

**O Programa de Formação Continuada e Atualização Pedagógica - Docência Ativa na
Universidade Federal do Maranhão**

*Programa de Formación Continua y Actualización Pedagógica - Enseñanza Activa en la
Universidade Federal do Maranhão*

Jerry Wendell Rocha Salazar
Maria de Fátima Ribeiro Franco Lauande
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
São Luís-Brasil

Resumo: Este artigo discute sobre a formação continuada do professor no ensino superior, a partir do cenário do “Programa de Formação Continuada e Atualização Pedagógica - Docência Ativa” (PFCAP-DA) na Universidade Federal do Maranhão, criado em 2015, para atender às demandas de formação continuada de seus professores através do que se convencionou chamar de atualização pedagógica. Neste contexto, busca-se resposta para a seguinte indagação: qual o cenário da formação continuada de professores ofertado pelo PFCAP-DA da UFMA? O referencial teórico baseia-se em Kenski (2003), Tardif (2008), Anastasiou e Pimenta (2002), Lauande (2010), Schön (1992) e Nóvoa (1992), entre outros. A metodologia utilizada se ancora na abordagem qualitativa, pois esta, segundo Minayo (2013), considera o caráter exploratório, subjetivo e relacional do objeto. Utiliza-se a revisão de literatura como procedimento metodológico da pesquisa bibliográfica e, como instrumentos de coleta de dados, o questionário, a entrevista semiestruturada e a análise documental. Os resultados demonstram que as formações ofertadas pelo PFCAP-DA buscaram superar o modelo de formação por treinamento caracterizado pela repetição de receituários e técnicas.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Ensino Superior. Atualização pedagógica.

Resumen: Este artículo discute sobre la formación continua del profesor en la enseñanza superior desde el escenario del "Programa de Formación Continua y Actualización Pedagógica - Docencia Activa" (PFCAP-DA) en la Universidade Federal do Maranhão, creado en 2015, para satisfacer las demandas de formación continua de sus profesores a través de lo que se ha convenido en llamar actualización pedagógica. En este contexto, se busca respuesta a la siguiente pregunta: ¿cuál es el panorama de la formación continua de profesores ofrecida por el PFCAP-DA de la UFMA? El marco teórico se basa en Kenski (2003), Tardif (2008), Anastasiou y Pimenta (2002), Lauande (2010), Schön (1992) y Nóvoa (1992), entre otros. La metodología utilizada se basa en el enfoque cualitativo, ya que este, según Minayo (2013), considera el carácter exploratorio, subjetivo y relacional del objeto. Se utiliza la revisión de literatura como procedimiento metodológico de la investigación bibliográfica y como instrumentos de recopilación de datos, el cuestionario, la entrevista semiestruturada y el análisis documental. Los resultados demuestran que las formaciones ofrecidas por el PFCAP-DA buscaron superar el modelo de formación por entrenamiento caracterizado por la repetición de recetas y técnicas.

Palabras clave: Formación continua de profesores. Enseñanza superior. Actualización pedagógica.

O Programa de Formação continuada e Atualização Pedagógica- Docência Ativa na Universidade Federal do Maranhão

Introdução

A importância da formação para o desenvolvimento profissional dos professores que atuam na educação superior tem se destacado nos últimos anos pela diversidade de concepções e enfoques de análise.

Para Kenski (2003), o atual momento da sociedade marcado por mudanças na comunicação, na cultura e na forma como se aprende, evidenciam novas demandas para a formação de professores. Nesse sentido, Imbernón (2011) destaca que a formação para o exercício do magistério no ensino superior deve auxiliar no desenvolvimento dos professores quanto a sua prática, no sentido de uma educação crítica e transformadora, além de se configurar em momento de intensa troca de experiências e, ao mesmo passo, oportunidade de refletir sobre a unicidade teórica e prática e, por consequência, perceber a dialética existente entre professores, alunos, universidades e a sociedade.

Diante desta realidade, as Instituições de Ensino Superior (IES) notabilizam a importância de propiciar as condições necessárias para a formação continuada de seus docentes. Diversas universidades brasileiras (1) têm desenvolvido programas de formação continuada para seus professores, a partir de pesquisas que desenvolvem quer seja no campo da análise de programas e políticas, quer seja na análise das repercussões dessas formações na prática docente.

Tendo em vista a importância desse tema para o desenvolvimento de políticas de formação continuada de professores no ensino superior, discute-se neste texto os resultados obtidos em pesquisa realizada no ano 2015. Retomando, assim, as discussões feitas no trabalho de conclusão do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Metodologia do Ensino Superior (CEMES), no qual se objetivou discutir o cenário da formação continuada de professores/as no ensino superior na Universidade Federal do Maranhão, a partir do Programa de Formação Continuada e Atualização Pedagógica - Docência Ativa (PFCAP-DA).

A pesquisa que ora se apresenta é de natureza qualitativa, pois neste, segundo Gil (2002, p. 46), “o pesquisador se aproxima do objeto da pesquisa em busca da construção de hipóteses”. Trata-se também de pesquisa documental, pois lança mão sobre dados documentais primários, isto é, valendo-se de “materiais que ainda não receberam tratamento analítico”, além de possuir caráter bibliográfico, na medida que outros trabalhos já realizados

são consultados, visando à descrição das características de determinada população ou fenômeno.

O PFCAP-DA foi criado pela Pró-Reitoria de Ensino em articulação com o Núcleo de Formação e Atualização Pedagógica constituído à época (2015) para coordenar e realizar levantamento de temáticas formativas, além de planejar propostas de cursos de curta duração, oficinas, palestras e ciclos de palestras direcionados ao corpo docente da UFMA por meio das Subunidades Acadêmicas dos câmpus.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) define, no art. 63, inciso III, que as instituições formativas deverão manter “programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”. Corrobora para essa compreensão o texto do Plano Nacional de Educação – PNE (Lei n.10.172/2001) ao estabelecer objetivos e metas para a formação inicial e continuada dos professores e demais servidores da educação, enfatizando a necessidade de articulação entre os programas de formação e as instituições públicas de ensino superior, secretarias de educação com o objetivo de elevar o “padrão mínimo de qualidade de ensino.

De acordo com Anastasiou e Pimenta (2002), em grande parte das instituições de ensino superior brasileiras, os professores possuem significativa experiência nas áreas em que atuam, porém ainda se observa certo desconhecimento científico sobre o processo de ensino-aprendizagem. As autoras pontuam ainda que os pesquisadores e profissionais das mais diversas áreas/campos do conhecimento em que ingressam na docência do ensino superior não questionam sobre o que significa ser professor. Além disso, as instituições que os recebem já dão por suposto que os são, desobrigando-se de contribuir para torná-los.

Assim, para o exercício da docência, independentemente do nível de ensino em que ocorra, o ato de ensinar não deixa de ser uma ação humana. Portanto, reconhecer essa dimensão humana da docência é antes de mais nada assumir sua constituição histórica e socialmente construída e, por conseguinte, parte integrante da constituição da identidade profissional do professor.

Além da introdução, o presente texto se divide em quatro seções. Na próxima seção contextualiza-se historicamente a formação de professores no cenário brasileiro e, em seção secundária, apresenta-se alguns conceitos de formação continuada. Na segunda seção, apresenta-se o PFCAP-DA. Na terceira seção, discute-se o percurso da pesquisa. Na quarta

O Programa de Formação continuada e Atualização Pedagógica- Docência Ativa na Universidade Federal do Maranhão

seção, procede-se na organização dos resultados para a análise da pesquisa e, por fim, na última seção, tecemos as considerações finais.

Breve percurso na história

Segundo Dourado (2009), a qualidade na formação dos professores é fator que mantém estreita relação com a formação dos estudantes. Sendo assim, todas as modalidades e níveis de ensino requerem atenção e constante aprimoramento dos professores, sobretudo, ao considerarmos o atual estágio da sociedade em que vivemos concebida como “sociedade em rede” (Castells, 2005) ou “sociedade da aprendizagem” (Pozo, 2002).

Para se entender a formação continuada de professores no Brasil é necessário situá-la historicamente e, nesse contexto, é importante citar Silva e Frade (1997) que apontam três momentos políticos brasileiros que causaram forte influência no direcionamento da formação continuada de professores, a saber: a ditadura militar em 1970, os movimentos de democratização em 1980, bem como os movimentos de globalização da cultura e da economia na década de 1990.

A formação continuada de professores no Brasil na década de 70 obteve significativa expansão devido ao advento da modernização, o que exigiu recursos humanos mais qualificado para atender, sobretudo, às demandas do governo militar, que adotou medidas de incentivo à formação de trabalhadores, sendo este o principal objetivo da educação na época (Pedroso, 1998).

No início dos anos 80, com a abertura política, vários movimentos em prol da educação se intensificaram. Assim, com a conquista de direitos políticos, deu-se início a uma nova etapa na história da educação brasileira marcada principalmente, segundo Pedroso (1998), por maior participação dos professores nas questões da educação. Desta maneira, alteração no cenário social e político resultou em formações continuadas as quais não mais se restringiam somente a questões técnicas, passando a abordar o contexto sócio-histórico no qual o professor estava inserido, portanto, os programas de formação continuada de professores passaram a buscar respostas às demandas mais específicas do cotidiano escolar na perspectiva do aprendizado permanente (Silva; Frade, 1997).

É no final da década de 80 e início da década de 90 que a formação continuada de professores assume nova roupagem, voltando-se para a formação em serviço. É nesse

período em que surgem os “pacotes de treinamento” ou “encontros de formação”, caracterizados por quantitativos de professores participantes sempre insuficientes para representarem efetiva melhoria da qualidade do ensino (Silva; Frade, 1997).

A década de 1990, segundo Soares (2008), foi marcada por políticas educacionais que colocaram em destaque o professor, em contrapartida isso não significou o avanço esperado, pois contraditoriamente, a formação se fragmentou, ocasionando aligeiramento e o esvaziamento de seus conteúdos, além de uma desconexão com a prática. Isso se deve, segundo a autora, à equivocada associação da reflexão sobre a prática às ideias sobre competência muito ligada à ideia de formação de um profissional tecnicamente competente, ao mesmo passo que disciplinado, ajustado e pouco crítico. Assim, a autora destaca que:

[...] na medida em que são fragilizados, precarizados, aligeirados e esvaziados de conteúdo os processos de trabalho e formação dos professores, em especial daqueles que atuam ou irão atuar na escola pública, há uma crescente e gradativa desqualificação desses profissionais e, por sua vez, o enfraquecimento da possibilidade da escola estar, de alguma forma, contribuindo para o fortalecimento de um projeto contra hegemônico de sociedade (Soares, 2008, p. 140).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), em seu artigo 63, parágrafo III, enfatiza que os institutos de educação superior deverão manter “programas de formação continuada para os profissionais da educação dos diversos níveis”.

É relevante observar que no texto da lei, quando se faz menção à formação continuada, ela não é específica para o docente da educação superior, porém enfatiza a necessidade de manutenção de “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”, como já mencionado anteriormente (Brasil, 1996).

A partir dos anos 2000, fica evidente no Brasil a adoção do ensino a distância como estratégia para a ampliação da oferta de vagas no ensino superior, tanto na rede privada como na pública. Paralelo a isto, houve intenso incremento na criação de formações continuadas de professores na modalidade de educação a distância (EaD), tanto no âmbito da educação superior quanto na educação básica como, por exemplo, o Proinfo criado em 2008 e voltado para a capacitação dos professores para uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC no cotidiano escolar.

Nesse sentido, nota-se que a formação de professores tem ganhado novas feições, sobretudo, sob o viés de “atualizações” para a inserção e utilização de recursos e dispositivos

O Programa de Formação continuada e Atualização Pedagógica- Docência Ativa na Universidade Federal do Maranhão

tecnológicos na prática pedagógica. Isto ocorre seja pela oferta da formação continuada ou formação em serviço, seja por meio de cursos de curta duração e/ou pós-graduação.

Alguns conceitos de formação continuada

O termo formação, segundo o dicionário Aurélio, conceitua-se como “ação ou efeito de formar, formar-se”. Esse conceito traz em si a compreensão do processo de formação numa perspectiva do inacabamento. Neste sentido, Paulo Freire nos alerta que é na consciência de nosso inacabamento de que podemos ir além. “Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado.”. Portanto, na perspectiva freiriana, a formação docente é entendida como um processo consciente de que não pode prescindir do aprender de forma contínua, logo, pois “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 23).

Ao longo do processo histórico da formação continuada de professores no Brasil, várias literaturas, teóricos e especialistas se propuseram a pesquisar e classificar os modelos de formação que foram surgindo. Tais modelos foram surgindo a partir da mudança de cenários e período histórico onde a educação se encontrava.

As ações de formação continuada se desenvolvem em arenas de disputas ideológicas complexas, que se engendram em diferentes concepções de formação, influenciando a escolha e elaboração de modelos de formação que estão por sua vez a serviço de propósitos antagônicos. Desse modo, por vezes um modelo de formação continuada pode estar bem estruturado metodologicamente com objetivos claros e bem definidos para um grupo, mas para outro com visão situacional diferente, essa mesma formação pode ser considerada inadequada.

Diante do exposto, podemos dizer que a escolha de um modelo de formação continuada depende tanto das expectativas como da intencionalidade corporificada nas ações docentes.

Demailly (1992, p. 32, grifo nosso) nos traz uma classificação sobre a formação continuada a qual divide em quatro modelos:

O universitário – modelo baseado em projetos de caráter formal, extensivo, ligado a uma instituição formadora e que promove uma titulação específica como a pós-graduação.

O escolar – que versa cursos com bases estruturadas e formas definidas pelos especialistas e organizadores. Neles, os programas, os temas e as normas de

funcionamento são definidas pelos que contratam e, na maioria das vezes, estão pautados em situações reais.

O *contratual* – acontece quando há uma negociação entre diferentes parceiros para o desenvolvimento de um determinado programa. Esse tipo de ação é considerado o mais comum na elaboração de curso de formação continuada.

O *interativo-reflexivo* – esse tipo de modelo parte de iniciativas de formação que acontecem mutuamente entre os professores em situação de trabalhos e os formadores.

Nóvoa (1992) reorienta a perspectiva de Chantraine Demailly em apenas dois grandes modelos, o estrutural e o construtivo. No modelo estrutural, as formações continuadas se fundamentam na racionalidade técnica em que o processo de formação se estabelece com base numa proposta previamente organizada e estruturada, centrada na transmissão de conhecimentos e informações de caráter instrutivo. Nesse tipo de modelo, os planos de formação, bem como as ações que os substanciam, são oferecidos por empresas vindas do contexto exterior aos dos professores. A participação dos professores na elaboração da proposta não ocorre de forma ativa, isto é, eles acatam planos de formação já prontos e organizados por outros profissionais considerados especialistas, muitas vezes de consultorias contratadas somente para essa finalidade.

Ainda segundo Nóvoa (1992) no modelo construtivo, o princípio é a reflexão interativa e contextualizada que acontece quando se articula teoria e prática, propiciando a interação entre formadores e formandos. Nesta perspectiva, ocorre intensa troca de conhecimentos por meio dos grupos focais, das dinâmicas, debates, oficinas e discussões. Para o autor, nesse modelo de formação continuada são previstas avaliações e autoavaliações colaborativas em que se avalia os saberes produzidos em ação.

Assim, a formação continuada na perspectiva contemporânea deve ser representada a partir de um processo formativo organizado, sistemático e centrado na ação-reflexão-ação, de modo que contribua para o desenvolvimento pessoal, profissional do professor, mas também da instituição em que está inserido.

Zabalza (2004) se referindo ao trabalho docente no ensino superior, atribui três funções aos professores: o ensino, a pesquisa e a administração em diversos setores da instituição. O autor ainda afirma que o exercício do professor do ensino superior tem agregada às suas funções outras atribuições que complexifica que o docente do ensino superior deve executar, tornando mais complexo o exercício profissional:

O Programa de Formação continuada e Atualização Pedagógica- Docência Ativa na Universidade Federal do Maranhão

[...] o que alguns chamaram de business (busca de financiamento, negociação de projetos e convênios com empresas e instituições, assessorias, participação como especialistas em diversas instâncias científicas, etc.). E as relações institucionais (que são entendidas de diferentes maneiras: da representação da própria universidade nas inúmeras áreas em que é exigida até a criação e a manutenção de uma ampla rede de relações com outras universidades, empresas e instituições buscando reforçar o caráter teórico e prático da formação e, em alguns casos, seu caráter internacional) (Zabalza, 2004, p. 109).

A partir do ponto de vista da Lei 9394/96, o 13º art. estabelece as seguintes atribuições aos professores:

(i) participar da elaboração do projeto pedagógico; (ii) elaborar e cumprir o plano de trabalho; (iii) zelar pela aprendizagem dos alunos; (iv) estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento; (v) ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos; (vi) participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional (LDB.9394/96, art.13).

Sendo assim, a Lei nº 9.394/96 não trata expressamente do processo de formação continuada do professor no ensino superior, cita somente que esse profissional deve ter titulação acadêmica, isto é, formação no ensino superior, ou notório saber, o que reforça, a ideia de que para ser professor, basta o conhecimento aprofundado sobre determinado conteúdo, desconsiderando pesquisas nacionais e internacionais sobre a importância da formação continuada para a docência na educação superior.

Para Pedro Demo (1996) entre outros pesquisadores da área, as Reformas Educacionais iniciadas nos idos anos de 1990, provocaram alterações no sistema educacional em todos os níveis, podendo ser vista, inclusive, como um mecanismo para alcançar o crescimento econômico, a transformação cultural e a solidariedade nacional. Nesse contexto, a formação de professores se revela como uma estratégia fundamental para a melhoria da qualidade do ensino, e a sua reformulação passou a constituir em metas para elevar os padrões de qualidade da educação da maioria dos países capitalistas (Lauande, 2010).

A preocupação com a elevação do nível de formação dos professores universitários, considerando a formação continuada, tem ganhado cada vez mais espaço em debates sobre a Educação. Assim, a formação do professor, seja inicial ou continuada, deve ser compreendida como momentos distintos de um processo contínuo de construção de práticas qualificadas no exercício da profissionalidade e da profissionalização do professor.

O ato formativo, conforme Menezes (2003, p. 317), “requer, para ser coerente, uma constante reflexão sobre si mesmo, sob pena de transformar-se em meras práticas receitas

e petrificadas.”. Deste modo, ao professor é atribuída uma reflexão sobre suas práticas. Pensamento que nas últimas décadas tem sido divulgado por Schön (1992), e Nóvoa (1992) e seus seguidores.

Nessa perspectiva, Schön (1992, 2000) defende a reflexão dos professores na e sobre a sua prática. Ressalta a ideia de uma prática reflexiva, ou seja, um espaço de formação em que o professor tenha oportunidades de refletir constantemente sobre os problemas que se apresentam em sua atuação cotidiana.

Em face do exposto, os programas de formação continuada de professores, sejam eles no âmbito do Ensino Superior das Universidades ou na Educação Básica, por meio das Secretarias de Educação, desenvolvem-se em um campo complexo de escolhas que são atravessados por diversos fatores, entre os quais Gatti (2003, p. 59) destaca a questão psicossocial, ou seja, a formação continuada se dá também em função da multiplicidade de dimensões que a envolve.

O Programa de Formação Continuada Docência ativa na UFMA

O PFCAP-DA se constitui em iniciativa da Pró-Reitoria de Ensino, com vistas à promoção de formação continuada ao corpo docente da Universidade Federal do Maranhão, por meio do planejamento de ações formativas intermediadas pelo Núcleo de Formação e Atualização Pedagógica, constituído em 2015 com a finalidade de levantar as necessidades de formação dos professores, por meio das Subunidades Acadêmicas, além de acompanhar todo o processo das formações, com vistas a

atender às necessidades de melhoria da qualidade do ensino de graduação na UFMA, por meio de ações de formação continuada e atualização pedagógica; oferecer subsídios para a reflexão e desenvolvimento sobre planejamento, técnicas e métodos de ensino, avaliação e aprendizagem discente, com base na ética profissional e no compromisso social da instituição; promover o diálogo acadêmico acerca de temas inerentes à docência. (UFMA, Folder de Apresentação do PFCAP-DA, 2015, p. 1)

Os objetivos do PFCAP-DA são inspirados no Programa Prodocência (Programa de Consolidação das Licenciaturas), vinculado à Capes, considerando que o escopo do Prodocência é a formação inicial desenvolvida nos cursos de licenciaturas, enquanto o PFCAP-DA visa à formação continuada, isto é, atender às demandas formativas encaminhadas pelas Subunidades Acadêmicas, sob o viés da formação em serviço. Para tal, a comunidade docente é consultada por meio de “formulário pesquisa” encaminhado às coordenações de curso.

O Programa de Formação continuada e Atualização Pedagógica- Docência Ativa na Universidade Federal do Maranhão

Isto posto, as formações são estruturadas em cursos de 20h ou 40h de duração, seminários, mesas redondas, ciclos de palestras e oficinas. O público a quem se destina as formações abrange professores, técnicos em assuntos educacionais e servidores que desenvolvem assessoria pedagógica nos cursos de graduação. A oferta dos cursos segue periodicidade semestral, ocorrendo na Semana de Planejamento Acadêmico, conforme o Calendário Acadêmico.

De acordo com a minuta de apresentação do PFCAP-DA, os cursos ofertados são avaliados pelos cursistas participantes, tão logo se conclui cada módulo. A avaliação se dá por meio de instrumento específico criado pelo Núcleo de Formação e Atualização Pedagógica, consistindo em um questionário enviado aos e-mails dos participantes. É por meio desse questionário que avaliam o desenvolvimento do curso, os recursos utilizados e o domínio sobre os temas tratados pelos professores formadores e/ou palestrantes.

O percurso da pesquisa

A pesquisa teve início em meados do mês de outubro de 2015, a partir do interesse de se investigar como a Universidade Federal do Maranhão se posicionava frente à formação continuada de seus docentes. Os sujeitos da pesquisa foram professores e professoras participantes da formação continuada promovida pelo PFCAP-DA, organizado no formato de ciclo de palestras que ocorreram em três dias consecutivos no Auditório da Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação da UFMA, em 2015.

Para conhecer o PFCAP-DA, inicialmente, procedeu-se em pesquisa documental por meio do levantamento dos documentos que constituíram o plano de formação do PFCAP-DA, para tal, deu-se relevância aos documentos de linguagem verbal e escrita por entender que estes se constituem nos principais tipos de documentos na área da pesquisa educacional.

Como técnica de coleta de dados utilizou-se a entrevista semiestruturada e a aplicação de questionário pré-elaborado via Google Forms (2). A entrevista semiestruturada foi realizada após a aplicação do questionário, com vistas a entender pontos que ainda não estavam muito claros. As perguntas do questionário e da entrevista semiestruturada foram sistematizadas em dois eixos: caracterização do sujeito por meio da prévia identificação e percepção do sujeito acerca da formação continuada.

O questionário foi composto por perguntas abertas e fechadas, justificando-se pela necessidade premente de se estabelecer o perfil dos sujeitos da pesquisa; a entrevista foi elaborada com o propósito de identificar a percepção dos professores sobre o PFCAP-DA. A análise das informações obtidas em ambos os procedimentos, possibilitaram a construção das inferências a partir das falas dos entrevistados, considerando o pressuposto de Minayo (2013), em que se defende a importância de se ouvir as falas dos sujeitos da pesquisa no âmbito das pesquisas sociais.

Participaram do primeiro Ciclo de Palestras do Programa Docência Ativa, 48 (quarenta e oito) profissionais da educação entre professores e técnicos de atendimento educacional. Entre os professores, havia veteranos e ingressantes. Nos 3 dias de evento, nove professores/as ministraram palestras, rodas de conversas e debates com exibição de documentários temáticos, perfazendo o total de 2h30min diários de formação, nos dois turnos (manhã e tarde).

Para compor a amostra de sujeitos da pesquisa, estabeleceu-se o critério de acessibilidade, isto é, foram entrevistados aqueles que mais se demonstraram acessíveis quanto à possibilidade de entrevistá-los, sendo eles 32 (trinta e dois) professores participantes da formação do total de 48 (quarenta e oito), o que representa 66,6% do total que forma o universo de participantes da formação. Já entre os professores-formadores, entrevistamos 6 (quatro) dos 9 (seis) que compunham o total do universo.

Entre os 9 (nove) professores-formadores, 3 (três) eram convidados de outras universidades, a saber: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

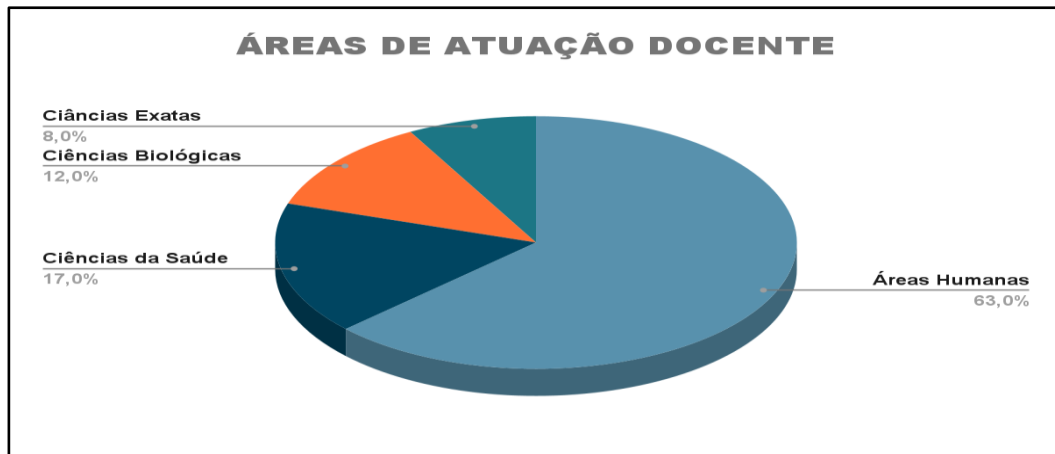
Os temas abordados durante a formação continuada foram: inclusão da pessoa com deficiência na Universidade, a internacionalização do Ensino Superior, estratégias de ensino e aprendizagem com dispositivos móveis, o ensino mediado pelas tecnologias de informação e comunicação, estratégias ativas de aprendizagem e desafios da docência no ensino superior.

Os professores participantes da formação em sua maioria exercem docência em cursos das Áreas humanas (63%), seguido das Ciências da Saúde (17%), Ciências Biológicas (12%), e Ciências Exatas (8%). Os resultados citados foram obtidos a partir da análise das informações colhidas no questionário de identificação e caracterização dos professores

O Programa de Formação continuada e Atualização Pedagógica- Docência Ativa na Universidade Federal do Maranhão

participantes da formação, em comparação aos dados obtidos no formulário de inscrição na formação. Conforme podemos observar no gráfico a seguir:

Gráfico 1 - Área de atuação docente



Fonte: elaborado pelos autores

A participação dos professores nas formações ainda é pequena, e isto dá margem a várias interpretações, há quem atribua essa ausência à falta ou à pouca significância que os professores dão a formação continuada, em razão do fato de muitos possuírem doutorado ou pós-doutorado nas suas áreas que atuam. Conforme podemos perceber no excerto da entrevista concedida pela pró-reitora de ensino e idealizadora do PFCAP-DA:

(...) muitos dos professores de nossa Universidade já possuem alto grau de formação (pós-doutorado, doutorado, mestrado) nas áreas que atuam, muito possivelmente seja esta uma das razões pelas quais são resistentes às formações.

No entanto, seria ingênuo atribuir somente aos professores a responsabilidade pela baixa adesão ao PFCAP-DA, pois diversos outros fatores comparecem à análise: o excesso das demandas de trabalho é um desses fatores, mas não é o único, pois o professor universitário atua nos três pilares que sustentam as Universidades: ensino, pesquisa e extensão, conforme Constituição Federal de 1988 em seu artigo 207. Assim, nessa ambiência, muitos se dedicam integralmente ao ofício com rotinas de trabalho extenuantes e isso nos conduz a questionar, inclusive, a que tipo de nova forma de expropriação os professores do Ensino Superior estão sendo submetidos, enquanto trabalhadores?

Nesse sentido, também seria parte de uma visão muito limitada conceber a formação continuada de professores de fora das intensas transformações do atual estágio do

capitalismo que, ao seu modo, atribui caráter utilitarista e mercantilista a quase tudo. É, pois, nesse contexto em que o trabalho docente se insere atualmente, balizado pelas atuais demandas do capitalismo, caracterizadas pelas pressões e cobranças por níveis cada vez mais elevados de qualificação, pela proletarização da profissão docente e pela precarização das condições de trabalho.

Há de considerar o processo de formação do professor como uma atividade em contínua construção. Entretanto, é importante perceber que esse processo de formação não se dá em espaço etéreo, numa neutralidade ou apartado de intencionalidade, tampouco desconexo da historicidade. Antes, porém, o que temos é um espaço de disputas ideológicas, de onde decorrem as reflexões que também não se dão dentro de uma lógica de linearidade.

Desse modo, as práticas pedagógicas do professor (seja universitário, seja da educação básica) são influenciadas pela cultura docente que ele mesmo, dialeticamente, ajuda a construir ao longo de sua trajetória acadêmico-profissional, logo, pois, o primeiro princípio do método dialético é: tudo se relaciona. Assim, o próprio professor enquanto sujeito de sua prática, contribui para a tessitura da cultura acadêmica que faz parte.

Desta feita, o PFCAP-DA se situa numa realidade concreta, sem a qual não seria possível compreender seus determinantes, por isso, um dos princípios do método dialético é: “tudo se relaciona”. Portanto, o concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade na diversidade (Marx, 1983). Assim, a formação continuada de professores não pode ocorrer alheia às contradições do seu entorno, visto que tomando para análise outra categoria do materialismo, a totalidade, os fatos que ocorrem no mundo são parte de um todo e, como tal, são aspectos parciais de uma realidade totalizante.

Assim, é possível dizer, portanto, que o professor constrói o conhecimento a partir de suas condições materiais, das contradições em que está inserido e nas relações que promove com o conhecimento e com o outro.

Resultados e Análise da Pesquisa

De início se faz necessário esclarecer que não transcrevemos as falas de todos/as professores/as pesquisados, porém, destacam-se aquelas que trazem elementos significativos para análise.

Para buscar compreender as falas dos entrevistados, inspiramo-nos na técnica de análise de conteúdo, por entendermos como adequada para se estudar as comunicações

O Programa de Formação continuada e Atualização Pedagógica- Docência Ativa na Universidade Federal do Maranhão

entre os homens, enfatizando o conteúdo das mensagens por eles emitidas. Com efeito, Triviños (1987, p. 160) recorre a conceituação de Bardin sobre análise de conteúdo:

É um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) das mensagens.

O questionário de pesquisa foi elaborado utilizando-se dos recursos do aplicativo Google Forms, sendo composto por perguntas que buscavam identificar no âmbito da formação continuada de professores os seguintes eixos: concepção de formação continuada, a percepção dos professores sobre a importância/relevância, a motivação e a frequência de participação, dos mesmos nas formações continuadas.

Sobre o quesito concepção de formação continuada, a partir da percepção dos professores (1) participantes do PFCAP-DA, temos:

Formação continuada é buscar sempre se aperfeiçoar sobre sua prática pedagógica (Prof. Dionísio).

Formação continuada é a reflexão sobre a prática e é parte essencial do processo de formação. Em nosso caso, por sermos professores, temos que estar em contínua formação, visto que a realidade é dinâmica (Prof. Apolo).

Formação continuada, no meu entendimento, é um reflexo da preocupação com que cada profissional deve ter com a sua profissão, independente de que área atue (Prof. Orfeu).

A formação continuada é o aprimoramento da prática profissional, no sentido de buscar acompanhar as mudanças em que o tempo provoca nas profissões (Profa. Atena).

Constata-se que a maioria dos professores compreendem a formação continuada como importante contribuição para o aprimoramento do exercício da prática, sobretudo, porque entendem que a reflexão sobre a prática pedagógica orienta as ações docentes. Conforme preceitua Tardif, Lessard e Gauthier, (1999, p. 17):

Os saberes profissionais dos professores não são somente personalizados, eles também são situados, isto é, como dizíamos anteriormente, construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular, e é em relação a essa situação particular que eles ganham sentido.

No que ainda concerne a importância e relevância atribuída pelos professores à formação continuada, podemos destacar as seguintes respostas:

É de suma importância para valorização do professor (Prof. Apolo).

Os programas de formação são orientadores de qualidade de ensino, pois refletem diretamente no processo de ensino-aprendizagem dos discentes (Prof. Dionísio).

*É importante na medida em que os conhecimentos de cada área são específicos e a maneira como se conduz a aprendizagem também. Ou seja, não basta o professor saber, ele precisa saber ensinar, ele precisa saber avaliar, e isto só se aprende aprimorando a didática, os recursos, as estratégias de ensino. Por isso, é importante esse encontro entre diferentes saberes (Prof. Orfeu).
Necessário e indispensável, pois contribui sobremaneira para o fortalecimento da prática docente que, nos dias de hoje, é na verdade “adoecente” (Profa. Atena).*

Analisando as respostas apresentadas, notamos que todos os professores atribuem importância/relevância à formação continuada. Suas falas corroboram para o entendimento de formação continuada, como um processo importante de releitura das experiências e das aprendizagens integradas ao cotidiano dos professores, considerando a escola (ou universidade) como local de ação.

Na fala do prof. Orfeu, podemos notar a consideração da existência de um conjunto de saberes próprios da ação pedagógica do professor. Tal entendimento encontra lar teórico em Tardif (2008), pois o autor nomeia esses saberes, de saberes profissionais, saberes da ação, saberes do trabalho e no trabalho. Sendo estes, temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, portanto, carregam consigo as marcas do seu objeto que é o ser humano (os estudantes).

Quanto à frequência de participação dos professores em formações continuadas, tivemos as seguintes respostas:

*Não conheço outra iniciativa que se aproxime do Docência Ativa. Tive um curso muito rápido de integração à instituição, assim que passei a fazer parte do quadro de professores, mas algo muito aligeirado (Prof. Apolo).
Não temos ainda iniciativas que levem a formação continuada a sério, como deveria. O que temos são cursos curtos que tratam de temas pontuais que se encerra em si mesmos (Prof. Dionísio).
Já participei de vários cursos ofertados pela UFMA, mas infelizmente isso é por época, não tem sempre de forma contínua. Essa descontinuidade de ações exitosas é algo bem comum de se ver. Penso que a Universidade perde muito com isso (Prof. Orfeu).*

Nas falas dos professores, podemos notar uma queixa em razão da falta de uma periodicidade nas formações, fato este que nos permite perceber a ausência de uma política de formação continuada de professores, que ocorra de forma efetiva, contínua e permanente.

Sobre essa questão, Gatti (2008, p. 58) assevera que:

Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram a feição de programas compensatórios e não propriamente de

O Programa de Formação continuada e Atualização Pedagógica- Docência Ativa na Universidade Federal do Maranhão

atualização e aprofundamento da prática que visem à apropriação de avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir déficits da formação anterior.

Em face do exposto, é necessário que entendamos a variedade de funções que as instituições educativas passaram a desempenhar após a reforma educativa da década de 1990 e das novas exigências do mundo do trabalho que desencadearam exigências ao professor, requisitando-lhe, conseqüentemente, mais investimentos na formação. Portanto, não se pode perder de vista que essa questão se inscreve no quadro das demandas crescentes da sociedade contemporânea e advém da intensificação do discurso que defende a atualização permanente como forma de determinar competência.

Podemos observar as implicações do discurso ideológico da competência na formação de professores quando perguntamos a eles se a formação continuada atendeu a suas expectativas, considerando o objetivo do PFCAP-DA, vejamos:

Acredito que sim, pois pude aprender novas habilidades e desenvolver novas competências, tendo em vista que já me deparei com situações de ensino em que fiquei meio perdida sobre qual ação tomar, principalmente no sentido do uso das novas tecnologias (Profa. Vênus).

Sim, porque eu tinha muita curiosidade sobre essas tais estratégias ativas de aprendizagem; são os termos da moda e nós temos que nos apropriar. Afinal, peixe que dorme, a maré leva (Profa Minerva).

No questionário se perguntou ainda sobre o que motivou os professores a participarem da formação. As respostas foram as seguintes:

Busquei a formação continuada porque as temáticas tratadas para mim são muito importantes, como por exemplo, a questão da inclusão de pessoas com deficiências na universidade. Isto não pode ser desconsiderado, pois todos têm direito à educação (Prof. Apolo).

Primeiramente, os temas que foram abordados e, segundo, os palestrantes convidados são todos muito competentes, conheço alguns e resolvi vir prestigiar (Prof. Baco).

As concepções de formação de professores fundamentadas na perspectiva de pesquisador reflexivo, segundo Schön (1992), têm gerado um certo perigo de responsabilizar os docentes por problemas do ensino, como a “má qualidade” da educação. Outro perigo que a racionalidade sobre a prática pode representar à formação de professores se dá pela possibilidade desta se converter na exploração do profissional, seja pelo acúmulo de “tarefas”, seja pelo esvaziamento de sentido dessas tarefas.

À rigor, a prática não pode ser metamorfoseada ou reduzida ao domínio de técnicas. Desse modo, o conhecimento dos professores não pode ser visto meramente como o domínio de um conjunto de técnicas ou a apropriação de um kit de habilidades ou competências. Toda essa compreensão situa a formação continuada de professores no modelo da racionalidade técnica.

A formação continuada, que segue o modelo da racionalidade crítica, compreende a educação como historicamente localizada e projeta uma visão sobre qual tipo de futuro se espera construir.

Denominações do tipo capacitação, treinamento, reciclagem e aperfeiçoamento, atualização, entre outras, correspondem a uma ideologia e uma concepção tecnicista da educação das quais apresentam preocupação com a eficiência e eficácia na educação tal como acontece na indústria, no comércio e no mercado de capitais cujo foco principal é apenas o lucro.

Na nossa opinião, para além dos modelos teóricos e concepções sobre a formação continuada, esta deve ser espaço de reflexão, portanto, deve favorecer o posicionamento dos professores sobre as mudanças que vêm ocorrendo na educação, além de ser espaço para repensar e discutir as novas formas de ensinar e aprender que vão surgindo com a contemporaneidade.

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo discutir sobre a formação continuada de professores no ensino superior, a partir do cenário do “Programa de Formação Continuada e Atualização Pedagógica - Docência Ativa” (PFCAP-DA), criado em 2015, com vistas ofertar formação continuada aos professores da UFMA. Para isso, foi preciso verificar em termos de concepções de formação continuada de professores, como esse programa se expressa nos documentos oficiais. No início do estudo, debruçamo-nos na investigação das concepções de formação continuada existentes, tanto nos documentos como nas falas dos professores participantes do PFCAP-DA. Assim, constatamos que:

- As ações do PFCAP-DA buscaram superar o modelo de formação por treinamento, entendida como receituário de técnicas.
- Apesar de identificarmos unidades de registros nos discursos dos sujeitos que apontaram para uma concepção com viés reflexivo, observamos que a predominância nas falas dos

O Programa de Formação continuada e Atualização Pedagógica- Docência Ativa na Universidade Federal do Maranhão

professores se insere na ideia de atualização pedagógica, com nuances da racionalidade técnica.

Do ponto de vista propositivo, sabe-se de que a leitura do cenário revelado durante a pesquisa, leva-nos a defender os seguintes pontos:

- Compromisso de implementar programas de formação continuada de professores de maneira permanente, tendo em vista a descontinuidade do PFCAP-DA nos dias atuais.
- Criação de um Plano de Desenvolvimento do Profissional Docente, garantindo institucionalmente as condições do concreto-dado e o suporte técnico necessário para seu funcionamento.

Em face do exposto, fica evidente que tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de formação continuada. Nessa compreensão, os programas de formação continuada precisam de se dedicar não somente à atualização de saberes específicos em cada área de conhecimento, mas também focalizar na busca de técnicas de ensino e aprendizagem se referenciando na aprendizagem do aluno, assim como a reflexão sobre a construção identidade docente (Pimenta; Ghedin, 2012; Leite, 1999).

Referências

ANASTASIOU, Léa C.; PIMENTA, Selma G. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação v. 1).

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei n. 9.394/96). Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014b. Seção 1, p. 1, Ed. Extra.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BARDIN, L. (2006). **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977)

CASTELLS. M. A sociedade em rede do conhecimento à política. In: CASTELLS, M.; CARDOSO, G (Orgs). **A sociedade em rede do conhecimento à ação política**. Imprensa Nacional: Casa da Moeda 2005.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1996.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Série Documental: Textos para Discussão, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

GATTI, Bernadete. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas, autores associados, 2003.

_____. Análise das políticas públicas para Formação Continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. n. 37, jan/abr, 2008. Autores Associados, p. 57-70.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. v. 14. São Paulo: Cortez, 2011.

KENSKI, Vani M. **Educação e tecnologias - o novo ritmo da informação**. São Paulo: Papirus, 2003.

LAUANDE, Maria de Ribeiro Franco. **Política de formação de professores: uma leitura a partir da análise do programa especial de formação de professores para educação básica-PROEB/UFMA**. 308f. Tese de doutorado, 2010. Disponível em: <<http://www.tedeabc.ufma.br/tesesedissertações>>, acesso em maio. 2021.

LEITE, Denise (Org.). **Pedagogia universitária: conhecimento, ética e política no ensino superior**. Porto Alegre: Universidade-UFRGS, 1999.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo, DIFEL, 1982.

MENEZES, C. M. A. Educação continuada de educadores: superando ambiguidades conceituais. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 12, n. 20, p. 311-320, 2003.

MINAYO, M. C. de L. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. Petrópolis: Vozes, 2013.

NÓVOA, Antônio. **A formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Edições Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7ed. São Paulo: Cortez, 2012.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 77-92.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto: Rés, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes. (2002).

**O Programa de Formação continuada e Atualização Pedagógica- Docência Ativa na
Universidade Federal do Maranhão**

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

_____. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza.** Madrid: Ediciones Morata, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Programa Docência Ativa:** formação continuada e atualização pedagógica. [São Luís, 2015]. 1 folder.

ZEICHNER, Kenneth. M. **A formação reflexiva de professores:** ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ZABALZA, Miguel Ángel. **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Notas

- 1- Programa de Formação Continuada de Professores e outros Profissionais da Educação na FE/UFG (2005); Programa de Formação Continuada para a Docência no Ensino Superior - Centro Universitário Católica de Jaraguá do Sul, Santa Catarina (2010); Curso de Formação Continuada para docentes do Ensino Superior (PUC-SP Campus Monte Alegre) (2020).
- 2- Utiliza-se nomes fictícios (de deuses gregos e romanos) ao invés dos nomes verdadeiros dos sujeitos nesta pesquisa para se preservar o anonimato das identidades, seguindo os critérios éticos da pesquisa.
- 3- Trata-se de um aplicativo de gerenciamento de pesquisas criado pelo Google no qual seus usuários podem pesquisar e coletar informações sobre outras pessoas.

Sobre os autores

Jerry Wendell Rocha Salazar

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Professor Adjunto da Universidade Estadual do Maranhão. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Públicas de Educação (GEPPE). E-mail: jerryrochasalazar@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8778-7149>

Maria de Fátima Ribeiro Franco Lauande

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora Emérita da Universidade Federal do Maranhão. Membro do Grupo de Pesquisa: Escola, Currículo, Formação e Trabalho Docente do Programa de Pós-Graduação/Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).
E-mail: fatimalauande2020@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6270-3420>

Recebido em: 27/06/2021

Aceito para publicação em: 17/08/2021

Artigo entregue revisado em: 17/04/2024