

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EM SERVIÇO DE PROFESSORES: A CONTRIBUIÇÃO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Rosemari Monteiro Castilho Foggatto Silveira¹

Herivelto Moreira²

Resumo: *O objetivo deste artigo é apresentar uma síntese da dissertação de mestrado realizada no PPGTE (Programa de Pós-Graduação em Tecnologia do CEFET-PR), que tratou do desenvolvimento profissional em serviço de professores e a contribuição deste para a prática pedagógica em uma instituição de educação tecnológica. A abordagem metodológica foi a pesquisa qualitativa de natureza interpretativa. A técnica de coleta de dados foi a entrevista semi-estruturada individual, conduzida com professores e com responsáveis pelo seu desenvolvimento pedagógico. A amostra foi constituída de vinte e nove participantes selecionados intencionalmente. As entrevistas foram gravadas e transcritas literalmente. Os principais resultados mostram que não há um planejamento sistemático por parte da Instituição no que se refere ao desenvolvimento do professor em serviço. A contribuição destes cursos para os professores é muito pequena uma vez que sua prática pedagógica se mantém inalterada. A grande maioria dos participantes do estudo entende o desenvolvimento profissional em serviço nos moldes tradicionais.*

Palavras-Chave: Educação Tecnológica, Formação Continuada, Formação em Serviço, Educação.

Abstract: *The objective of this article is to present the main results of a master dissertation accomplished at CEFET-PR Post-Graduate Program in Technology entitled: inservice teacher's development and its contribution to the pedagogical practice. The methodological approach was qualitative. The technique used to collect the data was the individual semi-structured interview, conducted with teachers and individuals responsible for their pedagogical development. The sample was built with twenty-nine participants selected purposefully. The interviews were recorded and transcribed literally. The main results showed that: a) there*

¹Mestre em Tecnologia no CEFET-PR/Curitiba, professora e responsável pela Seção de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico do CEFET-PR/Unidade de Ponta Grossa. E-mail; foggattojv@hotmail.com

² Professor Doutor do Programa de Pós graduação do CEFET-PR/Curitiba (PPGTE) e do Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. E-mail; hmoreira@utp.br

is not a systematic planning by the institution related to teacher's inservice training, b) that the contribution of the traditional way to conceive inservice training is very small to improve the pedagogical practice of the teachers, and c) that the vast majority of the participants of the study understands its professional development in the traditional way.

Keywords: Education, Teachers education, Technological education, Permanent education, inservice education.

1. Introdução

O presente artigo tem como objetivo apresentar parte da dissertação de mestrado realizada no PPGTE (Programa de Pós-Graduação em Tecnologia), intitulada: O desenvolvimento profissional em serviço dos professores do CEFET-PR/Unidade de Curitiba: a contribuição para a prática pedagógica, defendida e aprovada em maio de 1999. Os objetivos que orientaram o estudo foram: a) caracterizar o planejamento e a implementação do desenvolvimento profissional em serviço dos professores de uma instituição de educação tecnológica; b) identificar a percepção do professor no que se refere ao seu desenvolvimento profissional e c) identificar a contribuição do atual modelo de desenvolvimento profissional para a prática pedagógica docente.

O estudo procurou evidenciar o desenvolvimento profissional em serviço buscando visualizar algumas questões da ação docente em uma instituição de educação tecnológica.

O referencial teórico baseou-se nas questões teóricas relacionadas a formação inicial do professor, o professor e a sua prática e o desenvolvimento em serviço do professor, o que passaremos a abordar na seção seguinte.

2. A Formação Inicial dos Professores da Educação Tecnológica

No início do século XX, com a crise do capitalismo em nível internacional, o modo de organização do sistema de ensino sofreu modificações visando atender às necessidades do capitalismo. Essas modificações, segundo BRYAN (1996), trouxe o desmembramento de tarefas complexas em tarefas simples defendido por Taylor, levando a uma desqualificação profissional, assim como a fragmentação do ensino levou à sua desqualificação. Com o processo de industrialização houve uma mecanização dos processos de trabalho, emergindo a necessidade de mão-de-obra qualificada para as novas atividades ocupacionais, advindo do chamado modelo fordista de produção.

A incorporação da ciência e da técnica nos processos produtivos em meados do século XX, fez com que a escola passasse a ser considerada instrumento para a formação de mão-de-obra qualificada para atender à demanda da produtividade e às novas exigências impostas pela tecnologia, agravando a falta de visão crítica que, de maneira geral, pode ser observada nos cursos de formação de professores, os quais são destituídos de sensibilidade social e consciência política crítica.

