

## CARACTERÍSTICAS E CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS PARA SER UM BOM PROFESSOR DE MATEMÁTICA: PERCEPÇÕES DOS ACADÊMICOS.<sup>1</sup>

Rhuan Gabriel Vasconcelos Santos <sup>2</sup>  
Daniele Barbosa de Souza Almeida <sup>3</sup>  
Adeline Araújo Carneiro Farias <sup>4</sup>

### RESUMO

O presente trabalho apresenta um excerto dos resultados obtidos em um projeto de pesquisa integrante do Programa PIBIC/CNPq, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Sergipe (IFS), intitulado Educação socioemocional: Percepções de acadêmicos da Licenciatura e de estudantes do ensino médio, sobre o impacto da relação professor-aluno no processo de ensino e aprendizagem. Empregamos metodologia qualitativa para a coleta de dados, a partir da realização de grupos focais e entrevistas de profundidade, junto aos (às) acadêmicos (as) matriculados no curso de licenciatura no IFS/Campus Aracaju. A definição dos informantes foi aleatória, através de sorteio eletrônico, considerando marcadores de diferenciação quanto ao sexo biológico, período de matrícula no curso e autoidentificação étnica. Enquanto referencial teórico, adotamos entendimentos dos autores Zygmunt Bauman quanto ao conceito de modernidade líquida, Lev Vygotsky em sua teoria das emoções, Edgar Morin em sua perspectiva do pensamento complexo e Daniel Goleman em sua concepção da inteligência emocional. Os dados foram analisados utilizando a técnica de análise de conteúdo temática, a partir da qual emergiram categorias de análises: domínio de conteúdo, contexto dos estudantes, desenvolvimento docente permanente, êxito na aprendizagem e domínio didático. Estas nos possibilitam problematizar as percepções dos acadêmicos do curso de licenciatura em Matemática, sobre as características e conhecimentos que consideram necessários, para formar um bom professor, para a Educação Básica, no atual contexto educacional brasileiro.

**Palavras-chave:** Educação socioemocional, Formação de professores, Educação Básica.

### INTRODUÇÃO

O termo escola deriva do grego scholé, este que significa lugar do ócio, fazendo referência ao fato de que, na Grécia antiga, as pessoas procuravam esses locais para refletir sobre o mundo e a vida em seu tempo livre, juntamente com os filósofos. Com o passar do tempo, novas necessidades surgiram, novas sociedades se formaram e o formato da escola se modificou, se aproximando do que temos hoje com o tratamento às diferentes áreas de conhecimento, a partir dos séculos XIX e XX.

---

<sup>1</sup> Esse texto é resultado do Projeto PIBIC Educação socioemocional: Percepções de acadêmicos da Licenciatura e de estudantes do ensino médio, sobre o impacto da relação professor-aluno no processo de ensino e aprendizagem, financiado pelo CNPq.

<sup>2</sup> Graduando em Licenciatura em Matemática no Instituto Federal de Sergipe/Campus Aracaju.

[rhuan gabriel1330@gmail.com](mailto:rhuan gabriel1330@gmail.com)

<sup>3</sup> Doutoranda em Educação, Professora EBTT no Instituto Federal de Sergipe/Campus Aracaju.  
[almeida.daniele@gmail.com](mailto:almeida.daniele@gmail.com)

<sup>4</sup> Professor orientador: Doutora em Ciências Sociais, Professora EBTT no Instituto Federal de Sergipe/Campus Aracaju. [adeline.farias@ifs.edu.br](mailto:adeline.farias@ifs.edu.br)

A estruturação da Educação Formal se fundamenta nos princípios filosóficos que conduzem a prática docente. Esta, por sua vez, representa a mediação do indivíduo nos caminhos necessários para alcançar o seu desenvolvimento e assim, construir a expectativa de desenvolvimento do ser humano tanto no aspecto da sua atuação individual, quanto na expectativa do desempenho do papel social de cidadão, impactando, por conseguinte, na sociedade.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) preconiza que a finalidade da Educação é o pleno desenvolvimento do educando. Almeja-se o desenvolvimento de habilidades voltadas aos valores humanos universais, para alcançar uma atuação cidadã. Entretanto, a realidade a qual vivenciamos se faz diferente, trazendo um descompasso observável entre o desenvolvimento tecnológico e o desenvolvimento humano, este que pode produzir artifícios benéficos à manutenção das relações intra e interpessoais.

