



Formação continuada: a visão dos professores de um curso de graduação tecnológica

Fabiana Martinello Paez e Antonio Serafim Pereira *

Universidade do Extremo Sul Catarinense, Av. Universitária, 1105, 88806-000, Cx. Postal 3167, Criciúma, Santa Catarina, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: asp@unesoc.net

RESUMO. O presente trabalho descreve a pesquisa que buscou compreender as necessidades de formação continuada dos professores do curso de graduação tecnológica de design de moda, oferecido em uma cidade do sul catarinense. A partir da análise do projeto pedagógico do curso, questionário e entrevistas com os professores, apreendeu-se que os professores, em sua maioria, aludiram à necessidade formativa, voltada às questões metodológicas de ensino, de certa maneira, contempladas nos espaços de formação oferecidos pela instituição, todavia centrados na racionalidade técnica e formatados na modalidade de palestras e/ou cursos de curta duração esporádicos.

Palavras-chave: professores, formação continuada, necessidades formativas.

Continuing education: a vision of teachers of a fashion design course

ABSTRACT. This paper describes the research that sought to understand the continuing education needs of teachers of a technology degree course Fashion Design, offered in a town in southern state of Santa Catarina. From the analysis of the pedagogical project of the course, questionnaire and interviews with teachers, we observed that most teachers referred to the training needs focused on methodological issues of education, to a certain extent included in the training spaces offered by the institution, however, focused on technical rationality and formatted as lectures and/or sporadic short courses.

Keywords: teachers, continuing education, training needs.

Formación continuada: la visión de los profesores

RESUMEN. El presente trabajo describe la investigación que buscó comprender las necesidades de formación continuada de los profesores del curso de pregrado tecnológico de diseño de modas, ofrecido en una ciudad del sur de Santa Catarina-Brasil. A partir del análisis del proyecto pedagógico del curso, cuestionario y entrevistas con los profesores, se comprendió que los profesores, en su mayoría, aludieron a la necesidad formativa, dirigida a las cuestiones metodológicas de enseñanza, en cierto modo, contempladas en los espacios de formación ofrecidos por la institución, aunque centrados en la racionalidad técnica y formateados en la modalidad de palestras y/o cursos esporádicos de corta duración.

Palabras-clave: profesores, formación continuada, necesidades formativas.

Introdução

O interesse em estudar/pesquisar a formação continuada dos professores, em particular do ensino superior tecnológico, decorre de nossa trajetória como docente e integrante de equipe pedagógica envolvida com a formação docente. Essa condição nos favoreceu aprender a importância e a necessidade de qualificar o trabalho de formação docente, principalmente, de compreender como os professores percebem esse processo. No caso da instituição pesquisada, o Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), nosso interesse se situou no sentido de compreender se a formação oferecida atendia às intenções expressas no

projeto pedagógico do curso e às necessidades dos professores que atuavam no curso de graduação tecnológica de design de moda, oferecido em uma cidade do sul catarinense.

Para isso, buscamos identificar o significado de ser professor para os docentes participantes da pesquisa; analisar a necessidade de formação continuada na ótica desses docentes; e identificar se as necessidades de formação apontadas por eles se relacionam com o projeto pedagógico do curso. Assim, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa descritiva, utilizando-nos da análise do projeto pedagógico do curso, questionário e entrevistas com os professores.

Concepções de formação continuada

Sabemos que a formação acadêmica dos docentes, em particular, no nível superior, pode acontecer de duas maneiras: como etapa inicial e como formação continuada. A etapa inicial, adquirida em nível de graduação, credencia o sujeito a atuar como docente em determinada área do conhecimento. A formação continuada, por sua vez, envolve as aprendizagens decorrentes da atualização permanente, das experiências profissionais vivenciadas, associadas ou não aos cursos de atualização em nível de *lacto* ou *stricto sensu*, ou de cursos de aperfeiçoamento/atualização que ampliam a formação inicial.

Neste trabalho, por sua natureza e objetivo, interessa-nos a segunda modalidade de formação docente, que será abordada a partir das contribuições, entre outros, de Candau (1988, 1997), Nóvoa (2009), Pérez-Gómez (1998), Pimenta (2002), e Zeichner (2008).

