

Desenvolvimento profissional docente e necessidades formativas de professores

TÁSSIA FERNANDES FERREIRA¹

KÁTIA MARIA DE MOURA EVÊNCIO²

Resumo

Na presente pesquisa, temos como objetivo principal investigar as necessidades formativas de docentes dos cursos de licenciaturas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). A partir de uma abordagem qualitativa, ancorada em um estudo de caso, o processo metodológico contou com o uso de questionário on-line aplicado a esses sujeitos especificados. A análise nos permitiu, além da identificação das necessidades formativas docentes, verificar que suas percepções apontam para o reconhecimento de que a formação inicial deve ser indissociável da formação continuada, compreendendo a ideia de um *continuum* nessa formação, na perspectiva de desenvolvimento profissional docente. A pesquisa proporcionou a escuta das professoras, valorizando o diálogo e as aproximações com os docentes em seu contexto de atuação, propondo o exercício da reflexão e do compartilhamento de ideias.

Palavras-chave: Formação continuada. Desenvolvimento profissional. Necessidades formativas de professores.

Teacher professional development and teachers' training needs

Abstract

In this research we have as main objective to investigate the training needs of teachers of undergraduate courses at the Federal Institute of Education, Science and Technology of the State of Ceará (IFCE). From a qualitative approach, anchored in a case study, the methodological process relied on the use of an online questionnaire applied to the subjects specified above. The analysis allowed us, in addition

to identifying the training needs of teachers, to verify that their perceptions point to the recognition that initial training must be inseparable from continuing training, understanding the idea of a continuum in this training, from the perspective of professional teacher development. The research allowed the teachers to listen, valuing the dialogue and the approximations with the teachers in their context of action, proposing the exercise of reflection and the sharing of ideas.

Keywords: Teacher education. Professional development. Teacher training needs.

Desarrollo profesional del professor y necesidades de formación del profesor

Resumen

En esta investigación tenemos como principal objetivo investigar las necesidades de formación de docentes de cursos de pregrado del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología del Estado de Ceará (IFCE). Desde un enfoque cualitativo, anclado en un estudio de caso, el proceso metodológico se basó en el uso de un cuestionario en línea aplicado a los temas especificados anteriormente. El análisis permitió, además de la identificación de las necesidades de formación docente, constatar que sus percepciones apuntan al reconocimiento de que la formación inicial debe ser inseparable de la formación continua, entendiendo la idea de un continuo en esta formación, desde la perspectiva de desarrollo docente profesional. La investigación permitió a los docentes escuchar, valorando el diálogo y las aproximaciones con los docentes en su contexto de acción, proponiendo el ejercicio de la reflexión y el intercambio de ideas.

Palabras clave: Formación del profesorado. Desarrollo profesional. Necesidades de formación docente.

Introdução

O desenvolvimento profissional docente nos traz a ideia de longo prazo, abrangendo, dessa forma, uma infinidade de questões que se entrelaçam no processo formativo da constituição do ser professor, levando-nos a compreender a formação docente, na perspectiva atual, como “[...] um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula” (ANDRÉ, 2010, p. 3), superando, portanto, a ideia de justaposição entre a formação inicial e a continuada (MARCELO, 2009). Por sua vez, as necessidades

formativas dos professores devem fazer parte da abrangência desse desenvolvimento, tendo em vista que surgem e se moldam no percurso da profissão e seu exercício. Conhecê-las implica compreender as percepções e as expectativas desses sujeitos em atuação.

Nesse sentido, compreendendo a importância de se discutir acerca dessa temática, o presente artigo versa sobre tais necessidades a partir da percepção de professores de cursos de licenciaturas. Como ponto inicial, partimos dos seguintes questionamentos: “Quais são as necessidades formativas dos docentes de cursos de licenciaturas?” e “Quais são suas percepções acerca de sua própria formação?”. Tais questionamentos têm sua gênese nas inquietações surgidas a partir das leituras e discussões propiciadas pela disciplina “Formação e Desenvolvimento Profissional Docente”, realizada durante o curso de doutorado em Educação pela autora principal deste trabalho. As situações e os momentos de reflexões, possíveis a partir desse contexto, justificam, portanto, a escrita deste trabalho.

Diante do exposto, nosso objetivo central foi investigar as necessidades formativas dos docentes dos cursos de licenciaturas de um *campus*³ do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Para o alcance desse objetivo, outros de caráter mais específicos se fizeram necessários, tais como compreender a concepção dos professores acerca de desenvolvimento profissional docente, identificar as principais demandas dos professores e conhecer suas percepções acerca de sua própria formação. Salientamos que a elaboração desses objetivos foi pautada nas contribuições de Nóvoa (2000), que corrobora nossa aceção de que o percurso mais real para uma efetiva mudança educacional necessita partir da participação dos professores, aos quais precisamos ensinar voz para compreendê-los.

Ressaltamos que a instituição mencionada, palco escolhido para este estudo, faz parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, instituída pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), ofertando educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino nos diversos municípios brasileiros. Apesar da variedade ofertada por instituições dessa categoria, no caso da referida investigação os cursos de nosso interesse foram somente os dois de licenciatura ofertados pelo *campus* onde os sujeitos estão lotados, portanto cursos de nível superior, conforme classificação contida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996).

