

**Os conceitos de desenvolvimento profissional, profissionalidade, necessidades formativas e identidade docente no discurso de professores da educação básica de dois municípios brasileiros**

**The concepts of professional development, professionalism, formative needs and teacher identity in the discourse of basic education teachers of two Brazilian municipalities**

**Josefa da Conceição Silva**

Universidade Federal de Roraima/Universidade Estadual de Roraima, Brasil

E-mail: [conceicao.silva@ufr.br](mailto:conceicao.silva@ufr.br)

**Evandro Luiz Ghedin**

Universidade Estadual de Roraima, Brasil

E-mail: [evandroghedin@gmail.com](mailto:evandroghedin@gmail.com)

**Ana Acácia Araújo de Souza Eda**

Universidade Estadual de Roraima, Brasil

E-mail: [cacinha1@yahoo.com.br](mailto:cacinha1@yahoo.com.br)

Recebido: 21/06/2016 – Aceito: 25/04/2017

**Resumo**

Este trabalho trata-se de uma pesquisa realizada com professores da Educação Básica, que teve como objetivo identificar os percursos de desenvolvimento profissional realizados por esses profissionais, assim como suas necessidades formativas e a influência destes fatores na formação da identidade e da profissionalidade docente. É um estudo exploratório de caráter qualitativo, que se baseia na hermenêutica crítica de Dilthey, Gadamer, Habermas e Ricoeur, como fundamento epistemológico de análise e interpretação dos dados. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados um questionário online com quinze questões (doze abertas e três fechadas) versando sobre aspectos da identidade, da profissionalidade, do desenvolvimento profissional e das necessidades formativas. O link do questionário foi encaminhado para uma lista de e-mails de professores de educação infantil e ensino fundamental – anos iniciais, de dois municípios brasileiros, para serem respondidos no Google Formulários. A escolha da amostra foi realizada dentre uma lista pessoal de contatos da pesquisadora principal, levando em consideração os que atuam como professores nas referidas etapas da Educação Básica. Para fins de análise e discussão dos resultados da

pesquisa, foram utilizadas as contribuições mais relevantes, considerando a viabilidade qualitativa das respostas.

**Palavras-chave:** Identidade, profissionalidade, desenvolvimento profissional, necessidades formativas.

### **Abstract**

This work is treated of an empiric research accomplished with teachers of the Basic Education, that had as objective to identify the courses of professional development accomplished by those professionals, as well as their formative needs and his/her influence in the formation of the identity and of the educational professionalism. It is an exploratory qualitative study, which is based on critical hermeneutics of Dilthey, Gadamer, Habermas and Ricoeur, as an epistemological foundation of analysis and discussion of the data. Was used as data collection instrument an online questionnaire with fifteen questions (twelve open and three closed) dealing on aspects of identity, professionalism, professional development and training needs. The link of the questionnaire was sent to a list of e- mails from early childhood education and elementary school teachers, two municipalities to be answered in Google Forms. The choice of the sample was performed from a personal contact list of the principal investigator , taking into account those who act as teachers in basic education . For purposes of analysis and discussion of the survey results, the most significant contributions were used, considering the viability of qualitative responses.

**Keywords:** Identity, professionalism, professional development, training needs.

### **1. Introdução**

Dentre os principais problemas apresentados pela educação ao longo dos tempos, a formação para o desenvolvimento do trabalho docente é figura em destaque. De acordo com Saviani (2009), essa preocupação já se encontrava presente nos textos de Comenius, escritos no século XVII. Longos foram os caminhos percorridos, grandes conquistas foram alcançadas, reformas educacionais foram implementadas, porém o problema da formação profissional do professor ainda ocupa o centro das discussões e das pesquisas de estudiosos do Brasil e do mundo.

Várias são as abordagens, pontos de vista ocupam posições antagônicas, alguns dão um enfoque neste, outro naquele aspecto, mas o que se percebe, na realidade, é que esta discussão ainda vai estar na pauta, tanto das pesquisas, quanto das políticas públicas, por

muito mais tempo. Inúmeras são as questões que permeiam essas discussões e vários são os aspectos destacados por este ou aquele autor.

Considerando a literatura corrente na área, especialmente os textos selecionados para este estudo, dois conceitos parecem encontrar lugar de destaque. Um é o conceito de desenvolvimento profissional e o outro o de necessidades formativas.