Candau (1988) discute a formação continuada a partir de quatro perspectivas: centrada na norma; na dimensão técnica; centrada na dimensão humana e na perspectiva multidimensional. A formação centrada na norma visa à adequação/ajuste do docente às diretrizes/normas oficiais prescritas, sem discussão da sua pertinência sócio-histórica cultural. A perspectiva centrada na dimensão técnica se prende à organização e operacionalização dos componentes do processo de ensino e aprendizagem ('como?'). A formação centrada na dimensão humana prioriza a relação interpessoal como componente facilitador do processo ensino e aprendizagem. Por último, objetivando superar a visão fragmentária dessas perspectivas, a autora propõe a perspectiva multidimensional, que se constitui a partir da articulação contextualizada e crítica das dimensões técnica, humana e sociopolítica.

Além disso, Candau (1997) ressalta que a formação continuada necessita superar a concepção pautada no acúmulo de cursos, palestras ou técnicas de ensino e focar-se na reflexividade crítica sobre as práticas e, por conseguinte, na reconstrução permanente de uma identidade profissional docente. Nesse sentido, defende que a formação docente precisa ancorar-se em três teses, a saber: a escola como *locus* de formação continuada; a valorização do saber docente e o ciclo de vida dos professores.

Pérez Gómez (1998) também sistematizou os modelos de formação docente nas seguintes perspectivas teóricas: a acadêmica, técnica, prática e de reconstrução social.

Na perspectiva acadêmica, o ensino é visto como processo de transmissão de conhecimentos e de aquisição da cultura acumulada pela humanidade. Portanto, o docente é concebido como especialista, que deve dominar os conhecimentos escolares específicos a serem transmitidos aos alunos. Nessa perspectiva, o autor diferencia os enfoques enciclopédico e compreensivo. O enciclopédico centra a formação no domínio/transmissão do conhecimento acadêmico; a formação didático-pedagógica pouco importa; fundamental é estabelecer a sequência lógica dos conteúdos. No enfoque compreensivo, o conhecimento das disciplinas continua sendo o objeto chave da formação docente. Todavia, o professor precisa dominar também as técnicas didáticas para desenvolver uma transmissão eficaz, ativa e significativa.

Na perspectiva técnica, segundo Pérez Gómez (1998), o professor é visto como técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido. Assim, concebendo que a atividade do professor é instrumental, a formação docente assume caráter de treinamento, que visa desenvolver habilidades de intervenção para que os professores garantam níveis elevados de rendimento dos estudantes.

Outra perspectiva destacada pelo autor refere-se à perspectiva prática, que se baseia na aprendizagem a partir da prática. Pérez Gómez (1998) enfatiza que a aprendizagem por meio da experiência é a maneira mais eficaz de formação, requerendo do docente uma intervenção criativa e adaptável às situações singulares que se lhe apresentam. Também ressalta que houve evolução na perspectiva prática do enfoque tradicional para o da prática reflexiva. Isto é, do enfoque preso, quase que exclusivamente, à experiência prática, sustentada na intuição do professor (tentativa e erro), para a reflexão sobre a prática como movimento teórico-prático em permanente produção dialética.

A perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social (Pérez Gómez, 1998) concebe o ensino como atividade crítica, uma prática social traduzida em valores e princípios que orientam o processo ensino e aprendizagem. Por essa concepção, o professor reflete, autônoma e criticamente, sua prática, buscando compreender o processo de ensino/aprendizagem e o contexto social em que está inserido, com vistas a proporcionar o desenvolvimento emancipador. Essa perspectiva, para o autor, tem se revelado no enfoque de crítica e reconstrução social, no de investigação-ação e formação do professor para a compreensão.

No enfoque de reconstrução social, a formação docente deve comprometer-se com o desenvolvimento da consciência social para a construção de uma sociedade justa e igualitária. Nessa visão, o professor é considerado um intelectual transformador, educador e ativista político, responsável também por provocar nos alunos o interesse por questões e problemas coletivos.

O enfoque de investigação-ação e formação do professor para a compreensão considera a prática profissional do docente como

[...] intelectual e autônoma, não meramente mecânica. É um processo de ação e de reflexão cooperativa, de indagação e experimentação, no qual o professor/a aprende a ensinar e ensina porque aprende, intervém para facilitar, e não para impor nem substituir a compreensão dos alunos/as, a reconstrução de seu conhecimento experiencial; e ao refletir sobre sua intervenção exerce e desenvolve sua própria compreensão (Pérez Gómez, 1998, p. 379).