Para atender à necessidade de mão de obra qualificada, em 23 de dezembro de 1909, o então Presidente da República Nilo Peçanha, através do decreto 7.566, criou dezenove escolas de Aprendizes e Artífices em diversos Estados brasileiros.

As escolas tentaram se adaptar às novas exigências do mercado com uma formação quase que exclusivamente prática. Na raiz do problema da formação de professores para a educação tecnológica está não só a questão inerente a este ensino, mas também a questão da educação como um todo, pois como KINCHELOE argumenta: “a desqualificação do ensino foi, portanto, racionalizada; a concepção do ato pedagógico foi separada de sua execução” (1997, p.18). Sob esta ótica, os professores não precisavam pensar para ensinar, bastava que eles repassassem as informações em peças separadas até o aluno ter aprendido e depois testá-lo para se certificar se as peças foram bem aprendidas.

Apesar das grandes pressões demográficas que ocorreram no século XX o ensino não sofreu grandes modificações em suas estruturas. A sociedade passou a atribuir à escola novas exigências, mas a educação se mantém na sua estrutura tradicional deixando de acompanhar o desenvolvimento econômico, político, social e tecnológico inclusive na formação de professores os quais possuem em sua formação inicial uma visão idealizada sobre o que seria a profissão docente, o que difere enormemente da “realidade concreta do ensino”.

Sobre essa questão, autores como BEHRENS (1996), GATTI (1996), LÜDKE (1994) e MARTINS (1996) afirmam que a universidade não tem contato com a escola e desconsidera o contexto sócio-cultural no qual professores e alunos estão inseridos, suas histórias de vida e experiências.

Essa situação é ainda mais grave com relação à formação de professores para a educação tecnológica, pois os cursos de formação de professores para o ensino técnico até então têm sido realizados sobre a forma de cursos emergenciais já que a universidade não assumiu essa formação.

Para tentar suprir as necessidades, é extremamente urgente que os órgãos responsáveis pela educação e pela política de desenvolvimento elaborem programas de pesquisa, gestão e condução de processos metodológicos e administrativos que visem qualificar docentes e administrativos envolvidos com esse ensino. Essa urgência se faz necessária porque, segundo BASTOS (1994), os avanços tecnológicos não nos permitem mais recrutar e selecionar instrutores, mestres e professores com os mesmos níveis escolares e de preparo que os exigidos no início da formação.

2.1 A Formação Continuada de Professores

Para falar sobre a formação em serviço do professor, ao longo dos anos, têm sido utilizados vários termos: educação permanente, cursos de reciclagem, de treinamento, de atualização e capacitação docente. Estes termos segundo BARBIERI, CARVALHO e ULHE (1995), são equivalentes, porém, não sinônimos.

Para caracterizar o desenvolvimento profissional em serviço do professor, ou seja, após este já ter finalizado a sua formação inicial e estar exercendo as suas funções profissionais, escolhemos o termo formação continuada por entendermos que apesar das diferentes abordagens que o tema recebe este termo é o mais adequado segundo a literatura contemporânea.

O termo formação continuada se refere ao conjunto de atividades formativas que o professor deve participar a partir da sua formação inicial, aperfeiçoando os seus conhecimentos, aptidões e atitudes profissionais visando melhorar a qualidade da educação que vai proporcionar aos seus alunos. Para isso, o professor deverá realizar atividades variadas e que na opinião de RIBEIRO deverão abranger:

um espectro que vai desde as que estão imersas no próprio exercício actual da função docente, ou que com ela se relacionam mas não fazem parte do serviço docente, até aquelas que, constituindo desenvolvimento e valorização pessoal, não se relacionam diretamente com o exercício da função docente. Isto sem esquecer as que visam o desenvolvimento de competências profissionais gerais ou a obtenção de qualificações eventualmente requeridas para a progressão na carreira docente (1997, p.10).

JACKSON e ERAUT citados por RIBEIRO (1997), afirmam que a formação continuada do professor pode se dar com diferentes objetivos: o primeiro, seria para suprir as deficiências da formação inicial do professor; segundo, pela necessidade que o professor tem de estar em constante “crescimento” sempre visando melhorar a sua maneira de ensinar e terceiro, para promover uma mudança, ou seja, o professor desenvolverá uma dinâmica para se adaptar ou até estar à frente da mudanças impostas pela evolução social e da comunidade em que a escola está inserida, de forma que impulse a implementação de inovações. Entretanto, não basta o professor mudar, a implantação destas inovações vai depender de fatores externos à escola e a ele; e por último, visando a “solução de problemas”, o professor deverá tentar encontrar soluções para os problemas que surgem em sua escola e nas salas de aula.

A formação continuada pode atender a qualquer uma das necessidades citadas anteriormente, mas na opinião do autor acima é importante que tais atividades e os agentes que a promovem não percam de vista os diferentes posicionamentos em relação às finalidades e as motivações desta formação. É necessário também que o professor esteja consciente da importância do seu envolvimento e do seu comprometimento com o processo.

A formação do professor não é a única responsável pela melhoria da qualidade do ensino, mas sem dúvida é a mais importante e, dentro de uma política global de formação do educador é importante considerá-la continuamente, intensificando os conhecimentos adquiridos no seu curso de formação, completando a sua formação inicial após o início de sua atuação como docente, pois evidencia-se que a aprendizagem real da profissão docente só se dá na prática.

Autores como MEDIANO (1992) e CARVALHO e SIMÕES (1997), propõem a formação continuada através das oficinas pedagógicas, as quais vem sendo implantadas na América Latina, tendo o Chile como exemplo de um país que está investindo neste tipo de formação.

3. A Estratégia Metodológica e os Procedimentos

Optamos por um estudo qualitativo de natureza interpretativa. Para a coleta de dados, a técnica utilizada foi a entrevista individual semi-estruturada.

A seleção dos participantes teve como critério a amostragem intencional. Foram escolhidos os professores com no mínimo 8 anos de Instituição e considerados com mais

vivência dentro da Instituição para fornecer as informações sobre o assunto. A escolha dos demais participantes foi feita por indicação dos já entrevistados escolhidos intencionalmente. Esta técnica de amostragem é conhecida como “bola de neve” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p.99).

A amostra reuniu dezoito professores de diversas disciplinas e onze responsáveis pelo desenvolvimento pedagógico da Instituição (ver SILVEIRA, 1999). Como o nosso estudo contou com dois grupos de participantes, para facilitar o nosso trabalho e para dar maior clareza à apresentação dos dados, preferimos diferenciar a numeração dos grupos agregando aos números, letras. Para os professores participantes do estudo a letra P (P1, P2, etc.) e, para os responsáveis pelo desenvolvimento pedagógico que participaram do estudo foi acrescentado a letra C (C1, C2, etc.).

4. Resultados

A análise foi precedida pela leitura das entrevistas para familiarização com os dados, classificamos as opiniões dos entrevistados por unidades de significados, primeiro numa perspectiva global – em função da convergência dos dados – depois, numa perspectiva diferencial trabalhando os dados divergentes. Da análise dos dados emergiram as categorias, que serão explicitadas a seguir.

4.1. Um modelo determinado pela necessidade individual

Nessa categoria buscamos caracterizar quem e como se decide o desenvolvimento profissional em serviço dos professores de uma instituição de educação tecnológica na opinião dos responsáveis pelo seu desenvolvimento profissional.

Na visão da grande maioria (9) dos onze responsáveis pelo desenvolvimento pedagógico dos professores, o desenvolvimento profissional é decidido de acordo com as necessidades do professor, que na maior parte das vezes é quem procura por cursos de atualização e os solicita via departamento. Ficou evidente também que a maior preocupação é com a atualização do conhecimento técnico, o qual na maioria das vezes não está relacionado com a realidade da sala de aula.

Pelos depoimentos, verificamos que o desenvolvimento pedagógico não vem sendo priorizado e vem sendo tratado de maneira emergencial, em forma de programas de curta duração que acontecem de tempos em tempos sem que haja um acompanhamento dos docentes e sem que se verifique, suas necessidades e dificuldades.

Constatamos haver um desinteresse pelo desenvolvimento pedagógico, o que é justificado já que a grande maioria dos profissionais que atua na educação tecnológica não foi preparada para o magistério e, para eles, é difícil perceber o significado e o alcance que o seu trabalho pode ter.

Perguntamos também aos responsáveis pelo desenvolvimento pedagógico se a Instituição oportuniza, aos seus professores, refletir sobre a prática pedagógica? Para a maioria (9), a Instituição possui uma estrutura organizacional que possibilita ao professor

refletir sobre a sua prática, mas como a situação dos professores que ali trabalham é bastante heterogênea, fica complicado promover esta reflexão, pois ainda faltam mecanismos que tornem esta prática mais freqüente. Essa reflexão se faz necessária porque como afirma HOUSSAYE citado por PIMENTA “A especificidade da formação pedagógica, tanto inicial como contínua, não é refletir sobre o que se vai fazer, nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se faz” (1996, p.8).

A dificuldade encontrada para criar situações que facilitem, ainda mais ao professor a reflexão sobre a sua prática pedagógica pode ser entendida, pois como BEHRENS afirma: “partilhar com outros docentes os saberes que são portadores é uma experiência nova no meio educacional” (1996, p.119), porém, é necessário criar mecanismos que possibilitem esta troca e, com isso, provocar uma reflexão sobre a prática docente.

