedagógicos.

Diante dessas discussões, o estudo tem por objetivo analisar as percepções de um grupo de dezesseis egressos da Licenciatura em Matemática da Unimontes<sup>3</sup>, graduados no período de 2020 a 2023, no que concerne ao currículo, materializado pela matriz curricular, ementa e carga horária. As questões que o estudo visou responder são: Quais são as percepções de egressos do Curso de Licenciatura em Matemática da Unimontes, graduados entre 2020 e 2023, acerca da matriz curricular, das ementas e da carga horária do curso?

---

<sup>3</sup> Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes).

O artigo está organizado em seis seções. Na primeira, apresentamos o tema, o objetivo e a questão de pesquisa. Na segunda, discutimos sobre o currículo da Licenciatura em Matemática. Já na terceira, apresentamos nossa escolha metodológica, qual seja, a História Oral, assim como evidenciamos as vozes do estudo. Na quarta seção, analisamos os dados produzidos, a partir das entrevistas realizadas, mostrando as convergências e divergências apresentadas pelos egressos. Por fim, na sexta seção, tecemos as considerações finais.

## **UM OLHAR SOBRE O CURRÍCULO REALIZADO NA LICENCIATURA**

O currículo constitui um espaço de seleção, organização e legitimação de conhecimentos, expressando concepções de formação, ensino e sociedade (Sacristán, 2000; Arroyo, 2013). No âmbito das Licenciaturas em Matemática, a organização curricular influencia diretamente a constituição dos saberes profissionais e as relações estabelecidas entre formação específica e prática docente.

Consoante Arroyo (2013), o currículo é uma ferramenta necessária para a organização, gestão e desenvolvimento das práticas educativas nos diferentes contextos em que se realiza a educação, implicando (necessárias) discussões sobre como ele interfere na sociedade, na política e na economia. Todavia, diante das transformações nas configurações sociais, faz-se necessário repensar os reflexos dessas mudanças no currículo desenvolvido nos espaços escolares, com vistas à formação humana, cidadã, do coletivo e particulares envolvidos nos diferentes contextos, respeitando as idiossincrasias e os seus propósitos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais e demais dispositivos legais que orientam a formação de professores influenciam diretamente a organização curricular das licenciaturas, estabelecendo princípios relacionados à formação docente e às finalidades da Educação Básica (Saviani, 2011).

Nesse sentido, a publicação de Parâmetros, Orientações, Referenciais e Diretrizes Curriculares Nacionais no Brasil simboliza um marco na constituição curricular do país, amalgamando dimensões relacionadas à organização curricular, à flexibilização institucional e aos contextos nos quais o currículo é desenvolvido, além do direcionamento de atividades educacionais de interesse comum à sociedade brasileira.

Diante das discussões relacionadas à formação de professores, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) foram apresentadas para apresentar referenciais teóricos e práticos para a formação inicial, de modo que as Instituições de Ensino Superior (IES)

tenham subsídios legais para formular Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) em harmonia com as demandas formativas para o exercício da docência na Educação Básica.

Desse modo, a organização curricular das licenciaturas pode favorecer — ou limitar — a articulação entre os conhecimentos específicos da Matemática, os componentes pedagógicos e as experiências relacionadas à prática docente. Neste estudo, analisaremos pela (e a) perspectiva de egressos do Curso de Licenciatura em Matemática da Unimontes a materialização desse currículo, apresentado a partir da matriz curricular, das ementas e carga horária das disciplinas.

Uma das questões que permeiam o campo e estudos do currículo é o tipo de conhecimento a ser ensinado, pois a partir dele é possível formar e projetar uma pessoa para viver na sociedade, implicando relações de disputa e poder, visto que os conhecimentos selecionados para serem ensinados nas escolas e nas formações de professores, serão determinados por grupos com objetivos e intentos próprios (Neto; Reuter; Gomes, 2022).

Sendo assim, o currículo é um território de disputas, de narrativas, de referenciais, de conhecimentos e de poder, os quais ditam sua dinâmica e organização (Arroyo, 2013). Desse modo, as escolhas curriculares influenciam os conhecimentos valorizados na formação de professores e as concepções de ensino presentes nos cursos de licenciatura, a partir de uma concepção ideológica, com uma seleção de conhecimentos que não é neutra — pois é imbuída de interesses, a serem contemplados na estrutura curricular (Sacristán, 2000).

Na formação inicial de professores, compreender os elementos que constituem o currículo é relevante, pois eles influenciam os modos como os futuros docentes constroem conhecimentos relacionados à prática profissional. Neste contexto, “faz-se importante vislumbrar possibilidades formativas que vão ao encontro do conceito de professor reflexivo, pois o fazer pedagógico do professor deve se alinhar à uma perspectiva crítica” (Neto; Reuter; Gomes, 2022, p. 203).

Logo, a formação inicial de professores deve ensejar nesses profissionais a busca de construção de conhecimentos que sejam utilizados na criticidade cotidiana, refletindo na e sobre a sua própria prática, tendo-a como um processo contínuo.

Especificamente no que refere ao currículo de Matemática, é imperioso que o professor, enquanto profissional reflexivo, possa promover o processo de ensino numa perspectiva crítica, por meio de conhecimentos cuidadosamente selecionados para compor tal currículo, visto que por meio dessa criticidade é possibilitado aos estudantes ler e escrever

o mundo por meio das investigações matemáticas, a fim de a(de)nunciar situações e problemáticas do cotidiano, sejam elas de injustiça, exploração e exclusão.

Cabe, portanto, questionar até que ponto os projetos pedagógicos, as matrizes curriculares, as ementas e os planos de disciplinas, estando sob o direcionamento das DCN e seus condicionantes, conseguem subsidiar uma formação de professores ancoradas e contempladas as necessidades hodiernas de articulação teórico-prática situada num contexto histórico-social e suas particularidades.

As discussões apresentadas possibilitam compreender o currículo da licenciatura não apenas como estrutura formal expressa na matriz curricular e nas ementas, mas também como experiência formativa vivenciada pelos sujeitos ao longo do curso. Nessa perspectiva, analisar as narrativas dos egressos permite problematizar como esses elementos curriculares foram percebidos e significados durante a formação inicial.

## **A HISTÓRIA ORAL E AS MEMÓRIAS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Esta pesquisa possui abordagem qualitativa e fundamenta-se na metodologia História Oral, compreendida como possibilidade de construção de fontes históricas por meio das narrativas dos participantes. A escolha dessa metodologia relaciona-se ao objetivo do estudo, uma vez que possibilita compreender as percepções dos egressos acerca do currículo vivenciado durante a formação inicial no Curso de Licenciatura em Matemática da Unimontes.

Para Goularte e González (2022, p. 204), a “História Oral é utilizada como recurso metodológico para conhecer a história a partir de outras perspectivas”. Por meio dela, essa história é retomada via narrativa de pessoas e não de fontes oficiais, “dando espaço para que elas possam transmitir seus conhecimentos e contribuir para o conhecimento histórico”. Ao adotá-la, sabemos que, diferentemente dos documentos históricos, “as fontes orais não são encontradas, mas cocriadas pelo historiador” (Portelli, 2016, p. 10).

Nesse sentido, a História Oral é uma metodologia que oportuniza observar subjetividades, escutar vivências e experiências, a partir das narrativas construídas por meio de entrevistas planejadas e realizadas previamente. Esse processo permite valorizar vozes que, frequentemente, não aparecem em documentos oficiais, favorecendo a compreensão de determinado grupo social (Oliveira; Almeida, 2025).

No estudo, a utilização da História Oral permitiu compreender o currículo da licenciatura não apenas em sua dimensão formal, expressa na matriz curricular e nas

ementas, mas também em sua dimensão vivida e experienciada pelos egressos ao longo da formação inicial.

Segundo Roque e Gomes (2022, p. 233), ao trabalhar com a História Oral, comumente é utilizado o termo narrativa para se referir às falas dos participantes. Consoante as autoras supracitadas, narrativa é uma “forma específica de discurso, organizado em torno de um enredo, personagens e uma sequência temporal vinculada à espacialidade, e que se caracteriza pelo movimento peculiar à arte de contar, de traduzir em palavras as reminiscências da memória”.

Dessa maneira, as narrativas estão intimamente relacionadas à história e à memória, porquanto elas viabilizam que conheçamos as histórias dos participantes, ao resgatarmos da sua memória acontecimentos vivenciados. Nessa esteira, Almeida (2009, p. 2015) revela que a memória “é uma teia de subjetividades, por mais que haja imersão, por mais que se provoque o/a narrador/a, por mais que se evite a superficialidade durante a entrevista, não há como atingir a totalidade daquilo que foi vivido no passado”, sendo compostas dos atos de lembrar e de esquecer. Assim, a memória carrega marcas da (inter)subjetividade, de conhecimentos e vivências pregressas, trazendo à tona nuances do passado e visibilidade aos sujeitos na construção da história.

A título de esclarecimento, trabalhamos com excertos de narrativas construídas em entrevistas semiestruturadas gravadas, transcritas<sup>4</sup> e, depois, textualizadas<sup>5</sup>. Após esses processos, os textos foram devolvidos aos participantes para validação e autorização de utilização e publicização, mediante assinatura das cartas de cessão de direitos.

Participaram da pesquisa<sup>6</sup> dezessete egressos (apresentados no Quadro 1) do Curso de Licenciatura em Matemática da Unimontes, graduados entre os anos de 2020 e 2023. A escolha desse recorte temporal considerou a proximidade entre a conclusão do curso e a atuação profissional dos participantes, buscando compreender percepções recentes acerca do currículo vivenciado na formação inicial.

**Quadro 1 – Dados das entrevistas**

Nome do(a) egresso(a)	Data	Local	Duração
Igor Soares Santos	28/09/2024	Google Meet	1h 18min 55s
Luiz Fernando Saldanha Vieira	29/09/2024	Google Meet	1h 27min 46s
Ada Lovelace	30/09/2024	Google Meet	59min 27s

<sup>4</sup> Na transcrição, é realizado “o registro bruto e o mais fidedigno possível das falas dos depoentes, preservando os vícios de linguagem e os elementos linguísticos presentes nas narrativas e no diálogo” (Almeida, 2015, p. 57).

<sup>5</sup> A textualização “consiste na organização das ideias numa sequência lógica, omitindo-se os vícios de linguagem, as afirmações repetidas, promovendo, desse modo, a organização de um texto coerente e articulado às questões de pesquisa” (Almeida, 2015, p. 57).

<sup>6</sup> Informamos que a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Unimontes, sendo aprovada sob parecer n° 6.832.524.