Formação e desenvolvimento profissional docente

Muitos são os autores renomados nas pesquisas do campo educacional que têm contribuído para o estudo de questões que permeiam a formação de professores, uma vez que esta se configura como fator fundamental nos processos de mudança educacional e de renovação pedagógica (JIMÉNEZ HERNÁNDEZ; GONZÁLEZ ORTIZ; TORNEL ABELLÁN, 2019), bem como corrobora o desenvolvimento da própria identidade docente (IMBERNÓN, 2011).

A formação docente como campo de estudos tem como objeto, na perspectiva de García (1999, p. 26 apud ANDRÉ, 2010),

[...] os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem.

André (2010) afirma que, atualmente, em lugar do termo “formação”, o conceito de desenvolvimento profissional está sendo mais requerido por alguns autores consagrados, entre os quais Nóvoa (2008), Imbernón (2011) e Marcelo (2009), pelo fato de que o termo “desenvolvimento”, segundo Marcelo (2009), melhor expressa a indissociabilidade da formação inicial e da continuada. Essa última, na perspectiva do desenvolvimento docente:

É concebida dentro de um continuum com a formação inicial. Pressupõe uma ruptura com as anteriores concepções de formação continuada (reciclagem, capacitação, aperfeiçoamento) e sua ressignificação no âmbito de um marco que valoriza aspectos de caráter contextual, organizativo e orientado para a mudança. (NUNES; NUNES, 2014, p. 168).

Com base no exposto e diante da ênfase nas ideias de continuidade e de longo prazo, sustentadas no conceito de desenvolvimento profissional docente, ancoramo-nos nessa perspectiva formativa, ressaltando que, resguardando-nos do risco de reduzir os termos “formação” e “desenvolvimento” em exíguas definições, optamos por clarificar ao leitor que, ao nos remetermos à palavra “formação”, o fazemos em uma perspectiva ampla, compreendendo-a como algo inerente ao desenvolvimento profissional (conceito de maior amplitude, como proposto pelos autores supramencionados). Nesse sentido:

Falar do desenvolvimento profissional implica reconhecer que este não é um conceito unívoco e tampouco pode ser entendido isolado de um contexto mais amplo que nos permita situar determinantes políticos, econômicos e sociais que configuram a educação e a profissão docente. Afinal, cada vez mais os professores estão diante de desafios e dilemas, de novas demandas de aprendizagens e de formação postas pelas políticas educacionais na contemporaneidade. (NUNES; ALBUQUERQUE, 2006, p. 2).

No que tange aos desafios constantes de novas demandas com os quais os professores se deparam, Nóvoa (1995, p. 36) corrobora que “[...] o professor encontra-se num processo de redefinição e diversificação das suas funções, sendo chamado a desempenhar um conjunto alargado de papéis, numa dinâmica de (re)invenção da profissão professor”. E menciona o desprestígio da profissão ocasionado, entre muitos fatores, pelo regresso de ideologias reducionistas do ofício docente.

Salientamos que as políticas de desprofissionalização, os ataques à própria formação docente e o avanço do neoliberalismo⁴ no contexto educacional, com vistas à crescente privatização da escola e da universidade pública, transferem para a figura do professor as expectativas de um fazedor de tarefas que, tendo “notório saber” – ideia cada vez mais difundida pela atual política brasileira de desmonte da educação pública –, pode dar conta das demandas que a ele chegam. A banalização do trabalho desse profissional enfraquece cada vez mais a formação na perspectiva ampla, ou seja, a que visa a um efetivo desenvolvimento. Em vista disso:

Precisamos repensar, com coragem e ousadia, as nossas instituições e as nossas práticas. Se não o fizermos, estaremos a reforçar, nem que seja por inércia, tendências nefastas de desregulação e privatização. A formação de professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional. (NÓVOA, 2017, p. 1111).

Isto posto, faz-se fundamental a discussão acerca dessas questões, com vistas ao enfrentamento do desprestígio mencionado pelo autor e à recusa persistente de um perfil docente pragmático (RIBEIRO; ARAÚJO, 2018), defendendo a ideia do professor “como um intelectual do pensar, do saber e do fazer” (VASCONCELLOS; BERNARDO, 2016, p. 216), e acrescentamos também do sentir, uma vez que o exercício de professor é

repleto de sentidos e saberes que requerem muito mais que pragmatismo e imediatismo. É nessa perspectiva que afirmamos que a formação não pode se fazer em um vazio de questões inerentes ao próprio ser enquanto sujeito. A formação tem que se fazer lugar, um lugar de trocas e espaços de multiplicidades de pensamentos, de saberes, de olhares sobre a profissão e o exercício desta.

Lima (2011, p. 65) afirma que “a formação contínua não se efetiva distanciada de um projeto de desenvolvimento profissional que a sustente, estando implícitos nisso os sonhos, a vida e o trabalho do professor”. Nesse sentido, consideramos que ações como a discussão da formação e do desenvolvimento profissional docente devem, fundamentalmente, incluir as necessidades formativas de seus sujeitos, na medida em que trazem à tona elementos importantes que abrangem as dimensões citadas por Lima (2011), oportunizando, certamente, um alargamento das possibilidades. Sobre estas, falaremos na seção a seguir.