Em relação à formação de grupos de estudos, a maioria dos depoimentos mostrou que isto depende de cada departamento. Assim, percebemos que a maior contribuição da Instituição para que o professor possa refletir sobre a sua prática é facilitar a formação de grupos de estudos e viabilizar as suas estruturas físicas, mas como constatamos nos depoimentos, os próprios responsáveis pelo desenvolvimento pedagógico entendem que isso não basta. É necessário criar mecanismos visando sensibilizar o professor da importância de se discutir a prática pedagógica. A falta de uma maior reflexão sobre essa questão, como vimos anteriormente, faz o professor permanecer na sua postura tradicional com uma atuação totalmente acrítica e reprodutiva.

Para se ensinar com qualidade é necessário que o professor atualize tanto o conteúdo da sua disciplina, quanto a maneira como vai passar para o aluno esse conteúdo, pois privilegiar um aspecto em detrimento do outro pode provocar uma divisão do ato educativo, dificultando a busca da plenitude da ação docente na sala de aula.

Com base nesta perspectiva, buscamos identificar qual a percepção dos professores participantes do estudo sobre o seu desenvolvimento profissional, que constitui a segunda categoria deste estudo, a qual passaremos a discutir.

4.2. O desenvolvimento profissional: a percepção dos professores

Na opinião da grande maioria (14) dos professores entrevistados, a escola não possui uma política de desenvolvimento profissional em serviço claramente estabelecida para os seus docentes. As iniciativas partem muito mais dos interesses dos professores. A falta de uma política faz com que o desenvolvimento profissional em serviço do professor se dê muitas vezes sem levar em conta os interesses da Instituição de forma que cada departamento, quando muito, adota a suas próprias regras.

Os professores entrevistados percebem a necessidade de constante atualização dos conhecimentos visando acompanhar os avanços tecnológicos. Entretanto, eles parecem não perceber a necessidade de atualização também na área pedagógica já que quase não solicitam cursos nesta área. Mesmo os cursos oferecidos pela Instituição são em sua maioria destinados a melhorar ou aprofundar o conhecimento técnico.

Poucos são os professores que sentem a necessidade de atualização pedagógica. De todos os participantes, apenas o professor P8 manifestou claramente essa preocupação, este aspecto pode ser observado na sua fala: “Uma fundamentação pedagógica consistente é a base para uma atuação docente apropriada, pois possibilita ao professor uma atuação mais consciente do seu papel na sala de aula podendo intervir no contexto”. Isto reforça a idéia de que alguns professores reconhecem a importância das questões pedagógicas.

Na opinião da maioria (16) dos entrevistados, a escola vem oferecendo diversas formas de cursos de atualização, desses professores, treze afirmaram ter oportunidade de opinar, mas apenas sobre os cursos realizados pelo departamento e acrescentam ser muito importante esta oportunidade.

Cinco dos professores participantes do estudo alegaram não haver oportunidades para opinar sobre os cursos de atualização e que não concordam com isto, acham mesmo que deveria haver mais discussões sobre os cursos a serem oferecidos.

Em relação ao repasse dos conhecimentos aos pares, perguntamos a todos os participantes do estudo, se quando participavam de algum curso de atualização oferecido ou não pela Instituição, o repasse dos novos conhecimentos a seus pares era oportunizado pela escola? As respostas divergiram entre os entrevistados e uma pequena parcela disse que oportuniza disponibilizando os ambientes.

Uma boa parte dos entrevistados confirma, que a escola oportuniza este repasse e até estimula, pois quando se entra com o pedido para fazer cursos, você diz que ao voltar o conhecimento será repassado, mas isto não acontece porque não é cobrado, por isso, ninguém o faz, mesmo porque, esta seria mais uma atividade que o professor teria que se preocupar em fazer. Como pudemos constatar, falta uma melhor estruturação e uma conscientização da importância de se promover estas trocas de informações.

Sobre a troca de experiências, perguntamos aos professores entrevistados se a Instituição oportuniza a troca de experiências sobre a prática pedagógica dos professores da mesma área ou áreas afins? Com relação às áreas afins todos os professores asseguraram que não é oportunizado e que não existe uma proposta para que isso aconteça, os poucos contatos são iniciativas dos próprios professores que, interessados, procuram fazer essa troca de maneira informal.

Mesmo ocorrendo de uma maneira mais informal, os professores asseguram que a troca de experiências contribui para a sua prática pedagógica, enriquecendo o conteúdo, levando o professor a refletir sobre a sua prática. No entanto, uma parcela dos professores entrevistados afirmou que a Instituição não oportuniza essa troca de experiências nem no departamento.