Zeichner (2008) afirma que o modelo da prática reflexiva na formação de professores surgiu como forma de reação ao modelo de formação que percebe o professor como técnico. O movimento da prática reflexiva, segundo o autor, reconhece que os professores devem desempenhar papéis ativos na formulação de propostas e soluções em seu trabalho. Desse modo, a prática reflexiva pode se traduzir na produção de novos conhecimentos pertinentes ao ensino e à aprendizagem por parte dos professores.

Para Zeichner (2008), a reflexão não pode constituir-se um fim em si mesmo. É preciso, pois, que a formação reflexiva esteja ligada à luta por justiça social. Isso implica que os professores se apropriem de conhecimentos pedagógicos e de conteúdo escolar a ser ensinado, de forma que os estudantes aprendam e tenham consciência das possíveis consequências políticas que suas escolhas possam ter.

Sobre a formação do professor reflexivo, vale destacar as críticas de Pimenta (2002). Conforme a autora, há certa supervalorização do professor como indivíduo e uma excessiva ênfase na prática como formadora do saber docente, subestimando as teorias da educação, significativas para que os professores possam compreender os contextos históricos, sociais, culturais da escola, dos alunos e de si mesmos, enquanto profissionais, possibilitando-lhes a criar esquemas que os mobilizem, em situações concretas, a configurar seu “[...] acervo de experiência ‘teórico-prático’ em constante processo de re-elaboração” (Pimenta, 2002, p. 26, grifo da autora).

Pimenta (2002) também denuncia o individualismo da reflexão e a ausência de critérios externos potencializadores da reflexão crítica. Contudo, a faz apresentando possibilidades de superação do que crítica, quais sejam: da perspectiva do professor reflexivo ao intelectual crítico reflexivo, isto é, da dimensão individual da reflexão ao seu caráter público e ético; da epistemologia da prática à práxis, ou da construção de conhecimentos com base na análise crítica (teórica) das práticas e da ressignificação das teorias, a partir dos conhecimentos da prática (práxis); do professor pesquisador à realização da pesquisa no espaço escolar como integrante da jornada de trabalho dos profissionais da escola, com a colaboração de pesquisadores da universidade; da formação inicial e da contínua que podem significar um descolamento da escola, aprimoramento individual e corporativismo ao desenvolvimento profissional; da formação contínua, que investe na profissionalização individual ao reforço da escola e do coletivo no desenvolvimento profissional dos professores.

Nesse mesmo caminho, Nóvoa (2009) propõe uma formação construída no seio da profissão docente, fundamentada na combinação dos conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos, mas com aportes nos próprios professores. Para o autor, os programas de formação devem se inspirar na prática pedagógica, na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar e a profissão, ou seja, considerar a cultura profissional, utilizando-se de professores mais experientes; ter em conta as dimensões pessoais da profissão, trabalhando as capacidades de relação e de comunicação; valorizar o trabalho em equipe (exercício coletivo). Por último, a formação deve estar engajada a um princípio de responsabilidade social (caráter público).

Necessidades formativas e docência

As necessidades humanas são geradas pela atividade significada. Na medida em que o sujeito satisfaz suas prioridades por meio da atividade, modifica-se a si mesmo e à natureza, cria novas necessidades e novas formas de atividades (Leontiev, 2004).

A necessidade se transforma em motivo quando descobre sua função social. Possui, desse modo, sentido sócio-histórico, que precisa ser considerado em sua análise. Isso porque as necessidades são como as representações da realidade produzidas por um sujeito, em um contexto histórico e social, podendo ser comum a outros sujeitos ou definir-se como necessidade estritamente individual. Ramalho

et al. (2005) definem o conceito de necessidade do professor como algo útil, desejável e imprescindível em dado momento, que, partindo de experiências anteriores, define a falta de algo para desenvolver, conscientemente, o trabalho docente com maior profissionalidade.

Zabalza (1994) classifica as necessidades docentes em prescritivas, individualizadas e de desenvolvimento. As necessidades prescritivas configuram-se no marco geral de expectativas relacionadas ao projeto pedagógico e normativas educacionais; necessidades individualizadas referem-se aos desejos dos sujeitos e formulação de hipóteses para enfrentar as demandas profissionais, a partir de distintos pontos de vista e, por último, as necessidades de desenvolvimento pertinentes ao que precisa ser realizado para otimizar tanto o processo com os resultados relativos ao ensino e à aprendizagem.

Para Trevisan (2008), as necessidades podem ser consideradas o ponto de partida e o ponto de chegada de uma ação formativa. Daí a importância de se levar em conta as necessidades pautadas na experiência e nos saberes dos sujeitos que, efetivamente, fazem parte do processo pedagógico, restituindo, ao professor, o protagonismo de seu desenvolvimento profissional.

As necessidades de formação, segundo Silva, M. O. E. (2000), podem ser diagnosticadas nas situações de trabalho a partir das representações que os sujeitos fazem dessas situações e pelas relações sociais estabelecidas no contexto escolar, que podem derivar-se das exigências decorrentes do sistema educativo, a partir de lacunas e carências, ou a partir da introdução de inovações, da percepção dos professores, a partir de desejos, preferências e expectativas, ou das dificuldades apresentadas em sua prática pedagógica, que permeiam a história de vida e os ciclos da carreira docente. Tais necessidades, portanto, são variáveis, modificando-se no decorrer do tempo e em relação ao contexto histórico e social (Tardif, 2007).

Sendo assim, pensar um projeto de formação continuada para professores, enquanto desenvolvimento profissional, partindo de seus saberes e de suas necessidades formativas, implica em superar a dicotomia teoria e prática, a desarticulação das ações formativas e o caráter pontual e assistemático que, geralmente, acometem as instituições de ensino em relação aos programas de formação.

De outra forma, é preciso caminhar para uma formação que possibilite ao docente lidar com o processo formativo dos alunos em suas dimensões cognitiva, afetiva e ética, que demandam objetivos

pautados para além da natureza técnica. Nesse sentido, Alarcão (1998, p. 111) afirma que “[...] estamos diante de uma concepção de professor não como técnico, mas como profissional da formação humana e social”.

Compreendendo que a “[...] complexidade das situações profissionais e sociais é incompatível com a mera racionalidade técnica” (Alarcão, 2001, p. 113), é importante a opção por um processo formativo docente, que propicie o avanço e o estímulo ao trabalho coletivo e interdisciplinar, deslocando a perspectiva de formação centrada nas questões técnico-metodológicas para a perspectiva que leve em consideração os contextos escolares e socioculturais.

Formação docente: a percepção dos professores

A pesquisa foi desenvolvida com 14 dos 17 professores do curso de graduação tecnológica em design de moda, que aderiram ao estudo. A maioria deles é profissional professor (graduado em nível superior) sem formação pedagógica. Este último requisito, sem exigência expressa na legislação vigente, reforça a suficiência do domínio dos conhecimentos das áreas específicas, científicas ou tecnológicas, para atuar no ensino superior, reafirmando a ideia de quem sabe faz e quem não sabe ensina (Pimenta & Anastasiou, 2010). Além disso, cabe ressaltar que grande parte dos professores pesquisados, atuava, por ocasião da pesquisa, em outras atividades profissionais e estava em início de docência. Dessa maneira, tais fatores – tempo de carreira, formação e exercício profissional em outras atividades, além da docência – foram considerados para a análise e compreensão da necessidade de formação continuada e identidade docente.

Inicialmente, para a coleta de dados junto aos professores, valemo-nos de questionário elaborado a partir dos objetivos da pesquisa, que nos permitiu definir como categorias de análise (Bardin, 2004): conceito de professor, motivação para a docência universitária e formação pedagógica. Os dados obtidos pelos questionários foram aprofundados por meio de entrevista semiestruturada com sete dos docentes participantes da pesquisa (50%), selecionados aleatoriamente.

Sobre a categoria o que é ser professor conseguimos sintetizar dez sentidos contidos nas percepções dos docentes participantes da pesquisa. Contribuir na vida das pessoas e da sociedade foi o mais enfatizado (07 entradas¹), seguido de trocar/compartilhar experiências (05 entradas) e estar em constante aprendizado/ aperfeiçoamento (05

¹ Número de vezes em que o sentido aparece no conteúdo das respostas dos professores correspondente às categorias de análise.

entradas). Com menos frequência aparecem o sentido de transmitir conhecimentos (03 entradas) e o de mediar o conhecimento vivenciado na sua articulação com o científico (02 entradas).

Como se pode perceber, as visões dos docentes pesquisados sobre o que é ser professor guardam marcas ambíguas, que se constituem ou se constituíram em suas trajetórias de aprendizagens, na convivência com outros professores, com alunos, na reflexão e na interpretação da prática docente, do que vivem ou viveram.

Esse quadro se evidencia na concepção de professor como profissional que contribui na vida das pessoas e na sociedade, que pode, por um lado, articular-se à perspectiva de formação centrada na análise presidida pela racionalidade crítica e emancipatória, que procura fomentar nos sujeitos a reflexão sobre si e suas práticas como agentes sociais transformadores Silva, M. O. E. (2000). Por outro, pode vincular-se a uma visão humanista, alicerçada na preocupação com o desenvolvimento pessoal e interpessoal dos alunos (Candau, 1988).