Dessa forma, a distância entre esses dois aspectos do desenvolvimento aumenta ao ponto de criar reações divergentes quanto ao processo de entendimento dos mesmos. Para muitos, é mais atrativo conhecer e entender os frutos do desenvolvimento tecnológico, como por exemplo, as inovações dos smartphones, do que compreender as tecnologias sociais, seja na educação ou na vida cotidiana. Pode-se dizer, inclusive, que há um certo desinteresse em discutir tecnologias sociais na sociedade, na comunidade acadêmica, e inclusive, não raro, entre os próprios professores.

Nesse contexto, o objetivo geral do projeto de pesquisa foi conhecer as percepções e conhecimentos teórico-metodológicos dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Matemática, sobre a relevância da educação socioemocional e seu impacto no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, foram elencados como objetivos específicos:

- Identificar os conhecimentos dos acadêmicos sobre aspectos teórico-metodológicos necessários à atuação docente que contemple a educação socioemocional;
- Verificar os entendimentos dos acadêmicos sobre a equiparação do impacto entre os conhecimentos cognitivos conceituais e emocionais, no contexto das competências e habilidades necessárias à sua formação docente, bem como quanto à integral do estudante;

Considera-se relevante produzir conhecimentos que possam fortalecer o debate e fornecer recursos teórico-metodológicos para gerar a sincronia entre a construção do conhecimento conceitual, teórico, procedimental, técnico e o desenvolvimento humano. Intenciona-se, ao menos, impactar positivamente nesse descompasso, motivo pelo qual apresentaremos neste texto algumas discussões e resultados do projeto supracitado.

As dificuldades no ensino-aprendizagem de matemática são objetos recorrentes de debates e produções científicas, pontualmente associadas às relações interpessoais entre educador e educando. Frequentemente, os conflitos são consequência da ausência da educação socioemocional entre as partes. Desse modo, tencionamos contribuir para a qualidade da formação docente, considerando o impacto positivo da educação socioemocional na atuação dos futuros professores, estes que poderão minimizar a reprodução de modelos da Educação Bancária, conforme explicitaremos adiante.

Em contraposição à Educação Libertária, Paulo Freire define a educação bancária como “um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante” (Freire, 2021, p. 80). A Educação Libertária, por outro lado, tem um impulso conciliador dos papéis de educador e educandos e “orienta-se no sentido da humanização de ambos” (Freire, 2021, p. 86). Este texto pretende retomar a discussão de como professores e estudantes podem crescer juntos, humanizando-se. Para isso, é preciso que professores e alunos tenham consciência de sua inconclusão e busquem ser mais (Freire, 2021) também pelo viés do conhecimento socioemocional.

Sabemos que são inúmeros os autores com trabalhos reconhecidos, que examinam as práticas educacionais atuais (Gadotti, 2004; Dowbor, 2008; Brighente, 2016; Maulana, 2014; Dolev, 2017; Marques, 2019; Nóvoa, 1995; Perrenoud, 2001, 2002). Similarmente a Freire, estes enfatizam, por vezes, que as nossas práticas estão ainda enraizadas em um modelo conteudista (bancário), que prioriza a memorização, sem contemplar o caráter crítico e significativo do conhecimento, enquanto elemento com potencial transformador da realidade (libertário).

Assim, fomentamos a nossa investidura na pesquisa corroborando com uma visão em relação ao processo educacional formal pautada em Freire (1996), na qual a prática social de educar importa uma dimensão humana, moral, estética, ética e política que não se restringe ao progresso técnico-científico. Ademais, Além de Paulo Freire, tivemos por referencial teórico a Teoria da Inteligência Emocional (Goleman, 1995, 2001, 2006), a Teoria do Pensamento Complexo de Morin (2000, 2003, 2007), que suscita um reencontro entre a cognição e a afetividade na Educação; na Teoria das

Emoções de Vygotsky (2003), na qual a afetividade tem papel fundamental na educação escolar; e nos entendimentos de Bauman (1998, 2001), sobre a necessidade da aprendizagem de habilidades socioemocionais, diante das incertezas da modernidade líquida.

No presente trabalho, apresentaremos resultados parciais do projeto de pesquisa, especificamente sobre as características e conhecimentos que os informantes - acadêmicos do curso de licenciatura em matemática - consideram necessários, para formar um bom professor, para a Educação Básica, no atual contexto educacional brasileiro.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa desenvolvida tem a natureza qualitativa, pautada nas concepções da Sociologia compreensiva. O projeto de pesquisa foi aprovado na seleção através de edital do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) que é um programa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)-PIBIC/CNPq, bem como, pelo comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe - CEP/IFS.

Durante toda a pesquisa tivemos a preocupação de trazer representantes dos 8 períodos do curso de Licenciatura em Matemática, além de uma perspectiva interseccional, cruzando as seguintes características do perfil dos informantes: sexo biológico, autoidentificação, etnia e renda. Enquanto informantes da pesquisa, definimos os acadêmicos do curso de Licenciatura em Matemática, matriculados no IFS/Campus Aracaju. Atualmente o curso possui aproximadamente 400 acadêmicos matriculados, e considerando a participação de uma amostra de 10% deste total, selecionamos 40 graduandos como participantes.

Para a determinação destes, foram solicitadas informações do perfil dos(as) estudantes disponíveis na Coordenação de Registros Escolares. A partir das especificidades traçadas, realizamos sorteio utilizando um aplicativo gratuito de sorteio de nomes, procurando garantir a objetividade da pesquisa e a diversidade de experiências e vivências. Foram sorteados informantes matriculados em todos os oito períodos do curso mencionado.

Para a coleta dos dados, elaboramos previamente um roteiro contendo questionamentos convergentes com os objetivos da pesquisa. Posteriormente, utilizamos

a técnica de Grupos Focais para desenvolver a pesquisa e obter os resultados, mas com o início da coleta, percebemos que se mostrava inviável, devido à incompatibilidade de disponibilidade de horário entre os acadêmicos sorteados sorteados, nos levando à adoção das entrevistas de profundidade. Todas as entrevistas foram gravadas, com consentimento dos entrevistados, a partir do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

As análises desenvolvidas foram de natureza categorial direcionadas por temáticas. A escolha por essa abordagem deu-se em decorrência do entendimento da sua adequação à característica da pesquisa, considerando que:

[...] o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado seguindo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. [...] Fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação [...] é utilizado para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências etc. (Bardin, 2011, p. 135).

Ao iniciarmos as análises dos dados, foi realizado um tratamento inicial através da transcrição das entrevistas, as quais tiveram seus trechos significativos - em relação aos objetivos - destacados e organizados em uma planilha, de modo a favorecer a identificação da emergência de categorias de análises.

Na fase posterior, partimos para a análise dos dados, para a qual utilizamos a técnica de análise de conteúdo, mais particularmente, a análise categorial, sendo possível a partir das proximidades nos depoimentos relatados, analisando as falas de acordo com os temas que emergem do texto, classificando e agrupando os elementos a partir do que apresentam em comum. (Caregnato; Mutti, 2006, p. 683).

Na última etapa da análise dos dados, organizamos as categorias de análises por partes do roteiro de entrevista, de modo a favorecer o cruzamento de informações e construção de conhecimentos, como ilustrado na Figura 1:

**Figura 1 - Estabelecimento das categorias de análises, a partir das entrevistas.**

### **CATEGORIAS DE ANÁLISES**

#### **Parte II - Quais as principais características de um bom professor?**

1. Domínio de conteúdo
2. Contexto dos estudantes
3. Desenvolvimento docente permanente
4. Êxito na aprendizagem
5. Domínio didático

#### **Parte II - Quais conhecimentos e práticas são necessários para formar um bom professor?**

1. Experiências docentes
2. Conhecimentos didáticos e pedagógicos
3. Conteúdo específico
4. Postura e ações

#### **Parte III - Quais conhecimentos são construídos no curso de licenciatura em Matemática para preparar o futuro professor?**

1. Conhecimentos matemáticos
2. Ciências da educação

**Fonte:** Figura elaborada pelos(as) autores(as).

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

O projeto de pesquisa foi referenciado cientificamente a partir da Teoria da Inteligência Emocional (Goleman, 1995, 2001, 2006). O autor (1995, p. 276) assevera que "Ser emocionalmente alfabetizado é tão importante na aprendizagem quanto a matemática e a leitura. Sobre a abordagem da Inteligência Emocional na educação formal, Goleman adverte:

A ideia básica é elevar o nível de competência social e emocional nas crianças como parte de sua educação regular não apenas uma coisa ensinada como paliativo para crianças que estão ficando para trás e que são "perturbadas", mas um conjunto de aptidões e compreensões essenciais para cada criança. (2001, p. 276).

Além disso, utilizamos a Teoria do Pensamento Complexo de Morin (2000, 2003, 2007), que suscita um reencontro entre a cognição e a afetividade na Educação, pautada no entendimento de que o ser humano é complexo e não fragmentado. Assim sendo, a cognição não se justapõe à afetividade que, por sua vez, não é mais relevante que a cognição. Outrossim, também adotamos a Teoria das Emoções de Vygotsky que atribui importância decisiva à afetividade na relação professor-aluno, percebendo-a como indivisível do processo de construção do conhecimento.

Por fim, nos baseamos ainda nos entendimentos de Bauman (1998, 2001), sobre a necessidade da aprendizagem de habilidades socioemocionais diante das incertezas da modernidade líquida. Conforme o autor, o atual contexto sócio histórico reclama da

educação escolar, o desenvolvimento da capacidade de refletir individual e coletivamente, sobre o mundo legado e o que ainda será construído. Nesse sentido, mais do que descobrir e conceituar uma verdade ou ordem absoluta, faz-se imprescindível compreender a complexidade, a fluidez da realidade e a dialogicidade da realidade, assim como a ambiguidade intrínseca na interpretação do real.

Nesse contexto, a função social da escola tem espaço de destaque, posto que: ainda é preciso aprender a arte de viver num mundo saturado de informações. E também a arte mais difícil e fascinante de preparar seres humanos para essa vida. (Bauman).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os resultados apresentados a seguir, são análises das informações fornecidas pelos informantes da pesquisa, a partir das técnicas e instrumentos de coleta e de análise dos dados, descritos anteriormente. Como referido, utilizamos um roteiro de entrevistas que contou com três partes.

A Parte I se dedicou a identificar o perfil dos informantes. Tendo em vista os marcadores de diferenciação utilizados, a cada informante foi aplicado um código, de modo a podermos comparar perfis, durante a análise, garantido, contudo, o anonimato previsto e informado aos entrevistados, no ato da assinatura do Termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE. Assim, por exemplo, um informante que concedeu entrevista, do sexo masculino, auto declarado pardo, cursando o segundo período do curso, receberia como código: EMP2.

A Parte II intitulada “Construção do entendimento da temática de discussão” (perguntas simples e mais gerais) coletou dados sobre o entendimento da temática de discussão com perguntas mais gerais) conforme descrito adiante:

1. Quais as principais características de um bom professor?
2. Quais conhecimentos e práticas são necessários para formar um bom professor?

Por fim, a Parte III dedicada à discussão profunda, concentrou a discussão a partir das perguntas que seguem:

1. Quais conhecimentos são construídos no curso de licenciatura em Matemática para preparar o futuro professor?
2. Quais as competências e habilidades são construídas no curso, para formar um bom professor de Matemática?
3. Quais as disciplinas mais importantes para a formação do professor de

- Matemática, no atual contexto educacional brasileiro?
4. Qual a influência da relação professor-aluno conduzida pelo Professor de Matemática para favorecer o aprendizado dos estudantes?
  5. Qual a influência da relação professor-aluno conduzida pelo Professor de Matemática para favorecer o aprendizado dos estudantes?
  6. Qual o foco da formação que está recebendo no curso de Licenciatura em Matemática: conhecimento cognitivo ou conhecimento emocional?
  7. Há um equilíbrio na prática docente entre a relevância dos conhecimentos cognitivos e emocionais?
  8. Que experiências de construção de conhecimento (teóricos e práticos) mais têm influenciado na sua formação docente?

Neste trabalho, discutiremos os relatos obtidos referentes às perguntas 1 e 2 da parte II.

Precipualemente, sobre a primeira pergunta da parte II, foram determinadas 5 categorias, a partir do processo de análise de conteúdo temática e da análise categorial dos depoimentos dos graduandos. Com efeito, as categorias foram “domínio de conteúdo”, “conhecimento acerca do contexto dos estudantes”, “desenvolvimento docente permanente”, “êxito na aprendizagem” e “domínio didático”.

A partir delas fica evidente a percepção dos licenciandos em Matemática ao definir quais são as principais características de um bom professor de matemática. Revelou-se que a preocupação mais presente remete ao docente edificar uma boa didática em sua atuação, amparada pela segurança em ministrar os conteúdos que devem ser dominados<sup>5</sup>, sendo ele o mediador da construção do conhecimento, e que a aula deve ocorrer da maneira mais adequada possível à turma, tendo em mente as diferentes realidades existentes nas vidas dos discentes que influenciam constantemente na experiência em sala de aula.

“Eu acredito que seguindo o que a gente aprende no curso, pra mim um bom professor é aquele professor que além de só ensinar ele entende o contexto do aluno.” (E5PM)

Para que isso aconteça, conforme Bauman (2001) é necessário que o educador reconheça a sua prática como algo que perpassa gerações, mediando seres com diferentes culturas e costumes, então é de extrema importância estar se atualizando,

---

<sup>5</sup> “Dominar disciplina, ele tem que saber explicar de onde veio o que ele tá explicando.” (E6PF)



visando o estudante como o foco de sua docência, isto é, se o seu público se modifica, então a sua ação deve se modificar também e é sempre fundamental “[...] verificar se sua metodologia de ensino está efetivamente apresentando o resultado esperado quanto à aprendizagem [...]” (E3PM\_1).

Sobre a segunda pergunta da parte II, foram elencadas 4 categorias a partir dos relatos obtidos - “Experiências docentes”, “Conhecimentos didáticos e pedagógicos”, “Domínio do conteúdo específico” e “Postura e ações adequadas” - e assim, se tornou perceptível quais são os conhecimentos e práticas necessários para formar um bom professor, segundo os graduandos participantes.

Por conseguinte, segundo os informantes, para formar um bom professor, mais especificamente, de matemática é necessário que haja, primeiramente, uma preparação eficaz na formação do graduando, abrangendo o viés teórico e o prático, em que o futuro educador será capaz de estabelecer um domínio sobre os fundamentos da ciência que constrói, juntamente com os seus discentes, tendo em vista a indispensável interpretação dos aspectos sociais para implementar uma melhor didática voltada a sua turma, conforme ilustramos com o trecho a seguir: “Para uma boa formação segundo o educador José C. Libâneo não tem como se tornar um bom profissional sem uma preparação eficaz na formação teórico-científica e técnico-prática.” (E7PF)

Ademais, como mediador, ou seja, a figura que irá orientar os caminhos mais adequados para alcançar os objetivos, o docente se estrutura como um segundo exemplo que os estudantes acabam por seguir, sendo a família o primeiro exemplo. Assim sendo, o professor deve “[...] praticar boas ações dentro de sala de aula” (E4PF\_2) para contribuir na obtenção do melhor resultado decorrente da maturação dos indivíduos que o mesmo conduz.

Um ponto marcante nos depoimentos foi a defesa incessante, por parte dos entrevistados, de os licenciandos vivenciarem as experiências docentes durante o próprio curso, em que demonstraram isso como um ponto primordial para uma formação adequada. Posto isso, segundo os relatos, o graduando deve iniciar a construção da sua atuação se baseando nas teorias que está estudando e sendo orientado por um educador que já possui experiência no ambiente da educação e assim, possa auxiliar nas dificuldades enfrentadas, como descreve E3PM\_1:

“É necessário que o professor execute o seu trabalho antes mesmo de se formar com o auxílio de um tutor, logo é essencial haver os estágios supervisionados. Além disso, devemos ter experiências pontuais nas diversas disciplinas da grade curricular. Soma-se a isso uma análise da união entre teoria e prática para uma boa formação, por isso são necessários os

laboratórios de ensino.” (E3PM\_1)

Essa concepção transmitida nos remete a teoria desenvolvida pelo teórico Lev Vygotsky, em que assevera a importância em vivenciar o fazer cotidiano em sala de aula, reconhecendo o potencial para motivar ou desmotivar os discentes” (Vygotsky, 2003).

Tamanho potencial é carregado pelo profissional que está diante de indivíduos com ideias particulares ou coletivas, dificuldades ou obstáculos diários, sendo ele um ser como os outros que norteia, ou seja, é uma mente direcionando muitas outras mentes, o que preconiza a estabilidade dessa que somente irá ocorrer por meio da compreensão, pois “[...] a incompreensão de si é fonte muito importante da incompreensão de outro” (Morin, 2000, p. 97).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Consideramos, finalmente, que o questionamento proposto foi respondido e os acadêmicos de licenciatura em matemática reconhecem a importância da relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem, mais do que isso, eles procuram entender quais são as características e conhecimentos necessários para ser um bom professor de matemática, para que efetuem uma atuação adequada no processo de mediar a construção do conhecimento.

Por conseguinte, segundo os licenciandos em matemática, um bom professor precisa possuir, precipuamente, a segurança no que está mediando, se fundamentando nas teorias conhecidas e estudadas durante o curso, além de estar constantemente se atualizando acerca dos vieses educacionais e específicos da sua área, para que uma boa didática seja edificada a partir dos discentes que fazem parte do processo, estes que possuem realidades diferentes.

Ademais, como afirma Ubratan D’Ambrosio (2012, p. 74), “nenhuma teoria é final, assim como nenhuma prática é definitiva, e não há teoria e prática desvinculadas”. Logo, não só em teoria a formação de um educador deve se basear. Os graduandos devem vivenciar as práticas educativas desde os primeiros momentos, experimentando o fazer matemático. Isto vai possibilitar que o professor em formação se veja pelo olhar do outro, mais especificamente, pela visão dos educandos.

Portanto, dada a importância a cada minúcia elencada, o desempenho será rico em boas ações, pois o outro terá importância, como também as suas experiências e as

suas emoções e assim, haverá amor pelo conhecimento e pelos alunos, recordando que “[...] onde não há amor, só há problemas de carreira e de dinheiro para o professor; e de tédio, para os alunos” (Morin, 2003, p. 102).

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, L.. Análise de conteúdo. Porto: **Edições 70**, 2011.
- BAUMAN, Z.. O mal-estar da pós-modernidade. Rio de Janeiro: **Zahar**, 1998.
- BAUMAN, Z.. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: **Zahar**. 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores**. Brasília, 1998
- BRIGHENTE, M. F.; MESQUIDA, P.. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. **Pro-Posições**, Campinas , v. 27, n. 1, p. 155-177, Apr. 2016. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072016000100155&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072016000100155&lng=en&nrm=iso)>. access on 21 Nov. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201607909>.
- CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R.. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto contexto enferm**, v. 15, n. 4, p. 679-84, 2006.
- D’AMBROSIO, U.. Educação Matemática: Da teoria à prática. 23o ed. - Campinas, SP: **Papirus**, 2012. - (Coleção Perspectivas em Educação Matemática).
- DOLEV, N.; LESHEM, S.. Developing emotional intelligence competence among teachers. **Teacher Development**, 21(1), 21 39. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1207093>
- DOWBOR, F.F.. Quem educa marca o corpo do outro. S. L. de Carvalho, & D. A. Luppi (Orgs.). São Paulo: **Cortez**.
- FREIRE, P.. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura Gadotti, M. Convite à leitura de Paulo Freire. São Paulo: **Scipione**, 2004.
- GOLEMAN, D.; BOYATZIS, R.; MCKEE, A.. O poder da inteligência emocional: a experiência de liderar com sensibilidade e eficácia. Rio de Janeiro: **Campus**, 2002.
- GOLEMAN, D. Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: **Objetiva**, 1995.
- GOLEMAN, D. Inteligência Social: o poder das relações humanas. Rio de Janeiro: **Elsevier**, 2006.

- GOLEMAN, D. *Trabalhando com a inteligência emocional*. Rio de Janeiro: **Objetiva**, 2001.
- MARQUES, A. M. *et al.* Avaliação de programas de intervenção para a aprendizagem socioemocional do professor: Uma revisão integrativa. **Rev. Port. de Educação**, Braga, v. 32, n. 1, p. 50-60, jun. 2019. Disponível em <[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0871-91872019000100004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872019000100004&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 21 nov. 2019.
- MAULANA, R. et al. Teacher-student interpersonal relationships do change and affect academic motivation: A multilevel growth curve modelling. **British Journal of Educational Psychology**, 84(3), 459482. <https://doi.org/10.1111/bjep.12031>
- MORIN, E.. *Introdução ao pensamento complexo*. Tradução de Eliane Lisboa. 3a. ed. Porto Alegre: **Sulina**, 2007.
- MORIN, E.. *A cabeça bem-feita*. Rio de Janeiro: **Bertrand Brasil**, 2008.
- MORIN, E.. *Ciência com consciência*. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 7a. ed. Rio de Janeiro: **Bertrand Brasil**, 2003.
- MORIN, E.. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2a. ed. São Paulo: **Cortez**; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de Professores*. 2a ed., Portugal: **Porto Editora**, 1995.
- PERRENOUD, P.. *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências*. Porto Alegre: **Artmed Editora**, 2001.
- PERRENOUD, P.. *A Prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: **Artmed Editora**, 2002.
- VYGOSTKY, L. S.. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre, RS: **Artmed**, 2003.