Falta, portanto, uma estratégia da escola para promover essa troca de experiência de uma maneira mais estruturada tanto entre os professores da mesma área como entre os professores das áreas afins, visando a melhoria da prática pedagógica de todos os seus professores contribuindo efetivamente para uma melhora no processo ensino-aprendizagem e também de forma a ter uma visão das reais necessidades de atualização do corpo docente.

Na categoria que se segue serão interpretados os relatos dos professores participantes do estudo com relação a contribuição do modelo vigente de desenvolvimento profissional em serviço para a prática pedagógica do professor.

4.3. Os reflexos do atual modelo de desenvolvimento profissional sobre a prática pedagógica do professor.

Quatro dos dezoito professores participantes do estudo acham que o modelo de atualização adotado pela Instituição tem contribuído para a sua prática pedagógica. Eles disseram que esta contribuição acontece nas trocas de informações, ou em forma de exemplos que ajudam a enriquecer o conteúdo e muitas vezes leva o professor a refletir sobre a sua prática.

Oito dos dezoito professores entrevistados afirmaram não existir um modelo de desenvolvimento profissional em serviço e que a iniciativa parte do professor. Para viabilizar uma contribuição mais efetiva sobre a prática pedagógica, os referidos professores sugerem utilizar a semana de planejamento para tratar de temas pedagógicos.

Aprofundando esta questão, o professor P6 afirma que todos os professores acham a semana de planejamento mal aproveitada, pois o tempo vem sendo utilizado para discutir questões administrativas e muito pouco pedagógicas. Outra forma de desenvolvimento profissional sugerida, foi através de acompanhamento da prática pedagógica do professor verificando as necessidades e promovendo para estes, um curso direcionado paralelo ao seu trabalho.

Para a maioria dos docentes participantes do estudo, a atualização que participam está relacionada com a realidade e o professor tem condições de aplicar alguns desses novos conhecimentos em sala de aula. No entanto, eles esclarecem que os cursos são na sua grande maioria de conhecimento técnico, como já vimos anteriormente. Assim, podemos constatar que os cursos de atualização mesmo relacionados com a realidade de sala de aula têm contribuído muito pouco para que o professor modifique a sua prática pedagógica.

Os cursos de atualização, conforme ressaltaram os professores participantes do estudo, quase nunca partem dos problemas concretos do dia-a-dia de uma sala de aula, o que comumente acontece é os professores tentarem adaptar alguma coisa dos cursos para a sua prática. Entretanto, é chegado o momento de se pensar numa formação continuada do professor que parta dos problemas de ensino das diferentes disciplinas, com os diferentes especialistas.

O trabalho do professor não pode se restringir a repassar o conteúdo ao aluno, para que ele realize o seu trabalho com qualidade, MENEZES (1986) afirma que o professor além de ter o conhecimento profundo da sua especialidade, deve ter também a competência pedagógica para poder resolver as “situações problemáticas” que acontecem diariamente na sala de aula.

Na análise das entrevistas encontramos um único relato de participação em cursos na área de educação, mais especificamente sobre atualização pedagógica e políticas educacionais. Com estes cursos o entrevistado P8 afirma que: “Eu não só revi a minha prática pedagógica como esta teve uma sensível melhora, no sentido de incentivar os próprios alunos, de colocar a minha atuação como professor para sofrer a crítica deles, isto foi fundamental”.

Estas considerações reafirmam que não se deve limitar a formação do docente aos aspectos puramente técnicos e tecnológicos do conteúdo. Assim, os cursos de atualização

devem oportunizar a discussão sobre a prática pedagógica do professor que poderá dar subsídios para melhorar a sua atividade docente.

Por meio da conversa, foi possível perceber que a questão pedagógica é pouco debatida pela maioria dos professores entrevistados e que são raros os departamentos que promovem discussões pedagógicas entre os seus professores, existe preconceito em relação a reuniões pedagógicas, muitos professores não gostam delas e nem mesmo sentem necessidade de atualização referente a estas questões.

Como observamos nas entrevistas, poucos são os departamentos que promovem estas reuniões com o objetivo de discutir questões pedagógicas e proporcionar trocas de experiências, talvez seja este o motivo de os professores não perceberem que tais reuniões possam contribuir significativamente para a melhoria de sua prática pedagógica deixando de participar de tais reuniões.

Percebemos a necessidade de sensibilizar os professores quanto a importância de tais reuniões para a melhoria da qualidade do ensino, a participação em reuniões pedagógicas que possuam como objetivo promover discussões sobre a prática pedagógica do professor pode levá-lo a criar o hábito de pensar sobre seu trabalho. Refletir sobre o seu exercício profissional faz o professor avaliar e repensar sua prática pedagógica.