De outra forma, marcada pela ambiguidade, a docência aparece ora como responsável pela socialização/transmissão de valores e conhecimentos produzidos, que remete à concepção designada por Silva, A. M. C. (2000) de transmissiva e por Pérez Gómez (1998) de acadêmica. Ora como ação de mediar a articulação do conhecimento vivenciado com o científico, que, se consoante com uma pedagogia histórico-crítica (Saviani, 1997), demandará a abertura do professor para uma formação na perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social (Pérez Gómez, 1998). Ou, ainda, aparece com o sentido de troca e partilha de experiências, que pode nos remeter a pensar em uma formação experiencial (Silva, A. M. C. 2000), fundamentada na racionalidade prática (Pérez Gómez, 1998).

Os docentes participantes da pesquisa também vincularam o ser professor ao estar em constante aprendizado ou aperfeiçoamento, que pode ser entendido como oportunidade de formação continuada ou a necessidade de tal processo formativo, que não conseguimos identificar se pensado numa visão apenas de reciclagem/treinamento ou como reflexão crítica sobre a prática.

Em síntese, no significado atribuído pelos professores à docência, (valores, representações e saberes), apreendemos fatores constitutivos da identidade docente, que podem auxiliar na compreensão de sua formação e seu desenvolvimento profissional, como também podem assinalar significativas necessidades formativas,

fundamentais como subsídio para a organização de um programa de formação comprometido com a reflexão crítica da prática docente (Pimenta, 2002).

A segunda categoria de análise refere-se à motivação dos professores para o ingresso na docência universitária. Reconhecer que a docência oportuniza a atualização profissional foi o motivo mais destacado (05 entradas). A seguir, emergiu a vontade de compartilhar experiências e conhecimentos (03 entradas). Com duas entradas, destacaram-se o desejo de ser docente; de fazer pesquisa; de trabalhar com público heterogêneo e de contribuir com a vida das pessoas. Com menos frequência foram citadas também experiências positivas de ex-professores e melhor remuneração (01 entrada). Segundo a maioria dos docentes pesquisados, tais motivos continuam sustentando suas permanências na atividade docente.

Cabe destacar, que a oportunidade de atualizar-se profissionalmente, motivo mais enfatizado, pode dever-se ao fato de que a maioria dos professores pesquisada atua também em áreas tecnológicas e veem na docência ensejo para aperfeiçoar-se ainda mais, no sentido de responder com maior eficiência às rápidas e diferentes mudanças do setor ou ganhar espaços privilegiados na empresa em que trabalham.

A vontade de compartilhar conhecimentos e experiências e contribuir com as pessoas e a sociedade como motivação para a docência também aparece no conceito de professor dos pesquisados. Isso pode representar a importância que os docentes atribuem à experiência, cujos saberes acabam se incorporando à concepção de docência, que podem contribuir para qualificá-la ou não, dependendo da forma como o professor lida com a situação experiencial: dúvida ou certeza? (Tardif & Raymond, 2000).

Os motivos que levaram os professores a ingressar na docência e os que os fazem permanecer nela traduzem os traços de suas identidades profissionais, uma vez que, ao exercerem suas atividades de docência, vão compondo seu modo de ver e de significar suas relações com o mundo por meio de seus valores, sentimentos, convicções e saberes, que, conforme Tardif (2007), provêm de lugares exteriores ao ato de ensinar propriamente dito, têm origem em suas histórias de vida, em suas crenças e representações, mas também em hábitos práticos e de ação.

Dessa forma, podemos pensar que cada um ou cada grupo ressignifica essa identidade a cada tempo, a cada espaço e que, portanto, os espaços de formação representam uma dessas oportunidades. Nesses espaços, o docente, a partir de um processo de significação produzido pela palavra do outro, uma

significação construída coletivamente e também individual (pessoal), poderá ressignificar a sua identidade de professor.

A terceira categoria de análise corresponde à formação pedagógica que engloba os seguintes indicadores: expectativas; necessidades; acesso; metodologia e avaliação dos espaços de formação.

