

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

VERA LUCIA PONTES DOS SANTOS

**DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A AÇÃO PEDAGÓGICA
RESULTANTE DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
RECÉM-INGRESSOS NA UFAL**

Maceió - AL

2016

VERA LUCIA PONTES DOS SANTOS

**DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A AÇÃO PEDAGÓGICA
RESULTANTE DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
RECÉM-INGRESSOS NA UFAL**

Dissertação de mestrado apresentada à Banca Examinadora como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Alagoas.

Orientadora: Profa. Dra. Cleide Jane de Sá
Araújo Costa

Maceió – AL

2016

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

- S237d Santos, Vera Lucia Pontes dos.
Docência na educação superior e a ação pedagógica resultante da formação continuada de professores recém-ingressos na UFAL / Vera Lucia Pontes dos Santos. – 2016.
140 f.
- Orientadora: Cleide Jane de Sá Araújo Costa.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2016
- Bibliografia: f. 120 -129.
Apêndices: 130-138.
Anexos: f. 139-140.
1. Educação Superior. 2. Docência na educação superior. 3. Professores – Formação continua. 4. Ação Pedagógica. I. Título.

CDU: 378(813.5)



Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

*Docência na educação superior e a ação pedagógica resultante da formação
continuada de professores recém ingressos na Ufal*

VERA LUCIA PONTES DOS SANTOS

Dissertação de mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 15 de agosto de 2016.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Cleide Jane de Sá Araújo Costa (PPGE/CEDU/UFAL)
(Orientador)

Prof. Dr. Luis Paulo Leopoldo Mercado (PPGE/CEDU/UFAL)
(Examinador Interno)

Prof. Dr. Amauri da Silva Barros (UFAL)
(Examinador Externo)

AGRADECIMENTOS

Quisera poder alcinhar, um a um, todos aqueles que suavizaram o nosso percurso, que dotados de sensibilidade cooperaram para uma formação mais leve, solidária e humana! Registre-se, todavia, a nossa gratidão a todos, dentro e fora da Academia.

Ao meu estimado pai, Sr. Evaristo (*in memoriam*), pelo incentivo, amor e confiabilidade. Pai, te amo! E à minha mãe, Sra. Adnelza, e a todos os meus familiares que sempre acreditaram na minha capacidade de realização.

Aos meus filhos Alan Nicholas e Alisson José, minhas maiores inspirações na busca pela realização dos meus sonhos.

À minha orientadora Profa. Dra. Cleide Jane, por ter me ajudado a encontrar os caminhos desta pesquisa. Muito obrigada!

Aos professores da UFAL, participantes do curso Sala de Aula: espaço de mediação pedagógica e de abordagem hipertextual (EMPAH/PROFORD), que contribuíram com a produção dos dados desta pesquisa.

Aos professores Dr. Luís Paulo Mercado e Dr. Amauri Barros, que compuseram a banca de qualificação e de defesa, cujas contribuições e críticas foram decisivas para a consolidação desse estudo.

Aos pesquisadores do Grupo TIC e Formação de Professores, que me enriqueceram com debates e embates numa perspectiva democrática de convivência acadêmica.

A todos os professores com os quais cursei disciplinas durante o mestrado, sobretudo os “fabulosos” Dr. Anderson Menezes, Dr. Luís Paulo Mercado e Dra. Edna Prado.

Aos amigos e amigas com os quais pude partilhar idas e vindas no decurso do mestrado, especialmente as queridas Genilda, Tânia, Aldenice, Helena Pimentel, Ana Paula, Dolores, Mariângela, Iolanda, Dra. Marleide e o estimado Isaac.

Aos colegas de trabalho da Pró-Reitoria de Graduação/UFAL e da Escola Municipal Pedro Suruagy, pela compreensão, incentivo e apoio ao longo dessa jornada.

A todos que direta ou indiretamente me incentivaram e também os que não puderam me incentivar, pois tanto as facilidades quanto as dificuldades me impulsionaram a avançar e ter êxito.

RESUMO

Estuda a docência e a formação continuada na educação superior à luz de pressupostos teórico-metodológicos e legais baseados em aportes de Saviani (2007 e 2011), Ramos (2010), Masetto (2012), Veiga (2010), Pimenta e Almeida (2011), Pimenta e Anastasiou (2010), e na Lei n. 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), respectivamente, a fim de investigar as contribuições da formação continuada à ação pedagógica de professores recém-ingressos na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Em conformidade com as disposições da LDBEN, que transfere a responsabilidade da formação continuada de professores universitários às instituições de ensino superior (IES), analisa a experiência da UFAL com a institucionalização do Programa de Formação Continuada em Docência do Ensino Superior (PROFORD). A questão principal do estudo é identificar como a formação continuada de professores recém-ingressos na UFAL, no contexto do curso Sala de Aula: espaço de mediação pedagógica e de abordagem hipertextual (EMPAH), do PROFORD, impactou à ação pedagógica dos professores, pós-formação. Numa abordagem qualitativa, delineada pelo estudo de caso, investiga-se a ação pedagógica de 13 (treze) professores egressos do EMPAH, por meio da coleta de dados a partir de três instrumentos: observação participante no ambiente virtual de ensino e aprendizagem (AVEA) do curso EMPAH, aplicação de questionário, que buscou identificar a opinião dos professores sobre a eficácia de seus processos formativos, sobretudo do curso EMPAH, e análise do plano de ensino dos 13 (treze) professores participantes da pesquisa, visando verificar indícios de como os saberes/fazeres (re)construídos pelos professores no decurso do EMPAH foram pedagogicamente aplicados na ação docente, pós-formação. Os dados produzidos evidenciaram contribuições relevantes, tanto nas concepções dos professores, pela constatação da crescente reconfiguração do discurso pedagógico sobre a docência na educação superior, quanto na prática pedagógica destes, pelos resultados da pesquisa que apontaram no plano de ensino procedimentos metodológicos integrados às tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), cujo detalhamento registrou-se neste estudo.

Palavras-chave: Docência. Formação continuada. Ação pedagógica. Educação superior.

ABSTRACT

Studies teaching and continuing education in higher education in the light of theoretical and methodological assumptions and legal based on Saviani contributions (2007; 2011), Ramos (2010), Masetto (2012), Veiga (2010), pepper and Almeida (2011), Pimenta and Anastasiou (2010), and Law n. 9.394/96 Guidelines and Bases of National Education (LDBEN), respectively, in order to investigate the contribution of continuing education to pedagogical action of freshmen teachers at the Federal University of Alagoas (UFAL). In accordance with the provisions of LDBEN, which transfers the responsibility for the continuing education of university professors at higher education institutions (HEIs), analyzes the experience of UFAL with the institutionalization of the Continuing Education Program in Teaching Higher Education (PROFORD). The main question of the study is to identify how the continuing education of freshmen teachers in UFAL in the context of the course Classroom: pedagogical mediation space and hypertextual approach (EMPAH), the PROFORD impacted the educational action of teachers, post-formation. A qualitative approach, outlined by the case study, the pedagogical action is investigated thirteen (13) graduates teachers EMPAH, by collecting data from three instruments: participant observation in the virtual environment of teaching and learning (AVEA) course EMPAH, questionnaire, which sought to identify the opinions of teachers about the effectiveness of their training processes, especially the EMPAH course, and analysis of the educational plan of thirteen (13) teachers participating in the research, in order to verify as evidence of the knowing/doing (re) constructed by the teachers during the EMPAH were pedagogically applied in teaching activities, post-training. The produced data show major contributions in both conceptions of teachers, by establishing the growing reconfiguration of the pedagogical discourse on teaching in higher education, and in teaching practice these, the research results indicating the syllabus integrated methodological procedures to digital technologies information and communication (TDIC), whose details recorded in this study.

Key words: Teaching. Continuing education. Pedagogical action. College education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Mestres e doutores no corpo docente das IES brasileiras	31
Gráfico 2	Participação dos professores recém-ingressos na UFAL em processos formativos de atualização profissional na educação superior.....	90
Gráfico 3	Opinião dos professores sobre a contribuição do PROFORD aos processos pedagógicos	95

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Estratégia metodológica de construção do PROFORD.....	56
Figura 2	Tela inicial do curso EMPAH	78
Figura 3	Esquema-síntese das potencialidades pedagógicas do curso EMPAH.....	102

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Número de cursos de graduação – Brasil/2012	25
Tabela 2	Carreira do Magistério Superior	41

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Períodos históricos e tendências na educação superior	22
Quadro 2	Oferta de cursos de formação continuada em 2013	61
Quadro 3	Oferta de cursos de formação continuada em 2014	62
Quadro 4	Oferta de cursos de formação continuada em 2015	64
Quadro 5	Perfil profissional dos professores participantes da pesquisa	74
Quadro 6	Distribuição semanal da carga horária de trabalho dos professores participantes da pesquisa	76
Quadro 7	EMPAH: conteúdos e procedimentos metodológicos	80
Quadro 8	Opinião dos professores sobre a eficácia da “preparação para a docência na educação superior pela formação inicial (graduação) e pós-inicial (pós-graduação)	92
Quadro 9	Dimensão do impacto do PROFORD aos processos pedagógicos	96
Quadro 10	Propostas e práticas docentes “inovadoras” resultantes da formação continuada	98
Quadro 11	Análise dos planos de ensino dos professores participantes da pesquisa.....	107
Quadro 12	Cronograma de aulas da Disciplina 2 – 2015.1.....	113
Quadro 13	Plano de ensino da Disciplina 3 – 2015.1.....	115

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes dos Institutos Federais de Educação Superior
AVEA	Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem
CAIITE	Congresso Acadêmico Integrado de Inovação e Tecnologia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CASa	Comunidade de Cooperação e Aprendizagem Significativa
CEDU	Centro de Educação
CIDU	<i>Congreso Iberoamericano la Docencia Universitaria</i>
CIED	Coordenadoria Institucional de Educação a Distância
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COGRAD	Colégio dos Pró-Reitores de Graduação das IFES
CONSUNI	Conselho Universitário
CPPD	Comissão Permanente de Pessoal Docente
DE	Dedicação Exclusiva
DUPA	Docência Universitária: do Planejamento à Avaliação
EaD	Educação a Distância
EMPAH	Sala de Aula: Espaço de Mediação Pedagógica e de Abordagem Hipertextual
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAMED	Faculdade de Medicina
FORGRAD	Fórum Brasileiro de Pró-Reitores de Graduação
GT	Grupo de Trabalho
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PBL	<i>Problem Based Learning</i>

PCC	Plano de Carreiras e Cargos
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDIC	Plano de Desenvolvimento dos Integrantes da Carreira Técnico-Administrativa
PEC	Programa de Educação Continuada
PINS	Programa de Inserção do Novo Servidor
PLANFOR	Plano Institucional de Formação de Quadros Docentes
PNAIC	Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNG	Plano Nacional de Graduação
PROCAP	Programa de Capacitação de Professores
PRODEP	Plano de Desenvolvimento de Pessoal
PROFORD	Programa de Formação Continuada em Docência do Ensino Superior
PROGEP	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e do Trabalho
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SIGRH	Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UA	Unidade Acadêmica
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	19
2.1	Um pouco de história sobre a educação superior.....	19
2.2	A universidade contemporânea: cenário atual.....	22
3	DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: FORMAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO E CARREIRA.....	27
3.1	Formação inicial para o exercício da docência na educação superior.....	29
3.2	Saberes e fazeres da/para a pedagogia universitária.....	33
3.3	Carreira profissional do professor na educação superior no contexto da Lei n. 12.772/2012.....	39
4	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	46
4.1	Formação continuada no Brasil: políticas, desafios e perspectivas	48
4.2	Programa de formação continuada de professores da UFAL: memórias, desafios e perspectivas.....	51
4.2.1	Caminhos da construção do PROFORD: preparação, sistematização e consolidação.....	55
4.2.2	Caminhos da formação continuada: primeiros anos de implementação do PROFORD na UFAL	59
4.3	A sala de aula híbrida como cenário de formação pedagógica de professores recém-ingressos na UFAL.....	65
4.3.1	Interação e mediação pedagógica.....	67
5	PERCURSO METODOLÓGICO: DIMENSÃO DA PESQUISA E CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO.....	70
5.1	Caminhos da investigação qualitativa.....	70
5.2	Perfil profissional dos professores participantes da pesquisa.....	73
5.3	Contextualização do objeto de análise: o curso EMPAH e suas interfaces.....	77

5.4	Fórum ensinar e aprender no ensino superior: uma construção colaborativa de saberes e fazeres pedagógicos no cenário híbrido do EMPAH.....	81
6	A AÇÃO PEDAGÓGICA RESULTANTE DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES RECÉM-INGRESSOS NA UFAL: RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	89
6.1	Enfoques dos professores egressos do EMPAH sobre seus processos formativos.....	89
6.2	Processos pedagógicos dos professores pós-formação continuada.....	94
6.3	Contribuição do EMPAH à ressignificação dos planos de ensino dos professores egressos.....	105
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
	REFERÊNCIAS.....	120
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	131
	APÊNDICE B – Roteiro de observação do AVEA do curso EMPAH e do Fórum ensinar e aprender no ensino superior.	134
	APÊNDICE C – Questionário aplicado aos participantes da pesquisa.....	136
	APÊNDICE D – Roteiro de análise do plano de ensino dos professores participantes da pesquisa.....	138
	ANEXO A – Modelo do plano didático desenvolvido no curso EMPAH.....	140

1 INTRODUÇÃO

A formação pedagógica de professores universitários é um tema recorrente nos debates internacionais, como ocorre bienalmente no *Congreso Iberoamericano la Docencia Universitaria* (CIDU) que, dentre as temáticas pautadas, prioriza-se a reflexão sobre a profissionalização docente. Em eventos dessa natureza, especialistas da área e educadores em geral discutem a amplitude da docência no sentido de difundir a necessidade de formação permanente dos professores que atuam nas instituições de ensino superior (IES).

Para compreender os atuais desafios da docência, assim como a pertinência da formação continuada do professor universitário, é relevante resgatar o cenário histórico da educação superior no Brasil, sem perder de vista os contextos epistemológico, político e pedagógico sob os quais a docência historicamente foi constituída e consolidada, estabelecendo uma relação com os paradigmas atuais.

Na iniciação da educação superior, a docência era exercida (e ainda é) por bacharéis que tinham pleno exercício da profissão, diferenciando-se hoje de outrora pela exigência de títulos de mestrado e doutorado numa área específica de conhecimento. Masetto (2012, p. 12) destaca que “para ensinar, era suficiente que o professor dominasse muito bem apenas o conteúdo da matéria a ser transmitida”. Essa “concepção pedagógica” se fundamentava na crença, que perdura até hoje, de que quem domina o conhecimento, automaticamente sabe ensinar, na análise do autor.

Segundo Pimenta e Almeida (2011, p. 25), a exigência de competência pedagógica para o exercício docente na educação superior ainda é inexistente, o que não se assemelha ao professor da educação básica, de quem é exigido um quantitativo mínimo de horas de saberes e fazeres didáticos ainda na Academia. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) não contribuiu à valorização da formação pedagógica como pré-requisito para o exercício docente nas IES, exigindo exclusivamente a formação de mestre e/ou doutor em uma área específica do campo científico, secundarizando o ensino.

À luz dos paradigmas que discutem a docência na educação superior numa perspectiva de exigência de competências próprias e específicas, não se pode negar ao professor o direito de se profissionalizar. Nesse sentido, a construção dos saberes/fazeres pedagógicos recai na necessidade de atualização constante de

conhecimentos e práticas profissionais através da participação do professor em programas de formação continuada.

A Literatura sobre docência na educação superior e formação continuada (SAVIANI, 2007 e 2011; RAMOS, 2010; MASETTO, 2012; VEIGA, 2010; PIMENTA e ALMEIDA, 2011; PIMENTA e ANASTASIOU, 2010) e a LDBEN (1996) destacam a importância do professor da educação superior se qualificar em uma área científica específica, sendo isto indiscutível. Mas, também constatam que essa qualificação, no caso do professor em pleno exercício profissional, deve estar associada a processos contínuos de atualização profissional que contemplem, entre outros temas, a competência pedagógica, já que fora negligenciada na formação inicial (graduação) e pós-inicial (pós-graduação).

Segundo Carneiro (2010, p. 110), a necessidade de se instituir programas de formação continuada nas IES reside no fato de que “a maioria dos professores que atuam na universidade não tem formação pedagógica”. Em contrapartida, a LDBEN (1996) atesta a obrigatoriedade de, pelo menos, um terço do corpo docente das IES serem compostos de mestres ou doutores (LDBEN, 1996). Essa legislação define que a formação pedagógica dos professores universitários é de responsabilidade das próprias IES, que devem, gradativamente, instituir programas de formação continuada, tanto para os professores ditos estáveis, como para os que estão em processo probatório.

Nessa perspectiva, destacamos a iniciativa da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) que institucionalizou o Programa de Formação Continuada em Docência do Ensino Superior (PROFORD), cujo processo de implementação fora iniciado em 2014, com a oferta de eventos e cursos que visassem a atender às necessidades de formação nas diversas áreas acadêmicas.

Dentre as ações formativas implementadas pelo PROFORD, vamos nos ater ao curso híbrido “Sala de Aula: espaço de mediação pedagógica e de abordagem hipertextual” (EMPAH), com carga horária de 50 horas (20h presenciais e 30h online), realizado entre setembro e outubro de 2014, no *campus* Aristóteles Calazans (A.C. Simões) da UFAL, cujo público-alvo foram professores de diversas áreas acadêmicas, recém admitidos na instituição.

O objetivo central deste estudo é investigar como a formação continuada de professores recém-ingressos na UFAL, no contexto do curso EMPAH, do PROFORD, contribuiu à ação pedagógica, pós-formação. Assim, a pesquisa parte da seguinte

questão: *como a formação continuada em docência na educação superior na perspectiva da sala de aula híbrida do curso EMPAH contribuiu à ação pedagógica de professores recém-ingressos na UFAL?* Os resultados foram analisados e evidenciados neste estudo.

A investigação foi construída numa abordagem qualitativa, delineada pelo estudo de caso, sob o viés da análise de dados empíricos, constituindo relação com a Literatura acerca da docência e formação continuada de professores na educação superior. Nessa proposta, fomos guiados por objetivos específicos, tais como: analisar a evolução histórica da educação superior e qual o lugar da docência nesse cenário; avaliar as perspectivas da docência na educação superior e os saberes/fazeress necessários à ação pedagógica nas IES, levando em consideração a formação inicial (graduação) e pós-inicial (pós-graduação) do professor; analisar os desafios e perspectivas da política de formação continuada de professores da educação superior, destacando a formação continuada de professores da UFAL; identificar os saberes/fazeress docentes resultantes das interações no *Fórum ensinar e aprender no ensino superior*, analisar a opinião dos professores recém-ingressos na UFAL acerca da eficácia de seus processos formativos, sobretudo do curso EMPAH; identificar temas no curso EMPAH que reflitam o uso pedagógico de tecnologias educacionais emergentes; analisar as contribuições pedagógicas do EMPAH ao trabalho docente dos professores egressos, buscando constatar como foram aplicados os saberes/fazeress didáticos (re)construídos pelos professores na vivência do curso EMPAH.

Considerando os objetivos propostos e buscando situar a problematização deste estudo no contexto histórico da universidade brasileira, da docência na educação superior e dos processos formativos do professor, esta dissertação se estrutura em sete capítulos, incluindo esta *Introdução*, primeiro capítulo, além do tópico reservado às considerações finais, último capítulo.

No segundo capítulo, *Educação Superior no Brasil*, apresentamos o cenário nacional da educação superior por meio da evolução histórica da universidade brasileira. Nesse intuito, destacamos aspectos epistemológicos, políticos, acadêmicos, pedagógicos e contemporâneos.

No terceiro, *Docência na Educação Superior: Formação, Profissionalização e Carreira*, enfatizamos a formação inicial dos professores da educação superior, cuja função inclina-se sobretudo à formação para a pesquisa, em vez da formação para o

ensino. Os saberes e fazeres inerentes à teoria e à prática pedagógica no exercício da docência nas IES também são destacados, além da especificidade da carreira do professor do magistério superior no bojo das mudanças que estão postas na Lei nº 12.772/2012, que se referem ao Plano de Carreiras e Cargos do Magistério Federal.

No capítulo *Formação Continuada de Professores da Educação Superior*, destacamos políticas, desafios e perspectivas da formação continuada no Brasil, além do PROFORD, que é o programa de formação continuada dos professores da UFAL no qual se situa nosso estudo. Do mesmo modo, destacamos a sala de aula híbrida, ambiência na qual se materializou a formação continuada para a docência na educação superior, a saber, o curso EMPAH, pelas múltiplas possibilidades pedagógicas resultantes das interações face a face e online.

O quinto capítulo é dedicado à descrição dos procedimentos metodológicos deste estudo, intitulado *Percurso metodológico: dimensão da pesquisa e contextualização do objeto de estudo*, por meio do qual buscamos detalhar os instrumentos utilizados na coleta de dados, quais sejam: observação participante do AVEA do curso EMPAH, sobretudo do “*Fórum Ensinar e Aprender no Ensino Superior*”; questionário online submetido aos professores participantes da pesquisa e análise do plano de ensino dos treze professores que responderam ao questionário.

Por sua vez o sexto capítulo, *A ação pedagógica resultante da formação continuada de professores recém-ingressos na UFAL: resultados e discussão*, debruça-se a abordar metodicamente os resultados oriundos da pesquisa empírica, os quais contribuíram para responder à questão-problema, evidenciando indícios de saberes e fazeres pedagógicos construídos durante a formação continuada e aplicados pelos professores egressos do curso EMPAH ao respectivo trabalho docente, conforme opinião dos professores e análise dos respectivos planos de ensino.

Por fim, no capítulo *Considerações Finais*, apresentamos uma reflexão crítica acerca da totalidade da investigação que resultou do problema de pesquisa, no sentido de destacar os resultados relevantes alcançados, bem como aspectos pertinentes a serem ampliados/investigados futuramente.

2 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

A política educacional de um país é instituída pelo poder público que, em contrapartida, define os rumos para a educação superior e a educação básica, por meio da elaboração de diversas leis. Saviani (2007;2011) analisa esse viés político e destaca que essas leis se materializam em planos, projetos e programas voltados à efetivação e ao financiamento da educação, trazendo em seu bojo, ideários filosóficos, científicos, sociais e pedagógicos do contexto societário no qual se configuram as práticas educacionais.

De acordo com a LDBEN (1996, art. 43), a educação superior tem por finalidade desenvolver o espírito científico e o pensamento reflexivo, formando diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira. Dentre outros princípios, também é papel da educação superior incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e a criação e difusão da cultura. Nessa perspectiva, Pimenta e Anastasiou (2010, p. 161-162) entendem “a universidade como instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão”.

Este capítulo apresenta discussões teórico-conceituais acerca da educação superior com ênfase nos aspectos epistemológicos, políticos, históricos, acadêmicos e pedagógicos relativos à universidade brasileira, buscando compreender o cenário no qual a docência se constituiu historicamente. Do mesmo modo, discorreremos sobre o cenário vigente da educação superior, pontuando aspectos que qualificam as IES no contexto do sistema educacional e da sociedade contemporânea.

2.1 Um pouco de história sobre a educação superior

Costa e Rauber (2009, p. 244) destacam que “os primeiros ensaios da educação no Brasil se iniciaram com a vinda dos jesuítas às terras brasileiras em 1549”, onde tentaram instituir um processo de “civilização” dos nativos, pois buscavam integrá-los ao padrão europeu de educação. Segundo Saviani (2007), esse cenário marca a inserção do Brasil no chamado mundo ocidental pela articulação de três aspectos: a colonização, a educação e a catequese. Gondra e Schueler (2008, p. 134) salientam que “o discurso científico, reivindicando para si o estatuto de saber

especializado ou de verdade a conduzir os destinos da sociedade e dos indivíduos, também se fez presente na invenção do Brasil e dos brasileiros”.

Mais tarde, a Constituição (1824) faz menção à educação superior, com a possibilidade de criação de “*Collegios*, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das *Sciencias*, *Bellas Letras*, e *Artes*” (art.179, inciso XXXIII), corroborando para constatarmos que a política de formação intelectual para os brasileiros era inexistente até o século XVIII. Logo, quem desejasse cursar o ensino superior tinha de fazê-lo em Portugal ou em outros países europeus, conforme registram Pimenta e Anastasiou (2010, p. 148): “os brasileiros eram enviados à Europa para estudar, quando mais de 3 mil bolsas foram concedidas para a formação de bacharéis e doutores em Coimbra”.

Em 1808 ocorreu a transferência do império português para o Brasil, fato que contribuiu para a instauração da política brasileira de ensino superior, pela iminente necessidade de formação de burocratas, políticos e intelectuais no novo cenário político-social. Para Durham (2005, p. 201), “as primeiras instituições de ensino superior foram criadas apenas em 1808 e as primeiras universidades são ainda mais recentes, datando da década de 1930”.

Essa nova realidade exigiu a criação de cursos superiores destinados à formação de profissionais em áreas específicas, o que resultou na criação das primeiras Escolas Régias Superiores: a de Direito, em Olinda; a de Medicina em São Salvador e a de Engenharia no Rio de Janeiro, em 1820 (FÁVERO, 2006; SAVIANI, 2007; PIMENTA e ANASTASIOU, 2010; MASETTO, 2012).

Gondra e Schueler (2008, p. 140) apontam que o Curso de Ciências Jurídicas e Sociais começou a funcionar em 1828, tanto em São Paulo, como em Olinda, e visavam à formação da elite político-administrativa brasileira. De acordo com a visão epistemológica de Souza (1996, p. 48), além da transplantação de modelos europeus, “o perfil ideológico do ensino superior estruturado durante o império estava bem definido: qualificação da elite para o exercício do poder, aristocratização do saber, profissionalização técnico-operativa”.

Não obstante, os currículos dos cursos instituídos e instalados no Brasil eram referenciados nos moldes franceses da universidade napoleônica. Ou seja, supervalorização das ciências exatas e tecnológicas que se voltavam à habilitação de profissionais em uma determinada área ou especialidade. Nas palavras de Pimenta e Anastasiou (2010, p. 150), “a universidade brasileira recebeu também influência do

modelo alemão ou *humboldtiano*, criado na Alemanha, no final do século XIX”. Esse modelo tinha como destaque a produção do conhecimento e o processo de pesquisa e chegava ao Brasil no texto da Lei n. 5.540/68, ressaltam as autoras.

Anísio Teixeira (1998, p. 35), ao defender que uma das características fundamentais da universidade é a de ser *lócus* de investigação e de produção do conhecimento, ratifica a investigação como a principal finalidade da educação superior. E acrescenta: “a função da universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata, somente, de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva”.

Para Santos e Cerqueira (2009) *apud* Durham (2005), a transmigração de toda a Corte Portuguesa para a Colônia marcou o início da história do ensino superior no Brasil. Em 1910, fundou-se a Academia Real Militar que, na sequência, transformou-se na Escola Central, posteriormente na Escola Politécnica e, finalmente, na Escola Nacional de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (SOUZA, 1996; DURHAM, 2005; FÁVERO, 2006). Segundo as pesquisas de Souza (1996, p. 49), “quando a república foi proclamada, em 1889, o país possuía apenas cinco faculdades: as de Direito em São Paulo e Recife, as de Medicina no Rio de Janeiro e na Bahia, a Politécnica no Rio de Janeiro”.

De acordo com Fávero (2006), em meados do século XX, a industrialização e o crescimento econômico aceleraram o ritmo de desenvolvimento no país, provocando vários setores da sociedade a ser partícipes do movimento pela modernização do ensino superior no Brasil. Essa luta começa a tomar consistência por ocasião da tramitação do projeto da primeira LDBEN (1961), atingindo seu ápice com a criação da Universidade de Brasília (UnB), destaca a autora.

Buscando ampliar essas questões históricas da educação superior, recorreremos aos estudos de Saviani (2011) para destacar três períodos da educação nacional ao longo do século XX, os quais evidenciam aspectos da educação superior. A partir desses percursos históricos, podemos vislumbrar tendências ideológicas, pedagógicas e políticas que se refletiram no currículo da educação superior em todo país, conforme ilustrado no quadro a seguir.

Quadro 1 – Períodos históricos e tendências na educação superior

Períodos	Tendências
1º período - 1890 a 1931	A tendência positivista defendia a liberdade de ensino expressa na desoficialização e na abolição da exigência de diploma para o exercício profissional.
2º período - 1931 a 1961	Defendia-se o ideário da pedagogia renovadora, ainda que contraditória, pois promovia uma separação entre o ensino das elites (trabalho intelectual) e o ensino popular (trabalho manual).
3º período - 1961 a 2001	A unificação e regulamentação do ensino passou a ser realidade em todo país, em face da criação da Lei n. 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Fonte: Autora (2016) – Elaborado a partir da concepção de SAVIANI (2011).

O quadro 1 mostra que a União passou a ter apenas uma lei infraconstitucional normatizadora da educação, a LDBEN (1996). No tocante à educação superior, Cury (2005) enfatiza que se “manteve a tradição maior do ensino superior ficar predominantemente sob a guarda da União”. Surge, assim, o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei n. 10.172/2001, cujos princípios estruturantes são o diagnóstico, o estabelecimento de metas e a previsão de recursos para o financiamento da educação nacional, conforme ressalta Saviani (2011).

A partir desse cenário é possível analisar o processo evolutivo e expansivo da política educacional brasileira no século passado, o que nos permite visualizar medidas tomadas pelo poder público para a educação superior e o impacto destas no sistema educativo hoje, particularmente no que tange à regulamentação do ensino em todo país. Por sua vez, os currículos escolares buscavam refletir movimentos políticos e ideológicos da época, deixando claro que o ensino refletia os valores da sociedade vigente.

2.2 A universidade contemporânea: cenário atual

No primeiro tópico buscamos resgatar aspectos da educação superior a partir de seu início no século XIX, no sentido de nos situarmos historicamente. A compreensão do processo evolutivo da universidade brasileira permite-nos um olhar mais atento com relação aos desafios que se fazem presentes no cenário contemporâneo da universidade e que sugerem uma reconceitualização com base no modelo atual de sociedade.

Bernheim (2008) destaca o papel central do conhecimento nos processos de produção como uma das características da sociedade contemporânea, também denominada *sociedade do conhecimento*, que se pauta pelo uso intensivo de

conhecimento e informação. Segundo o autor, atualmente as economias mais avançadas se fundamentam na maior disponibilidade de conhecimento, sendo que a vantagem comparativa é determinada cada vez mais pelo uso competitivo do conhecimento e das inovações tecnológicas.

Na visão de Buarque (1994, p. 19) a universidade surgiu como contemporânea de uma transição no momento em que a Europa dos dogmas e do feudalismo iniciava seu rumo ao renascimento do conhecimento e à racionalidade científica, do feudalismo ao capitalismo. Nesse cenário, o autor destaca que a universidade foi instrumento da criação do novo saber que serviria ao novo mundo, que surgiu entre o fim do feudalismo dogmático e a consolidação do liberalismo capitalista.

Nessa busca por um modelo de sociedade que atendesse às exigências do cenário atual, a Constituição Federal (CF, 1988) traz avanços significativos no campo educacional, a exemplo da “gratuidade do ensino em estabelecimentos oficiais” em qualquer nível ou etapa de ensino (CF, art. 206, inciso IV). Assim, avanços relevantes acentuam-se na educação superior, como a autonomia universitária sob os aspectos didático-científicos, administrativos e de gestão financeira e patrimonial, obedecendo ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (art. 207).

Por meio do Plano Nacional de Educação (PNE, 2001-2010) e dos estudos de Dourado (2011) evidenciamos uma série de medidas relevantes implementadas na educação superior, a saber: ampliação dos recursos para manutenção e expansão do sistema federal de educação superior, por meio de programas, como o de expansão das instituições federais de ensino superior (IFES) no interior e o de reestruturação e expansão das universidades federais (REUNI).

A partir do PNE (2001-2010) evidenciamos também a consolidação e busca de um novo sistema de avaliação, supervisão e regulação da educação superior, por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), e a consolidação da EaD no país, com destaque para a expansão pública que resultou da criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), pelo Decreto n. 5.800/2006.

Dourado (2011) destaca ainda o estímulo à consolidação e ao desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa da universidade e institutos, que resultou na ampliação considerável, nesse período, do número de pesquisadores qualificados/titulados, além do expressivo crescimento no número de bolsas de mestrado e doutorado distribuídas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e

Tecnológico (CNPq), bem como na ampliação dos recursos para editais de apoio à pesquisa e à inovação tecnológica.

Dessas questões decorrem a exigência de concurso público para o exercício do magistério público, a gestão democrática nos estabelecimentos públicos e a necessidade de atualização profissional. Segundo Saviani (2011), até a década de 80 não havia requisitos específicos estabelecidos por lei para o exercício do magistério superior e, do mesmo modo, nenhuma preocupação com a qualificação do corpo docente, o que mudou com a promulgação da CF (1988) e da LDBEN (1996).

Com as exigências postas na LDBEN para o exercício do magistério, Cury (2005) enfatiza que “o corpo docente ganhou com a necessidade dos concursos públicos para ingresso, planos de carreira, salário profissional e necessidade de atualização de conhecimento”. Nessa direção, os sistemas públicos deverão também se reger pela gestão democrática, ressalta o autor.

Essas mudanças trazem novas perspectivas ao debate sobre as questões da educação superior no início do século XXI. Segundo Masetto (2012), aspectos como a missão da universidade na contemporaneidade, os novos enfoques para organizar currículos universitários, a docência no ensino superior e a formação permanente de professores da educação superior têm sido abrangentes no cenário das publicações nacionais e internacionais.

O Decreto n. 5.773/2006 estabelece que, de acordo com sua organização acadêmica, as IES podem ser identificadas como: universidades, centros universitários, faculdades, institutos e escolas superiores e centros de educação tecnológica. Por sua vez, uma de suas finalidades é “formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira e colaborar na sua formação contínua”, conforme art. 43 da LDBEN (1996).

No que concerne às esferas administrativas, o art. 45 da LDBEN (1996) estabelece que “a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, *públicas ou privadas*, com variados graus de abrangência ou especialização”. Para efeitos estatísticos, o MEC (2015) classifica as IES públicas brasileiras como federais, estaduais e municipais, ao passo que as IES privadas são classificadas como comunitárias, confessionais, filantrópicas e particulares.

Em relação às modalidades, a educação superior pode ser ministrada em caráter presencial quando exige, pelo menos, 75% da presença do estudante nas

aulas e, a distância, quando a relação professor-estudante e processo de ensino são mediados pelas tecnologias e internet (BRASIL, 2016).

Em conformidade com o Parecer n. 564/2015, que trata das Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância, “é preciso aprimorar esse processo e a oferta da EaD, com vistas à garantia de melhor qualidade para esta modalidade na educação superior, sobretudo, com a aprovação do novo PNE e de suas metas e diretrizes”. E qualifica a EaD como uma modalidade educativa regulamentada e em processo de expansão e consolidação na educação superior.

Atualmente há um número considerável de IES que integram a educação superior nas diversas regiões brasileiras, conforme constata o Resumo Técnico do Censo da Educação Superior (INEP/MEC, 2014), que registrou um total de 2.416 IES e de 31.866 cursos de graduação, inclusive na modalidade EaD, distribuídos nas diferentes esferas administrativas, organizações acadêmicas e modalidades educacionais, conforme ilustra a tabela a seguir.

Tabela 1 - Número de cursos de graduação – Brasil/2012

Macrorregiões Brasileiras e EaD						
Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul	EaD	Total
2.337	5.544	2.620	14.303	5.914	1.148	31.866

Fonte: Autora (2016) – Elaborado a partir do INEP/MEC (2014).

A partir da tabela 1 é possível observarmos um crescimento relevante da educação superior no Brasil ao longo de seu processo de expansão, sobretudo na região Sudeste, que conta com 14.303 cursos de graduação. Esse crescimento é fortalecido com a adesão de cursos de graduação na modalidade EaD, perfazendo um total de 1.148 cursos em 2012. Já a região Centro-Oeste, berço da primeira universidade moderna, a UnB, concentra o menor número de cursos superiores.

A educação superior é constituída por cursos de graduação, sequenciais, extensão e pós-graduação, no âmbito das IES. Nesse contexto acadêmico, os cursos de graduação são responsáveis pela formação de bacharéis, licenciados e tecnólogos, sendo abertos a estudantes que tenham concluído o ensino médio ou similar classificados em processo seletivo (LDBEN, 1996).

A LDBEN (1996) estabelece que os cursos sequenciais podem ser de formação específica ou de complementação de estudos, constituídos por campo de saber,

abertos a candidatos que tenham diploma de ensino médio ou similar. Já os cursos de extensão são de curta e média duração, concebidos para profissionais (graduados ou não) e estudantes que buscam aprofundar seus conhecimentos em determinada área, ambos devem atender aos requisitos estabelecidos pela IES. Finalmente, os cursos de pós-graduação consistem em programas de mestrado e doutorado (*stricto sensu*) e cursos de especialização (*lato sensu*), e atendem a candidatos diplomados em cursos de graduação.

Com o advento dos cursos de graduação a distância, o MEC criou a Portaria n. 4.059/2004, que prevê o uso de 20% da carga horária dos cursos superiores na modalidade a distância. Isto tem contribuído para a oferta de disciplinas híbridas (semipresenciais) na educação superior. Por ser uma inovação, a adesão ainda é tímida por parte dos professores, principalmente porque pressupõe o domínio técnico e pedagógico de ambientes virtuais de ensino e aprendizagem (AVEA), e muitos ainda não passaram por processos de formação em docência online.

Em meio ao exposto, a visão prospectiva das IES brasileiras é a contínua expansão da educação superior, determinada pela exigência de um conhecimento cada vez mais competitivo e mediado pelas inovações tecnológicas. Essas mudanças são percebidas nas formas de ingresso do estudante, de produção e disseminação do conhecimento, do ensinar e do aprender. A partir desses paradigmas educacionais emergentes, é possível inferir que se faz necessário um novo perfil de professor para lidar com os constantes e transitórios desafios da Academia na sociedade contemporânea.

3 DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: FORMAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO E CARREIRA

Conforme explicitado no capítulo anterior, o ensino na graduação e na pós-graduação são especificidades da educação superior e, nesta, a formação dos estudantes deve se desenvolver à luz das inovações do ensino, da ciência, da tecnologia e do mundo do trabalho como um todo articulado, em conformidade com as exigências da sociedade contemporânea. Nesse ponto, Pimenta e Anastasiou (2010, p. 39) defendem que “a sociedade tecnológica está mudando o papel dos professores, os quais devem se por em dia com a tecnologia”.

Por outro lado, Lelis (2014, p. 59) salienta que a imagem pública dos professores aparece como problemática quando comparada com a das décadas passadas. Isso porque, segundo a autora, ao lado da representação social de profissionais pouco competentes ou pouco qualificados para o exercício da docência, “o imaginário atual ainda está fundado na retórica da missão, do sacerdócio e da vocação, arquétipo que impregna fortemente a história desse grupo de profissionais”.

No intuito de dialogarmos sobre a complexidade da atividade docente que, para além do conhecimento científico, pressupõe o conhecimento dos processos inerentes ao ensino-aprendizagem, apresentamos alguns conceitos sobre a docência em sua especificidade. A Resolução n. 2/2015, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, compreende a docência

como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

Sem perder essas questões de vista, Zabalza (2004, p. 111) defende que “ensinar é uma tarefa complexa na medida em que exige um conhecimento consistente acerca da disciplina”, ao mesmo tempo que reforça que a docência implica “uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes à sua didática e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência” (p.145)

Na perspectiva de Veiga (2010), a docência é uma atividade complexa para a qual se exige vários conhecimentos e aprendizagens ao longo da prática educativa, bem como o domínio dos conhecimentos específicos do campo científico no qual se situa a disciplina, dos conhecimentos pedagógicos e dos conhecimentos experienciais. Tardif (2011, p. 120) corrobora ao enfatizar que “a tarefa do professor consiste, grosso modo, em transformar a matéria que ensina” para que os estudantes possam compreendê-la e assimilá-la”.

Convalidando os conceitos anteriormente expostos, Masetto (2012) destaca que para atuar no contexto da universidade contemporânea, o professor da educação superior precisa mobilizar diferentes saberes, habilidades e competências próprias e específicas da docência. Veiga (2010, p. 18), por sua vez, conceitua a docência como “uma prática social que, para ser problematizada, compreendida e transformada, precisa ser dialogada e construída” mediante os significados que emergem das práticas dos professores e estudantes que a concretizam.

Numa análise sobre formação docente universitária, Pimenta e Almeida (2011, p. 24-25) caracterizam o professor como “aquele que domina o conhecimento específico de sua área ou disciplina, mas que não necessariamente sabe ensinar”. Nesses termos, as autoras destacam que a preparação do futuro professor para o cotidiano acadêmico ocorre geralmente em programas de pós-graduação *stricto sensu*, sob os quais são desenvolvidos conhecimentos teóricos e instrumentais do campo científico de atuação em detrimento de saberes pedagógicos.

Pimenta e Anastasiou (2010, p. 37) discutem a realidade da docência na educação superior na qual os professores passam a ser protagonistas do ensino no momento que ingressam nas IES. As autoras destacam que os anos de experiência e de estudos em áreas específicas de conhecimento não são suficientes para preparar o professor para as questões inerentes ao processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Demo (2011), os professores não possuem formação mínima para dar conta das habilidades do século XXI e não recebem, em exercício, formação continuada adequada, a não ser ‘semanas pedagógicas’ repetitivas, quando as têm.

Para ingresso na educação superior pública, a LDBEN n. 9.394/96 determina que é necessário que o candidato ao cargo ou carreira seja aprovado em concurso público de provas e títulos. Este, por sua vez, precisa ter habilitação em mestrado e/ou doutorado na área de conhecimento exigida pelo certame, salvo nas áreas de conhecimento e regiões desprovidas de profissionais com tais qualificações que,

nesses casos, poderão concorrer portadores de diploma de graduação e de especialização, de acordo com as determinações do Conselho Superior da respectiva IFES.

A ausência de formação pedagógica específica e a necessidade cada vez maior de uma prática que incorpore inovações didáticas ao ensino integradas às tecnologias emergentes vêm exigir a reconfiguração da profissão docente para gerir novas situações didáticas. Assim, o debate que se trava hoje sobre a importância da formação continuada na educação superior é movido, na concepção de Masetto (2012), pela constatação de que os professores do magistério superior, comumente, não são contemplados, em seus processos formativos, com formação específica para a docência.

Nessa perspectiva e sob a ótica de aportes de Masetto (2012), Ramos (2010), Pimenta e Anastasiou (2010), Pimenta e Almeida (2011), que tratam da docência na educação superior e, da LDBEN (1996), que trata da legalidade do exercício da docência nesse nível de ensino, este capítulo dispõe-se a discutir a formação inicial, os saberes/fazeres profissionais e a carreira do professor universitário. Para tanto, desdobrar-se-á em três seções: a) *Formação inicial para o exercício da docência na educação superior*; b) *Saberes e fazeres da/para a pedagogia universitária*; e c) *Carreira profissional do professor na educação superior no contexto da Lei n. 12.772/12*.

3.1 Formação inicial para o exercício da docência na educação superior

A formação inicial de professores para a educação superior tem se constituído, inicialmente, nos cursos de bacharelados, tecnólogos e licenciaturas. Contudo, somente nas licenciaturas há a inserção de conhecimentos didático-pedagógicos na matriz curricular. Mas, para atuar no magistério superior é necessária a formação pós-inicial em nível de mestrado e doutorado, conforme preconiza a LDBEN (1996). Por outro lado, os cursos de pós-graduação no Brasil não contemplam em seus currículos saberes/fazeres pedagógicos, exceto no estágio docência, priorizando, portanto, a formação para a pesquisa em detrimento da formação para o ensino.

De acordo com Masetto (2012), o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) aos processos educativos é um fator que colabora para a conscientização de que o exercício da docência exige muito mais do que o

domínio do conteúdo, demandando formação própria e específica. Segundo o autor, além da competência em uma determinada área de conhecimento e da competência para o exercício da dimensão política, o professor que atua na educação superior necessita apropriar-se da competência pedagógica.

Sobre esse ponto de discussão o Fórum de Pró-Reitores de Graduação (FORGRAD, 2012) realizado em Maceió, ao discutir sobre o tema formação continuada de professores na educação superior, registrou em seu documento final, a Carta de Maceió (2012), uma notória questão a ser aprofundada no âmago das IFES:

ou a formação para a docência no ensino superior passa a ser componente curricular dos cursos de pós-graduação ou permaneceremos no amadorismo que caracteriza nossas atividades, aprendendo “na marra” no nosso campo de atuação e com ações desarticuladas que, com certeza, interferem negativamente na aprendizagem de nossos estudantes?

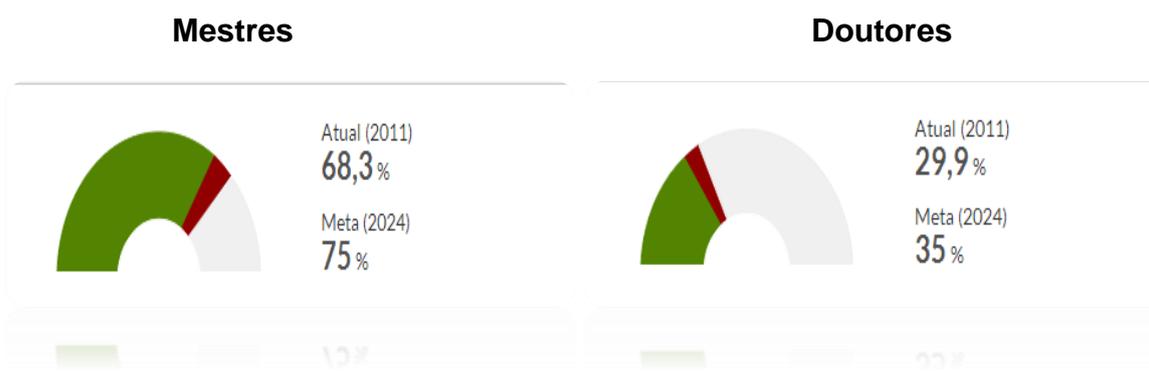
Essa questão constante na Carta de Maceió (FORGRAD, 2012) suscita a possibilidade de a docência na educação superior ser componente dos currículos dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, através da inclusão de disciplinas pedagógicas. Essa discussão também se encontra expressa no Plano Nacional de Graduação (BRASIL, 1999, p. 72): “a pós-graduação precisa integrar à sua missão básica de formar o pesquisador a responsabilidade de formação do professor de graduação, integrando, expressamente, questões pedagógicas”. Assim, a *formação para a pesquisa* que comumente os professores recebem ocorreria em sintonia com a *formação para o ensino*, potencializando os processos formativos para a docência na educação superior.

No entanto, a realidade atual demonstra que é em meio à complexidade da educação superior e dos constantes desafios pedagógicos e acadêmicos que pesquisadores se assumem profissionais da atividade docente no magistério superior (MASETTO, 2012). Em outras palavras, é em pleno exercício da profissão, na condução de diversas disciplinas da graduação, que grande parte dos professores universitários tem o primeiro contato com os conhecimentos próprios e específicos da docência, já que houve supressão desses saberes em sua formação inicial (graduação) e pós-inicial (pós-graduação).

Indistintamente, uma das metas do PNE para o decênio 2014-2024 reforça a relevância à exigência de mestres e doutores no quadro docente da educação superior, como parâmetro para a elevação da qualidade da educação superior. A

referida meta apresenta como estratégia a “ampliação da proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% doutores” (BRASIL, 2014). O gráfico a seguir ilustra a projeção de mestres e doutores na educação superior no Brasil no contexto da meta do PNE.

Gráfico 1 - Mestres e doutores no corpo docente das IES brasileiras



Fonte: INEP/MEC (2014)

O gráfico 1 apresenta o percentual de professores com títulos de mestre e doutor na educação superior em 2011 e a meta estabelecida para 2024. De acordo com esses dados, atualmente 68,3% do total de professores das IES são mestres e 29,9% são doutores. A meta do PNE é ampliar o número de mestres para 75% e, de doutores, para 35%, implicando em investimento nos programas de pós-graduação das IES e, por consequência, aumento do número de professores qualificados em pesquisa, além da elevação da produção científico-tecnológica.

A preocupação do Ministério da Educação e Cultura (MEC) com o fortalecimento da pesquisa continua a ascender. Gradativamente, a formação dos quadros docentes das IES caracteriza-se pela exigência de professores doutores, inclusive em face das próprias exigências no âmbito do SINAES e da regulação dos cursos de graduação, conforme Lei n. 10.861 (2004). Nessa política que prioriza a ampliação do número de doutores na educação superior, destacamos iniciativas como o Programa de Formação Doutoral Docente (Prodoutoral), da Capes, instituído pela Portaria n. 112 (2008). Um dos objetivos do Prodoutoral é a criação de um sistema integrado de acompanhamento de programas com metas pré-estabelecidas e dispostas no Plano Institucional de Formação de Quadros Docentes (PLANFOR).

Figueiredo, Almeida e Santos (2012, p. 75) realizaram um estudo com professores de uma IFES que caracterizou o perfil do professor como o de professor-

pesquisador. Segundo as autoras, essa pesquisa comprova que “o que determina a qualidade de ensino é o domínio, pelo professor, dos conteúdos específicos da disciplina, ou seja, a formação disciplinar, e ainda, a sua formação para a investigação”.

O perfil do professor-pesquisador sugere uma atuação centrada nos conteúdos técnico-científicos de uma área curricular, caracterizando uma perspectiva tecnicista de ensino na educação superior em pleno século XXI. Segundo Barbosa, Santos e Mercado (2014), atualmente essa concepção vem se modificando, apontando para a necessidade de os professores dominarem técnicas e procedimentos pedagógicos da docência, além dos saberes específicos de sua formação inicial.

Um levantamento realizado por Santos et al (2014) com professores de diversas áreas curriculares de uma IFES, objetivando o mapeamento de temas de interesse para o programa de formação continuada, evidenciou, dentre outros aspectos, a presença de temas pedagógicos como ‘ensino-aprendizagem’, ‘avaliação’, ‘metodologias ativas’ etc. Isso pode ser um indicativo de que, embora o perfil do professor incline-se para a pesquisa (FIGUEIREDO; ALMEIDA; SANTOS, 2012), há um consenso de que outros saberes igualmente importantes são necessários ao exercício da docência.

Numa concepção pedagógica que coloca a aprendizagem dos estudantes como objetivo central dos cursos de graduação, conforme destaca Masetto (2012), a aquisição de títulos de mestre e doutor não deve ser um parâmetro conclusivo da formação do professor da educação superior. Há, todavia, a necessidade de um contínuo processo de aprendizagem que deve se configurar como uma ação permanente nas IES, visto que na Academia e fora dela, pela própria velocidade com que sucedem as informações, o conhecimento é transitório.

A resignificação da sala de aula exige a reconfiguração da formação e da prática docente na universidade. Nesse sentido, as IES são provocadas a investir no desenvolvimento profissional de seus professores, através de programas de formação continuada. Essa formação deve ser pautada em temas que reflitam os saberes/fazeres necessários ao exercício da docência na educação superior, o que pode contribuir para desencadear mudanças didático-pedagógicas aliadas ao uso integrado da tecnologia educacional (ZABALZA, 2004; RAMOS, 2010).

A partir das contribuições teóricas expressas neste capítulo sobre a formação do professor da educação superior (MASETTO, 2012; RAMOS, 2010; ZABALZA,

2004; PIMENTA; ALMEIDA, 2011; PIMENTA; ANASTASIOU, 2010), podemos constatar que, assim como a pesquisa, o ensino necessita assumir um lugar de destaque na Academia, a começar pela oportunização de formação própria e específica para os professores da educação superior. Não porque sejam desprovidos de qualificação acadêmica, mas para a compreensão de questões fundamentais à docência, como inovação curricular, domínio de metodologias inovadoras de ensino e aprendizagem, processos avaliativos e outros aspectos necessários à renovação pedagógica nos cursos de graduação.

3.2 Saberes e fazeres da/para a pedagogia universitária

Muito além da formação inicial, a docência na educação superior pressupõe uma série de saberes/fazeres didático-pedagógicos inerentes ao ato de ensinar/aprender. Nessa direção, Barbosa, Santos e Mercado (2014, p. 3.642) defendem que diferentemente do que se exigia antes, isto é, ter apenas conhecimentos específicos sobre a área a qual iria lecionar, hoje as IES necessitam de professores cada vez mais qualificados que dominem os saberes específicos e, ao mesmo tempo, técnicas e procedimentos inovadores de ensino.

Segundo Masetto (2012, p. 21) as competências didático-pedagógicas que os professores em exercício profissional devem se apropriar são: o conceito de ensino-aprendizagem, a concepção e a gestão do currículo, a complexidade da relação professor-estudante e estudante-estudante no processo e, finalmente, a teoria e a prática básicas da integração das TDIC à educação. Em outras palavras, o autor sintetiza que, além do *domínio da disciplina* e de uma *área de conhecimento específico pela pesquisa*, o professor deve desenvolver a *competência pedagógica* [grifo nosso].

Do mesmo modo, os estudos de Pimenta e Almeida (2011, p. 26) ratificam que os professores da educação superior são responsáveis pelos processos complexos de ensino-aprendizagem, mas paradoxalmente não receberam uma formação que os preparassem para esses processos. Segundo as autoras, os professores realizam atividades que teoricamente lhe são desconhecidas, como planejamento, metodologia, avaliação, relação professor-estudante, uso de recursos tecnológicos, que devem estar no contexto do projeto pedagógico do curso.

Nessa perspectiva, Kenski (2003) destaca que não se deve conceber a prática docente sem antes pensar a pessoa do professor e a sua formação, que transcorre não só nos cursos de qualificação, mas durante toda sua trajetória profissional. Para a autora, o conhecimento e a reflexão da identidade pessoal do professor como profissional docente devem vir antes de tudo. Do mesmo modo, é preciso dar tempo e oportunidade a este profissional para que interaja e conheça as possibilidades e limites das novas tecnologias educativas para, assim, agregá-las ao ensino e promover uma prática pedagógica inovadora.

Ramos (2010, p. 78) analisa a complexidade e a especificidade dos saberes/fazer pedagógicos frente ao contexto da emergente reconceitualização da educação superior: “considero necessário e pertinente refletir sobre o conhecimento pedagógico-didático na sua relação com a profissionalidade docente requerida na busca de redefinição da universidade”. Numa mesma linha de pensamento, Tardif (2011, p. 39) destaca que “o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia” e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os estudantes.

De acordo com Kenski (2003), o professor precisará de tempo para se preparar e se apropriar dos múltiplos saberes/fazer didático-pedagógicos que se renovam constantemente. Na visão da autora, é a partir da aplicação desses conhecimentos que o professor da educação superior, na ação pedagógica, fará uso consciente das formas mais adequadas ao ensino de um determinado tipo de conhecimento, em um determinado nível de complexidade, para um grupo específico de estudantes e no tempo disponível.

Segundo Masetto (2012), a perspectiva crítica que coloca a aprendizagem do estudante como objetivo central dos cursos de graduação contribui para a reconfiguração da atividade docente no contexto da educação superior. Por sua vez, Silva (2012) dialoga sobre o modelo de formação docente necessário para atuar na cibercultura, acentuando que a formação do cidadão não pode estar desconexa do novo contexto socioeconômico-tecnológico, que tem na informação digitalizada a nova infraestrutura básica, como novo modo de produção.

Nesse contexto, Prado (2005) assinala que além do domínio da disciplina, é necessário que o professor saiba usar pedagogicamente as TDIC, o que remete este profissional a um processo constante de atualização pedagógica. Igualmente, Masetto

(2012) defende que o cerne dos cursos de graduação é a aprendizagem dos estudantes, e o professor deve ter consciência disso e fazer parte da totalidade desse processo, e não apenas do processo de ensino.

Nessa direção, Ramos (2010, p. 36) enfatiza que a docência na educação superior no século XXI exige, entre outros aspectos, a compreensão de que a docência precisa ter novo conceito, o que pede uma redefinição da universidade. Isto sinaliza uma transição para uma nova forma de produzir conhecimentos, concorrendo para a necessária consideração da complexidade das questões didático-pedagógicas nesses *lócus*. Por sua vez, ao discutir as variáveis que compõem essa nova profissionalidade, Tardif (2011, p. 54) define o saber docente como “saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da própria prática cotidiana”.

A reconfiguração da formação do professor da educação superior é uma questão emergente que possibilita a criação/ampliação de espaços de estudo e reflexão pautados nos saberes/fazeres pedagógicos oriundos do próprio meio acadêmico. Nesse sentido, Bolzan, Isaia e Maciel (2013) destacam que a formação em docência pressupõe a organização de um processo contínuo e sistemático que considere as exigências sociais, psicológicas, pessoais, contextuais e profissionais como parte do desenvolvimento profissional docente.

Nesse enfoque, os Padrões da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura de Competências em TIC (UNESCO, 2009, p. 1) defendem que “para viver, aprender e trabalhar bem em uma sociedade cada vez mais complexa, rica em informações e baseada em conhecimentos, os professores e estudantes devem usar a tecnologia de forma efetiva [...]”. Nessa direção, o professor deve se preparar para um ensino que integrem as tecnologias à ação pedagógica, alicerçado num planejamento criterioso que justifique e enriqueça essa integração, a partir de objetivos, metodologia e instrumentos avaliativos bem definidos.

De acordo com Freire (1997), os saberes e fazeres profissionais necessários ao exercício da docência são construídos sob o viés de uma busca constante do respeito aos saberes dos estudantes, da consciência crítica que transforma a curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica, indissociável da rigurosidade ética. Freire (1997, p. 24) aborda essas questões numa perspectiva em que só há validação do ensino no momento em que o aprendiz é capaz de aprender o ensinado, conforme afirma: “quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-

aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética [...]”.

As tecnologias educacionais emergentes e a internet vêm redimensionar os processos de aprendizagem, uma vez que a sala de aula passa a se configurar também como ambiente online, permitindo a integração com as TDIC. Para operar neste novo cenário, é necessário que os professores revejam saberes e fazeres da docência no sentido de adequá-los às novas exigências pedagógicas. É necessário, portanto, que esses profissionais atualizem-se constantemente, e que essa atualização se volte para a (re) construção dos saberes e fazeres didático-pedagógicos.

Segundo Masetto (2012, p. 11), a docência no ensino superior “exige competências específicas, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou, ainda, apenas o exercício da profissão”. O autor enfatiza que exige tudo isso, além de outras competências igualmente importantes intrínsecas aos fazeres docentes na educação superior. Para que o ensino e a aprendizagem se efetivem nas IES de forma inovadora, perpassando as dimensões pedagógicas da tríade ensino, pesquisa e extensão, é preciso, também, atentar para os inúmeros aspectos que envolvem a sala de aula, intervindo pedagogicamente durante a execução das atividades, em função dos objetivos didáticos pré-estabelecidos (PRADO, 2005).

Para Moran (2008, p. 43), ao invés de repetir o que já está nos livros e nos vídeos, o professor precisa se reconhecer como um orientador dos processos de aprendizagem, que incluem interpretar textos, contextualizá-los, relacioná-los com a vida, com o nosso futuro, profissão, com a nossa prática. Pode ministrar algumas aulas expositivas, em momentos especiais, mas não habitualmente. Na visão do autor, o foco é a orientação, o questionamento, a motivação, o apoio, a ajuda aos que têm mais dificuldades, o acompanhamento de todas as etapas, a síntese e a avaliação continuada.

Pensar o estudante como ser social que já vivenciou e conhece sobre determinado conteúdo, estabelecendo metas que resultem em uma ampliação de seu conhecimento inicial, é acreditar no poder da informação como forma de potencializar e sistematizar o que o estudante já conhece, buscando a construção do conhecimento científico. Nessa direção, Pimenta e Almeida (2011, p. 22) enfatizam que o professor da educação superior “precisa atuar de forma reflexiva, crítica e competente no âmbito

de sua disciplina, explicitando seu sentido, seu significado e sua contribuição no percurso formativo dos estudantes”.

Conforme Prado (2005), muitos professores “inovam” as suas aulas utilizando recursos tecnológicos sem o devido fundamento didático-pedagógico, na busca pela reconfiguração da docência universitária. A autora destaca que nem sempre esses “fazer pedagógicos” resultam de um planejamento coletivo e criterioso, com objetivos claros e bem definidos, o que contribuem para “mascarar” um ensino inovador.

Zabalza (2004) destaca que as carreiras profissionais podem se consolidar em práticas deficientes e enfoques equivocados da docência por falta de oportunidades para uma correta construção da profissionalização. Para o autor, alguns professores acabam se acomodando às poucas exigências do desenvolvimento profissional, incapazes, por si mesmos, de desenvolver as competências próprias do exercício docente.

Em meio a essas constatações, observa-se a necessidade de atribuir novos significados à formação do professor no que se refere à atuação frente às novas possibilidades de ensino e aprendizagem, cuja ação deverá fundar-se no princípio da (re) construção do conhecimento pelo estudante. Princípio este que permite uma inter-relação fidedigna dos conhecimentos prévios e os conhecimentos sistematizados, social e historicamente construídos, que o estudante precisa apropriar-se.

Nessa perspectiva, Moran (2007, p. 48) adverte que “quanto mais tecnologias avançadas, mais a educação precisa de pessoas humanas, evoluídas, competentes, éticas”. O autor chama atenção para as muitas informações, visões, novidades, numa sociedade cada vez mais complexa e pluralista que clama por pessoas abertas, criativas, inovadoras e dotada de princípios éticos. Na visão dele, é a qualificação das pessoas que movem as sociedades, os países e é, na educação inovadora humanista, que habitam “os caminhos de integração do humano e do tecnológico; do racional, sensorial, emocional e do ético; do presencial e do virtual; da escola, do trabalho e da vida em todas as suas dimensões”.

Não obstante, o professor necessita da compreensão dessa docência humanista e inovadora, como assinala Moran (2007), se quiser dar conta das amplas possibilidades de ensino, propondo ao estudante muito mais do que o mero acesso a informação, já que isto as tecnologias já o fazem com propriedade ímpar (PRADO,

2005). A construção de uma docência consistente, crítica e colaborativa exige dos professores participações sistemáticas em eventos de formação continuada.

De acordo com Silva (2003), o professor que busca interatividade com seus estudantes propõe o conhecimento, não o transmite. Nessa direção, a abordagem dos saberes/fazerse volta-se para o envolvimento dos estudantes num processo dinâmico, colaborativo e interativo que se pautar num ensino-aprendizagem ancorado na resolução de problemas. Nesse processo interativo, os papéis de ambos os sujeitos ganham nova amplitude, deixando o professor de ser mero transmissor e o estudante, por sua vez, deixando de ser mero receptor, reinventando seus papéis no processo de construção de saberes. Assim, em sala de aula, o professor passa a ser “formulador de problemas, provocador de situações, arquiteto de percursos, mobilizador das inteligências múltiplas e coletivas na experiência do conhecimento” (SILVA, 2003, p. 269).

Palfrey e Gasser (2011) destacam que os jovens que estão se tornando estudantes na educação superior e ingressando na força de trabalho vivem grande parte de suas vidas online, sendo diferentes de nós em muitos aspectos. Os autores caracterizam esses jovens como nativos digitais, por se tratar de uma geração que não tem que reaprender nada para viver suas vidas de imersão digital. “Eles começaram a aprender na linguagem digital; só conhece o mundo digital” (PALFREY; GASSER, 2011, p. 14). Enquanto isso, as aulas universitárias são auxiliadas pela lousa escolar ou, quando não, por apresentações de *slides*; uma “tecnologia inovadora” empregada comumente numa abordagem didática tradicional.

A ocupação das salas de aula por ‘nativos digitais’ é uma importante indicação de que a integração das tecnologias à educação deve se pautar numa perspectiva de aula inovadora e empreendedora, com vistas a explorar esse potencial interativo desses jovens na construção de seus aprendizados. Esse contraste didático entre “quem ensina” e “quem aprende” pode prejudicar o processo educativo, uma vez que há uma mudança clara e generalizada nas formas de comunicação e interação entre as pessoas (COLL; MONEREO, 2010), e isto precisa refletir nos espaços educacionais.

Dentre os desafios atuais que o professor enfrenta destaca-se a adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Sistema de Seleção Unificada (SISU) como processo seletivo para ingresso na graduação das IFES. O professor é desafiado constantemente a lidar com o nivelamento dos egressos do Ensino Médio,

que chegam ao ensino superior com problemas de letramento e também com incerteza na escolha da profissão. Isto tem contribuído para aumentar os índices de evasão, retenção, desligamento e desistências nas IFES (FORGRAD, 2012) gerando um problema ainda maior.

Cunha (2012, p. 31) trata da emergente reconfiguração dos currículos universitários, ao enfatizar a concepção tradicional que induz à perspectiva de que o profissional é formado na universidade e como tal deve sair pronto para enfrentar o mundo do trabalho. A autora destaca que nessa lógica de currículo tradicional se pensava que a quantidade de informações que o estudante recebia do professor implicava numa melhor formação para a vida, quando na verdade a dinamicidade da sociedade e do mundo do trabalho sugere uma educação continuada.

Nessa perspectiva, Masetto (2012) destaca que as formações continuadas deverão desenvolver-se sob dimensões que permitam repensar o papel e a função dos cursos de graduação no ensino superior: seu foco, sua finalidade, seus valores, que considerem os quatro grandes eixos desse processo: o próprio conceito de processo de ensino aprendizagem; o professor como conceptor e gestor do currículo; a compreensão da relação professor-estudante e estudante-estudante no processo; e a teoria e a prática básicas da tecnologia educacional.

3.3 Carreira profissional do professor na educação superior no contexto da Lei n. 12.772/2012

O segundo capítulo foi construído no bojo da docência universitária, buscando destacar a profissionalidade desta atividade do magistério superior, suas características, formação, especificidades dos saberes e profissionalização, considerando os desafios contemporâneos da universidade brasileira. Neste terceiro tópico, versamos sobre a carreira do professor do magistério superior, no sentido de dimensionar a docência no âmbito das mudanças que estão postas pela Lei n. 12.772/2012 e que implicam no exercício docente e no desenvolvimento profissional dos professores.

A Lei n. 12.772 de 28 de dezembro de 2012 dispõe, entre outras questões, sobre a estruturação do Plano de Carreira e Cargos (PCC) do Magistério Federal. A partir das mudanças dispostas nessa legislação e das inclusões/alterações feitas pela Lei nº. 12.863, de 24 de setembro de 2013, este tópico busca pontuar questões

atualizadas da profissão e do desenvolvimento do professor na educação superior, com vistas a contribuir com o processo de análise das questões ligadas à docência no âmbito da formação continuada.

Com vigência a partir de 1º de março de 2013, esse novo plano estrutura as carreiras e cargos isolados do magistério superior que passam a ter a seguinte composição: “Professor do Magistério Superior” e “Professor Titular-Livre do Magistério Superior”. O primeiro trata da carreira composta pelos cargos de nível superior; o último, refere-se ao cargo isolado de provimento efetivo de nível superior (art. 1º).

O art. 2º trata das carreiras e cargos isolados do PCC do Magistério Federal que são “aquelas relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão e as inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência” na própria instituição, além daquelas previstas em legislação específica. Ressaltamos, ainda, que o regime jurídico dessas carreiras e cargos continua sendo instituído pela Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

Segundo inclusão/alteração dada pela Lei n. 12. 863/2013, o cargo isolado de Professor Titular-Livre foi estruturado em classe e nível únicos de vencimento, enquanto a carreira do magistério superior é estruturada em classes “A”, “B”, “C”, “D” e “E”. De acordo com a titulação do ocupante da carreira/cargo, essas classes recebem denominações de *Professor Auxiliar*, *Professor Assistente*, *Professor Adjunto*, *Professor Associado* e *Professor Titular*, respectivamente, conforme explicita a tabela a seguir.

Tabela 2 – Carreira do Magistério Superior

Cargo	Classes	Denominação	Nível
Professor de Magistério Superior	E	Titular	Único
	D	Associado	4
			3
			2
			1
	C	Adjunto	4
			3
			2
			1
	B	Assistente	2
			1
	A	Adjunto A – se Doutor; Assistente A – se Mestre;	2
		Auxiliar – se Graduado ou Especialista.	1

Fonte: BRASIL (2013).

De acordo com o disposto na Lei n. 12. 772/2012, “o ingresso na carreira do Magistério Superior ocorrerá sempre no primeiro nível de vencimento da Classe A, mediante aprovação em concurso público de provas e títulos”, com o pré-requisito do título de doutor na área exigida no concurso (art. 8º). Esse mesmo artigo define que a exigência do título de doutor poderá ser dispensada no edital do concurso, em situações específicas. Em substituição, serão exigidos títulos de mestre, de especialista ou diploma de graduação, quando se tratar de grave carência de doutores para provimento em área de conhecimento ou em localidade identificada, conforme decisão fundamentada de seu Conselho Superior.

Para ascender à classe de *Professor Titular-Livre* é necessário o título de doutor e ter, pelo menos, 10 anos de experiência ou de obtenção do título de doutor na área de conhecimento exigida no concurso público. O ingresso será por meio de concurso público e consiste na realização das seguintes etapas: prova escrita, prova oral e defesa de memorial. Prevê, ainda, Comissão Especial composta, no mínimo, por 75% (setenta e cinco por cento) de profissionais externos à IFES (art. 9º).

Além das carreiras e cargos efetivos que integram o PCC do Magistério Superior de que trata a referida legislação, também constituem o corpo docente das IFES professores visitantes (nacionais e estrangeiros) e substitutos. A contratação de *Professor Visitante* tem por fim o apoio à execução dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, a contribuição para o aprimoramento de programas de ensino, pesquisa

e extensão e para a execução de *programas de formação continuada* de professores e, finalmente, a viabilização do intercâmbio científico e tecnológico. [Grifo nosso]

Para a contratação de *Professor Substituto*, *Professor Visitante* e *Professor Visitante Estrangeiro* deve-se solicitar autorização ao dirigente da instituição, condicionada à existência de recursos orçamentários e financeiros para fazer frente às despesas decorrentes da contratação e ao quantitativo máximo de contratos estabelecido para a IFES. A contratação dos professores substitutos fica limitada ao regime de trabalho de 20 (vinte) horas ou 40 (quarenta) horas (art. 29).

Nesse cenário do exercício da docência na educação superior existe, do mesmo modo, a possibilidade do exercício da função de *Professor Voluntário*, desde que seja do interesse da IES e o candidato seja habilitado. O serviço voluntário é regulamentado pela Lei n. 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, constando ainda que não existe vínculo empregatício e nem remuneração da atividade. Este serviço não está atrelado apenas a universidade, sendo exercido mediante a celebração de termo de adesão entre a entidade, pública ou privada e o prestador do serviço voluntário, dele devendo constar o objeto e as condições de seu exercício, dispõe a legislação.

Igualmente, o art. 11 da Lei n. 6.498, de 7 de dezembro de 1977, prevê a contratação de *Professor Colaborador*, para atender a eventuais necessidades do ensino e da pesquisa, por prazo determinado, de acordo com a necessidade de cada IES, na forma da legislação trabalhista, para o desempenho de atividades de magistério superior. Em contrapartida, a Resolução n. 39/2004 considerou a necessidade de estabelecer parâmetros relacionados ao pagamento das bolsas dos segmentos que atuam como colaboradores, dentre os quais professores, nos cursos de pós-graduação "*lato sensu*" (oferta fechada), conforme normatização do Conselho Universitário (CONSUNI/UFAL).

O professor da IFES, ocupante de cargo efetivo, será submetido ao regime de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em tempo integral, com dedicação exclusiva (DE) às atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional e/ou tempo parcial de 20 (vinte) horas semanais de trabalho. O regime de 40 (quarenta) horas com DE impede o exercício de outra atividade remunerada, pública ou privada, com as exceções previstas na lei supracitada (art. 20). De acordo como art. 57 da LDBEN (1996), o professor "ficará obrigado ao mínimo de oito horas semanais de aulas" nas IES.

A progressão na carreira do magistério superior ocorrerá com base nos critérios gerais estabelecidos na Lei n. 12.772/12 e observará, cumulativamente, o cumprimento do interstício de 24 (vinte e quatro) meses de efetivo exercício em cada nível e aprovação em avaliação de desempenho. No contexto da referida lei, progressão é a passagem do servidor para o nível de vencimento imediatamente superior dentro de uma mesma classe, enquanto promoção consiste na passagem do servidor de uma classe para outra subsequente.

Em relação ao estágio probatório, poderão fazer jus a processo de aceleração da promoção os professores aprovados no estágio probatório do respectivo cargo que atenderem ao requisito da titulação na forma a seguir: com a denominação de Professor Assistente, serão promovidos para o nível inicial da Classe B, o professor que apresentar a titulação de mestre; e, para o nível inicial da Classe C, os professores que apresentarem a titulação de doutor. Neste último caso a promoção contempla-o com a denominação de Professor Adjunto.

Para a denominação de docente titular (Classe E), é necessário o título de doutor, aprovação em processo de avaliação de desempenho e aprovação de memorial que deverá considerar as atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão acadêmica e produção profissional relevante, ou defesa de tese acadêmica inédita (Lei n. 12.772, 2012).

O art. 16 apresenta a estrutura remuneratória do PCC do Magistério Federal composta de Vencimento Básico para cada carreira, cargo, classe e nível e Retribuição por Titulação devida ao professor integrante do referido plano, em conformidade com a carreira, cargo, classe, nível e titulação comprovada, nos valores e vigência estabelecidos.

No que se refere à avaliação especial de desempenho do professor em estágio probatório, ocupante de cargo pertencente ao PCC do Magistério Federal, será realizada por Comissão de Avaliação de Desempenho designada no âmbito de cada IFES. Deverá compor essa comissão professores estáveis, com representações da unidade acadêmica (UA) de exercício do professor avaliado e do Colegiado do Curso no qual o professor ministra o maior número de aulas (art. 23).

Os fatores de avaliação de desempenho do professor em estágio probatório que deverão ser considerados pela comissão supracitada devem incluir: a) adaptação do professor ao trabalho, verificada por meio de avaliação da capacidade e qualidade no desempenho das atribuições do cargo; b) cumprimento dos deveres e obrigações do

servidor público, com estrita observância da ética profissional; c) análise dos relatórios que documentam as atividades científico-acadêmicas e administrativas programadas no plano de trabalho da unidade de exercício e apresentadas pelo professor, em cada etapa de avaliação; d) a assiduidade, a disciplina, o desempenho didático-pedagógico, a capacidade de iniciativa, produtividade e responsabilidade; *a participação no Programa de Recepção de professores instituído pela IFES*; e avaliação pelos estudantes, conforme normatização própria da IFES (art. 24). [Grifo nosso]

Outro item importante presente na Lei n. 12. 772/2012 é a instituição de uma Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD), que deverá ser eleita pelos seus pares, em cada IFES. De acordo com a Lei, caberá à CPPD prestar assessoramento ao colegiado competente ou dirigente máximo na instituição de ensino, para formulação e acompanhamento da execução da política de pessoal docente.

Nessa direção, as principais atribuições da CPPD, no âmbito da IFES são ajudar no desdobramento de questões como: dimensionamento da alocação de vagas docentes nas UA; contratação e admissão de professores efetivos e substitutos; alteração do regime de trabalho docente; avaliação do desempenho para fins de progressão e promoção funcional; solicitação de afastamento de professores para aperfeiçoamento, especialização, mestrado, doutorado ou pós-doutorado; e liberação de professores para programas de cooperação com outras instituições, universitárias ou não (art. 26).

Do ponto de vista legal, as disposições presentes nesta seção constituem parâmetros norteadores da atividade do professor, no que se refere ao exercício da profissão, profissionalização e profissionalidade, auxiliando na reflexão sobre a docência na educação superior. A importância da análise dessas questões reside na relação destas com a profissionalidade do professor que, na visão de De Paula Júnior (2012, p. 4), “é o aperfeiçoamento docente na busca de um desenvolvimento profissional e pessoal”.

À luz dos marcos regulatórios, as atuais categorias, denominações e estruturas remuneratórias das carreiras e cargos do professor universitário estão intrinsecamente ligadas à titulação acadêmica e ao tempo de exercício no magistério superior, assim como os critérios de progressão e promoção que são condicionados ao estágio probatório. Igualmente, as diferentes classes e níveis das carreiras e cargos denotam diferentes possibilidades de crescimento e desenvolvimento do professor no âmbito do exercício profissional. Essas constatações contribuem para a

compreensão e valorização da docência no cenário da educação superior pública federal.

Com efeito, o que nos chama mais atenção na Lei n. 12.772/2012 refere-se à *avaliação de desempenho do professor em estágio probatório*, cujos fatores, dentre outros, incluem o desempenho didático-pedagógico e a participação em programa de recepção de professores instituído pela IFES. Esses fatores incidem diretamente sobre este estudo, uma vez que tem como sujeito-pesquisas professores recém-ingressos na UFAL em processo de formação continuada, por meio do curso EMPAH. A partir do momento que nos propomos a investigar a repercussão da formação continuada de professores egressos do EMPAH à ação pedagógica em seu setor de atuação, estamos de certa forma contribuindo com os fatores de desempenho do professor em seu processo probatório.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O objetivo deste capítulo é analisar tendências, desafios e perspectivas da política de formação continuada nas IES brasileiras, ao mesmo tempo em que descrevemos o processo de institucionalização e implementação do PROFORD no âmbito da UFAL. Todavia, convém distinguirmos as principais terminologias comumente utilizadas para se referir à formação de professores na perspectiva continuada, antes de adentrarmos no cerne dessas questões.

Marin (1995) e Altenfelder (2005) estabelecem um diálogo entre *reciclagem*, *treinamento*, *aperfeiçoamento*, *capacitação*, *educação permanente*, *formação continuada*, *educação continuada*, analisando etimologicamente concepções que estão por trás desses títulos usados para designar processos formativos do professor em exercício profissional. Segundo as autoras, embora esses termos nos pareçam equivalentes, seus significados podem fazer referência a posturas e concepções inapropriadas ao sentido pedagógico dado às ações de formação do professor da educação superior, alertando-nos para a necessidade de rever criticamente tais terminologias.

Altenfelder (2005) salienta que a expressão *reciclagem* é usada cotidianamente para se referir a processos de modificação de objetos e materiais, não devendo, portanto, ser utilizada para se referir a processos de formação do professor. Do mesmo modo, Marin (1995) endossa que a adoção e concepção do termo *reciclagem* em nosso meio educacional levaram à uma abordagem superficial, com proposição e implementação de cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos que não contemplam todos os envolvidos com o ensino.

Numa concepção de projeto pessoal e coletivo, García (1999, p. 20) esclarece que “falamos de *formação de professores*, e não apenas de *treino*, já que se defende como princípio que os sujeitos adultos devem contribuir para o processo da sua própria formação a partir das representações e competências que já possuem” [grifo nosso]. Por sua vez, Marin (1995) defende que se partimos da concepção de formar professores pensantes e atuantes, *treinamento* como ação formativa parece-nos totalmente inoportuno, haja vista sua conotação com uma educação com finalidades mecânicas, enquanto o trabalho do professor se funda no conhecimento e na racionalidade crítica.

Já no que tange ao *aperfeiçoamento* e à *capacitação*, Altenfelder (2005) destaca que *aperfeiçoamento* costuma ser entendido como um conjunto de ações capaz de completar alguém, de torná-lo perfeito, de concluí-lo, levando à negação da própria ideia de educabilidade do ser humano, enquanto que *capacitação* é um termo bastante utilizado, podendo ser equivalente à ideia de formação continuada, considerando que para exercer o ofício de professor, o indivíduo precisa adquirir as condições de desempenho próprias da profissão, isto é, tornar-se capaz, acrescenta a autora.

Finalmente, Marin (1995) destaca que *educação permanente*, *formação continuada* e *educação continuada* são expressões similares que se adequam a um mesmo bloco, ou seja, a formação do professor que já se encontra em exercício de sua profissão. Partindo dessa análise e por ser um termo atualmente utilizado na educação (PENTEADO, 2014), preferimos utilizar a denominação *formação continuada* para se referir aos processos formativos do professor que já concluiu sua formação inicial e se encontra em exercício profissional.

Diante da constatação de que os professores da educação superior comumente não são contemplados em sua formação inicial com a preparação pedagógica que os qualifica significativamente para o exercício da docência, a formação continuada desses professores desponta com relevância preponderante. Cordeiro, Melo e Ramos (2013, p. 29) corroboram ao destacarem que “o mérito dessas ações de atualização reside na possibilidade de ressignificar o sentido de *ensinar*, através do seu caráter formativo e instrucional, investigativo e interventivo” [Grifo dos autores].

Em contrapartida, a ausência de formação própria para atuar pedagogicamente e os constantes desafios enfrentados pelos professores da educação superior contribuíram para que as políticas governamentais voltassem seu olhar para a questão da formação continuada, conforme enfatizam Gentilini e Scarlatto (2015, p. 25): “reconhece-se, dessa forma, que a formação continuada, pensada em novas bases como uma das dimensões da formação docente, é o recurso mais eficiente para manter os professores atualizados sobre as mudanças na educação”.

As ideias e concepções teóricas de García (1999), Gatti (2008), Ramos (2010), Pimenta; Almeida (2011), Penteado (2014), Gentilini; Scarlatto (2015), contribuem para aprofundar as questões inerentes à formação continuada, ao evidenciar o seu surgimento em meio a um novo contexto educacional, com múltiplos cenários de

ensino e aprendizagem, que requerem professores altamente qualificados e com domínio didático-pedagógico para coordenar processos acadêmicos inovadores.

4.1 Formação Continuada no Brasil: políticas, desafios e perspectivas

Ao analisar as políticas públicas sobre a formação continuada no Brasil, Gatti (2008) destaca que no final da década de 90 a formação continuada tornou-se imperiosa como um requisito para o trabalho. Trata-se da importância de atualização profissional constante, em face das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das transformações no mundo do trabalho, partindo do pressuposto de que os cursos de formação inicial dos professores não vinham (e não vêm) propiciando adequada base à atuação docente.

Os desafios do processo de globalização da informação e conhecimento sugerem aos professores a utilização de procedimentos didáticos inovadores, colocando a política de formação continuada de professores no cerne do debate das questões educacionais entre o fim do século XX e início do século XXI. Como reflexo dessa discussão, o art. 10 do PNE (2001-2010) pondera: “a formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade”.

Reportando-se à LDBEN (1996), Gatti (2008, p. 64) endossa: “a lei reflete um período de debates sobre a questão da importância da formação continuada e trata dela em vários de seus artigos”. A autora cita alguns dos programas implementados na década de 90, como o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP), Programa de Educação Continuada (PEC), Programa de Formação de Professores em Exercício, Parâmetros em Ação – Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado. Mais recentemente, a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica é instituída pelo Decreto n. 6.755/2009, resultando no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), além do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Esses avanços delineiam um importante desenvolvimento da política nacional de formação, entretanto o foco são os professores da educação básica e não contemplam os professores da educação superior.

Os processos de formação na perspectiva continuada são acenados na LDBEN (1996) em diversos subitens. O art. 87 define que é dever de cada município realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”, enquanto que o art. 40 destaca a educação continuada como uma das estratégias de formação para o trabalho. Já o art. 67 traz subjacente que o aperfeiçoamento profissional continuado deve ser promovido pelos sistemas de ensino com vistas à valorização dos profissionais da educação.

O art. 80 estabelece que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. A formação continuada do professor da educação superior somente é mencionada no art. 63 da referida Lei, quando se define que as IES deverão manter “programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”. Nesse viés, a legislação nacional de educação isenta o MEC, no que se refere a essa tarefa, expressando que a política de formação continuada dos professores da educação superior é de responsabilidade da própria instituição (LDBEN, 1996).

A partir da primeira década do séc. XXI é possível evidenciar algumas políticas de formação continuada de professores da educação superior em várias IES brasileiras, a exemplo da Universidade Federal do Ceará (UFC) que instituiu a Comunidade de Cooperação e Aprendizagem Significativa (CASA)¹, que é o programa de formação docente fundado em 2009 pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), no contexto da expansão e interiorização da educação superior.

Do mesmo modo, destacamos o Programa Formação para a Docência no Ensino Superior da Universidade Federal de Goiás (UFG), além do Programa Institucional de Formação para a Docência no Ensino Superior da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), ambos instituídos em 2009 e vinculados às respectivas Pró-Reitorias de Graduação, dentre outros.

O Programa de Formação Continuada em Docência do Ensino Superior (PROFORD), vinculado à PROGRAD, regulamentado pela Resolução n. 7, de 17 de março de 2014, também integra esse cenário de fortalecimento da política de formação continuada de professores universitários, no âmbito da UFAL.

¹ Informações extraídas do site oficial da CASA. Disponível em: <http://www2.virtual.ufc.br/casa/>.

De acordo com Santos et al (2014), a universidade produz conhecimentos diversos (científicos, tecnológicos, pedagógicos etc.) que se renovam rapidamente e, por isso, os professores que atuam nas diversas áreas do ensino superior necessitam de formações específicas, com vistas a se apropriarem dessas inovações. Nesse sentido, a criação de espaços de ação-reflexão-ação pode possibilitar interações e reflexões relevantes sobre a docência na educação superior e afluir para o fortalecimento do ensino-aprendizagem.

Esses desafios educacionais vigentes têm contribuído para imprimir relevância à formação continuada de professores da educação superior. Uma das proposições do Plano Nacional de Graduação (BRASIL, 1999) é “instituir, em todas as IES, programa de formação pedagógica em perspectiva continuada”. Devido à repercussão e à primazia dessa tarefa, o Colégio de Pró-Reitores de Graduação (COGRAD) instituiu e manteve até 2014 um grupo de trabalho para discutir meios de maximizar a formação pedagógica continuada nas IFES.

Nesse mesmo propósito, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Educação Superior (ANDIFES, 2012) ressalta que “uma nova inserção do discente em seu processo formativo também exige programas para a formação continuada dos professores da educação superior”. Do mesmo modo, um dos objetivos previstos no PDI/UFAL (2013-2017) é “investir na preparação pedagógica docente para o desenvolvimento do tripé: ensino-pesquisa-extensão”, reiterando que a perspectiva pedagógica é um parâmetro fundamental para o exercício da docência universitária.

Conforme contribuições de Rosemberg (2002) e de Moran, Masetto e Behrens (2013), investir na qualificação profissional dos professores é imprescindível para o desenvolvimento científico e tecnológico das IES, do mesmo modo que é extremamente relevante o domínio dos saberes didático-pedagógicos. Em vista disso, não se deve negligenciar a formação continuada aos professores da educação superior, haja vista que é esse processo que os permite apropriar-se das inovações pedagógicas necessárias à reconfiguração da sala de aula como espaço significativo de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, é importante propiciar aos professores condições que facilitem a apropriação de informações atualizadas e pertinentes ao seu exercício profissional. De acordo com Rosemberg (2002, p. 91), os professores da educação superior são responsáveis em produzir e socializar saberes novos e, por isso, é imprescindível que

estejam se apropriando de informações recentes com a finalidade de acompanhar a evolução do campo de atuação.

Assim sendo, é urgente que todas as IES construam uma política de formação continuada que favoreça a reflexão e a ressignificação das ações pedagógicas no exercício da docência na educação superior. Para Ramos (2010, p. 89), faz-se necessário criar um espaço que contribua para desconstruir a concepção de professor como profissional de um saber e fornecer elementos estruturantes para que, nesse processo, os professores se compreendam e se assumam como profissionais de ensino.

De acordo com Gentilini e Scarlatto (2015, p. 16), os avanços teóricos no conceito de 'formação docente' e a reflexão em torno da formação continuada possibilitados pela pesquisa buscam novos paradigmas nesse campo e estabelecem novas tendências. Nesse sentido, os autores questionam se esses paradigmas e tendências "serão adequados para que os professores possam compreender as mudanças e as inovações no ensino e se terão subsídios para mudar, quando necessário, as suas práticas pedagógicas".

Nesses termos, caminhar *pari passu* com as exigências de um contexto educacional emergente, cujas mudanças se expressam nas reformas político-pedagógicas que transcorrem nas IES em todo Brasil, é um dos grandes desafios da educação superior. O professor da educação superior, como importante mentor dos processos formativos acadêmicos, necessita estar em sintonia com essas mudanças por intermédio de sua participação em programas de formação continuada.

4.2 Programa de Formação Continuada de Professores da UFAL: memórias, desafios e perspectivas

Propomo-nos a descrever o processo de construção da política de formação continuada de professores da UFAL, por meio de memórias de quem experienciou o respectivo processo de elaboração e implantação dessa política. Nessa direção, focamos dois aspectos: o percurso da institucionalização do PROFORD e as ações implementadas posteriormente, sem perder de vista aportes teóricos e jurídicos que embasaram esse processo.

Antes da regulamentação, a formação continuada de professores na UFAL era constituída por ações isoladas de iniciativa da Pró-Reitoria de Graduação

(PROGRAD) e da Pró-Reitoria de Gestão de pessoas e do Trabalho (PROGEP), que se traduziram em cursos, palestras e seminários voltados para a reflexão de questões da docência. De igual modo, mesmo com limitações, a participação de professores em eventos ligados à sua área específica de formação também era (e ainda é) estimulada no âmbito institucional. A UFAL buscava consolidar a política de desenvolvimento profissional de seus professores e uma forma possível de efetivar esse propósito foi por intermédio da regulamentação da formação continuada de professores.

Convém ressaltar que antes de dialogarmos sobre as experiências e processos vivenciados na UFAL no que concerne à institucionalização da formação continuada de professores, que é o foco principal desta seção, consideramos relevante trazer algumas características da IES na qual a respectiva política se materializou e se consolidou, situando-a no cenário da educação nacional.

A Ufal é uma IFES fundada em 1961, de caráter pluridisciplinar de ensino, pesquisa e extensão, vinculada ao MEC, mantida pela União, com autonomia assegurada pela CF, pela Legislação Nacional correspondente e por seus Estatuto e Regimento Geral. A UFAL é constituída por 22 UA e 114 cursos de graduação dos quais 13 são da EaD. Tem 30.551 estudantes distribuídos nos Campi A. C. Simões, Arapiraca e Sertão, incluindo os 3.783 estudantes dos 11 polos da EaD.

De acordo com o Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos (SIGRH, 2015), a UFAL possui um efetivo de mais de 3.200 servidores, sendo que 1.759 são técnicos-administrativos e 1.531 são professores. Destes, 31% são mestres e 60% são doutores, atendendo ao que preconiza a LDBEN e os Estatuto e Regimento Geral da UFAL sobre a obrigatoriedade de, pelo menos, 30% de seus professores possuírem títulos de mestre e doutor.

Como é comum nas IES brasileiras, a maioria dos professores que atua na UFAL não teve formação própria e específica para a docência e, sim, para a pesquisa, conforme apontado por Figueiredo, Almeida e Santos (2012). Na vivência universitária, esses profissionais da atividade docente enfrentam diversos desafios pedagógicos para os quais não receberam formação própria e específica, tendo que descobrir, na própria experiência, soluções plausíveis para os dilemas pedagógicos que derivam das rápidas transformações e inovações na educação.

De acordo com Dias (2010, p. 75), “a docência, bem como a profissão para a qual preparamos o estudante, está imersa numa realidade social em constante

mutação, o que exige permanente atualização”. Segundo Leite et al (2012, p. 56), a formação do professor como um *intelectual público* “dar-se-á por um processo continuado de intervenções a acontecer de forma sistêmica, articulada e continuada dentro da própria instituição”, devendo contemplar sempre a dimensão pedagógica no sentido do formativo e do educativo.

A Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal, regulamentada pelo Decreto n. 5.707/2006, inclui como um de seus objetivos “estimular a participação do servidor em ações de educação continuada, entendida como a oferta regular de cursos para o aprimoramento profissional, ao longo de sua vida funcional”, sob o qual subjaz a necessidade de fomentar programas de formação continuada para atender à demanda de servidores, inclusive dos professores.

Visando à consolidação dessa política, a Portaria n. 2.181/2012, do Gabinete do Reitor (GR), instituiu na UFAL o Plano de Desenvolvimento de Pessoal (PRODEP), que permitiu a criação de programas específicos destinados ao desenvolvimento profissional de seus servidores técnicos-administrativos (PDIC)² e docentes (PROFORD). O art. 1º do PRODEP destaca o papel da UFAL de instituir uma política de desenvolvimento de pessoal, assegurando a formação continuada, a qualificação e a valorização, com o objetivo de integrar e desenvolver seus servidores, dentre eles os professores, para o exercício pleno de suas funções e de sua cidadania e para a valorização da função pública.

É objetivo do PDI (2013-2017) da UFAL “inovar e implantar novos modelos de gestão, de produção de material didático e de produção científica e acadêmica”, o que sugere um programa que focalize ações inovadoras em docência e em gestão, através de espaços integradores de saberes/fazerem que convirjam para a melhoria da produção científica/acadêmica.

A participação da UFAL no *Proyecto Construcción Cooperativa de Políticas Y Estrategias de Formación de Docentes Universitarios en la Región* contribuiu relevantemente para o fortalecimento das discussões sobre a formação dos professores universitários. Segundo Lorenzatti (2012), Esse projeto reuniu universidades públicas e privadas de países do Mercosul em Córdoba num único fim:

² O PDIC é um plano institucional que traça as ações básicas a serem desenvolvidas com a finalidade de efetivar os princípios e diretrizes da carreira dos técnicos dentro da UFAL, sendo aprovado em 2006 pelo Consuni/UFAL, antes da regulamentação do PRODEP.

discutir a política de formação em docência universitária numa perspectiva cooperativa, buscando estratégias para sua consolidação.

Como resultado dessa cooperação, Figueiredo, Almeida e Santos (2012) desenvolveram a pesquisa intitulada “A docência universitária na Universidade Federal de Alagoas: alguns apontamentos” que expressa com propriedade um passo importante rumo à implantação da política de formação docente universitária no âmbito institucional, conforme afirma as autoras.

A adesão da UFAL ao “Projeto de Mobilidade MERCOSUR em Educação Superior”, especificamente na ação que trata da construção cooperativa de políticas e estratégias de formação de professores universitários, pode ser considerada um passo inicial para o estabelecimento de uma política que vise uma discussão mais geral das políticas de educação superior e, de modo particular, de uma formação continuada do seu quadro de professores (FIGUEIREDO; ALMEIDA; SANTOS, 2012, p. 63).

De fato, o intercâmbio da UFAL com outras universidades brasileiras e de países sul-americanos como Argentina, Paraguai e Uruguai foi o eixo motriz para o processo de construção cooperativa de políticas e estratégias de formação de professores da educação superior, que resultou em reflexões e encaminhamentos no sentido da firmação da política de formação continuada de professores da UFAL.

Segundo Pimenta e Almeida (2011, p. 29), uma política de qualidade para o desenvolvimento profissional do professor deve pressupor necessidades pessoais e coletivas e estar focada no público específico, que inclui professores novos na carreira e os mais antigos, além dos que exercem cargos de gestão na universidade, como coordenação de cursos, direção de UA, dentre outros. As autoras acrescentam que é preciso que haja uma estreita articulação entre a avaliação dos professores e a política de formação deles, para que se volte à valorização e à estabilidade profissional.

Partindo desses pressupostos, salientamos que gestores, professores e técnicos da UFAL engajados com a questão da docência na educação superior intensificaram o diálogo nesse sentido e se mobilizaram na direção da institucionalização de um programa de formação continuada dirigido aos professores da instituição.

Na condição de pedagoga responsável pelo Setor de Formação Continuada de Docentes e Inovações Pedagógicas, da Coordenação de Desenvolvimento Pedagógico, da PROGRAD, fui designada a coordenar os processos de implantação da política de formação continuada de professores na UFAL. Por meio desses

processos, pude observar que a ausência de formação pedagógica constituía um desafio constante a ser superado no exercício da docência na educação superior.

Assim, tendo como referência questões relativas à profissionalidade e à formação pedagógica do professor, buscamos concentrar esforços e efetivar na UFAL a política de formação continuada. A trajetória que marcou esse processo será descrita por mim na subseção a seguir, uma memória que resgata o momento embrionário do PROFORD e o conjunto de ações formativas efetivadas no período de 2013 a 2015.

4.2.1 Caminhos da construção do PROFORD: preparação, sistematização e consolidação

De competência das IES, a formação continuada passou a ser um elemento essencial ao desenvolvimento da docência. Diante dessa relevância, não havia dúvida de que era preciso encontrar caminhos para a efetivação dessa política na UFAL. Construir um programa de formação continuada que contemplasse sobretudo as necessidades pedagógicas passou a ser um dos objetivos institucionais.

Através da Portaria GR n. 1642/2012, a UFAL criou o Grupo de Trabalho (GT/PROFORD) constituído por técnicos e professores representantes da PROGRAD, da PROGEP, da Coordenação Institucional de Educação à Distância (CIED), do Centro de Educação (CEDU), da Faculdade de Medicina (FAMED) e do Campus Sertão. Sob a minha coordenação, como pedagoga representante da PROGRAD, em parceria com a PROGEP, o GT tinha como fim a idealização, discussão, elaboração e apresentação de uma proposta às instâncias acadêmicas e administrativas e ao CONSUNI. Este, por sua vez, considerou a relevância do PROFORD, aprovando-o, no âmbito da UFAL, passando a ser regulamentado pela Resolução n. 7, de 17/03/2014 – CONSUNI/UFAL.

A figura a seguir ilustra didaticamente o caminho percorrido pelo GT no desenvolvimento da construção da política de formação continuada de professores da UFAL.

Figura 1 - Estratégia metodológica de construção do PROFORD



Fonte: UFAL (2014)

A Portaria GR n. 1642 constituiu o GT em outubro de 2012, mas o trabalho do grupo efetivamente começou em 2013, conforme lido na figura 1, nomeadamente em janeiro deste mesmo ano, e só se deu por encerrado em março de 2014, quando o PROFORD foi aprovado, por unanimidade, pelo CONSUNI da UFAL.

Para esse trabalho, o GT adotou um formato metodológico que foi desenvolvido por instrumentos estratégicos (fig. 1), tais como: estudo da Literatura específica, da Legislação Educacional vigente, além de análise de programas bem-sucedidos de outras IES; disponibilização de um questionário para os professores identificarem princípios e prioridades norteadoras das formações; visitas técnicas às UA; sistematização das questões levantadas pelo grupo; socialização e debate do material produzido junto à comunidade acadêmica; elaboração da minuta de resolução, submissão da minuta de resolução às Câmaras Acadêmicas e Administrativas e, finalmente, ao CONSUNI da UFAL.

Conforme art. 2º da Resolução 7/2014, o PROFORD é uma proposta destinada à formação dos professores da UFAL, que tem como finalidade a concepção de uma política de formação continuada em docência superior que concorra para o desenvolvimento do ensino, pesquisa, extensão e gestão, fundada nas bases jurídicas da política de desenvolvimento dos profissionais da educação, tanto em âmbito nacional como institucional.

Dentre as bases legais que nortearam o PROFORD, destacamos a LDBEN n. 9.394/1996, o Decreto n. 5.707/2006, que instituiu a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento do Pessoal da administração pública federal e regulamentou os

dispositivos da lei n. 8112/90, a Lei n. 12.772/2012, que dispõe sobre a estruturação do PCC do Magistério Federal, a Portaria MEC n. 554/2013, que estabelece critérios para avaliação de desempenho relativos à Progressão e Promoção de Professores, a Portaria GR n. 2.181/2012, que institui o PRODEP/UFAL e, ainda, o PDI (2013-2017), instituído pela Resolução n. 33/2013, do CONSUNI/UFAL.

Ao fazermos visitas técnicas e submetermos um questionário online, para o registro das demandas de formação continuada das UA e dos *Campi* fora de Sede, realizamos um diagnóstico institucional que consistiu em valorizar as vozes dos professores sobre suas dificuldades/necessidades pedagógicas. Esse trabalho contribuiu para o delineamento das primeiras atividades formativas a serem ofertadas pelo PROFORD.

Surgiu um dos princípios do Programa que foi estabelecer uma consulta anual aos professores e gestores, no sentido de fazer um levantamento das reais necessidades formativas das UA, que deverão integrar o cronograma anual do PROFORD. Nesse sentido, Santos et al (2014) destacam que o procedimento inicial do GT/PROFORD de submeter um questionário a professores das diversas áreas de conhecimento, com objetivo de mapear os interesses prospectivos para a formação continuada, foi um procedimento extremamente relevante nessa fase de implantação do PROFORD e precisa ser sistemático.

O diagnóstico inicial das UA assinalou temáticas com perspectivas pedagógicas, indicando que, ainda que o perfil do professor se incline para a pesquisa (FIGUEIREDO; ALMEIDA; SANTOS, 2012), os professores identificaram a essencialidade dos saberes pedagógicos para o exercício da docência. Eis alguns dos temas apontados pelos professores: a) *Práticas pedagógicas no ensino de conforto ambiental* (Faculdade de Arquitetura), b) *Mudanças e inovações na educação* (Faculdade de Letras), c) *Como elaborar instrumentos de avaliação* (Instituto de Ciências Sociais), d) *Planejamento de ensino* (Instituto de Ciências Atmosféricas), e) *Metodologias ativas* (Centro de Ciências Agrárias), dentre outros itens que constam no documento final do PROFORD.

Nessa perspectiva e considerando que as atribuições do professor da educação superior perpassam o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão, buscamos estruturar o PROFORD em duas linhas de formação, Docência e Gestão, sob às quais devem ser ofertadas atividades formativas que contemplem os professores da UFAL

em suas especificidades, inclusive àqueles que estão em estágio probatório e os que estão exercendo cargos de gestão.

- a) Formação em Docência Universitária - destinada a professores recém-ingressos que estão em estágio probatório e a professores mais antigos que já são considerados estáveis.
- b) Formação em Gestão Universitária - destinada a coordenadores de curso de graduação e a diretores de UA.

Essas duas linhas de formação provêm dos objetivos específicos fixados no art. 2º da Resolução 7/2014, do PROFORD, que são: I) recepcionar os professores recém-empossados, proporcionando-lhes formações específicas relacionadas ao contexto da UFAL e ao exercício da docência superior; II) gerar oportunidades de formações aos professores que visem à reflexão sobre o exercício da docência superior, estabelecendo inter-relação entre ensino, pesquisa, extensão; III) disponibilizar aos professores formações que visem à reflexão sobre a gestão acadêmica e gestão para o desenvolvimento institucional.

Durante a elaboração do PROFORD, discutimos e elegemos princípios que deveriam nortear os processos formativos dos professores na UFAL, como: carga horária flexível das atividades formativas, no intuito de não interferir no desenvolvimento das atividades de ensino e pesquisa nas UA e *campi*; atuação de ministrantes qualificados, principalmente de outras IES, no sentido de oportunizar o intercâmbio de saberes/fazer; metodologia que se pautasse na articulação entre teoria e prática, além da construção colaborativa no agenciamento de saberes/fazer.

Durante os quinze meses de trabalho, os estudos, as pesquisas e os debates realizados por nós, do GT/PROFORD, resultaram na elaboração e validação de dois documentos. O primeiro é a *Resolução n. 7 de 17 de março de 2014 – CONSUNI/UFAL*, que regulamentou o PROFORD no âmbito da UFAL e, o segundo, é o *texto final do PROFORD*, anexo à Resolução, que reúnem aspectos como a natureza, a finalidade, os fundamentos legais e teóricos, as linhas de formação e os formatos de cursos/eventos a serem ofertados.

4.2.2 Caminhos da formação continuada: primeiros anos de implementação do PROFORD na UFAL

No último trimestre de 2013, às vésperas de regulamentação do PROFORD, ao mesmo tempo em que nos dedicávamos a debater a minuta da resolução com a comunidade acadêmica, paralelamente buscávamos praticar a cultura de formação continuada na UFAL, por meio da oferta de alguns eventos formativos aos professores. Nesse sentido, num trabalho conjunto com a PROGEP, a PROGRAD conseguiu realizar um importante evento para os professores, que foi o “1º Encontro de Formação sobre Inovações Metodológicas e Tecnológicas no Ensino Superior”, o qual representou uma ação inaugural do PROFORD, que estava prestes a ser institucionalizado. Este evento reuniu mais de 100 (cem) professores e marcou o início das ações sistemáticas de formação continuada na UFAL.

Com a política de formação continuada institucionalizada, o desafio que se seguia era garantir a implementação do PROFORD e sua consolidação. Com efeito, destacamos as ações formativas que foram ofertadas aos professores e gestores da UFAL nos anos de 2013, 2014 e 2015, já que ambos os públicos são prioridades do Programa. Contudo, não é nossa intenção aprofundarmos na memória dos eventos de gestão, uma vez que o nosso foco é a docência.

No eixo de Gestão, foram desenvolvidos temas de formação como *Prática Pedagógica como Componente Curricular*, *Avaliação Institucional no âmbito do SINAES* e *Núcleo Docente Estruturante (NDE)*, ambos dirigidos a coordenadores de curso de graduação. Já para os diretores de UA, os temas de formação foram derivados do binômio *Planejamento e Avaliação* e *Execução e Controle*, que contemplaram os diretores das UA eleitos para o período 2014-2018.

Dentre as ações realizadas no âmbito do PROFORD, destacamos atividades integradas ao Programa de Inserção do Novo Servidor (PINS) e ao Congresso Acadêmico Integrado de Inovação e Tecnologia (CAIITE), ambos projetos da UFAL, além das ofertas descritas no cronograma anual de formação. O PINS é o programa da UFAL que tem por objetivo inserir, recepcionar e promover a ambientação dos servidores recém-empossados, com a efetivação de 20h de atividades, dentre as quais, rodas de conversa e palestras específicas com os órgãos institucionais (PINS, 2014). Já o CAIITE, coordenado pela Vice-reitoria/UFAL, é um evento aberto e gratuito

promovido anualmente em parceria com IES de Alagoas, com vistas a compartilhar a produção acadêmico-cultural da comunidade científica (CAIITE, 2013).

Em se tratando da linha de Docência, o PROFORD ampliou e ressignificou o processo de inserção, recepção e ambientação dos professores recém-ingressos na UFAL, pela integração de atividades didático-pedagógicas à programação do PINS, anteriormente não contempladas. A preocupação em contemplar os professores recém-ingressos com a dimensão pedagógica resultou na oferta do curso EMPAH, objeto deste estudo, cuja discussão será detalhada no capítulo referente à análise dos dados empíricos produzidos.

Nessa direção, o PROFORD passa a promover rodas de conversa, mesas redondas, palestras e cursos específicos pautados no conhecimento da universidade, das questões da carreira docente e dos aspectos didático-pedagógicos, através de atividades teórico-metodológicas promovidas na modalidade presencial e a distância, com vistas à flexibilização do tempo e de oportunizar aos professores a vivência com o AVEA, uma vez que está prevista a utilização de 20% da carga horária da graduação em atividades online, conforme Portaria n. 4.059/2004.

Anterior ao PROFORD a UFAL já realizava, ainda que de forma assistemática, algumas atividades formativas para os professores. Visando a contextualizar o PROFORD e situar historicamente o nosso objeto de estudo, apresentamos os quadros 2, 3 e 4 que trazem os eventos formativos promovidos em 2013, 2014 e 2015 no *campus* A. C. Simões com base nas necessidades mapeadas junto às UA. Para não correr o risco de fazermos uma memória superficial do PROFORD, consideramos relevante descrever o Programa em sua totalidade, ou seja, identificando os eventos formativos das linhas de Docência e de Gestão, embora o nosso recorte de pesquisa seja voltado para a docência.

O quadro 2 ilustra eventos de curta duração, como encontros de formação e mesas redondas, ofertados a professores dos diversos cursos de graduação no ano de 2013. O *Encontro de formação sobre inovações metodológicas no ensino superior* teve como foco temáticas como “sala de aula invertida” e “arte e inovação” e contou com a contribuição de doutores da Universidade de Campinas e da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Em relação às mesas redondas no quadro 2, não especificamos o número de professores participantes porque essas atividades foram integradas ao CAIITE, cujos participantes não são restritos a professores, sendo um evento aberto à toda

comunidade acadêmica e ao público em geral. Assim sendo, estudantes, gestores, técnicos, pesquisadores e professores chegaram a lotar espaços com capacidade para 40, 60 ou 80 lugares.

Quadro 2 – Oferta de cursos de formação continuada em 2013

	Atividades formativas	Carga Horária	Participações
Docência	Encontro de Formação sobre Inovações Metodológicas no Ensino Superior	8h	101
	Mesa Redonda: Metodologias Ativas no Ensino Superior - <i>Caiite</i>	4h	-
	Mesa Redonda: Formação de Professores no Ensino Superior - <i>Caiite</i>	4h	-
	Total de professores		101
Gestão	Capacitação de Gestores para o Sinaes – Campus A. C. Simões	8h	34
	Capacitação de Gestores para o Sinaes – Campus Arapiraca	8h	20
	Capacitação de Gestores para o Sinaes – Campus Sertão	8h	14
	Formação de Membros do NDE – Campus A.C. Simões	8h	44
	Formação de Membros do NDE – Campus Arapiraca	8h	24
	Formação de Membros do NDE – Campus Sertão	8h	08
	Total de gestores		144

Fonte: UFAL (2013).

Devido ao maior número de ofertas para atender a demandas específicas de gestão, em 2013 o quantitativo de gestores contemplados com a formação continuada foi superior ao de professores, possibilitando a participação de 144 gestores, entre coordenadores e diretores de UA dos três *campi* da UFAL. Conforme estudo do GT/PROFORD, a possível causa da participação ainda restrita de professores aos eventos formativos pode estar relacionada à ausência de aculturação com a formação continuada.

Com o PROFORD em vigência, as formações em docência em 2014 atenderam a um número de participações bem maior, comparadas com o total em 2013, ao mesmo tempo em que observamos um aumento na carga horária e maior diversidade no formato das atividades ofertadas que se apresentaram na forma de roda de conversa, painel, curso e oficina, caracterizando uma nova fase desses processos formativos, conforme explicitado no quadro a seguir.

Quadro 3 – Oferta de cursos de formação continuada em 2014

Atividades formativas		Carga Horária	Participações
Docência	Roda de Conversa: Compartilhando Docência na Ufal - Pins	4h	97
	Painel: Inovações Metodológicas e Tecnológicas no Ensino Superior - Pins	4h	
	Mesa redonda: Debate Internacional sobre Formação Docente Universitária - <i>Caiite</i>	3h	N/I
	Curso: Sala de Aula: espaço de mediação pedagógica e de abordagem hipertextual – A. C. Simões	50h	55
	Oficina de Atualização Pedagógica em Ciências Agrárias – Centro de Ciências Agrárias	12h	39
	Total de professores		191
Gestão	Painel: Prática Pedagógica como Componente Curricular – A. C. Simões	4h	39
	Oficina: Avaliação de Cursos, Novo Instrumento de Avaliação e a Função da CPA nesse contexto – A. C. Simões e Arapiraca	5h	63
	Curso: Formação de Membros do NDE – Campus A. C. Simões	8h	39
	Curso: Formação de Membros do NDE – Campus Arapiraca	8h	19
	Curso: Gestão Universitária para os Novos Diretores de Unidade Acadêmica – A. C. Simões	30h	15
	Mesa Redonda: Oferta de Vagas no Ensino Superior de Alagoas: desafios e perspectivas no contexto do PNE - <i>Caiite</i>	3h	N/I
	Painel Temático: Estágio nas Licenciaturas: possibilidades, desafios e práticas inovadoras - <i>Caiite</i>	2h	N/I
	Painel Temático: Estágios nos Bacharelados e nas Formações Técnicas e Tecnológicas: possibilidades, desafios e práticas inovadoras - <i>Caiite</i>	2h	N/I
Total de gestores		175	

Fonte: UFAL (2014).

No que se refere à linha de docência, o PROFORD realizou uma ação pedagógica muito importante no CAIITE em parceria com IES externas, conforme quadro 3. Trata-se do *Debate Internacional sobre Formação Docente Universitária* que contou com a participação de doutores da *Universidad Nacional de Córdoba* (Argentina), da *Universidad de la Republica* (Uruguai) e das Universidades Federais de Pernambuco e de Alagoas (Brasil). O objetivo desse evento foi estabelecer um intercâmbio que propiciasse um diálogo sistemático sobre a formação continuada de professores como elemento inerente à docência.

No âmbito da docência, destacamos a roda de conversa e o painel indicados no quadro 3, uma vez que integraram a primeira etapa da programação do PINS atendendo a um público de 97 participantes. Já o curso EMPAH constituiu a segunda etapa desse processo de formação. Com essa experiência, iniciou-se uma nova formatação do PINS, com priorização da dimensão pedagógica na programação de acolhimento e inserção dos professores recém-ingressos na UFAL.

De tal modo, destacamos o curso EMPAH (50h) como primeira experiência de média duração a ser desenvolvido para professores recém-ingressos. O curso representa uma ação inovadora, tanto por seu formato híbrido (presencial e online),

quanto por ser a ação que marcou de forma institucional o início da formação continuada em docência na UFAL. Por ser objeto deste estudo, esta atividade voltará a ser abordada no sexto capítulo, no qual nos debruçaremos à análise dos dados produzidos.

Outros aspectos que merecem destaque no quadro 3 são os temas abordados na linha de formação em docência, incidindo em: *intercâmbio de experiências docentes, inovações metodológicas, tecnologia educacional, mediação pedagógica e abordagem hipertextual*, que geralmente são elencados no sentido de atender a necessidades formativas decorrentes dos processos acadêmicos identificados pelas UA. Esses temas foram debatidos por doutores da UFAL, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

O quadro 4 apresenta os eventos promovidos no ano de 2015 realizados nos *campi* A. C. Simões, Arapiraca e Sertão, o que desponta a intenção de ampliar, gradualmente, a oferta do PROFORD, dado o aumento no número de atividades e oferta nos *campi* da capital e interior. Também é visível uma variação das cargas horárias das formações e oficinas, que se apresentam com 20h, 32h, 40h e 72h, excetuando-se as palestras, encontros, painéis e roda de conversa, com carga horária de 2h a 4h, pela própria natureza de eventos de curta duração.

Quadro 4 – Oferta de cursos de formação continuada em 2015

Atividades formativas		Carga Horária	Participações
Docência	Mesa Redonda: Estágio nas Licenciaturas no Brasil - <i>Caiite</i>	3h	N/I
	Mesa Redonda: Oportunidades de Ampliação da Formação Acadêmica: Pibid, PET, Monitoria e Extensão - <i>Caiite</i>	3h	N/I
	Mesa Redonda: Monitoria e Tutoria: Socializando experiências – Ufal e UFMT - <i>Caiite</i>	2h	N/I
	Mesa Redonda: Graduação na Ufal: O que é importante saber? - <i>Caiite</i>	3h	N/I
	Mesa Redonda: Proford/Ufal: Resultados e Avaliação - <i>Caiite</i>	3h	N/I
	Roda de Conversa: Compartilhando Docência na Ufal na Perspectiva do Ensino, Pesquisa e Extensão - Pins	4h	38
	Palestra: Metodologias Ativas de Ensino e Aprendizagem na Educação Superior – A. C. Simões - Pins	2h	38
	Conferência: Docência Presencial e Online na Educação Superior - Campus A. C. Simões	2h	36
	Curso: Docência Universitária: do Planejamento à Avaliação – Módulo. Básico - A. C. Simões	72h	30
	Curso: Docência Universitária: do Planejamento à avaliação – Módulo. Avançado - A. C. Simões	50h	10
	Oficina de Atualização Pedagógica em <i>Problem Based Learning</i> (PBL) – Arapiraca	40h	26
Total de professores		178	
Gestão	Palestra: Avaliação na Educação Superior e seus Indicadores - A. C. Simões e Arapiraca	4h, cada	66
	Curricularização da Extensão - Campus A. C. Simões	20h	17
	Minicurso: Projeto Pedagógico dos Cursos de Graduação - A. C. Simões, Arapiraca e Sertão	32h	43
Total de gestores		126	

Fonte: UFAL (2015).

Constatamos que houve um aumento considerável na oferta das atividades do PROFORD e nas participações docentes. Só na linha de docência, o Programa atendeu a 191 e 178 professores, respectivamente em 2014 e 2015. Evidencia-se, igualmente, uma diversificação nas temáticas desenvolvidas, cujo rol se amplia em assuntos como: *planejamento, docência, estágio, extensão, metodologias, currículo, avaliação*, dentre outros. Assim, podemos destacar como ascendente o processo de implementação da formação continuada na UFAL.

O quadro 4 traz subjacente outro evento relevante de formação continuada na UFAL. Trata-se do curso Docência Universitária: do Planejamento à Avaliação (DUPA) que, em versões básicas e avançadas, atendeu os professores recém-ingressos e, também, professores já estáveis que manifestaram interesse em participar do curso. A partir do Relatório do DUPA (2015), é possível analisar duas importantes questões que concorrem para o fortalecimento da aculturação da formação continuada em docência: a primeira, é a solicitação da oferta do módulo avançado pelos professores que cursaram o módulo básico; a segunda, é a abertura de vagas e adesão de professores que já passaram pelo estágio probatório, portanto, estáveis.

Com a ampliação da oferta na linha de formação em docência, a expectativa é de que, gradativamente, seja instaurada na universidade a cultura de formação continuada em nível profissional e que isto possibilite uma reestruturação da ação pedagógica no contexto da sala de aula e da gestão institucional no âmbito das UA, no sentido de elevar a qualidade dos cursos de graduação e da educação superior como um todo.

4.3 A Sala de aula híbrida como cenário de formação pedagógica de professores recém-ingressos na Ufal

A necessidade da permanente formação do professor da educação superior tem provocado as IES à implementação de programas e ações nesse sentido, a exemplo da UFAL que encontrou o caminho para a efetividade da formação continuada de seus professores. E agora o desafio que se segue é atender à necessária formação didático-pedagógica do professor, com flexibilização de tempo e espaço à realização dessas atividades formativas, tendo em vista que esse profissional da docência vive imerso nas mais distintas tarefas acadêmicas.

Nesse sentido, uma das alternativas que podem viabilizar os processos formativos é a utilização de diferentes *lócus* de formação, que podem ser caracterizados por formação presencial, online ou semipresencial, individual ou em grupo. O AVEA do *Moodle* é um cenário que se caracteriza pelas múltiplas possibilidades pedagógicas, podendo contribuir para a criação de um *lócus* potencial de formação continuada para o professor da educação superior numa perspectiva híbrida.

De acordo com Neumeier (2005), o aprendizado ideal é aquele que ocorre num ambiente híbrido de aprendizagem, o qual a autora define como a combinação da abordagem mediada pelo computador e da interação face a face, que constituem duas abordagens diferentes, mas complementares.

Valente (2014) corrobora ao afirmar que a integração das TDIC às atividades da sala de aula tem proporcionado o ensino híbrido, misto ou *blended learning* como é conhecido, que acontece quando parte das atividades são realizadas totalmente a distância e parte é realizada em sala de aula. Segundo o autor, o ensino híbrido tem sido utilizado tanto no ensino básico quanto na educação superior, principalmente nos Estados Unidos e Canadá. No Brasil, o ensino híbrido é desenvolvido pela Fundação

Lemann e o Instituto Península para professores que buscam a otimização do uso da tecnologia na educação, buscando aprimoramento e integração ao currículo escolar.

Segundo Behar (2009), a EaD pode ser definida como uma forma de aprendizagem organizada, cuja característica básica é a separação física entre quem ensina e quem aprende, além da existência de algum tipo de tecnologia de mediação para estabelecer a interação entre eles. Nessa direção, a Resolução n. 1/2016 estabelece diretrizes e normas nacionais para a oferta de programas e cursos de educação superior na modalidade EaD, caracterizando-a como

modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica, nos processos de ensino e aprendizagem, ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, de modo que se propicie, ainda, maior articulação e efetiva interação e complementaridade entre a presencialidade e a virtualidade "real", o local e o global, a subjetividade e a participação democrática nos processos de ensino e aprendizagem em rede, envolvendo estudantes e profissionais da educação (professores, tutores e gestores), que desenvolvem atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos.

Essa legislação prevê clara descrição dos modelos tecnológicos e digitais, materializados em AVEA multimídia interativo, adotados pela IES, em consonância com os referenciais de qualidade e normas nacionais da EaD, nos documentos institucionais e acadêmicos, tais como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso de Graduação (PPC), cujo detalhamento deve favorecer maior articulação e efetiva interação e complementariedade entre a presencialidade e a virtualidade, a subjetividade e a participação democrática nos processos de ensino e aprendizagem.

Com base nessas premissas, reafirmamos que a docência no ensino superior pressupõe competência em uma determinada área do conhecimento, mas também é necessária a atualização de saberes e práticas didático-pedagógicas através de participações em processos de formação continuada, em cujos espaços, seja presencial ou online, os professores têm a oportunidade de interagir com seus pares e partilhar vivências, reflexões e desafios da docência na educação superior (MASETTO, 2012).

Veiga (2010) analisa o desenvolvimento profissional do professor para a educação superior como uma busca à melhoria do conhecimento profissional na orientação do ensino em sala de aula. Silva (2012) destaca que, seja no espaço físico entre paredes, seja no ciberespaço, a sala de aula socializa liberdade, diversidade,

diálogo, cooperação e cocriação, enquanto Behar (2009, p. 16) leva em consideração os modelos pedagógicos da EaD e ressalta que estudos sobre construção do conhecimento, autonomia, autoria, e interação contribuem para a construção de um espaço orientado pela cooperação, pelo respeito mútuo e por atividades centradas no estudante e na solução de problemas.

Considerando princípios norteadores como a construção colaborativa, a cooperação, o diálogo, o respeito mútuo, a diversidade, a autoria e a cocriação (SILVA, 2012; BEHAR, 2009) que se fazem presentes tanto na sala de aula online como no ensino-aprendizagem face a face, analisamos no tópico seguinte possibilidades de interação híbrida no processo de ensino e aprendizagem, com vistas à compreensão dos processos pedagógicos que se materializam no AVEA do *Moodle*.

4.3.1 Interação e mediação pedagógica

Segundo Filatro (2008), a sala de aula é um espaço pedagógico centrado nas figuras de quem ensina, de quem aprende e do objeto de aprendizagem. Seja em quaisquer níveis educacionais ou modalidades de ensino, é difícil imaginar esse espaço sem visualizar a interação desses três elementos pedagógicos. A autora acresce que essa interação é fundamental ao processo pedagógico, uma vez que pressupõe múltiplas respostas cognitivas e pedagógicas, que resultam em conhecimento construído, produto da dinâmica ensino-aprendizagem.

Conforme Silva (2012), a sala de aula – online ou face a face – deve ser potencializada como espaço democrático onde o investimento em interação aplicada à educação deve culminar no reconhecimento e na valorização do estudante em sua inteligência e posicionamento sociocultural. Seja no ensino face a face, seja no ensino online, a reciprocidade desses elementos pedagógicos é determinante para um aprendizado pautado na colaboração. Segundo Racle (1983), as interações entre professor e estudante, o objeto de aprendizagem e o meio que os rodeia são a chave do sucesso pedagógico.

Para Silva (2012), o modo como esses elementos pedagógicos (professor, estudante e objeto do conhecimento) se articulam e interagem determina o grau de apropriação dos saberes e habilidades, uma vez que a interação possibilita uma influência bilateral por intermédio de ações recíprocas. O autor destaca que, mesmo

não tendo o computador em sala de aula, o professor pode promover a interação através da proposição do conhecimento.

Por sua vez, a sala de aula online oferece uma gama de interfaces que possibilita a interação e a construção do conhecimento plural, que são os recursos midiáticos de acesso online, capazes de facilitar e potencializar a produção e a apropriação do conhecimento, ainda que se exija um grau bastante elevado de autonomia do estudante. Silva (2012, p. 223) enfatiza que “a disponibilização consciente da interatividade vem, enfim, potenciar uma nova competência comunicacional em sala de aula”.

Segundo Filatro (2008, p. 110), na sala de aula online o estudante “se engaja em um pensamento ativo, construtivo e intencional, desenvolvendo habilidades de pensamento crítico” e complexo, uma vez que se trata de um processo pedagógico em que há interação. Nesse sentido, a sala de aula online pressupõe um planejamento cuidadoso, com objetivos claros e bem definidos, que requer a mobilização de saberes e habilidades pedagógicas por parte do professor que orientem a criação, reflexão e intervenção no processo ensino e aprendizagem, assim como se recomenda na sala de aula face a face.

Considerando a sala de aula online como um processo pedagógico em que há interação com conteúdo, recursos tecnológicos e com outras pessoas (FILATRO, 2008), damos ênfase à aparência visual que, embora não seja o foco principal dos AVEA é, sem dúvida, a primeira coisa que um usuário nota quando o acessa. Segundo Nielsen (2006), uma página virtual posta de forma atrativa, é um grande passo para estabelecer a credibilidade. Nesse sentido, observa-se que se buscou considerar um padrão sistemático e estético no desenvolvimento do AVEA do *Moodle* do EMPAH, fundado na aparência visual e na disposição dos conteúdos e atividades, conforme será demonstrado nas próximas páginas.

Assim, no processo de formação continuada em que se utiliza a sala de aula online como espaço pedagógico, a construção do AVEA pelo formador deve levar em consideração os elementos que compõem o design da interação, no sentido de desenhar um ambiente de fácil navegação e aprendizagem e que permita a utilização eficaz e eficiente dos recursos disponíveis, o que retorna ao usuário uma percepção de boa usabilidade e, do ponto de vista educativo, possibilita a construção e a apropriação do conhecimento.

Nesse contexto, o pensamento criativo gera novos saberes, poder de sintetizar, capacidade de imaginar processos, resultados e possibilidades, capacidade de adicionar significado pessoal às informações. Também possibilita a geração de um pensamento complexo, o que permite que o professor elabore produtos ou ideias, solucione problemas, tome decisões.

De acordo com Bastos (2009), o AVEA tem característica de *software* livre que abriga objetos unificados no Padrão *Scorm* e se constitui como mediação tecnológica da UAB. Na visão desse autor, o *Moodle* apresenta características sociais, cognitivas e pedagógicas, dentre as quais, destacamos: a) Construcionista, que permite diálogos e ações, a exemplo do diário de bordo, lições e exercícios; b) colaborativa, estabelecida por meio de *wiki*, glossário e laboratório de avaliação; e c) comunicacional, construída a partir dos fóruns, chats e mensagens.

Nessa perspectiva, pensar a sala de aula como espaço de mediação pedagógica, utilizando-se de paradigmas inovadores, como o ensino híbrido que pressupõe a interação online e a aprendizagem colaborativa, requer compreensão e vivência didática das questões que subjazem essa concepção pedagógica na educação superior.

Considerando o desenvolvimento do curso EMPAH, cuja narrativa será evidenciada em um dos tópicos do sexto capítulo, podemos enfatizar algumas características presentes no trabalho pedagógico por meio dos espaços virtuais: a) planejamento das etapas, definição da metodologia adotada e dos critérios de avaliação; b) parceria e coparticipação entre formador e professor ingressante no processo de aprendizagem; c) Incorporação das inovações pedagógicas como desafio da reconfiguração de saberes na docência da educação superior; d) Inovação na sala de aula com uso de instrumentos midiáticos provocando rupturas na forma de ensinar e aprender; e e) Instalação de processo de interação e comunicação no ensino superior (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013).

5 PERCURSO METODOLÓGICO E CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE ANÁLISE

Considerando o saber para ensinar – saber didático-pedagógico – que deve ser entendido como um saber essencial ao exercício da docência (MASETTO, 2012; RAMOS, 2010; TARDIF, 2011) que, integrado ao uso pedagógico das TDIC (PRADO, 2005; SILVA, 2012), pode potencializar o ensino-aprendizagem, esta pesquisa buscou analisar os resultados do curso EMPAH, do PROFORD, destacando a ação pedagógica dos respectivos professores egressos. Em outras palavras, buscamos investigar o seguinte problema: como a formação continuada em docência na educação superior, na perspectiva da sala de aula híbrida, do curso EMPAH, contribuiu para a ação pedagógica dos professores recém-ingressos na UFAL?

A base teórica relativa à educação superior, à docência e à política de formação continuada consoante ao problema proposto possibilitaram a antevista de algumas proposições, dentre as quais a possível mudança pedagógica, caracterizada pela ampliação e inovação de saberes/fazeres pedagógicos dos professores, conforme demonstrado na seção que trata da análise dos dados. Abordamos a seguir a metodologia da pesquisa, buscando dimensioná-la, caracterizá-la e inter-relacioná-la no contexto do curso EMPAH.

5.1 Caminhos da investigação qualitativa

Este estudo utilizou a abordagem qualitativa na perspectiva do estudo de caso. Segundo Creswell (2014), a pesquisa qualitativa tem início com pressupostos e estruturas interpretativo-teóricas que cientificam o desenho dos problemas da pesquisa. Logo, “o estudo de caso como estratégia de pesquisa compreende que abrange tudo – tratando da lógica de planejamento, das técnicas de coleta de dados e das abordagens específicas à análise dos mesmos”, conforme especificado por Yin (2005, p. 33).

Nesta pesquisa, evidencia-se o método dedutivo por meio de perspectivas generalizadas sobre a docência na educação superior a fim de analisar as contribuições da formação continuada na ação pedagógica dos professores egressos do EMPAH. Nesse sentido, Creswell (2014, p. 50) destaca que “o relatório final ou apresentação incluem as vozes dos participantes, a reflexão do pesquisador, uma descrição complexa e interpretação do problema [...]”.

O estudo de caso consistiu em observar a ação docente resultante da formação continuada (curso EMPAH) de professores recém-ingressos na UFAL, realizada em 2014, no sentido de investigar o impacto dessa formação na ação pedagógica em sala de aula. Para isso, alguns instrumentos de pesquisa foram utilizados: observação participante do curso EMPAH; aplicação de questionário online aos professores egressos, análise de documentos, projetos e relatórios do PROFORD; além do acompanhamento do trabalho dos professores concluintes do EMPAH, mediante a análise do Plano de Disciplina.

Esta investigação foi realizada na UFAL com professores egressos do curso EMPAH participantes da pesquisa. Visando ao cumprimento dos preceitos éticos, submetemos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos respectivos professores, o qual explicou a natureza, objetivo, metodologia e condições da pesquisa, resguardando os direitos dos participantes, dentre eles, o anonimato.

A coleta de dados pressupôs o envio do TCLE (apêndice 1) aos professores egressos do EMPAH, buscando assegurar a anuência destes em contribuir com a pesquisa. Com relação à participação, os dados coletados corresponderam a 20% das respostas, considerando o total de 55 (cinquenta e cinco) professores que concluíram o curso EMPAH. Na sequência, analisamos o AVEA do EMPAH e, em especial, o *Fórum ensinar e aprender no ensino superior*, guiados por um roteiro que auxiliou na observação participante (apêndice 2), com o objetivo de identificar os saberes/fazeres pedagógicos resultantes das interações docentes e mediação pedagógica na sala de aula híbrida.

Em seguida, aplicamos o questionário (apêndice 3) aos professores egressos participantes da pesquisa, com a finalidade de mapear o que pensam acerca da eficácia de seus processos formativos e, principalmente, sobre as contribuições do curso EMPAH à sua ação pedagógica. Por fim, a partir da análise de, pelo menos, treze planos de ensino de professores egressos referentes ao semestre 2015.1, 2015.2 ou 2016.1 (Apêndice 4), buscamos identificar indícios de como os saberes/fazeres (re) construídos no curso EMPAH foram aplicados no trabalho docente.

Esses procedimentos de coleta de dados antecederam a aplicação do TCLE que foi feita da seguinte forma: a) aos professores do *Campus A. C. Simões*, o TCLE foi encaminhado de forma física (impresso), através de visita a respectiva UA, momento em que foi ratificado o teor da investigação e recolhida a assinatura do

participante que concordou em responder ao questionário e com a cessão do Plano de Ensino para análise e; b) aos professores dos *Campi Arapiraca e Sertão*, o TCLE foi encaminhado por e-mail, com texto explicitando o objetivo da participação, a metodologia e a relevância da pesquisa, o qual foi devolvido com a assinatura digital do professor concordante. Somente após a assinatura do TCLE é que enviamos o *link* do questionário aos participantes.

Segundo Creswell (2014, p. 147), “a análise de dados em uma pesquisa qualitativa consiste na preparação e organização dos dados, depois a redução dos dados em temas por meio de um processo de criação e condensação dos códigos e, finalmente, da representação dos dados”. No processo de consolidação deste estudo, utilizamos como estratégias de análise a “descrição, classificação e interpretação dos dados em códigos e temas”, em conformidade com a proposta de Creswell (2014, p. 150).

A pesquisa qualitativa utilizou recursos online de coleta de dados, que foram o questionário e a observação participante do *AVEA* do curso EMPAH com destaque para a análise do *Fórum ensinar e aprender no ensino superior*. Na elaboração do questionário online utilizamos a ferramenta *Google Docs*, cujo *link* foi enviado aos professores egressos do curso EMPAH, com o fim de mapear aspectos identitários, profissionais e de formação, além das primeiras impressões dos professores no que tange ao processo de análise das contribuições da formação à ação pedagógica em sala de aula. Nortearam a elaboração do questionário aspectos como: o perfil profissional do professor, a formação inicial e continuada, o impacto da formação continuada na ação pedagógica do professor egresso e o uso didático das TDIC nesse processo. O questionário foi composto por 10 (dez) perguntas, entre questões abertas e de múltipla escolha. Os resultados e análises estão discriminados em seções subsequentes.

Já o roteiro da observação foi composto por itens que priorizou a análise do *AVEA* do EMPAH e dos diálogos produzidos no *Fórum ensinar e aprender no ensino superior*, o que possibilitou a análise da interação da docência online com as interfaces do *AVEA* do curso, destacando os saberes pedagógicos produzidos na sala de aula online, sem perder de vista a relação docência e formação continuada na educação superior.

Nessa perspectiva, a observação do curso EMPAH foi constituída de quatro partes, a saber: a) identificação do curso e objetivos, b) conteúdos e materiais de

apoio, c) atividades pedagógicas e estratégicas de estudo e d) comunicação, interação, discussão e produção. Mediante o diálogo estabelecido pelos professores, a observação do fórum incorreu na análise do binômio ensinar e aprender na educação superior, a partir do qual evidenciamos categorias de análise como concepção de ensino-aprendizagem, inovações metodológicas e utilização de recursos tecnológicos.

Das solicitações enviadas aos 55 professores egressos, retornaram respostas de 13 (treze) participantes, às quais serão analisadas com vistas a elucidar o problema desse estudo. Para proceder com essa análise, tanto dos dados produzidos por meio do questionário e da análise do plano de ensino, quanto a partir da observação participante no AVEA do EMPAH, garantindo o anonimato dos participantes da pesquisa, é importante salientar que codificamos a identidade dos professores, sendo assim denominados de Professor 1 (Prof1), Professor 2 (Prof2), Professor 3 (Prof3), e assim sucessivamente. O mesmo procedimento foi utilizado para se referir às disciplinas referentes aos planos de ensino analisados, nomeando-as de Disciplina 1, Disciplina 2, Disciplina 3 e assim sucessivamente.

5.2 Perfil profissional dos professores participantes da pesquisa

Considerando os itens elencados neste estudo, orientados pela necessidade de conhecer quem é o profissional em atividade docente na educação superior, identificamos, *a priori*, o perfil profissional dos 13 (treze) professores egressos participantes da pesquisa, onde e sob quais condições profissionais exercem a docência e como isto se aplica aos resultados da investigação. Para isso, definimos 5 (cinco) aspectos norteadores: a grande área em que o curso está vinculado, o *campus* de lotação, o tempo de exercício na docência, a classe do cargo e regime de trabalho, conforme especificado no quadro a seguir.

Quadro 5 – Perfil profissional dos professores participantes da pesquisa

Aspectos da Pesquisa	Variáveis	%
Grande Área	Ciências Exatas e da Terra/Engenharia	53,8
	Ciências da Saúde/Biológicas	15,4
	Ciências Sociais Aplicadas	15,4
	Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes	15,4
Campus de lotação	A. C. Simões – Maceió	76,9
	Arapiraca	7,7
	Sertão	0
	Outros	15,4
Tempo de exercício na profissão	Menos de 5 anos	61,5
	Entre 5 e 10 anos	15,4
	Entre 10 e 15 anos	15,4
	Acima de 15 anos	7,7
Formação inicial (graduação)	Bacharelado	76,9
	Licenciatura	23,1
	Curso Tecnólogo	0
	Outros	0
Titulação	Doutorado	69,2
	Mestrado	23,1
	Especialista	0
	Outros	7,7
Classe	Professor Titular	0
	Professor Associado	0
	Professor Adjunto	76,9
	Professor Assistente	23,1
	Professor Auxiliar	0
Regime de Trabalho	Dedicação Exclusiva (DE)	76,9
	40h	7,7
	20h	15,4
	Outros	0

Fonte: Autora (2016) – Dados da Pesquisa.

A partir do quadro 5, que define o perfil do universo de professores participantes da pesquisa, podemos analisar algumas especificidades evidenciadas. Em relação à grande área na qual a formação inicial do professor está contemplada, o que nos chamou atenção foi que 53,8% dos respondentes, ou seja, a maior parte dos professores, são de áreas das Ciências Exatas e da Terra/Engenharias. Contudo, os dados também revelam que há uma diversidade nas áreas de conhecimento, implicando em 15,4% professores, tanto nas áreas de Ciências da Saúde/Biológicas, como nas áreas de Ciências Humanas, Linguísticas, Letras e Artes e, também, nas áreas de Ciências Sociais/Aplicadas. Essa riqueza de conhecimentos pode contribuir de forma considerável na construção dos saberes e fazeres pedagógicos da sala de aula híbrida do EMPAH.

Não obstante, ao mapearmos o *campus* de lotação dos participantes, evidenciamos que 76,9% dos professores exercem suas atividades docentes em UA do *Campus* A.C. Simões, localizado na capital de Maceió. Já em relação ao tempo de exercício de docência na educação superior, constatamos que 61,5% dos professores pesquisados possuem menos de 5 anos de exercício docente, o que caracteriza um público recém-ingresso na UFAL e, também, na docência da educação superior, conforme demonstrado no quadro 5.

Constatamos, igualmente, que 76,9% dos treze professores pesquisados têm sua formação inicial em bacharelado, o que implica dizer que não foram habilitados, inicialmente, com formação didático-pedagógica para atuar na docência. Apenas 23,1% dos professores se identificaram como licenciados para atuar no magistério superior.

A partir da coleta de dados, observamos também que no que tange à titulação acadêmica, os resultados confirmaram que, de fato, a maioria dos professores pesquisados que atua na educação superior possui doutorado na área de conhecimento que atua, totalizando 69,2% doutores. Contudo, houve professores que assinalaram a variável “Outros” desse mesmo aspecto, o que implica na constatação de 7,7% professores com pós-doutorado, perfazendo um total geral de 76,9%, entre doutores e pós-doutores.

Esse resultado corrobora com o que foi discutido no terceiro capítulo, especificamente na seção “*Formação inicial para o exercício da docência na educação superior*” de que, geralmente, quem exerce a docência nos cursos de graduação são bacharéis doutores na área de pesquisa, mas sem formação didático-pedagógica específica para a docência.

Sobre o aspecto referente ao cargo ocupado pelo professor, os dados demonstraram que 76,9% dos treze professores participantes da pesquisa são pertencentes à classe de Professor Adjunto, com títulos de doutor e pós-doutor, enquanto 23,1% são da classe de Professor Assistente, com títulos de mestre, conforme dados sistematizados no quadro 5 e dispositivos da Lei n. 12.772/2012, que trata do PCC do Magistério Superior.

Em relação ao regime de trabalho dos participantes, a pesquisa evidenciou que o maior número de professores pesquisados (76,9%) trabalha em regime de DE às atividades de ensino, pesquisa, extensão e/ou gestão institucional, conforme ilustrado no quadro 5. Nesse aspecto, conforme dialogamos no terceiro capítulo,

nomeadamente na seção que trata da carreira docente no magistério superior, a Lei n. 12772/2012 prevê o regime de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em tempo integral, com DE às atividades de ensino, pesquisa, extensão e/ou tempo parcial de 20 (vinte) horas semanais de trabalho docente.

Nessa perspectiva, outro aspecto relevante levantado nesta pesquisa refere-se à distribuição da carga horária semanal dos professores participantes em atividades acadêmicas. O foco foi evidenciar como a carga semanal de trabalho dos professores é distribuída nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e, de gestão, quando for o caso. O resultado pode ser observado no quadro 6.

Quadro 6 - Distribuição semanal da carga horária de trabalho dos professores participantes da pesquisa

Professores	Ensino	Pesquisa	Extensão	Gestão	Planejamento	Total
Prof1	8h	12h	12h	12h	-	44h
Prof2	16h	24h	0	0	-	40h
Prof3	Não especificou a distribuição					40h
Prof4	12h	O restante é com pesquisa e extensão		0	-	40h
Prof5	16h	8h	0	16h	-	40h
Prof6	25h	10h	0	5h	-	40h
Prof7	12h	4h	12h	12h	-	40h
Prof8	12h	8h	4h	12h	12h	48h
Prof9	12h	-	-	8h	-	20h
Prof10	8h	30h	-	1h	2h	41h
Prof11	12h	0	4h	4h	-	20h
Prof12	25h	8h	-	7h	-	40h
Prof13	12h	30h	0	8h	-	50h

Fonte: Autora (2016) – Dados da Pesquisa.

Considerando o regime de trabalho de 40 e/ou 20 horas semanais, percebemos que 76,0% dos professores egressos pesquisados exercem 40 horas de atividades acadêmicas em sua UA, em regime de DE, enquanto 7,7% exercem 40 horas e 15,4% exercem 20h de atividades acadêmicas, sem regime de DE. Destacamos as atividades de pesquisa, extensão e gestão como as tarefas em que os professores mais dedicam tempo. Como exemplo, destacamos o Prof1, que dedica 36 horas de trabalho às atividades de pesquisa, extensão e gestão, sendo 12 horas para cada uma e, 8 horas, às atividades de ensino. A partir desses indícios, constatamos que os professores recém-ingressos na UFAL e, portanto, em processo de estágio probatório, assumem atividades de gestão nos primeiros anos de ingresso.

Um aspecto peculiar no levantamento desses dados foi a evidência de uma carga horária de trabalho superior às 40 horas de trabalho previsto na Lei n. 12.772/2012, caracterizando uma precarização do trabalho docente. Isto pode ser claramente percebido nos registros dos Prof1, Prof8, Prof10 e Prof12, quando informaram o excesso da carga semanal de trabalho acadêmico deles, chegando a 44h, 48h, 41h e 50h, respectivamente, conforme dados do quadro 6.

Na tentativa de justificar o excesso de trabalho, o Prof8 ressalta que, além das atividades de ensino, pesquisa e extensão, dedica 12 horas de atividades de gestão e de planejamento. É “especialmente no início do semestre quando ainda há muito desajuste por conta das disciplinas sem professor e problemas de espaço físico que dedico bastante tempo a gestão”, destaca.

Embora não tenha sido preestabelecido como critério, a pesquisa evidencia o planejamento como atividade realizada pelo professor da educação superior e computada por alguns na carga horária de trabalho, mesmo que informalmente, pressupondo uma emergente relevância dada à essa atividade, visando ao desenvolvimento pleno da docência. É o que demonstra os Prof8 e Prof10 que reservam, respectivamente, 12h e 2h, para o planejamento de atividades acadêmicas.

Com base no quadro 6 e considerando os maiores percentuais nas respostas, eis o perfil do profissional da educação superior na atividade docente (MASETTO, 2012), que concluiu o curso EMPAH: do universo de treze participantes da pesquisa, a maior parte pertence à classe de professor adjunto sendo, portanto, doutor; a formação inicial é em bacharelado, oriunda das Ciências Exatas, da Terra e Engenharias; exerce as atividades em regime de DE no campus A. C. Simões (Maceió), atuando no magistério superior há cerca de 5 anos.

5.3 Contextualização do objeto de pesquisa: o curso EMPAH e suas interfaces

As contribuições da base teórica que destacamos nos capítulos anteriores, leva-nos, finalmente, para o foco principal deste estudo, que é evidenciar a análise das contribuições da formação continuada de professores recém-ingressos na UFAL à ação pedagógica em sala de aula, por meio do curso EMPAH. Mas antes de nos debruçarmos às respostas para essa questão, faremos uma breve caracterização do nosso objeto de pesquisa.

O nosso cenário de investigação é o curso EMPAH, vinculado ao PROFORD, da UFAL, que apresentou uma carga horária de 50 horas. Realizado entre setembro e outubro de 2014, o curso teve como público-alvo professores recém-ingressos na UFAL dos campi A. C. Simões (capital) e Arapiraca e Sertão (interior), chegando a certificar 55 (cinquenta e cinco) professores concluintes.

O curso EMPAH foi hospedado no AVEA do Moodle da UFAL (fig.2) e se constituiu com 20 horas de estudos presenciais e 30 horas de estudos online, sinalizando um modelo híbrido de formação. A flexibilização em aulas online se fundamenta na necessidade de os professores vivenciarem o AVEA, visto que a utilização de 20% da carga horária da graduação em atividades online está prevista na Portaria MEC n. 4.059/2004.

Figura 2 - Tela inicial do curso EMPAH

Universidade Federal de Alagoas Webmail Perfil Navegação Rápida

Ambiente Virtual de Aprendizado (121) Mensagens Cursos VERA LUCIA PONTES DOS SANTOS

SALA DE AULA: ESPAÇO DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E DE ABORDAGEM HIPERTEXTUAL

Página inicial ▶ Meus cursos ▶ Extensão ▶ 2014.2 ▶ PROGEP ▶ EMPAH - 2014.2 Ativar edição

Prezado(a) Professor(a)

Seja bem vindo(a) ao Curso: **ATUALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA** com objetivo de refletir sobre as inovações metodológicas no ensino superior, na perspectiva da (re)construção do conhecimento.

Neste espaço online, produziremos conhecimentos e compartilharemos experiências diversas sobre as práticas pedagógicas como dispositivo de aprendizagem. Nosso foco será a **SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E DE ABORDAGENS HIPERTEXTUAIS**



NAVEGAÇÃO

- ▶ Página inicial
 - ▣ Minha página inicial
- ▶ Páginas do site
- ▶ Meu perfil
- ▼ Curso atual
 - ▼ **EMPAH - 2014.2**
 - ▶ Participantes
 - ▶ Emblemas
 - ▶ Prezado(a) Professor(a)
 - ▶ PARTE 1
 - ▶ Tópico 2
 - ▶ Tópico 3
 - ▶ Tópico 4
 - ▶ O USO DA LINGUAGEM HIPERTEXTUAL NO PROCESSO DE AVA...
 - ▶ AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE EAD
 - ▶ Tópico 7
 - ▶ BIBLIOTECA DE APOIO
 - ▶ Tópico 9
 - ▶ Tópico 10

Fonte: UFAL (2014)

O curso EMPAH consiste numa ação de formação continuada construída para os professores recém-ingressos na UFAL, pela compreensão da dinamicidade dos processos científicos e tecnológicos da educação superior e pela constatação de que esses profissionais não foram contemplados em sua formação inicial com as questões didático-pedagógicas. Nesse sentido, o foco central do EMPAH foi propiciar uma atualização pedagógica pautada em inovações teórico-metodológicas relativas ao ensino e à aprendizagem no contexto da educação superior.

A partir das interfaces desse curso, construiu-se um debate em torno de questões epistemológicas orientadoras do fazer pedagógico, utilizando uma comunicação interativa em momentos presenciais e online, de modo a possibilitar a socialização de saberes/fazer da educação superior. Essa dinâmica interativa incluiu encontros dialógicos em sala de aula presencial e através do AVEA do Moodle, permitindo ampliação da troca de experiências e reflexões. *O Fórum ensinar e aprender no ensino superior* constituiu uma importante interface de reflexão e construção colaborativa do conhecimento, a partir do qual os professores puderam dialogar sobre diferentes concepções pedagógicas que orientam o ensino-aprendizagem na educação superior.

Dentre os objetivos do curso, destacamos: a) ampliar a visão teórico-metodológica de apropriação das TDIC como ferramentas que auxiliam e potencializam o processo de ensino-aprendizagem na educação superior; b) vivenciar ativamente situações didático-pedagógicas que têm como parâmetro interações online construídas num diálogo sistemático sobre o ensino e a aprendizagem na educação superior. Ao contemplar os objetivos do curso foram trabalhados os conteúdos e procedimentos metodológicos que estão demonstrados no quadro subsequente:

Quadro 7- EMPAH: conteúdos e procedimentos metodológicos

Conteúdos e Procedimentos Metodológicos
<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão sobre a pedagogia universitária, a sala de aula, as estratégias didáticas e os processos de aprendizagem no ensino superior; • Reflexão sobre a avaliação da aprendizagem como processo de investigação do ato pedagógico; • Vivência de situações por meio de técnicas de ensino, promovendo a pesquisa e a aprendizagem em sala de aula no ensino superior; • Reflexão sobre a interação e a mediação pedagógica em sala de aula; • Posicionamento crítico acerca das concepções que fundamentam a prática avaliativa, aliadas aos novos paradigmas e à <i>Web 2.0</i>; • Discussão sobre os fundamentos que caracterizam a linguagem <i>hipertextual</i> no processo de avaliação da aprendizagem; • Identificação dos instrumentos e procedimentos de avaliação enquanto processo interativo, de formação e construção do conhecimento; • Vivência de situações de aprendizagem por meio de procedimentos avaliativos que estimulem a pesquisa e a criatividade, permitindo que os sujeitos sejam interlocutores de seus processos de aprendizagem; • Construção de mapas conceituais, hipertextos e estudos de casos com base nos saberes da pedagogia universitária; • Planejamento de uma aula utilizando uma proposta inovadora para a disciplina do professor recém-ingresso, incluindo a avaliação numa abordagem <i>hipertextual</i>.

Fonte: UFAL (2014).

Com base no quadro 7, é possível destacar que as questões centrais que fundamentaram o curso EMPAH foram a pedagogia universitária, os processos e avaliação da aprendizagem e a interação e a mediação pedagógica em sala de aula. Tais questões nortearam as interações dos professores, tendo como referência a linguagem *hipertextual* e os novos paradigmas pedagógicos aliados à Web 2.0 nos processos de avaliação da aprendizagem. Nesse sentido, o diálogo pedagógico do curso EMPAH foi construído com base nos princípios da interação, colaboração e cocriação (SILVA, 2012).

De acordo com o Plano de ensino do curso EMPAH (2014) e da observação participante do respectivo AVEA, evidenciamos os recursos tecnológicos, de comunicação e de criação que foram utilizados no desenvolvimento das atividades, a saber: o próprio *Moodle*, *Cmap Tools*, vídeos, fóruns, *chats*, mapas conceituais, *wiki* e plano de ensino. Nessa direção, as interações e diálogos pedagógicos construídos no AVEA do EMPAH, por meio do *Fórum ensinar e aprender no ensino superior* foram analisadas e serão observadas em seções subsequentes, com vistas a dimensionar as reflexões pedagógicas estabelecidas no processo da formação continuada.

5.4 Fórum ensinar e aprender no ensino superior: uma construção colaborativa de saberes e fazeres pedagógicos no cenário híbrido do EMPAH

Esta pesquisa evidencia a sala de aula híbrida como espaço pedagógico de formação continuada do professor, em que conhecimentos e tecnologias se integram numa perspectiva de (re) construção colaborativa de saberes e fazeres docentes, isto é, o conhecimento é construído por meio de reflexão coletiva, de interação e cooperação dos professores. Isto vem romper com a relação maniqueísta que hierarquiza a relação formador/professor em cursos de formação continuada. Nessa concepção, defende-se a coautoria e a cocriação de um trabalho pedagógico feito por e para professores.

Questões como “o que”, “por que”, “para quem”, “como” e “para que” ensinar foram parâmetros norteadores de construções colaborativas no AVEA do EMPAH. Sob esse enfoque destacam-se as interações que ocorreram no *Fórum ensinar e aprender no ensino superior*, em que se entrelaçaram diversos pontos de vistas, de professores de diversas áreas de conhecimento, numa rede de ideias e práticas pedagógicas oriundas da própria ação docente no convívio universitário.

Com vistas a adentrar no universo formativo vivenciado pelos professores recém-ingressos na UFAL, esta seção apresenta um panorama teórico-metodológico das interações constituídas no *Fórum ensinar e aprender no ensino superior* do EMPAH, destacando as contribuições relativas às questões pedagógicas desenvolvidas pelos professores no contexto do PROFORD.

Conforme Lopes (2007), o fórum é uma ferramenta de comunicação assíncrona que permite a participação ativa dos interagentes nas discussões, em diferentes momentos, dentro de um dado tempo, com acesso às postagens a qualquer tempo, desde que a atividade esteja ativa. A partir do tópico de discussão, permite-se que os interagentes postem novos comentários, estabelecendo *links* com comentários de outros interagentes, sem necessariamente ser em tempo real.

O debate no fórum ocorre em rede gerada pela proposta da consigna, sendo que quando se pretende ampliar as reflexões, há também a possibilidade de abertura de novos tópicos de discussão pelos participantes. A linguagem argumentativa é outra característica do fórum, expressa nos argumentos e contra-argumentos registrados na mensagem escrita dos participantes que, constroem e desconstroem, questionam

e respondem, na perseguição de objetivos comuns nas discussões (OKADA; ALMEIDA, 2006; LOPES, 2007).

Nessa perspectiva, o fórum consiste num espaço de interação, colaboração, argumentação, troca de saberes e experiências sobre a égide de um tema em questão que, neste caso, foi o ensino e aprendizagem na educação superior. A seguir, apresentamos um trecho da consigna do *Fórum ensinar e aprender no ensino superior* inserida pelo formador, cuja proposta evidencia tais princípios.

Neste espaço vamos construir uma discussão coletiva sobre o que entendemos por ensinar e aprender no Ensino Superior.

Sugerimos que leiam o texto de Maria Cândida Moraes sobre os *Paradigmas na educação*, lembrem-se também do que discutimos hoje no encontro presencial e do que disse Sérgio Cortela no vídeo *Novos paradigmas na educação*.

Vamos começar a discussão a partir do que dizem as [autoras] Pimenta e Isabel Cunha, sobre o ensino como prática social viva e formação docente e inovação, respectivamente, nos fragmentos a seguir:

Texto 1 - O ensino é uma prática social complexa. Realizado por seres humanos entre seres humanos, o ensino é modificado pela ação e relação dos sujeitos (professores e estudantes) situados em contextos (institucionais, culturais, espaciais, temporais, sociais) e, por sua vez, modifica os sujeitos envolvidos nesse processo (PIMENTA, 2013).

Texto 2 - A crítica ao paradigma da ciência moderna nos ajudou a delinear outras possibilidades de fazer ciência, incorporando as dimensões socioculturais e subjetivas na compreensão da realidade. Compreendemos, principalmente, que o diálogo epistemológico está vinculado ao diálogo afetivo e que razão e emoção são constituintes inseparáveis do homem. Alguns autores nos ajudaram significativamente nessa trajetória. Paulo Freire, sem dúvida, foi e continua sendo o nosso expoente. Mas nos familiarizamos com as reflexões de Edgar Morin, Humberto Maturana, Francisco Varela, Ilya Prigogine, Boaventura de Sousa Santos, para exemplificar essas contribuições. Essas inovações, entendidas como ruptura paradigmática, exigem dos professores reconfiguração de saberes e favorecem o reconhecimento da necessidade de trabalhar no sentido de transformar, como se refere Santos, a “inquietação” em energia emancipatória (CUNHA, 2005, p.74).

Participem postando sua opinião e acessem as contribuições dos seus colegas. Bom trabalho!!! (EMPAH, 2014).

A discussão iniciada no fórum desenvolveu-se sob o binômio ensinar e aprender no ensino superior, em que foi necessário que os professores recém-ingressos interagissem com as ideias de especialistas, a partir de textos e vídeo, sem perder de vista o que foi discutido no encontro presencial. A partir da consigna, verificamos que se tratou de uma proposta teórico-metodológica fundamentada, articulada com as aulas presenciais, sob a qual os participantes apresentaram suas

contribuições numa perspectiva crítica, interativa e colaborativa, no sentido de ressignificar o discurso pedagógico.

Partindo da proposta da consigna, destacamos os diálogos pedagógicos resultantes da interação dos professores no *Fórum ensinar e aprender no ensino superior*, em que analisamos as reflexões pedagógicas sob diferentes pontos de vistas e áreas de conhecimento. A partir do entendimento coletivo, o objetivo foi dialogar acerca do ensino-aprendizagem na educação superior, mediado por um tutor online, no sentido de identificar o nível de interação e contribuição na reconstrução do discurso pedagógico.

Com o fim de provocar o diálogo dos professores, o tutor inicia o fórum sintetizando a proposta de discussão:

Para o início das interações neste fórum, vamos assistir aos vídeos e fazer a leitura do texto de Maria Cândida Moraes. A intenção é de criarmos uma conversa sobre o ensino e as aprendizagens desenvolvidas no/para o Ensino Superior:

Os vídeos propostos foram “*Helpdesk*” e “O papel do professor”, de Rubem Alves, enquanto o texto de Moraes foi “Paradigmas na educação”. A partir dessa orientação, os professores começaram a interagir no fórum, registrando suas concepções, experiências e percepções acerca do tópico de discussão, das quais extraímos subtemas que identificamos no discurso pedagógico dos professores pesquisados. Os subtemas foram “concepção de ensino-aprendizagem”, “inovações metodológicas” e “utilização de recursos tecnológicos”, que se apresentam acompanhados de relatos docentes.

a) Concepção de ensino-aprendizagem

Prof10 – Assisti aos vídeos, li o texto e fiquei pensando sobre como é árdua a tarefa de um professor [...]. De um lado, temos de reconhecer o uso das tecnologias da educação, que favorece para o surgimento de [...] novas estratégias de ensino – aprendizagem [...]. Do outro, devemos nos apropriar dessa tecnologia como forma de aumentar a motivação, a concentração, a criatividade, a autonomia do estudante. Mas, como fazer essa mediação? Ora, nos deparamos com instituições que nos limitam a um pincel e quadro branco, o Datashow é disputado, a internet nos impede de abrir o próprio e-mail, o que dizer de um vídeo? Assim, comparo essas instituições à escola morta, da qual fala a autora, dissociada da realidade, voltada para uma educação do passado que sobretudo nos obriga a ser como professores do passado. Para Moraes (1996) inovar, atuar pedagogicamente em novas bases envolve uma profunda mudança na mentalidade, o que é difícil, essencialmente para aqueles que atuam na área educacional. Em muitos casos, os professores estão presos a um modelo de educação que os impede de inovar. Como a própria autora diz, o uso das tecnologias na educação

ainda se apoia numa visão tradicional, implicando diretamente na prática pedagógica.

Prof11 – De fato, a área educacional tem sido um tanto passiva às mudanças necessárias e, por essa e outras questões, não tem sido valorizada em nosso país, inclusive pelos próprios profissionais da área. Diante do que já foi discutido, penso que cada vez mais se vê a necessidade de mudança e inovação no ensino. Exige-se cada vez mais dos professores, como resposta às necessidades e anseios dos estudantes na atualidade. Entendo que essa mudança é necessária, mas que, de fato, é necessária uma mudança no sistema educacional como um todo.

Prof4 – Interessante e, no meu entender, remete a Sócrates. Foi este filósofo quem primeiro se preocupou em inquietar a alma humana na busca da verdade. Acrescentaria à proposta do professor Rubem Alves a valorização da transmissão tradicional do conteúdo. Um conteúdo recebido, mesmo que já pronto, estimula a reflexão [...].

Prof6 – Boa noite a todos. A proposta do Professor Rubem Alves é mais do que interessante, é sobretudo um grande desafio a todos os professores, principalmente porque foram “educados” dentro de uma lógica bem diferente. Excelentes vídeos!

Prof13– Fiquei bastante instigado com as palestras nos encontros presenciais e percebi o quanto temos que “abrir nossa mente” para as mudanças. Creio que o tradicional não deixará de existir e que a inovação vem como forma de auxiliar o que já está sendo praticado na sala de aula.

O cerne da discussão construída sobre concepção de ensino-aprendizagem na educação superior pauta-se na necessidade de mudança e inovação no ensino em resposta às necessidades e anseios dos estudantes da atualidade. De acordo com os relatos, os professores destacam que é preciso reconhecer, apropriar-se e utilizar pedagogicamente as tecnologias da educação como forma de melhorar a motivação, a concentração, a criatividade e a autonomia do estudante. Ainda assim, apontam o quanto é difícil materializar essas mudanças no atual quadro das IES, tendo em vista a falta de uma estrutura que potencialize a conectividade e a interatividade pedagógica, o que dificulta a inovação de concepções e práticas pedagógicas.

a) Inovações metodológicas

Prof7 – Temos que despertar em nossos estudantes a “alegria de pensar”! Instigar a curiosidade nos estudantes sejam de que idade forem! Os nossos estudantes universitários por estarem, teoricamente, nos cursos que escolheram para serem suas profissões para o resto da vida, devem, sim, ter muita curiosidade sobre tudo que é tratado! Temos que partir desse pressuposto e estimular esta procura por parte deles!

Prof1 - É muito importante para mim essa discussão, já que trabalho em uma área onde essa discussão é um pouco difícil. Sou matemático e refletir sobre essa nova forma de ensinar é bastante interessante. [...] é mais trabalhoso

provocar os estudantes a pensarem [...] Eles têm medo de errar e estão tímidos, mas depois de algum tempo eles se acostumam [...].

Prof3 – [...] Quando estou em sala de aula percebo que, ao propor uma aula que pede a participação ativa do aluno no processo, sempre tem um aluno que resiste ao modelo e põe barreiras, e aí está o desafio de conquistar esse aluno.

Prof2 – O vídeo é mesmo interessante e nos chama a atenção para os desafios do estímulo ao discente. [...] A sala de aula é um espaço propício à criação/construção mútua.

Prof5 – Boa tarde tutor e demais colegas, assisti aos vídeos e também gostei bastante [...]. Estou vivenciando com os alunos da Medicina o trabalho de PBL/tutoria, metodologia através da qual fica bem evidente a busca pelo conhecimento auxiliada/guiada pelo tutor. É muito bom ver como os alunos reagem após o período de estudo e retornam com as “soluções” encontradas buscando socializar com os colegas [...].

Prof12– [...] temos que incentivar os estudantes a solucionar problemas, inovar nas soluções. Aprender a pensar e não apenas passar conteúdo, decorar fórmulas [...].

A partir do material didático que provocou a discussão pedagógica no fórum do curso EMPAH, os professores participantes teceram uma reflexão colaborativa em torno da aprendizagem centrada no estudante, o que sugere uma ruptura dos modelos tradicionais de ensino centrados na figura do professor, caracterizando-se, portanto, como inovação metodológica na sala de aula universitária. Nesses termos, os relatos docentes assinalam a necessidade de instigar o estudante para a curiosidade epistemológica, o pensamento crítico, a participação ativa, a busca pelo conhecimento, a solução de problemas, a inovação etc., haja vista que “a sala de aula é um lugar propício à criação/construção mútua” (EMPAH, 2014).

b) Utilização de recursos tecnológicos

Prof8 – Os vídeos e os textos são muito interessantes e nos fazem refletir a importância da motivação do professor em sala de aula, que deve ser constante. O querer do aluno é estimulado pelo incentivo do professor que, dentro de sua própria sala de aula, deve buscar estratégias de aprendizagem que despertem a curiosidade e gerem conhecimento, utilizando recursos disponíveis como vídeos, pesquisas, debates, construção de artigos, estudos de caso, entre outros, nos quais a teoria e prática estejam aliadas à atualidade.

Prof9 – Ainda não havia conseguido enxergar uma maneira de empregar tantos recursos, principalmente os tecnológicos no meu dia a dia com os alunos. Nos últimos dias, ao longo das atividades, percebi que [...] é possível utilizar outras metodologias além da tradicional, mesmo para aulas práticas, como as discussões de casos pela plataforma (chats, fóruns).

O debate no fórum também despertou a reflexão dos professores participantes para o uso didático dos recursos tecnológicos como estratégias de aprendizagem que contribuam à busca e à construção do conhecimento. Nesse cenário, os relatos apontam para a utilização de recursos que possibilitem a construção dos saberes, como os disponíveis no AVEA *Moodle* do EMPAH.

Os discursos dos participantes da pesquisa, mesmo não representando a totalidade dos participantes do fórum, foram suficientes para a construção de três subtemas pedagógicos, categorizados durante a análise dos resultados, visando identificar, numa perspectiva de interação e colaboração, os saberes pedagógicos que subjazem a fala dos professores recém-ingressos sobre o ensino-aprendizagem na educação superior, com vistas à reconstrução do discurso didático-pedagógico. Assim, é possível perceber as concepções e práticas pedagógicas dos professores, refletidas na identificação destes com novos paradigmas didático-pedagógicos, o que evidenciam indícios da compreensão sobre a importância da reconfiguração de sua prática docente na busca da reconstrução do ensino-aprendizagem na educação superior.

No subtema *Concepção de ensino-aprendizagem*, destacamos a visão crítica dos professores sobre a complexa tarefa do professor da educação superior, que é levado a exercer a docência sob condições precárias, aquém das exigidas pelo cenário educacional atual. Como o próprio Prof10 enfatizou: “de um lado, temos de reconhecer o uso das tecnologias da educação; do outro, devemos nos apropriar dessa tecnologia [...] na busca de estratégias didáticas inovadoras”, mas a realidade nas IES não favorece a busca por essa inovação no ensino. A valorização da transmissão tradicional do conteúdo ao mesmo tempo em que foi enaltecida, foi criticada, visto que em muitos casos é este modelo de educação que impede os professores de inovar. Conforme destacado pelo participante Prof10, “o uso das tecnologias na educação ainda se apoia numa visão tradicional, implicando diretamente na prática pedagógica”, ao passo que o participante Prof14 destaca que “[...] o tradicional não deixará de existir e que a inovação vem como forma de auxiliar o que já está sendo praticado na sala de aula”.

No contexto do subtema *Inovações metodológicas*, percebemos que “a participação ativa do estudante” foi o aspecto mais recorrente nas interações dos professores, pois como destacado pelo Prof2, “a sala de aula é um espaço propício à criação/construção mútua”, e isto só é possível com a plena participação do estudante.

De certa forma, as falas destacadas ressaltam a importância do professor estimular a participação do estudante no transcorrer das aulas, todavia o diálogo estabelecido pelos Prof1, Prof2, Prof7 e Prof12 salientou de forma clara e objetiva, inclusive com exemplos da própria prática docente, a importância de o estudante interagir melhor no processo de ensino-aprendizagem, mesmo se tratando de um procedimento “trabalhoso” para o professor.

No subtema *Utilização de recursos tecnológicos*, os professores destacaram a importância de o professor utilizar diferentes estratégias para a motivação do ensino-aprendizagem em sala de aula. De acordo com o Prof8, essas estratégias de aprendizagem devem despertar a curiosidade e gerar conhecimentos, a partir da utilização de recursos disponíveis, como vídeos, pesquisas, debates, construção de artigos, estudos de caso, entre outros, nos quais a teoria e prática devem articular-se à atualidade. “É possível utilizar outras metodologias, além da tradicional, mesmo para aulas práticas, como as discussões de casos em chats, fóruns”, reforça o Prof9.

Ressaltamos, ainda, que a referência e a avaliação que os professores fizeram dos vídeos que utilizaram como material de apoio na discussão no fórum demonstraram plena interação com os recursos midiáticos disponíveis no AVEA do curso. A partir dos diálogos pedagógicos, é interessante notar que além da interação com os recursos midiáticos, houve um grau relevante de interação dos professores, dialogando entre si e com o tutor. Este, fornecia os *feedbacks* necessários à potencialização da discussão, buscando provocar o pensamento pedagógico. Eis alguns exemplos que ilustram essas interações: “Boa tarde tutor e demais colegas [...]” (Prof5 interagindo com os colegas e tutor) “[...] que bom que iniciamos os comentários nesta sala. Como você falou, a sala de aula, presencial ou online, é um lugar de construção coletiva entre os sujeitos [...]” (tutor interagindo com todos e com o Prof5).

Há muitos elementos a serem explorados nos diálogos pedagógicos estabelecidos pelos professores no curso EMPAH, através do *Fórum ensinar e aprender no ensino superior*. No entanto, nosso objetivo é evidenciar saberes didático-pedagógicos que orientam as práticas dos professores recém-ingressos que fizeram a formação continuada, reconstruídos a partir da interação com os vídeos e textos disponibilizados no respectivo AVEA. A consulta desses materiais no apoio à reflexão, à produção e à postagem dos apontamentos no fórum possibilitou o pensamento colaborativo, haja vista os novos olhares dos professores e a constante

retroalimentação dos discursos pedagógico sobre o ensino e aprendizagem na educação superior.

Assim, encerramos este capítulo que se ateve à contextualização do cenário de investigação e partimos para a análise dos resultados e discussões deste estudo que têm como pressuposto qualificar o impacto do PROFORD, especialmente da ação formativa EMPAH, à ação pedagógica de professores egressos da formação continuada na UFAL.

6 A AÇÃO PEDAGÓGICA RESULTANTE DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES RECÉM-INGRESSOS NA UFAL: RESULTADOS E DISCUSSÃO

A observação do curso EMPAH e os saberes e fazeres pedagógicos (re) construídos a partir do *Fórum ensinar e aprender no ensino superior*, numa perspectiva de cocriação (SILVA, 2012) mediada por recursos midiáticos, demonstraram o resultado didático-pedagógico da formação continuada de professores universitários. Se os profissionais envolvidos no processo educativo — principalmente os professores — imbuírem-se de um esforço coletivo para conhecer, analisar e experimentar os recursos tecnológicos presentes na UA em que atuam, as TDIC podem ser elementos potenciais no processo de produção do conhecimento.

Quando se utiliza as mídias como recursos pedagógicos — sejam elas digitais ou analógicas — é necessário pensar a natureza e a especificidade desses recursos, em quais situações cabem este ou aquele, para que se firmem como coadjuvantes das inovações metodológicas nas salas de aulas das IES, considerando as possibilidades e os limites desses aparatos.

No capítulo anterior adentramos no cenário da investigação qualitativa em que se desenvolveu a formação continuada dos professores da educação superior, sem perder de vista as questões pedagógicas que prevaleceram nos diálogos estabelecidos sobretudo por meio da interface fórum. Neste capítulo, nossa intenção é constatar as contribuições da formação continuada à ação pedagógica da docência na educação superior, por meio da mobilização dos saberes/fazeres (re) construídos pelos professores recém-ingressos na sala de aula híbrida do curso EMPAH.

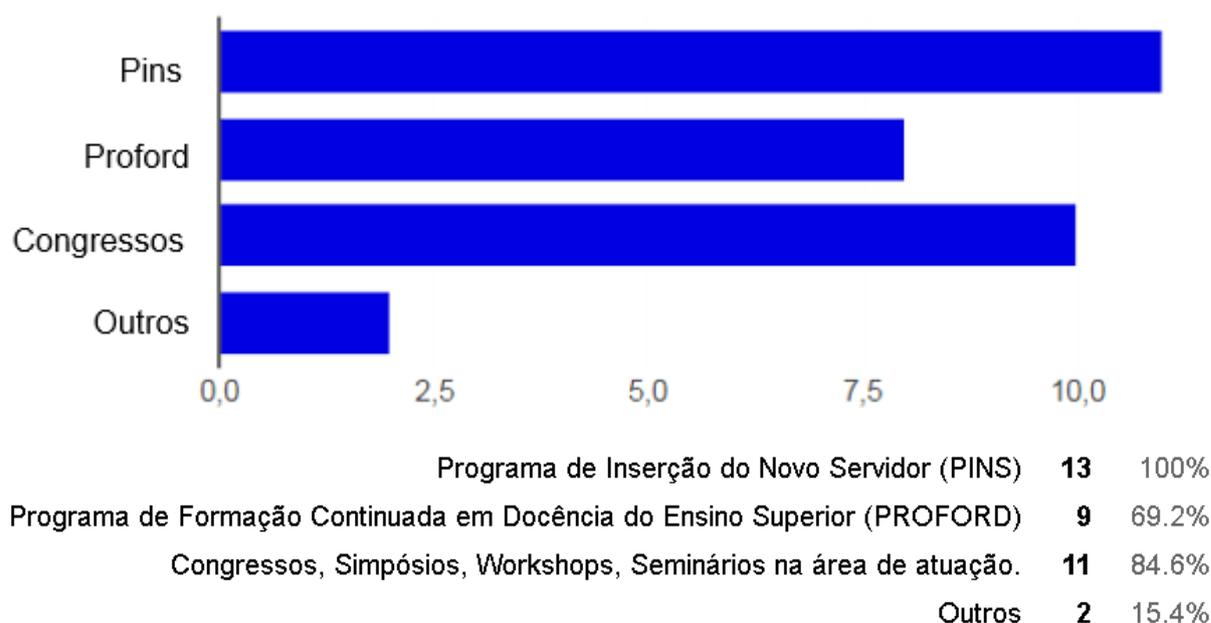
6.1 Enfoques dos professores egressos do EMPAH sobre seus processos formativos

Inicialmente, tratamos da opinião dos professores egressos do curso EMPAH acerca da importância da participação destes em programas de formação continuada, a exemplo do PROFORD e, também, da eficácia de sua formação inicial (graduação) e pós-inicial (pós-graduação). Em segundo plano, evidenciamos o que mudou na prática pedagógica desses professores após participarem da formação, buscando verificar como os saberes necessários à docência (re) construídos no decurso da formação continuada estão aplicados em seu fazer docente.

Assim, questionamos os professores participantes da pesquisa sobre sua participação em atividades de atualização profissional e formação continuada. Apresentamos como alternativas dois dos programas institucionais da UFAL que atendem a professores, que são o PINS e o PROFORD, sem deixar de dar abertura para indicação de outras participações em eventos, conforme ilustrado no gráfico a seguir.

Gráfico 2 - Participação dos professores recém-ingressos na UFAL em processos formativos de atualização profissional na educação superior

Formação Continuada e Atualização Profissional



Fonte: Autora (2016) – Dados da Pesquisa.

O gráfico 2 demonstra que 100% dos 13 (treze) professores pesquisados foram inseridos no PINS. Destes, 84,6% também tiveram participações em atividades de pesquisa como congressos, simpósios, workshops e seminários na área de atuação, enquanto que 69,2% registraram suas participações no PROFORD. A participação de professores da educação superior em programas como esses é de suma importância para a atualização das atividades acadêmicas em todas as grandes áreas da graduação, conforme já discutido no capítulo que tratou da formação continuada.

O PINS é um programa de participação obrigatória para todos os servidores que ingressam na UFAL e que se encontram em estágio probatório, diferentemente do PROFORD que é um programa de adesão espontânea exclusivamente para professores, sejam recém-ingressos ou estáveis. No que se referem aos eventos

científicos, verificamos uma participação significativa dos professores que, comumente, buscam atualização científica na área de pesquisa em que atua.

Já a inserção de mais de 69% dos professores pesquisados na formação continuada é um dado inovador na UFAL, visto que é recente a institucionalização do PROFORD na UFAL, implicando numa cultura de formação continuada ainda em processo de consolidação. De todo modo, esse dado sinaliza que os professores identificam o programa e buscam compreender a importância da formação continuada para a (re)construção de saberes pedagógicos atinentes à docência, antes desprestigiados na educação superior.

Conforme pontuado no capítulo que tratou da carreira do magistério superior, o ingresso na UFAL ocorre por meio de concurso público. Além da formação inicial (graduação) em uma área específica, é exigido títulos de mestre e/ou doutor aos candidatos que pleiteiam a uma cadeira de professor na educação superior. Com base nessa assertiva, questionamos os professores pesquisados se essa “preparação para a docência” obtida ao longo de seu processo formativo tem dado conta das questões e desafios da docência na educação superior.

Nesse ponto, os professores pesquisados contribuíram com o referido estudo, posicionando-se criticamente a respeito da eficácia de sua formação inicial (graduação) e pós-inicial (pós-graduação) para o exercício da docência na educação superior. As respostas evidenciadas foram classificadas conforme graus de concordância dos professores, quais sejam: *Favorece totalmente*, *Favorece parcialmente*, *Não é adequada*, seguidas das respectivas considerações/ justificativas (cf. quadro 8).

Quadro 8 - Opinião dos professores sobre a eficácia da “preparação para a docência” na educação superior pela formação inicial (graduação) e pós-inicial (pós-graduação)

(continua)

Respostas e considerações dos professores		
Favorece totalmente	Prof6	Os desafios existem e, para muitos deles, a formação acadêmica não dá conta (e nem dará). Não acredito que falte formação dos professores, há sim, um conjunto de fatores que no ensino superior torna a docência um processo difícil. Nossa atuação não se dá apenas no ensino (o que é muito bom que se mantenha assim) e muitas vezes essa multiplicidade de atuações (pesquisa, extensão, gestão), associada a outros fatores como falta de estrutura e falta de autonomia dos estudantes que centralizam seu aprendizado unicamente no professor e à grande exigência de produtividade, sobrecarrega os professores, produzindo efeitos negativos na prática docente.
	Prof5	Como todo caminho progressivo, a formação é sempre contínua.
	Prof1	Preferiu não opinar.
	Prof7	Os vários programas de formação contribuem bastante.
Favorece parcialmente	Prof10	Meus títulos de mestrado e doutorado me especializaram em pesquisa e me prepararam para o ensino a nível de pós-graduação.
	Prof8	Acredito que os programas de pós-graduação ainda prezam pelo ensino tradicional e nos preparam mais para sermos pesquisadores do que professores. Contudo, disciplinas como 'Estágio em docência' permitem que o aluno de pós-graduação
	Prof9	No meu caso, que tenho grande afinidade com a docência, a "preparação" mencionada foi oportunizada pela minha busca, uma vez que o exercício da docência nos cursos de pós-graduação se restringe ao estágio docente, que muitas vezes não é organizado de forma a promover essa preparação como deveria. Acredito que o instrumento que nos auxilia constantemente a lidar com os desafios da docência (independentemente do nível) é o amor pela profissão escolhida que faz com que vejamos e busquemos as oportunidades de crescimento profissional e pessoal, em consonância com os estudantes! Costumo dizer que se trata de uma ação coparticipativa, em que todos somos atores do mesmo processo e com responsabilidades equivalentes, dentro das esferas individuais.
	Prof11	Os cursos de pós-graduação não focam a docência, mas sim o conhecimento e o desenvolvimento técnico-científico, exceto os cursos nas áreas de educação.
	Prof3	Acredito que ter passado pelo mestrado e doutorado trouxe uma bagagem maior para a docência, entretanto não considero que essa "preparação" seja suficiente para satisfazer todas as inquietudes demandadas pela docência. Devemos continuar buscando novas formas/metodologias não adquiridas na época da pós-graduação.
Prof12	Parcialmente. Visto que os desafios mais importantes se apresentam ao longo da carreira docente. As questões didáticas são, muitas vezes, observadas e testadas com a prática docente. A universidade não consegue simular e preparar plenamente o indivíduo para a carreira docente. O problema é se o professor está disposto a sair da zona de conforto e testar metodologias novas, que dão um trabalho extra.	

Quadro 8 - Opinião dos professores sobre a eficácia da “preparação para a docência” na educação superior pela formação inicial (graduação) e pós-inicial (pós-graduação)

(conclusão)

Respostas e considerações dos professores		
Não é adequada	Prof2	Não é adequada, sobretudo porque os programas de mestrado e doutorado, em que pese destinar parte das suas cargas horárias para o ensino, em verdade, são voltados mais para a formação de pesquisadores, algo que, de fato, é sentido, quando dos primeiros momentos da sala de aula.
	Prof4	Não é adequada. Ainda mais pra mim que fiz curso de graduação em bacharelado e não em licenciatura. A pós-graduação foca mais em pesquisa do que em ensino.
	Prof13	Não tem dado conta, em decorrência da falta de atualização da universidade frente ao novo mundo que se descortina a nossos olhos. A relação professor-aluno mudou e os alunos atualmente entendem isso, porém nossos mestres e doutores ainda não visualizaram essa mudança pedagógica deste novo milênio. Acredito que a universidade precisa ser reinventada no Brasil, currículos serem refeitos e as pesquisas serem mais valorizadas em termos de qualidade e não em quantidade como temos visto. Minha preparação é mais auto didática, pois o PINS precisa ser mais focado no que interessa, a relação aluno-professor.

Fonte: Autora (2016) – Dados da Pesquisa.

Os dados do quadro 8 apresentam diferentes visões dos professores sobre a eficácia de seus processos formativos para o exercício da docência na educação superior. Verificamos que 23% dos professores pesquisados concordam que a formação (graduação e pós-graduação) *não é adequada* para lidar com os desafios acadêmicos da educação superior, enquanto 46,1% dos professores concordam que essa formação *favorece parcialmente*. Juntando esses percentuais, 69,1% do total de professores pesquisados identificaram algum tipo de limitação nos processos formativos que receberam para atuar na docência universitária.

Os Prof2 e Prof4 destacaram que os programas de mestrado e doutorado inclinam-se mais para a formação de pesquisadores do que de professores, justificando seus posicionamentos quanto à limitação de seus processos formativos no que tange à formação para a docência. Na visão desses professores, a pós-graduação foca mais no conhecimento e no desenvolvimento técnico-científico do que nas questões didático-pedagógicas, contribuindo parcialmente ao exercício da docência na educação superior.

Do mesmo modo, o Prof8 (EMPAH, 2014) destaca: “os programas de pós-graduação ainda prezam pelo ensino tradicional e nos preparam mais para sermos pesquisadores do que professores”, enquanto o Prof9 (EMPAH, 2014) ressalta que “o exercício da docência nos cursos de pós-graduação se restringe ao estágio docente”, que muitas vezes não é organizado de forma a promover a preparação pedagógica.

Conforme quadro 8, destacamos a concepção dos Prof6, Prof1, Prof5, Prof7 (EMPAH, 2014) acerca da eficácia de seus processos formativos para o exercício da docência universitária. Ou seja, dos treze professores pesquisados, 30,8% concordam entre si que a “preparação para a docência” por qual passaram respondem aos desafios atuais, visto que “como todo caminho progressivo, a formação é sempre contínua”, conforme defendeu o Prof5. Nesse sentido, é interessante enfatizar a opinião do Prof6 (EMPAH, 2014), que relata:

Nossa atuação não se dá apenas no ensino (o que é muito bom que se mantenha assim) e muitas vezes essa multiplicidade de atuações (pesquisa, extensão, gestão), associada a outros fatores como falta de estrutura e falta de autonomia dos estudantes que centralizam seu aprendizado unicamente no professor e à grande exigência de produtividade, sobrecarrega os professores, produzindo efeitos negativos na prática docente [...]. Não acredito que falte formação dos professores, há sim, um conjunto de fatores que no ensino superior torna a docência um processo difícil.

Tais relatos reforçam o resultado de que, de um lado, os processos formativos pelos quais os professores passaram não foram suficientes para prepará-los ao ensino na educação superior, pressupondo contínua formação para aprimoramento dos processos pedagógicos; do outro, a formação acadêmica, particularmente em nível de mestrado e doutorado, teve (e tem) na formação do professor universitário uma grande importância, haja vista que é indispensável ao desenvolvimento técnico-científico na educação superior.

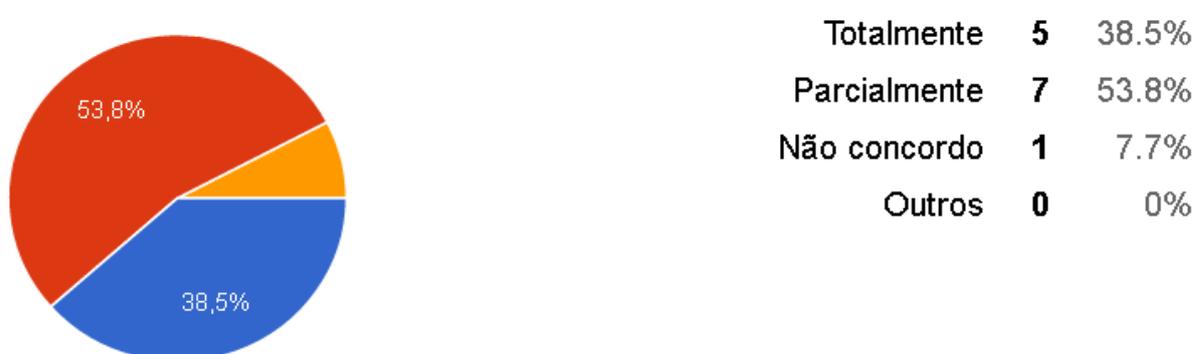
Diante dos atuais desafios da docência demonstrados por meio da base teórica ora aprofundada e pelos relatos dos professores participantes desta pesquisa, os dados evidenciaram sobretudo a importância de o professor buscar continuamente a melhoria de sua ação pedagógica. Nessa perspectiva, os aspectos apontaram para a necessidade de contínua formação em docência, como forma de potencializar a (re) construção dos elementos didático-pedagógicos negligenciados na formação inicial (graduação) e pós-inicial (pós-graduação).

6.2 Processos pedagógicos dos professores pós-formação continuada

Do ponto de vista didático-metodológico, as contribuições da formação continuada da UFAL podem ser observadas na forma como os saberes e fazeres resultantes dessa ação se associam às práticas pedagógicas dos professores egressos.

Nesta seção, pretendemos analisar como os saberes/fazeres (re) construídos através do curso EMPAH são aplicados didaticamente, buscando colher junto aos professores participantes da pesquisa, egressos do curso EMPAH, de que forma o PROFORD contribuiu com a formação e a resignificação de suas ações docentes. Mas, anterior a essa coleta, questionamos os professores acerca da amplitude dessa contribuição. O resultado pode ser observado no gráfico 3.

Gráfico 3 – Opinião dos professores sobre a contribuição do PROFORD aos processos pedagógicos



Fonte: Autora (2016) – Dados da Pesquisa.

O gráfico 3 demonstra as perspectivas do professor da educação superior sobre o impacto do PROFORD/UFAL à melhoria dos processos pedagógicos ligados à respectiva ação pedagógica. Do total de professores pesquisados, 36,4% concordaram que o PROFORD coopera *totalmente* com a melhoria das práticas pedagógicas, enquanto 54,5% concordaram que essas contribuições ocorrem, sim, mas de forma *parcialmente*, perfazendo um total de 92,3% de posicionamentos favoráveis. Já 7,7% posicionaram-se contrário à essa questão, ao assinalarem a opção *não concordo*. Isto é, afirmaram não identificar o PROFORD como um programa que traz contributos á ação pedagógica dos professores da educação superior.

É importante considerar que o PROFORD/UFAL é um programa relativamente novo e ainda em processo de implementação e consolidação. O entendimento do professor da educação superior sobre a importância da formação continuada à sua ação pedagógica pode estar ligado ao seu grau de participação e envolvimento nesses programas de formação.

A partir dos posicionamentos dos professores, essa pesquisa identifica indícios de que ainda é cedo para que os professores da educação superior tenham plena compreensão das reais contribuições dos programas institucionais de formação continuada em docência que, em tese, corrobora com os processos pedagógicos do exercício docente.

De forma mais detalhada, o estudo demonstrou o grau de contribuição do PROFORD à formação continuada dos professores participantes, ao questioná-los sobre o nível de impacto do Programa à formação docente e aos processos pedagógicos. Proposições preestabelecidas se voltaram à caracterização da dimensão pedagógica incorrendo em percepções diversas dos professores sobre o impacto do PROFORD, se nos saberes e/ou fazeres docentes ou em ambos. O quadro a seguir exhibe o resultado dessa questão.

Quadro 9 - Dimensão do impacto do PROFORD aos processos pedagógicos

Dimensão das respostas	
77,8%	Na medida em que o programa agregou conhecimento à minha concepção de ensino e aprendizagem na educação superior, o que permitiu ampliar o meu “Saber Docente”.
	Visualizo que o programa possibilitou o conhecimento e experimento de novas metodologias e novas formas de avaliar na educação superior, o que contribuiu para inovar minhas aulas e meu “Fazer Docente”.
	O programa tanto agregou conhecimento à minha concepção de ensino e aprendizagem na educação superior, permitindo ampliar o meu “Saber Docente”, como possibilitou o conhecimento de novas metodologias e novas formas de avaliar na educação superior, contribuindo para inovar minhas aulas e o meu “Fazer Docente”.
0%	Embora o PROFORD tenha em seu escopo a formação continuada do professor refletida em diversas ações que vêm acontecendo desde 2014, ainda não contribuiu com os meus “Saberes e Fazeres Docentes”.
23,1%	Outros – Opção alternativa para os professores pesquisados que não se identificaram com nenhuma das assertivas preestabelecidas, cujo questionário não contemplou a especificação de outros itens característicos.

Fonte: Autora (2016) – Dados da Pesquisa.

Mesmo com perspectivas pedagógicas distintas, as respostas dos professores pesquisados demonstraram que a formação continuada contribuiu com os processos pedagógicos, do saber ao fazer docente. Do total de treze professores pesquisados, 77% destacaram que houve mudanças significativas nos processos didático-pedagógicos, após participarem do PROFORD.

Desse quantitativo, 30,8% dos professores afirmaram que o programa possibilitou o conhecimento e experimento de novas metodologias e novas formas de

avaliar na educação superior, o que contribuiu para inovar o “*Fazer Docente*”, ao passo que 30,8% assinalaram que o programa agregou conhecimento na concepção de ensino e aprendizagem na educação superior, permitindo ampliar o “*Saber Docente*”, ao mesmo tempo que possibilitou o conhecimento de novas metodologias e novas formas de avaliar na educação superior, contribuindo para inovar o “*Fazer Docente*”. Do mesmo modo, 15,4% afirmaram que o PROFORD contribuiu na medida em que o programa agregou conhecimento à concepção de ensino e aprendizagem na educação superior, permitindo ampliar “*Saberes Docentes*”.

Constatamos algumas contribuições do PROFORD à prática pedagógica no que se referem aos saberes e fazeres dos professores da educação superior egressos do EMPAH, ao mesmo tempo que a pesquisa identificou, na opção “outros”, novas questões a serem elucidadas no tocante às contribuições do programa no âmbito da UFAL, cujo questionário limitou a respectiva especificação.

Segundo dados analisados e a partir da opinião dos professores egressos em seu confronto com a realidade da sala de aula, após a “(re) construção do discurso pedagógico”, a pesquisa constatou que a formação continuada do professor tanto se aplicou no processo de ressignificação dos saberes didático-pedagógicos, como na reelaboração desses fazeres, no âmbito da educação superior, conforme mudanças exemplificadas em propostas e práticas didáticas dos professores (quadro 10).

Buscando evidenciar de que forma ocorreram as mudanças didático-pedagógicas no trabalho dos professores egressos pesquisados, destacamos algumas propostas e práticas pedagógicas “inovadoras”, idealizadas e/ou realizadas, resultantes da formação continuada, a partir do que foi vivenciado no curso EMPAH, do PROFORD, conforme quadro a seguir.

Quadro 10 - Propostas e práticas docentes “inovadoras” resultantes da formação continuada

Professores	Propostas e práticas
Prof11	[...] <i>a priori</i> , estou utilizando e incentivando o uso do moodle que foi pouco difundido na minha UA. [...] faço uso da Plataforma Moodle como complemento às aulas presenciais.
Prof9	Ao finalizar o curso, tentei fazer uma discussão e explorar o AVEA no intuito de otimizar o aprendizado por meio do uso de mais uma ferramenta de ensino-aprendizagem. A idéia era fazer a resolução de exercícios comentada com a participação de todos e no ambiente seriam postadas todas as respostas encontradas para que a discussão e compreensão ocorresse a partir do que os estudantes postariam. Contudo, falta-me conhecimento e habilidade com essas ferramentas e o que utilizei no curso não foi suficiente para sedimentar esse conhecimento e aplicação em minhas aulas.
Prof13	Tenho usado bastante o Moodle , como veículo de informações entre professor-aluno. Mas, ainda preciso incentivar mais o uso desse espaço pelos alunos para uma mediação coletiva.
Prof10	[...] obtive boas experiências utilizando ferramentas como mapa conceitual e a Plataforma Moodle .
Prof7	Tentativa de aplicação dos mapas conceituais a partir de alguns textos de revisão teórica numa determinada temática.
Prof2	Ao longo do segundo semestre de 2014, após o curso, eu utilizei com maior frequência os mapas conceituais . Acho que esse foi um valor agregado desse curso que muito enriqueceu o meu fazer docente.
Prof4	Incluí a elaboração de mapas conceituais , usando o programa Cmap Tools , como instrumento de avaliação do conteúdo lecionado.
Prof5	Utilizei mapas conceituais na sala de aula e deu bons resultados.
Prof8	Grande parte das metodologias mostradas utilizava as TDIC . Nas aulas que ministro, geralmente as utilizo [...].
Prof4	Acredito que pude melhorar minha abordagem como tutora de PBL .
Prof12	Fiz a experiência em analisar um projeto da área em que atuo de trás para frente, ou seja a partir de um projeto já construído, desconstruí-lo e entender seu significado de forma desconstrutivista, ou seja de trás para frente, da obra até o esboço entendendo a cabeça do profissional que projetou o projeto. Isso possibilitou reflexões diferenciadas pelos estudantes de um mesmo objeto arquitetônico virtual, comum a todos.
Prof1	Não me recordo.
Prof6	Nenhum.

Fonte: Autora (2016) – Dados da Pesquisa.

Com base no quadro 10, é possível perceber que as inovações idealizadas e realizadas pelos Prof11, Prof9, Prof4, Prof5, Prof8, Prof10, Prof7, Prof2 incidem, sobretudo, no uso pedagógico de recursos tecnológicos como o AVEA do *Moodle* e os mapas conceituais que permitem múltiplas possibilidades de ensino e aprendizagem. O Prof4 fez menção à *Problem Based Learning (PBL)*, ao destacar que a experiência com o PROFORD contribuiu para aprimoramento da abordagem na tutoria relacionada. Além disso, o Prof9 destacou que os conhecimentos e habilidades utilizados no curso ainda não permitiram sedimentar o conhecimento com as ferramentas tecnológicas para uma aplicação adequada, sinalizando a necessidade de aprofundamento com experiências mais avançadas. Outrossim, os Prof1 e Prof6

registraram que não utilizaram nenhuma prática pedagógica “inovadora” no semestre posterior à conclusão do curso EMPAH.

As ações do PROFORD são destinadas aos professores da UFAL e, portanto, suas contribuições estão inclinadas à ressignificação de saberes e fazeres pedagógicos relativos à prática docente na educação superior. Em outros termos, pelo foco dessa formação continuada, a exemplo do curso EMPAH, e dos dados analisados nesta pesquisa, constatamos que o PROFORD incide direta ou indiretamente no trabalho do professor, o que favorece o repensar de questões como a inserção de práticas metodológicas “inovadoras”, com integração de recursos tecnológicos como o AVEA do *Moodle* e os mapas conceituais, destacados no quadro 10.

Na referência ao curso EMPAH e buscando ampliar o estudo, questionamos o professor buscando compreender como ações do PROFORD influenciaram na ressignificação das concepções sobre questões relativas à prática docente na educação superior, como planejamento, metodologia, avaliação, dentre outras. Seguem relatos dos professores sobre a aplicabilidade dessas possibilidades pedagógicas às suas aulas.

Prof1 – Ações do PROFORD contribuem para uma reflexão quanto à preparação e execução do plano de curso.

Prof2 – Do ponto de vista da minha prática docente, o planejamento de aulas já era uma rotina de trabalho. Obviamente, o curso ampliou a nossa reflexão sobre a importância dessa prática e a necessidade do seu sempre aprimoramento. Nesse sentido, o curso foi benéfico. Ademais, a questão que mais me sensibilizou foi quanto à reflexão sobre o que é ser professor nos dias de hoje, no mundo da globalização, das práticas digitais, das redes sociais, enfim, no mundo em que o professor já não mais possui a exclusividade na detenção do saber.

Prof3 – Tenho tentado buscar inovação nas aulas, especialmente nos campos de prática. Ministro uma disciplina que tem possibilidade de vivenciar diversas metodologias.

Prof4 – Foi bom ter contato com as metodologias mais atuais de avaliação e de aprendizagem, coisas que eu tinha pouco conhecimento.

Prof5 – A coação a que os professores são submetidos para realizarem o PINS apenas os distanciam das políticas de formação continuada [...].

Prof6 – Acredito que as ações consolidaram algumas concepções que já tinha. Tendo em vista que os desafios da prática docente já se apresentavam anteriormente e me impulsionavam a buscar estratégias de atuação.

Prof7 – Com o EMPAH foi possível visualizar novas metodologias de avaliação, assim como de ensino, o que contribuíram para o meu desenvolvimento.

Prof8 – Tive acesso a metodologias ativas e pude começar a planejar o uso das mesmas nas atividades da disciplina.

Prof9 – A discussão e ampliação dos conhecimentos a respeito de metodologias diferentes das tradicionais são muito importantes e têm proporcionado uma reflexão a respeito de como organizar minhas aulas e como estabelecer o planejamento, quais conteúdos de fato são essenciais e de que forma posso tornar seu aprendizado mais suave e atrativo, uma vez que ministro disciplinas de Exatas que, pelo grau de dificuldade, encontram certa rejeição por parte dos estudantes. A forma de fragmentar as avaliações, de incluir novas opções além da prova tradicional tem sido proposta no intuito de estimular e auxiliar o aprendizado de forma continuada sem a necessidade da "barganha" pela nota. [...]

Prof10 – Passei a dar mais importância ao planejamento das disciplinas, e também estou fazendo um maior esforço para diversificar minha metodologia e formas de avaliação.

Prof11 – O EMPAH inspirou-me a melhorar o método de avaliação que consistia em uma prova escrita apenas. Agora além da prova escrita, há também atividades extraclasse em grupo (solucionar problemas). Minha metodologia melhorou, pois além da lousa tenho usado o *Moodle* como ambiente de debates para fazer simulações de experiências na disciplina que ministro.

Prof12 – O PROFORD ajudou mais na parte metodológica (exemplo: mapas mentais) e, na avaliação, principalmente utilizando novas mídias (vídeos, hipertextos e imagens), sobretudo porque trabalho muito com imagens e projetos.

Prof13 – Contribuiu com a avaliação, pois antes a nota era alicerçada em provas, somente. Hoje, faço trabalhos para somar com a prova. Mas, ainda tenho um alto índice de reprovações e desistências.

A partir do exposto, é possível dimensionar os aspectos de maior peso para os professores na vivência com a sala de aula híbrida, a qual favoreceu a ressignificação do discurso e da prática pedagógica. Em sua maioria, dentre outras questões, os professores demonstraram reconhecer que o PROFORD contribuiu para uma reflexão quanto a preparação e a execução do plano de ensino, visualização de metodologias atuais de ensino e de avaliação, além da consolidação de concepções pedagógicas.

Sobre a necessidade de reconfiguração das práticas pedagógicas, do planejamento à avaliação, o Prof9 trouxe uma reflexão relevante ao pensar as próprias disciplinas que ministra e que, pelo grau de dificuldade, encontram certa rejeição por parte dos estudantes.

A discussão e ampliação dos conhecimentos a respeito de metodologias diferentes das tradicionais são muito importantes e têm proporcionado uma reflexão a respeito de como planejar e organizar as aulas, quais conteúdos

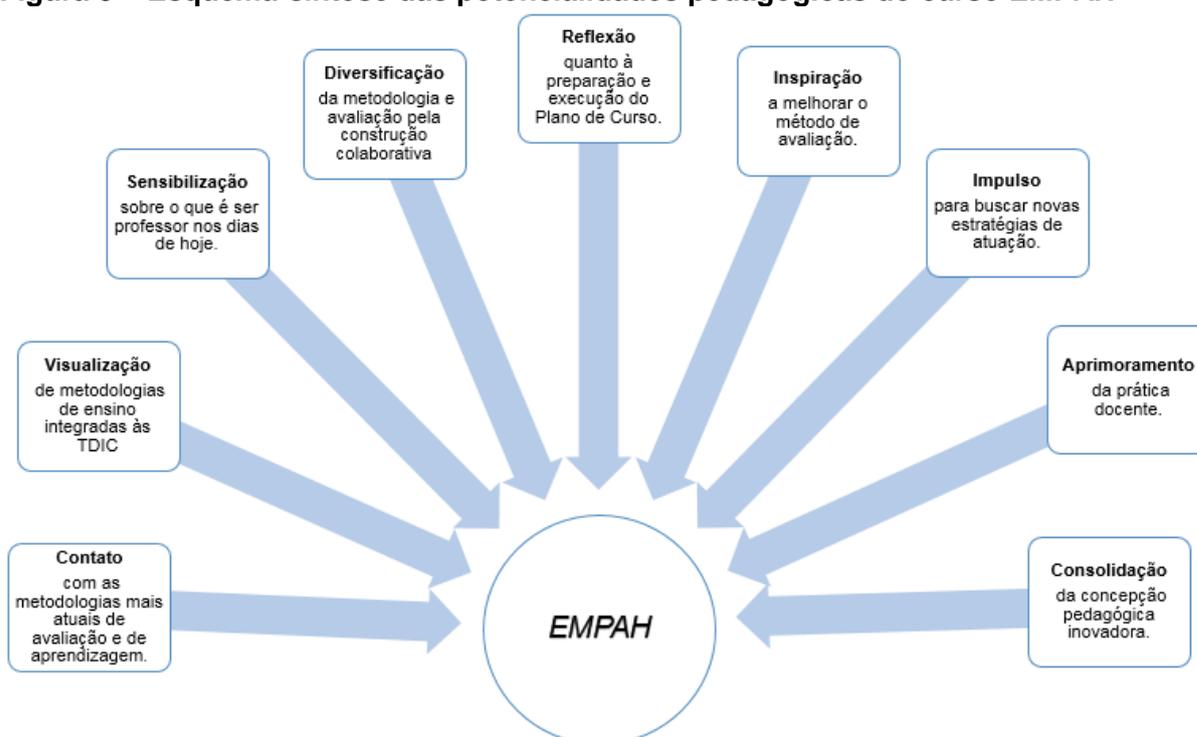
de fato são essenciais e de que forma podemos tornar o aprendizado mais suave e atrativo. A forma de fragmentar as avaliações, de incluir novas opções além da prova tradicional tem sido proposta no intuito de estimular e auxiliar o aprendizado de forma continuada sem a necessidade da "barganha" pela nota.

Já do ponto de vista da prática docente do Prof2, o planejamento de aulas já fazia parte de sua rotina de trabalho, sendo que o curso ampliou a "reflexão sobre a importância dessa prática e a necessidade do seu sempre aprimoramento". Na perspectiva desse professor egresso, a questão do curso que mais o sensibilizou foi "a reflexão sobre o que é ser professor nos dias de hoje, no mundo da globalização, das práticas digitais, das redes sociais, enfim, no mundo em que o professor já não mais possui a exclusividade na detenção do saber".

Por sua vez, o Prof11 destacou que o EMPAH trouxe-lhe inspiração ao ampliar o método de avaliação que utilizava. Na visão dele, a formação contribuiu despontando que, além da prova escrita, há também atividades extraclases em grupo que podem ser propostas, tendo como parâmetro a solução de problemas. Ele relata que inovou a metodologia, pois além da lousa passou a usar o *Moodle* como ambiente de debates para fazer simulações de experiências nas disciplinas que atua.

Considerando os limites e as possibilidades na reconstrução das concepções e práticas pedagógicas dos professores propiciadas pela vivência da formação continuada, construímos uma síntese das potencialidades pedagógicas do curso EMPAH (fig. 3) extraídas dos relatos dos professores demonstrados anteriormente.

Figura 3 – Esquema-síntese das potencialidades pedagógicas do curso EMPAH



Fonte: Autora (2016) – Dados da Pesquisa.

Demonstrar por meio da análise dos dados como o conhecimento constituído no EMPAH (concepções pedagógicas de ensino, procedimentos metodológicos e de avaliação, uso pedagógico das TDIC) foi aplicado na ação pedagógica do professor egresso foi o desafio maior deste estudo. Nesse sentido, a fig. 3 sintetiza potencialidades relevantes (extraídas dos relatos dos professores participantes da pesquisa) que caracterizam uma nova perspectiva pedagógica teórico-metodológica que concorre para um “ensino inovador”.

Conforme figura 3, sistematizamos didaticamente as potencialidades pedagógicas evidenciadas na coleta de dados aos professores que vivenciaram o curso EMPAH, quais sejam: *contato*, *visualização*, *sensibilização*, *diversificação*, *reflexão*, *inspiração*, *impulso*, *aprimoramento* e *consolidação* de saberes e fazeres da docência na educação superior. Esses princípios representam caminhos pedagógicos constituídos pelos professores por meio da interação com outros saberes, com recursos tecnológicos e com os seus pares, os quais convergem para a reconfiguração do discurso e prática docentes.

A EaD tem sido crescente sobretudo na educação superior, com a oferta de diversos cursos online. Entretanto, essa modalidade também possibilita a formação

híbrida de professores, caracterizada por uma parte do ensino face a face e a outra parte online, além da possibilidade de metodologias ativas de aprendizagem. Nessa perspectiva, questionamos os professores sobre como eles têm planejado a utilização da previsão dos 20% de sua disciplina à distância, conforme preconiza a Portaria MEC n. 4.059/2004. Os resultados dessa questão seguem expressos nas narrativas dos professores.

Prof1 - Penso que tal previsão ainda não se concretiza, uma vez que o domínio do uso destas tecnologias ainda é precário.

Prof2 - Essa talvez seja uma das maiores limitações do meu fazer docente... Ainda somos do tempo do e-mail, eu ainda me sinto incompetente para a utilização de AVEA, tais como o *Moodle*. Oxalá que um dia eu aprenda para o bem do meu emprego.

Prof3 - Sinceramente, não tenho planejado.

Prof4 - Ainda não pensei sobre esse assunto mas creio que a plataforma *Moodle* irá ajudar bastante.

Prof5 - Tentei implantar o envio de materiais via AVEA, mas houve muita resistência por parte dos estudantes. Relatam que não conseguem acessar, que não encontram a ferramenta, etc.

Prof6 - A utilização do percentual para atividades à distância é uma realidade bastante possível, tendo em vista que muitas atividades das disciplinas que ministro referem-se à elaboração de materiais escritos e leituras prévias.

Prof7 - No momento todas as minhas aulas são presenciais. Ainda não utilizei parte da disciplina a distância.

Prof8 - Planejo fazer fóruns e chats online, contudo, não domino o uso da plataforma *Moodle* e não me sinto seguro para fazer uso dessa tecnologia. Acho que deveria haver um programa de formação dos professores neste sentido, tendo em vista que a Portaria Ministerial n. 4.059/2004 preconiza que 20% da carga horária da disciplina seja a distância e que muitos professores, como eu, não atendem a essa proposta por não ter domínio das TDIC.

Prof9 – Para mim, ainda é difícil pensar nessas novas modalidades em virtude de ter sido educada numa modalidade tradicionalista. De modo geral, a inserção de atividades na modalidade a distância ainda precisa de um suporte técnico e orientação para que seja efetivada com sucesso. Eu gostaria e pretendo inserir os 20% da carga horária nesta modalidade, atendendo à Portaria Ministerial. Entretanto, ainda não o faço, porém gostaria de ter uma orientação mais efetiva nesse sentido para que de fato consiga fazer e contemplar a proposta de inserção da nova metodologia sem que seja apenas uma medida feita "de qualquer maneira" para apenas atender à Portaria. A realização de oficinas de capacitação em cada unidade da UFAL seria bastante proveitosa, pois dessa maneira direcionaríamos a discussão e propostas dentro de nossa área.

Prof10 – Eu tenho utilizado a plataforma *Moodle* para complementar e expandir os assuntos explanados nas aulas presenciais, através da discussão de vídeos da internet e listas de exercícios.

Prof11 – Tenho usado o *Moodle* em todas as disciplinas. Contudo, os meus cursos estão 100% presenciais. Isso porque os estudantes têm muita dificuldade em cálculo. Infelizmente falta neles a independência que é tão importante. Mas, vislumbrou melhoras.

Prof12 – Eu acredito ser importantíssimo e ainda considero muito pouco 20% de carga horária para a graduação. A meu ver, a graduação, independente do curso, deveria ter uma maior flexibilidade, liberando alunos para atividades extra salas mais ricas e importantes para sua formação, mesmo que com o acompanhamento de um tutor. Nossos professores são do século XX, com salas do século XIX e alunos do século XXI.

Prof13 - Tenho usado o *Moodle* em todas as disciplinas como espaço auxiliar. Contudo, reconheço que preciso usar mais e melhor os recursos como: avaliações online, chat, etc.

A análise dos relatos dos professores sobre a utilização dos 20% de sua disciplina à distância, conforme preconiza a Portaria MEC n. 4.059/2004, constatou que tal procedimento encontra-se em processo de implementação na UFAL, devido ao domínio, ainda restrito, dos AVEA e das tecnologias necessárias ao ensino online. Os professores relataram que ainda não se apropriaram desses recursos, sugerindo, deste modo, oficinas de formação continuada que os auxiliem na implantação dessa ação normativa em suas UA.

Ao verificarmos as possibilidades de uso de atividades em EaD, buscamos estabelecer uma relação com as possíveis contribuições do curso EMPAH, na medida em que inovações didáticas foram evidenciadas na ação pedagógica dos professores egressos, por intermédio dessa modalidade. Nesse sentido, foi possível constatar a adesão dessa metodologia por alguns professores, caracterizada pelo uso da plataforma *Moodle* e de fóruns e chats online para complementar e expandir os assuntos explanados nas aulas presenciais.

Por fim, analisamos os planos de ensino dos treze professores egressos participantes da pesquisa visando identificar indícios de inovações pedagógicas que se comunicassem com os relatos docentes, no sentido de confirmar os resultados do curso EMPAH à ação pedagógica dos professores, pós-formação continuada. A próxima seção apresenta esse enfoque.

6.3 Contribuição do EMPAH à ressignificação dos planos de ensino dos professores egressos

O trabalho pedagógico do professor da educação superior está traduzido no plano de ensino das disciplinas que lecionam, o qual metodologicamente pode ser definido como um instrumento capaz de antever e preestabelecer os conteúdos (ementa), metodologias, critérios avaliativos e a bibliografia básica e complementar sob os quais serão desenvolvidas as aulas ao longo de um período, seja bimestral, semestral ou anual. No entanto, a mediação em sala de aula representa o grande desafio para o professor, uma vez que pressupõe avanços e recuos na apropriação do conhecimento, correção de possíveis desvios no processo de ensino-aprendizagem, o que requer a mobilização de saberes didático-pedagógicos.

A partir dos referenciais teóricos e pedagógicos vivenciados no curso EMPAH e na perspectiva de uma “proposta didática inovadora” que utilizasse os recursos metodológicos que estavam sendo desenvolvidos no curso, um dos objetivos foi que cada professor participante da formação elaborasse um plano de ensino em consonância com uma das disciplinas de atuação. Nesse sentido, buscamos identificar se os aspectos didático-pedagógicos construídos durante o processo formativo foram aplicados no plano de ensino do professor egresso do EMPAH e, por consequência, na ação pedagógica imanente.

Buscando evidenciar a reconstrução desses saberes e fazeres pedagógicos próprios do trabalho docente, pós-formação continuada, e como estes se revelam no planejamento do professor da educação superior, examinamos os planos de ensino dos treze professores egressos do EMPAH que participaram da pesquisa. Nesse sentido, o planejamento pedagógico foi tema do curso EMPAH no que concerne à reflexão e à elaboração do plano de ensino do professor participante da formação, os quais foram referenciados nos seguintes aspectos didáticos da disciplina: identificação, ementa, objetivos, conteúdo programático, metodologia, avaliação e referências.

Esses aspectos foram determinantes à análise dos planos de ensino, além de critérios identificados na base teórica desse estudo, como concepção pedagógica que orienta os processos (ainda que os professores não tenham consciência de sua utilização), estratégias didáticas, instrumentos e procedimentos avaliativos

(MASETTO, 2012; PIMENTA; ALMEIDA, 2011; SILVA, 2012; MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013), dentre outros elementos identificados no próprio plano de ensino.

Nessa perspectiva, foi possível constatar duas concepções pedagógicas que nortearam o trabalho pedagógico dos professores: *a tradicional* orientada pela transmissão de saberes do professor (aquele que sabe) para o estudante (aquele que não sabe), conforme Masetto (2012) e Pimenta e Almeida (2011); e, *a inovadora*, guiada pelo uso pedagógico das TDIC, por meio de princípios como construção, colaboração, interação, coautoria, conforme defendem Moran, Masetto e Behrens (2013) e Silva (2012).

No quadro 11, apresentamos os resultados da análise de uma disciplina de cada professor participante. Os itens analisados foram: objetivos, estratégias metodológicas e instrumentos/procedimentos avaliativo, com identificação do período letivo e da carga horária (CH) referentes, conforme planos de ensino. Em seguida, fazemos uma análise das descrições pedagógicas constantes em cada disciplina, com vistas a estabelecer um paralelo com os dados analisados na seção anterior, provenientes dos relatos dos professores, no sentido de ratificar as contribuições do EMPAH na ressignificação do trabalho pedagógico do professor universitário.

Quadro 11 - Análise dos planos de ensino dos professores participantes da pesquisa

(continua)

Sujeito	Período letivo	Disciplina	CH	Objetivo	Estratégia Metodológica	Instrumento e procedimento de avaliação
Prof1	2015.1	Disciplina 1	60h	Introduzir conceitos e aspectos essenciais necessários ao desenvolvimento lógico-matemático.	Aulas expositivas, livro-texto, Moodle.	Provas bimestrais.
Prof2	2015.1	Disciplina 2	60h	Introduzir aspectos da bioquímica, relacionando-os a elementos químicos, físicos e biológicos.	Seminários, leituras, simulações de aulas, mapas conceituais, aulas baseadas em casos, articulando teoria e prática.	Provas bimestrais e seminários.
Prof3	2015.1	Disciplina 3	40h	Discutir/refletir sobre a gestão e o papel do administrador na contemporaneidade.	Seminários a partir de uma rotina de leituras e exposições de textos literários, cinematográficos e teatrais.	Provas bimestrais e seminários.
Prof4	2015.2	Disciplina 4	60h	Introduzir os conceitos e aplicações das leis físicas fundamentais à disciplina.	Aulas expositivas, discussão, exercícios e experimentos.	Provas bimestrais e trabalhos.
Prof5	2015.1	Disciplina 5	60h	Refletir histórico e criticamente sobre os conceitos socioculturais e de subjetivação na contemporaneidade.	Aulas expositivas e dialogadas, exibição de filmes, relatos de situações cotidianas e literárias para debate e discussão de textos previamente indicados.	Prova, resenha, seminário e relatório.
Prof6	2015.2	Disciplina 6	80h	Avaliar alimentos e rações pela caracterização químico-bromatológico, utilizando-se de técnicas de amostragem, preparo e conservação dos alimentos.	Aulas teóricas (aulas expositivas com o uso de aparelho multimídia e quadro branco, seminários com base em artigos científicos em temas relacionados ao conteúdo da disciplina). Aulas práticas (apresentação do laboratório e análises químico-bromatológicas de alimentos, formação de tabelas, tabulação e avaliação dos resultados obtidos)	Provas bimestrais. Participação nos seminários e nas aulas práticas. Relatórios.
Prof7	2015.2	Disciplina 7	60h	Desenvolver o raciocínio lógico baseado numa linguagem com sintaxe e semântica formais, mostrando como a lógica matemática pode ser vista como uma linguagem de especificação de sistemas e suas propriedades.	Aula expositiva (com o uso de Datashow), realização de listas de exercícios sobre os assuntos abordados, projetos em grupo. Discussões e dúvidas sobre os assuntos abordados pela lista de e-mail do googlegroups.com . Atendimento ao aluno em sala de aula, por e-mail e pela página https://sites.google.com .	AB1 (prova com os assuntos abordados + listas de exercícios). AB2 (soma da nota do mini teste sobre o conteúdo + lista de exercícios + projeto em grupo sobre programação lógica).

Quadro 11 - Análise dos planos de ensino dos professores participantes da pesquisa

(continuação)

Sujeito	Período letivo	Disciplina	CH	Objetivo	Estratégia Metodológica	Instrumento e procedimento de avaliação
Prof8	2015.2	Disciplina 8	100h	Discutir a importância da vivência pré-profissional na formação de professores, estabelecendo relação entre o funcionamento global da escola e o espaço de sala de aula.	<p>Aula sistematizada em sala de aula para reflexão sobre a importância da vivência pré-profissional na formação do professor.</p> <p>Visitas às escolas para sondagem de horários e disponibilidade para a vivência pré-profissional.</p> <p>Atividade de observação nas escolas para levantamento de situações educativas com vistas à construção de um projeto de intervenção.</p> <p>Discussão teórica sobre a metodologia de projetos e suas fases de elaboração e oficina sobre planejamento e plano de aula.</p> <p>Elaboração do projeto de intervenção pelas equipes.</p> <p>Apresentação dos projetos de intervenção nas escolas para inclusão no planejamento dos professores</p> <p>Execução do projeto de intervenção nas escolas.</p>	<p>Os estudantes serão avaliados quanto à presença nas escolas, assiduidade e participação nas atividades propostas, bem como nas atividades de observação, elaboração e execução do projeto de intervenção.</p> <p>Apresentação e entrega do projeto de intervenção e do relatório final.</p> <p>Participação nas discussões em sala, sobretudo dos textos propostos para reflexão da prática pedagógica do professor na educação básica.</p>
Prof9	2015.2	Disciplina 9	60h	Apresentar as principais características das plataformas navais, mostrando os diferentes métodos de posicionamento das plataformas e, também, o transporte e armazenamento em superfície do petróleo, fornecendo ao estudante o embasamento necessário para o desenvolvimento em disciplinas futuras.	<p>Os temas serão abordados através de aulas expositivas com o apoio de material visual ou audiovisual. Ao término de cada tema, o professor promoverá algum tipo de verificação de aquisição de conhecimentos esperada nas referidas sessões.</p> <p>Realização de seminários como ferramenta pedagógica terá como objetivo o contato dos estudantes com os principais avanços tecnológicos relativos aos tipos de plataforma e seus tipos de ancoragem.</p>	<p>A avaliação do estudante será realizada de forma periódica através de provas e seminários apresentados. Cada avaliação bimestral é composta das seguintes parcelas e pesos: prova com 60% e seminários com 40%.</p>

Quadro 11 - Análise dos planos de ensino dos professores participantes da pesquisa

(continuação)

Sujeito	Período letivo	Disciplina	CH	Objetivo	Estratégia Metodológica	Instrumento e procedimento de avaliação
Prof10	2015.2	Disciplina 10	60h	Proporcionar uma introdução às principais vertentes filosóficas que atravessaram a Idade Moderna, cujos postulados e expoentes delineiam o exórdio e a sucessiva constituição das Ciências Sociais.	A disciplina será desenvolvida por meio de aulas expositivas, leituras orientadas, discussão dos textos, apresentações orais por seminários e mapas conceituais.	A avaliação seguirá os seguintes critérios: prova escrita, participação nas discussões em sala de aula, apresentação de seminários e mapas conceituais.
Prof11	2015.2	Disciplina 11	60h	Introduzir o estudante às práticas metodológicas de investigação e capacitá-lo à identificação e à construção de problemas de pesquisa a partir do conhecimento e domínio de diferentes perspectivas.	Aulas expositivas dialogadas, apontamentos, leituras básicas e complementares.	Atividade extraclasse. Resenha crítica em dupla. Prova escrita sem consulta. Seminários. Avaliação da disciplina.
Prof12	2015.1	Disciplina 12	60h	Apresentar as principais diferenças entre prancheta eletrônica, maquete eletrônica e BIM, analisando como o computador pode auxiliar na melhoria da qualidade do produto edificado.	Aulas expositivas dialogadas com apoio de ilustrações, exemplos, demonstrações e reprodução de projeto arquitetônico e urbanístico virtual. Desenvolvimento de projeto de residência térrea completa no REVIT (plantas, cortes, perspectivas, 3D, renderizações animações). Assessoramento extra sala, em decorrência da manutenção do Lab. de Informática. EaD – Aula não presencial (vídeo-aulas).	Realização de um esboço a mão livre de uma residência unifamiliar térrea. Leitura de Artigo “Colocando o “1” no BIM” e elaboração de resenha crítica sobre o artigo. Entrega de projeto de residência térrea, desenvolvida no REVIT (1ª AB). Entrega de projeto de residência de 2 pavimentos desenvolvida no REVIT (2ª AB). Reavaliações.

Quadro 11 - Análise dos planos de ensino dos professores participantes da pesquisa

(conclusão)

Sujeito	Período letivo	Disciplina	CH	Objetivo	Estratégia Metodológica	Instrumento e procedimento de avaliação
Prof13	2015.2	Disciplina 13	60h	Fornecer aos estudantes uma apresentação clara e lógica dos conceitos e princípios básicos de física, fortalecendo a compreensão destes princípios por meio de aplicações ao mundo real.	O conteúdo do curso será dividido em unidades temáticas com exposição em sala de aula, demonstrações de gráficos, fotos, figuras, tabelas, desenhos, ilustrações de experimentos e simulações disponibilizados sob forma de citações no AVEA da disciplina, ou através de links distribuídos ao longo do texto, para acessar a internet, visando facilitar a compreensão dos conteúdos. Ao final de cada unidade, haverá uma seção com o objetivo de tirar dúvidas do conteúdo ministrado e uma avaliação, como descrito na próxima coluna.	O processo avaliativo se dará durante todo o desenvolvimento do curso. O estudante será avaliado por meio de atividades realizadas através do AVEA do Moodle, além de provas bimestrais, conforme estabelecido na legislação da instituição.

Fonte: Autora (2016) – Baseado no plano de ensino de cada professor participante da pesquisa.

Conforme quadro 11, os planos de ensino refletem a prática pedagógica dos professores participantes da pesquisa, em diferentes áreas do conhecimento, nos semestres 2015.1 e 2015.2, períodos letivos subsequentes à formação continuada vivenciada em 2014 (EMPAH). A análise desses planos possibilitou a evidenciação de indicativos didáticos que concorrem à reconfiguração do fazer docente na educação superior, por meio da ação dos professores em processo continuado de formação, portanto, imbuída de novas perspectivas didático-pedagógicas.

Igualmente, a análise dos planos de ensino leva-nos a verificar uma diversidade curricular na apresentação das disciplinas a que se referem os planos, contemplando as mais diversas áreas em que estão situados os cursos de graduação, quais sejam: Ciências Exatas, Engenharias, Ciências Biológicas, Ciências Sociais e Ciências Humanas, as quais contribuem para a riqueza das análises e discussão. A carga horária das disciplinas variou entre 40h, 60h, 80h e 100h, sendo que o formato de 60h foi mais evidenciado.

Tomando como referência os planos analisados, foi possível observar duas concepções que subjazem a prática de ensino dos professores participantes da pesquisa: *tradicional* e *inovadora*³, ainda que houvera a constatação de uma concepção que podemos nomear de *transitória*, isto é, a passagem do método tradicional de ensino para o método inovador, conforme dimensionado, na constante busca do professor pela ressignificação do trabalho docente.

Constatamos que a docência dos professores Prof1 e Prof4 foi fundada numa prática pedagógica tradicional (mesmo com a verificação de “elementos didáticos inovadores” em seus planos de ensino), a exemplo do Prof4, que centrou sua prática em aulas expositivas e exercícios de fixação, próprios do ensino tradicional. Do mesmo modo, o Prof1 priorizou a exposição de conceitos em suas aulas, porém, numa abordagem tradicional utilizou-se do AVEA *Moodle* como espaço para postagem das respostas de exercícios aplicados, conforme descreve:

O *Moodle* é utilizado como instrumento de avaliação formativa onde o estudante posta uma solução para determinado problema e eu apenas o oriento e corrijo. O *Moodle* é apenas para estudar, não atribuo nota. Para fins de progressão acadêmica, as avaliações presenciais (provas bimestrais) são o único instrumento avaliativo.

³ A concepção inovadora é tratada neste estudo numa perspectiva de construção colaborativa do conhecimento com apoio das TDIC, conforme Moran, Masetto e Behrens (2013) e Silva (2012).

Pela sua natureza e funcionalidade, o AVEA do *Moodle* oferece múltiplas possibilidades pedagógicas e vai muito além da hospedagem de conteúdos e de listas de exercícios que visam à memorização de conceitos e fórmulas. Trata-se de um espaço de aprendizagem colaborativa que prevê a interação, a coautoria e a co-construção (SILVA, 2012). Outra questão que enfatizamos é a conotação dada pelo Prof1 à *avaliação formativa* que, diferentemente da função de observar a aprendizagem dos estudantes e classificá-los, pressupõe a utilização de vários instrumentos avaliativos como forma de analisar o nível de conhecimento da turma com vistas ao planejamento de estratégias de ensino na perspectiva da real aprendizagem (LUCKESI, 2006).

A análise dos planos de ensino dos participantes Prof5, Prof6, Prof7, Prof9, Prof11 e Prof13 indica um processo de transição da concepção tradicional à concepção inovadora. Isto porque houve a presença de elementos que caracterizam o ensino tradicional (transmissão do conhecimento), mas, sobretudo, identificamos elementos inovadores (construção do conhecimento) nessas práticas, o que concorrem para mudanças na ação pedagógica dos professores universitários. Embora a aula expositiva seja um fator circunstanciado no trabalho docente desses professores, a inserção de estratégias diferenciadas, como o diálogo, o uso de diferentes gêneros textuais para leitura e discussão, seminários, projetos, orientação individualizada, integração de tecnologias, a exemplo do AVEA *Moodle*, contribuem à evidenciação de uma emergente mudança pedagógica.

Não obstante, constatamos uma abordagem voltada ao ensino inovador, quando analisamos os planos de ensino dos Prof2, Prof3, Prof8, Prof10 e Prof12, ainda que se observaram resquícios tradicionais, sobretudo no uso de instrumentos avaliativos conservadores, como é o caso das provas bimestrais. No entanto, é crescente a articulação teórico-metodológica marcada por objetivos claros e bem definidos e por estratégias construtivas e colaborativas, como diálogos, seminários, simulações de aulas, mapas conceituais, aulas baseadas em casos, diversidade de textos literários como suporte reflexivo, elaboração e vivência de projetos de intervenção, uso de EaD etc. Esses indícios refletem a ação pedagógica que os participantes da pesquisa vivenciaram no curso EMPAH e podem ter contribuído para a renovação pedagógica desses professores egressos.

De forma mais sistemática, essas questões voltadas à inovação pedagógica podem ser observadas no quadro 12, referente ao plano de ensino do Prof2, em que

propõe duas perspectivas teórico-metodológicas de trabalho da disciplina que ministra na graduação.

Quadro 12 – Cronograma de aulas da Disciplina 2 – 2015.1

Módulo I		
Semana	Data	Atividade
1	12/03	Apresentação da disciplina.
2	19/03	Introdução: biomoléculas, origem da vida, bioquímica das células e sua estrutura, biomoléculas.
3	26/03	Elaboração das aulas.
4	02/04	Química e função dos carboidratos (tradicional).
5	09/04	Cancelamento da aula (reposição dia 02/07).
Módulo II		
Semana	Data	Atividade
1	21/05	Química e função dos carboidratos (inovadora).
2	28/05	Química e função dos lipídios (inovadora).
3	11/06	Química e função dos aminoácidos e proteínas I (inovadora).
4	18/06	Estrutura e função das proteínas II (inovadora).
5	25/06	Química e função de enzimas (inovadora).
6	02/07	Nucleotídeos e ácidos nucléicos (inovadora).
7	09/07	Final

Fonte: UFAL (2015).

O plano de ensino da *Disciplina 2* foi estruturado a partir de dois módulos que previam o trabalho com duas concepções do ensino de química, a tradicional e a inovadora, sendo que esta é perceptível no módulo II, enquanto àquela se faz presente no módulo I do cronograma, tendo como base a introdução de aspectos da bioquímica no contexto da química, da física e da biologia. Todavia, é a metodologia referenciada na aprendizagem construtiva e colaborativa que ratifica a abordagem pedagógica inovadora na disciplina.

De acordo com o relato do Prof2, a *Disciplina 2* pressupõe múltiplas possibilidades pedagógicas no intuito de “preparar” os estudantes da licenciatura para a docência, que são considerados no planejamento do trabalho com a disciplina, conforme destaca:

Semestre passado fiquei com a Disciplina 2, e tais alunos teoricamente ainda não tinham visto bioquímica, que é a minha área de trabalho, eu optei por dar umas duas aulas introdutórias de como ministrar aulas, falar de algumas metodologias, e pedi para que os alunos montassem aulas voltadas para o ensino médio usando ferramentas de uma aula que eu ministrei de introdução de bioquímica, que englobava química, física, biologia, dentre outros. Foi uma experiência maravilhosa, um desafio que foi muito proveitoso para ambos.

O Prof2 optou por dar uma aula introdutória das bases da bioquímica e, posteriormente, dividiu os estudantes em grupos para ministrar tópicos de bioquímica

utilizando duas concepções metodológicas para apresentação de um mesmo assunto, uma vez que teoricamente todos os estudantes já haviam estudado bioquímica. Visando ampliar os fundamentos teórico-metodológicos, o Prof2 destacou as concepções de trabalho na sua disciplina:

Uma no método tradicional de aula expositora e, a mesma aula, ministrada pelo mesmo grupo, posteriormente, utilizando novas ferramentas, como algumas das que eu vi no curso que fiz do PROFORD, como mapas conceituais, aulas baseadas em casos, esses métodos que são muito bons. A avaliação deles vai ser exatamente nessas aulas que eles já estão ministrando.

A análise dos planos de ensino e, sobretudo, o da *Disciplina 2* enriquecido por apontamentos complementares do respectivo professor sobre o trabalho docente, sinalizam mudanças pedagógica significativas, corroborando para ratificar o PROFORD como uma política formativa que contribui de forma gradativa à ressignificação de processos pedagógicos dos professores recém-ingressos na UFAL. Nessa perspectiva, ressaltamos que a experiência que os participantes vivenciaram no curso EMPAH favoreceu de forma significativa a visão pedagógica no planejamento das disciplinas da graduação.

Já o plano de ensino da *Disciplina 3*, com 40 horas/aulas, trouxe o esboço sugerido na proposta de elaboração de um plano de ensino sugerida no decurso do curso EMPAH, a saber: identificação, ementa, objetivos, conteúdo programático, metodologia, avaliação e referências, demonstrando clara apropriação dessa competência, conforme ilustrado a seguir.

Quadro 13 - Plano de ensino da Disciplina 3 – 2015.1

Itens do plano	Descrição
Ementa	Discussão da temática específica, interdisciplinar, de interesse do eixo gerencial. Envolverá todos os estudantes matriculados no eixo gerencial.
Objetivos	Discutir/refletir sobre a gestão e papel do administrador na contemporaneidade, tendo como ponto de partida estímulos advindos do cinema, da literatura e do teatro.
Conteúdo programático	Administrar: o que e para quem? A administração e os grandes temas da contemporaneidade.
Metodologia	Os seminários serão animados a partir de uma rotina de leituras e exibições de textos literários, cinematográficos e teatrais. Utilizaremos, também, a construção de textos coletivos via drive do Google.
Avaliação	As avaliações se darão a partir da construção de textos coletivos via drive do Google, bem como debates a partir de grandes temas estimulados por textos.

Fonte: UFAL (2015).

A partir do plano de ensino da *Disciplina 3*, constatamos que a prática pedagógica do Prof3 centrou-se numa abordagem de ensino inovador, exemplificado por uma metodologia que privilegia a reflexão, a interação, a construção e a colaboração na apropriação dos conhecimentos, que é um reflexo da metodologia estabelecida no curso EMPAH. Tal evidência procede da análise dos elementos constituintes do plano de trabalho, como a ementa, através da qual pudemos visualizar que o procedimento de discussão adotado inclinou-se à exploração da temática subjacente e pela perspectiva interdisciplinar que orientou os processos.

A discussão e reflexão como procedimentos didáticos que auxiliam a construção/reconstrução de conhecimentos, por meio de gêneros textuais, tais como cinema e teatro, contribuíram para reforçar a concepção “inovadora”. Do ponto de vista conceitual, constatamos uma sequência lógica e significativa na organização do conteúdo programático da disciplina, haja vista que houve uma preocupação de delimitar, *a priori*, o campo de debate, destacando que em primeiro plano serão trabalhados os conceitos, as finalidades e os atores envolvidos na administração, que é a área de origem da disciplina.

No que se refere à metodologia, o plano esclarece que se pautará em seminários animados a partir de uma rotina de leituras, interações e reflexões de textos literários, cinematográficos e teatrais. Interessante notar que a produção colaborativa fora explorada tanto no decorrer das aulas, para auxiliar nos processos de apropriação dos saberes, como nos momentos específicos de avaliação. O Prof3 destacou em seu plano didático que “as avaliações se darão a partir da construção de textos coletivos via *Google Drive*, bem como, debates a partir de grandes temas estimulados por textos”.

Seja numa perspectiva de ensino tradicional, transicional ou inovador, não podemos deixar de abordar a constatação da prova bimestral⁴ como um dos instrumentos avaliativos em, pelo menos, 85% dos planos de ensino analisados, o que, em linhas gerais, apontou para um dos métodos padrão na universidade. Outrossim, mesmo buscando cumprir as normas do sistema acadêmico institucional, geralmente aplicadas por meio de provas escritas, emergiram da prática pedagógica de professores que participaram deste estudo, instrumentos avaliativos inovadores como resenhas, seminários, relatórios, projetos, mapas conceituais, caracterizando também uma mudança gradativa nas formas de avaliar a aprendizagem na educação superior.

Em síntese, o que nos ratificam os planos de ensino a respeito da ação pedagógica dos professores que participaram do curso EMPAH? A partir dos dados analisados, podemos dizer que as concepções pedagógicas dos professores que participaram do curso EMPAH estão passando por um processo gradativo de reconfiguração, tanto no que se referem aos objetivos didáticos, que vão além da assimilação de conceitos disciplinares, quanto aos procedimentos metodológicos e avaliativos, cujas perspectivas apontam para a construção reflexiva e colaborativa dos conhecimentos.

⁴O art. 41 do Estatuto e Regimento Geral da UFAL normatiza a avaliação da proficiência dos estudantes nas diferentes disciplinas da graduação, sendo aferida através de Avaliação Bimestral (AB), em número de 02 (duas), por semestre letivo e, Prova Final (PF), para os estudantes que obtiveram rendimento insatisfatório.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste estudo, debruçamo-nos sobre a educação superior no sentido de situar historicamente a formação continuada de professores, objeto de nossa investigação e análise, permitindo-nos traçar um panorama teórico-metodológico dessa política, tendo como ponto de partida os processos referentes ao PROFORD/UFAL. As reflexões acerca da docência na educação superior corroboraram para a compreensão desta atividade como uma profissão e, como tal, necessita de formação didático-pedagógica.

Nosso maior desafio foi dimensionar a contribuição do PROFORD à ação pedagógica dos professores recém-ingressos na UFAL, focando na investigação do curso EMPAH, por meio da análise de diversos dados empíricos. A amplitude dessa questão e as respostas evidenciadas e analisadas ao longo desse estudo demonstraram que, em linhas gerais, as ações formativas desenvolvidas nas IES podem ser potenciais à ação docente na educação superior.

As análises tecidas ao longo deste estudo, sejam referenciadas nos aportes teóricos ou fundamentadas nos relatos dos participantes que cursaram o EMPAH, contribuíram para constatar que há uma crescente reconfiguração do discurso pedagógico. Os professores demonstraram, a partir da vivência e aplicação de inovações relativas à metodologia, ao uso das TDIC e à avaliação do ensino-aprendizagem, que o EMPAH, pelo seu caráter híbrido, didático, interativo e dinâmico, pode ser uma ambiência necessária à formação continuada de professores universitários.

Considerando as peculiaridades do ensino superior que têm em seu bojo a formação do cidadão, do profissional e do sujeito sociopolítico (LEAL, 2005), evidenciamos a importância de o professor considerar as múltiplas possibilidades de interação didática em suas aulas numa perspectiva de ação-reflexão-ação, visto que aprendizagens interativas devem pressupor situações didáticas interativas.

A interação dos professores recém-ingressos no *Fórum ensinar e aprender no ensino superior* e em outras interfaces do AVEA do curso, que resultou na (re) construção de saberes/fazeres pedagógicos, permite-nos destacar que quando se trata de aprendizagem online, é necessário disponibilizar uma interface que favoreça a produção de novos conhecimentos a partir das interações com conteúdo, ferramentas tecnológicas e com outras pessoas, sob as quais indivíduos e objetos se

influenciam mutuamente. Os diversos saberes pedagógicos evidenciados concorreram para o fortalecimento de cursos híbridos como interfaces que possibilitam a interação, colaboração, argumentação, troca de saberes e experiências sobre a égide do ensino e aprendizagem na educação superior.

A proposta de conteúdos e procedimentos metodológicos do curso EMPAH priorizou a (re) construção colaborativa do conhecimento por meio de concepções pedagógicas de especialistas em textos, hipertextos e vídeos disponibilizados no próprio AVEA do curso, que motivaram a interação dos professores recém-ingressos e o desejo destes em expor suas perspectivas imbuídas de suas vivências e práticas oriundas da própria ação docente.

Por sua vez, a análise das respostas às questões propostas aos participantes deste estudo, bem como a análise dos respectivos planos de ensino de professores egressos do EMPAH, possibilitaram a constatação de um impacto pedagógico favorável do PROFORD à prática docente. Tais contribuições estão imbricadas na docência dos professores da educação superior, sejam na dimensão dos saberes, sejam na dimensão dos fazeres pedagógicos.

A análise da ação pedagógica resultante da formação continuada de professores da UFAL trouxe-nos indícios claros de melhorias no trabalho docente, desde a reconfiguração de concepções pedagógicas, utilização de metodologias inovadoras com ou sem integração tecnológica, além de instrumentos e procedimentos inovadores de avaliação da aprendizagem.

Levando em consideração a complexidade da docência universitária, concordamos que ainda há muito o que conquistar no campo da atuação e da investigação da formação continuada. Todavia, temos consciência do quanto é importante prosseguir na contínua busca por um ensino universitário cada vez mais dialético, colaborativo e emancipado, voltado para a construção de amplos conhecimentos científicos, e as TDIC podem contribuir como mediadoras desse processo.

A utilização dos 20% da carga horária da graduação em atividades online, conforme previsto pela Portaria MEC n. 4.059/2004, evidencia a necessidade de também se incluir nos programas de formação continuada questões temáticas sobre a criação e utilização do AVEA, além de possibilitar que os professores vivenciem atividades de construção colaborativa nos AVEA em sintonia com a disciplina que leciona na IES, no sentido de potencializar seus processos formativos.

Considerando que a formação inicial (graduação) e pós-inicial (pós-graduação) dos professores da educação superior tem mais inclinação para a pesquisa do que para o ensino, a partir dos resultados do curso EMPAH à prática do professor egresso, reafirmamos a relevância da formação continuada para professores da educação superior, dada a constatação neste estudo das contribuições desse processo ao trabalho docente. Assim sendo, destacamos o cenário da sala de aula híbrida como questão futura a ser investigada, no sentido da formação continuada de professores universitários.

REFERÊNCIAS

- ALTENFELDER, A. H. Desafios e tendências em formação continuada. **Constr. Psicopedag.** São Paulo, v. 13, n. 10, 2005. ISSN 1415-6954. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-6954200500100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 4 nov. 2016.
- BARBOSA, M. O.; SANTOS, A. R.; MERCADO, L. P. Webgincana como estratégia de ensino aprendizagem no ensino superior. **Revista EDaPECI**, São Cristóvão, v. 14, n. 2, p. 339-351, 2014.
- BASTOS, F. P. et al. Regularidades e Transformações em Hipermídia Educacional. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 22, n. 1, p. 67-78, 2014.
- BERNHEIM, C. T. A universidade e a sociedade do conhecimento. In: _____; CHAUI, M. S. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da Conferencia sobre Ensino Superior**. Brasília: Unesco, 2008, p. 7-21. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422por.pdf>> Acesso em: 4 nov. 2016.
- BEHAR, P. **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M.; MACIEL, A. M. Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na educação superior. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 49-68, jan./abr. 2013.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Presidência da República, 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 4 nov. 2016.
- _____. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brazil**. Rio de Janeiro. Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824. Registrada na Secretaria de Estado dos Negocios do Império do Brazil a fls. 17 do Liv. 4º de Leis, Alvarás e Cartas Imperiaes. Rio de Janeiro em 22 de abril de 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm>. Acesso: 15 mar. 2016.
- _____. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm>. Acesso em: 4 nov. 2016.

BRASIL. Lei n. 8.112 de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 11 dez. 1990. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8112cons.htm>. Acesso em: 19 jul. 2016.

_____. Lei nº 9.608 de 18 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 18 fev. 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9608.htm>. Acesso em: 5 jul. 2016.

_____. Lei nº. 12.772 de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 31 dez. 2012. <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/2012/12/31>>. Acesso em: 16 ago. 2016.

BRASIL. Lei nº 12.863 de 24 de setembro de 2013. Altera a Lei no 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 set. 2013. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/2013/09/24>>. Acesso em: 4 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 maio 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773htm>. Acesso em: 4 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. Decreto n. 5.800 de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 8 jun. 2006. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 4 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. Decreto n. 6.755 de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 jan. 2009. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viv_Identificacao/DEC%206.755-2009?OpenDocument>. Acesso em: 4 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1961. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: 18 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 5.540 de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 nov. 1968. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso: 29 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. Lei n. 6.498 de 7 de setembro de 1977. Dispõe sobre o magistério da marinha e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 7 set. 1977. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6498.htm>. Acesso em: 10 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/1541961/pg-1-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-23-12-1996>>. Acesso em: 4 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em 26 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. Lei n. 10.861 de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 14 abr. 2004. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm>. Acesso em: 27 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 5 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Parecer CNE/CES n. 564 de 10 de dezembro de 2015. Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. . **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 mar. 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21126-pareceres-cne-2015>>. Acesso em: 4 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. Portaria n. 4.059, de 10 de dezembro de 2004. Dispõe sobre oferta à distância de disciplinas dos cursos presenciais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 dez. 2004. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/837926/pg-38-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-13-12-2004>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES n. 1 de 11 de março de 2016. Estabelece diretrizes e normas nacionais para a oferta de programas e cursos de educação superior na modalidade a distância. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 14 mar. 2016, Seção 1, págs. 23-24. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/2016/03/14>>. Acesso em: 4 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. Resolução n. 2 de 1 de julho de 2015. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 24 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Sistema e-MEC**: instituições de educação superior e cursos cadastrados. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/emec/educacao-superior/cursos>>. Acesso em: 25 jul. 2016.

BUARQUE, C. **A aventura da universidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

CARTA de Maceió. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DO FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS, 29., Maceió, 2012.

CARNEIRO, M. H. S. Trabalho docente e saberes experienciais. In: VEIGA, P. A.; VIANA, C. M. Q. (Org.). **Docentes para a educação superior**: processos formativos. Campinas: Papyrus, 2010, p. 101-118.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Portaria n. 112 de 1 de agosto de 2008. Programa de Formação Doutoral Docente – Prodoutoral. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 4 ago. 2008. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_112_Prodoutoral.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2016.

COSTA, E. B. O.; RAUBER, P. História da educação: surgimento e tendências atuais da universidade no Brasil. **Revista Jurídica UNIGRAN**. Dourados, v. 11, n. 21, p. 241-253, jan./jun.2009.

COLL, C.; MONEREO, C. **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CORDEIRO, T. S. C.; MELO, M. M. O.; RAMOS, K. M. C. Desenvolvimento profissional docente na universidade: formação continuada didático-pedagógica como objeto de investigação, reflexão e intervenção. In: RAMOS, M. C.; VEIGA, I. P. A. (Org.). **Desenvolvimento profissional docente**: currículo, docência e avaliação na educação superior. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013. p. 21-38.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CUNHA, M. I. Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na Universidade**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2012, p. 29-40.

CUNHA, M. I. Sala de aula: espaço de inovações e formação docente. In: ENRICONE, D.; GRILLO, M. (Org.). **Educação superior: vivências e visão de futuro**. Porto Alegre: Edipucrs, 2005, p.71-82.

CURY, C. J. A educação nas constituintes brasileiras. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. (Org.). **Histórias e memórias de educação no Brasil: séc. XX**. Petrópolis: vozes, 2005. v. 3, p. 17-28.

DEMO, P. **Pensando e fazendo educação: experiências e inovação educacional**. Brasília: Liber, 2011.

DE PAULA JÚNIOR, F. V. Profissionalidade, profissionalização, profissionalismo e formação docente. **Scientia**, Ano 1, n. 1, p. 1-20, jun./nov. 2012.

DIAS, A. M. Leitura e (auto) Formação: caminhos percorridos por docentes na educação superior. In: VEIGA, I. P.; VIANA, C. M. (Org.). **Docentes para a educação superior: processos formativos**. Campinas: Papirus, 2010, p. 71-100.

DOURADO, L. **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. Goiás: Autêntica, 2011.

DURHAM, E. Educação superior, pública e privada (1808 – 2000). In: SCHWARTMAN, S.; BROCK, C. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 2005, p.197-240.

FÁVERO, M. L. A Universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FIGUEIREDO, L. K.; ALMEIDA, M. G.; SANTOS, S. L. A docência universitária na Universidade Federal de Alagoas: alguns apontamentos. In: LORENZATTI, M. C. (Org.). **Construcción cooperativa de políticas y estrategias de formación de docentes universitarios em la región**. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2012, p. 63-79.

FILATRO, A. **Design instrucional na prática**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, P. 57-186, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso em: maio 2016.

GENTILINI, J. A.; SCARLATTO, E. C. Inovações no ensino e na formação continuada de professores: retrocessos, avanços e novas tendências. In: PARENTE, C. M.; VALLE, L. E.; MATTOS, M. J. (Org.). **A formação de professores e seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas**. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 15-42.

GONDRA, J. G; SCHUELER, A. **Educação, poder e sociedade no império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação superior 2012**: resumo técnico. – Brasília, 2014.

KENSKI, V. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003.

LEAL, R. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. Espanha: **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 37, n. 3, p. 1-6, 2005.

LEITE, D. et al. A avaliação institucional e os desafios da formação do docente da universidade pós-moderna. In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 2012, p. 41-59.

LELIS, I. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). **O ofício de professor**: histórias, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2014, p.54-66.

LOPES, C. O fórum de discussão como espaço de intersubjetividade e perspectivas de pesquisa. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO, 2., 2007. Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2007. Disponível em: <<http://migre.me/jHy4c>>. Acesso em: 17 jul. 2015.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2006.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**. Campinas, n. 36, p. 13-20, 1995.

MASETTO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: _____. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 2012.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

MORAN, J. M. **A Educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2007.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: _____; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. São Paulo: Papirus, 2013, p. 11-72.

_____. Formação de educadores inovadores para uma nova escola. **Boletim Salto para o Futuro**, Brasília, DF, ano 18I, n. 18, p. 40-48, set./out. 2008. Disponível em: <<http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/173815Edu-digital.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

NIELSEN, J. **Prioritizing web usability**. Indianópolis: New Riders Press, 2006.

NEUMEIER, P. **A closer look at blended learning**: parameters for designing a blended learning environment for language, teaching and learning. *Recall*, 2005. p. 163-178.

OKADA, A. L.; ALMEIDA, F. J. Avaliar é bom, avaliar faz bem. In: SANTOS, E. O; SILVA, M. (Org.). **Avaliação em educação online**. São Paulo: Loyola. 2006, p. 267-288.

PALFREY, J.; GASSER, U. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PENTEADO, M. E. L. **Formação em serviço**: análise de uma proposta de formação construída por e para educadores. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

PIMENTA, S. G. **Epistemologia da prática**: ressignificando a didática. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____; ALMEIDA, M. I. **Pedagogia universitária**. São Paulo: Cortez, 2011.

PLANO Nacional de Graduação: um projeto em construção. In: FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS, 22., Ilhéus, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/png.pdf>>. Acesso: 12 mar. 2016.

PRADO, M. E. Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN J. M. (Org.) **Integração das tecnologias na educação**/Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005, p. 12-17.

RACLE, G. **La pédagogie interactive**. Paris: Retz, 1983.

RAMOS, K. **Reconfigurar a profissionalidade docente universitária**: um olhar sobre ações de atualização pedagógica-didática. Porto: Porto Editorial, 2010.

ROSEMBERG, D. **O processo de formação continuada de professores universitários**: do instituído ao instituinte. Niterói: Wak, 2002.

SANTOS, V. L.; SILVA, I. S.; MERCADO, L. P. Institucionalização da formação continuada em docência superior: a construção do PROFORD-UFAL. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA Y DE NÍVEL SUPERIOR, 8., 2014. Rosário. **Anais...** Rosário: Universidad Nacional de Rosário, 2014.

SANTOS, A. P.; CERQUEIRA, E. A. Ensino superior: trajetória histórica e políticas recentes. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 9., 2009. Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/35836/Ensino%20Superior%20trajetoria%20historica%20e%20politicass%20recentes.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 4 nov. 2016.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. A política educacional no Brasil. In: STHEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil: século XX**. Petrópolis: Vozes, 2011, v. 3, p. 28-37.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartel, 2003.

_____. **Sala de aula interativa**. São Paulo: Loyola, 2012.

SOUZA, J. G. Evolução histórica da Universidade Brasileira: abordagens preliminares. **Revista da Faculdade de Educação**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 42-58, ago. 1996.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**, Petrópolis: Vozes, 2011.

TEIXEIRA, A. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA (UEPG). Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Programa institucional de formação para a docência no ensino superior**. Ponta Grossa, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL). **Plano de desenvolvimento institucional 2013-2017**. Maceió, 2013. Disponível em: <<http://www.ufal.edu.br/transparencia/institucional/plano-de-desenvolvimento/2013-2017>>. Acesso em: 19 jul. 2015.

_____. Conselho Universitário. **Estatuto e regimento geral da UFAL**. Maceió, 2006. Disponível em: <http://www.ufal.edu.br/transparencia/institucional/estatuto-e-regimento/Estatuto_Regimento_Ufal.pdf/view>. Acesso em: 25 jan. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL). **Programa de Desenvolvimento de Pessoal (PRODEP)**. Maceió, 05 dez. 2012. Disponível em: <http://www.ufal.edu.br/servidor/documentos/legislacao/portarias/portaria-2-181-gr-ufal-instituicao-do-programa-de-desenvolvimento-de-pessoal/view>. Acesso: 02 mai 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL). Programa de Formação Continuada em Docência do Ensino Superior. **Curso Sala de Aula**: espaço de mediação pedagógica e de abordagem hipertextual: relatório. Maceió, 2014.

_____. Programa de Formação Continuada em Docência do Ensino Superior. **Curso docência universitária**: do planejamento à avaliação: relatório. Maceió, 2014.

_____. Pró-Reitoria de Graduação. **Setor de formação continuada de docentes e inovações pedagógicas**: relatório. Maceió, 2013.

_____. Programa de Formação Continuada em Docência do Ensino Superior. **Projeto da formação em docência da educação superior**. Maceió, 2014.

_____. Conselho Universitário. Resolução n. 07 de 17 de março de 2014. Aprova, no âmbito da UFAL, o Programa de Formação Continuada em Docência do Ensino Superior - PROFORD/UFAL. **Secretaria Executiva dos Conselhos Superiores – SECS/UFAL**, Maceió, 17 mar. 2014. Disponível em <<http://www.ufal.edu.br/transparencia/institucional/conselhossuperiores/consuni/resolucoes/2014/resolucao-no-07-2014-de-17-03-2014>>. Acesso em 04 nov. 2015.

_____. Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos (SIGRH). Diretoria de Gestão de Pessoal. **Núcleo de tecnologia da informação**, Maceió, 2015. Disponível em: <<http://sigrh.sig.ufal.br/sigrh/public/home.jsf>>. Acesso em: 4 de nov. 2015.

_____. Conselho Universitário. Resolução n. 39 de 04 de outubro de 2004. Aprova a tabela de remuneração das bolsas dos docentes, técnicos e estudantes que atuam como colaboradores nos cursos de pós-graduação “*lato sensu*” da UFAL. **Secretaria Executiva dos Conselhos Superiores – SECS/UFAL**, Maceió, 04 out. 2004. Disponível em: <<http://www.ufal.edu.br/arquivos/propep/legislacao/consuni/res39-04-consuni.pdf>>. Acesso: 15 Jul. 2016.

_____. Pró-Reitoria de Graduação. **Manual do professor**. Maceió, 2007. Disponível em: <<http://www.ufal.edu.br/arquivos/prograd/manuais/manual-do-professor-2007.pdf>>. Acesso: 5 jun. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG). Pró-Reitoria de Graduação. **Programa formação para a docência**: estágio probatório. Goiânia, 2010. Disponível em: <<https://prograd.ufg.br/n/16048-curso-docencia-no-ensino-superior-estagio-probatorio>>. Acesso: 4 fev. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Padrões de competência em TIC para professores**: diretrizes de implementação. Paris, 2009. Disponível em: <<http://migre.me/kyeB5>>. Acesso: 20 jan. 2015.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 4, p. 79-97, 2014.

VEIGA, I. P. Alternativas pedagógicas para a formação do professor da educação superior. In: _____; VIANA, C. M. (Org.). **Docentes para a educação superior: processos formativos**. Campinas: Papyrus, 2010. p. 13-28.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e método**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

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

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos participantes, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa”
(Resolução CNS. 466/12)

Eu, _____, tendo sido convidado(a) a participar como voluntário(a) do estudo **DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A AÇÃO PEDAGÓGICA RESULTANTE DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES RECÉM-INGRESSOS NA UFAL**, recebi da responsável por sua execução, Sra. Vera Lucia Pontes dos Santos, mestranda do Programa de pós-Graduação do Centro de Educação, da Universidade Federal de Alagoas, as informações necessárias que me fizeram entender os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina a investigar a ação pedagógica resultante da formação continuada de professores recém-ingressos, através do curso Sala de Aula: espaço de mediação pedagógica e de abordagem hipertextual (EMPAH), do Programa de Formação Continuada em Docência do ensino Superior (PROFORD), da Universidade Federal de Alagoas, buscando analisar como o conhecimento (re) construído durante a formação foi traduzido na ação pedagógica.
- Que a relevância deste estudo é pautada pela contribuição teórico-prática às pesquisas no campo pedagógico relativas à transposição didática dos processos formativos do docente universitário, isto é, a transformação do “saber científico” em “saber escolar” por intermédio da didática, a partir da aplicação dos instrumentos mencionados neste termo e da análise e redação dos dados produzidos, levando em consideração os aportes teóricos.
- Que os riscos que este estudo pode ocasionar são os seguintes: incômodo de tempo para responder o questionário e/ou constrangimento em responder as perguntas, o que pode ser minimizado pela escolha do momento oportuno para responder ao questionário, bem como negar-se a responder questões “constrangedoras”. Informamos, ainda, que o dado coletado nesta pesquisa é de caráter sigiloso e todas as providências serão tomadas para proteger a identidade dos participantes, inclusive a utilização de códigos em substituição aos nomes.
- Que os resultados que se desejam alcançar com a minha participação são os seguintes: a curto prazo: a) publicações de autoria dos pesquisadores dos projetos; b) preparação de alguns artigos a serem publicados em periódicos. Em médio prazo espera-se: a) que a experiência da UFAL sirva de parâmetro para a implantação de programas similares de formação continuada de professores em outras IES; b) que se intensifique a oferta de cursos de formação que versem sobre concepções, inovações e práticas pedagógicas na educação superior, sem perder de vista o foco em currículo, gestão da sala de aula, uso das TDIC, planejamento e avaliação; c) acompanhamento de novas

áreas e tendências de programas educativos para o benefício no âmbito da docência na educação superior e para a formação do docente; e d) contribuir na elaboração de documentos que potencializem a política institucional de formação continuada de professores na UFAL.

- Que esse estudo terá início em agosto de 2015 e terminará em janeiro de 2016.
- Que o estudo será feito mediante à aplicação das técnicas de coleta de dados: observação da sala de aula online do EMPAH, questionário, análise documental. Após a coleta será elaborado um mapeamento dos dados produzidos para análise e tabulação dos dados.
- Que eu participarei das seguintes etapas: observação da sala de aula online (EMPAH), aplicação de questionário, análise do plano de ensino efetivado pós-formação continuada.
- Que a 'análise do Plano de Ensino refere-se aos semestres 2015.1 e/ou 2015.2 e o procedimento de 'observação' será executado mediante a observação das interações docentes no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem do EMPAH.
- Que os incômodos que poderá sentir com a participação na pesquisa é o de constrangimento; não havendo possíveis riscos à saúde física e mental, tendo em vista que este tipo de pesquisa não é invasiva sobre os aspectos físicos e mentais.
- Que deverei contar com a seguinte assistência: atendimento especializado, sendo responsável por ela: a pesquisadora Vera Lucia Pontes dos Santos, através do telefone (82) 32141066 e e-mail: veralucia.laurentino@gmail.com.
- Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente são: que o estudo seja uma referência para a reelaboração das propostas de formação continuada de professores, adequando-se à realidade da docência na instituição pesquisada e nas demais instituições de ensino superior.
- Que a minha participação será acompanhada pelo pesquisador responsável e por mim.
- Que, sempre que desejar serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
- Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento.
- Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.
- Que o estudo não acarretará nenhuma despesa para o participante da pesquisa.

- Que eu serei indenizado por qualquer dano que venha a sofrer com a participação na pesquisa.
- Que eu receberei uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu **DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.**

Endereço do (a) participante-voluntário (a): Domicílio: (rua, praça, conjunto): Bloco: /Nº: /Complemento: Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone: Ponto de referência:
--

Endereço das responsáveis pela pesquisa (OBRIGATÓRIO): Instituição: Universidade Federal de Alagoas Endereço: Av. Lourival Melo Mota, S/N, Prédio da Reitoria, Pró-Reitoria de Graduação. Bairro: Tabuleiro dos Martins Cidade: Maceió – AL CEP: 57072-900 Telefones p/contato: (82) 3214-1066 / 9909-6418
--

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao: Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas Prédio da Reitoria, 1º Andar, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária Telefone: 3214-1041
--

Maceió, ____ de _____ de 2015.

Assinatura ou impressão datiloscópica do (a) voluntário (a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas	 <hr/> Vera Lucia Pontes dos Santos
---	--

APÊNDICE B – Roteiro de observação do AVEA do curso EMPAH e do Fórum ensinar e aprender no ensino superior

1) Identificação:

- a) Modalidade:
- b) *Moodle*:
- c) Carga horária:
- d) Período de Realização:
- e) Equipe Pedagógica (Coordenação, Professores e Tutores):
- f) Público-alvo:
- g) Número de cursistas:

2) Objetivos:

- a) Geral:
- b) Específicos:

3) Conteúdos Abordados:

- a) Relevância dos conteúdos à prática docente universitária:
- b) Relação teoria e prática na abordagem:
- c) Relação com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação:

4) Material de apoio:

- a) Textos:
- b) Vídeos:
- c) Tutoriais:
- d) Hipertextos:
- e) Outros:

5) Atividades pedagógicas desenvolvidas/estratégicas de estudo:

6) Criação de espaços de interação e comunicação:

7) Tópicos criados para informes e comunicação:

- a) Quadro de notícias:
- b) Dúvidas Pedagógicas:

8) Tópicos criados para interação e discussão:

a) Fórum de interação:

b) Fórum temático:

c) Chat:

9) Considerações sobre o trabalho com

a) Wiki:

b) Mapa Conceitual:

c) Hipertexto:

d) Plano de Ensino/Aula

10) Considerações finais sobre o curso EMPAH:

APÊNDICE C – Questionário aplicado aos participantes da pesquisa

Título da Pesquisa: **DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A AÇÃO PEDAGÓGICA RESULTANTE DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES RECÉM-INGRESSOS NA UFAL**

Objetivo: Mapear aspectos relativos à identidade, formação, e exercício profissional do docente recém-ingresso da UFAL, estabelecendo relação com suas concepções, percepções e vivências pedagógicas na Educação Superior.

1) Identificação

- a) Nome (ou anônimo):
- b) Unidade de Lotação:
- c) Curso:
- d) Disciplina c/ CH:
- e) Média de alunos por sala:
- f) Em qual campi trabalha? () A. C. Simões - Maceió () Arapiraca () Sertão

2) Dados Funcionais e de Exercício Profissional

- a) Cargo:
- b) Tempo de exercício na profissão
- c) Classe: () Auxiliar () Assistente () Adjunto () Associado () Titular
- d) Nível: () A () B () C () D () E
- e) Regime de Trabalho:
- f) Horário de trabalho:
- g) Carga horária semanal de Ensino:
- h) Carga horária semanal de Pesquisa:
- i) Carga horária semanal de Extensão:
- j) Carga horária semanal Gestão:

3) Formação Acadêmica e profissional

- a) Formação Inicial (graduação): () Bacharelado () Licenciatura
() Curso Tecnológico () Outro
- b) Especialização: c) Mestrado:
- d) Doutorado: e) Pós-doutorado:
- f) Formação Continuada e atualização profissional: () PINS () EMPAH ()
Outro(s). Qual (is)? _____

4. Concepções, percepções e vivências pedagógicas na educação superior

- a) Para começar, propomos que registre sua interpretação acerca da seguinte questão: Qual é o papel do professor no ensino superior?

- b) Além da formação acadêmica em uma área específica, é exigido formação em pós-graduação (Mestrado/Doutorado) para o exercício do Magistério Superior. Considerando sua vivência, essa “preparação para a docência” obtida ao longo do seu processo de formação tem dado conta das questões e desafios da docência na educação superior? Justifique.

c) Você concorda que participar de programas de formação continuada contribui para a melhoria dos processos pedagógicos ligados à ação docente na educação superior?
() Totalmente () Parcialmente () Não concordo () Outro. Qual? _____

d) Em que medida você visualiza as contribuições do Programa de Formação Continuada em Docência da Educação Superior (PROFORD) da UFAL? Marque a assertiva que melhor lhe atende.

() Na medida em que o programa agregou conhecimento na minha concepção de ensino e aprendizagem na educação superior, o que permitiu ampliar o meu “Saber Docente”.

() Na medida em que o programa possibilitou o conhecimento e experimento de novas metodologias e novas formas de avaliar na educação superior, o que contribuiu para inovar minhas aulas e meu “Fazer Docente”.

() O programa tanto agregou conhecimento na minha concepção de ensino e aprendizagem na educação superior, permitindo ampliar o meu “Saber Docente”, como possibilitou o conhecimento de novas metodologias e novas formas de avaliar na educação superior, contribuindo para inovar minhas aulas e o meu “Fazer Docente”.

() Embora o PROFORD tenha em seu escopo a formação continuada do docente refletida em diversas ações que vêm acontecendo desde 2014, ainda não contribuiu com os meus “Saberes e Fazeres Docentes”.

() Outra opinião. Qual? _____

e) Conte-nos uma experiência didática inovadora que você realizou com seus alunos, a partir do que foi vivenciado no Curso Sala de Aula: Espaço de Mediação Pedagógica e de Abordagem Hipertextual (EMPAH/PROFORD).

f) Ajude-nos a entender como as ações do PROFORD, a exemplo do EMPAH, tem influenciado na resignificação de suas concepções pedagógicas sobre questões relativas à prática docente na educação superior (Planejamento, Metodologia, Avaliação etc.).

f) A integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) à Educação é uma realidade, ainda que alguns educadores relutem em agregá-las ao seu planejamento didático. Do mesmo modo, a educação a Distância tem sido uma modalidade crescente, sobretudo na educação superior, com a oferta de diversos cursos híbridos ou totalmente online. Nessa perspectiva, como você tem pensado o seu planejamento para a utilização da previsão dos 20% de sua disciplina à distância, conforme preconiza a Portaria Ministerial nº 4.059/2004?

APÊNDICE D – Roteiro de análise do plano de ensino dos professores participantes da pesquisa.**1. Identificação**

a) Unidade Acadêmica: _____

b) Curso: _____

c) Período: _____ Carga Horária: _____

2. Ementa:_____
_____**3. Objetivos:**_____

_____**4. Conteúdos Programáticos:**_____

_____**5. Metodologia:**

a) Atividades presenciais
b) Atividades online
c) Cronograma de atividades

6. Avaliação:_____
_____**7. Referências**

ANEXOS

ANEXO A – Modelo de plano didático desenvolvido no curso EMPAH**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS****PLANO DE AULA (MODELO)****Identificação:**

Curso:

Período

Data da aula: ____/____/____

Nome do (a) Professor (a):

Tema da aula:

Objetivos:

Procedimentos metodológicos utilizados (com uso das TIC, AVA):

Conteúdo explorado:

Avaliação a ser aplicada

Referências:
