

Michéle Barreto Justus
(Organizadora)



Formação de Professores e a Condição do Trabalho Docente 3

 **Atena**
Editora
Ano 2019

Michéle Barreto Justus
(Organizadora)



Formação de Professores e a Condição do Trabalho Docente 3

 **Atena**
Editora

Ano 2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Lorena Prestes
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Faria – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobom – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
F723	Formação de professores e a condição do trabalho docente 3 [recurso eletrônico] / Organizadora Michéle Barreto Justus. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Formação de Professores e a Condição do Trabalho Docente; v. 3) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-799-4 DOI 10.22533/at.ed.994192611 1. Educação. 2. Professores – Formação. 3. Prática de ensino. I. Justus, Michéle Barreto. II. Série. CDD 370.71
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

As políticas de formação de professores e suas respectivas práticas se constituem como importante foco de estudos e discussões da comunidade acadêmica.

Este e-book apresenta estudos relacionados à formação de professores, organizando-se em 4 categorias. Na primeira, denominada “Identidade profissional”, o texto aborda como se dá o processo de construção da identidade docente na Educação Infantil.

Na segunda categoria – “Formação docente: inicial e continuada”, os textos procedem às discussões sobre a formação docente em si, nos seus processos iniciais ou de continuidade/complementaridade, considerando questões relacionadas à interdisciplinaridade, à diversidade e à inclusão nos diferentes níveis de ensino.

Há também a contribuição dos autores sobre as diferentes modalidades de formação (à distância) apresentadas na terceira categoria, intitulada “Modalidades de Formação”; e por fim, na categoria quatro, o presente material apresenta textos referentes às práticas docentes desenvolvidas pelo país.

As contribuições destes textos são inúmeras, e podem despertar várias reflexões a quem se interessa pela tema formação de professores.

Michéle Barreto Justus

SUMÁRIO

IDENTIDADE PROFISSIONAL

CAPÍTULO 1 1

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Joseane da Silva Miller Rodrigues
Noemi Boer

DOI 10.22533/at.ed.9941926111

FORMAÇÃO DOCENTE: INICIAL E CONTINUADA

CAPÍTULO 2 18

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A INTERDISCIPLINARIDADE PELA INTERDISCIPLINARIDADE

Ana Paula Dameão
Nádia Cristina Guimarães Errobidart
Paulo Ricardo da Silva Rosa

DOI 10.22533/at.ed.9941926112

CAPÍTULO 3 24

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: REFLEXÕES A PARTIR DA CONTRIBUIÇÃO DOS “DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS GEOAMBIENTAIS”

Analice Teresinha Talgatti Silva
Icléia Albuquerque de Vargas

DOI 10.22533/at.ed.9941926113

CAPÍTULO 4 36

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATENDER A DIVERSIDADE DO ALUNADO.

Maria Jacicleide Freitas da Fonsêca Moura
Maria Ivanuza Ferreira Costa
Maria Aparecida Moura
Aélio Luiz de Souza
Maria Da Guia de Souza Martins
Juliana Cristiane Câmara
Maria das Vitorias Silva Ferreira
Ellis Rejane Barreto
Francisca Joelma Vitória Lima
Marta Jussara Bezerra da Silva

DOI 10.22533/at.ed.9941926114

CAPÍTULO 5 49

LIMITES E POSSIBILIDADES DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA TRAVESSIA PARA A EDUCAÇÃO *OMNILATERAL*

Maise Rodrigues Sá Giacomeli
Anderson Martins Corrêa
João Augusto Grecco Pelloso
Willyan da Silva Caetano
Claudio Zarate Sanavria

DOI 10.22533/at.ed.9941926115

CAPÍTULO 6	59
PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS: EXPERIÊNCIAS À LUZ DA PESQUISA-AÇÃO CRÍTICO-COLABORATIVA	
Gean Breda Queiros	
DOI 10.22533/at.ed.9941926116	
CAPÍTULO 7	73
PARTICIPANTES DO CURSO DE LIBRAS: UM CENÁRIO DE OITO ANOS	
Joice Mara Severo Silveira	
Denise Francielle Dumke de Lima	
Nerli Nonato Ribeiro Mori	
DOI 10.22533/at.ed.9941926117	
MODALIDADES DE FORMAÇÃO	
CAPÍTULO 8	83
BLENDED LEARNING E A FORMAÇÃO CONTÍNUA E EM SERVIÇO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	
Luiz Cláudio dos Santos Cortez	
João Felipe da Silva Figueira Martins	
José Augusto Victoria Palma	
Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma	
DOI 10.22533/at.ed.9941926118	
CAPÍTULO 9	95
DESAFIOS DA DOCÊNCIA BRASILEIRA NO ENSINO SUPERIOR NA MODALIDADE A DISTÂNCIA	
Ezequiel da Silva	
Rosane Seeger da Silva	
Cleide Monteiro Zemolin	
Leatrice Da Luz Garcia	
Blanca Martín Salvago	
DOI 10.22533/at.ed.9941926119	
PRÁTICAS DOCENTES	
CAPÍTULO 10	107
CONSTITUINDO SUBJETIVIDADES DOCENTES A PARTIR DO PRÊMIO “PROFESSOR NOTA DEZ”	
Karina de Araújo Dias	
DOI 10.22533/at.ed.99419261110	
CAPÍTULO 11	118
<i>BULLYING</i> : UMA ANÁLISE NO CONTEXTO ESCOLAR E AS POSSIBILIDADES DE AÇÃO DOCENTE	
Elines Saraiva da Silva Gomes	
Elisete Gomes Natário	
DOI 10.22533/at.ed.99419261111	
CAPÍTULO 12	130
O ENSINO DE CIÊNCIAS MEDIADO POR ILHAS INTERDISCIPLINARES DE RACIONALIDADE	
Graziela Ferreira de Souza	
Nilcéia Aparecida Maciel Pinheiro	
DOI 10.22533/at.ed.99419261112	

CAPÍTULO 13	137
ESCOLA DA TERRA EM MATO GROSSO: UMA EXPERIÊNCIA EM CLASSES MULTISSERIADAS DO CAMPO	
Dejacy de Arruda Abreu	
Nilza Cristina Gomes de Araújo	
DOI 10.22533/at.ed.99419261113	
CAPÍTULO 14	153
O JOGO DA ONÇA E A CONTEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS POR UM GRUPO DE PROFESSORES INDÍGENAS TICUNA DO ALTO SOLIMÕES	
Edilanê Mendes dos Santos	
Luiz Rodrigo Menezes de Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.99419261114	
SOBRE A ORGANIZADORA	160
ÍNDICE REMISSIVO	161

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS: EXPERIÊNCIAS À LUZ DA PESQUISA-AÇÃO CRÍTICO-COLABORATIVA

Gean Breda Queiros

Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes
Vitória - ES

RESUMO: O presente artigo surge de um novo campo de estudos e pesquisas acadêmicos denominado “Pedagogia Universitária”. Sua importância para o processo de formação contínua de professores do magistério superior traz em seu cerne, a necessidade de estabelecer ações político-institucionais concretas, que rompam os desafios referentes aos processos de ensino e aprendizagem, por parte das instituições de ensino superior, em conjunto com o seu corpo docente, na busca de resultados educacionais quantitativos e qualitativos. Nesse cenário, ao pensar em um programa de formação contínua para o corpo docente, do curso de bacharelado em administração de empresas, de uma faculdade privada localizada ao norte do estado do Espírito Santo, procura-se analisar quais concepções os professores desta área pensam em relação aos saberes pedagógicos e como esses saberes são e estão sendo trabalhados em aulas, frente a gestão da aprendizagem nos contextos das transformações que a sociedade vive atualmente. Dessa forma, os dispositivos criados para amenizarem os problemas referentes às práticas de ensino

em administração, coadunam para mudanças significativas nesse processo.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia Universitária. Desenvolvimento Profissional. Ensino-Aprendizagem. Ensino de Administração. Gestão da Aprendizagem.

UNIVERSITY PEDAGOGY AND TEACHER EDUCATION FOR BUSINESS ADMINISTRATION: EXPERIENCES IN THE LIGHT OF CRITICAL COLLABORATIVE RESEARCH

ABSTRACT: The present article arises from a new field of studies and research in the academy denominated “University Pedagogy”. Its importance to the process of continuous training of teachers of higher education brings at its core, the need to establish concrete political-institutional actions, that break the challenges related to teaching and learning processes, by higher education institutions, together with their faculty in the pursuit of quantitative and qualitative educational results. In this scenario, when thinking about a continuous training program, for the faculty of the baccalaureate course in business administration, of a private college located in the north of the state of Espírito Santo, we try to analyze which conceptions teachers in this area think about pedagogical knowledges and how these knowledges are and are being worked in classes, in front of the

management of learning in the contexts of the transformations that society currently lives. In this way, the devices created to soften the problems related to the teaching practices in administration, they co-exist for significant changes in this process.

KEYWORDS: University Pedagogy. Professional Development. Teaching-Learnig. Management Education. Learning Management.

1 | INTRODUÇÃO

O século XXI representa um acontecimento mítico para todos os que nasceram na segunda metade do século anterior, e por isso parece necessário que toda instituição educativa [...] e a profissão docente [...] devem mudar radicalmente, tornando-se algo realmente diferente, apropriado às enormes mudanças que sacudiram o último quartel do século XX. Em suma, a profissão docente deve abandonar a concepção predominante no século XIX de mera transmissão do conhecimento acadêmico, de onde de fato provém, e que se tornou inteiramente obsoleta para a educação dos futuros cidadãos em uma sociedade democrática: plural, participativa, solidária, integradora... (IMBERNÓN, 2011, p. 7).

Ao pensar na formação de professores em nível superior, surgem questões referentes ao tipo de modalidade de formação inicial enquanto graduados: bacharelados ou licenciados. Frente aos cursos de bacharelados onde não contemplam formação didática específica para a prática pedagógica docente, encontramos lacunas que nos inquietam a pensar: como se forma um professor universitário para um curso de bacharelado? Será que é apenas por experiência prática vivida por seus professores, onde retransmitem o que aprenderam, enquanto alunos à época? Ou talvez, com a própria experiência em sala de aula, agora que estão na posição docente? Ou até mesmo, passaram por algum curso de formação específica? Gonçalves (2015) afirma que quando discutimos o exercício da docência por profissionais sem formação pedagógica estamos abordando uma formação de professores em exercício, com poucos referenciais teóricos de docência em sua área de atuação.

“O saber da experiência, adquirido ao longo do exercício da prática docente é um saber espontâneo gerador do saber ensinar (GONÇALVES, 2010, p. 56 apud GONÇALVES, 2015, p. 22)”. Cabe ressaltar ainda que a formação formal do professor não significa garantia de sabedoria do ato educativo [...]. No contexto em questão, o profissional aprende a ensinar ensinando [...] conforme reafirma Gonçalves (2015).

Nas palavras de Pimenta (2010) entendendo que a democratização do ensino passa pelos professores, por sua formação, sua valorização profissional, suas condições de trabalho, as pesquisas têm apontado para a importância do investimento no seu desenvolvimento profissional. O que envolve formação inicial e contínua articulada a um processo de valorização identitária e profissional dos professores. Identidade que é epistemológica, ou seja, que reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos [...].

[...], a docência constitui um campo específico de intervenção profissional na

prática social. Assim, o desenvolvimento profissional dos professores tem se constituído em objetivo de políticas que valorizam a sua formação não mais baseada na racionalidade técnica, que os considera como mero executores de decisões alheias, mas numa perspectiva que considera sua capacidade de decidir. Essa valorização indica a centralidade que os professores hoje ocupam na definição e implementação de políticas de ensino. [...] (PIMENTA, 2010, p. 12).

Dessa forma, como novo campo de pesquisas ainda em construção, a Pedagogia Universitária, está ganhando espaço nos estudos referentes ao seu protagonismo, enquanto área investigativa de políticas e ações institucionais, em prol do desenvolvimento da própria instituição de ensino superior e de seus docentes, no que toca as questões referentes à formação de professores nesse nível de ensino. As peculiaridades que constituem esse novo campo, necessitam ser vestidas e revestidas constantemente de práticas pedagógicas que, deem sentido à docência universitária, haja vista seu papel na formação humana e técnica para a sociedade e o mercado, indissociadas.

Pensar a docência universitária apenas como dinamizadora de um saber técnico, já não supre mais as lacunas acadêmicas e mercantis, ainda mais quando por parte de alguns profissionais do magistério superior, se percebe problemas com a falta de didática, elaboração de planos disciplinares e curriculares, processos de avaliação e desempenho, entre outros.

[...] o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou [...] seguindo a rotina dos 'outros'. Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente. (BENEDITO, 1995, p. 131).

Por isso, não é qualquer um que pode ser professor. Por isso também não é qualquer professor que consegue fazer frente aos desafios impostos pelas atividades do magistério superior (PIMENTA, 2010). É preciso um professor que exerça uma docência da melhor qualidade. De acordo com Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2002), a crescente preocupação com a docência no ensino superior tem proporcionado um aumento nos estudos sobre o tema da formação e do desenvolvimento profissional de seus professores, para além de um saber meramente teórico-disciplinar. Amplia-se a demanda desses profissionais por formação no campo dos saberes pedagógicos e políticos, o que indica um reconhecimento de sua importância para o ensinar bem. Entretanto, quanto aos aspectos legais para a formação de docentes universitários segundo as pesquisas de Veiga (2006), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394/96 – em seu artigo 66, é bastante tímida a esse respeito. O docente universitário, de acordo com o enunciado legal. Será preparado (e não formado) prioritariamente, nos programas de mestrado e doutorado. O parágrafo único do mesmo artigo reconhece o

notório saber, título concedido por universidade com curso de doutorado em área afim. Mesmo assim, ainda é insuficiente o preparo docente para o nível superior apenas com a formação de mestres e doutores que em sua maioria são preparados para atuarem com pesquisas e não com o ensino.

Dessa forma, o trabalho que algumas instituições de ensino superior estão desenvolvendo em favor do seu corpo docente, está criando uma cultura conscientizadora de que a qualidade nos serviços prestados por meio dos processos de ensino e aprendizagem está intimamente relacionada, às práticas pedagógicas de formação de professores, ou seja, estão pensando em uma pedagogia voltada para o ensino superior.

Portanto, para construir compreensões sobre a pedagogia universitária faz-se necessário ressignificar a docência, como expressão de uma profissão dotada de complexidade, articulada ao sentido que tem a universidade, como instituição social, considerada como manancial de produção de conhecimentos e de formação humana. Não se trata de uma categoria específica de teoria pedagógica, mas de sistematizar conhecimentos a respeito da universidade, da formação docente-discente, da docência, dos estudantes, dos processos de ensino-aprendizagem em contexto, das políticas educacionais nos níveis macro e micro. Esse prisma implica examinar os condicionantes sociais, políticos, econômicos e culturais, assim como as relações que se estabelecem em seu interior e com a comunidade na qual está inserida, considerando as questões relativas à cultura, ao saber, à produção e disseminação do conhecimento (MELO, 2018, pp. 20-21).

As questões que nos chamam a atenção nessa área estão relacionadas às nossas experiências enquanto professores universitários, ao recebermos alguns diálogos de docentes dos cursos de graduação bacharelados e discentes, onde os primeiros manifestam a falta de conhecimentos pedagógicos para suas ações e os alunos por sua vez, queixam-se da falta de conhecimentos didáticos de alguns professores. Nesse sentido, ao buscarmos os pressupostos da Pedagogia Universitária para refletir os argumentos expostos, compreendemos estar nela, alguns apontamentos para elucidarmos as colocações dos docentes e discentes. Nas palavras de Alarcão:

Fala-se, a respeito dos professores, de conhecimento pedagógico, de conhecimento científico, de conhecimento científico-pedagógico, de conhecimento pedagógico-didático, de conhecimento profissional, de conhecimento pedagógico de conteúdo. Fala-se ainda de conhecimento declarativo ou substantivo, conhecimento de conteúdo, conhecimento processual, conhecimento contextual. E ainda de conhecimento explícito, implícito, tácito, empírico, experiencial, conhecimento na ação e conhecimento sobre a ação.

Tudo isto indica uma preocupação: caracteriza a natureza do conhecimento dos professores e a sua manifestação na atividade profissional (2011, p. 66).

Diante dos fatos, nossas reflexões para esse estudo, estão centradas na gênese da Pedagogia Universitária, coadunando com as ações político-institucionais implantadas por algumas instituições de ensino superior, fixando suas propostas de formações pedagógicas contínuas, no sentido da ampliação da qualidade dos serviços prestados

por seu corpo docente além do ofertar um espaço para o desenvolvimento profissional também. Dessa forma, seguindo os estudos de autores em referência na área como Melo (2018), Franco (2018, 2009), Pimenta e Anastasiou (2014), Torres (2014), Torres e Almeida (2013), Libâneo (2013), Veiga (2013, 2010, 2006), Masetto (2012, 2003), Almeida (2012), Pimenta e Almeida (2011) e Pimenta (2009), compusemos a elaboração do referencial teórico para o projeto de formação contínua, aplicado a um grupo de docentes com atuação em um curso de bacharelado em administração de empresas de uma faculdade privada localizada ao norte do estado do Espírito Santo. Os objetivos frente à execução do plano buscam analisar o perfil do profissional docente bacharel na construção da sua identidade como professor do ensino superior; suas concepções para/no campo do exercício do magistério nessa modalidade de ensino; os desafios impostos e as implicações do campo da didática para o seu desempenho profissional. Trazemos aqui outra indagação: como os professores aprendem? Nessa direção, concordamos com Meirieu (2006) quando afirma que a aprendizagem implica um risco difícil que devemos acompanhar. Nesse sentido, ser professor é assumir sempre a apresentação dos saberes e, ao mesmo tempo, o acompanhamento de sua apropriação porque é nas situações-limites que se sente melhor a especificidade do ofício docente.

Corroborando, Pimenta e Anastasiou (2014), afirmam que a construção da identidade com base numa profissão inicia-se no processo de efetivar a formação na área. Assim, os anos passados na universidade já funcionam como preparação e iniciação ao processo identitário e de profissionalização dos profissionais das diferentes áreas. Quando passam a atuar como professores no ensino superior, no entanto, fazem-no sem qualquer processo formativo e mesmo sem que tenham escolhido ser professor. Diante dessa colocação, sabemos que há sim, necessidade urgente em formar professores em docência no ensino superior mediante os saberes pedagógicos.

Diante da necessidade de formação própria, ao analisarmos especificamente o curso de administração de empresas que tem em seu cerne a gestão de negócios para as organizações e toda a sua complexidade no campo de atuação, percebemos as particularidades ímpares que esse curso congrega na dinâmica das organizações públicas e privadas, haja vista a constante evolução da sociedade e do modo de produção, o que nos faz pensar serem extremamente viáveis, projetos concretos de formação contínua de professores para os cursos de administração. Outro fato relevante se respalda no número de matrículas em cursos de administração no Brasil. Segundo os dados do Censo da Educação Superior de 2017 (BRASIL, 2018) há no país 1.221.995 alunos matriculados em cursos de administração de empresas, espalhados em todo território nacional em 1.777 Instituições de Ensino Superior (públicas e privadas), dispendo de 5.193 cursos de administração. Mediante o desafio de formar um contingente tão expressivo de alunos em administração, há que se pensar então, na formação dos professores para este fim o que nos coloca em consonância com

a temática da Pedagogia Universitária e a Formação de Professores em cursos de Administração de Empresas, ao debatermos a importância do ensino de administração frente à gestão da aprendizagem no contexto das transformações.

2 | TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: DESENHANDO OS MAPAS CONCEITUAIS

A docência universitária é profissão que tem por natureza constituir um processo mediador entre sujeitos essencialmente diferentes, professor e alunos, no confronto e na conquista do conhecimento. Para desenvolvê-la, é fundamental iniciar pelo conhecimento da realidade institucional, procedendo a um diagnóstico dos problemas presentes na realidade em questão, os quais serão considerados como ponto de partida da discussão coletiva da proposta a ser posta em ação (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 109).

Ao desenharmos os mapas conceituais para este estudo, a trajetória seguiu o exercício de pensar a educação nesse século, que para Cortella (2014) ao pensar na Educação no século XXI, uma encenação muito séria se anuncia. Algumas Escolas, alguns educadores, vez ou outra, nos deixamos levar por uma armadilha: achamos que já sabemos, que já conhecemos, que a melhor maneira de fazer é como já fazíamos. E deixamos de lado algo que nos alerta. Arrogância é um elemento muito perigoso em Educação. Nossa área é muito complexa para que achemos que ela possa ser simplificada. Seguindo esse raciocínio, compreendemos ser a pesquisa um ato em que se executa a coleta de dados referentes às questões que emergem nossas indagações, até mesmo porque, por evidências, não há como atuar mais apenas com mera transmissão de conteúdos quanto ao ensino de administração de empresas no Brasil. Dessa forma, para quem o fenômeno educacional ocorre em contextos que precisam ser considerados pelo pesquisador, tomamos como base os referenciais de Bogdan e Biklen (1994) e Minayo (2001), numa abordagem qualitativa. Assim, “a pesquisa qualitativa, exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49)”. No mesmo propósito, Minayo (2001) destaca “a relação entre o pesquisador e seu campo de estudo, que se estabelece definitivamente”, revelando a não neutralidade da ciência, mas reconhecendo seus limites.

Nesse sentido, mediatizamos a elaboração e execução do projeto pela metodologia da pesquisa-ação crítico-colaborativa (FRANCO, 2016, 2005; JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014; PIMENTA, 2018, 2001). Segundo as pesquisas de Franco (2005), nesse tipo de estudo, a busca de transformação é solicitada pelo grupo de referência à equipe de pesquisadores, em que a função do pesquisador é a de fazer parte e cientificizar um processo de mudança anteriormente desencadeado pelos sujeitos do grupo. Assim, se esta transformação é percebida como necessária a partir dos trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, decorrente de um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva,

com vistas à emancipação dos sujeitos e das condições que o coletivo considera opressivas, esta pesquisa vai assumindo o caráter de criticidade e, então tem-se utilizado a conceituação de pesquisa-ação crítica.

A condição para ser pesquisa-ação crítica é o mergulho na práxis do grupo social em estudo, de onde se extraem as perspectivas latentes, o oculto, o não familiar que sustentam as práticas, e as mudanças serão negociadas e geridas no coletivo. Nesta direção, as pesquisas-ação colaborativas, na maioria das vezes, assumem também o caráter de criticidade.

A pesquisa-ação crítica considera a voz dos sujeitos, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas o registro e posterior interpretação do pesquisador, a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação. Neste caso, a metodologia não se faz através das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo. Daí a ênfase no caráter formativo desta modalidade de pesquisa, pois o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo. É também por isto que tal metodologia assume o caráter emancipatório, pois mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudança e reorganizam a sua autoconcepção de sujeitos históricos (FRANCO, 2005, p. 486).

Para reconfigurar uma ação pedagógica, na dimensão de prática colaborativa, “é fundamental que pesquisadores e professores engajem-se em processos mútuos de aprender-ensinar; de estranhar-compreender. É preciso tempo e espaço para que professores/pesquisadores e sujeitos da prática sejam, ao mesmo tempo, participantes e protagonistas” (FRANCO, 2016, p. 511). Nesse sentido, segundo Jesus, Vieira e Effgen (2014), podemos definir a pesquisa-ação por meio de quatro bases de sustentação: primeiro, o fundamento de qualquer pesquisa científica – a compreensão crítica da realidade social; segundo, a ideia de que essa realidade, além de ser compreendida, pode ser alterada. Para tanto, é preciso apostar em ações coletivas que promovam rupturas e novas possibilidades de ação; terceiro, para falarmos em rupturas, precisamos trabalhar de forma colaborativa; por último, que esse processo demanda constante reflexão crítica sobre o vivido, um elemento importantíssimo para a produção de novos conhecimentos.

[...] a pesquisa-ação toma a realidade social como seu lócus de exploração. Não explora uma realidade abstrata ou idealizada. Trabalha com situações concretas, buscando não se deixar vencer pelas fatalidades ou por pensamentos que querem nos dizer: Não há soluções, quando, na realidade, elas podem se constituir (JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014, p. 778).

Conforme Pimenta esclarece (2001), no processo da pesquisa-ação crítico-colaborativa, é requisito essencial que se parta das necessidades dos sujeitos envolvidos e delas evoluir, consensualmente, para os objetivos da pesquisa. Na pesquisa-ação crítico-colaborativa, a relação entre os sujeitos é a de reciprocidade. Assim, ao identificar as necessidades dos professores universitários como participantes do processo formativo, em que estes, compreendam seu papel na dinâmica educacional,

o protagonismo acontece a partir do envolvimento nas etapas da pesquisa-ação crítico-colaborativa diante do contexto social em que eles atuam. Corroborando com a autora, Jesus, Vieira e Effgen (2014, p. 778) afirmam que,

É nesse contexto social até então problematizado que se constitui os pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica. Ao mesmo tempo em que ela reconhece a existência de situações desafiadoras que demandam pesquisas, críticas, interpretações, reflexões e análises, não se contenta em finalizar a investigação nesses movimentos. Instiga o pesquisador a constituir, também coletivamente, com o grupo envolvido no estudo, linhas de pensamento e de ação que buscam novos encaminhamentos para a realidade investigada.

A opção pela pesquisa-ação crítico-colaborativa decorreu de uma demanda apresentada por professores universitários que atuam diretamente nas salas de aula do curso de bacharelado em administração de empresas e nesse contexto em que atuo como docente também, está sendo possível uma aproximação direta do pesquisador junto aos participantes do estudo. Portanto, os participantes da pesquisa em andamento são os professores universitários conforme relatamos e o objeto de investigação está sendo o processo formativo em que todos nós participamos a partir dos levantamentos de nossas carências dos saberes- pedagógicos. Nesse contexto, concordamos com Imbernón (2011) ao afirmar que a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza.

3 | RESULTADOS DOS DIÁLOGOS NOS PRIMEIROS ENCONTROS

Na sala dos professores são constantes os diálogos referentes às metodologias de ensino, os comportamentos discentes, as didáticas utilizadas, o nível de aprendizagem, entre outros assuntos do universo acadêmico. Nessa sistemática, os professores do curso de administração de empresas, lotados numa faculdade privada, na região norte do estado do Espírito Santo, sempre alinhados entre si e constantemente vinculados às reflexões acadêmicas e mercadológicas, iniciaram estudos dirigidos ao tipo de formação docente necessária aos professores bacharéis em administração, por entenderem que na ceara acadêmica pela própria formação técnica, não conter disciplinas que preparam o futuro profissional para o exercício da docência superior.

Somos sabedores dos cursos de especialização lato sensu em Didática / Metodologia do ensino superior, embora mesmo que realizados, a disciplina de didática em si, na maioria das grades curriculares, apresenta uma carga horária pequena, frente à amplitude que esse ato requer ao mesmo passo que, por nossas experiências enquanto discentes nesses cursos, os diálogos situam-se de forma superficiais. Conscientes dessa situação nos indagamos constantemente acerca da

nossa profissão como administradores em consonância com o ofício de ensinar. Nas afirmações de Almeida e Pimenta (2011, p. 8),

Ensinar é uma ação bastante complexa, que requer compreender profundamente a área específica a ser ensinada e seu significado social; a organização do currículo como um percurso formativo; o planejamento mais amplo no qual uma disciplina se insere, bem como o seu próprio planejamento; o método de investigação de uma área que sustenta o método de seu ensino, as ações pedagógicas; os recursos adequados para o alcance dos objetivos; os modos de relacionamento com os alunos e destes com o saber; a avaliação, dentre outros tantos.

Nessa perspectiva, o programa de formação docente começou a ser desenhado no ano de 2018, marcando a elaboração do projeto na modalidade contínua que segundo Pimenta (1999), repensa a formação inicial e contínua a partir das análises das práticas pedagógicas e docentes. Nesse sentido, a demanda surgiu por parte de todos os docentes envolvidos no curso, que buscavam uma forma inter/transdisciplinar para trabalharem, em conjunto, as teorias e práticas de suas disciplinas, aliadas às necessidades do mercado, que buscam um profissional técnico com visão sistêmica e habilidades comportamentais específicas, enquanto as questões pedagógicas suscitavam dos docentes os saberes específicos para o ato de ensinar e aprender, ou seja, uma preocupação com o significado do que se ensina, com os modos de se ensinar e de aprender nas salas de aula do ensino superior (ALMEIDA; PIMENTA, 2011).

Evidenciaram em partes que o saber técnico, advindo pela experiência, já não era o bastante para o desempenho de suas funções, ao passo que, o próprio corpo docente, advindo pelas novas tecnologias da informação, forma um novo grupo de estudantes conectados pelas mídias, ampliando o acesso às informações de modo que o ensino se torne dinâmico a partir de suas utilizações e interações.

Assim, o mercado mudou e o perfil do alunado/cliente também. É preciso estar caminhando junto com todas as possibilidades de inovações incorporadas a nossa volta. Por outro lado, para atender a esse público diferenciado, o preparo docente em sua disciplina com os demais deve ser aquele que caminha para um ato didático em conformidade com os seus anseios e aos demais membros do espaço acadêmico.

Dessa forma, as questões levantadas pelos docentes do curso de administração de empresas, foram cruciais para a elaboração do programa de formação contínua para os mesmos. No desenho do mapa conceitual oriundo do processo da reflexão sobre a prática docente, tomamos como pressuposto o tripé delineado com o fazer em sala de aula proposto por Almeida e Pimenta (2011, p. 8).

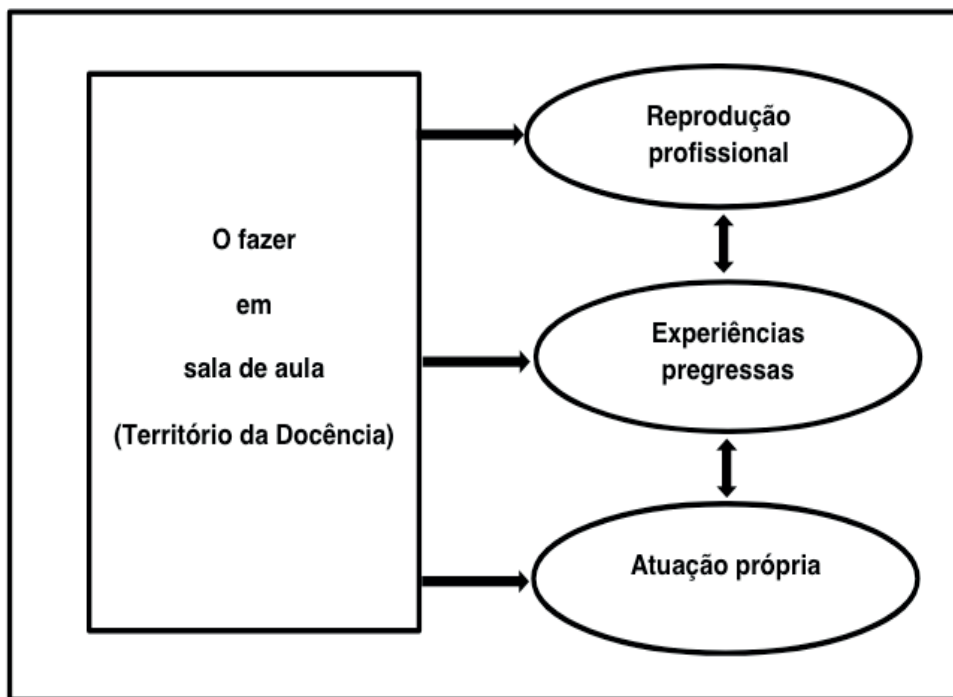


Figura 1 – Tripé: o fazer em sala de aula

Fonte: elaborado pelo autor.

Na Figura 1, visualizamos que o território da docência é do ponto de vista teórico, um universo um tanto desconhecido. O fazer em sala de aula se sustenta, em grande parte, num tripé, fruto da combinação que os docentes fazem entre a reprodução do que realiza em sua atuação profissional específica; as experiências pregressas, vividas enquanto aluno; e aquilo que vem sendo sedimentado por meio da própria atuação enquanto professor (ALMEIDA; PIMENTA, 2011). Seguimos assim, concordando com Pimenta e Anastasiou (2014) na reflexão sobre a formação do professor,

A formação do professor, no que se refere aos conhecimentos científicos de seu campo e do campo da Educação, da Pedagogia e da Didática, requer investimentos acadêmicos. Nela se exigirá um ensino que permita ao docente os nexos com o campo e o contexto de produção dos conhecimentos na história e na sociedade. Uma formação que tome o campo social da prática educativa e de ensinar como objeto que desenvolva no professor a atitude de pesquisar, como forma de aprender. Ele requer também que se invista em sua formação contínua nas instituições, de análise, de compreensão, de crítica, de proposição de novas práticas institucionais que visem tornar o ensino numa conquista para todos os alunos (p. 186).

No primeiro momento, por meio de um aplicativo criado especificamente com a finalidade de levantar as demandas dos professores universitários, a faculdade enviou pelos grupos de *Whatsapp* dos docentes, algumas perguntas para que os mesmos as respondessem. A partir das respostas geradas e catalogadas (preservando o anonimato dos respondentes), foi possível estabelecer um programa piloto para que os docentes envolvidos no processo pudessem por adesão voluntária, participar de uma roda de diálogos acerca das situações-problemas trazidas pelo conteúdo das

informações respondidas no aplicativo.

Dada à iniciação no ano de 2019, foi elaborado em conjunto um cronograma de encontros práticos, uma vez que o corpo docente se reúne nas dependências da faculdade, para tratar de cada assunto levantado, em dia e hora estabelecidos, sem que atrapalhe o andamento das aulas. Assim, procuramos sempre receber e receberemos ao longo do ano, especialistas das áreas de didática, currículo, avaliação, novas metodologias ativas, comportamento humano, entre outros, para conversarem com os professores, dialogando e elucidando questões pertinentes a área pedagógica, ou seja, aos saberes. Cientes da necessidade desse programa, nós, sujeitos construtivos, estamos elaborando novas possibilidades no modo de planejar os trabalhos docentes, tendo em vista o perfil do profissional do futuro. É uma caminhada onde aprendemos a desaprender e a reaprender sempre.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Traçamos as considerações finais em lugar da conclusão pelo fato do projeto estar em contínuo andamento. Entretanto, o mesmo já traz alguns resultados precisos, pois as trocas de informações permeadas pelos diálogos realizados nos encontros e fora deles, estão surtindo efeito quanto à mudança de postura profissional, na capacidade de pensar e refletir sobre seu papel enquanto protagonista do processo de ensino-aprendizagem por meio do programa de formação. Para aqueles professores que consideravam a docência universitária como um complemento salarial e até mesmo um “bico” apenas, a participação nos encontros com os debates está se revelando que a docência é uma profissão e tal como outra atividade específica, exige compromisso, dedicação e ética principalmente, além dos desafios, sendo um deles, as questões relacionadas quanto ao ato didático. Nas palavras de Imbérnon (2011),

[...] a capacidade profissional não se esgotará na formação técnica, mas alcançará o terreno prático e as concepções pelas quais se estabelece a ação docente. A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. Isso supõe que a formação permanente deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes e que os valores e as concepções de cada professor e professora e da equipe como um todo devem ser questionados permanentemente (p. 51).

Essas primeiras impressões, confirmam os debates que a Pedagogia Universitária busca fazer e ampliar nos espaços acadêmicos, pela importância e necessidade de ações político-institucionais na implantação de cursos de formação contínua para seu corpo docente, o que mais uma vez traz reflexões a serem

pensadas. Frente à execução do projeto, os encontros são realizados uma vez por mês, delineando assuntos relativos ao exercício profissional da docência e os desafios para superá-los.

No fim do primeiro semestre 2019/1, amalgamamos os resultados advindos do primeiro ciclo dessa formação sinalizada positivamente e assim em revisão do projeto paralelamente, iniciaremos a segunda etapa do mesmo, haja vista que outros docentes de outros cursos bacharelados e até das licenciaturas pertencentes ao quadro institucional, já estão à procura dessa formação específica. Da mesma forma, alguns colaboradores do quadro administrativo da instituição também manifestaram o interesse em participar dos encontros motivados pelas informações que tomaram notas por parte de alguns professores participantes do projeto. Isso implica que para os profissionais docentes situados no estado do Espírito Santo, o programa de formação contínua em Pedagogia Universitária, se configura como algo novo, de destaque para a carreira do magistério superior e essencial para o ato de ensinar. Dessa forma, coadunamos com as afirmações de Pimenta e Anastasiou (2014, p. 188) ao refletirem que,

Como catalisadores da sociedade do conhecimento, os professores devem ser capazes de construir um tipo especial de profissionalismo, no qual: a) promovam um aprendizado cognitivo profundo; b) sejam comprometidos com uma aprendizagem profissional contínua; c) aprendam a ensinar de modo diferente de como foram ensinados por seus antigos mestres; d) trabalhem e aprendam com seus pares (em grupos); e) desenvolvam a capacidade de mudar, arriscar e pesquisar; f) construam, nas escolas, organizações de aprendizagem.

Nessa direção, planejamos e vislumbramos para o segundo semestre de 2019, a continuidade do projeto e suas ações que reverberam e solidificam princípios norteadores para uma formação didático-pedagógica que faça sentido ao desenvolvimento e desempenho do exercício profissional docente.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. **Coleção questões da nossa época**. v. 8, 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA, M. I. **Formação do Professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. Apresentação Docência Universitária: passos de um percurso formativo. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Orgs.). **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

BENEDITO, V. et al. **La formación universitaria a debate**. Barcelona. Universitat de Barcelona, 1995.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. INEP (2018). **Censo da Educação Superior 2017**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 21 mar. 2019.

CORTELLA, M. S. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes**. São Paulo: Cortez, 2014.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. Educação e Pesquisa. **Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**. v. 31, n. 3. p. 483-502. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2018.

_____. Pesquisa-Ação Pedagógica: práticas de empoderamento e de participação. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 18, n. 2, p. 511-530, jul. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8637507/13331>>. Acesso em: 29 set. 2018.

_____. Prática Docente Universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. **Cadernos de Pedagogia Universitária**. Pró Reitoria de Graduação. São Paulo: USP. n. 10. p. 09-69. 2009. Disponível em: <http://www.prgp.usp.br/attachments/article/640/Caderno_10_PAE.pdf>. Acesso em: 22 out. 2018.

_____. Se eu quiser iniciar uma pesquisa-ação: lembretes de princípios de práticas. In: FORTUNATO, I.; NETO, A. S. (Orgs.). **Método(s) de Pesquisa em Educação**. São Paulo: Edições Hipótese, 2018. p. 51-62. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/11NzPKQXEmo9pRWBQGtl6SRT_uFcyUZKS/view>. Acesso em: 22 out. 2018.

GONÇALVES, Y. P. Construindo a pesquisa: razões e fundamentos. In: ARAMOWICZ, M. et al. (Orgs.). **A construção do saber docente por bacharéis no ensino superior: desafios de uma formação**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2015. pp. 13-25.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. Trad. Silvana Cobucci Leite. **Coleção questões da nossa época**. v. 14. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JESUS, D. M.; VIEIRA, A. B.; EFFGEN, A. P. S. Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica: em busca de uma epistemologia. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 771-788, jul./set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362014000300008&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 21 fev. 2019.

LIBÂNIO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. 2ª ed. Revista e Atualizada. São Paulo: Summus, 2012.

_____. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. (Orgs.). **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade da formação universitária**. 3. ed. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo: Cortez Editora, 2003. p.79-108.

MELO, G. F. **Pedagogia Universitária: aprender a profissão, profissionalizar a docência**. 1. ed. v. 1. 207 p. Curitiba, PR: CRV, 2018.

MEIRIEU, P. **Carta a um jovem professor**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MINAYO, M. C. (Org.). **Pesquisa social**. Teoria, método, criatividade. 18ª. ed. Petrópolis, Vozes, 2001.

PIMENTA, S. G. Introdução. In: FRANCO, M. A. S.; _____. (Orgs.). **Pesquisa em educação: a pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas**, volume 4. São Paulo: Edições Loyola, 2018. p. 07-14.

_____. La recherche en collaboration au sei de l'école: une manière de faciliter le développement du métier d'enseignant. **Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel**. Sherbrooke: Éditions du CRP, 2001.

_____. **Relatório de Gestão 2006/2009**. Universidade de São Paulo. Pró-Reitoria de Graduação. São Paulo: Novembro de 2009. Disponível em: <http://www.prg.usp.br/wp-content/uploads/rel_selma.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2019.

_____. Prefácio. In: RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010. pp. 11-13

_____. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: _____. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Orgs.). **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **A Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C.; CAVALLET, V. J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: SEVERINO, A. J.; FAZENDA, I. C. A. **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas: Papyrus, 2002. pp. 207-222.

TORRES, A. R. **A Pedagogia Universitária e suas relações com as políticas institucionais para a formação de professores da educação superior**. 2014. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em:<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01102014-135153/pt-br.php>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

TORRES, A. R.; ALMEIDA, M. I. Formação de professores e suas relações com a pedagogia para a educação superior. **Formação Docente**. Revista Brasileira de Pesquisa e Formação de Professores. Belo Horizonte, v. 5. n. 9, p. 11-22, jul./dez. 2013. Disponível em:< <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/92>>. Acesso em: 23 fev. 2019.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papyrus Editora, 2013.

_____. Alternativas pedagógicas para a formação do professor da educação superior. In: VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. (Orgs.). **Docentes para a educação superior: processos formativos. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papyrus Editora, 2010. cap. 1.

_____. Docência Universitária na Educação Superior. Docência na educação superior: Brasília, 1º e 2º de dezembro de 2005. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Orgs.). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 330 p. **Coleção Educação Superior em Debate**. v. 5. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489018/Doc%C3%Aancia+na+Educa%C3%A7%C3%A3o+Superior/997400de-a6c1-4aa7-a06c-b586dc4d6412?version=1.1>. Acesso em: 15 out. 2018.

SOBRE A ORGANIZADORA

Michéle Barreto Justus - Mestre em educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) em 2015, especialista em Gestão Escolar pelo Instituto Tecnológico de Desenvolvimento Educacional (ITDE) em 2009, pedagoga graduada pela UEPG em 2002 e graduada em Psicologia pela Faculdade Sant'Anna (IESSA) em 2010. Autora do livro “Formação de Professores em Semanas Pedagógicas: A formação continuada entre duas lógicas”. Atua como pedagoga na rede estadual de ensino.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acessibilidade linguística 73, 77, 81
Alfabetização científica e tecnológica 130
Aprimoramento 33, 37, 38

B

Blended learning 83, 84, 87, 91, 92, 93, 94
Bullying 118, 119, 120, 121, 124, 125, 126, 127, 128, 129

C

Cidadania 32, 39, 52, 86, 97, 130, 131, 132, 149
Classes multisseriadas 137, 138, 139, 145, 146, 147, 148, 151
Crianças 1, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 31, 39, 44, 53, 126, 137, 148, 149, 150, 154, 158
Curso de libras 73, 75, 76, 78, 79

D

Deficiência 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 75, 82, 126
Desafios da docência 95, 97, 100, 104
Discurso 13, 26, 45, 56, 107, 108, 111, 113, 116, 117
Docência 1, 2, 3, 4, 9, 17, 21, 28, 48, 51, 55, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 83, 88, 95, 97, 98, 100, 103, 104, 106, 110, 112

E

Educação a Distância (EaD) 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105
Educação ambiental problematizadora 24
Educação física 83, 85, 88, 90, 91, 92, 93
Educação inclusiva 37, 38, 39, 40, 42, 44, 46, 47, 48, 74, 75, 82
Educação infantil 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 36, 37, 45, 48, 93, 114, 138, 148, 157
Educação integrada 50
Educação superior 43, 63, 71, 72, 95, 97, 98, 100, 105, 106
Ensino de ciências 18, 24, 31, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 153
Ensino de geografia 24, 34
Escola da terra 137, 138, 139, 146, 147, 148, 149, 151

F

Formação continuada 4, 5, 9, 11, 24, 26, 27, 28, 31, 32, 33, 34, 39, 40, 42, 44, 45, 46, 47, 50, 56, 57, 77, 83, 86, 91, 93, 102, 107, 109, 116, 117, 146, 154, 160
Formação continuada docente 107
Formação docente 9, 26, 27, 35, 38, 41, 42, 50, 55, 58, 59, 62, 66, 67, 71, 72, 84, 86, 103, 134, 135, 139

I

Identidade profissional 1, 3, 6, 8, 10, 16, 87, 91, 92, 100

Ilhas Interdisciplinares de Racionalidade 130, 131, 132, 135, 136

J

Jogo da Onça 153, 154, 155, 156

L

Língua Brasileira de Sinais 73, 75, 78, 81, 82

Língua de Sinais 73, 75, 76, 77, 78, 80

Lugar 6, 7, 20, 24, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 52, 69, 86, 91, 118, 122, 137, 141, 142, 145, 155, 157

P

Paisagem 24, 30, 32, 33

Perspectiva social 118

Planejamento 18, 21, 41, 46, 67, 75, 95, 127, 146, 154

Politecnia 50, 54, 58

Prática docente 3, 27, 32, 60, 67, 69, 100, 118, 125, 151

Práticas pedagógicas 11, 33, 38, 61, 62, 67, 89, 107, 108, 110, 111, 116, 135, 137, 138, 145, 146, 147, 148, 149, 151, 152

Processo de ensino/aprendizagem 73

Produção de leitura 137

Professor de física 18

Q

Queimadas 18, 21, 22, 23

R

Reflexão 1, 4, 6, 7, 8, 10, 20, 22, 25, 27, 28, 32, 40, 44, 47, 51, 57, 58, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 78, 86, 95, 101, 102, 103, 125, 130, 131, 134, 141, 149

S

Saberes indígenas 153

T

Ticuna 153, 155, 156, 157, 158, 159

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-799-4



9 788572 477994