Todos os professores pesquisados consideraram a formação pedagógica importante e fundamental para o desenvolvimento do trabalho docente. Entretanto, ao descrevê-la, deixaram evidente um modelo de formação, que Pérez Gómez (1998) denomina de perspectiva técnica, assentado na racionalidade instrumental, orientada para objetos que os professores deverão conhecer e manipular instrumentalmente (recursos e estratégias metodológicas).

Quando questionados sobre como deveria ser organizada a formação docente para atuação no ensino superior tecnológico, os professores mencionaram diferentes expectativas. A mais indicada foi a formação com foco na formação específica/técnica. Em seguida, que deveria acontecer em forma de cursos, palestras, *workshops*, seminários, grupos de estudos. Com menor frequência ainda apareceram como expectativas: que a formação ocorra a partir das experiências dos professores; com condições de tempo para estudo e pesquisa; organize-se como laboratório de ensino para a exploração e/ou construção de técnicas de ensino.

Entre as necessidades formativas para a docência mais apontadas pelos professores, estão a relativa ao planejamento/avaliação (05 entradas) e a relacionada às estratégias de ensino (04 entradas). Evidenciam-se ainda a necessidade formativa na área técnica e formação para a pesquisa.

Como vimos, as expectativas e necessidades formativas destacadas se aproximam e se reforçam numa perspectiva instrumental. A preocupação dos professores é ter acesso a uma formação, como diria Pérez Gómez (1998), baseada em uma concepção alicerçada no paradigma processo e produto, que dá suporte à concepção de formação do docente tipo treinamento.

Cabe, no entanto, notar a indicação da necessidade de formação para a pesquisa, que aponta para uma perspectiva de formação reflexiva. Pela pesquisa, o professor pesquisador pode interrogar sua prática, construir uma forma de compreensão e interpretação da realidade, ampliando, de forma crítica, os conhecimentos acerca do seu fazer pedagógico, no contexto em que atua.

Considerando o caráter instrumental da formação expressa pelos professores em termos de expectativas e necessidades, cabe a discussão sobre a

expectativa de formação a partir das experiências dos docentes, que Pérez Gómez (1998) designa de perspectiva prática. Para o autor, a aprendizagem por meio da experiência é a forma mais eficaz de formação, porque requer do docente uma intervenção criativa e adaptável às situações singulares que se lhe apresentam. Entretanto, adverte que, nesse sentido, faz-se necessário superar a perspectiva prática do enfoque tradicional para o enfoque da prática reflexiva. O enfoque tradicional apoia-se, quase que exclusivamente, na experiência prática, valorizando a experiência prática do professor, cuja sabedoria se transmite de geração em geração, mediante um processo de tentativa e erro. Uma formação intuitiva e isolada, sustentada numa prática não reflexiva. O enfoque reflexivo sobre a prática, por sua vez, considera que o professor intervenha em um meio complexo, que é a sala de aula e a escola, cujo cenário é definido por diversas condições estabelecidas em diferentes contextos que não são previsíveis. Portanto, problemas oriundos dessa relação não podem ser resolvidos com a mera aplicação de um procedimento técnico. Vale dizer, problemas práticos da aula, que sejam situações de aprendizagem ou comportamentos de certos grupos, exigem tratamentos específicos e singulares.

Doze dos 14 professores pesquisados afirmam possuir acesso aos espaços de formação docente organizados, predominantemente, sob a forma de cursos de curta duração e palestras. Referente à metodologia utilizada, nos espaços de formação a que os professores têm acesso, prevalece a metodologia denominada por Marin (1995) e Candau (1997) de modelo clássico de formação e por Pérez-Gómez (1998) de perspectiva técnica. Nesse caso, é importante atentar para a denúncia de Marin (1995) de que, na maioria das vezes, os resultados dessas propostas são superficiais e inadequados, porque, muitas vezes, são programas descontextualizados da percepção/prática docente ou da demanda do projeto pedagógico do curso. Além disso, são focados na introdução de inovações determinadas por algum grupo exterior à escola, quando deveriam ser construídos dentro da profissão docente, isto é, no contexto da instituição educacional, baseados na combinação dos conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos, tendo como âncora os próprios professores (Nóvoa, 2009). Uma formação centrada na prática docente, na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência, portanto, o trabalho pedagógico, a valorização dos professores experientes, as dimensões pessoais da profissão, as capacidades de relação e de comunicação, afinados com o princípio de responsabilidade social.