Saulo Henrique Furtado Leite	02/10/2024	Google Meet	1h 23min 13s
Welber Paraizo Ferreira	02/10/2024	Google Meet	1h 10min 46s
Giovanna Souza Rodrigues	04/10/2024	CCET <sup>7</sup>	1h 51min 05s
Samuel Scarcela e Souza	04/10/2024	CCET	1h 02min 26s
Pedro Quintino da Silva Neto	04/10/2024	Google Meet	43min 19s
Jadde Thaine dos Santos Oliveira	05/10/2024	Google Meet	1h 13min 55s
Maria Luiza Gomes	05/10/2024	Google Meet	57min 08s
Dyanna Ramos Fiel	07/10/2024	Google Meet	1h 09min 04s
Tiago Henrique Dias	08/10/2024	Google Meet	1h 14min 38s
Marcio Henrique Ferreira de Oliveira	16/10/2024	Google Meet	2h 27min 36s
Sophie Germain	19/10/2024	Google Meet	51min 12s
Alysson Patrick Vieira Santos	23/10/2024	Google Meet	1h 18min 23s
Isaac Newton	26/10/2024	Google Meet	2h 53min 05s
Emmy Noether	03/11/2024	Google Meet	2h 05min 24s

Fonte: Os autores (2024).

Acerca da utilização dos nomes próprios, Rolkouski (2008, p. 66) assevera que “a manutenção dos nomes dos depoentes, [é] exigência da HO<sup>8</sup>, dada sua intencionalidade em constituir fontes históricas a serem disponibilizadas a outros pesquisadores”. Durante a entrevista, foi explicado aos participantes sobre a possibilidade de terem ou não seus nomes na pesquisa, dando liberdade de escolha a cada um. Para os que aceitassem, apresentaríamos seus nomes próprios, porém, caso contrário, utilizaríamos codinomes de personalidades importantes para a Matemática. Sublinhamos que as entrevistas realizadas pelo aplicativo *Google Meet* ocorreram por solicitação dos egressos.

Após a textualização das entrevistas, realizamos leituras do material produzido, buscando identificar recorrências, aproximações e distanciamentos presentes nas narrativas dos egressos. A partir desse movimento analítico, foi construída a categoria temática *Currículo do Curso de Licenciatura em Matemática da Unimontes* relacionada à sua organização curricular, à articulação entre conhecimentos específicos e pedagógicos e às percepções acerca da aproximação entre universidade e Educação Básica. Os excertos apresentados ao longo do texto foram selecionados em função de sua relevância para a categoria analítica.

## O CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UNIMONTES

Nesta seção/categoria, analisaremos as percepções dos egressos, por meio de excertos de narrativas construídas por intermédio de entrevistas. Destacamos que, após a leitura atenciosa das 17 textualizações, realizamos processos de codificação e agrupamento

<sup>7</sup> Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas, localizado no Prédio 3 no *campus* Darcy Ribeiro da Unimontes.

<sup>8</sup> História Oral.

temático, buscando convergências relacionadas ao objetivo do estudo. As análises foram desenvolvidas considerando tanto os aspectos convergentes quanto os divergentes presentes nas narrativas.

A análise das narrativas dos egressos possibilitou identificar recorrências relacionadas à organização curricular da Licenciatura em Matemática da Unimontes. A partir das aproximações temáticas construídas durante o processo analítico, emergiram discussões relacionadas: (i) à predominância da Matemática acadêmica no curso; (ii) ao distanciamento entre universidade e Educação Básica; (iii) às dificuldades de articulação entre conhecimentos específicos e pedagógicos; e (iv) às limitações percebidas nas ementas e cargas horárias das disciplinas.

O Curso de Licenciatura em Matemática da Unimontes, implementado em 1968 com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, tem o escopo de formar professores para atuar na Educação Básica. Conforme as autoras, o Projeto Pedagógico do Curso “pressupõe a definição de conteúdos mínimos básicos de Matemática, para que os estudantes se tornem capazes de atuar nessa sociedade” (Prates; Almeida, 2024, p. 9).

Quanto à estrutura curricular do curso, Prates e Almeida (2024) aduzem que sua carga horária está distribuída em um total de 3200h, acrescidas das 360h de atividades de extensão. Os componentes curriculares do curso estão distribuídos nos eixos: (i) Conhecimentos Específicos de Matemática; (ii) Conhecimentos Didático-Matemáticos; (iii) Formação Geral Docente; e (iv) Conhecimentos Experiencial e Profissional.

À luz de estudos curriculares, como o de Sacristán (2000), compreende-se que a organização curricular do curso não é neutra, mas resultado de intentos e disputas formativas, escolhas e hierarquizações de saberes. A matriz curricular, a carga horária e a ementa revelam concepções de formação docente de quem organizou o PPC, os quais legitimam saberes que serão ensinados aos futuros professores.

Nas palavras das autoras, a distribuição da carga horária é a seguinte: “1830h para atividades teóricas; 400h para o Estágio Curricular Supervisionado; 400h para a Prática como Componente Curricular; e um total de 620h destinadas ao núcleo de estudos para enriquecimento curricular” (Prates; Almeida, 2024, p. 14).

Nesse curso, as atividades teóricas referem-se à parte do currículo que se relaciona ao estudo de conceitos, teorias e proposições dos conteúdos presentes no curso, tanto no que concerne à área da Matemática – incluindo a Pura, Aplicada e Estatística –, bem como à que se refere à área pedagógica e de formação docente.