Reflexões sobre necessidades formativas docentes

A palavra “necessidades” tem um caráter polissêmico, sendo marcada por seu sentido ambíguo (RODRIGUES; ESTEVES, 1993). Consideramos que ela é, normalmente, permeada pela contraposição entre os anseios dos professores e suas idealizações, bem como pelos contratempos da burocracia e do cotidiano da profissão.

Nesse sentido, diferentemente do que, *a priori*, o termo “necessidades formativas” pode sugerir, seu conceito não pode nem deve ser entendido de maneira simplória, meramente como algo que os professores almejam ou precisam alcançar, tendo em vista necessitarem disso. Malheiros (2017, p. 42), com base nas pesquisas desenvolvidas sobre a temática, assevera que esse termo:

Remete à ideia de algo imprescindível ou inevitável e é associado ou expressado pelos sujeitos por meio de seus desejos, aspirações, carências, interesses, vontades, exigências, preocupações, anseios, limitações, dificuldades e/ou expectativas, podendo ser empregado para evidenciar algum elemento que se pretende obter ou alguma exigência.

No escopo do desenvolvimento profissional docente, portanto, as necessidades formativas constituem um campo conceitual de ampla importân-

cia e de diferentes significados. Pachane (2006 apud FERENC; SARAIVA, 2020) faz uma caracterização das necessidades formativas como sendo necessidades próprias, necessidades externas e necessidades comparadas. Ferenc e Saraiva (2020, p. 581), fundamentando-se na referida autora, explicam que

[...] as necessidades próprias podem ser compreendidas como aquelas advindas da concepção do professor, por se ver com dificuldades em sua prática docente ou formação, constatando seu despreparo no que diz respeito a questões pedagógicas.

Por sua vez, as necessidades externas são aquelas que podem ser identificadas por meio das transformações que acontecem no ensino superior e onde este se insere, como o próprio sistema de produção, uma vez que essas transformações influem no perfil desse profissional (PACHANE, 2006 apud FERENC; SARAIVA, 2020).

No que concerne às necessidades comparadas, estas se definem consoante a própria comparação de situações ou grupos, ou mesmo a discordância entre modelos idealizados ou reais. Tais necessidades, explica Pachane (2006, p. 107 apud FERENC; SARAIVA, 2020, p. 581), dizem respeito:

Aos resultados de programas de avaliação; à disparidade entre a formação pedagógica oferecida a professores de outros níveis educacionais (e deles exigida) e a dos professores do ensino superior; à correlação entre titulação e melhoria da qualidade docente e à diferente valoração das atividades de pesquisa e de ensino na educação superior. A comparação entre a formação oferecida a professores em diferentes países também se constituiria em uma maneira de se levantar necessidades comparadas.

Apesar de reconhecermos a importância de todas as necessidades, dentro da classificação feita pela autora, para atender aos desígnios deste trabalho, bem como nos adequarmos às limitações de espaço, enfocaremos as necessidades próprias, tendo em vista também o fato de que estas “[...] são advindas da concepção do próprio professor, por se ver com certas dificuldades em sua prática docente ou formação” (PACHANE, 2006 apud FERENC; SARAIVA, 2020, p. 581).

No que tange à análise de necessidades formativas, cabe salientar que, enquanto tema teórico e prática formal, teve sua consolidação no final da década de 1960, passando a fazer parte inegável dos avanços da área educacional. De maneira mais específica, referente à formação docente, a

concepção de análise de necessidades surge atrelada à educação de adultos, ganhando maior destaque a partir de 1970 na área da formação continuada (LEONE, 2011). Sobre isso, Bandeira (2014, p. 53) explica que:

A análise de necessidades é comumente empregada para demarcar fronteira entre as reais necessidades dos professores e o que o sistema tem oferecido [...] Se em todo processo educacional subjaz um mínimo de conhecimento das necessidades de um determinado grupo, ainda que possa servir a interesses duvidosos, também podemos dizer que nos diversos momentos e espaços em que manifestamos necessidades, essas estão impregnadas pelas condições materiais da vida social. Inclusive, podem caracterizar-se, ora como aspecto objetivo, que se revela inevitável; ora como conotação mais subjetiva, decorrente de um sentir pessoal, que é útil e desejável.

A autora afirma ainda que essa “visão compreensiva das necessidades formativas” implica a consideração de aspectos diversos, “[...] como pessoais, relacionados à própria pessoa do professor iniciante; formativos, referentes à instituição do contexto da formação inicial, da travessia e do contexto da prática docente efetiva, entre outros” (BANDEIRA, 2014, p. 53).

Ademais, depreendemos que as necessidades formativas, compreendidas à luz das percepções dos docentes que as vivenciam, transformam-se em subsídios para conduzir a formação, tendo os professores como personagens principais de seu desenvolvimento. No tópico a seguir, apresentaremos o percurso trilhado para o alcance de nossos objetivos.

Procedimentos metodológicos

A investigação da qual resulta este artigo teve uma abordagem qualitativa. Na perspectiva de Neves e Domingues (2007, p. 57), essa abordagem é utilizada quando “[...] dimensões como a subjetividade e a individualidade serão apreendidas, o que nem sempre é possível em estudos com abordagens quantitativas”. Minayo (2013) corrobora dizendo que há um elo indissociável entre a subjetividade do sujeito e o mundo objetivo que vai além dos números, portanto não podendo ser traduzido por estes, sendo tal abordagem a que melhor se enquadra no percurso para o alcance dos objetivos a que a pesquisa se destina.