Os professores também apontaram o planejamento coletivo como metodologia dos espaços de formação que frequentam. Percebemos a importância dessa metodologia mencionada pelos professores, considerando o alerta de Pimenta e Anastasiou (2010), quando se referem que o processo de construção da identidade docente ocorre por meio da reelaboração dos saberes da experiência, a partir da reflexão coletiva e crítica sobre o que se faz. O planejamento coletivo pode configurar-se como espaço/tempo privilegiado para que isso ocorra. Resta saber, no entanto, se, no contexto da percepção técnica dos pesquisados, o planejamento coletivo mencionado se constitui em estratégia mobilizadora, nos termos de Pimenta e Anastasiou (2010). Além disso, se acontece com regularidade ou trata-se de um evento episódico.

A maioria dos professores pesquisados avaliou de forma positiva os espaços de formação aos quais têm acesso, considerando o benefício auferido no aperfeiçoamento da prática e ampliação do conhecimento. Entre os aspectos a melhorar, citam a periodicidade/regularidade. Fato importante, porque formações assistêmáticas podem não produzir efeitos substanciais no processo formativo dos professores, ainda mais quando realizadas em forma de cursos/palestras organizados a partir de temáticas generalistas e desvinculadas de questões que envolvem, diretamente, professores e instituição acadêmica (Marin, 1995).

Relação das necessidades formativas dos docentes com o projeto pedagógico do curso

Inicialmente, é importante aludir que, para analisar o projeto pedagógico do curso superior de tecnologia em design de moda, foram definidas as seguintes categorias de análise: relação visão de professor e pressupostos de ensino e aprendizagem; relação formação pedagógica (expectativas e necessidades) e formação profissional do acadêmico.

No processo analítico desse documento, identificamos que a maioria dos objetivos do curso expresso no projeto pedagógico se volta a uma concepção de ensino tecnicista, articulado com o sistema produtivo, porque, em síntese, expressa a intenção de oferecer aos alunos situações de ensino para o domínio eficiente de tecnologias a serem aplicadas no mercado de trabalho. Tal evidência articula-se às expectativas e necessidades formativas dos professores descritas, que, como vimos, concernem a metodologias, que promovam um processo de ensino mais eficiente, aproximando o aluno do mercado de trabalho.

Entretanto, evidenciamos um objetivo direcionado ao ensino crítico compreensivo, quando

se refere à preocupação de que os estudantes do curso desenvolvam análise crítica e contribuam para o desenvolvimento da sociedade e o meio ambiente, que pode encontrar respaldo na perspectiva de ensino histórico-crítica, proposta por Saviani (1997), ou crítico-social dos conteúdos, proposta por Libâneo (2001).

Essa visão de contribuir com a sociedade, expressa no projeto pedagógico do curso, foi o sentido que mais apareceu no discurso dos professores, quando questionados sobre o que é ser professor e suas motivações para a docência, o que poderia demonstrar a consonância da visão de boa parte dos professores com o objetivo mencionado no projeto pedagógico. Todavia, tanto a intenção do projeto pedagógico como a visão dos docentes carecem de melhor explicitação sobre como se concretizaria a contribuição anunciada. Por outro lado, como menciona o projeto pedagógico, se tal intenção se configura assentada no desenvolvimento crítico do aluno, podemos inferir tratar-se da preocupação de formá-lo no sentido de transformar a sociedade em um mundo melhor para todos. Isso exigirá que a formação docente se pautue, segundo Nóvoa (2009) e Zeichner (2008), na reflexão crítica da prática comprometida com a luta por justiça social.

Considerações finais

Como anunciado na introdução deste trabalho, buscamos, por meio da pesquisa, compreender as necessidades formativas dos professores de um curso superior de educação profissional tecnológica, visando contribuir para o repensar da teoria e da prática na formação dos docentes, por entendermos que a formação continuada é um processo extremamente importante e desafiador para a qualificação do ensino, particularmente, de graduação.

A compreensão das necessidades formativas dos professores pesquisados implicou em conhecê-los por meio do relato de suas trajetórias acadêmicas/profissionais e suas experiências, que nos permitiu identificar os traços da sua identidade enquanto docentes, suas necessidades formativas e como estas se relacionam com o projeto pedagógico do curso.

Por esse caminho, evidenciamos que a maioria dos integrantes do corpo docente do curso superior de tecnologia em design de moda, em início de carreira, atua profissionalmente como professores, ou seja, não são professores por formação. A metade aproximada deles atua, profissionalmente, somente na docência, os demais, em paralelo a outras atividades profissionais.

Essa caracterização, a nosso ver, reafirma a necessidade e a importância da formação continuada para o grupo em apreço, que precisa considerar a ausência de formação docente e os momentos de carreira dos profissionais que o compõem.