Prates e Almeida (2024, p. 14) atestam que as atividades práticas, como Prática como Componente Curricular, Práticas de Laboratório e Estágio Curricular Supervisionado, “são apresentadas como a principal forma de mediar a compreensão dos objetos matemáticos com o intuito de propiciar ao acadêmico a construção dos conhecimentos dentro de um contexto”. Essas atividades práticas devem, por sua vez, ser articuladas às atividades teóricas em todos os períodos do curso, como apresenta o PPC da Licenciatura em Matemática (Unimontes, 2019).

Em seu estudo, Prates e Almeida (2024, p. 14) concluem que, nas questões relacionadas à estrutura e organização do currículo do curso, busca-se articular as atividades teóricas com as práticas para propiciar o desenvolvimento de habilidades e competências, as quais servirão para que os professores em formação possam atuar na Educação Básica. Entretanto, para as autoras, “nota-se, nessa distribuição, uma ênfase no estudo dos conhecimentos das áreas específicas, prevalecendo os componentes curriculares relacionados a esse saber”, ou seja, há uma ênfase maior na teoria e nos conhecimentos da Matemática, com alto nível e grau de abstração, prevalecendo os componentes curriculares dessa área na matriz curricular do curso.

Analisar narrativas de egressos nos oportuniza entrever o currículo prescrito, apresentado nos documentos institucionais, com o currículo vivido, experienciado na formação inicial de professores, como preconiza Sacristán (2000). A análise das narrativas constitui um espaço privilegiado para compreender como a matriz curricular, as ementas e a carga horária se materializam na formação desses profissionais.

Sendo assim, nesta categoria intitulada *O Currículo do Curso de Licenciatura em Matemática da Unimontes*, cotejamos as narrativas de 12 egressos, com vistas a analisar suas percepções sobre a estrutura curricular, as ementas e a carga horária do curso e os impactos para sua formação.

As narrativas dos egressos não devem ser compreendidas apenas como avaliações individuais do curso, mas como produções discursivas que evidenciam tensões historicamente presentes na formação inicial de professores de Matemática no Brasil.

Essas narrativas evidenciam percepções acerca da centralidade atribuída à Matemática acadêmica no currículo da licenciatura. Segundo os egressos, a formação esteve fortemente orientada para conteúdos abstratos e formalistas, frequentemente pouco relacionados às demandas da prática docente na Educação Básica.

*<sup>9</sup>Para mim a matriz curricular não prepara suficiente para a nossa atuação na Educação Básica, porque a graduação em Matemática da Unimontes visa muito mais conteúdos do Ensino Superior. Então, para um graduado que queira dar aula na Educação Básica assim que formar, ele precisa estudar toda Matemática Básica, pois a última vez que ele viu possivelmente foi anos atrás no Ensino Médio (Excerto do relato de Luiz Fernando Saldanha Vieira, entrevistado em setembro de 2024).*

*Acho que o curso necessita de melhorias principalmente na matriz curricular, pois, precisa revisar a parte de função logarítmica, trigonométrica, exponencial. A parte básica de função, de modo geral. A parte de pré-cálculo, que é muito precário [...] já vi professores falando assim “tem que ver a ementa toda porque vai que tem alguém que está querendo ir para o mestrado na Matemática Pura”. Mas também tem a parte da Educação e a parte Pedagógica. Ou seja, não existe só Matemática Pura dentro do curso de Matemática (Excerto do relato de Saulo Henrique Furtado Leite, entrevistado em outubro de 2024).*

*Acho a carga horária grande demais, as ementas das disciplinas e a matriz curricular também. Tem muita disciplina que se eu pudesse, tiraria e substituiria por outras. [...] Já conheci pessoas que saíram do curso para cursar uma Licenciatura em Matemática em outras instituições pois, para elas, lá o Curso de Licenciatura tinha realmente cara de uma licenciatura para formar um professor para atuar na Educação Básica (Excerto do relato de Tiago Henrique Dias, entrevistado em outubro de 2024).*

*Não acho a carga horária do curso suficiente, acho ela pouca pensando formar um professor para atuar. Ela é curta para desenvolver um bom trabalho na docência. Para não aumentar, deveria ajustar a que já tem, focando mais na docência na Educação Básica e não em continuar na área acadêmica. [...] A matriz curricular do Curso de Licenciatura em Matemática da Unimontes precisa mais de disciplinas para atender as demandas da Educação Básica, hoje como professor de escola vejo que a graduação não me preparou tanto assim para atuar numa sala de aula, muitas coisas sobre a escola e o sistema da Educação eu fui aprendendo durante os anos que atuo (Excerto do relato de Isaac Newton, entrevistado em outubro de 2024).*

As quatro narrativas revelam uma convergência: a percepção de distanciamento entre as disciplinas presentes na matriz curricular da Licenciatura em Matemática e as demandas da Educação Básica. Luiz Fernando afirma que as disciplinas presentes na matriz curricular do curso não preparam suficientemente para atuar nos Ensinos Fundamental e Médio, que é o objetivo do curso, porque as disciplinas focam na Matemática do Ensino Superior e afastam-se da Educação Básica.

