

O estado da arte sobre as necessidades formativas de professores da educação infantil: o que dizem as teses e dissertações

The state of the art on the educational needs of child education teachers: what the theses and dissertations say

Priscilla de Andrade Silva Ximenes
Universidade Federal de Catalão (UFCAT)
Catalão-Brasil

Geovana Ferreira Melo
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Uberlândia-Brasil

Resumo

O estudo das necessidades formativas tem se constituído em um campo necessário e ainda pouco explorado nos processos formativos de professores. Tendo em vista os dilemas históricos que engendram a formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil, realizamos um estado da arte sobre a produção do conhecimento sobre a temática oriunda de teses e dissertações de programas de Pós-graduação em Educação, com o objetivo de analisar as relações entre as necessidades formativas e a formação de professores da Educação Infantil construídas por pesquisadores/as da área. Os resultados evidenciaram que as pesquisas sobre a temática têm priorizado o debate da formação na perspectiva do desenvolvimento profissional docente, na defesa de que os estudos do campo podem fomentar a proposição de novas tessituras dos processos formativos de professores.

Palavras-chave: Estado da arte; Necessidades Formativas; Formação de professores.

Abstract

The study of training needs has become a necessary field and still little explored in the training processes of teachers. In view of the historical dilemmas that engender the initial and continuing training of Early Childhood Education teachers, we carried out a state-of-the-art on the production of knowledge on the subject arising from theses and dissertations of Postgraduate Education programs, with the objective of to analyze the relationships between the training needs and the training of Early Childhood Education teachers built by researchers in the area. The results showed that research on the subject has prioritized the debate on training in the perspective of teacher professional development, in the defense that field studies can encourage the proposition of new fabrics of teacher training processes.

Keywords: State of the art; Training Needs; Teacher training.

Introdução

Historicamente, a formação docente para a educação infantil, constituiu-se, em grande parte, por meio de propostas assistencialistas, compensatórias e higienistas, segundo as quais bastava o/a professor/a *gostar de crianças, compensar suas condições desfavoráveis de vida, conhecer sobre puericultura e ter sensibilidade* para que estivesse assegurado o bom desempenho de suas funções. Sabe-se que essas condições são importantes, mas insuficientes. Elas não são fatores determinantes para uma prática docente coerente e bem-sucedida, até porque, para ensinar, exige-se uma dimensão muito maior, que passa por sua permanente formação e identidade profissional, articuladas às suas condições de vida e de trabalho.

Além disso, quando nos propomos a pensar nos desafios da formação e atuação docente na Educação Infantil, faz-se importante salientar que, anteriormente à promulgação da Lei 9394/96 (BRASIL, 1996) não tínhamos uma legislação nacional que normatizasse a formação dos profissionais para atuar nas instituições de Educação Infantil, particularmente em creches (CAMPOS, 2003). De acordo com a autora, a partir da aprovação e das mudanças oriundas da nova lei da educação, velhos problemas finalmente ganham ampla visibilidade e adquirem prioridade na agenda pública: como é o caso da formação de professores, que começa a sentir o impacto das mudanças no sistema de financiamento, no currículo, nas diretrizes, nos sistemas de avaliação, tecnologias, na organização da gestão, no estabelecimento de parcerias com organizações não-governamentais, entre outras.

Nesse sentido, apesar dos avanços nas políticas educacionais e nos debates acadêmicos nacionais da área, dos inúmeros estudos e pesquisas sobre a formação dos profissionais da educação de crianças em creches e pré-escolas no Brasil, evidencia-se que esse ainda é um campo de contradições, disputas e lutas, que apesar de ocupar centralidade nas reformas educacionais da década de 1990ⁱ, ainda é tomado como elemento importante para a afirmação da hegemonia burguesa. “[...] com o foco na política de profissionalização docente, compreendem o conceito de profissionalização pelo uso político que dele é feito, relacionando-o à formação do professor como questão de Estado” (RAUPP, 2015, p.22), o

que segundo Shiroma e Evangelista (2003) é uma estratégia de cooptação dos professores para a implantação das reformas educativas alinhadas à nova ordem mundial.

Nesse contexto paradoxal das reformas, marcados por investimentos de organismos internacionais na educação brasileira e de precarização/ desqualificação do trabalho docente, é que analisamos as concepções que delineiam a formação de professores pautadas sobre o alicerce do das noções de competência, eficiência, competitividade e produtividade.

Tendo em vista tais dilemas e amparadas pelos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-cultural, realizamos um Estado da arte sobre os estudos das necessidades formativas de professores da Educação Infantil, com o objetivo de **analisar as relações entre as necessidades formativas e a formação de professores da Educação Infantil** a partir dos sentidos e significados constituídos pelas produções acadêmicas do campo.

A escolha da temática e o delineamento do objeto foram subsidiados pelos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade (VYGOTSKI, 2003) (LEONTIEV, 1989), que nos possibilitou a compreensão de que a necessidade formativa se configura como a primeira condição para o desenvolvimento da atividade docente, uma vez que, uma necessidade é um requisito para qualquer atividade. Assim, formulamos a tese central para o processo de investigação do fenômeno: a de que as necessidades emergem em contextos histórico-sociais concretos e são determinadas pela atividade.

No caso do professor, sua atividade-meio e atividade-fim está circunscrita no âmbito do processo ensino-aprendizagem. Porquanto, as necessidades formativas constituem-se e manifestam-se a partir da atividade principal do professor: a atividade de ensino (MOURA, 2010) e para identificá-las e analisá-las nas produções acadêmicas, fez- necessário a compreensão do processo de construção do conceito nas pesquisas da área, bem como seus engendramentos com a formação e desenvolvimento profissional de professores da Educação Infantil.