Quanto a participação em grupos de estudos, os professores que já participam de grupos de estudos afirmaram que tem contribuído para a troca de informações, ajudando a enriquecer o conhecimento e a refletir sobre a sua prática, confirmando a necessidade de se oportunizar um trabalho coletivo que tire o professor do seu isolamento, proporcionando um trabalho mais reflexivo.

Desta forma, buscamos também identificar a percepção dos responsáveis pelo desenvolvimento pedagógico sobre atualização do professor e sua contribuição para sua prática pedagógica tratado na categoria que se segue.

4.4. A ausência de uma estratégia

Para a maioria dos responsáveis pelo desenvolvimento pedagógico da Instituição o modelo de desenvolvimento profissional docente adotado, corroborando a visão dos professores, traz uma contribuição quase que exclusivamente de conhecimento técnico.

Atualmente, a divisão de apoio pedagógico vem promovendo um curso de fundamentação pedagógica para os professores que vão entrar na Instituição, só que nem todos os professores participam, as justificativas para a não participação do curso são as mais variadas já que tal curso é realizado antes do professor estar vinculado à Instituição. Para melhorar essa participação de forma a contribuir para a prática pedagógica do professor seria necessário adotar um processo institucional de contratação de professor antes de ele começar a trabalhar na sala de aula para conseguir que todos os novos contratados tenham uma fundamentação pedagógica inicial facilitando seu trabalho.

A observação para saber se o professor está aplicando os novos conhecimentos, adquiridos na atualização, em suas aulas, segundo alguns dos responsáveis pelo desenvolvimento pedagógico, é feita de maneira indireta dependendo da sensibilidade do coordenador em perceber se está ou não sendo aplicado ou mesmo por meio da cobrança

dos alunos. Entretanto, será que todas as turmas têm este conhecimento? Será que os alunos possuem maturidade suficiente para enfrentar a “autoridade” do professor, ou isto só acontece quando as negligências são muito graves e evidentes? Se isto for verdade, os casos de negligência, em sala de aula, do professor dito “bonzinho” que não reprova ninguém, deixarão de ser contestados e os alunos passarão a ser coniventes com a situação. Portanto, basear a observação da prática pedagógica do professor somente na cobrança dos alunos nos parece não ser um indicativo muito seguro.

Quando perguntamos aos entrevistados se a Instituição tem como avaliar se há ou não contribuição desses cursos de atualização na prática pedagógica do professor? As respostas a esta questão ficaram divididas, seis disseram que sim e cinco disseram que não. Os que responderam afirmativamente a esta questão disseram que isto pode ser feito conversando com os alunos, com o professor e com o orientador. Sobre esta afirmação C11 assim se manifestou: “Ter condições tem, mas não está sendo feito de forma adequada”, o mesmo entrevistado completa: “eu posso dizer que acontece mas como comprovar, qual instrumento que nós levantamos? Como não é realizado um pré diagnóstico e não há um acompanhamento do trabalho do professor fica difícil afirmar se há contribuição dos cursos de atualização para a prática pedagógica do professor”. Como percebemos nos depoimentos não há uma estratégia estabelecida visando avaliar a existência e a extensão desta contribuição para a prática docente.

Com base nos depoimentos dos participantes do estudo, a próxima categoria Formação continuada: um caminho a ser construído, aborda como os participantes do estudo percebem a formação continuada.

4.5. Formação continuada: um caminho a ser construído

Como vimos anteriormente, a formação do professor não termina com a formação inicial, ela deve prosseguir ao longo da carreira através de uma formação continuada e como BEHRENS pondera: “a formação continuada não se apresenta por si só como uma solução para os problemas de qualidade no ensino, mas abre perspectivas de construir ações coletivas, na busca da qualificação do trabalho docente” (1996, p.38). Para isso, necessitamos de um programa coerente e integrado às necessidades do professor e às do sistema educativo visando construir uma educação de qualidade.

A perspectiva é que o professor sempre esteja atualizado sobre os conteúdos técnicos, para que possa passar para os alunos uma perspectiva mais próxima da realidade do mercado de trabalho, a forma como o conhecimento é transmitido para o aluno é muito pouco considerada pela maioria dos entrevistados.

Na opinião de vinte e dois participantes do estudo, a formação continuada se dá através da pós-graduação em nível de especialização, principalmente no mestrado e no doutorado, influenciando assim a forma de trabalho do professor possibilitando modificar e melhorar a qualidade de seu trabalho.

A formação continuada para o professor, na opinião de todos entrevistados, deve existir com certeza, contudo, eles afirmam que dentro da Instituição esta questão não é bem trabalhada e que depende muito do interesse do professor. Para outros professores, a falta

de uma estruturação voltada para essa questão faz com que muitos fiquem acomodados e/ou desinteressados.