Dentro dessa abordagem, ancoramo-nos na estratégia de pesquisa do estudo de caso, o qual se caracteriza como “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real” (YIN, 2005, p. 32). O contexto real escolhido foi dois cursos de licenciaturas de um dos 35 *campi* do IFCE.

Salientamos que o critério para a escolha dos sujeitos foi ser formado em Pedagogia, atuando nas disciplinas pedagógicas, e ser professor do nível superior, em curso de licenciatura, do referido instituto. Tais critérios de escolha, em especial a formação e área de atuação em Pedagogia, ocorreram em razão das aproximações empíricas da autora principal deste trabalho com o lócus, quando lá foi professora, bem como sua área de formação (Pedagogia), o que lhe permitiu dialogar com seus pares, à época, sobre as inquietudes do exercício profissional docente, principalmente na realidade dessas disciplinas, comumente tidas como menos importantes em relação às disciplinas específicas. Nesse sentido, os sujeitos da pesquisa foram quatro professoras pedagogas lotadas no *campus* em questão e atuantes dos referidos cursos. Vale ressaltar que nosso convite para a participação neste estudo foi direcionado às seis professoras pedagogas que compõem o corpo docente; todavia, obtivemos retorno de apenas quatro, o que consideramos não influir negativamente na investigação.

A coleta de dados ocorreu por meio de aplicação de questionário online, elaborado na plataforma do Google, com o Google Forms, que podia ser respondido em um tempo médio de 10 minutos. Salientamos que não existiam respostas certas e/ou erradas. A participação foi de caráter voluntário, e garantimos o anonimato das participantes a partir das normas que regem as pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais, desenvolvidas com seres humanos, resguardados pela Resolução nº 510/2016 (BRASIL, 2016).

O questionário é definido por Marconi e Lakatos (2003, p. 201) como “[...] um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Trata-se de um instrumento muito utilizado nas pesquisas que analisam as necessidades formativas dos professores (RODRIGUES; ESTEVES, 1993).

Na elaboração do questionário, formulamos dez perguntas, sendo três delas de caráter opcional. As perguntas variavam entre questões abertas e questões de múltipla escolha, e, de uma maneira geral, indagamos aos sujeitos acerca de seu perfil docente, seus conhecimentos sobre o desen-

volvimento profissional, suas necessidades formativas, suas percepções sobre a formação recebida até o momento e suas opiniões em relação aos tipos de formação adequados para o atendimento às necessidades elencadas. O caráter optativo dizia respeito a questões que se atrelavam a outras, dependendo, portanto, das respostas anteriores.

Ao final do questionário, visando incentivar as participantes a expor de maneira mais livre seus pontos de vista, incluímos as seguintes perguntas: “Há alguma sugestão de formação continuada que não foi apresentada acima e que você sugeriria como forma de atender às necessidades vivenciadas no seu exercício docente nas licenciaturas? Especifique.” e “Você gostaria de fazer alguma consideração sobre o conteúdo das questões ou qualquer outro ponto de seu interesse? Caso sim, utilize este espaço.”. Questões dessa natureza estimulam os participantes a mostrar novas perspectivas sobre o que está sendo indagado (MOREIRA; CALEFFE, 2008).

Adiante, apresentaremos os resultados e as discussões sobre os dados coletados. Para melhor visualização das respostas, iremos apresentá-las em quadros, quando forem referentes às questões abertas, e em gráficos, quando referentes às questões de múltipla escolha.

Resultados e discussões

Após apresentarmos aos sujeitos a temática e os objetivos da investigação (mediante texto introdutório presente no questionário enviado) e obtermos a concordância destes em responder às questões propostas, iniciamos traçando o perfil das respondentes, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Questão 1: Perfil das respondentes

Respondentes	Formação acadêmica	Tempo de atuação nas licenciaturas do IFCE
Professora A	Pedagoga, mestra em Educação e doutoranda em Educação.	Um ano.
Professora B	Pedagogia e mestra em Educação.	Três anos.
Professora C	Pedagoga e mestra em Educação e Ensino	Dois anos.
Professora D	Pedagogia e mestra em Educação	Um ano.

Fonte: elaborado pelas autoras com dados da pesquisa.

Conforme exposto, todas as professoras possuem formação *stricto sensu* e pouco tempo (entre um e três anos) de atuação como docentes das licenciaturas na instituição em questão, o que as caracteriza, portanto, como professoras principiantes (GARCÍA, 1999). Após identificar seus perfis, questionamos as professoras sobre o que entendiam por desenvolvimento profissional docente (Quadro 2).

Quadro 2 – Questão 2: Concepções sobre desenvolvimento profissional docente.

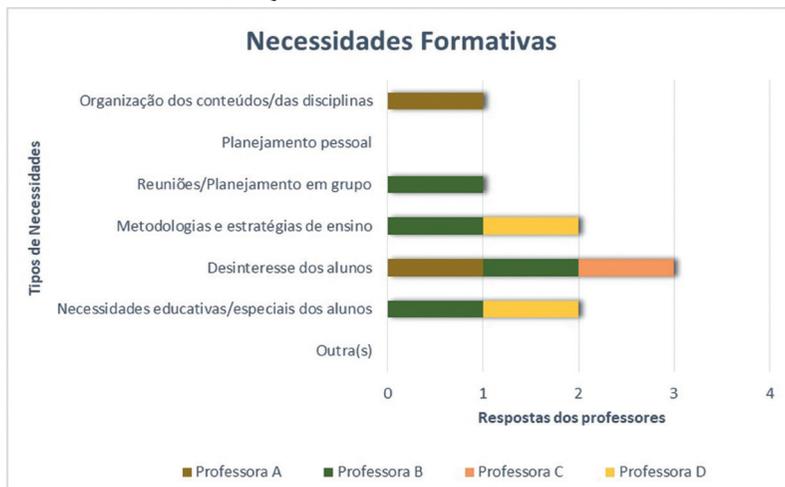
Respondentes	Respostas
Professora A	Formação ampliada e técnica.
Professora B	Busca por aperfeiçoamento e formação continuada na profissão.
Professora C	Entendo que está atrelada à ideia de formação continuada dos docentes.
Professora D	Processo de formação complementar, através de cursos/atividades, em que o docente se utiliza para aprimorar sua profissão.

Fonte: elaborado pelas autoras com dados da pesquisa.

Ao recebermos as respostas a essa questão, esperávamos definições mais completas, tendo em vista suas áreas de formação; todavia, ainda assim, identificamos em suas sucintas falas a ideia central de desenvolvimento profissional docente, conforme defendida pelos autores que referenciaram este artigo, ou seja, identificamos nas quatro respostas concepções que apontam para a ideia de permanência, continuidade/*continuum*.

A terceira pergunta do questionário foi de múltipla escolha, e os sujeitos podiam optar por quantas alternativas quisessem. Nela buscamos investigar quais necessidades formativas as professoras identificavam em seu exercício docente nos cursos de licenciaturas. Inicialmente, cabe salientar que a escolha por essa pequena quantidade de exemplos de necessidades formativas para a composição dos itens da questão não abrange a grande parcela de necessidades que, decerto, fazem parte do cotidiano docente. Todavia, para o escopo do presente artigo, consideramos que estas são algumas das mais urgentes, tendo em vista a experiência e a convivência anterior da autora no lócus da investigação. As respostas estão apresentadas no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Questão 3: Necessidades formativas.



Fonte: elaborado pelas autoras com dados da pesquisa.

Conforme exposto no Gráfico 1, dos tipos de necessidade apresentados, somente a que se refere ao “planejamento pessoal” não foi identificada pelas professoras em seu exercício docente.

A necessidade formativa referente ao “desinteresse dos alunos”⁵ recebeu maior destaque (três das quatro professoras = 75%); as “necessidades educativas/especiais dos alunos” e as “metodologias de estratégias de ensino” receberam destaque também (duas professoras = 50%); ficando em um caráter mais secundário, houve as necessidades referentes à “organização dos conteúdos/das disciplinas” e “reuniões/planejamento em grupo”, sendo cada uma dessas destacada somente por uma professora (25%).

Asseguramos que as necessidades formativas no tocante ao desinteresse por parte dos alunos, apesar de serem também uma necessidade desses alunos (compreender sua importância, ressignificar seu valor...), adentram a questão da formação e do desenvolvimento docente, tendo em vista ser o professor o sujeito que conduz o processo formativo na disciplina, dialoga com os alunos, entre outras questões que não cabem aqui ser detalhadas, mas que, como visto, concebem-se como algo que carece de maior atenção na percepção das respondentes.

Adiante, pedimos às professoras que utilizassem o espaço da quinta questão⁶ para falarem um pouco acerca das necessidades formativas que

haviam marcado na questão 3 e, caso se sentissem à vontade, exemplificassem com situações reais de sua rotina docente. Suas respostas estão no Quadro 3.

Quadro 3 – Questão 5: Considerações sobre as necessidades formativas.

Respondentes	Respostas
Professora A	Nem sempre os estudantes se dedicam a estudar. Sou questionada por nota baixa de aluno, mesmo que o aluno tenha dito expressamente que tinha copiado e colado.
Professora B	A rotina de trabalho dificulta momentos de planejamento coletivo com os demais pedagogos. Há no IFCE um viés tecnicista muito forte, que faz com que as disciplinas pedagógicas sejam vistas como menos importantes ou desnecessárias para a formação. Essa ideia está presente não apenas no discurso dos alunos, mas também e, principalmente, no discurso dos colegas de curso de outras áreas, principalmente daqueles com formação apenas de bacharelado.
Professora C	Acho importante ressaltar que nunca estamos preparados para lidar com o desinteresse dos nossos alunos, mesmo que o professor tenha PhD, ele não consegue manter o tempo todo os alunos motivados nas suas aulas. É realmente muito complexo, uma questão que envolve bastante reflexão e busca por novas metodologias e formações continuadas em exercícios, além de compreender o ser humano holisticamente.
Professora D	Discutir e apreender novas metodologias e estratégias de ensino atualmente é fundamental. Estamos assistindo constantes transformações na sociedade, que se reverberam na escola. O processo de ensino e aprendizagem, nesse contexto, precisa ser repensado. Quanto às necessidades educativas/especiais dos alunos, é uma necessidade formativa, primeiro pela lacuna que se tem na formação inicial, segundo por estarmos numa profissão que temos que estar preparados para atendê-las. Não há como garantir a aprendizagem se não tivermos conhecimento sobre isso.

Fonte: elaborado pelas autoras com dados da pesquisa.

A professora A exemplificou uma situação vivenciada referente ao desinteresse dos alunos. Já a fala da professora B remete-nos a necessidades formativas no sentido do planejamento em grupo, além de proferir uma crítica à instituição, de uma maneira geral, no que tange aos aspectos pedagógicos, direcionando-nos, inclusive, à situação que dá forma à necessidade formativa relacionada ao “desinteresse dos alunos”, levando a questão para além da esfera discente.

A professora C, apesar de na questão anterior ter marcado, unicamente, a opção referente ao “desinteresse dos alunos”, sugere que se trata

de algo inerente ao trabalho do professor em alguns momentos, reconhecendo como algo de complexidade que não se resolve de forma dissociada de reflexões e formações contínuas. A docente nos alerta também para a necessidade de entender professores e alunos em sua dimensão humana. Isso é algo que nos remete a Nóvoa (2017), quando define a profissão do professor como uma profissão do humano.

Por fim, a professora D enfoca as necessidades formativas na perspectiva das metodologias e estratégias, lembrando-nos as transformações pelas quais a sociedade e, conseqüentemente, as instituições e a profissão do professor perpassam, exigindo novas competências, reportando-nos à discussão feita no decorrer do artigo quanto ao desprestígio da profissão (NÓVOA, 1995). Também enfoca as necessidades formativas na perspectiva das necessidades dos alunos, resgatando a questão das lacunas da formação inicial, bem como a responsabilidade docente.

Como forma de suscitar a reflexão acerca de seus processos formativos, na questão 6 indagamos se, em suas percepções, a formação que receberam, seja em âmbito de graduação ou pós-graduação/inicial ou continuada, deixava a desejar em algum quesito, no que tange às necessidades apresentadas por elas (Quadro 4).

Quadro 4 – Questão 6: Reflexões sobre a formação recebida.

Respondentes	Respostas
Professora A	Não necessariamente. Como pedagoga, é uma questão de conhecer a realidade e procurar intervir.
Professora B	Algumas discussões sobre a importância do trabalho coletivo entre os professores e a valorização dos aspectos pedagógicos na formação dos cursos de licenciaturas.
Professora C	Penso que, na questão de compreender a complexidade holística do ser humano, mesmo tendo estudado sobre desenvolvimento humano, muitas vezes aprendemos na prática a lidar com questões do cotidiano escolar.
Professora D	Entendo que qualquer formação jamais vai ser completa, principalmente quando falamos do campo da educação, visto que está sempre em transformação. No entanto, penso que a formação que recebi poderia ter se aproximado mais do real, isto é, uma reflexão mais próxima da realidade da escola.

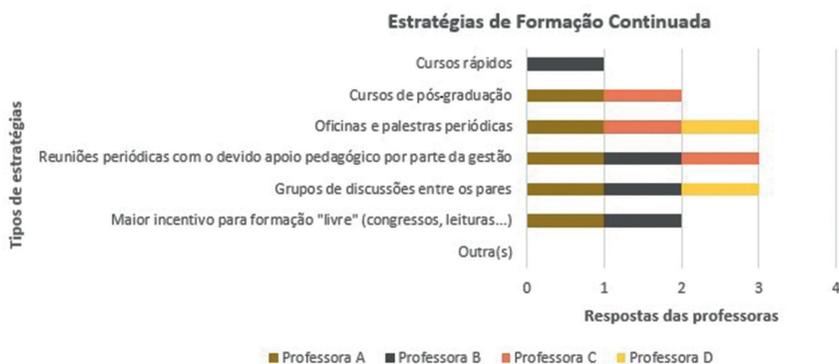
Fonte: elaborado pelas autoras com dados da pesquisa.

Como está claro no Quadro 4, as reflexões abrangem lacunas quanto ao trabalho coletivo, aspectos pedagógicos, dimensão humana do discente

e relação teoria e prática. Ainda assim, depreendemos que, muito embora, de forma geral, haja uma insatisfação da classe de professores quanto à “[...] capacidade de resposta das atuais instituições de formação às necessidades da profissão docente” (MARCELO, 2009, p. 13) no sentido de burocracia organizacional e separação entre teoria e prática, verificamos nas reflexões das professoras que elas, apesar de reconhecerem as lacunas e falhas na formação, não culpabilizam de uma forma reducionista as instituições ou o sistema, mas sim, ainda que apontem suas necessidades de melhorias no quesito formativo, reconhecem-se também como sujeitos ativos e autônomos de sua formação (professoras A, C e D).

Referente ao assunto da questão citada, na pergunta seguinte apresentamos múltipla escolha de estratégias de formação continuada que pudessem, a partir da reflexão sobre suas formações, contribuir para atender às necessidades apontadas pelas professoras (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Questão 7: Estratégias de formação continuada para atender às necessidades apontadas.



Fonte: elaborado pelas autoras com dados da pesquisa.

Inicialmente, é relevante salientar que as alternativas contidas no gráfico dessa questão foram inspiradas nas leituras de García (1999) e Nunes e Nunes (2014), trazendo, portanto, a formação continuada na perspectiva de desenvolvimento profissional, como explicitado anteriormente, e que as necessidades e estratégias formativas elencadas não se esgotam nas possibilidades aqui apresentadas.

Conforme explícito no Gráfico 2, das estratégias de formação continuada apresentadas às professoras como sugestões para atender às suas necessidades formativas, as “oficinas/palestras periódicas”, as “reuniões periódicas com o apoio pedagógico do gestor” e os “grupos de discussões entre os pares” foram as alternativas de maior escolha (três de quatro professoras = 75% em cada). Em segundo lugar, apareceram os “cursos de pós-graduação” e o “incentivo à formação livre, como congressos, leituras e outros” (duas professoras = 50% em cada). Por fim, só uma professora optou por “cursos rápidos”, e nenhuma marcou a opção “outra(s)”.

Para uma análise ampliada, é interessante observar que a professora A, apesar de ser a única cursando doutorado, está entre as que mais marcaram alternativas de estratégias de formação, juntamente com a professora B, que é mestra e tem o tempo maior de experiência docente nas licenciaturas e na instituição. Frisamos essa observação porque dela podemos concluir dois pontos importantes: 1) mesmo em um nível acadêmico avançando, a professora A reconhece a importância de formação continuada em suas diferentes formas, demonstrando, assim, a ideia do desenvolvimento permanente; 2) da mesma maneira, a professora B, mesmo tendo o maior tempo de exercício docente, também escolheu mais estratégias formativas, manifestando o reconhecimento da importância de um *continuum* formativo, tendo em vista, decerto, que as necessidades não necessariamente são lacunas da formação recebida, mas impostas pela própria prática docente, cotidianamente.

Na questão 9, perguntamos se havia alguma sugestão de formação continuada não apresentada nas alternativas propostas e que as professoras gostariam de sugerir como forma de atender às suas necessidades. Somente a respondente D apontou sugestões, a saber: “Grupos de estudos semanais, formação continuada em serviço sobre métodos ativos e estratégias de ensino etc.”. Consideramos bastante válidas essas sugestões para um efetivo desenvolvimento profissional e a consequente efetivação das necessidades formativas.

No espaço destinado à pergunta 10, as professoras estavam livres para, se assim quisessem, fazer uma última consideração sobre o abordado até ali. Somente uma professora (a respondente D, novamente) se prontificou a falar:

O processo de formação do professor deve ser contínuo. A formação inicial, apesar de muitas vezes deixar lacunas, ela

é essencial nessa primeira aproximação com as discussões da profissão. A inserção no campo de atuação vai trazendo elementos que precisam ser investigados, discutidos e apreendidos pelo docente, e até mesmo melhor compreendido a partir da formação inicial. Os dois processos devem ser sempre complementares.

A professora em questão considera a formação em uma perspectiva de desenvolvimento profissional, tendo em vista sua compreensão de continuidade, e não separação entre a formação inicial e continuada. Nessa perspectiva, suas palavras vão ao encontro das palavras de Nóvoa (2017, p. 8) quando diz ser necessário “[...] valorizar o continuum profissional, isto é, pensar a formação inicial em relação com a indução profissional e com a formação continuada”.

Em síntese, após a análise do repertório das respostas obtidas e a identificação das necessidades formativas das professoras, as quais estão ligadas, em maioria, a seus discentes, concluímos que as docentes compreendem que a formação inicial não existe sem a formação continuada. Ambas “são percursos naturais e inevitáveis do trilhar profissional do docente” (VASCONCELLOS; BERNARDO, 2016, p. 215), partes fundamentais e indissociáveis do desenvolvimento profissional.

Considerações finais

Na presente investigação, que partiu dos questionamentos “Quais são as necessidades formativas dos docentes de cursos de licenciaturas?” e “Quais são suas percepções acerca de sua própria formação?”, propusemo-nos a investigar as necessidades formativas dos docentes dos cursos de licenciaturas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) por meio da compreensão de suas concepções sobre desenvolvimento profissional docente, do conhecimento de suas percepções acerca de sua própria formação e da identificação de suas principais demandas.

A pesquisa nos possibilitou a escuta das vozes que são, a nosso ver, as principais na discussão sobre a formação e o desenvolvimento profissional desses sujeitos. Não se trata de incorrer na ingenuidade de que ouvi-las resolverá os problemas que permeiam os percursos formativos, e tampouco de pensar que as necessidades que nestes surgem, revelam-se e/ou se moldam deixarão de existir. Trata-se de valorizar o diálogo e as aproximações com os

docentes em seu contexto de atuação, propondo o exercício da reflexão e do compartilhamento de ideias. E aqui se mostra a utilidade desta investigação.

Contudo, não pretendemos esgotar a temática das necessidades formativas, achando que identificá-las nos sujeitos partícipes possa resolver as pendências. Esperamos, na verdade, que, com a socialização dessa investigação, possamos fomentar o debate acerca da oferta de formação docente, inicial e continuada, visando, assim, refletir sobre questões pertinentes ao desenvolvimento profissional docente.

Por fim, cabe ressaltar que a presente investigação nos despertou para a importância de desenvolver um trabalho posterior, dialogando, dessa vez, com o corpo discente dessas licenciaturas, acerca da questão do desinteresse em relação às disciplinas pedagógicas, visto ser algo tão presente no cotidiano das professoras, percebido como uma necessidade formativa pela maioria, conforme observado em suas respostas.

