

Atena
Editora

Ano 2020

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E PRÁTICAS NA AÇÃO DOCENTE 3

MARCOS AURÉLIO ALVES E SILVA
(ORGANIZADOR)

Atena
Editora
Ano 2020

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E PRÁTICAS NA AÇÃO DOCENTE 3

MARCOS AURÉLIO ALVES E SILVA
(ORGANIZADOR)

Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Barão

Bibliotecário

Maurício Amormino Júnior

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremonesi

Karine de Lima

Luiza Batista 2020 by Atena Editora

Maria Alice Pinheiro Copyright © Atena Editora

Edição de Arte Copyright do Texto © 2020 Os autores

Luiza Batista Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Revisão Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora

Os Autores pelos 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, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. 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.

A Atena Editora não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

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. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

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. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá

Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará

Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Instituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
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. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
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
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
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
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves -Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
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
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
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

Linguística, Letras e Artes

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
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 Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico

- Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof^a Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Prof^a Dr^a Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof^a Dr^a Andrezza Miguel da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Prof^a Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Prof^a Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Prof^a Dr^a Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof^a Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Prof^a Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Prof^a Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Prof^a Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Prof^a Dr^a Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Prof^a Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza
Prof^a Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco

Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Me. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará
Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí
Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

**Formação de professores:
perspectivas teóricas e práticas na ação
docente**

3

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecário Maurício Amormino Júnior
Diagramação: Natália Sandrini de Azevedo
Edição de Arte: Luiza Batista
Revisão: Os Autores
Organizador: Marcos Aurélio Alves e Silva

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

F723 Formação de professores [recurso eletrônico] : perspectivas teóricas e práticas na ação docente 3 / Organizador Marcos Aurélio Alves e Silva. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5706-215-9
DOI 10.22533/at.ed.159202707

1. Educação. 2. Prática de ensino. 3. Professores – Formação.
I. Silva, Marcos Aurélio Alves e.

CDD 370.71

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O e-book “Formação de Professores: Perspectivas Teóricas e Práticas na Ação Docente” é uma obra composta por vários trabalhos com traços relevantes no que concerne a discussão da temática da formação de professores. Apresenta relatos que propiciam uma leitura convidativa que tange abordagens teóricas e práticas da formação inicial a formação continuada dos docentes.

Neste sentido, o livro tem como objetivo central em apresentar de forma clara, os estudos desenvolvidos em diversas instituições de ensino e pesquisa do país. No segundo volume é contido escritos que abordam questões da profissionalização docente em seu âmbito de atuação com ênfase, em especial, as temáticas da tecnologia, inclusão, gestão, avaliação e política educacional. Ainda neste volume, é possível encontrar relatos que apontam para os cursos de formação de professores, a partir das práticas que nestes estão inclusas.

O terceiro volume é marcado de modo particular, por debates que enfatizam o professor nas várias modalidades de ensino e o construto de sua identidade enquanto profissional. Também é possível apreciar os trabalhos realizados na atuação do professor em sala de aula, diante dos recursos e metodologias que contribuem na dinâmica do processo de ensino-aprendizagem.

Temas diversos e interessantes são, deste modo, discutidos aqui com a proposta de fundamentar o conhecimento de acadêmicos, mestres, doutores e todos aqueles que de alguma forma se interessam pela temática da formação de professores. Possuir um material que discuta as questões relacionadas a essa temática é muito relevante, pois adentra nos aspectos da profissionalização de uma categoria marcada de características ao longo do tempo.

Deste modo o e-book “Formação de Professores: Perspectivas Teóricas e Práticas na Ação Docente 2 e 3” apresentam uma teoria bem fundamentada nos resultados obtidos pelos diversos professores e acadêmicos que arduamente desenvolveram seus trabalhos que aqui são apresentados de maneira concisa e didática. Sabemos o quão importante é a divulgação científica, por isso evidenciamos também a estrutura da Atena Editora capaz de oferecer uma plataforma consolidada e confiável para estes pesquisadores expor e divulgar seus resultados.

