ISSN: 2358-8829

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE E DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE DE PROFESSORES QUE ENSINAM CIÊNCIAS

Emily Jaynara Lindoso Maciel [1]
Rayane de Jesus Santos Melo [2]

INTRODUÇÃO

A compreensão da docência envolve reconhecer que os saberes mobilizados pelos professores vão além de técnicas, teorias ou metodologias pedagógicas. Muitos desses conhecimentos são construídos ao longo das experiências vividas dentro e fora do contexto escolar. Nessa perspectiva, "pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais" (Tardif, 2014, p. 36). Assim, os saberes docentes resultam da articulação entre diferentes fontes de aprendizagem, que se constituem ao longo da trajetória de vida, formação e atuação profissional do professor.

Esse entendimento também evidencia que a identidade profissional docente é construída de forma gradual e dinâmica, não se restringindo apenas à prática pedagógica ou ao espaço da sala de aula. Segundo Marcelo (2009, p. 112):

> A identidade não é algo que se possua, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto.

Trata-se, portanto, de um processo que envolve múltiplas experiências pessoais, sociais e culturais que influenciam a maneira como o professor compreende e exerce à docência. Entre esses elementos, destacam-se as vivências ao longo da formação inicial e continuada, bem como as experiências escolares vividas ainda na infância, que podem deixar marcas significativas na constituição do ser professor (MARCELO, 2009).

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, emily.maciel@discente.ufma.br;
[2] Professora orientadora. Doutora em Educação. Professora do Centro de Ciências Exatas e Tecnologias da Universidade Federal do Marnahão – UFMA, rayane.melo@ufma.br.

Nesse contexto, torna-se pertinente discutir o conceito de profissionalidade, termo que fundamenta o título desta pesquisa. Segundo Lüdke e Boing (2004, p. 1173), "profissionalidade, termo de origem italiana e introduzido no Brasil pela via francesa, está associado às instabilidades e ambiguidades que envolvem o trabalho em tempos neoliberais, e geralmente vem colocado como uma evolução da ideia de qualificação."

Ou seja, a profissionalidade, conforme Lüdke e Boing (2004), está relacionada, sobretudo, ao professor enquanto sujeito, remetendo às competências que mobiliza e que se expressam em seus saberes, em sua prática e em suas atitudes no exercício da docência. Diferentemente, o conceito de profissionalização refere-se mais amplamente ao processo de consolidação da profissão docente, geralmente vinculado às condições institucionais e ao espaço das instituições de ensino, sendo compreendido como um processo ainda em construção e marcado pelas dinâmicas de socialização profissional.

Dessa forma, ao utilizar o termo profissionalidade nesta pesquisa, evidencia-se o interesse em compreender aspectos ligados às competências e aos saberes mobilizados pelos docentes em sua prática, considerando a complexidade de experiências que constituem o ser professor.

Diante do exposto, esta pesquisa busca compreender como as experiências formativas e as práticas pedagógicas relatadas por professores que ensinam Ciências contribuem para a constituição da identidade, dos saberes e da profissionalidade docente.

A relevância desta pesquisa reside na possibilidade de aprofundar a compreensão sobre os processos que constituem o ser professor, considerando que a docência se constrói a partir da articulação entre experiências formativas, práticas pedagógicas e trajetórias de vida. Além disso, ao valorizar as experiências das próprias professoras, a pesquisa possibilita evidenciar dimensões frequentemente invisibilizadas nos processos formativos, oferecendo subsídios para reflexões no campo da formação inicial e continuada de professores que ensinam Ciências, bem como para a compreensão da complexidade que envolve o exercício da docência na contemporaneidade.

METODOLOGIA

Esta investigação adota abordagem qualitativa, por buscar compreender os fenômenos em seu contexto natural, valorizando os significados atribuídos pelos participantes às suas experiências. Conforme Lüdke e André (1986, p. 18), a pesquisa

qualitativa “se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível”.

Quanto aos procedimentos, caracteriza-se como pesquisa de campo, por apreender o fenômeno a partir das experiências e dos contextos de atuação dos sujeitos (Marconi; Lakatos, 2003; Creswell, 2014). O acesso ao campo deu-se em ambiente virtual, opção coerente com a disponibilidade das participantes e com a natureza do material pretendido: relatos que expressassem, na voz das professoras, suas trajetórias e práticas.

