



Artigo

Necessidades formativas de professores iniciantes na educação básica: conceitos, concepções e revisão de literatura

Training needs of beginning teachers in basic education: concepts, conceptions and literature review

Sandra Novais Sousa^{*1}, Simone Albuquerque da Rocha^{**2}, Marli Amélia Lucas de Oliveira^{***3}, Maria Joselma do Nascimento Franco^{****4}

*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande-MS, **Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), Rondonópolis-MT, ***Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IF SUDESTE MG), Barbacena-MG, ****Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/CAA), Caruaru-PE, Brasil

Resumo

O artigo apresenta como objetivo trazer ao debate a polissemia do conceito de necessidades formativas e a relação entre as concepções de formação e os instrumentos utilizados para fazer o levantamento ou diagnóstico dessas necessidades. Partiu-se dos seguintes questionamentos: o que se tem disponibilizado enquanto referenciais teóricos sobre necessidades formativas a pesquisadores do tema? Quais conceitos de necessidades formativas, e baseados em quais concepções de formação, são apresentados em dez anos de produção sobre o tema no cenário nacional? Quais as compreensões desses pesquisadores sobre as necessidades formativas de professores iniciantes na educação básica? Para tanto, como procedimentos metodológicos, realizou-se primeiramente estudos de teóricos que pudessem contribuir para a compreensão do objeto, seguido da análise de artigos, dissertações e teses disponibilizados em bases de dados, selecionados a partir de critérios elencados em um protocolo de revisão sistemática. Como resultados, aponta-se que as produções de teóricos adotadas para a compreensão de conceitos sobre necessidades formativas contribuíram para aprofundar conhecimentos sobre o objeto. A revisão sistemática de literatura apontou a ausência da conceituação do termo necessidades formativas na maioria das produções analisadas, bem como a prevalência de um entendimento de necessidade como falta de conhecimentos advindos da formação inicial e ligados aos desafios e tensões próprias do cotidiano da profissão e do período de iniciação. Os resultados mostram também, a pertinência da constituição de espaços formativos colaborativos, bem como da elaboração, pelas redes de ensino, de programas de indução.

¹ Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisas em Narrativas Formativas (Gepenaf). ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-5965-1954> E-mail: sandra.novais@ufms.br

² Professora Adjunta IV da Universidade Federal de Rondonópolis, integrante do Programa de Pós Graduação em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa Investigação - Políticas e Programas de Formação de Professores. ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-2217-7531> E-mail: sa.rocha@terra.com.br

³ Professora Adjunta do Instituto Federal Sudeste de Minas, Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional Docente pela PUCSP, ORCID iD: <http://0000-0001-6423-6256>, E-mail: marlilucas1@gmail.com.

⁴ Professora Associada da Universidade Federal de Pernambuco, integrante do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea. Vice-líder do Grupo de Pesquisa em Ensino, Aprendizagem e Processos Educativos (GPENAPE), pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional Docente da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0001-6384-1876>. E-mail: mariajoselma.franco@ufpe.br

Abstract

The article aims at bringing to the debate the polysemy of the concept of training needs and the relation between the conceptions of teacher education and the instruments used to map or diagnose these needs. Prompted by the following inquiries: what has been provided as theoretical references on training needs to researchers of the theme? What concepts of training needs, and based on what conceptions of teacher education, are presented in 10 years of production on the theme in the national scenario? What are the comprehensions of these researchers about the training needs of beginning teachers in basic education? For this, as methodological procedures, first it were conducted studies of theorists who could contribute for the comprehension of the object, followed by the analysis of articles, theses and dissertations available in data bases, selected through the criterions listed in a protocol of systematic review. The results show that the productions of theorists adopted for the comprehension of concepts about training needs contributed for deepening knowledge on the object. The systematic literature review pointed out the absence of the conception of the term training needs in most of the analyzed productions, as well as the prevalence of an understanding of need as lack of knowledge resulting from the initial teacher education and linked to the challenges and personal tensions of the daily routine of the profession and of the period of initiation. The results also show the pertinence of the constitution of collaborative training environments, as well as of the elaboration, by the school networks, of induction programs.

Palavras-chave: Iniciação de professores, Levantamento de necessidades, Pesquisa educacional, Revisão de literatura.

Keywords: Beginners, Training needs, Educacional research, Literature reviews.

1. Introdução

A formação continuada de professores tem sido apontada tanto por pesquisadores como por sistemas e redes de ensino como uma das principais ações na busca pela melhoria da qualidade da educação pública. No entanto, as propostas e programas de formação têm sido pensados externamente à escola, a partir da lógica do formador e de uma concepção de formação pautada na racionalidade técnica, na qual se desconsidera a participação efetiva dos professores na discussão dos problemas de seu cotidiano profissional.

Os professores, assim, sentem sua formação invadida por temas que não lhes tocam, por vezes apresentados sob a forma de palestras, cursos ou “pacotes de formação continuada” oferecidos por órgãos e/ou entidades sem vinculação com a área educacional, que pouco contribuem para sua formação.

Nessa perspectiva, alguns pesquisadores têm apontado a relevância de se observar, ao se propor programas voltados à formação de professores, as diferentes fases do desenvolvimento profissional e carreira docente, de modo que a formação continuada desloque-se do modelo de propostas fechadas, elaboradas verticalmente, para uma proposição que parta do diagnóstico ou análise das necessidades formativas dos professores. (BRINKERHOFF et al., 1985; RODRIGUES; ESTEVES, 1993; CUNHA, 2010) invertendo a lógica hegemônica e privilegiando uma concepção de formação como um processo contínuo de aprendizagem ao longo da vida profissional, rumo à racionalidade crítica, que “[...] tem em si uma perspectiva de transformação, em que o projeto de educação de um dado contexto social é tensionado” (SARDINHA NETTO;

AZEVEDO, 2018, p. 12) e o professor é implicado em uma dimensão política, propondo estratégias de investigação sistemática e contínua para sua formação e atuação.

Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo analisar os conceitos de necessidades formativas presentes em estudos e pesquisas que abordam a temática da iniciação à docência na educação básica, bem como as concepções de formação que embasam as metodologias utilizadas para realizar o levantamento ou diagnóstico dessas necessidades.

Para tanto, organizamos o artigo em três seções: na primeira, abordamos a literatura disponível sobre o objeto, com a finalidade de ampliar a compreensão sobre a discussão sinalizada pelos autores que conceituam necessidades formativas e compõem, dessa forma, o nosso referencial teórico; na segunda, trazemos ao debate a relação entre as concepções de formação e os diferentes instrumentos utilizados para realizar o levantamento das necessidades formativas dos professores; na terceira, apresentamos os resultados da análise de artigos, dissertações e teses que investigam as necessidades formativas de professores iniciantes.

