



Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

Enfoques Epistemológicos na Formação Docente

Atena
Editora

Ano 2019



Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

Enfoques Epistemológicos na Formação Docente

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: Natália Sandrini
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 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 Pietrobon – 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. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
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)	
E56	Enfoques epistemológicos na formação docente [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-712-3 DOI 10.22533/at.ed.123191710 1. Educação e Estado – Brasil. 2. Prática de ensino. 3. Professores – Formação. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. 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

“Assistimos nos últimos tempos a uma espécie de fragmentação geral de todos os solos, dos mais sólidos aos mais familiares, que provocaram um efeito inibidor às teorias totalitárias juntamente à eficácia das críticas descontínuas, particulares e locais e seu interesse pela insurreição dos saberes dominados” (FOUCAULT, 1979).

A epistemologia transformou-se numa área relevante para a ciência e a filosofia, muitos pensadores e intelectuais têm dedicado parte de seu tempo para refletir este tema complexo e amplo, citemos alguns filósofos (Piaget, Bachelar, Foucault, Popper e Habermas), considerados como os mais importantes críticos, muitas vezes, até radicais no questionamento da ciência e da tecnologia, pois, as mesmas passaram a fazer parte do cotidiano das pessoas. Vivemos um momento do triunfo da ciência. Tudo indica que é a civilização científico-técnica que elabora, sob medida, as condições ideais de nossa existência.

A adoção do projeto epistemológico foucaultiano atrelado a uma construção paradigmática de estratégias e métodos de pesquisa alinhada ao modelo investigativo, contribui para que uma nova ótica seja aplicada à compreensão crítica dos fenômenos neste campo teórico. Temas como governo, governamentalidade, ética, construção do sujeito, cuidado de si, moral, formas de subjetivação e objetivação representam uma vasta gama de conteúdos que envolvem diretamente a questões da cultura e dos significados produzidos socialmente e podem ser investigados, uma vez que eles vêm assumindo uma crescente importância para as organizações tanto internamente, como em seu posicionamento relacional com o mercado.

Este trabalho discute as produções de pós-graduação, com a análise da coerência, que versam sobre profissionalização docente a partir da análise das filiações teóricas e metodológicas. O “Enfoque Epistemológico” é utilizado para análise de dissertações e teses que abordam a temática profissionalização docente na Região Centro Oeste, defendidas em 2009. Trata-se de uma análise das concepções de profissionalização docente, considerando a perspectiva epistemológica, posicionamento político ideológico e metodológico do investigador como eixo estruturante para a produção científica.

O Enfoque Epistemológico é pertinente para analisar a pesquisa científica, uma vez que, joga luz na importância da coerência investigativa, por conseguinte na sua contribuição com o campo de estudo. No caso desta pesquisa, a análise da coerência epistemológica do investigador é considerada fundamental, para a construção de concepções de profissionalização docente que explicitem posicionamentos políticos em tempos de políticas docentes neoliberais. Esse texto está organizado com a discussão das concepções de profissionalização docente expressas em perspectivas ou sentidos discursivos, evidenciando a abordagem dessa temática no campo da formação e profissionalização docente.

A Profissionalização docente apresenta-se com alinhamentos políticos e

ideológicos em disputa tendo em vista que, compreender essa discussão de forma mais acurada possibilita localizar as concepções encontradas nas produções analisadas frente ao campo da formação e profissionalização docente. A estreita relação da educação com processos sociais mais amplos de produção e reprodução da sociedade capitalista, subordinando-a na atualidade a lógica mercantil neoliberal oriunda da reestruturação produtiva do capitalismo é balizar na abordagem da profissionalização docente (HARVEY, 2012; BOITO JUNIOR, 1999). Do cenário neoliberal, depreende-se que tem sido gestado um novo tipo de profissionalização docente, moldada pelo aperfeiçoamento técnico, baseada no accountability que regula o trabalho docente, esvaziado de teor crítico (TELLO, 2013b; SHIROMA, 2013). Destaca-se ainda, a dimensão ideológica do neoliberalismo na educação por meio das políticas educativas, que alteram significados de termos historicamente consolidados como, “qualidade da educação”, voltando-o para o desenvolvimento de competências mensuráveis e impõe a materialidade de uma política de avaliação reguladora (DIAS SOBRINHO, 2008). Diante dessa reflexão, pondera-se que os significados de termos no campo educacional não constituem retórica desprovida de intencionalidades, nem tampouco de materialidade, mas desvela a articulação ideológica e prática do neoliberalismo na educação (SHIROMA, 2013).

A problemática da formação docente é um fenômeno que, inegavelmente, converge para a necessidade de mudança nos programas formativos voltados para modelos meramente instrucionistas e burocratizados, uma vez que na atualidade a competência do profissional docente deve ir muito além das fronteiras disciplinares e dos procedimentos de transmissão do conhecimento. O formalismo que tem contornado a pedagogia de muitas de nossas universidades coloca o ensino em uma posição ambígua, pois, de um lado, ele é supervalorizado, muito embora de forma equivocada, já que a instrução tem sido o seu maior motivo de existência; de outro, ele é menosprezado, porquanto pesquisa, para muitos, é atividade inegavelmente mais nobre que ensino. Essa querela atravessa diariamente as portas da universidade e invade o cotidiano das escolas, tendo como porta-voz um professor programado para ‘dar’ aulas, aplicar provas, atribuir notas, aprovar ou reprovar os alunos. Estes vítimas de um sistema de ensino ultrapassado e reprodutor de ideologias dominantes, prosseguem toda a sua vida escolar na posição de receptáculos de conteúdo, ouvintes acomodados e repetidores de exercícios vazios de sentido e significado. Esse é um fato por nós conhecido, o qual requer ordenamentos políticos, econômicos e pedagógicos para assegurar o desenvolvimento de uma nova cultura docente. Cultura esta que demanda a presença da pesquisa como princípio científico e educativo, tal como formulado por Demo (1996 1997, 2011). Diante de tal cenário, marcado pela racionalidade técnica, que tem sido a lógica dominante na Educação, várias políticas educacionais têm se voltado para o campo da formação docente com promessas de contribuir para a instituição de uma nova cultura docente. A temática central de investigação do papel da pesquisa na formação de professores, tendo em

vista uma prática docente reflexiva.

Não obstante essa constatação, cremos que os achados da pesquisa sinalizam pistas importantes para uma reflexão mais contextualizada sobre o inquestionável papel da atividade da pesquisa na formação docente, que deve estar presente no interior da universidade para que chegue com qualidade política, formal e ética na Escola Básica, principalmente na esfera pública. Sendo assim, este capítulo introdutório apresenta a construção de nosso objeto de estudo, assim como as questões e os objetivos que embasam nossa argumentação. Ao caracterizar o objeto de estudo, igualmente contextualizamos a realidade da formação docente, que majoritariamente tem se sustentado na racionalidade técnica, interessada em focalizar os aspectos mais instrumentais e menos políticos da prática docente. Além de questionarmos essa lógica, inclinada para a eficiência e eficácia, defendemos a imperativa mudança dessa perspectiva na formação docente, campo no qual atuamos há mais de duas décadas, e para o qual temos convergido esforços em prol da instauração da reflexão crítica como orientação prioritária para a formação contínua dos professores. Em nosso entendimento, essa necessária transformação passa essencialmente pela introdução da pesquisa na prática docente, de forma que, exercitando seu poder autoral, os professores possam transgredir a 'inalterabilidade' da aula puramente instrutiva e, de fato, se tornarem agentes de um processo educativo que vai muito além dos domínios do mero ensino.

Além disso, recomendamos futuras investigações que podem se dedicar a analisar a provável reconquista do lugar dos professores como intelectuais e como indispensáveis agentes sociais se, como diz Nóvoa (2009a), a formação de professores for devolvida a estes sujeitos.

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A INFLUÊNCIA DE <i>SOFTWARES</i> EDUCATIVOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	
Solange Aparecida de Souza Monteiro Vanessa Cristina Scaringi Andreza de Souza Fernandes Carlos Simão Coury Corrêa Valquiria Nicola Bandeira Paulo Rennes Marçal Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.1231917101	
CAPÍTULO 2	10
A DINÂMICA DA COMUNICAÇÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO	
José Raul Staub Adelcio Machado dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.1231917102	
CAPÍTULO 3	21
CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE MEDIAÇÃO AFETIVA NO ENSINO SUPERIOR	
Monica de Souza Massa Cristina Maria D'Ávila Teixeira	
DOI 10.22533/at.ed.1231917103	
CAPÍTULO 4	34
ECOPELAGOGIA MUSICAL NA INFORMAÇÃO E FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA ECOLÓGICA	
Ana Cléria Rocha	
DOI 10.22533/at.ed.1231917104	
CAPÍTULO 5	45
FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM QUÍMICA	
Cristiane Yuriko Kawasoko Shiguemoto Adriana Mary Mestriner Felipe de Melo Dâmaris Silveira	
DOI 10.22533/at.ed.1231917105	
CAPÍTULO 6	59
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES-ESTUDANTES DO CURSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA (PARFOR)	
Oséias Santos de Oliveira Maria Sílvia Bacila Marta Rejane Proença Filietaz	
DOI 10.22533/at.ed.1231917106	

CAPÍTULO 7	75
INCLUSÃO DE JOGOS EDUCATIVOS NO ENSINO DA RADIOLOGIA ODONTOLÓGICA EM UMA UNIVERSIDADE DE FORTALEZA – CE	
Isabel Cristina Luck Coelho de Holanda Danielle Frota de Albuquerque Renata Cordeiro Teixeira Medeiros Sandra Régia Albuquerque Ximenes José Osmar Vasconcelos Filhos	
DOI 10.22533/at.ed.1231917107	
CAPÍTULO 8	83
O PSICOPEDAGOGO EXERCENDO A DOCÊNCIA EM ESCOLAS INSERIDAS EM ZONAS DE VULNERABILIDADE SOCIAL	
Thielly Lopes Medina Hemini Machado Rodrigues	
DOI 10.22533/at.ed.1231917108	
CAPÍTULO 9	96
PERCEPÇÕES DO ESTUDANTE DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE SOBRE O CICLO PEDAGÓGICO NO CURSO DE LICENCIATURA EM ENFERMAGEM: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	
Clara Cayeiro Cruz Fernanda dos Santos Nogueira de Góes Rosângela Andrade Aukar de Camargo	
DOI 10.22533/at.ed.1231917109	
CAPÍTULO 10	106
UM ESTUDO DE CASO SOBRE O IMPACTO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA VIDA ADULTA	
Eliana Aparecida Gonçalves Simili Marisa Claudia Jacometo Durante	
DOI 10.22533/at.ed.12319171010	
SOBRE A ORGANIZADORA	130
ÍNDICE REMISSIVO	131

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM QUÍMICA

Cristiane Yuriko Kawasoko Shiguemoto

Doutora em Química pela Universidade Federal de Santa Maria Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Endereço: Avenida Costa e Silva s/n.

FACFAN - Laboratório de Físico-Química de Alimentos. Cidade Universitária. Campo Grande - MS. Brasil

E-mail: criskawasoko@yahoo.com.br

Adriana Mary Mestriner Felipe de Melo

Doutora em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Brasília, Pedagoga pelo Centro Universitário da Grande Dourados Instituição: Centro Universitário da Grande Dourados Endereço: Rua Balbina de Matos, 2121 - Jardim Universitário, Dourados – MS, Brasil

E-mail: mestriner@unigran.br

Dâmaris Silveira

Doutora em Química pela Universidade Federal de Minas Gerais

Instituição: Universidade de Brasília Endereço: Campus Darcy Ribeiro - Asa Norte , Brasília – DF, Brasil

E-mail: damaris@unb.br

RESUMO: A pós-graduação stricto sensu é etapa importante na formação para a docência no ensino superior e as estruturas curriculares trabalhadas definem o perfil do egresso. Partindo do pressuposto que a formação para a pesquisa é fortemente estimulada

nesses programas, a pesquisa teve como objetivo analisar as estruturas curriculares dos programas de pós-graduação stricto sensu em química quanto à configuração da formação pedagógica. Os resultados demonstraram que 68% dos programas consideram a docência como objetivo, entretanto, somente 23% oferecem disciplinas de caráter pedagógico. O estágio em docência também foi estudado e revelou-se que, embora represente a única prática pedagógica em muitos programas, a maioria estabelece a obrigatoriedade somente para os bolsistas (38,2% dos mestrados e 41,7% dos doutorados). Contribuições da teoria dos campos elaborada por Pierre Bourdieu foram utilizadas como suporte teórico para a interpretação dos resultados. Concluiu-se que a formação pedagógica ainda carece de legitimação pelos programas de pós-graduação stricto sensu em química.

PALAVRAS-CHAVE: formação pedagógica, pós-graduação, docência.

CONFIGURATION OF PEDAGOGICAL IN STRICTO SENSU GRADUATE PROGRAMS IN CHEMISTRY

ABSTRACT: Stricto sensu graduate is important stage in the formation for the higher education teaching and the curricular structures define the

egress profile. Starting from the assumption that formation for the research is stimulated in these *stricto sensu* graduate programs, the scope of this study was to analyze the curricular structural of chemistry *stricto sensu* graduate programs regarding to the pedagogical training. The results demonstrated that 68% of programs considered college teaching as objective, however, just 23% offer subjects of pedagogical training. The teaching stage was also studied and it was revealed that, although it represents the only pedagogical practice in many programs, most states the mandatory only for scholarship students (38,2% of masters' degree and 41,7% of doctorate). Contributions from Pierre Bourdieu's field theory were used as theoretical support for the interpretation of results. The conclusion is that pedagogical training still needs legitimation by the chemistry *stricto sensu* graduate programs.

KEYWORDS: pedagogical training, graduate studies, education.

1 | INTRODUÇÃO

A construção do perfil profissional de qualquer egresso do ensino superior deve passar pelo currículo, que dentre as diversas definições, pode ser considerado como um planejamento sistemático e organizado do conhecimento que deve ser adquirido. No entanto, com o advento da sociedade moderna, altamente industrializada e informada, o currículo passou a ser visto também como aspecto importante na construção da identidade, pois o conhecimento listado pelo currículo carrega significados relacionados à ideologia, classe social e poder (SILVA, 2011; YOUNG, 2014).

A transmissão do conhecimento, a construção da identidade profissional e a aplicação do currículo é função do professor. Associado a importância que o ensino superior vem assumindo no contexto nacional, supõe-se que a docência universitária é uma atividade complexa, pois deve garantir a aprendizagem do estudante e mobilizar ações de caráter ético e político no desenvolvimento pessoal (ALMEIDA, PIMENTA, 2014).

Para atuar na docência de ensino superior, solicita-se que os professores devam ser mestres e/ou doutores formados em programas de pós-graduação *stricto sensu* (BRASIL, 1996). Sabe-se que um dos objetivos desses programas é auxiliar na formação de pesquisadores. Nesse contexto, em particular, a pós-graduação *stricto sensu* em química tem se fortalecido nos últimos anos, em virtude da química ser uma ciência que possibilita a expansão da ciência e tecnologia no país. Observa-se aumento na formação de mestres e doutores, estabelecimento de maior associação entre empresas e universidades, firmação de parcerias com instituições estrangeiras. Apesar de alguns pós-graduandos atuarem na pesquisa e na indústria, é inegável que grande parte dos egressos desses programas fará parte do corpo docente de instituições de ensino superior (ANDRADE et al., 2004).

Pensando em refletir sobre essa formação, a presente pesquisa teve como

objetivo verificar a estrutura curricular dos programas de pós-graduação stricto sensu em química no Brasil para identificar as disciplinas que contribuem na formação pedagógica e, dessa forma, analisar se há a preocupação com a formação de um docente que supere o modelo tradicional, bem como suas particularidades de carga horária e outras exigências curriculares.

O currículo, como objeto de pesquisa, apareceu pela primeira vez nos anos 1920. Inicialmente, era visto como: processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos (TADEU, 2011). O currículo também é uma questão de relação social e de poder, de identidade e subjetividade, pois a aquisição de conhecimento (por meio do currículo) está profundamente associado naquilo que se é, naquilo que se torna (SILVA, 2011). É justamente nessa questão do poder que as teorias do currículo se separaram em teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas.

A partir das definições acima, fica evidente que as teorias tradicionais consideram que o currículo deve ser estabelecido em torno da ideia de organização e desenvolvimento e seria essencialmente técnico. Preocupa-se com os objetivos estipulados e os resultados que podem ser alcançados. Por outro lado, as teorias críticas sobre currículo questionam os pressupostos sociais e educacionais e acreditam que o currículo influencia a construção social e histórica (SILVA, 2011). Por fim, as teorias pós-críticas consideram a sociedade multiculturalista e que o currículo pode ser capaz de gerar relações de domínio-subordinação centradas na raça, sexo e etnia e não somente nos aspectos econômicos (MALTA, 2013).

2 | IDENTIDADE E FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

As estruturas curriculares são construídas pensando-se sobre o perfil do acadêmico que será formado. No caso do docente de ensino superior, as suas funções configuraram-se de acordo com as próprias atribuições dadas a universidade pautadas na dissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Quando integradas, essas três esferas geram um ciclo dinâmico, na qual a pesquisa é a responsável pela produção de novos conhecimentos e a sua difusão se dá através do ensino e extensão. Enquanto atividades complementares precisam ser igualmente valorizadas, ou seja, o docente deve atuar nessas três áreas e reconhecer que cada uma é importante para o estabelecimento da qualidade que se espera no ensino superior (PIVETTA et al., 2010, PUHL; DRESCH, 2016).

Assim, a docência no ensino superior deve ser entendida como uma atividade complexa e mobilizadora de diversas práticas como combinação de saberes e ações de natureza ética, afetiva, política, técnica e social. Além disso, a docência possui um caráter de interação com os estudantes, o que pressupõe o estabelecimento de expectativas, interesses e necessidades (TARDIF, 2014). Soares e Cunha (2010) ainda acrescentam que a docência é estabelecida em um contexto grupal,

constituindo um desafio para o professor que deve entender que esse contexto não pode ser assumido apenas como cenário onde as aulas acontecem, mas deve ser usado como princípio educativo.

Nesse sentido, a formação pedagógica do professor universitário é importante e deve ser compreendida como ferramenta para aperfeiçoamento do trabalho docente e despertar um processo de auto avaliação sobre suas práticas, teorias, métodos de ensino e atitudes. Além disso, deve ser vista como um processo capaz de formar profissionais reflexivos e preocupados com a realidade social e comunitária. A formação pedagógica deve ser assumida pelo docente como um processo de aprendizagem permanente, pois ao realizar a auto avaliação, o docente pode descobrir, revisar, organizar ou reconstruir sua prática docente (LIRA; SPONCHIADO, 2012).

Contudo, a partir do século passado, o capitalismo estabeleceu-se como sistema econômico e as práticas neoliberais observadas principalmente nos últimos quarenta anos (SILVA, 2016). Como consequência, a atribuição das universidades como instituições fornecedoras de competências capazes de habilitar o indivíduo a ocupar melhor posição no mercado de trabalho foi reforçada e o conhecimento transformado em força produtiva e mercadoria. Dessa forma, a identidade do docente de ensino superior também sofreu modificações, pois de acordo com Pimenta (2012), a identidade profissional é um processo de construção que resulta do momento e contexto histórico vivido pela sociedade em determinado período.

Junges e Behrens (2016) argumentam que a construção da identidade do docente de ensino superior ocorre de maneira diferenciada em virtude de que os profissionais são oriundos de diferentes áreas de atuação, com exceção dos docentes que cursaram cursos de licenciatura. Portanto, a construção da identidade docente acontece durante a sua trajetória profissional, em consequência de disciplinas cursadas e da própria experiência de trabalho.

Anastasiou (2002) e Cunha (2004) também compartilham da mesma opinião quando afirmam que os docentes de ensino superior são competentes em sua área de atuação, com domínio do conhecimento científico, baseados na ideia de “quem sabe fazer, sabe ensinar”, porém, elementos importantes da categoria docente como os ideais, os compromissos, o código de ética e participação nas entidades de classes são desconsiderados, o que dificulta o reconhecimento social da profissão.

Além disso, a docência universitária foi influenciada pelas ciências exatas e da natureza, baseados em um forte senso de empirismo, no qual o conhecimento alicerçado no campo específico da área de atuação seria mais significativo que o conhecimento pedagógico (CUNHA, 2004). Tendo em vista que a única exigência para atuação como professor no ensino superior é ter um diploma de pós-graduação, Teixeira e Santos (2010) analisaram quais seriam as contribuições dos programas de pós-graduação *stricto sensu* na formação do docente de ensino superior. Inicialmente, as autoras apontam que o modelo de formação vigente nos programas de pós-graduação contempla o aprofundamento em determinado campo científico e

as questões referentes às ciências humanas e sociais são pouco trabalhadas, o que aumentaria as dificuldades do profissional docente em compreender e desenvolver a sua profissão. Além disso, após o término do curso de pós-graduação, o graduado tem maior domínio na pesquisa, porém, essa condição não garante que desempenhará de maneira adequada a docência no ensino superior.

Fica evidente que os programas de pós-graduação *stricto sensu* tem priorizado a formação do profissional pesquisador e oferecem pouca preparação para a docência. Tal como sugere Corrêa e Ribeiro (2013b) quando admitem a falta de preparo pedagógico do docente universitário, o desconhecimento de práticas pedagógicas como o planejamento, metodologias e estratégias didáticas. Em seu estudo, os autores constataram que a estrutura curricular da maioria dos programas de pós-graduação em saúde coletiva é formada por disciplinas de caráter prático, apontando um descaso quanto à formação pedagógica.

Adicionalmente à configuração que se observa nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, é comum se deparar com professores de ensino superior acreditarem que somente o conhecimento técnico-específico é suficiente para a docência. Tal comportamento se reflete também nas políticas institucionais, quando por exemplo, os critérios de seleção, progressão funcional e financiamento de projetos baseia-se somente na titulação e produção-técnico científico (TEIXEIRA; SANTOS, 2010).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996), a formação docente deve incluir práticas de ensino como os estágios supervisionados, com exceção para os futuros docentes que atuarão no ensino superior. Nesse caso, a preparação deve ocorrer em programas de pós-graduação *stricto sensu*, ficando a critério dos programas para estabelecer “se” e “como” o estágio em docência será realizado. A partir de 1999, a CAPES como uma das agências de fomento que distribui bolsas aos discentes dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, instituiu a obrigatoriedade do estágio em docência para todos os seus bolsistas, por acreditar que tal prática prepara e qualifica esse aluno para a docência. Dentre as regulamentações, estabeleceu-se que a docência estaria restrita ao nível de doutorado quando o programa ofertar o nível de mestrado e doutorado; a duração para o mestrado seria de um semestre e para o doutorado de dois semestres e o estágio não deveria ultrapassar quatro horas semanais (CAPES, 2002).

A análise da LDB e da portaria da CAPES reduz a docência no ensino superior a uma visão simplista amparada apenas pela competência prática. Joaquim et al (2013) discutem que não há preocupação com a formação do indivíduo para a docência no ensino superior e o estágio, muitas vezes, é o único momento no qual o aluno pode desenvolver habilidades técnicas que contribuirão para a construção do seu perfil docente. Ainda abordam que a percepção dos pós-graduandos *stricto sensu* é que há a sobreposição do perfil pesquisador sobre o perfil docente nos programas de pós-graduação. E é nesse contexto que o estágio em docência dos programas de pós-graduação em química também se desenvolve. Cada programa tem autonomia

para estabelecer as normas do estágio em docência. Em alguns programas, o pós-graduando ministra algumas aulas em substituição ao seu orientador que, muitas vezes, é o próprio supervisor de estágio. Outros programas instituíram seminários ministrados por docentes com temas relacionados a aspectos pedagógicos e em seguida, o pós-graduando ficaria responsável por desenvolver um conteúdo da área de química em uma turma (FEITOSA, 2002).

Alternativamente ao estágio em docência, cursos de extensão têm sido propostos. Dentre os benefícios, destaca-se a participação do aluno em todas as etapas do curso, a realização de atividades teóricas e práticas e análise crítica quanto às atividades selecionadas (ARROIO, 2008).

3 | CAMINHO METODOLÓGICO

O estudo desenvolvido foi do tipo descritivo, pois teve como objetivo descrever, analisar e interpretar determinados fatos ou fenômenos (BARUFFI, 2004). Adicionalmente, essa pesquisa classifica-se também como documental, pois foram empregadas fontes que ainda não receberam nenhum tratamento analítico. Quando se realiza esse tipo de pesquisa, a análise de dados é realizada por meio da técnica de análise de conteúdo, desenvolvida em três etapas. A primeira se refere à escolha dos documentos, a formulação das hipóteses e a preparação do material. A segunda envolve análise do material e classificação. Por fim, na terceira etapa, ocorre o tratamento e interpretação dos dados (GIL, 2002). O caminho metodológico utilizado para essa pesquisa baseou-se nos trabalhos de Corrêa e Ribeiro (2013a, 2013b).

A primeira etapa consistiu na identificação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em química de cursos cadastrados na seção “Relação de Cursos Recomendados e Reconhecidos” do site da Capes, na Plataforma Sucupira na área de avaliação química. Até a realização da pesquisa, estavam cadastrados 74 programas de pós-graduação *stricto sensu* em química com 120 cursos (68 mestrados acadêmicos, 4 mestrados profissionais e 48 doutorados). Em seguida, os objetivos apresentados pelos programas e as estruturas curriculares foram coletados nos próprios sites dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em química, quando disponibilizados. Na segunda etapa, identificou-se a quantidade de programas de pós-graduação que oferecem disciplinas de caráter pedagógico e quais eram essas disciplinas. Excluiu-se as disciplinas que apresentavam ementas e conteúdos programáticos voltados para o ensino em química para os níveis fundamentais e médios. Verificou-se também a obrigatoriedade do estágio em docência e a existência de normas específicas para a sua realização. Na última etapa, os dados foram contabilizados e interpretados. Para isso, a pesquisa empregou a estratégia do emparelhamento na análise de dados, que associa os dados recolhidos a um modelo teórico para fins de comparação (GIL, 2002). Nessa pesquisa, as ementas e/ou conteúdos programáticos das disciplinas consideradas pedagógicas foram

classificadas de acordo com a técnica de análise de conteúdo temático-categorial (OLIVEIRA, 2008), baseadas na discussão elaborada por Tomaz Tadeu da Silva (SILVA, 2011) quanto às teorias dos currículos em tradicionais, críticas e pós críticas para entender o perfil do egresso dos programas de pós-graduação stricto sensu em química.

4 | FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) é a instituição responsável pela consolidação, expansão e avaliação dos programas de pós-graduação stricto sensu no país. Em seu site, encontra-se listada 65 instituições de ensino superior (públicas e privadas) que oferecem no total 74 programas pós-graduação stricto sensu em química, divididos em 68 mestrados acadêmicos, 4 mestrados profissionais e 48 doutorados, totalizando 120 cursos. Ao analisar os objetivos dos 74 programas de pós-graduação, 50 programas (68%) incluíam a formação de docente para o ensino superior, enquanto que 23 programas não evidenciaram a formação para a docência como objetivo. Apenas um programa não apresentou os objetivos em virtude da sua recente criação. Entretanto, quando a estrutura curricular é analisada, encontrou-se que somente 12 programas (23%) ofertavam disciplinas de caráter pedagógico, ou seja, aquelas voltadas especificamente para a preparação dos pós-graduandos à docência no ensino superior e, apenas um programa determinou que a disciplina seja obrigatória, pois é dada paralelamente ao estágio em docência realizado pelo acadêmico. Curiosamente, 5 programas que não mencionaram a formação para a docência entre seus objetivos oferecem disciplinas pedagógicas para o pós-graduando.

As disciplinas consideradas tradicionais (comumente denominadas de “avançadas”) são obrigatórias e a maioria dos cursos apresentou a mesma quantidade de horas/créditos e ementas muito similares. Por outro lado, as disciplinas consideradas pedagógicas (totalizando 10 disciplinas) apresentaram características heterogêneas. Por exemplo, além de ementas e conteúdos programáticos distintos, a carga horária variou de 30 horas (computados 2 créditos) até 150 horas (computação de 10 créditos). Todas essas disciplinas são ofertadas pelos programas de pós-graduação em química. Entretanto, é importante mencionar que algumas instituições de ensino superior oferecem disciplinas de formação pedagógica em outros programas de pós-graduação e que podem ser cursadas pelo acadêmico. Nesses casos, as disciplinas não puderam ser identificadas de acordo com a metodologia utilizada. Os resultados encontrados são confirmados pelo estudo de Primon e Arroio (2016), no qual entrevistaram vinte e três docentes de ensino superior de um instituto de química do estado de São Paulo e encontraram que apenas 19% dos docentes entrevistados realizaram algum curso na área pedagógica. Além disso, o estudo constatou que existe resistência por parte da maioria dos docentes em

participar de cursos da área educacional por acreditarem que não contribuem para a sua formação ou por não terem tempo. Os autores ressaltam que a desvalorização de uma formação voltada para a pedagogia é reforçada pela legislação brasileira que não faz referência à necessidade de formação específica para a prática docente no ensino superior. Após a identificação das disciplinas pedagógicas, as ementas foram analisadas e classificadas de acordo com a análise de conteúdo temático/categorial (OLIVEIRA, 2008; BARDIN, 2000). Dessa forma, recorreu-se aos descritores (e sinônimos) propostos por Silva (2011).

Para classificar os currículos em teorias tradicionais elegeu-se as palavras: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, estratégia, organização, planejamento, eficiência, conceito e objetivos. Para as teorias críticas, utilizou-se as palavras: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais, função social, conscientização, emancipação, libertação, currículo oculto, reflexão, crítica e resistência.

Os descritores para as teorias pós-críticas foram: identidade, diferença, subjetividade, significação, discurso, saber-poder, representação, cultura e multiculturalismo. A seguir, é apresentada a ementa de uma disciplina considerada pedagógica: A presença dos descritores “processo didático”, “planejamento”, “metodologia”, “avaliação”, “ensino-aprendizagem” e “concepções” permitiu a classificação da disciplina como um currículo tradicional.

Quando se analisa apenas as ementas, todas as disciplinas foram classificadas como tradicionais. Entretanto, a expansão da análise para o conteúdo programático demonstrou que algumas disciplinas podem ser classificadas de maneira mista, pois apresentaram descritores de mais de uma teoria, visto que essas teorias não são excludentes entre si. A ementa que apresentou os descritores “planejamento”, “avaliação” e “estratégias de ensino aprendizagem” possibilitou a sua classificação como uma disciplina dentro das teorias tradicionais. Por outro lado, o conteúdo programático apresentou elementos que classifica a estrutura curricular como crítica, pois demonstrou que a docência no ensino superior não deve ser restrito apenas à aplicação de estratégias e metodologias prontas, mas sim de intencionalidade e criticidade ao propor para o acadêmico que reflita sobre o conhecimento pedagógico e analise e elabore propostas metodológicas.

Todas as disciplinas consideradas pedagógicas abordam conceitos que se identificam dentro da concepção tradicional, sendo cinco disciplinas classificadas como estritamente tradicionais. Nessas estruturas curriculares, a preocupação é com o “planejamento de disciplinas, cursos e currículos”, qual a melhor forma de transmitir o conteúdo através da “identificação de modelos, concepções e critérios” e apresentação de “estratégias de ensino aprendizagem”.

A análise das ementas evidenciou a aceitação do status quo, pois os modelos e concepções já se encontram disponíveis e considerados inquestionáveis e, portanto, o futuro docente de ensino superior não deveria se preocupar com “o quê” deve

ser ensinado, mas sim, “como” deve ser ensinado. Atribui-se que a prevalência de disciplinas de formação pedagógica de acordo com a corrente tradicional se deve, em partes, à própria natureza da área da química, caracterizada como uma área tecnológica, voltada para o desenvolvimento e aplicação de técnicas como perspectiva para obtenção de resultados práticos, como elaboração de novos produtos. Três disciplinas foram classificadas na teoria tradicional/crítica, pois além de apresentar modelos e estratégias de ensino-aprendizagem e didática, propõem estudar quais são os “determinantes sócio-político-econômicos que influenciam o desenvolvimento do processo ensinoaprendizagem”, além de considerar a “realidade psicossocial” do aluno.

Essa reflexão proporciona ao pós-graduando questionar se o conhecimento que é ensinado não é apenas reprodução cultural e social de interesse das classes e grupos dominantes. As duas disciplinas que apresentaram descritores associados à teoria pós-crítica procuram refletir sobre a “construção” do professor universitário e abordar a “identidade e profissionalização docente”.

A reflexão e crítica proposta não se limita somente ao conhecimento, mas estende-se à identidade do profissional docente. Justamente nesse ponto que as teorias críticas e pós-críticas se diferenciam. A primeira questiona o conhecimento e a ideologia que o currículo deseja transmitir fundamentado principalmente em aspectos econômicos e na dominação de classes sociais.

A teoria pós-crítica já entende que a dominação por meio do uso do currículo como instrumento centra-se não somente nas questões econômicas, mas ultrapassa para as questões de identidade (gênero, raça, etnia) e subjetividade. Nesse sentido, o conteúdo programático de uma das disciplinas pedagógicas propõe estudar “a universidade no futuro: a construção da dignidade humana”, o que pressupõe no reconhecimento e legitimação da igualdade em direitos de diferentes grupos.

Quando se compara o currículo da maioria dos programas de pós-graduação stricto sensu do país com o currículo praticado no exterior, observa-se que são semelhantes. As cinquenta melhores universidades de acordo com o QS World University Ranking são compostas majoritariamente por universidades americanas, seguidas por universidades britânicas e asiáticas (japonesas, chinesas e sul-coreanas) (QSCrimson, 2019). Apenas três programas, todos americanos, apresentaram disciplinas voltadas para a formação pedagógica especificamente na área química. Porém, diferentemente do que acontece no Brasil, grande parte dos doutores formados por essas instituições são empregados na indústria química, farmacêutica, biotecnológica, combustível e biologia molecular. Por isso, um currículo com caráter técnico é justificável já que boa parte dos egressos não atuarão na academia como docentes.

Um levantamento realizado pela Duke University sobre a colocação de seus egressos dos programas de pós-graduação em química comprova essa situação. Cerca de 48% de seus doutores estão empregados na indústria privada, enquanto

que 19% seguem como pesquisadores pós-doutores em universidades, 7% ocupam posições em laboratórios nacionais e apenas 21% atuam como professores em universidades (DUKE UNIVERSITY, 2019).

5 | PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU

Para compreender os achados da pesquisa, a teoria dos campos elaborada por Pierre Bourdieu foi adotada. A pós-graduação stricto sensu é considerada o “campo científico” por Bordieu, um espaço com regras e leis próprias, onde há uma luta concorrencial pelo capital científico (também denominado de capital social ou autoridade científica) que corresponde a dois tipos: o capital científico “institucionalizado” ligado à ocupação de posições importantes em departamentos, direções e comissões e o capital científico “puro” que consiste no reconhecimento e consagração pelos pares, na construção da reputação pautada sobre descobertas científicas e produtividade acadêmica por meio de publicações (BOURDIEU, 2004).

Nesse contexto, surge a hierarquia social dentro do campo científico e as posições ocupadas pelo agente baseiam-se de acordo com o capital científico acumulado. Distinguem-se basicamente dois tipos de agentes no campo científico: os dominantes, normalmente os pesquisadores mais experientes, caracterizados como os indivíduos que ocupam as altas posições e conseguem impor uma definição de ciência e valor de seu produto que vai a encontro de seus interesses específicos e, conseqüentemente, obtém a legitimação de sua posição dominante. Em outro extremo, tem-se os alunos da pós-graduação ou os recém-egressos, considerados pretendentes (ou novatos) dotados ainda de pouco capital científico e aspirantes às posições dos dominantes (BOURDIEU, 1983). Para o funcionamento do campo científico, é necessária a incorporação do habitus definido como a interiorização de normas, valores e princípios sociais, um conjunto de princípios de visão e divisão que orientam as ações executadas pelo indivíduo dentro do campo científico (BOURDIEU, 1989).

O habitus na pós-graduação stricto sensu se manifesta de duas formas: o habitus científico e o habitus pedagógico (CORRÊA; RIBEIRO, 2013b). Contudo, o habitus científico se sobrepõe ao habitus pedagógico e é legitimado de diversas formas. Por exemplo, pelas revistas científicas que consagram os trabalhos voltados para as áreas de pesquisa, que atendem aos interesses dos dominantes; pelo Estado, em virtude da falta de políticas públicas e escasso apoio dos órgãos de fomento. Os próprios órgãos governamentais como a Capes, CNPq e o MEC estabeleceram um ranqueamento dos docentes baseados na publicação de artigos, na aprovação de projetos e alunos orientados. Uma das etapas de seleção de docentes para as universidades públicas é constituída pela análise de currículo, onde diversos itens da carreira acadêmica do candidato são pontuados; finalmente, pelas instituições de ensino, principalmente nos programas de pós-graduação stricto sensu que

estabelecem estruturas curriculares que priorizam a formação de pesquisadores (CORRÊA; RIBEIRO, 2013b).

Como consequência do habitus apresentado aos novatos, verificou-se que os pós-graduandos em química de uma universidade tem considerado a formação para docência apenas preparatória para concursos públicos, pois uma das etapas consiste na prova didática (apresentação de uma aula a respeito de um tema previamente escolhido) (QUADROS, 2012a; QUADROS, 2012b).

Bourdieu desconstrói a ideia de “comunidade científica” fundamentada em práticas “desinteressadas” ao afirmar que o campo científico é alicerçado por uma disputa entre os pesquisadores, que o que move a pesquisa não é simplesmente o interesse intrínseco de seus agentes, mas o reconhecimento e prestígio obtido no campo (BORDIEU, 1983). Tal ideia também está presente nos argumentos de Tragtenberg, quando diz que a universidade, local onde talvez o campo científico seja observado com mais clareza, “não é uma instituição neutra; é uma instituição de classe”, que “reproduz o modo de produção capitalista dominante não apenas pela ideologia que transmite, mas pelos servos que ela forma” (TRAGTENBERG, 1990, p.11). Acrescenta que o meio universitário tem constituído a “delinquência acadêmica” ao sobrepor o perfil pesquisador sobre o perfil docente, pois institui o sucesso no campo científico a partir apenas das publicações/ pesquisas realizadas. A separação entre “fazer” e “pensar” e o controle dos professores por meio de critérios são características dessa delinquência. Entretanto, a predominância dessa “delinquência acadêmica” resulta no surgimento de professores inseguros em relação aos aspectos pedagógicos que constituem a docência. Diversos estudos se dedicaram a analisar a questão da insegurança/ despreparo a partir da perspectiva dos próprios alunos dos programas de pós-graduação, bem como, dos próprios docentes integrantes dos programas (ABDALLA, 2015; FREIRE; FERNANDEZ, 2015; SOUZA, 2014; RIBEIRO; CUNHA, 2010).

Em adição, Vosgerau, Orlando e Meyer (2017) argumentam que as diretrizes formuladas pela CAPES em relação aos programas de pós-graduação *stricto sensu* colaboram para que o reconhecimento do docente de ensino superior seja apenas em relação ao chamado produtivismo acadêmico. As políticas públicas atuais consideram que a formação para a pesquisa é suficiente para torná-lo professor universitário e que, apenas algumas horas de estágio são necessárias para a formação pedagógica (VOSGERAU; ORLANDO, MEYER, 2017).

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das estruturas curriculares dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em química revela que a formação pedagógica é colocada em segundo plano porque não é considerada uma forma de obtenção do capital científico caracterizado pelo desenvolvimento de atividades de pesquisa, publicação de artigos, prestígio de

seus pares ou ocupação de posições em comissões.

As disciplinas constantes nas estruturas curriculares são de caráter técnico voltadas apenas para a formação do pesquisador e, dessa forma, cooperam para a conservação do habitus científico institucionalizado pelos dominantes. Todas as disciplinas de formação pedagógica apresentaram concepções que se classificam dentro das teorias tradicionais, mesmo aquelas que receberam classificações mistas, o que revela a preocupação com a organização, planejamento, objetivos, conceitos, estratégias e avaliação do ensino.

Na maioria dos programas avaliados, o estágio em docência não é obrigatório para os pós-graduandos, somente para os bolsistas. A forma como é realizado em alguns programas sugere um caráter de precariedade, em virtude da falta de estabelecimento de normas mais claras.

Adicionalmente, o estágio é visto apenas como etapa preparatória, quando deveria vir acompanhado também de um processo de formação pedagógica, embora muitos alunos sejam formados na licenciatura, parte dos pós-graduandos em química são bacharéis.

Não se pretende propor a sobreposição da formação pedagógica sobre a formação do pesquisador, mas sim, propor debates mais amplos a respeito da importância da formação pedagógica, visto a sua importância na pós-graduação stricto sensu com o objetivo de formar um docente plenamente capacitado para as suas atividades, na qual o ensino é incluído.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. F. B. Saberes da docência: definindo pistas para inovar as práticas pedagógicas, *Rev. educ. PUC-Camp, Campinas*, v. 20, n. 3, p. 215-227, 2015.

ANASTASIOU, L. G. C. Construindo a docência no ensino superior: a relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (Org). *Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 173-187.

ANDRADE, J. B. et al., A formação do químico, *Quim. Nova*, v. 27, n. 2, p. 358-362, 2004. ARROIO, A. et al., A prática docente na formação do pós-graduando em química, *Quim. Nova*, v. 31, n. 7, p. 1888-1891, 2008.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa (Po): Editora Edições, 2000. BARUFFI, H. *Metodologia da pesquisa: manual para a elaboração da monografia*, 4. ed., Dourados: HBedit, 2004.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*, Difusão Editorial: Rio de Janeiro, 1989.

BOURDIEU, P. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*, São Paulo: UNESP, 2004.

BOURDIEU, P. *Sociologia*, São Paulo: Editora Ática, 1983. BRASIL, Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a lei de diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial (da República Federativa do Brasil)*, Brasília, v. 12, n. 248, p. 27833-27841, 23 de dez. 1996, Seção 1.

CAPES, Regulamento do programa de demanda social – DS, Portaria n. 52, de 26 de setembro de 2002.

CORRÊA, G. T.; RIBEIRO, V. M. B. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação stricto sensu, *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 319-334, abr./jun. 2013a.

CORRÊA, G. T.; RIBEIRO, V. M. B. Formação pedagógica na pós-graduação stricto sensu em saúde coletiva, *Ciência e Saúde Coletiva*, v. 18, n. 6, p. 1647-1656, 2013b.

CUNHA, M. I. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação, *Educação*, Porto Alegre, n. 3, p. 525-536, set./dez. 2004.

DUKE UNIVERSITY, Graduate placements. Disponível em: Acesso em: 2 de abr. 2019.

FEITOSA, J. P. A. Construindo o estágio de docência da pós-graduação em química, *Quim. Nova*, v. 25, n. 1, p. 153-158, 2002.

FREIRE, L. I. F.; FERNANDEZ, C. O professor universitário novato: tensões, dilemas e aprendizados no início da carreira docente, *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 21, n. 1, p. 255-272, 2015.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa, 4. ed., São Paulo: Atlas, 2002.

JOAQUIM, N. F. et al., Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário? *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 351-365, abr./jun. 2013.

JUNGES, K. S.; BEHRENS, M. A. Uma formação pedagógica inovadora como caminho para a construção de saberes docentes no Ensino Superior, *Educar em Revista*, n. 59, p. 211-229, jan./mar. 2016.

LIRA, D.; SPONCHIADO, D. A. M. A formação pedagógica do ensino profissional docente no ensino superior: desafios e possibilidades, *Perspectiva*, Erechim, v. 36, n. 136, p. 7-15, dez. 2012.

MALTA, S. C. L. Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança, *Espaço do Currículo*, v. 6, n. 2, p. 340-354, mai./ago. 2013.

OLIVEIRA, D. C. Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização, *Rev. Enferm. UERJ*, v. 16, n. 4, p. 569-576, 2008.

PEREIRA, L.; BEHRENS, M. A. Desenvolvimento docente no ensino superior: visibilidade e atuação profissional, *Práxis Educativa*, v. 5, n. 1, p. 39-46, 2010.

PIMENTA, S. G. Saberes pedagógicos e atividade docente, 7. ed., São Paulo: Cortez Editora, 2012, 246p.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência, 7. ed., São Paulo: Cortez Editora, 2012, 460p.

PIVETTA, H. M. F. et al. Ensino, pesquisa e extensão universitária: em busca de uma integração efetiva, *Linhas críticas*, v. 16, n. 31, p. 377-390, 2010.

PRIMON, C. S. F.; ARROIO, A. O conhecimento pedagógico dos docentes de química no ensino superior, *Química Nova*, v. 39, n. 3, p. 376-382, 2016.

QSCRIMSON, QS World University Ranking. Disponível em: Acesso em: 2 abr. 2019.

QUADROS, A. L. et al., A formação do professor universitário no percurso de pós-graduação em

química, Ciência e Educação, v. 18, n. 2, p. 309-321, 2012a.

QUADROS, A. L. et al., Professor de ensino superior: o entendimento a partir das narrativas de pósgraduandos em química, Educação e Pesquisa, v. 38, n. 2, p. 389-402, 2012b.

RIBEIRO, M. L.; CUNHA, M. I. Interface, v. 14, n. 32, p/ 55-68, 2010.

SANTOS, S. D. M. A precarização do trabalho docente no Ensino Superior: dos impasses às possibilidades de mudanças, Educar em Revista, Curitiba, n. 46, p. 229-294, out./dez. 2012.

SILVA, T. T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo, 3. ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SILVA, J. V. M. As transformações do mundo do trabalho e a lógica destrutiva da era neoliberal, Revista Espaço Acadêmico, n. 185, p. 142-152, 2016.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade, Salvador: EDUFBA, 2010.

SOUZA, L. K. C. S. et al., “Eu queria aprender a ser docente”: sobre a formação de mestres nos programas de pós-graduação do campo da alimentação e nutrição no Brasil, Rev. Nutr., Campinas, v. 27, n. 6, p. 725-734, 2014.

TADEU, T.; MOREIRA, A. F. Currículo, cultura e sociedade, 12. ed., São Paulo: Cortez, 2011.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional, 13. ed., Petrópolis: Vozes, 2012.

TEIXEIRA, G. F. M.; SANTOS, P. P. Docência universitária: percepções a partir do quadro técnico dos saberes docentes, Ensino em revista, v. 17, n. 2, p. 355-376, 2010.

TRAGTENBERG, M. A delinquência acadêmica. In: _____. Sobre educação, política e sindicalismo, 2. ed., São Paulo: Cortez editora, 1990, p. 11-16.

VOSGERAU, D. S. R.; ORLANDO, E. A.; MEYER, P. Produtivismo acadêmico e suas repercussões no desenvolvimento profissional de professores universitários, Educ. Soc., v. 38, n. 138, p. 231-247, 2017.

SOBRE A ORGANIZADORA

SOLANGE APARECIDA DE SOUZA MONTEIRO: Doutoranda em Educação Escolar. Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara - UNIARA (2018). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupungá (1989). Possui Especialização em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupungá (1992). Trabalha como pedagoga do Instituto Federal de São Paulo (IFSP/Câmpus Araraquara-SP). Participa dos núcleos: - Núcleo de Gêneros e Sexualidade do IFSP (NUGS); -Núcleo de Apoio as Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), Membro da Equipe de Formação Continuada de Professores. Desenvolve sua pesquisa acadêmica na área de Educação, História da Educação Sexual, Sexualidade e em História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena e/ou Relações Étnico-raciais. Participa do Grupo de pesquisa - GESTELD - Grupo de Estudos em Educação, Sexualidade, Tecnologias, Linguagens e Discursos. Membro desde 2018 do Grupo de pesquisa “Núcleo de Estudos da Sexualidade - NUSEX”.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aprendizagem 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 46, 48, 52, 53, 64, 66, 67, 69, 70, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129

C

Comunicação 1, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 25, 30, 36, 64, 76, 77, 81, 119
Coral 34, 38, 40, 41, 42, 43

D

Desenvolvimento Profissional Docente 59, 61, 65, 66, 72, 73
Dificuldade De Aprendizagem 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 93, 114, 117
Docência 21, 25, 31, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 55, 56, 57, 58, 61, 63, 64, 65, 70, 71, 72, 74, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 93, 94, 96, 98, 99, 102, 105

E

Ecoformação 34, 35, 42, 43
Ecopedagogia 34, 35, 37, 38, 42, 43
Educação 1, 2, 3, 4, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 26, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 72, 73, 75, 81, 82, 88, 96, 98, 99, 100, 102, 104, 105, 106, 107, 126, 127, 130
Educação Em Enfermagem 105
Educação Especial 1
Educação Profissionalizante 96
Educação Superior 63, 81, 98, 104, 105
Ensino 1, 2, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 36, 39, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 88, 90, 91, 92, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 110, 120, 123, 125, 126, 127, 130
Ensino Superior 21, 22, 23, 24, 25, 28, 29, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 55, 56, 57, 58, 62, 63, 81, 105, 126
Estágio Supervisionado 59, 60, 61, 62, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 103
Estudantes De Enfermagem 128

F

Fobia Social 106, 108, 109, 114, 115, 116, 123, 124, 128

Formação Pedagógica 45, 47, 48, 49, 51, 53, 55, 56, 57, 59, 60, 63, 64, 65, 67, 68, 72, 73, 98

I

Informática 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 18, 20

Instrução Programada 1, 4

J

Jogo 6, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 94, 106, 117, 120, 121

M

Mediação Afetiva 21, 22, 23, 28, 29, 30, 31

Música 34, 35, 41, 42, 43

O

Odontologia 75, 76, 77, 78, 80, 81

P

Parfor 59, 60, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73

Pós-Graduação 10, 32, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 96, 97, 98, 99, 104, 105, 108, 127, 128

Professor 2, 5, 6, 9, 13, 16, 18, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 39, 46, 48, 53, 55, 57, 58, 62, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 76, 77, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 98, 101, 109, 114, 118, 121, 128

Psicopedagogia 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 94, 95, 106, 108, 126, 127, 129

S

Softwares Educativos 1, 2, 4, 8

V

Vulnerabilidade Social 83, 84, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-7247-712-3



9 788572 477123