A produção dos dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, individuais e on-line. O roteiro foi previamente elaborado e revisado, conjugando um guia à abertura necessária para que as professoras narrassem livremente suas experiências (Marconi; Lakatos, 2003). O material produzido nas entrevistas assume o caráter de narrativas, tomadas como via de acesso aos processos de constituição da identidade, dos saberes e da profissionalidade docente.

Participaram da pesquisa quatro professoras que atuam no Ensino de Ciências nas redes pública e privada de São Luís – MA, selecionadas de forma intencional em razão de sua atuação na área:

- *Professora Marie*: atua nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio na rede pública de ensino de São Luís - MA, lecionando Ciências e Biologia;
- *Professora Elisabeth*: atua nos Anos Finais do Ensino Fundamental na rede privada de ensino de São Luís - MA, lecionando Ciências;
- *Professora Katemari*: atua no Ensino Médio na rede privada de ensino de São Luís - MA, lecionando Ciências;
- *Professora Lise*: atua no Ensino Médio na rede privada de ensino de São Luís - MA, lecionando Ciências;

Após a realização das entrevistas, os dados foram transcritos. Para o tratamento do material, recorreu-se a noções da Análise de Conteúdo (Bardin, 1977; Moraes, 1999), considerando as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, com atenção especial à categorização. Da leitura e exploração do corpus, buscando elementos com características comuns, emergiram três categorias temáticas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

ISSN: 2358-8829

A partir da leitura das entrevistas, foi possível identificar três categorias temáticas de análise coerentes com a questão de pesquisa e objetivo geral do estudo: 1) Construção da identidade profissional docente; 2) Formação docente: limites e necessidades da formação inicial e continuada; e 3) Práticas pedagógicas e estratégias de ensino.

Construção da identidade profissional docente

A análise das narrativas evidencia que a construção da identidade profissional docente se relaciona a diferentes experiências vividas ao longo das trajetórias pessoal e profissional das professoras, envolvendo a realidade social dos estudantes, as memórias da própria escolarização e as interações estabelecidas no cotidiano da prática pedagógica. Tais elementos indicam que o processo de tornar-se professor se constitui progressivamente, nas vivências e nas reflexões produzidas no exercício da docência, e não em um único momento formativo.

Nesse sentido, observa-se, na narrativa da Professora Marie, que o contato com diferentes realidades sociais dos alunos tem influenciado a forma como ela compreende e exerce sua prática pedagógica. A experiência com estudantes em situações de vulnerabilidade aparece como um elemento que contribui para a construção de determinadas posturas e sensibilidades no exercício da docência, como evidenciado na sua narrativa: *"[...] alguns [alunos] iam para a escola para comer, não tinham caderno. Isso influenciou muito, digamos que o meu modo de me portar em sala. Eu acredito que isso me moldou de certa forma*". Ao afirmar que isso a "moldou", Marie reconhece que a dimensão social da escola atravessa e reconfigura sua identidade profissional, deslocando-a de uma atuação estritamente conteudista para uma postura atenta às condições concretas de vida dos estudantes.

Ainda na narrativa da Professora Marie, as memórias de sua própria trajetória como estudante também influenciam a forma como compreende o processo de ensino e aprendizagem. Ao refletir sobre a docência, ela relaciona o que viveu enquanto aluna às estratégias que hoje busca desenvolver: *"[...] a minha experiência como aluna [...] me ajudou a me moldar como professora, eu acredito nisso. E quando tinham aulas diferentes, experiências, coisas animadas, eu conseguia aprender mais e eu tento passar isso também para os meus alunos"*.

ISSN: 2358-8829

Essa passagem da Professora Marie mostra como os saberes experienciais, construídos antes mesmo da formação inicial, são mobilizados e ressignificados na prática, configurando o que Pimenta (1996) descreve como a constituição da identidade docente a partir da reelaboração das experiências vividas na condição de aluno. Trata-se, assim, de compreender os processos de constituição da profissionalidade docente em uma perspectiva diacrônica, atenta às "singularidades, tensões e circunstâncias ao longo de sua trajetória de vida e prática pessoal e profissional" (Fiorentini, 2012, p. 15).

Outro aspecto recorrente nas narrativas são as interações com os estudantes como momentos significativos na constituição da identidade docente. Na narrativa da Professora Katemari, os questionamentos dos alunos surgem como experiências que provocam reflexões sobre o ensino e ampliam as possibilidades de abordagem dos conteúdos científicos:

> *[...] eu acho que as experiências que mais me marcaram foram os questionamentos. O aluno me questionar além daquilo que eu estava explicando, mas não de maneira aleatória, mas querer saber de maneira mais profunda aquele tipo de assunto. [...] isso me fez refletir que eu como professor, eu posso falar de algo e levar um assunto, um conteúdo, muito além do que a gente mesmo diz que é. [...] eu posso ir além disso com diálogos, com conversas que eles possam se questionar e refletir a origem de cada um desses pontos.* (Professora Katemari).

Os questionamentos a que Katemari se refere ilustram o papel constitutivo do outro na formação docente: "a presença de um outro: formador, pesquisador, aluno. É um outro que desmobiliza, questiona, problematiza, possibilita a tomada de consciência de um saber fazer, de se constituir profissional" (Passos et al., 2006, p. 213). É no encontro com o aluno que interpela que a professora se vê levada a reelaborar o que sabe e a reposicionar-se profissionalmente.

As experiências relacionadas ao envolvimento dos estudantes nas atividades também comparecem como marcas na constituição docente. Sendo a sala de aula um espaço central da cultura do ensino (Bullough, 1998), é nesse espaço que se produzem os acontecimentos pedagógicos que as professoras reconhecem como formadores de sua identidade. Na narrativa da Professora Lise, a realização de experimentos e o contato dos alunos com materiais de laboratório aparecem como momentos marcantes, sobretudo quando despertam o interesse pelo conhecimento científico:

> *[...] eu como professora de Química, quando a gente faz experimentos, principalmente quando a gente leva algo [...] de laboratórios mesmo, equipamentos, vidrarias, ver o brilho nos olhos deles, conhecendo nomes diferentes, becker, pipeta [...]. Então, pra mim foi algo marcante que*

> *aconteceu. Então, envolvê-los nesse mundo científico é algo que sempre me marca a cada ano com eles.* (Professora Lise)

De modo geral, as narrativas indicam que a identidade profissional docente se constitui na articulação entre as experiências da prática, as relações estabelecidas no contexto escolar e as reflexões produzidas ao longo da trajetória profissional. Nessa direção, Fiorentini (2008, p. 45) compreende o desenvolvimento profissional docente

> como um processo contínuo que tem início antes de ingressar na licenciatura, estende-se ao longo de toda sua vida profissional e acontece nos múltiplos espaços e momentos da vida de cada um, envolvendo aspectos pessoais, familiares, institucionais e socioculturais.

As narrativas evidenciam, portanto, que o processo de tornar-se professor ultrapassa os limites da formação acadêmica e se desenvolve continuamente no cotidiano da docência, alimentado pelas experiências, pelas relações e pelas reflexões que dele emergem.

Formação docente: limites e necessidades da formação inicial e continuada

A partir das discussões sobre identidade profissional, emergiram falas que evidenciam lacunas na formação inicial, dificuldades enfrentadas na carreira e percepções sobre os cursos de formação continuada. Em especial, as professoras apontam a ausência de preparo para atuar junto a estudantes público-alvo da educação especial, como se observa na narrativa da Professora Marie:

> *"[...] eles colocam esses alunos com TEA, com DAL, com vários tipos de deficiências para trabalhar em nossas turmas e a gente não tem formação adequada com relação a isso. [...] O professor mal tem tempo de preparar as aulas mesmo dos alunos do regular e ainda tem que preparar uma adaptada para esses alunos, sendo que a gente não tem preparação alguma para trabalhar com eles".* (Professora Marie)

A narrativa expõe a distância entre a formação recebida e as exigências da docência na perspectiva inclusiva, distância agravada pelas condições de trabalho, já que a adaptação das aulas se soma às demais tarefas sem tempo ou apoio correspondentes. A Professora Elisabeth, por sua vez, relaciona esse despreparo ao término da formação inicial e ao modo como ele repercute também nas formações continuadas:

> *"[...] participei de uma formação continuada em 2022 para ciências [...]. São formações que o formador, ele tenta te explicar uma forma que tu possas possivelmente chamar a atenção de alguns alunos, [...] então ele tenta assim, passar para nós uma forma de [...] tornar a aula mais lúdica, mais interessante. [...] contribui de certa forma [...], mas também poderia ter alguma coisa melhor, porque a gente tem a teoria ali, o formador diz que a gente pode fazer isso, pode fazer aquilo, mas quando a gente solicita [...] que*

> *seja feito alguma coisa por nós, para que a gente possa também dar uma aula legal, aí a gente não tem o material adequado, não tem estrutura, às vezes não tem os objetos para aquela aula, para aquele momento".* (Professora Elisabeth)

A narrativa evidencia que, mesmo quando a formação continuada oferece orientações metodológicas, a distância entre a proposta e as condições materiais da escola: a falta de estrutura, de materiais e de recursos; limita o que efetivamente se realiza em sala. Esse descompasso aproxima-se do que Marcelo (2009, p. 120) denomina "divórcio" na formação inicial, situação em que "os estudantes percebem que tanto os conhecimentos como as normas de atuação na Instituição de Formação têm pouco a ver com os conhecimentos e práticas profissionais". A professora retoma essa tensão ao contrastar teoria e prática na licenciatura:

> *"[...] o professor, na verdade o acadêmico, quando ele está no curso, seja ele qual for, para a licenciatura, ele sabe tudo na teoria. A prática é bem mais difícil nesse quesito. Quando a gente chega e se depara com uma sala de aula, às vezes a gente não se depara com uma realidade diferente. Então, se o acadêmico, nesse caso, pudesse ter uma vivência melhor ou então ter mais vivência dentro da sala de aula, viver mesmo a realidade, seria muito melhor, muito mais proveitoso, já que se trata de licenciatura".* (Professora Elisabeth)

Se as narrativas de Marie e Elisabeth ressaltam as lacunas, a Professora Lise acrescenta uma perspectiva mais propositiva: assume a formação como um processo permanente e valoriza as formações complementares oferecidas pela escola:

> *"[...] eu já participei de várias fornecidas pela escola como professora de rede pública, mas também sempre sou uma eterna estudante. Então, eu estou sempre querendo aprimorar, fazendo novos cursos. [...] eu posso citar os últimos cursos ligados a inteligências artificiais, que é algo que a gente tem utilizado bastante em sala de aula, curso de novas metodologias, metodologias assistivas, metodologias ativas, que tem mudado bastante o meu ser como professora. Utilizar novas metodologias, eu acredito que tem me moldado, remoldado como professora, esse estudo das metodologias ativas".* (Professora Lise).

As narrativas evidenciam, assim, tensões que atravessam tanto a formação inicial quanto a continuada, sempre marcadas pela relação entre teoria e prática. Sinalizam, ainda, a necessidade de reconfigurar os cursos de licenciatura e de construir formações contextualizadas, ancoradas na profissão e em sua dimensão coletiva (Nóvoa, 2017), uma vez que a constituição da identidade profissional docente se entrelaça aos percursos iniciais e continuados, teóricos e práticos.

Práticas pedagógicas e estratégias de ensino

As narrativas das participantes também trazem elementos sobre as metodologias utilizadas em sala, as formas de avaliação, o uso de recursos didáticos e de tecnologias digitais e as estratégias para promover a aprendizagem dos estudantes.

> *"No caso do Fundamental, a primeira coisa que a gente verifica é a leitura, a interpretação, né? E aí, se tiver alguma dificuldade com relação a isso, tentar contato com os pais. Aí, com relação à revisão, a gente sempre faz uma revisão também, quando acha necessário, antes da introdução de um novo capítulo, a gente faz o que dá. Nem sempre dá, mas a gente tenta. Geralmente, os alunos problemáticos são os que têm famílias problemáticas."* (Professora Marie).

A narrativa da Professora Marie destaca que identificar dificuldades prévias é fundamental para acompanhar o percurso do estudante e compreender seus impasses com o conteúdo. Sua fala também aponta para a parceria com as famílias e, ao mesmo tempo, deixa entrever as condições reais de trabalho, em que o ideal pedagógico nem sempre se realiza no cotidiano escolar. Ainda que a associação entre desempenho e contexto familiar mereça ser problematizada, para não reduzir a aprendizagem a determinações externas, a narrativa evidencia a complexidade da tarefa docente, tal como sintetiza Gatti (2014, p. 377):

> Vários analistas do trabalho docente, de fato, apontam para a complexidade atual do papel do educador escolar que implica não só domínio de conhecimentos disciplinares e metodologias de ensino, como também compreensões sobre o desenvolvimento das crianças e jovens, cognitivo, afetivo, social, compreensão e capacidade de lidar com diferenças (por exemplo, a heterogeneidade dos alunos), habilidade de comunicação e didática, bem como de geração de motivação para o conhecimento.

Essa complexidade dialoga diretamente com a narrativa da Professora Elisabeth, para quem o engajamento do estudante orienta a escolha dos recursos:

> *"[...] quando a gente percebe que o aluno está sem interesse [...] aí tenta buscar recursos visuais, sejam eles vídeos, fotos, dinâmicas, para chamar a atenção daquele aluno para dentro da sala de aula. Porque todos, por mais que eu tenha sempre um grupinho que não queira participar da aula, mas a maioria participa, mas eu também tenho que pensar no grupinho. Então tento chamar a atenção de alguma forma, trazendo vários materiais didáticos, lúdicos, para não ficar uma aula tão enfadonha só eu falando e os alunos escutando".* (Professora Elisabeth)

Compreendendo que a aprendizagem se vincula ao envolvimento do estudante, a docente complementa:

> *"[...] na minha sala eu avalio os alunos da seguinte forma. Eles são avaliados pelos aspectos quantitativos, que é a questão da nota, e também são avaliados pelos aspectos qualitativos, que é a questão do interesse, se o aluno participa, se ele demonstra alguma habilidade. Então tudo isso eu avalio para dar um resultado final, até porque o aluno não é apenas nota, ele está ali, ele está estudando, mas aquilo tem que ficar na cabeça dele. E aí eu percebo, ah, meu*

> *aluno não tirou uma nota boa, mas eu vejo, será que é falta de interesse do meu aluno? Ou será que foi aquele momento, foi aquela tensão de fazer avaliação que fez com que ele não tirasse uma nota tão boa? Então tudo isso são pré-requisitos para poder avaliar o aluno".* (Professora Elisabeth)

A avaliação descrita pela professora assume caráter mais qualitativo, considerando o percurso e o esforço do estudante. Esse deslocamento situa o professor como mediador do processo, levando-o a interrogar os próprios métodos quando a aprendizagem não se efetiva. A Professora Katemari exemplifica esse movimento:

> *"[...] Física é assim, você tem que saber a Matemática e você tem que saber interpretar. [...] Então, eu tento fazer sempre assim: eu explico a Matemática, explico como funcionam os cálculos, explico todo o passo a passo do meu conteúdo, desde os conceitos até as aplicações. Mas aí quando eu coloco a minha prova e eu vejo que o aluno não conseguiu aplicar devidamente a fórmula, ou eu vejo que ele não soube explicar, mas ele calculou muito bem aquilo ali, então eu tento fazer essa mediação de ver o que o aluno, como que o aluno está se saindo, tento conversar com esse aluno para saber se qual é a dificuldade maior dele, onde é que está o problema ali para investigar e saber qual, como que ele vai ser avaliado".* (Professora Katemari)

> *"[...] na minha sala de aula eu utilizo o PhET Colorado, que é um simulador de Física, Química, Matemática, Biologia. E aí, esse simulador mostra para eles como que eles podem utilizar qualquer assunto de calorimetria, gravitação, eles podem utilizar transformações térmicas, componentes elétricos. Tudo isso eles conseguem utilizar no PhET Colorado, é um simulador. Então, para mim, é um ponto interessante. Eu incentivo eles porque, além deles verem através daquela simulação, eles conseguem enfatizar o conteúdo já explicado, o conteúdo a aula conteudista*". (Professora Katemari)

Em suas narrativas, a professora valoriza o passo a passo e a organização lógica do conteúdo, o que a aproxima de um modelo mais tradicional; ao mesmo tempo, considera o desenvolvimento, a trajetória e a apropriação dos conceitos como dimensões da avaliação, e recorre a abordagens interativas e experimentais. Convivem, assim, em sua prática, elementos de diferentes matrizes pedagógicas, tensionados pela busca de aprendizagem efetiva:

> *"[...] quando eu passo trabalhos, eu coloco bem claro os sites que eu quero que eles pesquisem. [...] Então, eu utilizo assim: eu mostro os sites que eles devem utilizar, como eles devem utilizar, para que eles façam de maneira correta e não simplesmente peguem qualquer informação aleatória na internet, como, por exemplo, Instagram. Não concordo com o ChatGPT em 100%. Inclusive, muitas das minhas provas, eu digo que se eles utilizarem, se eu souber que utilizaram, fizeram trabalhos à base de ChatGPT, eu anulo, porque eu quero que eles desenvolvam a mentalidade, leiam e escrevam do que eles simplesmente pegarem lá a informação que o ChatGPT escreveu e eles copiarem e colarem".* (Professora Katemari)

Aproxima-se dessa perspectiva a Professora Lise, ao afirmar: "*Eu, como professora de Química, eu utilizo jogos, eles interagem, jogos em sala de aula, que eles*

interagem bastante, principalmente de competição" (Professora Lise). Em seguida, ela complementa:

> *"[...] eu lembro de uma turma que, ao longo do ano, eu falava para eles, gente, aqui é a "pior" turma, vamos melhorar sempre com aquela conversa e ser perceptível ao longo do ano a melhora, não que tenham se tornado a melhor turma, mas que melhoraram como estudante ao longo do ano. E fazer, ter essa conversa com eles, de incentivá-los, mostrar que melhoraram, mostrar como é bom, como é bom ter bons resultados, como é importante para eles e para mim também, como professora, o que eu busco fazer com eles".* (Professora Lise).

As narrativas evidenciam práticas que combinam elementos tradicionais e contemporâneos, mas convergem na busca por ressignificar o fazer pedagógico. A ênfase na leitura, na interpretação e no envolvimento dos estudantes revela a preocupação com o engajamento, que se reflete diretamente nas metodologias adotadas. Nesse sentido, acompanha-se Marcelo (2009, p. 23), para quem "a motivação para ensinar e para continuar ensinando é uma motivação intrínseca, fortemente ligada à satisfação de conseguir que os alunos aprendam, desenvolvam capacidades, evoluam, cresçam".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou compreender como as experiências formativas e as práticas pedagógicas relatadas por professores que ensinam Ciências contribuem para a constituição da identidade, dos saberes e da profissionalidade docente. As narrativas indicam que a constituição da identidade docente não decorre de um único momento formativo, mas de um processo contínuo que tem início antes do ingresso na licenciatura e se estende por toda a trajetória profissional. As memórias da própria escolarização, o contato com as realidades sociais dos estudantes, os questionamentos formulados pelos alunos e os acontecimentos vividos em sala mostraram-se experiências formadoras que as professoras reconhecem como constitutivas de seu modo de ser e de exercer a docência.

Quanto aos saberes, as narrativas evidenciam que eles se produzem no entrecruzamento entre a formação acadêmica e a experiência profissional, com predomínio dos saberes construídos na prática. As professoras apontaram lacunas persistentes na formação inicial, sobretudo a ausência de preparo para atuar junto a estudantes público-alvo da educação especial e o distanciamento entre teoria e prática, e reconheceram limites nas formações continuadas, que nem sempre encontram, na escola, as condições materiais necessárias à sua efetivação. Ao mesmo tempo, a formação

permanente aparece como via de transformação do fazer docente, capaz de remodelar a própria identidade profissional.

No que se refere à profissionalidade, as práticas relatadas combinam elementos tradicionais e contemporâneos, articulando a organização lógica dos conteúdos à experimentação, aos jogos, às tecnologias digitais e a formas de avaliação atentas ao percurso do estudante. Essas escolhas revelam professoras que se assumem como mediadoras e que interrogam os próprios métodos quando a aprendizagem não se efetiva. Tal movimento, contudo, é tensionado pelas condições de trabalho: turmas numerosas, fragilidade dos vínculos com as famílias, demandas da inclusão e limites da cultura colaborativa nas escolas comparecem como obstáculos cotidianos ao exercício da profissão.

Como implicações, o estudo reforça a necessidade de cursos de licenciatura que aproximem teoria e prática desde os períodos iniciais, de formações continuadas contextualizadas às condições reais das escolas e de políticas educacionais que articulem valorização docente, condições de atuação e fortalecimento do trabalho coletivo.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BULLOUGH, R. Becoming a Teacher. *In*: BILDDLE, B. (ed.). **International Handbook of Teacher and Teaching**. London: Kluwer, 1998. p. 79-134.

CRESWELL, John. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2014.

FIORENTINI, Dário; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento Profissional DOCENTE: Um Termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação? **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 373-384, jul. 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de pesquisa sobre formação docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009.

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

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglion *et al*. Desenvolvimento profissional do professor que ensina Matemática: Uma meta-análise de estudos brasileiros. **Quadrante**, Lisboa, v. XV, n. 1 e 2, p. 193-219, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996.

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