Assim, o estado da arte possibilitou conhecer e refletir criticamente acerca das pesquisas e discussões relativas à identificação e satisfação das necessidades formativas nos processos formativos de professores da Educação Infantil, bem como quais as bases teórico-metodológicas fundamentam essas pesquisas.

O estado da arte sobre as necessidades formativas de professores da educação infantil: o que dizem as teses e dissertações

Para melhor elucidação dos dados, esse artigo foi organizado em duas partes: na primeira detalha-se o caminho metodológico empregado para a construção e análise do *corpus* dessa pesquisa; na segunda fazemos a exposição de nossas sínteses a partir das seguintes categorias de análise: (i) a base epistemológica e/ou método que fundamentou as pesquisas analisadas, (ii) as obras e os autores mais recorrentes, (iii) o conceito de necessidades formativas nas produções acadêmicas iv) tipos e metodologia de pesquisa .

É importante esclarecer o caráter processual e não linear da construção do *corpus* dessa análise, uma vez que, assim como em um espiral, as categorias analisadas em cada obra foram se inter-relacionando e se incorporando à análise de outras categorias, possibilitando-nos delimitar o objeto de estudo e alargar compreensões sobre a formação de professores.

Percursos constitutivos do Estado da arte das necessidades formativas na formação de professores da Educação Infantil

A tônica dessa pesquisa é a defesa de que as necessidades e os processos formativos não são apenas um meio para o desenvolvimento profissional docente, mas constituem-se em uma unidade dialética e complexa no processo de humanização dos professores e na transformação da práxis pedagógica. A figura sintetiza o caráter processual e não linear da construção do objeto da pesquisa:

Figura 1 - Esquema relacional da unidade dialética entre necessidades formativas, formação e desenvolvimento profissional docente



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Assim, assumimos a análise das necessidades como condição prévia do planejamento das ações de formação contínua contudo, considerando que o próprio desenvolvimento da

ação formativa se constitui em situação propiciadora de novas necessidades (RODRIGUES; ESTEVES, 1993). Portanto, devemos considerá-las ao longo de todo o processo, com vistas de que o conteúdo da ação corresponda à sua necessidade formativa, tornando-se assim o seu motivo desencadeador de atividade e de desenvolvimento profissional.

Ademais, acredita-se que esse estudo possa desvelar elementos indicadores para a proposição de novas tessituras dos processos formativos vivenciados pelos professores, tendo em vista o seu desenvolvimento profissional e transformação da sua prática pedagógica.

O mergulho na literatura disponível, em torno da temática em foco, propiciou-nos a oportunidade de um confronto crítico dos “olhares plurais acerca de elementos ou questões aparentemente idênticas do real, nem sempre fundada em referenciais convergentes e até apresentando compreensões epistemológicas divergentes” (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2004, p. 15).

Nesse sentido, apresentamos diferentes autores e referenciais teóricos, alguns com concepções sobre o conceito de necessidades formativas divergentes da perspectiva epistemológica adotada nessa pesquisa, entretanto acreditamos que os “olhares plurais” em torno no objeto nos auxiliaram a avançar nas “*estradas da ciência*” por meio de novos paradigmas de compreensão do real.

Dessa forma, visando a melhor compreensão da relevância e pertinência da temática pesquisada, realizamos levantamento de teses de doutorado e dissertações de mestrado em Educação, depositadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), que versassem, de certa forma, similaridades com as questões centrais desta pesquisa. Para a localização do arquivo digital, usou-se a opção “assunto” a partir dos seguintes descritores: i) “necessidades formativas + professores + educação infantil”; ii) “necessidades formativas + desenvolvimento profissional docente + educação infantil”; iii) “formação de professores + educação infantil + desenvolvimento profissional docente (**Tabela 1**). Para tornar a busca ainda mais específica, utilizamos o seguinte filtro: Grande área de conhecimento – Ciências humanas; Área do conhecimento – Educação.

Optamos por não fazer um recorte temporal devido ao fato de que apesar do estudo das necessidades, enquanto campo de pesquisa, ter se instalado no final da década de 1960, ainda é pouco difundido nas pesquisas de formação docente, sobretudo na Educação

O estado da arte sobre as necessidades formativas de professores da educação infantil: o que dizem as teses e dissertações

Infantil (PASSALACQUA, 2017) (GALINDO, 2011). Ademais, a partir de modelos formativos conservadores, estanques, fragmentados e distanciados das concretas necessidades formativas do professor, a formação docente apresenta-se travestida pela defesa de uma melhor qualidade de vida e de serviços, de direitos sociais e de empregabilidade, entretanto, em grande medida, conduz à desqualificação, à desumanização e à degradação, porque submete o professor e o trabalho educativo a uma prática de produção e reprodução da alienação e do cotidiano alienado.

Assim, o recorte realizado se deu pelas combinações dos descritores e, com o auxílio da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), realizamos o refinamento da pesquisa a partir de critérios de inclusão e exclusão das teses e dissertações.

Tabela 1 – Levantamento bibliográfico no banco de teses e dissertações da BDTD

Termos utilizados na busca: Palavras-chave (Combinação)	Número de trabalhos	Selecionados
1-Necessidades formativas + professores + Educação Infantil	162	20
2-Necessidades formativas + Desenvolvimento Profissional Docente + Educação Infantil	40	—
3- Formação de professores + Educação Infantil + Desenvolvimento Profissional Docente	89	14
Total	291	34

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir dos dados de pesquisa (2020)

De um total de 291 trabalhos encontrados, selecionamos 34 a partir da leitura dos títulos, resumos e descritores. Como critério de inclusão, foram selecionadas as teses e dissertações, que versavam especificamente sobre a *unidade de contexto* formação de professores da Educação Infantil e sobre as *unidades de registro* necessidades formativas e desenvolvimento profissional docente.

A exclusão dos trabalhos deve-se ao fato de que: i) ainda que todas as combinações de descritores fossem compostas pela unidade de registro *Educação Infantil* alguns dos trabalhos estavam associados a formação de professores dos Anos Iniciais do Ensino

Fundamental; ii) grande parte dos trabalhos versavam sobre as necessidades formativas e/ou desenvolvimento profissional de professores de áreas específicas, sendo mais recorrente as áreas de música, ciências e matemática. iii) alguns trabalhos sobre desenvolvimento profissional docente vinculavam-se a modalidade do ensino à distância.

Tais critérios devem-se ao fato da tentativa de aproximação e coerência com o objeto e sujeitos de pesquisa: A formação e os professores da Educação Infantil, no caso pedagogos/as. Excluímos também produções duplicadas encontradas nas buscas por diferentes descritores. Nesse caso, contabilizamos a obra apenas uma vez.

A partir da seleção e refinamento no processo de categorização, mapeamos os trabalhos por regiões geográficas a partir das instituições de ensino e programas em que se realizaram. A partir da *análise de contingência* e da *pertinência*, elencamos quatro categorias para analisar os trabalhos, sendo elas: (i) a base epistemológica e/ou método que fundamentou as pesquisas, (ii) as categorias temáticas e os temas centrais nas pesquisas, (iii) as obras e os autores mais recorrentes iv) tipos e metodologia de pesquisa empregada. Quando alguma dessas categorias não pôde ser identificada pela leitura dos resumos, realizamos a leitura detalhada do trabalho para a identificação.

Analizamos que, ainda que apoiados em diferentes referenciais epistemológicos e metodológicos, as produções estavam em consonância com a questão central da pesquisa. A leitura e análises dessas produções possibilitaram-nos apreender quais as bases epistemológicas têm orientado as pesquisas nesta área, bem como delinear os as categorias temáticas e conteúdos recorrentes.

Dessa forma, a partir da *análise de contingência* e da *pertinência*, realizamos a categorização das obras, autores e conceitos que corporificam os debates da temática formação de professores da Educação Infantil, necessidades formativas (NF) e desenvolvimento profissional docente (DPD) nos trabalhos analisados numa perspectiva dialética, a fim de compreender as determinações históricas e as múltiplas relações do objeto com o contexto mais amplo, desvelando as concepções e as possíveis relações entre os conceitos.

A análise das necessidades formativas de professores nas produções acadêmicas

O estado da arte sobre as necessidades formativas de professores da educação infantil: o que dizem as teses e dissertações

Necessidade é uma palavra polissêmica e sua ambiguidade, tanto semântica, quanto léxica, pode ser facilmente identificada nas diversas terminologias e significados atribuídos a ela na literatura de campos teóricos. Torna-se igualmente árdua e complexa a tarefa de aprofundar na compreensão das necessidades formativas, visto que além da polissemia do termo, existe uma pluralidade quanto ao seu significado social e, ainda, da configuração que elas assumem no âmbito das pesquisas sobre formação docente.

Assim, buscamos, nas teses e dissertações analisadas, os autores que fundamentaram a compreensão da temática e a sua aproximação com o campo da formação de professores, bem como delinearam as escolhas teórico-metodológicas da pesquisa. Além da pertinência, a escolha dos autores dentro do *corpus* proposto deve-se a análise de *contingência e frequência* (Bardin, 2011) com que os autores foram citados nos trabalhos, entretanto compreendemos que outros autores e os próprios autores/pesquisadores dos trabalhos analisados tenham contribuído na apropriação do que já existe sobre o conceito. (Figura 2)

Figura 2 - Autores que fundamentam as pesquisas sobre necessidades formativas.



Fonte: Elaborado pela autora a partir do corpus de pesquisa (2020).

Tendo em vista as diferentes concepções dos autores em relação ao conceito de necessidades formativas e sua relação com o campo educacional, baseadas em Terrien (2004) e Melo (2018), elaboramos um quadro-síntese que permitiu um panorama mais amplo sobre as concepções de necessidades formativas (**quadro 2**). Certas da impossibilidade do esgotamento do fenômeno e ainda que corramos o risco de reduzir a interpretação histórica e conceitual, o intento dessa síntese não é apenas descritivo, pois, pretendemos conhecer a historicidade, inter-relacionamento com a área de formação de professores e a as possíveis aproximações para alcançar o *concreto pensado*.

Além disso, a identificação das fontes teóricas que subsidiam as teorias e análises construídas nas teses e dissertações selecionadas possibilitou-nos maior clareza e definição do nosso objeto, a partir da relação dialética entre o exercício de criar marcos conceituais sobre ele e a como se dá a sua articulação com a prática (MINAYO, 1993).

Quadro 2 – Concepções de necessidades formativas nas produções acadêmicas

AUTOR	CONCEPÇÃO
TARDIF (2002, p. 11)	Partindo das postulações do autor acerca dos saberes docentes, os pesquisadores utilizam-se da obra de Tardif (2002) para analisarem as necessidades formativas a partir da confluência entre as várias e distintas fontes de saberes dos professores. [...] não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer.
Huberman (2000, p.38)	O autor compreende o ciclo da vida profissional com base na perspectiva da carreira docente. Dessa forma, é utilizado nas pesquisas para fundamentar as discussões acerca das necessidades formativas/profissionais individuais e coletivas nas práticas sociais docentes em diferentes etapas da carreira. Afirma que “o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos [...] o processo de mudança/ inovação pode se dar de três formas: pesquisa & desenvolvimento, resolução de problemas e interação social.”
Zabalza (1998, p. 62)	As necessidades são instituídas a partir da diferença entre o estado atual de desenvolvimento e o estado desejado “entre a forma como as coisas deveriam ser (exigências), poderiam ser (necessidades de desenvolvimento) ou gostaríamos que fossem (necessidades individualizadas) e a forma como essas coisas são de fato”.
Wilson e Easen, (1995)	Analisa as necessidades formativas distinguindo os conceitos wants (desejos) e needs (necessidades), na compreensão de que as necessidades formativas enquanto wants são coisas intuitivamente desejadas pelo professor, entretanto tomadas enquanto needs são requisitos, exigências, coisas sem as quais o tornam incompleto.

O estado da arte sobre as necessidades formativas de professores da educação infantil: o que dizem as teses e dissertações

AUTOR	CONCEPÇÃO
Rodrigues e Esteves (1993, p.13)	As necessidades se expressam [...] através das expectativas, dos desejos, das preocupações e das aspirações, o que as remete para diferentes planos da sua expressão. Umas, as necessidades-preocupações, reportam-se à situação atual, tal como ela é vivida; outras, as necessidades-expectativas, referem-se à situação ideal e traduzem, geralmente, os meios suscetíveis de satisfazer as aspirações e os desejos.
Barbier e Lesne, (1986 et al Rodrigues e Esteves, 1993, p.20)	A análise de necessidades prevê múltiplas atividades e tarefas para as quais o investigador dispõe de uma pluralidade de técnicas e instrumentos. Sugerem um modelo sistêmico de análise dos objetivos indutores na formação para planificação da formação, com vista à intervenção. [...]consideram que analisar necessidades é uma prática da produção de objetivos no geral, ou de produção de objetivos de formação em particular, devendo ser analisada como tal.
Kaufman e Herman, (1991, et. al. Rodrigues, 2006,	Necessidades são lacunas nos resultados entre “o que é “ e “ o que deveria ser. “
Sufflebeam (1985 et. al Rodrigues e Esteves, 1993).	Destaca quatro concepções de necessidades formativas: necessidades como discrepâncias ou lacunas; necessidades como mudança ou direção desejada por uma maioria; necessidade como direção em que se prevê que ocorra um melhoramento; e necessidade como algo cuja ausência ou deficiência provocam prejuízo ou cuja presença é benéfica
Estrela (1998, p.32)	As necessidades formativas são representações mentais e socialmente construídas pelos sujeitos [...] o conjunto de preocupações, desejos, carências e problemas sentidos ou percebidos pelos professores, no desenvolvimento do processo pedagógico.
Galindo (2011, p.338)	A principal mola propulsora do processo de análise de necessidades recai, inevitavelmente, sobre a capacidade de reflexão e os processos de tomada de consciência que, agregados às estratégias metodológicas de análise de necessidades, favorecem a “resignificação”, a percepção do real sentido da ação e a conseqüente “mudança” no modo de “estar”, seja pela ação, seja pela concepção, olhar, compreensão, entendimento que uma vez clareado tende a favorecer novos e melhores frutos.
Zabalza (1998, p. 62)	As necessidades são instituídas a partir da diferença entre o estado atual de desenvolvimento e o estado desejado “entre a forma como as coisas deveriam ser (exigências), poderiam ser (necessidades de desenvolvimento) ou gostaríamos que fossem (necessidades individualizadas) e a forma como essas coisas são de fato”.
Wilson e Easen, (1995)	Analisam as necessidades formativas distinguindo os conceitos wants (desejos) e needs (necessidades), na compreensão de que as necessidades formativas enquanto wants são coisas intuitivamente desejadas pelo professor, entretanto tomadas enquanto needs são requisitos, exigências, coisas sem as quais o tornam incompleto.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do corpus de pesquisa (2020)

O **quadro 2** teve como critério a formalização e explicação das concepções acerca das necessidades formativas pelos autores que foram referência para a realização das pesquisas analisadas. Além dos autores que sistematizam diretamente a relação entre as análises das necessidades formativas e os processos formativos de professores; outros autores que são referência no campo da formação de professores e profissionalização docente compõem o quadro. Destacamos, ainda, que nos amparamos em outros autores que estão imbricados teoricamente às análises das necessidades formativas de professores, sobretudo, professores da educação infantil, considerando que estas concepções estão ancoradas em um conglomerado de relações formuladas a partir de diferentes campos do conhecimento.

Sobre o conceito e manifestações das necessidades formativas

A obra intitulada “A análise de necessidades na formação de professores”, de Rodrigues e Esteves (1993), não só foi a mais recorrente, como também subsidiou os estudos subsequentes acerca da temática. O livro se divide em três momentos: o primeiro consiste na apresentação de um levantamento descritivo-explicativo acerca da historicidade e das múltiplas representações do conceito *necessidades de formação*; o segundo detalha os procedimentos de pesquisa e as reflexões obtidas na análise de necessidades formativas e sua relação com a formação continuada de um grupo de professores do ensino fundamental e o terceiro com um grupo de professores do Ensino Médio em Portugal.

De acordo com as autoras, a análise das necessidades educativas fez seu aparecimento, como tema teórico e como prática formalmente conduzida, no final dos anos de 1960, e, desde então, vem se afirmando como elemento fundamental para se pensar a formação de professores e o trabalho docente. A partir de alguns autores como, Barbier e Lesne (1977), Suarez (1985), Stufflebeam (1985), Mckillip (1987) e outros, colaboram com a construção da historicidade e da compreensão das várias acepções sobre temática, como: um desejo, uma vontade, uma aspiração, uma carência, uma exigência. Entretanto, evidenciam que as necessidades de formação não são “dados naturais” mas sim *constructos* pessoais e sociais variáveis segundo as condições materiais, a cultura, o tempo e o lugar onde ocorrem.

O estado da arte sobre as necessidades formativas de professores da educação infantil: o que dizem as teses e dissertações

Barbier e Lesne (1986) apontam duas concepções fundamentais acerca do conceito: a primeira remete a ideia de exigência, com conotação objetiva da necessidade e a possibilidade do seu conhecimento se dá através de uma operação de determinação de necessidades; entretanto, a segunda, de conotação subjetiva, parte de uma abordagem mais interpretativa da necessidade, define-a como um fenômeno subjetivo e eminentemente social, afirmando a relação interdependente que estabelece com o sujeito e a sua prática social. Ou seja, são objetivas porque tem existência real e são subjetivas porque são únicas e particulares (GALINDO, 2011). Nessa perspectiva, a análise consiste em uma operação de construção ou de interpretação de necessidades.

O termo necessidade surge ligado ao pensamento de algum problema de valor ou de referência, ou certas normas sociais em função das quais se mede a necessidade (MONETTE,1977). Nessa perspectiva, as necessidades são “[...] representações construídas mental e socialmente pelos sujeitos num dado contexto, implicando a concepção de estados desejados, geradores de desejos de mudança e de necessidade[...].” (ESTRELA 1999, p.44). Logo não é possível falar em *necessidades absolutas*, pois as necessidades são “[...]sempre relativas aos indivíduos e aos contextos e decorrem de valores, pressupostos e crenças” (MCKILLIP et al RODRIGUES e ESTEVES, 1993) e por isso não têm existência em si mesmas.

Sendo assim, as necessidades emergem dentro de um “quadro de limites e possibilidades que dependerá de condições sociais e individuais, de condições técnicas e metodológicas” e são resultantes de um “juízo humano”. (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p.17). Assim, as necessidades são manifestadas e apresentadas de formas “distintas entre os sujeitos e geram relações igualmente diferentes” e, na medida em que os sujeitos, a partir de seus valores e concepções, estabelecem relações com o social, determinam e/ou influenciam o surgimento de novas necessidades. (GALINDO, 2011, p. 51).

Entretanto, outros autores defendem que há necessidades que são sentidas por um grande número de pessoas, dando-lhe a dimensão de necessidades coletivas, sendo erroneamente concebidas como “necessidades objetivas” que independem das relações do sujeito com a prática social. A essas necessidades, alguns autores, como Galtung (1980, et. al. ESTEVES; RODRIGUES, 1993) denominam *necessidades fundamentais ou autênticas*, de

que depende a própria sobrevivência do sujeito, e que se não for satisfeita pode provocar a desintegração do ser humano, tanto no plano biológico, psicológico e social.

No plano oposto ao das necessidades ditas fundamentais, Rodrigues e Esteves (1993) ressaltam as necessidades específicas dos indivíduos, a qual emergem em contextos históricos-sociais-concretos, são exteriores ao do sujeito, e podem ser individuais e/ou coletivas. Expressam-se “[...] através das expectativas, dos desejos, das preocupações e das aspirações, o que as remete para diferentes planos da sua expressão.” Tais necessidades remetem as *necessidades-preocupações*, que “reportam-se à situação actual, tal como ela é vivida”; já as *necessidades-expectativas*, “referem-se à situação ideal e traduzem, geralmente, os meios suscetíveis de satisfazer as aspirações e os desejos” (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p.13).

Amparadas em D’Hainaut (1979) as autoras apresentam uma categorização dessas necessidades. A primeira delas refere-se a *necessidades das pessoas versus necessidades do sistema*, que correspondem a relação, por vezes conflituosa, entre as necessidades de pessoas e/ou grupos e as necessidades do sistema. Quando não há concordância entre essas necessidades faz-se imprescindível que haja diferentes formas de negociação, priorizando à análise “consciencializadora”, quer das necessidades individuais percebidas, quer daquelas que não foram percebidas pelo sujeito, mas são necessárias ao sistema. Ou, ainda, que as necessidades do sistema sejam (re) criadas em consonância com as *necessidades particulares e/ou coletivas*.

Essa última consiste na segunda categorização apresentada pelas autoras, sendo *necessidades particulares* as de um indivíduo, grupo ou sistema determinado, enquanto *necessidades coletivas* são as que abrangem um elevado número de indivíduos, grupos ou sistemas. Contudo, Pennington (1985) alerta-nos que ainda que coletivas, as necessidades são sempre necessidades de pessoas, apesar de compreender que o indivíduo não seja a única fonte de necessidades, ele é sempre a sua caixa de ressonância. Paradoxalmente, podemos afirmar que as necessidades não são da pessoa, uma vez que são sempre elaboradas e formuladas num contexto social (ROUSSON; BOUDINEAU, 1981). Dessa forma, Rodrigues e Esteves (1993) destacam que as necessidades resultam de uma unidade dialética entre um momento subjetivo e um momento objetivo.

O estado da arte sobre as necessidades formativas de professores da educação infantil: o que dizem as teses e dissertações

A terceira categorização remete-nos que as necessidades também podem ser entendidas como “inconscientes”, pois neste aspecto elas não são percebidas pelo sujeito, ou mesmo, quando são percebidas as são de forma obscura e confusa. Na verdade, raramente as necessidades se expressam de forma imediata. Uma vez desconhecida, não pode ser por ele sentida. Dessa maneira, pode-se dizer que o estado de consciência sobre as necessidades nas suas diversas formas de manifestação é, portanto, o modo com que a relação entre eles se estabelece, sendo ainda fortalecida na medida em que o sujeito busca formas de supri-las.

Sob a julgo de que as necessidades podem incidir no real (*atuais*) ou no potencial (*prospectivas*) é que as autoras apresentam a quarta categorização. Enfatizam, ainda, que no caso da educação, as necessidades são frequentemente potenciais, podendo ser satisfeitas apenas no longo prazo. Nesta mesma compreensão, Zabalza (1998, p.62), entende que uma necessidade é instituída pela discrepância que se produz “entre a forma como as coisas deveriam ser (exigências), poderiam ser ou gostaríamos que fossem e a forma como essas coisas são de fato”.

Contrariando estas definições, Batista (2009), ampara-se em Nuttin (1980) para defender que uma necessidade não é a discrepância entre um estado atual e um estado desejado, na medida em que a própria discrepância resulta de um estado motivacional, isto é, de uma necessidade do sujeito que o orienta para a construção de um estado desejado, ou seja, a necessidade pode ser considerada como a expressão de um projeto, como forma de satisfazer um problema ou um desejo.

Finalmente, apresentando a quinta categorização, Rodrigues e Esteves (1993), pautam-se na concepção de que as necessidades podem diferenciar-se pelo campo em que emergem, os papéis globais que um indivíduo desempenha nos quadros da vida; vida familiar, vida social, vida política, vida cultural, vida profissional, vida de ócio.

Contudo, Galindo (2011) problematiza o fato de o termo “necessidades” sempre ser acompanhado de um adjetivo que melhor a precise: “necessidades básicas, necessidades autênticas, necessidades sentidas, necessidades normativas” (RODRIGUES, 2006, p. 95). Subsidiada por Lafon (1984 apud SILVA, 2000), dentre outros autores, a palavra “necessidade” se constitui na base da formação dos sujeitos, apresentando-se de forma *autêntica* ou *fundamental*.

Nessa dimensão, Galindo (2011) enfatiza que mesmo as necessidades de ordem fisiológicas são determinantes da vida humana, porém distintas na e a partir da forma como são atendidas, resolvidas, construídas e satisfeitas pelo próprio homem. Ou seja, estabelece-se assim uma relação dialética entre o sujeito criador e as necessidades, “de natureza relacional e de dependência”, uma vez que um não existe sem o outro. Assim, a autora ressalta que:

Se as necessidades elementares do homem que podem, por exemplo, até ser puramente de ordem biológica geram necessidades culturais, ou se a busca por suprir as referidas necessidades cede lugar a outras, a novas necessidades, faz sentido afirmar que o inverso também é verdadeiro: as necessidades manifestadas pelos sujeitos dão origem, ou ainda, se entrelaçam ou estabelecem conexões ou redes com outras necessidades elementares de base, que determinam a atuação e a busca dos sujeitos pela manutenção e/ou pela resolução dessas mesmas necessidades (GALINDO, 2011, p. 52-53)

Conclui-se, então, que para a autora as necessidades são manifestadas e apresentadas de formas “distintas entre os sujeitos e geram relações igualmente diferentes, e, na medida em que os sujeitos, a partir de seus valores e concepções estabelecem relações com o social, determinam e/ou influenciam o surgimento de novas necessidades” (GALINDO, 2011, p.51). Entretanto, alerta-nos que essa ligação dialética entre o sujeito criador e as necessidades, não pode se afirmar quando a necessidade é inconsciente ao sujeito. A tomada de consciência de uma necessidade por um indivíduo grupo ou sistema acaba por se tornar numa solicitação, tal consciência faz conceber os meios para a ultrapassar, pois a “conscientização da necessidade é que tornará possível sua expressão, verbal e, conseqüentemente, a motivação e ação em direção ao objetivo desejado” (CAVALCANTE, 2012, p.45).

Para Borges (2020) a necessidade desconhecida, inconsciente, constitui um objeto latente, com existência própria, porém inexistente para o sujeito, impossibilitando ou dificultando o estabelecimento de relações férteis, favoráveis à apreensão dessas necessidades para o sujeito que a desconhece. Subsidiase em Barbier e Lesne (1986) para afirmar que, como exigência, as necessidades são determinadas por operações rigorosas de identificação. Quando se materializam como um sentimento de exigência, restringem-se aos sujeitos que as sentem. Tais sentimentos são construídos pela interação dos sujeitos e contextos, perpassados pelos valores dos envolvidos, de seus estados e condições culturais, psicológicas, físicas e emocionais.

O estado da arte sobre as necessidades formativas de professores da educação infantil: o que dizem as teses e dissertações

Isso implica que as necessidades são infinitas, nem sempre são conscientes, sendo difícil distinguir *as necessidades sentidas* das *necessidades autênticas* Pennington (1985 apud SILVA, 2000). No entanto, o autor destaca que, por vezes, possa haver necessidades em conflito: a satisfação de umas pode anular outras, o que nos remete à compreensão da provisoriedade do fenômeno, melhor dizendo, o caráter evolutivo e mutável da necessidade, uma vez que consideramos que ela é sucessível a diferentes condicionantes, revisões e (re) criações, ou seja, *as necessidades não são fixas*.

Assim sendo, as significações do sujeito estabelecem uma relação de implicação com a situação de necessidade, ou seja, sua manifestação é a expressão da relação existente entre contexto e sujeito. Portanto,

[...] é inevitável que, uma vez percebida, a condição geradora permaneça inalterada para o sujeito que sente a necessidade até o momento de sua superação. Toda necessidade consciente apreendida é suscetível de mudança ou alteração, não apenas pela mutabilidade temporal e condicional, mas também pela mutabilidade relacional entre sujeito e a necessidade e vice-versa. (GALINDO, 2011, p.55).

Por isso, para a autora, a vasta dimensão das necessidades demonstra sua relevância ao passo que é possível estabelecer conexões coerentes entre elas, e atribui a possibilidade do surgimento de *necessidades distintas* a partir da relação entre o movimento consciente e a motivação para resolução da condição atual de necessidade (GALINDO, 2011). Assim sendo, é possível visualizar que definidas por uma condição cultural pré-determinada, determinada ou em modificação, as necessidades humanas manifestam-se e apresentam-se de formas distintas entre os sujeitos, gerando relações igualmente distintas.

As múltiplas definições de necessidades identificadas a partir das produções acadêmicas possibilitaram-nos compreender que além da diversidade conceitual, existem também diferentes acepções numa perspectiva mais operacional. Stufflebeam (1985 apud RODRIGUES; ESTEVES, 1993) englobou a maior parte dos diferentes estudos sobre necessidades em quatro categorias: i) necessidades como discrepâncias ou lacunas, ii) necessidades como mudança ou direção desejada por uma maioria, iii) necessidade como direção em que se prevê que ocorra um aperfeiçoamento, iv) necessidade é algo cuja ausência ou deficiência provocam prejuízo ou cuja presença é benéfica.

A primeira categoria encontra subsídios, inicialmente, nos trabalhos de Kauffman (1973) para quem a necessidade é considerada enquanto uma discrepância mensurável

entre o estado atual e dos resultados esperados e/ou considerados convenientes. Nessa perspectiva, a necessidade é a distância entre *o que é* e *o que deve ser*, não tendo o caráter permanente, pelo contrário, seria evolutivo e mutável, podendo ser expressa tanto individual como coletivamente.

Apesar dessa categoria ser, quase que consensualmente, adotada nos estudos para análise das necessidades, Estrela e Leite, 1999, alerta-nos para possíveis problemas que têm sido alvo de crítica de vários autores (CHARLOT, 1976; NIXON 1989) no que diz respeito à definição *do que deve ser* considerada a partir do polo ideal, podendo assim a identificação e análise de necessidades constituir uma forma inconsciente (ou não) de manipulação.

A segunda categoria alicerça-se nos estudos de Wilson e Easen (1995) que entendem as necessidades na diferenciação entre *wants* (desejos) e *needs* (necessidades) que podem ser entendidas a partir da percepção do que *se precisa* e *do que se quer*, como algo *desejável* pelo professor. Nesse caso, não se trata apenas de determinar a distância entre “o que é” e o que “deveria ser”, mas identificar as necessidades percebidas pelas pessoas ou grupos, estabelecendo uma relação de dependência entre *quem necessita* e *o que é necessário*.

A essa perspectiva, os críticos também apontaram seus pontos fracos, sendo o maior deles o fato de que o conceito de desejos se aproximaria mais do conceito de preferência do que de necessidades, podendo ser afetado por *modismos* e não corresponderem às necessidades mais pertinentes e mais válidas para a população considerada. No entanto, Rodrigues e Esteves (1993) ao compararem as duas categorias concluem que a primeira tem o mérito de apontar com precisão para a discrepância entre o estado presente e o estado desejado, enquanto na segunda ocorre o inverso.

A terceira categoria define necessidades estabelecendo conotações que estas têm com o termo deficiência, a partir de uma perspectiva de aperfeiçoamento dos pontos fracos orienta-se para o futuro e na resolução dos problemas. Finalmente, contemplamos a quarta e última categoria de operacionalização das necessidades. Esta abordagem requer a descrição das deficiências prejudiciais e das variáveis que determinam quando há benefício ou prejuízo em função da presença ou ausência de uma delas. Essa abordagem é pouco utilizada no âmbito da educação, uma vez que se aproxima da compreensão de que existem necessidades absolutas.

O estado da arte sobre as necessidades formativas de professores da educação infantil: o que dizem as teses e dissertações

Em suma, apesar do conceito de necessidades admitir várias acepções e representações, no âmbito deste estudo, utilizamos a terminologia *necessidades formativas* como definição da ligação estreita entre a necessidade e a formação de professores. Apesar de as produções acadêmicas evidenciarem que tal como o conceito de necessidades, também o conceito de necessidades de formação admite múltiplas acepções e representações, nos apoiaremos na concepção subjetiva de necessidade, tendo a prática pedagógica como ponto de partida, de chegada e de transformação de toda a atividade profissional para a formulação de sínteses (provisórias) acerca do fenômeno estudado.

Considerações finais

A análise da produção acadêmica da área possibilitou-nos a compreensão de que há uma estreita relação entre a identificação e satisfação das necessidades para a proposição de novas tessituras no processo formativo de professores da Educação, assumido por meio de uma política educativa fundamentada nas concretas necessidades formativas dos professores e que impulsionem o desenvolvimento profissional docente.

Assim, as pesquisas apontam que o estudo sobre as necessidades formativas fomentam o desenvolvimento de ações e processos formativos que tomem como ponto de partida o cotidiano e a prática pedagógica do professor, na defesa de que as necessidades são sobretudo, construções interpretativas que os professores vão manifestando quando estabelecem mediações com o seu cotidiano, a partir da sua atuação profissional.

Nesta perspectiva, as necessidades são realidades subjetivas, mutáveis e dinâmicas, construídas num contexto que “as condiciona, determina e induz e, de forma assistida e interativa”, dessa forma, a análise de necessidades se faz estratégia de formação em si mesma, pelo potencial socializador e reflexivo que comporta (RODRIGUES, 2006 p. 144).

A sua existência não pode ser apreendida independentemente dos sujeitos que as percebem, para si ou para outrem, e dos contextos que as geram ou viabilizam a sua consciência. Compreendendo que, como nos alertam Ramalho e Nuñez (2001) uma formação de professores sem direção e sem conhecimento das suas necessidades reais, não se ajusta às mudanças, que exigem cada vez mais uma ação criadora na formação dos professores na perspectiva da profissionalização e, por conseguinte, do desenvolvimento profissional docente.

Conclui-se, que nesse contexto, analisar as necessidades formativas de professores é dar voz e protagonismo a esse professor no seu próprio processo formativo desde a sua concepção, por isso, tem caráter eminentemente pedagógico, não se restringindo apenas na apreensão da sua expressão para planejar e iniciar o processo formativo, mas vislumbrando-a no antes, durante e depois da ação, tendo em vista que o processo possa despertar novas necessidades e novos motivos geradores de desenvolvimento.

Partindo desse pressuposto, defendemos que, ao se realizar pesquisas sobre professores, é importante considerá-los como sujeitos-autores do seu próprio processo formativo, diminuindo a hierarquização entre pesquisador e participantes da pesquisa e contribuindo para a reflexão sobre a sua prática docente, bem como os limites e possibilidades do seu trabalho. Nesse sentido a defesa é a realização de pesquisas com os professores, numa perspectiva colaborativa.

Referências

BARBIER, J. M.; LESNE, M. L'analyse des besoins en formation. Paris: Robert Jauze, 1986.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BORGES, Elisabete Ferreira. Formação continuada de professores da educação superior do IFTM: um modelo de [trans]formação / Elisabete Ferreira Borges, Uberaba-MG, 2020.

CAMPOS, M. M. Prefácio. In: Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios. Florianópolis - SC: Editora. Autores Associados, 2003.

CAVALCANTE, I. G. M. Narrativas de Formação de Professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Concepções e construção de necessidades formativas na Geografia Escolar. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2012.

ESTRELA, M. T. et al. Necessidades de formação contínua de professores: uma tentativa de resposta a pedidos de Centros de Formação. Revista de Educação, Lisboa, v.7, n.2, p.129-149, 1999.

GALINDO, C. J. Análise de necessidades de formação continuada de professores: uma contribuição às propostas de formação. 2011. 380f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

LEONTIEV, A. Actividad, conciencia e personalidad. Havana: Editorial Pueblo y Educacion. 84. 1989.

O estado da arte sobre as necessidades formativas de professores da educação infantil: o que dizem as teses e dissertações

MELO, G. F. *Pedagogia Universitária: aprender a profissão, profissionalizar a docência*. Curitiba: CRV, 2018.

MINAYO, M. C. de S. (Org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1993.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de; ARAUJO, Elaine S.; RIBEIRO, Flávia Dias; PANOSSIAN, Maria Lúcia; MORETTI, Vanessa Dias. *Atividade Orientadora de Ensino como unidade entre ensino e aprendizagem*. In. MOURA, Manoel Oriosvaldo de (Org.) *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. Brasília: Liber livro, 2010, p. 81-110.

NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J. *Os trabalhos científicos e o estado da questão: Reflexões teórico-metodológicas*. *Estudos em avaliação educacional*. V.15, n.º.30, p.5-16, 2004.

NUÑES, I.B.; RAMALHO, B.L. *Estudo da determinação das necessidades de professores: o caso do novo ensino médio no Brasil – Elemento norteador do processo formativo (inicial/continuado)*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2006.

PASSALACQUA, Flávia Graziela Moreira. *Necessidades Formativas: os impasses para a efetividade das ações de formação continuada de professores no espaço escolar*. 2017. 226f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara/SP, 2017.

RAUPP, M.D. *Concepção de Formação das Professoras de Crianças de 0 a 6 Anos em Portugal e no Brasil*. Disponível em: <<http://www.abrapee.psc.br/artigo35.htm>>. Acesso em: Jan. 2015.

RODRIGUES, A. *Análise de práticas e de necessidades de formação*. Porto: Porto Editora, 2006.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora, 1993.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. *A mística da profissionalização docente*. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: Universidade do Minho, vol. 16, n. 2, 2003.

SILVA, M. O. E. da. *A análise de necessidades de formação na formação contínua de professores: um caminho para a integração escolar*. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. Tese de Doutorado. São Paulo: 2000.

VYGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. (Edição Comentada). Porto Alegre: Artmed, 2003.

WILSON, Linda; EASEN, Patrick. *Teacher needs' and practice development: implications for in-classroom support*. *Professional Development in Education*, 21: 3, 273-884. 1995.

ZABALZA, M.A. Planificação e desenvolvimento curricular na escola. Lisboa: Edições ASA, 1998.

Nota

ⁱ As reformas educacionais implementadas na década de 1990 no Brasil procuraram traduzir as demandas postas pela lógica do capital e das políticas neoliberais, respondendo às exigências emanadas dos organismos internacionais, dentre as quais destaca-se a recomendação à descentralização constantemente presente nos documentos organizados pelo Banco Mundial - BM, o Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe - CEPAL e a Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas- UNESCO.

Sobre as Autoras

Priscilla de Andrade Silva Ximenes

Doutora em Educação (UFU). Professora na Faculdade de Educação da UFG/RC (UFCAT). Pesquisadora do Núcleo de pesquisa Infância Educação (NEPIE) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Docência na Educação Básica e Ensino Superior (GEPDEBS). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0683-6285>. E-mail: priscilla_andrade@ufcat.edu.br

Geovana Ferreira Melo

Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação. Pós-doutorado em Educação pela USP. Professora Associada da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior (GEPDEBS). E-mail: geovana.melo@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8406-6223>.

Recebido em: 08/03/2022

Aceito para publicação em: 29/03/2022