Estudos realizados, a partir da análise desses programas, têm apontado para um dado alarmante: o fosso praticamente intransponível existente entre os objetivos, conteúdos e estratégias de formação, preconizados pelos programas, e as reais necessidades formativas dos docentes que deles participam. Outro dado convergente entre as pesquisas realizadas é a constatação da ausência de programas de formação continuada para aqueles professores que ingressam nas redes de ensino, com uma formação inicial já deficitária, cuja inserção na prática docente se dá da forma menos adequada possível.

Na realidade, no dado apresentado anteriormente, temos duas constatações; não só a ausência de uma política de formação continuada que dê conta de preencher as lacunas deixadas pela formação inicial deficitária, como também de um programa de iniciação à docência para os professores iniciantes. Tais constatações, somadas às precárias condições de trabalho, desvalorização profissional, carências na estrutura, organização e funcionamento das instituições escolares, tem representado o contexto em que se constitui a identidade docente nesse período que compreende o final do século XX e início do século XXI.

É nesse contexto que emergem os principais conceitos que encontramos na literatura da área de formação de professores: os conceitos de desenvolvimento profissional e de necessidades educativas, os quais convergem para a formação de outros dois conceitos não menos importantes, o de profissionalidade e identidade docente.

Pensar nesses conceitos e em um projeto de formação que seja não somente comprometido com uma formação do ponto de vista técnico, pelo contrário, que seja emancipatório para o profissional docente, implica diretamente na dimensão ontológica da profissão, a qual diz respeito ao saber e ao ser, à identidade e à profissionalidade (SOARES, 2016).

Para que esse projeto de formação emancipatória se produza na realidade da educação, é necessário que se tenha clareza e se busque cada vez mais o desenvolvimento profissional do docente, o qual deve se dar de forma articulada com as necessidades dos sujeitos e com o contexto no qual se produz; em outras palavras a partir das necessidades formativas dos docentes.

Partindo da perspectiva de formação a partir das necessidades identificadas no

contexto da prática docente, os professores têm a possibilidade de identificar suas próprias dificuldades e refletir sobre elas, articulando-as com o contexto mais geral (FONSECA; SOARES; MAGALHÃES, 2016). O contexto das políticas, das ideologias, da ciência, tornando-se assim um profissional reflexivo, consciente de suas necessidades e de suas possibilidades, um profissional capaz de atuar na transformação da cultura, da política, da ciência e da ideologia. De perceber o mundo para além das aparências, de agir consciente de que o nosso modo de ser, de perceber e de fazer as coisas, está sempre impregnado de ideias subjacentes, que na maioria das vezes, já existiam antes de nós e, após a nossa morte, continuarão a existir.

Essa discussão, contudo, não para por aí. Ela desemboca em outros dois conceitos extremamente analisados e discutidos nos últimos tempos, desde o âmbito do chão das escolas até as mais altas instâncias do poder público nacional. Tais conceitos dizem respeito à formação inicial e a formação contínua dos professores.

Para boa parte dos autores que se debruçam sobre a temática da formação de professores, esses conceitos são bastante controversos, especialmente no que concerne à sua efetividade enquanto resposta às reivindicações dos profissionais da educação em busca do reconhecimento da sua profissionalidade.

Partindo de uma análise cuidadosa das políticas de formação dos professores nos últimos dez anos, Freitas (2002), identifica em tais políticas de governo, uma estratégia de flexibilização do trabalho docente, na tentativa de minar os objetivos da luta desses profissionais em torno da problemática de sua formação.

O estudo do Ghedin (2004), apresentado sob o título: “Tendências contemporâneas na formação de professores na perspectiva da filosofia da educação”, nos permite ter uma visão de um mapeamento geral das propostas que permeiam tal formação, especialmente no sentido de compreender as tendências filosóficas presentes nelas. Para início de conversa, o autor faz questionamentos muito pertinentes o que deve nortear o estudo: Que formação é essa? Qual a concepção de mundo, de homem, de mulher que essas tendências traduzem enquanto proposta de formação humana? Entre outras questões.

É algo muito comum pessoas terem uma visão ingênua das coisas e da realidade. É comum também que as pessoas imaginem que as coisas sempre foram assim, ou que tem que ser assim. Uma visão crítica da realidade não tem sido, ao longo do tempo, o papel da formação escolar, nem de professores, nem dos alunos. Os professores se acostumaram a receber a seleção de conteúdos “prontos”, a somente repassar esses mesmos conteúdos de forma acabada. Os alunos, por sua vez, acostumaram a jogar o jogo da escola, comportando-

se como lhe foi dado um papel a cumprir. Decorar os conteúdos e mostrar nas provas o que conseguiu decorar.