Verificamos nos depoimentos que, para os participantes do estudo, a formação continuada do professor é entendida como uma atualização que se dá numa perspectiva “clássica” como a utilização e nos espaços tradicionais para a produção do conhecimento, tais como a universidade e outros órgãos articulados a ela.

Vemos a necessidade de transpor a idéia “clássica” de atualização para que o professor passe a utilizar o seu espaço escolar e a sua experiência do dia-a-dia de uma sala de aula. As propostas de formação continuada devem favorecer as reflexões em grupo e, segundo BEHRENS (1996), contribuir para a profissionalização do professor, emancipação e consolidação profissional, devendo transcender a atuação isolada do professor que não sabe o que fazem seus pares, sendo realizada dentro da escola, considerando-se o cotidiano escolar.

A necessidade de se preocupar mais com o desenvolvimento pedagógico do professor do ensino tecnológico pautado na realidade escolar e não idealizada, são pontos significativos presentes nas entrevistas dos participantes do estudo. Desta maneira, na riqueza dos depoimentos dos participantes do estudo fica evidente a necessidade de se repensar o desenvolvimento profissional em serviço do professor dentro da Instituição visando uma prática pedagógica mais criativa e inovadora.

5. Considerações Finais

Na percepção dos professores não existe uma política de desenvolvimento profissional do professor dentro da Instituição. Esse desenvolvimento parte do interesse do professor que muitas vezes não leva em conta os interesses da Instituição.

A Instituição possibilita aos seus professores participarem dos cursos de atualização oferecidos ou não por ela desde que esses se mostrem interessados e procurem por esta atualização. Todavia, apesar da exigência burocrática do repasse dos novos conhecimentos aos seus pares, isto não vem ocorrendo.

As evidências mostraram que a troca de experiências sobre a prática pedagógica entre os professores das áreas afins é praticamente inexistente. Entre os professores da mesma área, às vezes, ocorre, mas mesmo assim depende muito do departamento. O que ocorre mais comumente é a troca entre os professores que possuem afinidade e que estão abertos a isto.

Apesar de não ser uma regra na Instituição, percebemos em algumas falas que em alguns departamentos já há uma maior preocupação em promover reuniões para discutir a prática pedagógica. No entanto, essas experiências não são levadas adiante, não são divulgadas e não chegam a ser conhecidas pelos demais departamentos e setores da escola. De acordo com os relatos dos professores que têm tido oportunidade de trocar experiências pedagógicas com seus pares, esta troca tem contribuído para a prática pedagógica enriquecendo o conhecimento, promovendo a reflexão do docente em relação à sua prática, porém, são poucos os professores que percebem esta necessidade e esta contribuição. Sobre a contribuição do atual modelo de desenvolvimento profissional em serviço 22,2% dos

professores participantes do estudo afirmaram que de alguma forma os cursos de atualização sempre contribuem para sua prática pedagógica, mas ficou claro nos relatos da grande maioria (77,7%) que esta contribuição é muito pequena.

A preocupação principal dos participantes do estudo é com o conteúdo específico e, por isto, buscam atualizar os seus conhecimentos técnicos. No entanto, mesmo estes cursos, muitas vezes, não estão relacionados com a realidade de sala de aula e, conforme observamos, nos relatos, a maior contribuição que estes cursos de atualização proporcionam ao professor é a aquisição de novos exemplos que podem ser utilizados em suas aulas.

Normalmente, o professor procura repassar os novos conhecimentos aos seus alunos, mas sua prática pedagógica e a forma como conduz sua aula se mantém inalterada. Embora metade dos responsáveis pelo desenvolvimento pedagógico que participaram do estudo tenham alegado que a Instituição tem como avaliar se há ou não contribuição dos cursos de atualização para a prática pedagógica do professor, as evidências mostraram que esta vem sendo realizada sem uma sistematização que mostre a realidade dos fatos.

Ficou evidente também a resistência por parte dos docentes em relação a participação em reuniões pedagógicas, talvez isto se deva ao fato de elas serem tratadas sem a devida importância, sendo utilizadas mais para resolver problemas do que para promover trocas de experiências, discussões e reflexões com o objetivo de melhorar a prática pedagógica do docente.

A participação de grupos de estudos não é comum entre os professores, apesar dos responsáveis pelo desenvolvimento pedagógico alegarem que a Instituição oportuniza a formação de grupos de estudos, 55,5% dos professores participantes do estudo alega não ter tempo e que já estão envolvidos com muitas atividades e, por isso não querem participar.