As narrativas dos egressos evidenciam uma concepção de formação marcada pela separação entre universidade e escola, na qual a Educação Básica aparece mais como espaço de aplicação do conhecimento do que como dimensão constitutiva da formação de professores. Tal distanciamento sugere a permanência de um currículo centrado na lógica acadêmica da Matemática, em detrimento de uma formação que reconheça a escola como espaço de produção de saberes profissionais.

---

<sup>9</sup> Esclarecemos que, daqui em diante, todos os excertos dos relatos de nossos colaboradores serão grafados em itálico para enfatizar suas narrativas.

As percepções dos egressos dialogam com estudos que criticam o distanciamento entre conteúdos matemáticos da academia e as demandas da prática docente em espaços escolares, como Fiorentini (2005). Essa distância interfere na construção de saberes docentes articulados à realidade da Educação Básica, reforçando a visão de que a licenciatura não cumpre sua função formativa.

Essa é uma questão que permeia a história das licenciaturas em Matemática: a prevalência do currículo a partir da lógica do bacharelado, no qual conhecimentos específicos, com alto grau de abstração, da Matemática, têm posição central na formação de professores (Fiorentini; Lorenzato, 2012). Tal organização curricular sustenta a dissociação entre os saberes matemáticos e aqueles necessários à prática na Educação Básica, produzindo e evidenciando o distanciamento da formação inicial aos espaços escolares.

Saulo expõe que o curso precisa de melhorias em seu currículo, mormente no que tange ao trabalho de disciplinas que estudem conteúdos como função logarítmica, trigonométrica, exponencial e pré-cálculo. Segundo o egresso, ele já presenciou professores da área da Matemática dizendo que as disciplinas ministradas por eles precisam ver toda a ementa, haja vista que algum acadêmico pode querer continuar seus estudos nessa área.

Cabe um questionamento: *Se o curso tem a finalidade de formar professores para a Educação Básica, por que os professores evidenciam sua preferência e instigam a escolha pela pós-graduação na área da Matemática e não dialogam com o local onde os futuros professores irão atuar?*

Esse posicionamento evidencia tensões relacionadas às finalidades formativas da licenciatura, sobretudo quando os conhecimentos privilegiados no currículo não dialogam diretamente com a futura atuação profissional dos licenciandos na Educação Básica.

Para o egresso Tiago, a ementa, a carga horária das disciplinas e a matriz curricular são extensas. O egresso confessa que é de seu conhecimento que estudantes desistem do curso nessa instituição para ingressarem no mesmo curso, mas em outras instituições, cujas disciplinas realmente se aproximam da Educação Básica. Assim, ele evidencia uma lacuna no curso da Unimontes – alegando ser este um dos motivos para desistências.

Já para Isaac Newton, a carga horária é reduzida para formar um professor. Além disso, as disciplinas presentes no curso não são suficientes para formar um professor para atuar na Educação Básica, ou seja, há uma contradição: para os egressos o curso tem muitas disciplinas e, mesmo com um quantitativo alto, ele ainda não prepara suficientemente.

A narrativa do egresso Isaac Newton mostra um distanciamento entre o currículo prescrito pela licenciatura e o currículo vivido posteriormente na atuação profissional

docente. Tal aspecto reforça discussões sobre a fragmentação entre conhecimentos específicos e pedagógicos na formação inicial de professores de Matemática (Saviani, 2009; Fiorentini, 2005).

As percepções apresentadas pelos egressos aproximam-se das discussões desenvolvidas por Fiorentini (2005) e Fiorentini e Lorenzato (2012), que problematizam a histórica predominância de conhecimentos matemáticos formais nas licenciaturas em Matemática. Segundo esses autores, tal configuração curricular tende a aproximar a licenciatura da lógica dos bacharelados, produzindo distanciamentos em relação às demandas concretas da docência escolar.

Ainda nesse sentido, Ada, Emmy, Igor e Giovanna afirmaram que:

*Acredito que a carga horária tem que ter mudanças. Algumas disciplinas são gigantescas, mas também por causa da ementa enorme que elas tem, portanto deveria ter um ajuste tanto na carga horária da disciplina quanto na ementa, para que a divisão da Matemática Pura e a área pedagógica do curso seja mais justa* (Excerto do relato de Ada Lovelace, entrevistada em setembro de 2024).

*Em questão da carga horária, acredito que seja suficiente, entretanto, as disciplinas que são mal organizadas nesse quesito, pois têm algumas com carga horária maiores do que outras, e vemos que o foco predominante das disciplinas com as maiores cargas horárias são as da Matemática Pura. Parece que é um curso de Licenciatura só porque tem estágio. É um Bacharelado disfarçado* (Excerto do relato de Emmy Noether, entrevistada em novembro de 2024).

*Eu acho a matriz curricular bem abrangente. Ela pega desde a questão, por exemplo, do Cálculo, Álgebra, Geometria e Pedagogia, então acredito que seja completa, mas claro, obviamente ela atende umas áreas mais do que outras* (Excerto do relato de Igor Soares Santos, entrevistado em setembro de 2024).

*Eu acho que a carga horária do curso é grande e má distribuída. [...] Isso que deveria acontecer, redistribuir a carga horária das disciplinas, pois algumas não têm necessidade de ter 108h/a, principalmente se ela não vai agregar na Educação Básica. A ementa de algumas outras disciplinas é outro problema, pois ela é gigantesca e os professores querem dá-la completa, independentemente se os acadêmicos aprendem ou não* (Excerto do relato de Giovanna Souza Rodrigues, entrevistada em outubro de 2024).

Os quatro relatos conferem visibilidade para as críticas dos egressos quanto à divisão da quantidade de disciplinas das distintas áreas presentes no curso. Na visão dos egressos, algumas são extensas e com carga horária maior que outras, sendo que são disciplinas voltadas para os conteúdos específicos da Matemática, como declaram Emmy e Giovanna.

Embora haja estágios supervisionados, a falta de maior foco, pelo curso, nas disciplinas pedagógicas deixa os egressos com um sentimento de que não é uma licenciatura. Eles indicam que há ausência de uma divisão mais justa na quantidade de disciplinas

pedagógicas e das que dão ênfase à Matemática. É preciso abranger o indispensável para atuação na Educação Básica, como frisado por Ada.

As percepções dos egressos evidenciam tensões relacionadas à organização curricular da licenciatura, especialmente no que se refere à incompatibilidade entre a extensão das ementas e o tempo destinado às disciplinas. Segundo os participantes, a elevada quantidade de conteúdos abordados em períodos reduzidos dificultava processos de aprofundamento conceitual e aprendizagem.

Esse aspecto pode indicar a permanência de modelos curriculares marcados pela centralidade do cumprimento programático e pela valorização da quantidade de conteúdos, em detrimento de experiências formativas mais reflexivas e contextualizadas.

As narrativas vão ao encontro do estudo realizado por Prates e Almeida (2024), segundo as quais há um relevo maior na teoria e nos conhecimentos da Matemática, prevalecendo os conteúdos dessa área, na distribuição de disciplinas na matriz curricular do curso. Sobre a ementa e carga horária, eis o que manifestam os egressos:

*[...] a carga horária é ok, pois têm muitas disciplinas que os conteúdos são muito grandes e, às vezes, não dá tempo de ver todo o conteúdo, e os professores preferem dar a matéria toda, mesmo que seja totalmente corrido e com aproveitamento baixo, do que fazer com calma e não atingir a ementa toda (Excerto do relato de Samuel Scarcela e Souza, entrevistado em outubro de 2024).*

*Acho que a carga horária do curso não é ruim, mas as das disciplinas, sim. Pois nelas há uma incompatibilidade entre quantidade de coisas a ser estudadas e carga horária. É uma ementa muito grande para uma carga horária pequena. [...] Quando fiz, sentia que a carga horária das disciplinas da Matemática Pura era muito superior as da Educação (Excerto do relato de Marcio Henrique Ferreira de Oliveira, entrevistado em outubro de 2024).*

*Para mim a carga horária poderia ter uma redução, voltar ao que era antes, no PPC antigo, acho que era menor, pois no de agora, a carga horária é absurdamente grande, e o acadêmico praticamente não consegue trabalhar e estudar ao mesmo tempo. E muitos precisam do trabalho para se manter. [...] Outra coisa também é a ementa de algumas disciplinas que são enormes, e como os professores querem sempre dar ela completa, independentemente do tempo se vai dar ou não, eles acabam correndo demais, acho que tinham que esmiuçá-las e talvez enxugá-las, deixando somente o necessário (Excerto do relato de Maria Luiza Gomes, entrevistada em outubro de 2024).*

*Acho que o curso de Matemática da Unimontes é muito exaustivo, com uma carga horária grande, [...] chega no quinto período, começamos a termos estágio além daquele tanto de disciplinas da Matemática Pura que é bem quando entra também Espaços Métricos, Estruturas Algébricas e para o final do curso vem EDO, Análise Real e  $R_n$  que são disciplinas com ementas enormes que os professores querem cumpri-las a todo custo. [...] Creio que a matriz curricular, do jeito que ela está montada, prepara em parte os graduados a serem professores, mas somente no papel, pois acredito que na experiência que temos na faculdade é uma coisa um pouco diferente (Excerto do relato de Alysson Patrick Vieira Santos, entrevistado em outubro de 2024).*

Os quatro egressos mencionam a extensão da ementa a ser cumprida em um período de aproximadamente cinco meses. Essa convergência nos relatos expõe uma crítica à discrepância entre a carga horária das disciplinas e a quantidade de conteúdos a serem estudados em um período letivo.

Os egressos revelam haver disciplinas que demandam mais tempo para serem compreendidas, principalmente em virtude da quantidade de tópicos a serem trabalhados e que os professores insistem em cumpri-los integralmente, resultando em aulas apressadas, com muita informação e baixo aproveitamento.

A percepção de que, embora a carga horária total do curso seja adequada, contrastando com a necessidade de modificar as cargas horárias e ementas de disciplinas, não é compartilhada completamente entre os egressos. Alysson e Maria Luiza veem a carga horária do curso como muito extensa para quem precisa trabalhar e estudar.

A conciliação entre a formação inicial com o trabalho dos estudantes constitui um desafio nas diversas áreas, não se restringindo ao Curso de Matemática. Neste caso, a proposta dos egressos de reduzir a carga horária do curso surge como uma tentativa de resposta às dificuldades nessa conciliação enfrentada por eles. No entanto, tal sugestão vai de encontro com as diretrizes legais, que estabelecem uma carga horária mínima para esses cursos.

Conforme lemos na Resolução CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2024), os cursos de formação inicial de professores, com carga horária total de no mínimo 3.200 horas, terão sua organização curricular em consonância com as aprendizagens prescritas na Base Nacional Comum Curricular. Tal organização evidencia que a definição da carga horária não se limita a um critério quantitativo, mas expressa uma concepção de formação de professores para a Educação Básica que reconhece a complexidade do trabalho pedagógico e a necessidade de uma preparação ampla, crítica e integral.

Assim, as dificuldades relatadas pelos egressos apontam menos para a necessidade de diminuição da carga horária e mais para a urgência de políticas institucionais de permanência, flexibilização de trajetórias formativas e apoio estudantil, capazes de garantir condições para que os futuros professores consigam concluir o curso sem que haja o esvaziamento do projeto formativo previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes.

Sobre as narrativas dos egressos, ainda que revele os entraves entre suas condições socioeconômicas e as exigências da formação, a proposta não contempla adequadamente as demandas pedagógicas, epistemológicas e didáticas necessárias à formação de professores

de Matemática, área que também requer uma formação teórica e prática para atuar na Educação Básica.

As narrativas trazem a lume críticas à parca quantidade de disciplinas que dialogam a licenciatura com a Educação Básica, bem como à discrepância da organização das disciplinas no que tange à carga horária. Isso porque a carga horária das disciplinas de conteúdo específico da Matemática é superior às das disciplinas pedagógicas.

De mais a mais, denunciam o excesso de disciplinas que não dialogam com a Educação Básica, assim como a matriz curricular que é extensa para a carga horária prevista, na qual os professores têm de cumpri-las integralmente, mesmo que a aprendizagem dos estudantes não seja satisfatória. Ou seja, a preocupação é com a quantidade de tópicos a serem trabalhados e/ou vistos nessas disciplinas, e não com o aprendizado, ratificando a visão de que os conteúdos são listas às quais devem ser dados *checklists*.

As críticas dos egressos referentes à extensão das ementas e à incompatibilidade entre carga horária e a quantidade de conteúdos vistos durante o período da disciplina, revelam uma concepção de um currículo centrado no acúmulo de tópicos em detrimento da real aprendizagem, aproximando do que Sacristán (2000) afirma sobre o currículo focado no cumprimento da ementa sobrepondo os processos de compreensão e aprendizagem pelos estudantes.

De modo geral, as narrativas analisadas revelam que, embora o discurso institucional valorize a articulação entre teoria e prática, essa integração ainda se efetiva de maneira limitada no *currículo vivido*. A prática pedagógica aparece deslocada para momentos específicos do curso, o que compromete a construção progressiva da identidade docente ao longo da formação inicial.

Em conclusão, as narrativas dos egressos nos mostram que o currículo do Curso de Licenciatura em Matemática da Unimontes tem uma centralidade em disciplinas e saberes específicos da Matemática, em detrimento dos pedagógicos e da aproximação com a Educação Básica. Essa organização reafirma a concepção academicista, com distanciamento entre a teoria e a prática. A partir desses achados, urge a necessidade de repensá-lo assim como a formação desses profissionais, de modo a diligenciar uma formação integral, crítica e com olhares para a escola.

## CONSIDERAÇÕES

Com base nas análises realizadas e discutidas ao longo deste artigo, apresentamos nossas considerações finais, afirmando que alcançamos o objetivo e respondemos às

questões de pesquisa, apresentados anteriormente. O objetivo do estudo foi analisar as percepções de um grupo de dezessete egressos da Licenciatura em Matemática da Unimontes, graduados no período de 2020 a 2023, no que concerne ao currículo, materializado pela matriz curricular, ementa e carga horária.

As questões que *sulearam* o estudo foram: Quais são as percepções de egressos do Curso de Licenciatura em Matemática da Unimontes, graduados entre 2020 e 2023, acerca da matriz curricular, das ementas e da carga horária do curso?

As narrativas nos permitiram analisar as percepções dos egressos, chegando à conclusão de que nesse curso há uma parca quantidade de disciplinas que realizam um diálogo com a Educação Básica, daí os egressos mostrarem a urgência de conectar a universidade à escola, por meio de disciplinas que aproximem esses dois espaços formativos.

A respeito da ementa e carga horária das disciplinas da graduação, as narrativas dos egressos põem em relevo que as disciplinas de conteúdo específico da Matemática têm uma carga horária maior do que as disciplinas pedagógicas. Os egressos apresentaram a necessidade de equipararem a quantidade e a carga horária de disciplinas, visando atender ao objetivo do curso, que é formar professores para atuar na Educação Básica. Desse modo, para eles, as disciplinas com cunho pedagógico poderiam auxiliar nas suas práticas ao lecionar.

Sob essa perspectiva, é necessário que a estruturação do Projeto Pedagógico desse curso, respaldado em dispositivos legais vigentes, seja adequado às necessidades apresentadas pelos egressos, de modo que as normativas sejam cumpridas, quanto a quantidade de horas, áreas de conhecimento, mas visando à Educação Básica.

A ênfase em conhecimentos específicos da Matemática, em detrimento dos conhecimentos pedagógicos necessários para atuação na Educação Básica, revela uma concepção de licenciatura marcada pelo modelo academicista. Assim, é imperioso que as possíveis mudanças no PPC tenha cuidado com a formação dos futuros professores, precipuamente no tocante às valências ponderadas nas leis e associadas às necessidades teórico-práticas da profissão, que estão em constantes modificações.