Baseado nesse ciclo, a formação inicial de professores parecia ser suficiente para dar conta dessa atividade repetitiva e controlada. Os planos de aula se repetiam, ano a ano, sem a menor necessidade de mudanças significativas. Na maioria das vezes, mudança nenhuma.

No entanto, com as mudanças estruturais da sociedade nos últimos anos, essa dinâmica, para não dizer, estática, passa a não dar conta da complexidade presente nas salas de aula. Temas como identidades, diferenças, multiculturalismo, diversidade, passaram a tomar forma nos debates atuais, de maneira que a urgência de uma nova profissionalidade se apresentava muito claramente.

A nova percepção de mundo, de homem, de mulher e de conhecimento não cabe na estreita formação inicial realizada pela maioria dos professores que atuam nas escolas da educação básica. Os próprios saberes das disciplinas são contestados, as certezas abaladas. Que nova profissionalidade é essa que se anuncia? Uma profissionalidade aberta, voltada para o questionamento das certezas, para a aprendizagem constante, inquiridora, reflexiva (FIGUEIREDO, 2016), que demanda por sua vez, uma nova formação, mais coerentes com essas necessidades formativas.

Para Pimenta e Ghedin (2006), o que torna esse professor um profissional é justamente esse processo formativo, do qual ele é sujeito e objeto ao mesmo tempo. Um processo formativo que lhe confere uma série de saberes, necessários a sua atuação docente. Saberes advindos da sua própria prática docente, ou direcionados para o bom desenvolvimento desta e saberes relacionados às disciplinas que ministra. Nesse sentido, vai além das simples tendência a dar aulas. Esse processo passa pela formação de uma via dupla: do formador e do formando que reflete sobre a formação e sobre as necessidades formativas deste último, assim como sobre os saberes veiculados e sua função formativa. O professor que reflete sobre sua prática, que interfere, direta ou indiretamente, na forma como os conteúdos são selecionados, que questiona o status quo das políticas de educação do país, do projeto pedagógico da própria instituição onde atua. Essas são características que compõe o que os autores denominam a profissionalidade do professor.

## **2. Procedimentos Metodológicos**

Seguindo neste caminho, foi realizada uma pesquisa empírica com professores da Educação Básica, que teve como objetivo identificar os percursos de desenvolvimento

profissionais realizados por esses profissionais, assim como suas necessidades formativas e a influência destes na formação da identidade e da profissionalidade docente. Trata-se de um estudo exploratório de caráter qualitativo, que utilizou como instrumento de coleta de dados um questionário online com quinze questões (doze abertas e três fechadas) versando sobre aspectos da identidade, da profissionalidade, do desenvolvimento profissional e das necessidades formativas de professores da Educação Básica de dois municípios brasileiros. O link do questionário foi encaminhado para uma lista de e-mails de professores de educação infantil e ensino fundamental, de dois municípios brasileiros, para serem respondidos no Google Formulários. A escolha da amostra foi realizada dentre uma lista pessoal de contatos da pesquisadora principal, levando em consideração os que atuam como professores na Educação Básica. Para fins de análise e discussão dos resultados da pesquisa, foram utilizadas as contribuições mais relevantes, considerando a viabilidade qualitativa das respostas.

O estudo se baseia da hermenêutica crítica como opção metodológica de análise dos dados, partindo do princípio de que esta abordagem epistemológica nos fornece um arcabouço teórico metodológico fundamental para os estudos críticos em educação e seus processos discursivos, uma vez em que se concentra em pressuposições interpretativas de base filosófica e sociológica.

O estudo hermenêutico como base metodológica de análise e pesquisa nas ciências sociais fundamenta-se nas ideias de Dilthey (1988), o qual buscou estabelecer a distinção entre os estudos das ciências naturais e o entendimento das ciências espirituais, visando a construção de sentidos das experiências humanas, incluindo-se nela a própria experiência do investigador.

A hermenêutica torna-se, assim, a busca constante da compreensão dos sentidos permeados pelas formas de construção do contexto local, social e histórico dos fatos, dados ou acontecimentos que sejam passíveis de significação. Cada sentido construído/vivido enseja a compreensão das formas significativas de vivência e a compreensão significativa de uma subjetividade comum.

Parafrazeando Ricoeur (1978), pode-se dizer que toda hermenêutica é, de alguma forma, a compreensão de si mediante a compreensão do outro. Daí entende-se que, ao se relacionar com outras disciplinas ou campos de conhecimento, a hermenêutica passa por um processo de interpretação de si mesma, suscitando formas e modelos para descrição e interpretação da realidade dada.

Outro grande nome da construção da base metodológica da hermenêutica foi Gadamer, o qual, com base nos escritos de Heidegger, de uma teoria filosófica segundo os parâmetros

da hermenêutica, não apenas como a “arte de interpretar”, mas como uma maneira particular de relacionar a verdade do ser (a ontologia) e o método científico (a epistemologia). Para Habermas (1987), o interesse filosófico de Gadamer era pelo diálogo com a tradição, línguas e culturas diferentes, reflexões sobre condições históricas e filosóficas da compreensão e da interpretação do ser do homem.

Seguindo nessa linha de pensamento, Paul Ricouer desenvolveu a chamada hermenêutica fenomenológica, na qual o agir humano se constitui a base da reflexão, estabelecendo uma conexão entre a linguagem simbólica e a compreensão de si mesmo (MINAYO, 2002).

Nessa perspectiva, para fins de análise e discussão dos dados, segue-se a linha da interpretação hermenêutica e elege-se as contribuições e discursos mais representativos do conjunto dos participantes da pesquisa. Esses sujeitos serão identificados, ao longo do trabalho como P1 (Professor 1), P2 (Professor 2), e assim por diante.

### **3. Apresentação e análise dos dados**

A primeira questão respondida pelos professores buscava identificar elementos da identidade docente e foi desdobrada em três questões, conforme apresentada a seguir: Quando a docência surgiu na sua vida? Como você escolheu a profissão? Que influências você teve para escolhê-la? Ao que obtivemos as seguintes respostas: (P1) “Sempre quis ser professor, desde criança. Como sempre gostei da escola e tenho uma tia professora com quem tive muito contato, penso que essas foram minhas influências”; (P2) “Desde pequenina que já sonhava em ser professora, e minha brincadeira preferida era brincar de escolinha com minhas colegas. Observava muito minhas professoras e pensava em ser como elas um dia, acredito ter sido essa a minha principal influência, tendo em vista que na minha família não tinha nenhuma professora como também era desprovida de livros, revistas e/ou outros materiais que me incentivassem a seguir essa carreira.”; (P3) “Pelo incrível que pareça, nunca pensei um dia ser professora. Na época, necessitava de ganhar dinheiro, e não tinha outro emprego, tive que aceitar o magistério. Quantos enganos em minha vida! foi nessa oportunidade que descobri minha verdadeira vocação. Trabalho com amor e dedicação, buscando constantemente a melhoria total do docente. Meu melhor salário é o resultado obtido através das atividades realizadas com meus alunos. Quanto à influência, é que descobri que só assim, podemos nos transformar em verdadeiros educadores”; (P4) “A arte da docência surgiu na minha vida no período da adolescência, onde estava terminando meus estudos e senti a necessidade de uma

profissão que me cativasse”. (P5) “A docência surgiu em busca do primeiro [...] ainda na adolescência, sempre quis ser professora e aqui estou exercendo a função”.

Dentre as respostas acima, podemos perceber a presença de uma visão romântica da docência, a partir de palavras utilizadas como “Sempre quis” (em duas das respostas); “eu sonhava”. “arte da docência”. Também percebe-se a referência às professoras como influência para a escolha da profissão. Aparecem, também, respostas que fazem alusão ao mercado de trabalho (em três) “busca do primeiro [emprego?]”; “necessidade de uma profissão”; “necessitava de ganhar dinheiro”.

Em geral, predomina a visão romântica da docência levando-nos a identificar uma certa crença na vocação, embora algumas respostas se mesquem entre vocação e necessidade financeira.

A questão 2, dizia respeito as representações da docência entre os sujeitos: “O que representa ser professor para você?”. E as respostas foram as seguintes: (P1) “Representa uma responsabilidade enorme, pois ter que cuidar da aprendizagem de alguém não é fácil”. (P2) [...] <sup>1</sup> (P3) “Professor é apenas um orientador, mas nossa profissão faz descobrirmos que esse profissional não se contenta enquanto não conseguir a realização de se tornar um “Educador”, aí sim!”; (P4) “Ser professor representa: carinho, compromisso, gratidão ao próximo, e a vontade de conhecer cada vez mais”. (P5) “Formar cidadãos capazes de expor e formar suas opiniões para um futuro sempre melhor”.

As respostas a essa questão foram as mais variadas, identificando a representação da profissão desde o ponto de vista político “formar cidadãos”, retornando a visão mais romântica da primeira questão através de expressões como “carinho” e “gratidão ao próximo”. Também encontramos representações que parecem remeter ao compromisso da profissão docente, do tipo “uma responsabilidade enorme”; “a realização de se tornar um “Educador””. A utilização do termo “educador” nessa última resposta nos remete a uma discussão muito acalorada no âmbito das pesquisas sobre profissionalidade. Aquela que associa a defesa dessa qualificação para o docente como uma busca de uma (des)qualificação da profissão. Essa visão do “educador” articula-se, também de forma romântica e perigosa, trazendo para o professor a função, não somente de ensinar, mas também de educar, que seria um compromisso não somente deste, mas da família, do Estado e da sociedade como um todo. Não que o professor não atue como educador. O que se discute é a romantização do termo,

---

<sup>1</sup> A partir dessa questão P2 parou de responder. Notificou um erro na hora do preenchimento e solicitou uma providência nesse sentido. A providência foi tomada para que pudesse acessar novamente o questionário, mas não houve a complementação.

deixando de lado características muito importantes, na verdade, imprescindíveis a este profissional.

As duas questões que se seguem estavam ligadas à concepção de ensino e de aprendizagem de cada professor. Para facilitar a análise, as respostas de cada professor, às duas questões, serão apresentadas em sequência.

(P1) “Ensinar é tarefa do professor que prepara as aulas, conhece a turma e domina os conhecimentos científicos. Ensinar para mim seria além da transferência, possibilitar o contato do aluno com o conhecimento” e a respeito de aprendizagem: “É quando o professor ou o aluno conseguem sair do estágio atual e avança cognitivamente ou fisicamente. Acredito que aí ocorre a aprendizagem”.

(P3) “É conseguir modificar, transformar, enriquecer conhecimentos,...” e “Reconhecer que houve mudanças, aprendizagem é saber colocar em prática”.

(P4) “Ensinar é uma arte, onde precisamos ser solidários com o próximo, para poder repassar os conhecimentos e ensinar as crianças ou jovens” e “Aprender é fixar na mente, nunca esquecer, toda via que o estudo sendo bem elaborado o conhecimento nunca será esquecido”.

(P5) “Acredito que é mostrar para os discentes que as dificuldades existem e que jamais devemos desistir, iniciando este processo desde a educação infantil” e sobre aprender: “Novos conhecimentos e métodos educacionais para um que as habilidades possam ser consolidadas”.

O conjunto das respostas demonstram diferentes formas de conceber os conceitos de ensino e aprendizagem. Para todos, ensinar é tarefa do professor que “prepara aulas, conhece a turma e domina os conhecimentos científicos”, “coloca o aluno em contato com o conhecimento”; “modifica, transforma, enriquece conhecimentos”, “transfere; repassa conhecimentos”; “mostra as dificuldades” e admoesta a “jamais desistir”. No caso da aprendizagem essa é concebida como “avanço cognitivo e físico”; “mudanças” e “saber colocar em prática”; “fixar [conteúdos?] na mente”; “consolidar habilidades”.

Pode-se perceber que, embora todos concordem que ensinar é tarefa do professor, as concepções apontam para diferentes abordagens pedagógicas. A primeira, ao propor que o professor é aquele que prepara aulas, conhece a turma e domina os conhecimentos científicos parece apontar para o que se defende como a profissionalização da profissão, ou a profissionalidade do professor, um aspecto da sua identidade docente, que exige, além do domínio dos saberes da docência, o domínio dos conhecimentos científicos das disciplinas que ministra. As respostas seguintes parecem dividir-se entre duas vertentes pedagógicas

muito comuns em nossas escolas: a do ensino explicativo-ilustrativo, de cunho behaviorista onde “ensinar é transferir, repassar conhecimentos” e a aprendizagem é uma “fixação na mente” desses conhecimentos e a romântica não-diretiva, de cunho pragmatista, da aprendizagem por descoberta, onde o papel do professor é “colocar o aluno em contato com o conhecimento”, admoestar, estimular, orientar a “não desistir”. Essa última visão reduz o papel do professor a um mero facilitador da aprendizagem.

As questões seguintes estão relacionadas à profissionalidade e a formação docente e versam sobre “considerar-se preparado para atuar”, “os cursos que já realizou na área” e quais foram considerados mais pertinentes e que mais contribuíram na sua atuação docente.

Sobre considerar-se preparado para atuar na docência, temos as seguintes respostas: (P1) “Mais ou menos. Porque ser professor não é só estudar na academia; é ter contato com a própria realidade. Muito do nosso trabalho só se aprende na prática dele.”; (P3) “Sim! Me preparo com muito entusiasmo para enfrentar diariamente a diversidade de meus alunos, não falta meu trabalho para que eles me tenha com exemplo. Professor faltoso, incentiva seus alunos a serem desde criança irresponsáveis com seus deveres.”; (P4) “Sim. Me sinto preparada para atuar na minha profissão, além de cursos, e pós-graduações feitas, me incentiva cada vez mais a seguir no ramo de ensinar, e sempre busco mais para me aprimorar nos conhecimentos.”; (P5) “Sim, porque já tenho uma experiência profissional longa e por estar sempre em busca de novos conhecimentos para desenvolver em sala de aula, através de cursos e estudos”.

Aqui as respostas também são diversificadas, mas apontam para duas questões primordiais na formação docente, a formação realizada em cursos e estudos e aquela advinda da própria experiência diária do professor. A articulação desses dois aspectos da formação, contudo, somente é possível a partir da reflexão constante da própria prática em consonância com os conhecimentos adquiridos/construídos nos cursos de formação (PIMENTA, 1996). Os dois aspectos considerados em separado pouco ou nada contribuem para uma formação adequada do profissional. Essa tem sido apontada como a principal falha nos cursos de formação de professores. E pode ser percebida nas respostas às questões seguintes.

Em relação aos cursos realizados na área, encontramos as seguintes respostas “Faço especialização em PROEJA, Educação Profissional com a EJA.”; “Sim, curso em docência na educação infantil”; “Sim, vários. Tenho curso na área de educação infantil, básico de libras, curso alfabetizador, programa nacional de alfabetização.”. E em relação aos cursos ou programas de formação considerados mais importantes para sua atuação, eles respondem: “Didática, antropologia, filosofia, sociologia e história”; “Bom, sou super comprometida com

a minha profissão, busco conhecimento constantemente. Programas: Acompanhamento da Frequência Escolar, Escola Que Protege, PNLD, Mais Educação, Escola Aberta, etc. Curso, Aprender Sempre para Ensinar Mais. Etc”; “um curso de pedagogia, e uma especialização em docência na educação infantil, que é a minha área de trabalho a 27 anos”. Em relação aos conhecimentos considerados mais importantes para sua atuação, temos as seguintes respostas: “Ter contato com as ciências e com relações humanas.”; “Formação Continuada, é pré-requisito de uma atuação pedagógica competente, Saberes docente desses profissionais também é de suma importância.”; “os conhecimentos são a psicologia, o ato de compreensão”; “A busca por inovações em sala de aula e trabalhar com a ludicidade”.

Embora identificando vários cursos e programas realizados em sua área de atuação, a apresentação dos conhecimentos que são considerados mais importantes na sua atuação docente nos parece muito genérica e vaga tais como: “ciências e relações humanas”, “formação continuada”; “saberes docentes”; “psicologia”; “ato de compreensão”. Conforme destacado na questão anterior, essa indiscriminação ou não identificação do que pode ou não ser considerado importante, em termos específicos para um bom desenvolvimento da práxis docente, está intimamente vinculada à organização dos cursos de formação que terminam sendo muito genéricos e apresentando conteúdos desvinculados da realidade dos formandos. Torna-se difícil para o professor identificar o que, especificamente, nesses cursos, o ajudam no desenvolvimento de sua atuação docente.

Tais resultados apontam apenas algumas evidências, no entanto, corroboram com estudos realizados na área que apontam essas falhas nos currículos e nas práticas dos cursos de formação docente, o que acaba comprometendo o bom andamento do professor em sua atuação diária na escola.

Ao falar sobre a principal dificuldade enfrentada no seu dia-a-dia na docência, os professores apontaram os seguintes aspectos: “Justamente a aprendizagem, pois os alunos nunca estão no mesmo nível e o professor precisa rebolar pra dar conta de sua turma.”; “Faltas de limites (respeito); Fracasso Escolar; Falta de diálogo com os Pais; Frequência, etc”.; “A hiperatividade das crianças, e também a falta de compromisso de alguns pais para o conhecimento da criança, achando que só a escola tem direito de ensinar, mas cabendo a eles cumprirem seu papel de ensina-los também e incentivá-los.”; “A parceria entre família e escola, outro ponto é quantidade de alunos por sala”.

Percebe-se nitidamente, entre as respostas dadas, que a grande dificuldade identificada pelos professores em sua atuação diz respeito a lidar com questões relacionadas a relação família-escola, reforçando o que foi defendido anteriormente: a desqualificação do professor

como profissional responsável pela formação escolar do estudante, identificando-o como “educador”, reduzindo o papel da família nessa relação. A escola e o professor tornam-se os principais responsáveis pela formação de atitudes, o que termina por comprometer o seu verdadeiro e mais importante papel que é o da formação científica dos estudantes. Não que a escola deva se eximir de formar atitudes humanas e socialmente adequadas, porém não deve ser o seu papel principal.

Entre os entrevistados, o próprio nível de desenvolvimento profissional é considerado entre “Muito bom” e “Ótimo”; o de atuação profissional entre “Ótimo” e “Excelente”; o nível de conhecimento do Projeto Político Pedagógico da escola em que atua é avaliado entre “Bom” e “Ótimo”. O nível de satisfação profissional se apresenta entre “Ótimo” e “Excelente”.

A amostra do estudo caracteriza-se, em sua maioria, profissionais do sexo feminino que tem entre 3 e 30 anos de atuação profissional, atuando nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – anos iniciais, de escolas de Boa Vista/RR e Cruzeta/RN.

#### **4. Considerações Gerais**

O estudo realizado é uma aproximação à discussão desses conceitos tão fundamentais na compreensão do universo da formação e atuação docente e demonstra a necessidade de realização de pesquisas mais aprofundadas na área de formação de professores, de maneira a identificar quais as principais dificuldades encontradas por estes em sua atuação docente, no sentido de se construir propostas mais coerentes com a realidade de cada Estado ou município. Propostas que levem em consideração a constante transformação ocorrida na sociedade atual e, conseqüentemente, nas necessidades educativas dos professores. Propostas que estejam comprometidas com uma formação reflexiva do professor, como profissional responsável pela formação das futuras gerações, que necessita de uma formação coerente com a visão de homem, de mulher, de sociedade que se deseja. Uma sociedade mais justa, mais igualitária, mais comprometida com os valores humanos, éticos, políticos e sociais.

#### **Referências**

DILTNEY, W. **Introduction to the human sciences**: an attempt to lay and foundation for the study of society and history. Detroit: Wayne State University Press, 1988.

FIGUEIREDO, Fernanda Abreu de Moraes. Aplicação dos conhecimentos advindos das teorias de aprendizagem na atuação do tutor a distância. **Research, Society and Development**, v. 1, n. 1, p. 3-19, 2016.

FONSECA, Géssica Fabiely; SOARES, Mariane de Araújo; MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Concepções de ensino e aprendizagem de alunos de licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Norte: um estudo exploratório. **Research, Society and Development**, v. 1, n. 2, p. 168-181, 2016.

FREITAS, H.C.L. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, ago. 2002.

GHEDIN, E. **Tendências Contemporâneas na Formação de Professores na perspectiva da filosofia da educação**. Palestra proferida no I Seminário de Filosofia da Educação na **Amazônia**, auditório da reitoria da Universidade do Estado do Amazonas em 28/05/2004.

HABERMAS, J. **Dialética e hermenêutica**. Porto Alegre: L&PM, 1987.

MINAYO, M. C. S. Hermenêutica-dialética como caminho do pensamento social próprio. In: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. (Org.). **Caminhos do pensamento: epistemologia e método**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002. p. 83-107.

PIMENTA, S.G. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. Revista da Faculdade de Educação da USP, V. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (orgs.) **Professores reflexivos no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006.

RICOEUR, P. **O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica**. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SOARES, Márcia Torres Neri. A proposta curricular em ação: caminhos formativos para o (re) pensar da organização pedagógica e a deficiência no espaço escolar. **Research, Society and Development**, v. 2, n. 2, p. 107-121, 2016.