Submissão: 02/04/2021

Aprovação: 24/06/2021

Notas

1 Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Colaboradora no Grupo de Pesquisa Educação, História e Saúde Coletiva (GPEHSC) da UECE. Pós-graduanda em Direito Educacional e Gestão de Instituições Educacionais pela UNINTER. Mestra em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Vale do Acaraú (UVA). Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela UFC. E-mail: tassiaffer@gmail.com.

2 Professora efetiva da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestra em Educação pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Especialista em Docência e Educação de Surdos pela Faculdade Santo Agostinho. Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Cidade Verde. Especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico: Orientação e Supervisão Escolar pela UNINTER. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: professorakatiamoura@gmail.com.

3 Por questões éticas, não divulgaremos o *campus* da instituição e seus respectivos cursos, e tampouco a identidade dos sujeitos participantes.

4 Segundo definição do “Glossário de Termos Neológicos da Economia”, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, é uma “doutrina político-econômica que constitui uma adaptação moderna dos princípios do liberalismo, em que são incentivadas as atividades e as iniciativas individuais em contraposição às do Estado” (ALVES, 2001, p. 175).

5 Julgamos válido o esclarecimento de que o “desinteresse dos alunos” diz respeito às disciplinas pedagógicas. Não intencionamos sentenciar o aluno como bom ou ruim, mas considerar a realidade do fato observado anteriormente à ideia de escrita do artigo, a de que disciplinas pedagógicas sofrem, por parte de boa parcela de alunos, certo preconceito em relação às disciplinas específicas de seus respectivos cursos, ainda que sejam cursos de formação de professores.

6 As questões de número 4 e 8 eram de caráter não obrigatório e referiam-se à opção “outra(s)” das questões de múltipla escolha anteriores, não tendo sido obtidas respostas.

Referências

ALVES, Ieda Maria. **Glossário de termos neológicos da economia**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/ USP, 2001. 270 p. (Cadernos de Terminologia, 3). Disponível em: https://citrat.fflch.usp.br/sites/citrat.fflch.usp.br/files/inline-files/Cad.%20Terminologia%203_0.pdf. Acesso em: 7 mar. 2021.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075/5719>. Acesso em: 7 mar. 2021.

BANDEIRA, Hilda Maria Martins. **Necessidades formativas de professores iniciantes na produção da práxis: realidade e possibilidades**. 2014. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014. Disponível em: https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/02_Hilda_Bandeira_-_Necessidades_formativas_de_professores_iniciantes_-_Tese_de_Doutorado120190704161524.pdf. Acesso em: 7 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 7 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível

em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 7 mar. 2021.

BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2021.

FERENC, Alvanize Valente; SARAIVA, Ana Cláudia Lopes Chequer. Os professores universitários, sua formação pedagógica e suas necessidades formativas. *In*: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas *et al.* (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 573-589. *E-book*. (Coleção Didática e Prática do Ensino). Disponível em: http://endipe.fae.ufmg.br/livros/Livro_3.PDF. Acesso em: 7 mar. 2021.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999. (Coleção Ciências da Educação Século XXI, v. 2).

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**. São Paulo: Cortez, 2011.

JIMÉNEZ HERNÁNDEZ, David; GONZÁLEZ ORTIZ, Juan José; TORNEL ABELLÁN, Maria. Formação de professores universitários em metodologias e sua incidência em sala de aula. **Pedagogical Studies**, v. 44, n. 3, p. 157-172, 2019. Disponível em: <http://revistas.uach.cl/index.php/estped/article/view/4226/5276>. Acesso em: 7 mar. 2021.

LEONE, Naiara Mendonça. **Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência**. 2011. 320 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/90200>. Acesso em: 7 mar. 2021.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

MALHEIRO, Cícera A. Lima. **Mapeamento das necessidades formativas do formador de professores atuante no programa de formação online de mentores**. 2017. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8957/TeseCALM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 7 mar. 2021.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo**, Revista de Ciências da Educação, Sevilha, n. 8, p. 7-22, 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130/217>. Acesso em: 13 mar. 2021.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. (Coleção Temas Sociais).

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NEVES, Eduardo Borba; DOMINGUES, Clayton Amaral. **Manual de Metodologia Científica**. Rio de Janeiro: EB/CEP, 2007.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. (Coleção Ciências da Educação, v. 3).

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. (Coleção Ciências da Educação, v. 4).

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

2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2021.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima; ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes Teixeira. Os desafios da formação para o desenvolvimento profissional docente no cenário das reformas educacionais a partir dos anos 1990. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, ano 7, n. 13-14, p. 1-8, 2006. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24618/17597>. Acesso em: 13 mar. 2021.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima; NUNES, João Batista Carvalho. Papel dos formadores, modelos e estratégias formativos no desenvolvimento docente. **Série-Estudos** - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, n. 37, p. 167-185, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/755/625>. Acesso em: 13 mar. 2021.

RIBEIRO, Amanda Cristina; ARAÚJO, Renan Bandeirante. As transformações do trabalho docente: ser professor hoje. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 407-424, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10296/6197>. Acesso em: 13 mar. 2021.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **Análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

VASCONCELLOS, Katia Regina Teixeira; BERNADO, Elisângela da Silva. Profissionalização docente: Reflexões e perspectivas no Brasil. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 208-222, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/109/91>. Acesso em: 13 mar. 2021.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.