Sabemos que, sem formação docente qualificada e crítica, saberes experienciais podem, aos poucos, tornar-se certezas profissionais, muitas delas, possivelmente, equivocadas. Daí a relevância do repensar a teoria e a prática da formação desses professores na consideração do tempo de carreira e inexistência de formação, visando superar o caráter generalista da formação oferecida pela instituição em detrimento da abordagem de questões específicas da docência, demandadas pelo curso em apreço.

Vale realçar que, embora os professores, em sua maioria, não possuíssem formação para a docência e atuassem em curso de natureza tecnológica com ênfase no mercado, aludiram ao caráter humanista do ser professor, referindo-se, no entanto, à necessidade formativa, atinente às questões metodológicas do ensino. Temas, de certa maneira, contemplados nos espaços oferecidos pela instituição, porém centrados na racionalidade técnica e formatados na modalidade de palestras e/ou cursos de curta duração esporádicos.

Os professores também demonstraram necessidade de formação específica na área de conhecimento, acolhida pelo projeto pedagógico do curso. Todavia, referente a uma formação voltada ao domínio dos conhecimentos e técnicas da profissão para atender às demandas do sistema produtivo em constante transformação (formação com caráter de atualização).

Percebemos, na expressão dos professores e do projeto pedagógico, certa disposição do curso em oferecer espaços formativos. Contudo, consideramos importante que se reveja a concepção e metodologia desses espaços, fazendo-se opção por uma perspectiva de formação crítica com foco na reconstrução profissional docente e social, que tome a experiência e a prática docente como ponto de partida; os espaços tenham continuidade e frequência; que atendam às necessidades formativas específicas dos professores e do curso.

Vale dizer, um processo formativo sistemático que mobilize os professores ao trabalho coletivo e interdisciplinar, deslocando a perspectiva de formação centrada nos aspectos instrumentais/metodológicos para uma perspectiva que considere o professor enquanto agente de si mesmo, capaz de analisar e refletir, criticamente, seus saberes e práticas na articulação com o contexto em que atua e com o compromisso de contribuir

para a construção de uma sociedade plural, mais justa e, portanto, mais solidária, democrática e participativa.

Referências

- Alarcão, I. (1998). Formação continuada como instrumento da profissionalização docente. In I. P. A. Veiga (Org.), *Caminhos da profissionalização do magistério* (p. 99-122). São Paulo, SP: Papirus.
- Alarcão, I. (Org.). (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa, PT: Edições 70.
- Candau, V. M. (1988). *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Candau, V. M. (Org.). (1997). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Leontiev, A. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo, SP: Centauro.
- Libâneo, J. C. (2001). *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo, SP: Loyola.
- Marin, A. J. (1995). Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. *Cadernos CEDES*, 36, 13-20.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación*, (350), 203-218. Recuperado de www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf
- Pérez Gómez, A. I. (1998). A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In J. Gimeno Sacristán, & A. I. Pérez Gómez. *Compreender e transformar o ensino*. (p. 353-379). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Pimenta, S. G. (2002). Professor reflexivo construindo uma crítica. In S. G. Pimenta. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* (p. 17-52). São Paulo, SP: Cortez.
- Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. G. C. (2010). *Docência no Ensino Superior*. São Paulo, SP: Cortez.
- Ramalho, B. L., Núñez, I. B., Terrazan, E., Gorette, M., Francimar, A., Marujo M. P., ... & Fernandes, I. C. (2005). Um estudo das necessidades formativas de professores de Física, Química e biologia sob as exigências do novo ensino médio. In *Anais do IV Encontro Nacional de Pesquisa em Ciências*, Bauru, SP.
- Saviani, D. (1997). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Silva, A. M. C. (2000). A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, XXI(72), 89-109.
- Silva, M. O. E. (2000). *A análise de necessidades de formação na formação contínua de professores: um caminho para a integração escolar* (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.

- Tardif, M., & Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, XXI(73), 209-244.
- Tardif, M. (2007). *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro, RJ: Vozes.
- Trevisan, A. (2008). *Um processo de formação continuada: das necessidades formativas as necessidades de formação* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Zabalza, M. A. (1994). *Diários de aula: contributo para o estudo de dilemas práticos dos professores*. Porto, PT: Porto Editora.
- Zeichner, K. (2008). Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, 29(103), 535-554.

Received on October 14, 2015.

Accepted on October 3, 2016.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.