Quanto a formação continuada ficou evidente na fala dos participantes do estudo, que ela é entendida nos mesmos moldes da atualização, como atividades pontuais e isoladas que ocorre através de cursos de aperfeiçoamento, de especializações, mestrado e doutorado ou de outros cursos realizados pelas universidades ou por órgãos a ela vinculados.

A grande maioria dos entrevistados (89,66%) vinculou a formação continuada à sua formação específica, ou à sua atividade específica. Poucos participantes do estudo demonstraram interesse por uma formação mais abrangente que visasse também a atualização pedagógica com o objetivo de melhorar a sua atividade docente, pois para a maioria desses a prática pedagógica é encarada como uma questão conhecida que não precisa ser pensada e nem modificada.

Com base nos relatos podemos assegurar que a formação continuada na Instituição é inexistente. Os professores com interesse em se qualificar tem feito através de constantes atualizações isoladas sem se preocupar se há ou não contribuição para a sua prática pedagógica, pois sua maior preocupação é de tentar acompanhar as modificações do conhecimento técnico. Não que isto não seja importante, pois um professor com todos os recursos pedagógicos mas sem o conhecimento do conteúdo específico também não conseguirá exercer a sua ação docente com qualidade e de maneira criativa e inovadora. Porém, para ser professor não basta dominar o conteúdo a ser ensinado.

Para uma educação de qualidade, é necessário que o professor - principal responsável pelo processo educativo - esteja constantemente aprimorando seu conhecimento nos avanços e inovações, a fim de suprir as deficiências de sua formação inicial, objetivando aprofundar os seus conhecimentos para melhorar o desenvolvimento da sua prática pedagógica e para ultrapassar o senso comum.

6. Referências bibliográficas

- BARBIERI, Marisa Ramos; CARVALHO, Célia P. de; UHLE, Águeda Bernadete. Formação continuada dos profissionais de ensino: algumas considerações. In COLLARES, Cecília A. L. e MOYSÉS, Maria Aparecida A. (orgs.) **Cadernos CEDES**, Campinas, n.36 : EDUCAÇÃO CONTINUADA. 1ª ed. 1995. p.29-35.
- BASTOS, João Augusto de S. de A. Modelo de formação docente: 2º CONET INTERNACIONAL (2. : 1994 : Curitiba). **Anais**. Curitiba : CEFET-PR, 1994.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba : Champagnat, 1996.
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto : Porto, 1994.
- BRYAN, Newton Antonio. Desafios educacionais da presente mutação tecnológica e organizacional para a formação de professores de ensino tecnológico. In BICUDO, Maria A.; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (orgs.). **Formação do educador**: dever do estado, tarefa da universidade. São Paulo : Editora Universidade Estadual Paulista, 1996. p.39-47.
- CARVALHO, Janete Magalhães e SIMÕES, Regina Helena Silva. **Formação continuada do professor por meio da pesquisa da sua própria prática**. Vitória : Programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Espírito Santo. s/d (DIGIT).
- KINCHELOE, Joel L. **A formação do professor como compromisso político mapeando o pós-moderno**. Trad. Nize Maria Campos Pellanda. Porto Alegre : Artes Médicas, 1997.
- LÜDKE, Menga. **Formação de docentes para o ensino fundamental e médio**: as licenciaturas. PUC/RJ, Rio de Janeiro, 1994.
- MARTINS, Maria Anita Viviani. Formação de professores segundo os significados atribuídos por eles mesmos. In: BICUDO, Maria A. e SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (orgs). **Formação do educador**: dever do estado, tarefa da universidade. São Paulo : Editora Universidade Estadual Paulista, 1996. p.153-170.
- MENEZES, Luiz Carlos. Formar professores tarefa da universidade. In: CATANI, Denice Bárbara; MIRANDA, Hercília Tavares de; MENEZES, Luís Carlos de e FISCHMANN, Roseli (orgs.). **Universidade, escola e formação de**

professores. São Paulo : Brasiliense S.A. 1986. p.115-125.

MEDIANO, Zélia D. A formação em serviço do professor a partir da sua prática pedagógica. **Tecnologia Educacional.** Rio de Janeiro : ABT, v.21(105-106) mar./jun. 1992. p.31-36.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores** - os saberes da docência. REUNIÃO da ANPED, (19 : 1996). **Anais.** ANPED, 1996.

RIBEIRO, António Carrilho. **Formar professores:** elementos para uma teoria e prática da formação. 5 ed. Lisboa : Texto Editora, 1997.

SILVEIRA, Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto. **O desenvolvimento profissional em serviço dos professores do CEFET-PR/Unidade de Curitiba:** a contribuição para a prática pedagógica. Curitiba, 1999. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) PPGTE, Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná.