



## **SALA DE AULA COMO ESPELHO DA IDENTIDADE: PERCURSOS DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA**

## **CLASSROOM AS A MIRROR OF IDENTITY: PATHS OF TEACHERS WHO TEACH MATHEMATICS**

## **EL AULA COMO ESPEJO DE IDENTIDAD: TRAYECTORIAS DE LOS DOCENTES QUE ENSEÑAN MATEMÁTICAS**

 <https://doi.org/10.56238/levv16n52-021>

**Data de submissão:** 15/08/2025

**Data de publicação:** 15/09/2025

### **José Humberto Veríssimo Luchetti**

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGedu)

Instituição: Universidade de Mato Grosso (UNEMAT)

E-mail: professorhumbertovz@gmail.com

### **Ana Paula Rodrigues de Souza**

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGedu)

Instituição: Universidade de Mato Grosso (UNEMAT)

E-mail: anarodriso@hotmail.com

### **Milena Luiza Lucas Queiroz**

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGedu)

Instituição: Universidade de Mato Grosso (UNEMAT)

E-mail: milena.luiza.luccas@gmail.com

### **Jania Jesuína Fornazier**

Especialista em Alfabetização e Letramento

Instituição: Faculdade Única de Ipatiga (FUNIP)

E-mail: fornasierjania@gmail.com

## **RESUMO**

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa que teve como objetivo compreender de que forma as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas estaduais do município de Mirassol d’Oeste influenciam a construção da identidade profissional de professores que ensinam Matemática. Parte-se da concepção de que a identidade docente é constituída de forma contínua, a partir das experiências escolares, das interações com pares e estudantes e das influências das políticas educacionais e da organização institucional do trabalho. A pesquisa utilizou de estudo teórico sobre desenvolvimento e identidade profissional e questionários com professores efetivos da rede estadual. A análise dos dados, fundamentada na técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), permitiu identificar categorias que expressam os sentidos atribuídos às práticas docentes e suas implicações para a constituição da identidade profissional. Os resultados revelam que, embora marcadas por exigências externas, avaliações padronizadas e estruturas escolares rígidas, as práticas pedagógicas também são espaços de ressignificação, resistência e aprendizagem contínua. Os professores mobilizam saberes, reinventam estratégias e atribuem sentidos à sua atuação profissional, o que evidencia um processo dinâmico de desenvolvimento docente. O estudo contribui para o debate sobre

a formação e valorização dos professores de Matemática na educação básica pública, destacando os desafios e as possibilidades da prática docente como elemento central na construção identitária.

**Palavras-chave:** Identidade Profissional. Práticas Pedagógicas. Ensino de Matemática. Desenvolvimento Profissional Docente. Educação Básica.

## ABSTRACT

This article presents the results of a qualitative study aimed at understanding how pedagogical practices developed in state schools in the municipality of Mirassol d'Oeste influence the professional identity development of mathematics teachers. The study is based on the concept that teaching identity is continuously formed, based on school experiences, interactions with peers and students, and the influences of educational policies and the institutional organization of work. The research used a theoretical study on professional development and identity and questionnaires with tenured teachers in the state school system. Data analysis, based on the technique of Content Analysis (Bardin, 2016), allowed us to identify categories that express the meanings attributed to teaching practices and their implications for the formation of professional identity. The results reveal that, although marked by external demands, standardized assessments, and rigid school structures, pedagogical practices are also spaces of resignification, resistance, and continuous learning. Teachers mobilize knowledge, reinvent strategies, and attribute meaning to their professional performance, demonstrating a dynamic process of teacher development. This study contributes to the debate on the training and development of mathematics teachers in public basic education, highlighting the challenges and possibilities of teaching as a central element in identity construction.

**Keywords:** Professional Identity. Pedagogical Practices. Mathematics Teaching. Teacher Professional Development. Basic Education.

## RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de un estudio cualitativo que busca comprender cómo las prácticas pedagógicas desarrolladas en escuelas públicas del municipio de Mirassol d'Oeste influyen en el desarrollo de la identidad profesional del profesorado de matemáticas. El estudio parte del concepto de que la identidad docente se construye continuamente a partir de las experiencias escolares, las interacciones con compañeros y estudiantes, y la influencia de las políticas educativas y la organización institucional del trabajo. La investigación se basó en un estudio teórico sobre desarrollo profesional e identidad, y en cuestionarios dirigidos al profesorado titular del sistema escolar público. El análisis de datos, basado en la técnica de Análisis de Contenido (Bardin, 2016), permitió identificar categorías que expresan los significados atribuidos a las prácticas docentes y sus implicaciones para la formación de la identidad profesional. Los resultados revelan que, si bien marcadas por demandas externas, evaluaciones estandarizadas y estructuras escolares rígidas, las prácticas pedagógicas también son espacios de resignificación, resistencia y aprendizaje continuo. El profesorado moviliza conocimientos, reinventa estrategias y atribuye significado a su desempeño profesional, demostrando un proceso dinámico de desarrollo docente. Este estudio contribuye al debate sobre la formación y el desarrollo del profesorado de matemáticas en la educación básica pública, destacando los desafíos y las posibilidades de la docencia como elemento central en la construcción de la identidad.

**Palabras clave:** Identidad Profesional. Prácticas Pedagógicas. Enseñanza de las Matemáticas. Desarrollo Profesional Docente. Educación Básica.

## 1 INTRODUÇÃO

A construção da identidade profissional docente é um processo dinâmico e contínuo, influenciado por múltiplos fatores relacionados às práticas pedagógicas, às experiências vividas no ambiente escolar e ao contexto sociopolítico em que o professor está inserido. No âmbito da educação matemática, esse processo se revela particularmente complexo, dada a especificidade do conhecimento disciplinar e as demandas pedagógicas envolvidas.

Este artigo tem como foco investigar como as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas estaduais do município de Mirassol d'Oeste influenciam o processo de construção da identidade profissional de professores que ensinam matemática. A relevância dessa investigação reside na necessidade de compreender o desenvolvimento profissional docente para promover práticas educativas que valorizem não apenas o conteúdo, mas também a dimensão subjetiva e identitária do professor.

A motivação para este estudo emerge da trajetória do autor, que ao longo de sua experiência docente na Educação Básica e Superior, percebeu a importância da reflexão crítica sobre a identidade profissional e as práticas pedagógicas. Esta pesquisa insere-se na linha de Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas, buscando contribuir para o debate acadêmico acerca da formação e atuação dos docentes de matemática.

A questão que orienta a investigação é: como as práticas pedagógicas nas escolas estaduais de Mirassol d'Oeste influenciam a construção da identidade profissional desses professores? Para respondê-la, adotou-se uma abordagem qualitativa, considerando a complexidade e subjetividade dos fenômenos investigados.

A identidade profissional do professor de matemática não se constrói apenas pela apropriação do conhecimento disciplinar, mas também por meio das interações sociais, das experiências cotidianas e das práticas pedagógicas que desenvolve em seu ambiente de trabalho. Essas práticas, por sua vez, são influenciadas por políticas educacionais, diretrizes institucionais e demandas sociais que podem, em certos momentos, conflitar com a essência da docência.

No contexto das escolas estaduais de Mirassol d'Oeste, observa-se um cenário que reflete desafios comuns a muitas instituições públicas brasileiras: a crescente burocratização, a pressão por resultados e a implementação de políticas que nem sempre consideram as especificidades do trabalho docente. Este ambiente tem implicações diretas no desenvolvimento profissional dos professores, impactando suas concepções sobre a profissão, suas práticas em sala de aula e, consequentemente, sua identidade profissional.

O desenvolvimento profissional é entendido aqui como um processo contínuo de aprendizagem, reflexão e ressignificação, no qual o professor é um agente ativo que busca ajustar suas práticas às demandas do contexto e às necessidades dos alunos (IMBERNÓN, 2010; MARCELO

GARCIA, 2009). Assim, o estudo das práticas pedagógicas é fundamental para compreender como os professores de matemática constroem e reconstruam sua identidade, em meio às transformações e desafios da escola pública.

Ao investigar a relação entre as práticas pedagógicas e a construção da identidade profissional, esta pesquisa busca contribuir para o fortalecimento da docência, oferecendo subsídios que possam auxiliar professores, gestores e formuladores de políticas educacionais a promover um ambiente mais favorável ao desenvolvimento integral do professor e do estudante.

## **2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA**

O desenvolvimento profissional de professores tem sido cada vez mais compreendido como um processo contínuo, dinâmico e contextualizado, que ultrapassa a ideia de formação inicial e se projeta ao longo de toda a carreira. Para Imbernón (2010), formar-se como professor não se resume a frequentar cursos, mas implica engajamento ativo e permanente na construção do próprio saber profissional, a partir das experiências vividas, dos desafios enfrentados e da reflexão constante sobre a prática. Nesse sentido, a formação se dá também na convivência com os pares, no enfrentamento das dificuldades do cotidiano escolar, nas leituras críticas de políticas públicas e na busca por soluções pedagógicas coerentes com a realidade dos estudantes.

Para os professores que ensinam Matemática, esse processo é ainda mais desafiador, considerando a natureza da disciplina, muitas vezes percebida como rígida, abstrata e desconectada da vida cotidiana dos alunos. Essa percepção reforça estigmas e amplia o distanciamento entre o conhecimento matemático escolar e a realidade dos estudantes. Nessa conjuntura, a formação continuada e o desenvolvimento profissional devem ser entendidos como oportunidade de ressignificação das práticas pedagógicas e dos sentidos atribuídos ao ensinar Matemática. Marcelo Garcia (2009) destaca que o desenvolvimento profissional é um processo no qual o professor constrói, transforma e consolida sua identidade, por meio das ações que realiza, das interações que estabelece e das escolhas que faz ao longo de sua trajetória docente.

Zuchetti (2020), ao investigar o desenvolvimento profissional docente, chama atenção para o fato de que ele não ocorre de maneira homogênea, mas é fortemente influenciado pelo contexto em que o professor está inserido. Em escolas públicas, sobretudo em municípios do interior, como Mirassol d'Oeste, esse processo é atravessado por fatores como a infraestrutura escolar, o suporte pedagógico oferecido pela gestão, as políticas educacionais vigentes e a valorização (ou a falta dela) da profissão docente. Por isso, compreender o desenvolvimento profissional exige olhar para a história individual e coletiva dos docentes, suas experiências formativas e suas estratégias para resistir às dificuldades impostas pelo sistema educacional.

O professor de Matemática, nesse processo, precisa assumir-se como sujeito de aprendizagem. Ao enfrentar a sala de aula e seus desafios — como alunos desmotivados, lacunas na aprendizagem básica, desvalorização social da profissão, pressões por resultados — ele é levado a refletir sobre sua prática, buscar novos caminhos e reinventar-se pedagogicamente. A identidade docente, conforme Pimenta e Anastasiou (2005), vai sendo construída nesse movimento de ação-reflexão-ação, no qual o professor revisita suas crenças, reelabora saberes e, ao mesmo tempo, afirma sua pertença a um coletivo profissional.

É importante destacar que a identidade profissional não é algo dado, fixo ou acabado. Ao contrário, trata-se de uma construção permanente, atravessada por tensões entre o ideal de profissão e as condições concretas do exercício docente (FRANCO, GENTIL, 2007). Esse aspecto se revela claramente quando professores de Matemática, mesmo formados na área, sentem-se inseguros quanto à eficácia de suas práticas ou desmotivados por não perceberem resultados significativos em seus alunos. Nessas situações, a formação continuada pode ser uma via de reconstrução identitária, desde que promova espaços de escuta, valorização da experiência docente e construção coletiva de saberes.

Na realidade de Mirassol d’Oeste, onde os professores lidam com múltiplas demandas, a formação em serviço pode tornar-se um espaço privilegiado para fortalecer o desenvolvimento profissional. A atuação em redes de troca, como projetos colaborativos, grupos de estudo e formações locais, permite ao professor repensar sua prática, construir sentidos para o seu fazer docente e, sobretudo, reaproximar-se da sua identidade profissional. Como afirma Nóvoa (1992), não há identidade docente sem uma narrativa de si — um processo no qual o professor recupera sua história, reinterpreta suas experiências e projeta seus caminhos de formação.

### **3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL NO COTIDIANO ESCOLAR**

As práticas pedagógicas são mais do que ações didáticas; elas expressam escolhas, concepções e valores que fazem parte da identidade do professor. Cada estratégia, metodologia ou abordagem adotada em sala de aula é, em certa medida, reflexo das crenças do professor sobre o ensino, a aprendizagem, a Matemática e o papel da escola. Nesse sentido, o cotidiano da prática pedagógica é um lugar privilegiado de análise da identidade profissional, pois é onde o professor exerce, negocia ou reconfigura sua função social.

Tardif (2014) ressalta que os saberes docentes não são apenas acadêmicos, mas também práticos, construídos na experiência. Ao ensinar Matemática, o professor mobiliza não só os conteúdos da disciplina, mas também estratégias para mediar relações, diagnosticar dificuldades, promover o interesse e lidar com a heterogeneidade da sala. Esse saber da experiência, frequentemente desconsiderado em propostas formais de formação, é central na construção da identidade profissional.

É na prática, mais do que em qualquer outro lugar, que o professor se reconhece como tal — e também é reconhecido por seus alunos, colegas e pela comunidade.

No entanto, as práticas pedagógicas não ocorrem em um vácuo. Elas são influenciadas por condições estruturais (como a falta de recursos didáticos), por políticas educacionais (como a imposição de materiais padronizados) e por culturas escolares (como o foco na disciplina e no rendimento). Em muitas escolas públicas, observa-se um tensionamento entre a prática desejada e a prática possível. Isso ocorre, por exemplo, quando o professor deseja trabalhar Matemática de forma mais contextualizada e investigativa, mas se vê limitado pelo tempo, pelas metas institucionais ou pela resistência de uma equipe pedagógica com perfil tradicional.

Essas tensões, se não forem acompanhadas de espaços de escuta e reflexão, podem gerar frustração, desmotivação e até desidentificação com a docência. Como afirma Gatti (2014), a identidade profissional do professor é constantemente posta à prova pelas condições objetivas de trabalho e pela forma como ele é socialmente valorizado. Em contrapartida, quando o professor encontra respaldo para inovar, trocar experiências, estudar coletivamente e construir práticas significativas, ele tende a fortalecer sua identidade e a se reconhecer como parte de um projeto educativo mais amplo.

Tomemos como exemplo uma professora de Matemática que, ao perceber o desinteresse dos alunos pelos conteúdos de geometria, decide propor um projeto interdisciplinar com a disciplina de Artes, explorando a geometria nas formas arquitetônicas e no design. Essa prática, embora simples, exige reflexão, articulação e coragem para romper com modelos tradicionais. Ao vivenciar essa experiência, a professora não apenas oferece uma aula mais significativa, mas também reafirma sua autonomia e capacidade criativa — aspectos essenciais da identidade docente.

Zuchetti e Bitencourt (2022) chamam a atenção para o fato de que o professor só se desenvolve quando se vê como sujeito do seu processo formativo. Isso significa que a prática pedagógica só se torna espaço de formação quando é acompanhada de reflexão e abertura ao novo. A construção da identidade profissional, portanto, depende da qualidade das experiências vividas pelo professor no contexto escolar e da possibilidade de ressignificá-las à luz de sua trajetória e de seus valores.

Diante disso, é fundamental reconhecer o papel das escolas como espaços formativos. Em Mirassol d’Oeste, compreender como as práticas pedagógicas são concebidas, incentivadas ou limitadas pode revelar muito sobre os caminhos de constituição identitária dos professores de Matemática. Investigar essas práticas, ouvir os docentes, conhecer suas histórias e suas escolhas metodológicas são formas de valorizar o saber que emerge da prática e de reconhecer que a identidade docente se tece, todos os dias, no chão da escola.

Ao considerar a construção da identidade profissional como um processo dinâmico e multifacetado, compreendemos que o desenvolvimento profissional docente não se limita à

participação em cursos ou à obtenção de títulos. Ele se configura em cada experiência vivida, nas escolhas que o professor faz, nos enfrentamentos cotidianos e nas redes de significação que ele constrói em sua trajetória. Especialmente no caso dos professores que ensinam Matemática, essa construção está marcada pela necessidade constante de dialogar com a disciplina, com seus próprios referenciais formativos e com os contextos escolares nos quais atuam.

As práticas pedagógicas, nesse sentido, são tanto expressão quanto força propulsora da identidade docente. Por meio delas, o professor dá forma ao seu fazer pedagógico, reelabora seus saberes e se reposiciona diante dos desafios que emergem do cotidiano escolar. Quando essas práticas são reconhecidas, valorizadas e refletidas coletivamente, tornam-se também espaços de resistência e ressignificação profissional.

A literatura aponta para a urgência de olharmos para o desenvolvimento profissional docente a partir de uma perspectiva integrada, que leve em conta as dimensões afetivas, políticas, culturais e institucionais da docência. Ao investigar o contexto das escolas estaduais de Mirassol d’Oeste, esta pesquisa pretende lançar luz sobre as experiências concretas dos professores de Matemática, suas práticas pedagógicas e os sentidos que atribuem à sua profissão. Mais do que apontar carências, trata-se de reconhecer potências, saberes e movimentos formativos que, muitas vezes, passam despercebidos por políticas educacionais padronizadas e distantes da realidade escolar.

Assim, compreendemos que pensar o desenvolvimento profissional e a identidade docente exige mais do que categorias teóricas: exige escuta, sensibilidade e compromisso com os sujeitos da educação. Esta pesquisa, ao privilegiar a voz dos professores e suas vivências, busca justamente contribuir com esse debate, propondo caminhos que valorizem o protagonismo docente e a formação contínua como pilares de uma educação mais humana, crítica e significativa.

#### **4 METODOLOGIA**

Esta pesquisa está ancorada na abordagem qualitativa, por considerar que as experiências e os sentidos atribuídos pelos professores às suas práticas pedagógicas não podem ser plenamente compreendidos por meio de métodos quantitativos. Conforme Minayo (2014), a pesquisa qualitativa parte do pressuposto de que a realidade é constituída por significados subjetivos, construídos social e historicamente pelos sujeitos. Dessa forma, torna-se possível investigar, em profundidade, os modos pelos quais professores que ensinam Matemática nas escolas estaduais de Mirassol d’Oeste constroem suas identidades profissionais a partir das vivências pedagógicas que acumulam em seu percurso.

O estudo tem caráter exploratório e descritivo, na medida em que busca reconhecer e interpretar experiências concretas, práticas pedagógicas e trajetórias formativas dos docentes, sem a pretensão de generalização. O campo empírico inicialmente composto por um universo de 35 (trinta e cinco) professores graduados em Licenciatura em Matemática e/ou Licenciatura em Pedagogia, sendo eles

professores efetivos e/ou contratados da rede estadual de ensino do Estado de Mato Grosso que ensinam Matemática em escolas públicas em Mirassol d’Oeste.

A esse quantitativo de professores foi encaminhado, via *google forms*, um questionário com questões mistas, que após envio, retornaram 18 (dezoito) respostas, limitando a essas a análise de dados.

O questionário ação foi utilizado com o objetivo refletir sobre o perfil, compreender aspectos do desenvolvimento profissional e o processo identitário dos sujeitos da pesquisa. Para tanto, levantou-se informações relativas à formação inicial e continuada, trajetória profissional, reflexões sobre experiências profissionais e percepções sobre o processo identitário dos sujeitos.

Todos os dados obtidos foram organizados e analisados à luz da Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016). A análise procedeu em três etapas: pré-análise, exploração do material e interpretação dos dados. Essa técnica permitiu identificar categorias emergentes, compreender padrões discursivos e revelar significados atribuídos ao pertencimento a docência pelos professores participantes.

Elaborou-se 3 categorias de análise: *Perfil docente dos professores que ensinam matemática; Práticas Pedagógicas e Desenvolvimento Profissional dos professores que ensinam matemática e Identidade, Reconhecimento e o Sentido da Docência em Matemática*. Os dados obtidos, por meio do questionário de caracterização, foram organizados em quadros que resumem as percepções que se constituíram durante o estudo exploratório e, no tópico de análise, construiu-se as análises fundamentadas no estudo teórico.

## 5 ANÁLISE DE DADOS

A análise busca valorizar a voz dos professores como sujeitos reflexivos e produtores de saberes, cujas práticas são atravessadas por dimensões históricas, políticas e subjetivas. Mais do que organizar dados, o estudo pretende gerar compreensões críticas que contribuam para a valorização da docência, o fortalecimento da identidade profissional e a qualificação das práticas pedagógicas na escola pública. O pesquisador, nesse processo, assume postura ética e comprometida com a transformação da realidade educacional.

### 5.1 PERFIL DOCENTE DOS PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA NAS ESCOLAS ESTADUAIS EM MIRASSOL D’OESTE – MT

A análise do perfil de 19 (dezenove) professores que ensinam Matemática na rede estadual de ensino, da Educação Básica, em Mirassol D’Oeste, Mato Grosso, revela um panorama característico da educação básica brasileira, particularmente no que tange à diversidade de experiências, formações e vínculos institucionais.

Quadro 1: Dados de identificação e formação dos sujeitos

Características investigadas	Variáveis evidentes
Sexo	59% feminino;
Idade	64,6% com idade entre 36 e 45 anos;
Cargo ocupado	71% professores efetivos na rede pública por meio de concurso público do estado de Mato Grosso;
Nível de ensino em que atua atualmente	58,8% dos sujeitos atuam nos anos finais do Ensino Fundamental 6º ao 9º ano;
Tempo total de atuação como docente	58,8% exercem à docência, em qualquer nível de ensino, de 11 a 20 anos;
Formação inicial	52,9% dos sujeitos possuem formação inicial em Licenciatura em Pedagogia;
Pós-graduação	88,2 % dos professores possuem formação em algum curso de pós-graduação;

Fonte: elaborado pelos autores em consulta ao instrumento de coleta de dados

Quanto ao **perfil sociodemográfico**, observa-se que **59% do grupo é composto por mulheres**, enquanto os homens representam **41%**. Tal predominância feminina encontra respaldo em estudos de Miguel (2019) destaca a feminização do magistério brasileiro, fenômeno que remonta às transformações sociais e históricas que associam o ensino básico à figura feminina e que aponta para a valorização social diferenciada entre os gêneros no campo educacional. A concentração etária, com **64,6% dos docentes entre 36 e 45 anos**, sugere uma força de trabalho em seu auge profissional, etapa na qual Tardif (2002) enfatiza a importância do saber baseado na experiência acumulada, evidenciando que os professores, nessa faixa etária, desenvolvem competências pedagógicas sólidas a partir da vivência prática e reflexiva.

A pesquisa realizada com os sujeitos revela que **71% deles são efetivos da rede estadual**, o que indica estabilidade funcional e, possivelmente, maior envolvimento com a cultura organizacional da escola. Essa estabilidade é apontada por Libâneo (2013) como um fator essencial para a construção de um projeto pedagógico consistente e para o estabelecimento de vínculos pedagógicos duradouros, uma vez que o compromisso com a escola ultrapassa o simples cumprimento de carga horária para se tornar uma relação afetiva e profissional com o contexto escolar.

Em relação à etapa de ensino, observa-se que a maioria dos professores (58,8%) atua nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), seguido por 29,4% no Ensino Médio e 17,6% que exercem funções como Professor de Apoio Pedagógico Especializado (PAPE). Essa concentração no Ensino Fundamental é significativa, pois, conforme D'Ambrósio (2001), essa fase é crucial para a consolidação das bases matemáticas essenciais, onde se desenvolvem habilidades fundamentais de raciocínio lógico e pensamento abstrato. O autor ressalta que o ensino da matemática deve ir além do simples domínio de conteúdos, promovendo também o pensamento crítico e a autonomia do estudante, o que requer do professor uma prática pedagógica consciente, diversificada e inclusiva. Nesse sentido, Saviani (2008) reforça a importância da escola pública em garantir a igualdade de oportunidades, principalmente em disciplinas estruturantes do pensamento científico, como a matemática, ressaltando a necessidade de docentes qualificados para mediar esse conhecimento de forma eficaz.

Entende-se, a partir de Zuchetti (2020), Imberón (2010) e Marcelo Garcia (2009), que o desenvolvimento profissional do professor é um processo complexo, que vai além da formação inicial e está profundamente enraizado no contexto social e escolar em que o docente atua. Para eles, a aprendizagem do professor é contínua e permeada por suas experiências, desafios e relações no ambiente de trabalho, o que exige uma postura reflexiva e adaptativa. Além disso, esse processo contribui para a construção da identidade profissional, que é dinâmica e se transforma conforme o professor interage com a realidade da sala de aula e as demandas do cotidiano escolar.

Quanto à experiência profissional, 58,8% dos professores possuem entre 11 e 20 anos de atuação, 29,4% até 5 anos, e 11,8% acumulam mais de 20 anos de docência. Essa heterogeneidade gera um ambiente propício para o intercâmbio de saberes. Conforme Guimarães (2006), os docentes podem ser categorizados em principiantes, intermediários e experientes. Os principiantes enfrentam desafios de adaptação e construção de repertórios, enquanto os intermediários começam a refletir criticamente sobre sua prática. Os experientes, por sua vez, consolidam saberes e auxiliam na formação dos colegas mais jovens. Tardif (2002) e Guimarães (2006) ressaltam que essa categorização é fundamental para a definição de políticas de formação continuada que considerem as diferentes necessidades dos grupos, garantindo um desenvolvimento profissional efetivo.

Sobre a formação inicial, observa-se que 42 % dos professores possuem licenciatura em Matemática, enquanto 58 % são formados em Pedagogia. Essa realidade particular no contexto do Estado de Mato Grosso está regulamentada pela legislação estadual, que, por meio das portarias relacionadas ao redimensionamento das unidades escolares, define que o PAPE deve ser preferencialmente um pedagogo capacitado para atuar no atendimento educacional especializado e no suporte pedagógico a estudantes com necessidades especiais (Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso, 2023). No entanto, a transferência da responsabilidade dos anos iniciais do Ensino Fundamental para os municípios tem impactado a atuação dos pedagogos na rede estadual, frequentemente remanejados para funções de apoio pedagógico especializado. Tal cenário pode gerar sentimentos de desvalorização profissional, já que esses pedagogos, apesar de acompanharem de perto o desenvolvimento cognitivo dos estudantes com dificuldades de aprendizagem, têm sua atuação docente menos reconhecida e periférica (FREITAS, SANTOS, 2019; PEREIRA, 2021). Essa conjuntura exige uma reflexão profunda sobre o papel do pedagogo na escola pública estadual, buscando valorizar suas competências específicas e assegurar sua plena inserção nas políticas de inclusão e educação especial.

No que tange à formação continuada, 89,5 % dos docentes afirmam possuir pós-graduação, com especializações em áreas como Educação Especial, Psicopedagogia, Interdisciplinaridade, Educação Financeira e Ensino de Ciências e Matemática. Esse comprometimento com a qualificação constante está alinhado ao conceito de professor reflexivo de Perrenoud (2001), para quem o educador

deve se envolver em um processo contínuo de aprendizagem, adaptando-se às mudanças do contexto escolar e às demandas dos estudantes. A busca por formação continuada contribui para práticas pedagógicas mais inclusivas, inovadoras e sensíveis às diferenças, fortalecendo o papel do professor como mediador do conhecimento e agente ativo no desenvolvimento dos alunos.

A formação continuada é um elemento fundamental e inseparável do desenvolvimento profissional do professor, entendido não como um evento pontual, mas como um processo permanente e dinâmico ao longo de toda a trajetória docente. Imbernón (2010) enfatiza que a verdadeira formação do professor ocorre na prática reflexiva e no engajamento constante com o próprio aprendizado, superando a visão restrita da formação inicial. O desenvolvimento profissional, portanto, exige que o professor esteja em constante diálogo com sua experiência, com os desafios cotidianos da escola e com as transformações sociais e educacionais. Perrenoud (2001) também destaca que o professor reflexivo se mantém aberto a revisitar suas práticas e conhecimentos, ajustando-se às necessidades emergentes dos alunos e do contexto escolar.

Além disso, Marcelo Garcia (2009) reforça que esse processo implica a construção e reconstrução contínua da identidade docente, na qual o professor não apenas aprende conteúdos, mas se reinventa e afirma sua pertença a uma comunidade profissional. A formação continuada, nesse sentido, deve criar espaços de escuta, valorização da experiência e diálogo coletivo, possibilitando a troca de saberes e o fortalecimento da profissão.

## 5.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE MIRASSOL D'OESTE – MT

Os dados obtidos por meio dos questionários revelam um grupo de professores de Matemática em movimento — não apenas no sentido técnico, mas também existencial. Suas respostas expressam trajetórias marcadas por tentativas de equilibrar exigências institucionais, realidades escolares desafiadoras e o desejo legítimo de fazer uma docência significativa e transformadora.

Quadro 2: Percepção sobre práticas pedagógicas e desenvolvimento profissional

Características investigadas	Variáveis evidentes
Percepção sobre a própria prática pedagógica	68,4% a percebem como mista, combinando aulas expositivas com a introdução de metodologias ativas e atividades diferenciadas;
Frequência de realização de planejamento docente para as aulas de matemática	68,4% revelam que frequentemente planejam suas práticas docentes considerando a diversidade de aprendizagens e necessidades dos alunos;
Supporte pedagógico que recebe da escola	Disponibilidade de materiais didáticos e recursos (livros, jogos, manipuláveis); Acesso a tecnologias e recursos digitais para o ensino de Matemática; Espaços/tempos para troca de experiências com colegas; e Orientações e acompanhamento da coordenação pedagógica;
Fatores que influenciam a prática pedagógica	Formação continuada (pós-graduações, cursos, oficinas); Currículo escolar / Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Troca de experiências e colaboração com colegas de profissão; e, Dificuldades e desafios de aprendizagem dos alunos;

Fonte: elaborado pelos autores em consulta ao instrumento de coleta de dados

Ao indicarem que suas práticas pedagógicas são majoritariamente **mistas**, mesclando exposições teóricas com metodologias ativas e atividades diversificadas (68,4%), os professores mostram-se sensíveis à complexidade da sala de aula contemporânea. Essa escolha metodológica sinaliza um esforço de romper com o ensino matemático tradicional, muitas vezes visto como frio e descontextualizado. Embora 10,5% ainda mantenham uma abordagem mais expositiva e convencional, percebe-se um campo de transição e busca — um indício de que os docentes estão, como afirma Freire (1996), se “reconstruindo no processo de ensinar”, aprendendo a partir da própria prática e se reinventando diante das necessidades dos alunos.

Quando 100% dos docentes relatam planejar suas aulas com frequência ou sempre considerando a diversidade de aprendizagens, isso revela não apenas uma prática pedagógica consciente, mas uma **postura ética e responsiva** frente aos desafios da docência. Como observa Candau (2008), essa sensibilidade à diferença é também uma dimensão da identidade docente em tempos de pluralidade. Não se trata apenas de uma técnica de ensino, mas de um compromisso com o outro — o aluno real, situado, com história, dificuldades e potenciais.

O suporte pedagógico relatado é, em partes, alentador: há acesso a recursos didáticos e tecnológicos (94,7% e 84,2%, respectivamente), e espaços para trocas entre colegas são frequentes (73,7%). Esses aspectos são essenciais para um **desenvolvimento profissional dialógico e colaborativo**, como defendem Zeichner e Gore (1990), ao enfatizar que a formação docente se fortalece quando os professores trabalham juntos, compartilham experiências e refletem coletivamente. No entanto, a ausência de **feedback qualificado sobre a prática pedagógica (somente 21,1% relataram recebê-lo)** é um alerta. A escuta formativa e a devolutiva crítica são dimensões essenciais para o aperfeiçoamento profissional, como argumenta Shulman (1986), ao destacar a importância da reflexão sistemática sobre a prática para o crescimento docente.

Chama atenção o fato de que mais da metade dos professores considera o suporte pedagógico como “plenamente” ou “geralmente” adequado (57,9% e 42,1%, respectivamente), o que mostra uma relativa satisfação. Contudo, a inexistência de respostas nas categorias “pouco” ou “totalmente inadequado” também pode ser interpretada com cautela: há, possivelmente, uma **naturalização das limitações institucionais**, ou mesmo uma dificuldade em nomear ausências em contextos marcados por escassez histórica de políticas consistentes de valorização docente.

Os fatores que mais influenciam a prática pedagógica dos docentes revelam um perfil formativo multifacetado. A troca com os colegas aparece em destaque (68,4%), seguida pelas dificuldades dos alunos (57,9%) e pela BNCC (57,9%). A formação continuada (52,6%) também tem peso importante, enquanto a formação inicial, embora relevante, aparece em posição intermediária (42,1%). Esses dados dialogam diretamente com Tardif (2014), para quem o saber docente é múltiplo, sendo construído nas tramas da experiência, das interações profissionais e das exigências curriculares.

Além disso, a referência à **BNCC como influência significativa** nas práticas (57,9%) evidencia a presença de uma lógica regulatória sobre o trabalho docente. Como afirma Sacristán (2000), o currículo prescrito tende a moldar e limitar as possibilidades de inovação pedagógica, ao mesmo tempo em que obriga o professor a negociar permanentemente entre o que se espera e o que se pode realizar.

Embora apenas 26,3% apontem os interesses e talentos dos alunos como fator relevante, esse dado chama atenção para uma possível lacuna na personalização do ensino. Pode-se inferir que, diante de tantas demandas estruturais e curriculares, a escuta dos sujeitos-alunos acaba sendo ofuscada. Isso reforça a necessidade de pensar uma formação continuada que ajude os professores a recentralizar o aluno como sujeito ativo da aprendizagem, conforme propõe Delors (1998) ao falar de uma educação que ensina a "ser".

A realidade dos professores de Matemática de Mirassol d’Oeste é marcada por contradições: avanços e limites convivem. Por um lado, vê-se um **comprometimento com a prática pedagógica reflexiva e uma disposição em inovar**. Por outro, percebe-se a presença de tensões estruturais e simbólicas que atravessam o trabalho docente, como a pressão por resultados, as exigências externas e a carência de acompanhamento mais crítico-formativo.

Essa complexidade confirma a ideia de que a identidade profissional docente — como bem apontam Pimenta e Anastasiou (2005) — é constantemente (re)construída no embate entre o ideal e o possível, entre a vocação e as condições objetivas de trabalho. A docência, especialmente no ensino de Matemática, se mostra como um lugar de tensão criativa, de resistência e de reinvenção cotidiana. Como diria Nóvoa (1992), é preciso “contar a própria história” para se reconhecer enquanto professor. Os dados aqui analisados são, nesse sentido, fragmentos dessas histórias: vozes que expressam o desejo de pertencer, de melhorar, de ser reconhecido, apesar dos inúmeros desafios.

Reconhecer os professores como **sujeitos ativos de sua formação** — e não meros executores de propostas curriculares — é essencial para o fortalecimento do desenvolvimento profissional e da identidade docente. O que emerge dos dados é um convite à escuta qualificada, à construção de políticas formativas sensíveis aos contextos e à valorização do saber pedagógico que brota do chão da escola.

Portanto, mais do que corrigir lacunas, é preciso **nutrir potências**: investir em redes de apoio, qualificar o feedback pedagógico, promover momentos de reflexão coletiva e, sobretudo, reconhecer o valor dos professores enquanto intelectuais críticos (GIROUX, 1997), capazes de transformar a realidade por meio de sua prática.

### 5.3 IDENTIDADE, RECONHECIMENTO E O SENTIDO DA DOCÊNCIA EM MATEMÁTICA

A identidade profissional docente não é algo dado, pronto ou fixo; ao contrário, constitui-se em um processo contínuo, historicamente situado e marcado por experiências, interações e condições sociais. Como nos lembra Franco e Gentil (2007), a identidade é uma construção socialmente mediada, que se desenvolve nas intersecções entre biografias individuais e instituições. Isso se confirma na presente pesquisa, ao observarmos que 78,9% dos docentes reconhecem sua identidade como em “constante transformação e evolução”, o que sugere um dinamismo intrínseco à profissão docente, especialmente na área da Matemática, marcada por desafios didáticos, epistemológicos e institucionais. Como observa-se no quadro a seguir:

Quadro 3: Identidade profissional e sentido do trabalho docente

Características investigadas	Variáveis evidentes
Sentimento de reconhecimento profissional	68,4% se sentem parcialmente reconhecido profissionalmente;
Percepção sobre seu processo identitário	78,9% percebem sua identidade profissional em constante transformação e evolução;
Influência de políticas públicas no processo identitário	63,2% percebem que as políticas públicas interferem/implicam parcialmente;
Significado de ser professor que ensina matemática	Ser um profissional em constante desafio, buscando superar as dificuldades do ensino público;
Exercício da docência e a relação com o processo identitário	Possui forte relação;

Fonte: elaborado pelos autores em consulta ao instrumento de coleta de dados

Apesar dessa percepção de evolução, o reconhecimento profissional ainda é parcial para a maioria dos professores investigados (68,4%). Esse dado revela a persistente tensão entre o esforço docente e a visibilidade social e institucional de seu trabalho. Embora o feedback positivo de alunos (47,4%) e as conquistas dos estudantes (68,4%) se destaquem como fatores de reconhecimento, a valorização por parte da gestão escolar, da sociedade e das políticas educacionais ainda aparece de forma tímida. Essa lacuna remete ao que Tardif (2002) denomina de "desvalorização simbólica" do professor, muitas vezes percebido mais como executor de programas do que como sujeito produtor de saberes e práticas.

A autonomia docente, destacada por 42,1% dos participantes, também surge como dimensão importante da identidade. Segundo Növoa (1997), tornar-se professor é, antes de tudo, um processo de construção de si como profissional que pensa, decide, age e reflete. Quando a autonomia é limitada por imposições curriculares, burocracias e pressões externas — como relatado por muitos sujeitos —, essa construção pode ser fragilizada ou adiada. A sobrecarga administrativa (mencionada por 42,1%) e a padronização das práticas impostas pelas políticas públicas (26,3%) são sintomas desse fenômeno. Ainda que 63,2% dos professores afirmem que tais políticas contribuem parcialmente para sua formação, a crítica à desconsideração das realidades locais (42,1%) evidencia uma dissonância entre

o prescrito e o vivido — aquilo que Freire (1996) denunciaria como ausência de escuta e de diálogo real com os educadores.

Outro ponto de destaque é o sentido atribuído à docência em Matemática. A opção “ser mediador do conhecimento” foi escolhida por 36,8% dos docentes, reforçando uma concepção construtivista da prática pedagógica, na qual o professor atua como articulador entre os saberes científicos e a realidade dos alunos. Esta visão aproxima-se da ideia de Shulman (1986) sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo, onde não basta dominar a Matemática; é preciso saber ensiná-la, contextualizá-la e ressignificá-la com os alunos.

Contudo, a realidade desafiadora da escola pública impõe obstáculos à consolidação dessa identidade. Os principais fatores de desmotivação docente incluem a indisciplina e desinteresse dos alunos (73,7%), pressão por resultados (73,7%), altos números de alunos por turma (63,2%) e baixos salários (47,4%). Esses dados dialogam com os estudos de Diniz-Pereira (2005), que argumenta que a precarização das condições de trabalho compromete o investimento subjetivo dos professores em sua profissão, tornando o exercício docente mais árduo e, por vezes, solitário.

Mesmo assim, os professores revelam caminhos de resistência e formação significativa. A maioria afirma que aprende mais sobre “ser professor de Matemática” no cotidiano da sala de aula (42,1%), seguido da troca com colegas (21,1%) e da reflexão sobre os erros e sucessos dos alunos (21,1%). Essa aprendizagem experiencial reforça a ideia de um desenvolvimento profissional baseado na prática, defendida por autores como Imbernón (2010), que propõe que a formação docente mais efetiva ocorre quando articulada ao contexto, às necessidades do professor e à realidade concreta da escola.

A relação pessoal com a Matemática também aparece como um elemento identitário importante: 57,9% dos docentes dizem que essa relação influencia “muito” sua identidade profissional. Essa percepção revela que as memórias escolares, as paixões, os desafios superados e as estratégias de aprendizagem formam um repertório afetivo e cognitivo que se atualiza na prática pedagógica. Como afirmam Day e Gu (2007), a motivação e o comprometimento dos professores estão diretamente ligados ao sentido que atribuem à sua história pessoal e ao valor que reconhecem em seu ofício.

Por fim, ao serem questionados sobre o significado de ser professor de Matemática na escola pública hoje, as respostas apontam para uma docência marcada por desafios, mediações e reinvenções. Muito além do domínio técnico da disciplina, os docentes se veem como sujeitos ativos em um cenário educacional complexo, onde sua identidade profissional é constantemente tensionada por demandas externas e reconstruída por meio da prática, do afeto e do compromisso ético com a formação dos alunos.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo compreender como se constituem as práticas pedagógicas e o desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática na rede estadual de ensino em Mirassol d’Oeste – MT, considerando os atravessamentos da identidade docente e as condições reais da escola pública. Com base nos dados analisados, torna-se evidente que o fazer docente é uma prática complexa, atravessada por múltiplos fatores — institucionais, formativos, subjetivos e históricos — que se entrelaçam na constituição da identidade profissional.

A análise do perfil docente revela um corpo profissional predominantemente feminino, estável funcionalmente e com significativa experiência na rede pública. A diversidade de formações — entre licenciados em Matemática e pedagogos — e o forte investimento em formação continuada indicam uma categoria em constante movimento formativo, que busca qualificar sua prática diante dos desafios do cotidiano escolar. Tais características estão em consonância com os estudos de Tardif (2002), Libâneo (2013) e Imbernón (2010), que defendem o papel ativo do professor como sujeito de saber e de transformação.

No tocante às práticas pedagógicas, nota-se um esforço deliberado dos docentes em romper com modelos tradicionais de ensino da Matemática, incorporando metodologias ativas e estratégias diversificadas que consideram a heterogeneidade da sala de aula. Esse compromisso com a inclusão e com a aprendizagem significativa reforça a perspectiva de Perrenoud (2001) sobre o professor reflexivo e responsável ao contexto. A valorização da troca entre pares, da formação continuada e da escuta às necessidades dos alunos aponta para uma prática docente que se estrutura na colaboração e na problematização do cotidiano.

No entanto, a pesquisa também evidencia limites estruturais que tensionam o exercício da docência. A carência de feedback formativo, a padronização curricular imposta pelas políticas públicas e a sobrecarga de trabalho fragilizam a autonomia docente e dificultam a consolidação de uma identidade profissional plena. A relativa invisibilidade social do professor, como apontado por Tardif (2002) e Dubar (2005), continua sendo um obstáculo à valorização simbólica e concreta da profissão.

Ainda assim, os professores demonstram resiliência e compromisso. Mesmo diante de um cenário adverso — marcado por baixos salários, indisciplina, desinteresse discente e pressão por resultados —, os docentes de Matemática constroem sentidos para sua atuação a partir do vínculo com os estudantes, da paixão pela disciplina e da crença no potencial transformador da escola pública. O cotidiano escolar emerge, assim, como espaço privilegiado de aprendizagem e (re)construção identitária, como defendem Növoa (1992) e Imbernón (2011).

A conclusão que se impõe é a de que o desenvolvimento profissional docente não se resume à aquisição de novos conhecimentos técnicos, mas implica um processo profundo de reflexão crítica, de escuta sensível ao outro e de reconstrução permanente do ser professor. Valorizá-lo exige não apenas



políticas públicas que promovam condições adequadas de trabalho e formação, mas também o reconhecimento da complexidade e da dignidade da docência como prática intelectual, ética e social.

Portanto, é fundamental que as redes de ensino invistam na criação de espaços coletivos de formação, escuta e apoio entre os docentes, promovendo o diálogo entre teoria e prática, currículo e realidade, prescrição e experiência. Somente assim será possível fortalecer a identidade profissional dos professores de Matemática e contribuir para uma escola pública mais justa, inclusiva e transformadora.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2016.
- CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 28, n. 76, p. 35–52, 2008.
- D'AMBRÓSIO, U. Etnomatemática: Elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- DAY, C.; GU, Q. (2007). Variations in the Conditions for Teachers' Professional Learning and Development: Sustaining Commitment and Effectiveness Over a Career. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423-443.
- DELORS, J. et al. Educação: um tesouro a descobrir. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação de professores: perspectivas críticas. Belo Horizonte: Autêntica. 2005
- DUBAR, C. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes. 2005
- FRANCO, M. E. D. P.; GENTIL, H. S. Identidade do professor de Ensino Superior: questões no entrecruzar de caminhos. In: FRANCO, M. E. D. P.; KRAHE, E. D. (Orgs.). *Pedagogia Universitária e Áreas de Conhecimento*. Porto Alegre: Série RIES/PRONEX EdiPucrs, v. 1, 2007, p. 39-58.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, M. A.; SANTOS, P. R. O papel do pedagogo na educação especial: desafios e possibilidades. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, n. 78, p. 1-18, 2019. DOI: 10.1590/S1413-24782019247831.
- GATTI, A. M. A formação de professores no Brasil: Políticas públicas, desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2014.
- GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIROUX, H. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GUIMARÃES, F. R. Saberes e práticas docentes: desafios da formação continuada. São Paulo: Cortez, 2006.
- IMBERNÓN, F. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- LIBÂNEO, J. C. Didática. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCELO GARCÍA, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo/ Revista de Ciências e Educação*. N. 8, jan-abr, 2009, p. 7-22

MARCELO GARCÍA, C. Formação de professores: para uma mudança educativa. Portugal: Porto, 1999.

MIGUEL, F. A feminização do magistério no Brasil: aspectos históricos e sociais. *Revista Educação e Sociedade*, v. 40, n. 145, p. 123-141, 2019. DOI: 10.1590/ES.2019.145.07.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PEREIRA, L. F. Desafios da valorização do pedagogo no contexto da reorganização escolar. *Educação & Realidade*, v. 46, n. 3, p. 1-22, 2021. DOI: 10.1590/2175-623684227.

PERRENOUD, P. Desenvolver a prática reflexiva na formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. Docência no Ensino Superior. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, D. Escola e democracia. 12. ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SCHULMAN, L S. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1–22, 1986.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO. Portaria nº 1.379/2023/GS/SEDUC/MT. Dispõe sobre designação em regime de Dedicação Exclusiva do Profissional da Educação Básica do Estado de Mato Grosso na função de Secretário Escolar em substituição temporária ao titular da função. Cuiabá, 10 out. 2023. Disponível em: <https://www.scribd.com/document/678990629/diario-oficial-2023-10-10-versao-1-1>. Acesso em: 23 jul. 2025.

SOUZA; A. P. R. de; BITENCOURT, L. P.; formação continuada dos professores da educação básica na pós-graduação stricto sensu. IN: *anais semiedu*, 2022

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis: Vozes, 2014.

ZEICHNER, K M.; GORE, J. Teacher socialization. In: HOUSTON, W. Robert (ed.). *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, 1990. p. 329–348.

ZUCHETTI, J. H. V. Pedagogias Universitárias nas licenciaturas: percepções dos docentes bacharéis na formação inicial de professores para Educação Básica. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Gaduação em Educação, Universidade do estado de Mato Grosso, Cáceres, 2020

ZUCHETTI, J. H. V.; BITENCOURT, L. P. A pedagogia universitária e o processo de desenvolvimento profissional docente e identitário: de bacharel a formador de professores em cursos de licenciatura. In: *anais do III CBPU UNESP*, 2022