Sendo assim, urge a necessidade de amalgamar teoria e prática, universidade e escola, Educação Básica e Ensino Superior, Matemática e Educação Matemática, de modo que os processos de ensino e de aprendizagem sejam efetivados nas práticas diárias dos professores da academia e dos estudantes. Essa articulação é necessária para que o conhecimento teórico

não se restrinja ao campo abstrato, mas se traduza em ações pedagógicas aplicáveis no espaço onde os futuros professores atuarão.

Os resultados indicam a necessidade de repensar a organização curricular do Curso de Licenciatura em Matemática, de modo a fortalecer a integração entre os componentes específicos e pedagógicos, ampliar a aproximação com a Educação Básica desde os primeiros períodos e considerar as condições concretas dos estudantes. Tais reflexões podem subsidiar processos de revisão curricular comprometidos com uma formação de professores mais contextualizada e socialmente referenciada.

O estudo contribui para o campo da Educação Matemática ao evidenciar que as fragilidades apontadas pelos egressos não se restringem a aspectos pontuais do curso, mas refletem concepções curriculares historicamente consolidadas na formação inicial de professores de Matemática. Ao trazer a voz dos egressos, a pesquisa amplia a compreensão sobre o *currículo vivido* e seus efeitos na constituição da prática pedagógica.

Reconhece-se como limite da pesquisa o recorte institucional e o número de participantes, o que não permite generalizações. No entanto, os resultados apontam para a relevância de estudos futuros que investiguem currículos da Licenciatura em Matemática em diferentes contextos institucionais, bem como pesquisas que acompanhem egressos em início de carreira, aprofundando a compreensão sobre os impactos da formação inicial na prática cotidiana.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. As memórias e a história da educação: aproximações teórico-metodológicas. **Revista História da Educação**, v. 13, n. 27, p. 211–243, 2009.

ALMEIDA, Shirley Patrícia Nogueira de Castro. **Um lugar**: muitas histórias – o processo de formação de professores de Matemática na primeira instituição de ensino superior da região de Montes Claros/Norte de Minas Gerais (1960-1990). 2015. 403f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2024.

CYRINO, Marcia Cristina de Costa Trindade; GRANDO, Regina Célia Grando. (Des)construção curricular necessária: resistir, (re)existir, possibilidades insubordinadas

criativamente. **Revista de Educação Matemática**, v. 19, n. Edição Especial, p. 1-25, 2022. <https://doi.org/10.37001/remat25269062v19id728>.

FIORENTINI, Dario. A formação matemática e didático-pedagógica nas disciplinas da Licenciatura em Matemática. **Revista de Educação**, Campinas, n. 18, p. 107-115, 2005.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores Associados, 2012.

GOULARTE, Daniela Vieira; GONZÁLEZ, Ana María Sosa. Narrativas orais e fontes visuais: uma metodologia para conhecer relações fenomenológicas entre sujeitos e antigos lugares de trabalho. **História Oral**, v. 25, n. 2, p. 197–222, 2022. <https://doi.org/10.51880/ho.v25i2.1267>.

KLÖPSCH, Cristiane; SANTOS, Vinicio de Macedo. Políticas curriculares dos cursos de licenciatura em matemática: apagamentos e resistências. **Revista de Educação Matemática**, v. 21, n. Edição Especial, 2024. <https://doi.org/10.37001/remat25269062v21id524>.

NETO, Jhemerson da Silva e; REUTER, Carla Andreza Correa; GOMES, Emerson Batista. Os currículos dos cursos Matemática nas instituições de Ensino Superior públicas da Amazônia Paraense e a formação de professores reflexivos. **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, Brasília, v. 12, n. 1, p. 200–221, 2022. <https://doi.org/10.37001/ripem.v12i1.2859>.

OLIVEIRA, Saulo Macedo de. **Caminhos e Escolhas: trilhas profissionais e acadêmicas de egressos do Curso de Licenciatura em Matemática da Unimontes (2020-2023)**. 2026. 430f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros.

OLIVEIRA, Saulo Macedo de; ALMEIDA, Shirley Patrícia Nogueira de Castro. Por que ser Professor? Narrativas de egressos do Curso de Licenciatura em Matemática da Unimontes (2020-2023). **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, v. 15, n. 2, p. 1-23, 2025. <https://doi.org/10.37001/ripem.v15i2.4549>.

PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte de escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

PRATES, Isabella Tolentino; ALMEIDA, Shirley Patrícia Nogueira de Castro e. The Pedagogical Project of Mathematics course at Unimontes: what is the evidence for teacher training?. **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, Brasília, v. 14, n. 1, p. 1–21, 2024. <https://doi.org/10.37001/ripem.v14i1.3690>.

ROLKOUSKI, Emerson. Histórias de vida de professores de matemática. **Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, v. 21, n. 30, p. 63-88, 2008.

ROQUE, Ana Catarina Cantoni; GOMES, Maria Laura Magalhães. História Oral e perfil dos estudantes do curso de formação de professores de Matemática da Univale (Governador Valadares-MG, 1968-2012). **História Oral**, v. 25, n. 1, p. 229–246, 2022. <https://doi.org/10.51880/ho.v25i1.1255>.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Editora Autores Associados, 2011.

SHULMAN, Lee. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Research**, v. 2, n. 15, p. 4-14, 1986. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>.

UNIMONTES. Universidade Estadual de Montes Claros. **Projeto Pedagógico do Curso de Matemática (Licenciatura)**. Montes Claros, 2019.