As discussões propostas nesse artigo fazem parte do transcurso de uma pesquisa colaborativa e interinstitucional, intitulada "Processos de indução de professores iniciantes na escola básica⁵", a qual reúne pesquisadores de diferentes universidades brasileiras que buscam articular conhecimentos produzidos em diferentes contextos sobre o desenho e a implantação de processos formativos voltados aos professores em início de carreira e àqueles que atuam como seus formadores, o que justifica a delimitação desse estudo à temática das necessidades formativas de professores iniciantes por meio da revisão sistemática da literatura.

2. Necessidades formativas: compreendendo o significado

O termo "necessidades formativas⁶" é polissêmico e não pode ser compreendido sem a ele serem associados estudos sobre análises de necessidades, demandas e desafios.

Estrela, Madureira e Leite (1999, p. 30-32) conceituam necessidade de formação como "[...] o conjunto de preocupações, desejos, carências e problemas sentidos ou percebidos pelos professores, no desenvolvimento do processo pedagógico [...]". Afirmam que necessidades são constructos interpretativos que os professores manifestam ao longo de sua trajetória profissional, o que implica o uso de metodologias dinâmicas que favoreçam a participação efetiva dos professores na tomada de consciência das suas necessidades. Já Lima (2015, p. 345) conceitua necessidades formativas como "[...] conotações de caráter objetivo e subjetivo – objetivo, porque reflete uma necessidade natural e social; subjetivo, porque só existe por meio do filtro das percepções do indivíduo acerca da realidade, tratando-se, portanto, de uma construção mental".

As necessidades formativas estão em constante movimento, não são estáticas ou pré-definidas, pois são influenciadas pelas condições concretas em

⁵ Projeto 42060/2018, aprovado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), conforme Chamada Universal MCTIC/CNPQ nº 28/2018.

⁶ Os termos "necessidades formativas" e "necessidades de formação" são encontrados na literatura, sem distinção de sentido.

que as práticas docentes são realizadas e pelas relações internas e externas que ocorrem nos espaços educativos. Assim sendo, pontuam Dias, Rocha e Marinho (2017, p.199) que elas “[...] emergem das relações sociais do sujeito em um dado contexto histórico, político, social e cultural”. Consistem, portanto, em “produções sócio-históricas, que surgem no contexto das condições objetivas e subjetivas da realidade e, em última instância, são motivadoras da autorrealização humana”.

Roegiers, Wouters e Gérard (1992) compreendem que é preciso validar as manifestações dos professores sobre pressupostos que possibilitem a melhoria de suas práticas e a promoção de seu desenvolvimento profissional. São essas manifestações que podem servir de subsídio às instituições para a elaboração e implantação de projetos, programas e políticas educacionais, a fim de superar as intervenções externas advindas dos pacotes formativos que têm sido impostos às escolas.

A consideração das necessidades formativas é precedida do levantamento ou diagnóstico dessas necessidades, o que pressupõe a triagem sobre como estas foram concebidas. Conforme Silva (2000, p. 2), “qualquer estudo sobre análise de necessidades implica, por conseguinte, que haja uma ideia clara do que se entende por necessidades de formação”, bem como a definição explícita do “modelo de determinação de necessidades que se toma como referência [...]”.

Marcelo Garcia (1999, p. 199), destacando a dimensão política da análise e diagnóstico das necessidades formativas dos professores, questiona: “quem tem legitimidade para decidir acerca das necessidades?” Nessa perspectiva, Silva (2000) descreve dois modelos de análise de necessidades: o que parte do formador (instituição), que legitima e operacionaliza a formação a partir de uma concepção técnico-instrumental, e a que parte do professor, que aponta suas necessidades e solicita a providência do formador para desenvolver seu processo formativo, por meio de uma negociação entre o formador e o professor para legitimarem a formação.

No entanto, Silva (2000, p. 3) alerta que, também nesse último modelo de proposta, frente às “dificuldades que os professores têm em expressar necessidades”, os responsáveis pela formação “podem induzi-los àquelas que consideram mais prementes”, levando em consideração as demandas próprias dos sistemas de ensino.

Para Zabalza (2004), as expectativas dos sistemas podem gerar demandas, o que precisa ser refletido com criticidade, pois elas podem ser insuficientes para o projeto de formação desejado, no que se refere tanto ao sistema quanto aos agentes educativos. Ao mesmo tempo em que a demanda sugere um conhecimento prévio relativo ao tema – já que não se pode sentir uma necessidade acerca de algo que não se conhece – ela também pode ser resultado de uma imposição arbitrária do sistema, ou seja, de mudanças no que entende como atribuição ou função do professor, de novos entendimentos sociais sobre o que devem priorizar os currículos escolares.

Segundo Yamashiro (2014), as políticas educacionais, frequentemente, são pensadas a partir de análise de demandas, e não das necessidades formativas apontadas pelos professores. O autor cita como exemplos de demandas:

[...] a necessidade da ampliação da escolaridade docente, a atualização dos aspectos teóricos e metodológicos dos programas curriculares de formação docente, a adequação dos programas curriculares a novas demandas sociais como a inclusão dos

considerados excluídos (portadores de necessidades especiais e excluídos socialmente como os delinquentes, menores infratores, indígenas, afrodescendente) e o contraste entre o professor arcaico, obsoleto e o professor inovador, aquele que domina o uso das tecnologias de informação e comunicação. (YAMASHIRO, 2014, p. 143).

Assim, as necessidades de formação dos professores podem acompanhar as demandas que vão surgindo com a modificação dos sistemas de ensino ao longo da história.

Nesse sentido, Hees (2016, p. 109) orienta que além de diferenciar necessidades e demandas, cabe também evitar a confusão entre “necessidades e desafios”. Os desafios, assim como as angústias, medos e incertezas, podem estar relacionados à fase do desenvolvimento profissional que o professor se encontra (iniciação ou desinvestimento, por exemplo) ou à alguma situação pontual vivenciada, seja de ordem pessoal (doenças, maternidade ou paternidade, o desempenho de uma nova função ou em outra modalidade de ensino) ou de ordem estrutural (falta de condições materiais para o desempenho do trabalho, mudanças na situação política ou econômica do país, dentre outras).

No que se refere ao período de iniciação à docência, faz-se necessário observar suas características e necessidades específicas. Conforme Marcelo Garcia (1999, p. 113), o início profissional docente consiste em um “[...] período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos e, durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter certo equilíbrio pessoal.”

Nessa perspectiva, considerando-se as particularidades dessa fase, percebe-se a pertinência da constituição de espaços formativos colaborativos, bem como da elaboração pelas redes de ensino de programas de indução⁷, os quais podem contribuir para:

1. Desenvolver o conhecimento do professor sobre a escola e o sistema educativo.
2. Incrementar a consciência e a compreensão do professor iniciante a respeito das situações de ensino e sugerir alternativas para confrontar estas complexidades.
3. Proporcionar aos professores iniciantes serviços de apoio e recursos dentro das escolas.
4. Ajudar os professores iniciantes a aplicar o conhecimento que já possuem e que podem obter por si mesmos.⁸ (TISHER, 1984 apud MARCELO GARCIA, 1988, p.71, tradução nossa).

Não há consenso sobre a duração do período denominado como iniciação à docência: Huberman (1995) considera os três primeiros anos, Cavaco (1995) até o quarto ano de exercício, Veenman (1988) os cinco primeiros anos e Tardif

⁷ Conforme Marcelo Garcia (2017), são considerados programas ou políticas de indução aqueles voltados para a inserção dos professores em início de carreira nos centros educativos ou redes de ensino.

⁸ No original, em espanhol: “1. Desarrollar el conocimiento del profesor hacia la escuela y el sistema educativo. 2. Incrementar la conciencia y comprensión del profesor principiante respecto de la complejidad de las situaciones de enseñanza y sugerir alternativas para afrontar estas complejidades. 3. Proporcionar a los profesores principiantes servicios de apoyo y recursos dentro de las escuelas. 4. Ayudar a los profesores principiantes a aplicar el conocimiento que ya poseen o que podría obtener por sí mismo.” (TISHER, 1984, apud MARCELO GARCIA, 1988, p.71).

(2003) os sete anos iniciais da carreira, subdivididos em duas fases. No Brasil, não raro esse período é correlacionado ao estágio probatório, no qual, mais do que a preocupação em oferecer programas ou políticas específicas de apoio e acompanhamento, as instituições ou redes de ensino submetem o iniciante a avaliações periódicas de desempenho.

Compreendemos, assim, que o importante não é estabelecer uma delimitação consensual do número máximo de anos para que um professor ou professora seja considerado iniciante, mas sim criar espaços de acolhimento, buscando formas de se levantar as necessidades formativas específicas desses profissionais. Desse modo, na próxima seção traremos ao debate os instrumentos para levantamento, diagnóstico e análise das necessidades de formação de professores iniciantes na docência na educação básica.

3. Instrumentos que podem auxiliar a identificar as necessidades formativas dos professores em projetos de indução à docência

O processo de manifestar, expressar ou socializar necessidades formativas pelos iniciantes não consiste em atividade comum, tampouco rotineira em propostas de formação continuada de professores. A resistência em expor o que ainda não domina, considerando este ato como incapacidade para o exercício do cargo, apesar de habilitado na licenciatura, pode levar o professor em início de carreira a se enclausurar com seus problemas, fragilidades, dificuldades, dilemas e desafios.

Essa situação tende a ser mais preocupante quando o iniciante é inserido em um ambiente escolar hostil e pouco acolhedor, no qual tanto os pares profissionais como os responsáveis pela formação não manifestam predisposição ao diálogo, orientação e acompanhamento.

Nessa perspectiva, Estrela, Madureira e Leite (1999) apontam a pertinência de os programas de indução utilizarem metodologias para levantamento e análise das necessidades formativas que favoreçam a reflexão do professor iniciante sobre a sua prática, o que poderá facilitar uma progressiva consciencialização, definição e priorização dessas necessidades. Nesse sentido, como proposta de acompanhamento em programas de indução, as autoras indicam que

[...] o estudo das narrativas dos professores, quer na sua forma oral, quer na escrita, revela-se uma metodologia inovadora na investigação educacional em geral e no domínio da formação contínua em particular. Conhecer e compreender o pensamento, a cultura e as perspectivas dos professores constitui um aspecto relevante na identificação e análise das suas necessidades de formação. (ESTRELA; MADUREIRA; LEITE, 1999, p. 31).

As autoras nos ajudam a compreender que constituir caminhos metodológicos que auxiliem no levantamento das necessidades formativas dos professores continua sendo um desafio em contextos de formação continuada, pois implica a superação da concepção de formação técnico-instrumental, marcada pelo modelo vertical de transmissão de conhecimentos.

A consideração do pensamento, cultura e perspectivas dos docentes na proposição de programas de indução está diretamente relacionada a uma concepção de formação como processo contínuo, na perspectiva do

desenvolvimento profissional, o que coaduna com metodologias que utilizam instrumentos para o levantamento e análise de necessidades que permitam a aproximação das subjetividades dos iniciantes.

Entre os instrumentos que se alinham a essa concepção de formação destacamos os diários de campo. Conforme Zabalza (2004, p. 23), eles "constroem um excelente caminho para se chegar, pelo menos à medida que os professores o desejem e/ou o permitam, aos dilemas práticos da profissão". Do ponto de vista metodológico, o diário de campo "faz parte de enfoques ou linhas de pesquisa baseados em documentos pessoais ou narrações autobiográficas", e se estabelece, segundo o autor, como recurso para a reflexão sobre a prática, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional. Assim, em processos de acompanhamento, os diários de campo têm sido utilizados com êxito como um dos instrumentos para levantamento e análise das necessidades formativas de professores iniciantes.

Outro instrumento que pode auxiliar projetos e programas que investem no desenvolvimento profissional dos professores a realizarem o levantamento das necessidades formativas dos iniciantes é o memorial de formação, compreendido por Câmara e Passeggi (2013, p.31) como um instrumento que possibilita "uma articulação entre a condição docente e as condições de trabalho e de empregabilidade, entre o privado e público, as estruturas mentais, institucionais e sociais, nas quais e com as quais o/a autor/a do memorial dialoga". Nessa narrativa de si ou escrita autobiográfica, o autor vai se descrevendo na situação vivenciada, revelando para si e para o outro o percurso de sua formação e, conseqüentemente, de suas necessidades formativas.

As narrativas de casos de ensino também oferecem possibilidades de contribuição para o levantamento de necessidades, pois apresentam um conjunto de acontecimentos da prática conectados em um texto em que se espera que o professor, considerado o sujeito principal no contexto escolar, articule teoria e prática ao narrar os episódios. Nos programas formativos que utilizam esse instrumento, os casos ouvidos ou narrados evidenciam os conflitos, as crises e as situações de dificuldade vivenciadas na prática por sujeitos (geralmente professores), possibilitando aos participantes se colocarem na situação narrada e refletirem sobre ela, visando a busca de soluções e a construção conjunta de saberes que vêm da reflexão sobre a prática profissional. (NONO; MIZUKAMI, 2002).

Seguindo nessa esteira de explorar as narrativas como instrumentos que possibilitam captar, explorar e mobilizar os professores à manifestação de suas necessidades formativas temos o ateliê biográfico de projeto, que trabalha com a escrita, o diálogo e a reflexão sobre histórias de vida e formação, unindo as dimensões de passado, presente e futuro. O ateliê biográfico propicia ao participante a construção de seu projeto pessoal de desenvolvimento profissional, enfatizando o potencial formativo da escrita e produção narrativa. como construção da experiência. (DELORY-MOMBERGER, 2006).

Dessa forma, as narrativas, seja em diários de campo, casos de ensino, memoriais ou ateliês biográficos, podem se apresentar como possibilidades para mobilizar e sensibilizar os professores iniciantes ao relato de suas necessidades formativas, uma vez que, pelo seu alto potencial reflexivo, propiciam a construção e ressignificação de práticas.

Assim, compreendemos que a utilização desses instrumentos para o levantamento e análise das necessidades formativas dos professores, e em especial dos professores iniciantes, pode contribuir para a formulação de políticas de indução que atendam as especificidades dos docentes das redes de ensino.

Diante do exposto, após apresentarmos os conceitos de necessidades formativas encontrados na literatura e situarmos caminhos metodológicos possíveis para o levantamento ou diagnóstico das necessidades, a partir de uma concepção de formação na perspectiva do desenvolvimento profissional docente, com vistas à racionalidade crítica, passaremos à análise dos resultados da revisão sistemática das produções científicas sobre o objeto.

4. A utilização do termo “necessidades formativas” em produções acadêmicas

A “revisão sistemática”, de acordo com Medeiros et al. (2015, p. 95), trata-se de um procedimento criterioso de revisão de literatura, ancorado em “[...] uma estratégia de intervenção específica, mediante a aplicação de métodos explícitos e sistematizados da busca, apreciação crítica e síntese da informação selecionada.”

Para a realização de um estudo caracterizado como revisão sistemática, primeiramente é elaborado um “protocolo de revisão sistemática”, no qual são explicitados: a(s) pergunta(s) de pesquisa; o(s) objetivo(s) da busca; os critérios de seleção das fontes (palavras-chave, tipos de textos, critérios de inclusão e exclusão, delimitação espaço-temporal e critérios de qualidade dos estudos primários, dentre outros); e as estratégias de extração e sumarização das informações.

Seguindo os procedimentos metodológicos para a realização de uma revisão sistemática apresentados por Medeiros et al. (2015), a busca foi realizada “[...] em bases de dados eletrônicas (databases) indexadas (a partir da seleção de unitermos, também conhecidos como descritores construídos com as palavras-chave e operadores booleanos AND, NOT, OR etc.)” As palavras-chave utilizadas foram “necessidades formativas”, “necessidades de formação”, “iniciação à docência”, “professores iniciantes”, combinadas entre si por meio dos operadores booleanos⁹.

Para incluir um maior número de databases na pesquisa, utilizamos o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o qual reúne 255 bases de dados, incluindo a Scientific Electronic Library Online (SciELO), o Catálogo de Teses e Dissertações, entre outros. Foi utilizada a ferramenta de acesso Comunidade Acadêmica Federal (CAFe), pela qual estudantes e professores de instituições federais têm acesso a documentos não disponibilizados gratuitamente em outras bases. Para as teses e

⁹ Os “operadores booleanos” ou “operadores lógicos de pesquisa” são usados para “relacionar termos ou palavras em uma expressão de pesquisa”, combinando “dois ou mais assuntos, nomes ou palavras, de um ou mais campos de busca.” Os operadores de pesquisa utilizados na maioria das fontes de informação são: AND, OR e NOT, em que AND (intersecção) é usado para relacionar as palavras, fazendo com que sejam “recuperados documentos que têm as duas palavras ocorrendo simultaneamente”, OR (união) e é usado para somar palavras, termos ou nomes, recuperando “documentos que têm uma e/ou outra das palavras no(s) campo(s) para onde a pesquisa estiver sendo direcionada”, e NOT (exclusão) é usado para recuperar documentos que incluem a primeira palavra ao mesmo tempo em que excluem a segunda palavra, evitando assim ambiguidades e refinando a pesquisa. (BRASIL, 2009, p. 12).

dissertações, além do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, que reúne produções brasileiras, acessamos os repositórios *La referencia: Red de repositorios de acceso abierto a la ciencia*, que disponibiliza produções de toda a América Latina, e *Open Access thesis and dissertations*, que possibilita o acesso a produções acadêmicas de universidades europeias e americanas, entre outras.

Os critérios de inclusão das produções foram: artigos, teses e dissertações, produzidos entre 2009-2019, que trataram da iniciação à docência na educação básica, utilizaram o termo "necessidades formativas" ou "necessidades de formação" em seus títulos, palavras-chave ou resumos e definiram explicitamente a metodologia de diagnóstico dessas necessidades. Consequentemente, foram excluídas as produções que utilizaram os termos/palavras "formativo/a", "formação" e "necessidades" separadamente em um enunciado, ou seja, não se configurando como um termo único que remete ao conceito aqui investigado, ou que tratavam de necessidades formativas relacionadas, exclusivamente, à formação inicial de licenciandos, profissões não ligadas ao magistério ou docência na educação superior.

No que se refere à exclusão de produções que abordavam a docência no ensino superior, faz-se necessário fazer uma ressalva. Entendemos que, embora possa haver situações em que um professor inicia a sua carreira profissional diretamente no ensino superior, sem ter passado anteriormente por outras etapas do ensino, o que o caracterizaria como professor iniciante no sentido que utilizamos nesse estudo, a situação mais usual tem sido a de professores que, depois da formação inicial em nível de graduação, iniciam sua carreira na educação básica, prosseguem investindo em sua formação, cursando pós-graduações em nível de mestrado e doutorado, e ingressam posteriormente em instituições de ensino superior. Nesse caso, consideramos que se trata de um professor **ingressante** e não de um professor **iniciante**, uma vez que na literatura encontramos por definição que a iniciação à docência refere-se ao período imediatamente posterior ao término da formação inicial, seguida ou não de formação complementar (especialização ou pós-graduação *stricto sensu*).

Como critérios de qualidade dos estudos, foram considerados os artigos científicos publicados em periódicos revisados por pares e teses e dissertações concluídas, ou seja, que já haviam passado por bancas examinadoras, tendo sido aprovadas.

Para analisar as contribuições dessas produções, de acordo com o protocolo de revisão sistemática que elaboramos, centramos o nosso olhar nas seguintes questões: qual a concepção de formação explícita ou implícita nas pesquisas? Como os autores conceituam necessidades formativas? Quais as referências mais utilizadas para embasar teoricamente o conceito? Qual o público-alvo da pesquisa? Como foi realizado o levantamento das necessidades formativas?

Seguindo os critérios mencionados, encontramos no Portal de Periódicos da Capes 79 artigos revisados por pares que abordavam a iniciação à docência e 51 que tratavam de necessidades formativas. Dentre estes, somente dois (GIORDAN; HOBOLD; ANDRÉ, 2017; OLIVEIRA, 2018) abrangiam simultaneamente as duas temáticas, professores iniciantes e necessidades formativas.

Giordan, Hobold e André (2017) objetivaram identificar as necessidades formativas dos professores iniciantes dos anos finais do ensino fundamental da

Rede Municipal de Ensino de Joinville, SC. Em relação à concepção de formação, assumem a perspectiva do desenvolvimento profissional docente, considerando-a "como um processo de desenvolvimento profissional e de estruturação da pessoa, de possibilidades de aprendizagem e de experiências dos sujeitos" (GIORDAN; HOBOLD; ANDRÉ, 2017, p. 312).

Na pesquisa as autoras fundamentam o conceito de necessidades formativas a partir de Marcelo Garcia (2009), definindo-o, no âmbito objetivo, como os conhecimentos que complementam ou aprofundam os saberes já internalizados pelos professores na formação inicial, e, no âmbito subjetivo, como os conhecimentos que envolvem o ser professor, no que se refere à motivação e à autoestima.

No artigo de Oliveira (2018), a autora apresentou como objetivo analisar as necessidades de formação de professores iniciantes da educação secundária do Uruguai, com vistas à elaboração de um programa de desenvolvimento profissional em consonância com as necessidades e interesses específicos desses professores. Segundo ela, o "Programa de Formação de Formadores para o acompanhamento de professores iniciantes do Uruguai¹⁰", lançado para melhorar a inserção dos professores nas culturas profissionais e institucionais por meio de uma experiência colaborativa de acompanhamento, não estava conseguindo atingir um número expressivo de participantes.

Assim como Giordan, Hobold e André (2017), Oliveira (2018) também parte de uma concepção de formação na perspectiva do desenvolvimento profissional docente. A autora conceitua necessidades formativas, com base em Pérez Juste (2006) e Tejada e Giménez (2007) e a partir de uma conotação subjetiva e relacional, como a diferença ou relação entre a situação atual de desenvolvimento e a situação desejada ou ideal. Assim, considera que "[...] a necessidade pode gerar o interesse em sua satisfação, ainda que nem todos os interesses possam ser considerados como necessidades. [...] o interesse não está nem no objeto nem no sujeito, mas na relação entre ambos¹¹". (OLIVEIRA, 2018, p. 70, tradução nossa).

No Quadro 1, trazemos uma síntese dos aspectos que foram analisados nos dois artigos: quem foram os participantes da pesquisa, como o(s) pesquisador(es) fizeram o diagnóstico das necessidades formativas e quais necessidades foram levantadas na pesquisa.

¹⁰ Tradução nossa: "Formación de Formadores para el acompañamiento de noveles docentes de Uruguay".

¹¹ No texto original: La necesidad puede generar el interés en su satisfacción, aunque no todos los intereses pueden ser considerados como necesidades [...] el interés no está ni en el objeto ni en el sujeto, sino en la relación entre ambos; supone que la atención se dirige en forma de actividad reflexiva hacia el objeto.

Quadro 1. Síntese dos resultados dos artigos encontrados no banco de dados (2009/2019).

Artigos			
Autor (Ano)	Participantes da pesquisa	Como fez o diagnóstico das necessidades	Necessidades formativas levantadas
Giordan, Hobold e André (2017)	22 professores com até três anos de experiência que atuavam em classes do 6º ao 9º ano na Rede Municipal de Ensino de Joinville, SC,	Entrevistas individuais	Conhecimentos sobre inclusão (alunos com deficiência) e uso de tecnologias. Conteúdos específicos das áreas (tais como arte, literatura, prática de laboratório de ciências), e questões relacionadas à didática, interdisciplinaridade, oratória, indisciplina e relação interpessoal com o adolescente.
Oliveira (2018)	Responderam ao survey 91 diretores e subdiretores de 42 escolas públicas de escolas de ensino médio do Uruguai e 417 professores com até 5 anos de profissão. Foram entrevistados 21 professores iniciantes e 12 diretores ou subdiretores	Questionários do tipo survey (encuestas); entrevistas individuais,	Melhorar a prática didático-pedagógica, com ênfase no planejamento e na avaliação; conhecimento e aplicação das normas do sistema educativo; a orientação do trabalho em grupo; a ação motivacional e as estratégias pedagógicas; a adaptação curricular dos conteúdos das disciplinas às necessidades específicas dos alunos, em um contexto de diversidade; o fortalecimento dos vínculos entre professores e alunos; o trato com os adolescentes, sobretudo aqueles que vêm de contextos sociais críticos; e a relação interpessoal entre docentes que ministram as mesmas disciplinas ou disciplinas afins.

Fonte: Organizado pelas autoras a partir dos dados encontrados na SciELO.

No que se refere às teses e dissertações, foi realizada inicialmente uma busca utilizando-se apenas uma das palavras-chave, em português (necessidades formativas e professores iniciantes), espanhol (*Necesidades de Formación e Profesores Principiantes*) e inglês (*Beginning Teachers e Training Needs*), a fim de comparar o número de pesquisas que abordavam separadamente os temas com o número de produções que tratavam simultaneamente das duas temáticas. Em seguida, foi feito o refinamento dos resultados, por meio do operador booleano AND. Como já informado, os repositórios acessados foram *La referencia: Red de repositorios de acceso abierto a la ciencia*, *Open Access thesis and dissertations* e Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal. A Tabela 1 traz o resultado desse mapeamento.

Tabela 1. Quantidade de produções acadêmicas por palavras-chave utilizadas na busca.¹²

PAÍS	Necessidades formativas		Professores iniciantes		Necessidades formativas AND professores iniciante	
	T*	D**	T	D	T	D
Brasil	99	355	127	355	10	18
Colômbia	0	10	0	11	0	0
Equador	0	171	0	5	0	0
Peru	3	8	3	6	0	0
Argentina	0	1	3	1	0	0
México	1	7	0	0	0	0
Chile	0	0	0	1	0	0
El salvador	0	2	0	0	0	0
Costa rica	0	2	0	1	0	0
Estados unidos	11	13	11	23	0	0
Inglaterra	10	4	0	0	0	0
Portugal	21	61	53	813	0	1

*T=Teses. ** D= Dissertações.

Fonte: Organizado pelas autoras a partir de informações do Catálogo de teses e dissertações da Capes, *La referencia: Red de repositorios de acceso abierto a la ciencia*, Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal e *Open Access thesis and dissertations*.

É possível observar que temos uma quantidade significativa de produções acadêmicas quando se considera os termos necessidades formativas e professores iniciantes isoladamente, mas com a combinação dos termos os resultados ficam escassos, aparecendo produções apenas no Brasil (dez teses e dezoito dissertações) e em Portugal (uma dissertação). Dentre estas, foram selecionadas para análise seis dissertações e quatro teses que se adequaram aos critérios elencados em nosso protocolo de revisão sistemática. As demais tratavam de necessidades formativas de professores que ingressam na docência em instituições de ensino superior, mas que já possuíam experiência anterior na educação básica, o que nos mostra que frequentemente há a utilização do termo “professor iniciante” em contextos em que, provavelmente, a expressão “professor ingressante” seria mais elucidativa.

As produções acadêmicas selecionadas e analisadas abordaram as necessidades formativas de professores iniciantes relacionadas ao ensino de disciplinas específicas, tais como língua inglesa (CARDOSO, 2018) e matemática (SANTOS, 2018), ou a contextos específicos, como a escola do campo (PEREIRA, 2017) ou os anos iniciais do ensino fundamental (LEONE, 2011; LIMA, 2014; DONATO, 2013; BANDEIRA, 2014).

Em relação à concepção de formação perceptível nas produções, a maioria (LEONE, 2011; PAPI, 2011; LIMA, 2014; BANDEIRA, 2014; CARDOSO, 2018; SILVA, 2018; SANTOS, 2018) assume a concepção de formação como processo permanente de desenvolvimento profissional, em que se busca superar a dicotomia entre formação inicial e formação contínua, compreendendo que esses dois momentos estão intrinsecamente relacionados no interior de um mesmo processo, que se estende por toda a carreira docente. Já Donato (2013) fundamenta a concepção de formação na teoria pós-crítica do currículo, a qual, segundo a autora, busca garantir a qualidade social por meio de uma formação que contemple a diversidade cultural da sociedade.

Assim como fizemos em relação aos artigos mapeados nessa revisão, buscamos identificar se nas teses e dissertações analisadas os autores traziam

¹² Pesquisa realizada entre os meses de julho a agosto de 2019.

um conceito explícito de necessidades formativas e em quais referenciais teóricos se embasavam para apresentá-lo.

Dentre as dez produções acadêmicas aqui consideradas, encontramos apenas em três (LEONE, 2011; BANDEIRA, 2014; SANTOS, 2018) uma conceituação de necessidades formativas.

Leone (2011, p. 93) trouxe um conceito relacionado ao que Rodrigues (2006) denomina como "abordagem construtivista", que pressupõe as necessidades de formação "[...] como 'um fenômeno objetivo e eminentemente social, elaborado por um sujeito particular, num contexto espaço-temporal singular', não diretamente observável", sendo a análise dessas necessidades definida como "uma operação de construção de necessidades".

Santos (2018), a partir das ideias de Estrela, Madureira e Leite (1999) e Freire (2001), explica que as necessidades formativas não possuem uma existência autônoma ou externa aos sujeitos, pois, por serem uma construção ao mesmo tempo subjetiva, social e histórica, estão relacionadas ao que é sentido ou percebido pelos sujeitos, o que inclui os seus sonhos e utopias, e não somente os conhecimentos teóricos ou habilidades práticas que não possuem.

Bandeira (2014, p. 34), baseando-se em Afanasiev (1968), também deixa explícito o caráter ao mesmo tempo objetivo e subjetivo das necessidades, que podem sofrer variações, pois estão inseridas em um contexto dinâmico de mudanças. Para a autora, é preciso compreendê-las "[...] para além da perspectiva clássica de lacunas ou discrepâncias, bem como da identificação diagnóstica", ou seja, concebê-las como "[...] possibilitadoras de apropriação de novos conhecimentos para o agir reflexivo e crítico."

As demais produções (PAPI, 2011; CORREA, 2013; DONATO, 2013; LIMA, 2014; PEREIRA, 2017; SILVA, 2018; CARDOSO, 2018), não apresentaram um conceito explícito de necessidades formativas, tampouco um referencial teórico específico para essa temática, ainda que tenham utilizado o termo durante todo o texto, bem como realizado a análise ou diagnóstico das necessidades de formação dos participantes pesquisados. Somente Pereira (2017) traz em sua lista de referências Rodrigues e Esteves (2006), duas autoras portuguesas que trabalham com esse conceito, porém no decorrer do texto o pesquisador utiliza apenas uma citação das autoras, relacionada à pertinência de a formação continuada responder às necessidades de formação dos professores.

Apesar de não apresentarem um conceito explícito, essas produções deixam transparecer que relacionam necessidades formativas aos conhecimentos que o professor deveria possuir - a fim de melhor desempenhar seu trabalho - mas não possui, seja pela fragilidade do currículo da formação inicial, seja por demandas próprias dos sistemas de ensino. As necessidades, nesse sentido, foram compreendidas como falta, ausência ou deficiência, se aproximando da ideia de que a formação continuada seria uma complementação da formação inicial, e não um processo que se inicia com a formação inicial e continua ao longo da vida profissional.

Nos Quadros 2 e 3 trazemos uma síntese das dez pesquisas encontradas, destacando: quais foram os participantes, a localidade em que foi desenvolvida a pesquisa, qual a metodologia utilizada para realizar o diagnóstico e quais as necessidades formativas relacionadas após as análises.

Quadro 2. Síntese dos resultados das dissertações.

DISSERTAÇÕES			
Autor (Ano)	Participantes da pesquisa / local	Como foi feito o diagnóstico das necessidades	Necessidades formativas levantadas
Leone (2011)	9 professores com até cinco anos de experiência no magistério que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas da rede municipal de Rancharia – SP	Aplicação de questionário e realização de duas entrevistas semiestruturadas em grupo, com quatro professoras iniciantes cada um.	Auxílio na socialização com a cultura escolar; lidar com o processo de ensino-aprendizagem, interação com pais de alunos, avaliação da aprendizagem e escolhas de metodologias de ensino.
Correa (2013)	5 professores de Química da rede privada de ensino em Campinas e Piracicaba, SP, com menos de três anos de magistério.	Entrevistas.	Lidar com a indisciplina, desinteresse dos alunos, ausência de diálogo entre os pares e a direção, articulação entre teoria e prática educacional, entre formação geral (disciplinas específicas) e formação pedagógica e elaborar distintas situações-problemas de ensino com metodologias de atuação.
Donato (2013)	42 professores iniciantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede Municipal de Curitiba/PR	Entrevistas semiestruturadas.	Conhecimento da realidade educacional, aprimorar as metodologias de ensino, conhecimento psicológico sobre como lidar com os conflitos de sala, vivência da pesquisa e articulação teoria-prática (teoria como expressão da prática).
Pereira (2017)	6 professores, que trabalham em uma escola do campo localizada em um assentamento do MST, na cidade de São José do Povo-MT.	Entrevistas e memoriais de formação, utilizando o método biográfico.	Diminuir os impactos provocados no início de carreira;
Silva (2018)	6 professoras pedagogas que abandonaram o magistério ainda no período de iniciação a docência em Rondonópolis- MT.	Entrevistas narrativas	Como lidar com a quantidade de alunos em sala; atender às necessidades educativas de todos os alunos e desenvolver um plano de aula coerente com a diversidade cognitiva de todos eles; conhecimentos para trabalhar com os alunos especiais; relacionamento com os pares.
Cardoso (2018)	2 pedagogas iniciantes da rede municipal de Rondonópolis, MT.	Narrativas extraídas dos diários de campo da pesquisadora e das participantes; entrevistas.	Formação para o atendimento à matriz curricular que inclui Língua Inglesa no 1º e 2º ciclos do ensino fundamental. Conhecimento sobre os conteúdos da disciplina de língua inglesa.

Fonte: elaborado pelas autoras a partir dos dados das produções.

Quadro 3. Síntese dos resultados das teses.

TESES			
Autor (Ano)	Participantes da pesquisa / local	Como foi feito o diagnóstico das necessidades	Necessidades formativas levantadas
Papi (2011)	7 professoras iniciantes consideradas bem sucedidas, 3 diretoras de escola e 2 gestoras da secretaria municipal de educação de Ponta Grossa, PR.	Grupo focal; observação participante (professoras) e entrevista semiestruturada (diretoras e gestoras da Secretaria Municipal de Educação)	Conhecer e desenvolver metodologias diversificadas, sobretudo para alunos com necessidades educacionais especiais, organização de trabalhos diversificados, seleção e organização de conteúdos, relação interpessoal e afetiva com os alunos, relacionamento com os pares.
Bandeira(2014)	4 professoras de duas escolas públicas da cidade de Teresina/Piauí, iniciantes do ensino fundamental, uma graduanda e uma doutoranda.	Narrativas em diários e em entrevistas e observação da prática docente das professoras iniciantes.	Relação teoria e prática por via colaborativa; análise das contradições da prática docente real; trabalho coletivo e compartilhado no contexto escolar.
Lima (2014)	7 professoras iniciantes egressas do curso de Pedagogia de uma IES pública do Maranhão	Questionários (para traçar o perfil das professoras) e entrevistas narrativas reflexivas.	Subsídios didático-pedagógicos e de domínio de conhecimentos teóricos e práticos; conhecimentos sobre gestão das situações reais de ensino em sala de aula e articulação da teoria estudada com a prática docente.
Santos (2018)	Formadores da área de Matemática, 62 professores iniciantes (questionário geral) e 6 professores iniciantes (entrevistas) de Boa Vista, RR.	Entrevista coletiva com os formadores da área de Educação Matemática da rede municipal e a aplicação de um questionário geral aos 62 professores iniciantes; observação não participante das atividades de formação contínua desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação; entrevista com seis professores iniciantes que atuavam numa mesma escola e haviam participado da primeira fase do estudo de campo.	Condições para que as próprias atividades de formação contínua se efetivem. Superação do modelo de formação aligeirado que silencia os professores e tem como foco as instruções do sistema apostilado adquirido pela rede municipal, que não só define o processo de ensino nas escolas, mas também o conteúdo, a metodologia, o ritmo e o modo de participação dos professores.

Fonte: Organizado pelas autoras a partir dos dados das produções.

Diante do exposto, observamos a prevalência da entrevista como metodologia para levantamento e análise das necessidades em todos os

trabalhos, acrescida, em alguns casos, de questionários (LEONE, 2011; LIMA, 2014; SANTOS, 2018), memoriais (PEREIRA, 2017), observação participante (PAPI, 2011), observação não participante (BANDEIRA, 2014; SANTOS, 2018), diários e narrativas (BANDEIRA, 2014; CARDOSO, 2018).

Outro elemento observado é que as necessidades formativas citadas pelos professores iniciantes participantes, de forma semelhante ao que apontaram Giordan, Hobold e André (2017) e Oliveira (2018) nos dois artigos analisados anteriormente, também estão mais relacionadas ao desempenho de tarefas comuns, como a gestão da sala de aula, o relacionamento interpessoal com os estudantes, com os pares e com os pais ou responsáveis, a elaboração de planos de aula e avaliações que contemplem as especificidades e dificuldades dos estudantes, entre outras.

5. Considerações finais

O estudo das necessidades formativas dos professores pode contribuir para a formulação de políticas de indução que efetivamente atendam as especificidades dos docentes das redes de ensino. Nesse sentido, apontamos o silenciamento desse objeto no campo geral de pesquisas sobre formação e necessidades formativas de professores.

O presente artigo se propôs a trazer ao debate a polissemia do conceito de necessidades formativas e a relação entre as concepções de formação e os instrumentos utilizados para fazer o levantamento ou diagnóstico dessas necessidades. Apontamos, assim, que as necessidades formativas foram conceituadas pelos teóricos como constructos interpretativos manifestados pelos professores (ESTRELA; MADUREIRA; LEITE, 1999), construções mentais com conotações de caráter objetivo, ligado ao meio natural, social e subjetivo, porque passa por filtros do indivíduo acerca da realidade (LIMA, 2015), apresentando-se como produções sócio-históricas (DIAS; ROCHA; MARINHO, 2017) e manifestações validadas pelos professores sobre pressupostos que podem melhorar suas práticas e o desenvolvimento profissional (ROEGIERS; WOUTERS; GÉRARD, 1992).

Nas produções acadêmicas que foram analisadas neste estudo, foi possível observar que, apesar de todas se proporem a realizar o levantamento das necessidades formativas de professores iniciantes, uma minoria apresentou um conceito de necessidades formativas embasado em algum estudo teórico.

Quanto à concepção de formação de professores, foi predominante compreendê-la enquanto processo permanente de desenvolvimento profissional na busca pela superação da dicotomia entre formação inicial e formação contínua de professores. No entanto, ao relacionarmos essa concepção com a compreensão de necessidades formativas nas produções que não apresentaram uma conceituação explícita desse termo, pode-se observar certa contradição, pois em grande parte as necessidades foram analisadas a partir da ideia de complementação de possíveis lacunas deixadas pela formação inicial.

Essa contradição fica visível quando observamos que, em grande parte, os pesquisadores indicaram que os professores iniciantes identificaram necessidades que não necessariamente se referem a uma defasagem na formação inicial, mas ligadas às tarefas comuns da docência e aos desafios e tensões próprias do cotidiano da profissão.

No que se refere ao levantamento ou diagnóstico das necessidades formativas dos professores iniciantes, a metodologia mais citada nos estudos teóricos consistiu nas narrativas (oral ou escrita, casos de ensino, diários de campo, memoriais), enquanto a entrevista, acompanhada de outros procedimentos (questionário, grupo focal, narrativas) foi predominante nas produções acadêmicas.

Nessa perspectiva, considerando-se as particularidades dessa fase do desenvolvimento profissional – a iniciação a docência - percebe-se a pertinência da utilização de instrumentos de análise e diagnóstico das necessidades formativas que levem em consideração a participação ativa dos professores, bem como da constituição de espaços de formação colaborativos.

Caberia, assim, aos responsáveis pela formação continuada nas instituições e redes de ensino, buscar formas de realizar o levantamento, diagnóstico ou análise das necessidades específicas dos professores que nelas atuam e torná-las basilares na elaboração de políticas e/ou programas estruturados de indução que, conforme analisa Marcelo Garcia (2017), contribuem para que a entrada do iniciante na profissão e na realidade escolar aconteça com o apoio e o acompanhamento de profissionais experientes e formadores especificamente preparados para essa função, a exemplo dos mentores.

Referências

- AFANASIEV, Viktor Griegorievich. **Fundamentos da Filosofia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- BANDEIRA, Hilda Maria Martins. **Necessidades formativas de professores iniciantes na produção da práxis**: realidade e possibilidades. 2014. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria-Executiva. Subsecretaria de Assuntos Administrativos. **Guia sobre as tecnologias do modelo Biblioteca Virtual em Saúde**. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2009. (Série A. Normas e Manuais Técnicos).
- BRINKERHOFF, Robert; STUFFLEBEAM, Daniel; MCCORMICK, Charles; NELSON, Cheryl. **Conducting educational needs assessment**. Boston: KluwerNijhoff Pub, 1985.
- CÂMARA, Sandra Cristinne Xavier; PASSEGGI, Maria da Conceição. Memorial autobiográfico: uma tradição acadêmica no Brasil. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino. (Org.). **Narrativas de si e formação**. Curitiba: CRV, 2013.
- CARDOSO, Fernanda de Mello. **Professoras iniciantes e as práticas da língua inglesa no cotidiano da profissão**: necessidades e formação. 2018. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2018.
- CAVACO, Maria Helena. Ofício de professor: o tempo e as mudanças sociais. In: NÓVOA, António. (Org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.
- CORREA, Thiago Henrique Barnabe. **Os anos iniciais da docência em Química**: da universidade ao chão da escola. 2013. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação) -

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2013.

CUNHA, Maria Isabel. A docência como ação complexa. In: CUNHA, Maria Isabel. (Org.). **Trajétórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES; CNPq, 2010.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p.359-371, ago. 2006.

DIAS, Ilzeni Silva; ROCHA, Helianane; MARINHO, Raimunda Ramos. Necessidades formativas e formação de competências: desafios na profissionalização docente para a melhoria da educação básica. **Revista Labor Edição Especial**, Fortaleza, CE, v. 2, n. 18, p. 193-201, 2017.

DONATO, Sueli Pereira. **Políticas de formação inicial e profissionalidade docente: representações sociais de professores iniciantes.** 2013. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.

ESTRELA, Maria Teresa; MADUREIRA, Isabel; LEITE, Teresa. Processos de identificação de necessidades: uma reflexão, **Revista de Educação**, Lisboa, v. VIII, p. 29-48, jan. 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: Editora Unesp, 2001.

GIORDAN, Miriane Zanetti; HOBOLD, Márcia de Souza; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso. Professores iniciantes dos anos finais do ensino fundamental: indicação das necessidades formativas. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, SP, v. 27, n.55, p.308-326, maio/ago. 2017.

HEES, Luciane Weber Baia. **O início da docência de professores da educação superior.** 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

LEONE, Naiara Mendonça. **Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência.** 2011. 349f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2011.

LIMA, Emília Freitas de. Análise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública, **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** (online), Brasília, v. 96, n. 243, p. 343-358, maio/ago. 2015.

LIMA, Mary Gracy e Silva. **Desenvolvimento profissional do docente iniciante egresso do curso de Pedagogia: necessidades e perspectivas do tornar-se professor.** 2014. 171f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

SOUSA, S. N.; ROCHA, S. A. da; OLIVEIRA, M. A. L. de; FRANCO, M. J. do N. *Necessidades formativas de professores iniciantes na educação básica: concepções e revisão de literatura*.
Dossiê "Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas"

MARCELO GARCIA, Carlos. Profesores principiantes y programas de inducción a la práctica docente. **Enseñanza & Teaching**: Revista interuniversitaria de didáctica, Salamanca, n. 6, p. 61-80, 1988.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo**: Revista de Ciências da Educação, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARCELO GARCIA, Carlos; VAILLANT, Denise. Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p.1224-1249, out./dez. 2017.

MEDEIROS, Ivan; VIEIRA, Alessandro; BRAVIANO, Gilson; GONÇALVES, Berenice Santos. Revisão sistemática e bibliométrica facilitadas por um Canvas para visualização de informação. **Revista Brasileira de Design da Informação**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 93-110, 2015. |

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Formando professoras no ensino médio por meio de casos de ensino. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti.; REALI, Aline Maria de Medeiros. (Org.). **Aprendizagem profissional da docência**: saberes, contextos e práticas. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

OLIVEIRA, Cristina Maciel de. Análisis y valoración de las necesidades de formación de profesores principiantes de Educación Secundaria en Uruguay como base para el diseño de un programa de desarrollo profesional. **Educación**, Madrid, v. 21, n.1, p. 63-86, 2018.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. **Professoras iniciantes bem-sucedidas**: um estudo sobre seu desenvolvimento profissional. 2011. 302f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011.

PEREIRA, Oldair José Tavares. **O professor iniciante da escola do campo e sua formação**: por entre espelhos... 2017. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2017.

PÉREZ JUSTE, Ramón. **Evaluación de programas educativos**. Madrid: La Muralla, 2006.

RODRIGUES, Maria Ângela Perpétua. **Análise de práticas e de necessidades de formação**. Lisboa, Portugal: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2006. (Coleção Ciências da Educação, v. 50).

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

ROEGERS, Xavier; WOUTERS, Pascale; GÉRARD, François-Marie. Du concept d'analyse des besoins en formation à sa mise en oeuvre: formation et technologies. **Revue Européenne des Professionnels de la Formation**, Thessaloniki, v. 1, n. 2-3, p. 32-42, 1992.

SANTOS, Edlauva Oliveira dos. **Necessidades formativas de professores iniciantes que ensinam matemática na rede municipal de Boa Vista, RR**. 2018. 341f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso; Universidade do Estado do Amazonas, Cuiabá, 2018.

SARDINHA NETTO, Raul; AZEVEDO, Maria Antônia Ramos de. Concepções e modelos de formação de professores: reflexões e potencialidades. **Boletim técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 2, p. 1-17, maio/ago. 2018.

SILVA, Adriane Pereira da. **Professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia e o abandono da carreira docente no município de Rondonópolis, MT**. 2018. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2018.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. **A análise de necessidades de formação na formação contínua de professores**: um caminho para a integração escolar. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

TEJADA, José; GIMÉNEZ, Vicente. (Coord.). **Formación de formadores**: escenario aula. Madrid: Thomson, 2007.

VEENMAN, Simon. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, Alberto (Coord.). **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid: Narcea, 1988. p. 39-62.

YAMASHIRO, Carla Regina Caloni. **A emergência da necessidade formativa docente no campo discursivo da formação de professores no Brasil**. 2014. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Ciências e Tecnologias, UNESP, Presidente Prudente (SP), 2014.

ZABALZA, Miguel. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Contribuição das autoras

Autor 1: Participação ativa na produção de dados, discussão dos resultados, construção do texto e revisão final.

Autor 2: Participação ativa na construção do texto e revisão final.

Autor 3: Contribuição para a interpretação dos dados e revisão final do manuscrito.

Autor 4: Participação na interpretação dos dados e revisão final do manuscrito.

Enviado em: 17/abril/2020 | Aprovado em: 21/maio/2020