Marcos Aurélio Alves e Silva

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL BASEADA NA HISTÓRIA DE VIDA	
Anaisa Alves de Moura Maria Suelane Pereira da Silva André Muniz de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.1592027071	
CAPÍTULO 2	10
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: UM ESTADO DO CONHECIMENTO	
Ana Izabel da Silva Rosário Leonardo Alcântara Alves	
DOI 10.22533/at.ed.1592027072	
CAPÍTULO 3	23
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E A APRENDIZAGEM PARA AÇÃO SOCIOPOLÍTICA POR MEIO DE ANÁLISE DE QUESTÃO SOCIOCIENTÍFICA	
Katia Dias Ferreira Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.1592027073	
CAPÍTULO 4	36
ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL: FERRAMENTAS METODOLÓGICAS ENVOLVENDO O ENSINO DE BIOQUÍMICA NO ENSINO MÉDIO	
Ananda Thaysse do Val Soares Francilayra Adelina da Silva Roseno Ana Beatriz Araújo Dantas Marlúcia da Silva Bezerra Lacerda Francisco de Assis Diniz Sobrinho	
DOI 10.22533/at.ed.1592027074	
CAPÍTULO 5	49
APRENDIZAGEM EM <i>DOUBLE LOOP</i> : OS SABERES DOCENTES E A IMPORTÂNCIA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E DO CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Pâmela Christina Gonçalves de Moraes	
DOI 10.22533/at.ed.1592027075	
CAPÍTULO 6	58
CONTRIBUTOS DAS PESQUISAS DESENVOLVIDAS NO PPGEd/UFPI PARA A REFLEXÃO ACERCA DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Débora Nívea Ferreira de Sousa Reis Josania Lima Portela Carvalhêdo	
DOI 10.22533/at.ed.1592027076	
CAPÍTULO 7	70
DA LUTA POR DIREITOS AO EXERCÍCIO DA CIDADANIA: EMBATES E DISCUSSÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA BAIXA MOGIANA	
Alex Barreiro	
DOI 10.22533/at.ed.1592027077	

CAPÍTULO 8	78
DESAFIOS E POTENCIALIDADES DO PARFOR: REFLEXÕES A PARTIR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) DE HISTÓRIA NA URCA	
Joaquim dos Santos Maria Arleilma Ferreira de Sousa Paula Cristiane de Lyra Santos	
DOI 10.22533/at.ed.1592027078	
CAPÍTULO 9	90
INCLUSÃO ESCOLAR DE EDUCANDOS COM TRANSTORNO DE DÉFICITE DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE EM ESCOLAS DE ENSINO REGULAR	
Raimunda Fernandes da Silva Souza Rozineide Iraci Pereira da Silva Diógenes José Gusmão Coutinho	
DOI 10.22533/at.ed.1592027079	
CAPÍTULO 10	100
LIDANDO COM A DIVERSIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR	
Rafaela Andréia Lopes Iury de Almeida Accordi Andréia Ambrósio-Accordi	
DOI 10.22533/at.ed.15920270710	
CAPÍTULO 11	112
MUDANÇAS NO PERFIL PROFISSIONAL DO PROFESSOR: BREVE HISTÓRICO	
Juliana Campos Francelino Flavinês Rebolo	
DOI 10.22533/at.ed.15920270711	
CAPÍTULO 12	122
NARRATIVAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Maria Cristina G. Fortes Renata C. O. Barrichelo Cunha	
DOI 10.22533/at.ed.15920270712	
CAPÍTULO 13	124
O CONCEITO DE <i>PROFESSOR REFLEXIVO</i> COMO POSSIBILIDADE DE SOBREVIVÊNCIA PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Cristiano Amaral Garboggini di Giorgi Andreia Cristiane Silva Wiezzel	
DOI 10.22533/at.ed.15920270713	
CAPÍTULO 14	136
O PAPEL DOS INSTITUTOS FEDERAIS NA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR BACHAREL: CAMINHOS POSSÍVEIS COM AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PRA A FORMAÇÃO INICIAL E PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA EM NÍVEL SUPERIOR.	
Josenilda de Souza Silva Maria Célia Borges	
DOI 10.22533/at.ed.15920270714	

CAPÍTULO 15 145

O PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A ORGANIZAÇÃO NA ROTINA PEDAGÓGICA

Maria do Socorro de Resende Borges

DOI 10.22533/at.ed.15920270715

CAPÍTULO 16 157

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E ENSINO: UMA ANÁLISE DOS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Camila Alvares Sofiati

Eduardo Henrique Ferreira

DOI 10.22533/at.ed.15920270716

CAPÍTULO 17 170

PRÁTICA DE RECURSOS HUMANOS: DINÂMICA DE RECRUTAMENTO E SELEÇÃO EM SALA DE AULA

Camila Mendonça Romero Sales

Diego da Silva Sales

Arthur Rezende da Silva

DOI 10.22533/at.ed.15920270717

CAPÍTULO 18 177

PRÁTICA DOCENTE: DIRECIONAMENTOS PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO COM O ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL/CEGUEIRA

Geisa Veregue

Miryan Cristina Buzetti

DOI 10.22533/at.ed.15920270718

CAPÍTULO 19 187

PROFESSOR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PROCESSO DE FORMAÇÃO E SABERES DOCENTES

Josmaria Aparecida de Camargo

Hanny Paola Domingues

Sonia Maria Chaves Haracemiv

DOI 10.22533/at.ed.15920270719

CAPÍTULO 20 197

QUESTÕES SOCIOCIENTÍFICAS E AS DIMENSÕES CONCEITUAIS, PROCEDIMENTAIS E ATITUDINAIS: POSSIBILIDADES NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

Luiza Olivia Lacerda Ramos

Emily Patrícia dos Santos Barbosa

DOI 10.22533/at.ed.15920270720

CAPÍTULO 21 208

TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE INTERAÇÕES HUMANAS NOS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

Gilmar dos Santos Sousa Miranda

DOI 10.22533/at.ed.15920270721

CAPÍTULO 22 219

TROPEÇOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA GESTÃO EDUCACIONAL DA CIDADE DE SÃO PAULO (1989-2012)

Sandra Maria Sanches

DOI 10.22533/at.ed.15920270722

CAPÍTULO 23	232
UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA Maria das Dores de Freitas Soares Kyrleys Pereira Vasconcelos DOI 10.22533/at.ed.15920270723	
SOBRE O ORGANIZADOR	243
ÍNDICE REMISSIVO	244

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E ENSINO: UMA ANÁLISE DOS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 03/04/2020

Camila Alvares Sofiati

Universidade Estadual de Londrina

Londrina – Paraná

<http://lattes.cnpq.br/8515244399916006>

Eduardo Henrique Ferreira

Universidade Estadual de Londrina

Londrina – Paraná

<http://lattes.cnpq.br/4783541845025512>

RESUMO: Este artigo é fruto de estudos realizados em um curso de especialização em docência na educação superior e tem por objetivo analisar a organização curricular dos cursos de Especialização em Docência na Educação Superior ofertados por instituições do município de Londrina/PR. Caracteriza-se como uma análise documental e configura-se como uma pesquisa de abordagem mista, em que a abordagem qualitativa tem primazia. Compuseram o corpus de análise os cursos ofertados por oito instituições tanto na modalidade presencial como a distância. Os dados apontam que há certa coerência na organização curricular das instituições

analisadas, tendo em vista que pudemos agrupar as disciplinas ofertadas em nove grandes grupos. Além da similaridade das organizações curriculares percebeu-se que os referidos cursos fornecem subsídios teóricos para o exercício do magistério no ensino superior, pautado em aspectos científicos, porém indicam também a ausência de formação por atividades práticas.

PALAVRAS-CHAVE: Docência. Educação Superior. Organização Curricular.

CURRICULAR ORGANIZATION

AND TEACHING: AN ANALYSIS OF

SPECIALIZATION COURSES IN TEACHING

IN HIGHER EDUCATION

ABSTRACT: This article is the result of studies carried out in a specialization course in teaching in higher education and aims to analyze the curricular organization of the Specialization courses in Teaching in Higher Education offered by institutions in the city of Londrina / PR. It is characterized as a documentary analysis and is configured as a mixed approach research, in which the qualitative approach takes precedence. The corpus of analysis comprised the courses offered by eight institutions both in classroom and in distance. The data show

that there is a certain coherence in the curricular organization of the analyzed institutions, considering that we were able to group the subjects offered in eight large groups. In addition to the similarity of curricular organizations, from their analysis, we could observe that the referred courses provide theoretical subsidies for the exercise of teaching in higher education, based on scientific aspects, but also indicate the absence of training for practical activities.

KEYWORDS: Teaching. College education. Curricular Organization.

1 | INTRODUÇÃO

A realidade com a qual nos deparamos apresenta um mundo globalizado, sofisticado, em que a tecnologia se faz fortemente presente. Nesse contexto, o público escolar é outro, diferente daquele de anos atrás e, conseqüentemente, as necessidades culturais e sociais também são outras. Diante disso, pensar a educação implica considerar inúmeros aspectos que venham a surgir no decorrer do processo. Visando orientar os caminhos, temos a organização curricular, parte integrante do currículo, como uma importante ferramenta das práticas pedagógicas.

Preliminarmente, é preciso considerar que para além da transmissão do conhecimento, a escola é responsável pela produção do mesmo, destarte, antes de pensarmos a organização curricular precisamos entender o currículo como um todo, o qual envolve diversos aspectos concomitantemente e que se encontram interligados.

Nesse sentido, este trabalho é fruto de estudos e discussões realizados na disciplina de Currículo e Organização do Processo de Ensino, pertencente ao curso de Especialização em Docência na Educação Superior de uma universidade pública localizada no interior do estado do Paraná. Perante a leitura de textos e debates feitos em sala de aula, surgiu a necessidade de pensar a organização curricular dos cursos de formação para professores do ensino superior em nível de especialização, bem como, suas implicações. Diante disso, questionamentos nos surgiram e pediram resposta para a seguinte problematização: Como se encontram organizadas as organizações curriculares dos cursos de especialização em docência na educação superior das instituições/universidades de ensino superior?

Buscando respostas para tal pergunta, a presente pesquisa objetiva analisar a organização curricular dos cursos de especialização em docência na educação superior, ofertados por instituições do município de Londrina/PR, bem como identificar o número de instituições que oferecem tal especialização e como se encontram dispostas.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

As preocupações com o currículo surgiram por volta do ano de 1920, de modo mais intenso nos Estados Unidos, ligadas aos processos de industrialização e massificação da escolarização. A comunidade escolar – administradores, professores e estudantes – aceitou

este instrumento considerando-o um meio de especificação de objetivos, procedimentos e métodos para se chegar a resultados que poderiam ser aferidos. Entretanto, por sua relevância dentro do contexto escolar, passou a ser objeto de estudos e transformou-se em um campo profissional, fazendo com que sua concepção fosse se transformando em conformidade com os padrões correntes na sociedade (HORNBERG; SILVA, 2007).

Na contemporaneidade, ao discutir o currículo, faz-se necessário refletir sobre:

[...] *que* objetivo se pretende atingir, *o que* ensinar, *por que* ensinar, *para quem* são os objetivos, *quem possui* o melhor *acesso* às formas legítimas de conhecimento, *que processos* incidem e modificam as *decisões* até que se chegue à prática, *como se transmite* a cultura escolar, como os conteúdos podem ser inter-relacionados, com quais recursos/materiais metodológicos, como *organizar* os *grupos* de trabalho, o *tempo* e o *espaço*, como saber o sucesso ou não e as *consequências* sobre esse *sucesso* da avaliação dominante, e de que maneira é possível *modificar* a *prática* escolar relacionada aos temas (SACRISTÁN, 2000 apud GOMES; VIEIRA, 2009, p. 3226) (grifos do autor).

Portanto, o currículo funciona como um condutor do processo de ensino-aprendizagem, uma forma de organização da instituição escolar. Conforme Saviani (2008, p. 16), “[...] currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola”, isto é, um meio em que são propostos os caminhos e as orientações para a prática. Não há como se pensar em uma instituição de ensino formal sem falar de currículo, na medida em que considera o contexto e as consequências do processo de formação humana.

Nesse sentido, o processo de escolha dos conhecimentos a serem integrados ao currículo tem de se tomar por base aquilo que de fato é necessário ao ser humano. É imprescindível considerar que por meio do processo de transmissão dos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento, o aluno possa aprofundar sua compreensão acerca da realidade da qual faz parte, assegurando a visão de totalidade do particular e do universal.

Frente a isso, um componente essencial ao currículo é a organização curricular que, de acordo com Saviani (2010, p. 32), em seus variados níveis e modalidades de ensino “deverá tomar como referência a forma de organização da sociedade atual, assegurando sua plena compreensão por parte de todos os educandos”. Sendo assim, a seleção dos conteúdos tem de significar os conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade, conduzindo o aluno a pensá-los, interpretá-los e trazê-los para sua realidade, de modo a compreender e agir ativamente sobre a mesma.

Nesse cenário, a organização curricular envolve a seleção, sequência e dosagem de conteúdos organizados em disciplinas e seus consecutivos programas, atividades e avaliações a serem trabalhados no processo educativo. Mais especificamente:

A organização curricular consiste, portanto, no conjunto de atividades desenvolvidas pela escola, na distribuição das disciplinas/áreas de estudo (as matérias, ou componentes curriculares), por série, grau, nível, modalidade de ensino e respectiva carga-horária – aquilo que se convencionou chamar de “grade curricular”. Compreende também os programas, que dispõem os conteúdos básicos de cada componente e as indicações metodológicas para seu desenvolvimento. Por conseguinte, a organização curricular supõe a organização do trabalho pedagógico (Saviani, 2002, p. 2).

Sendo assim, a partir de uma organização curricular bem definida e distribuída, é preciso impulsionar os alunos a representarem mentalmente os objetivos reais, aquilo que se refere ao conhecimento do mundo real (ciência), da valorização (ética) e da simbolização (arte) na produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades.

3 | CAMINHOS DA PESQUISA

Como nesse estudo, debruçamo-nos sobre a organização curricular dos cursos de especialização em docência do ensino superior, caracterizando-o como uma análise documental, na medida em que se considera como documentos todo material escrito que possa ser utilizado como fonte de informação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). De acordo com Lüdke e André (1986), este tipo de análise tem por finalidade identificar as informações factuais nos documentos, os quais se constituem como uma fonte rica e estável, pois, persiste ao longo do tempo, podendo ser consultados diversas vezes e servir de base para variados estudos.

Assim, a presente pesquisa se configura por uma abordagem mista, que conforme Creswell (2010) trata-se de um procedimento de coleta, análise e combinação das técnicas quantitativas e qualitativas, possibilitando melhores possibilidades analíticas. Entretanto, neste estudo, a abordagem qualitativa tem primazia.

No que se referem aos aspectos quantitativos temos o levantamento do número de instituições que ofertam o curso de Especialização em Docência na Educação Superior e a classificação por meio de porcentagem das organizações curriculares. Já a pesquisa qualitativa refere-se à análise dos dados pelo referencial teórico proveniente do campo educacional.

O ponto de partida foi verificar junto ao site do e-MEC – uma plataforma do Ministério da Educação que disponibiliza as instituições de educação superior no Brasil e seus respectivos cursos cadastrados – as instituições que ofertam o curso de Especialização em Docência da Educação Superior. Dado a extensão do trabalho foi definido como universo de pesquisa o município de Londrina/PR.

Após o levantamento de tais instituições e seus cursos, buscou-se a grade curricular de cada um deles. Foram identificadas onze instituições que ofertam o referido curso, sendo que três delas possuem a mesma mantenedora e são ofertados na modalidade de educação a distância (EaD), tendo a mesma carga horária, proposta curricular e corpo docente, por esse motivo duas foram excluídas da pesquisa. Destarte, este estudo contou com nove instituições, sendo que os dados foram colhidos diretamente no site de cada uma delas, tabulados e analisados no programa Excel 2010. Por fim, foram realizadas análises e apontamentos acerca das grades curriculares agrupadas por grandes áreas.

4 | A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Antes da análise de dados propriamente dita é necessário trazer à discussão questões que permearam a pesquisa. Na maior parte dos sites analisados neste trabalho se identificou como objetivo do curso de docência na educação superior a formação de um profissional com conhecimento teórico e prático para o exercício do magistério a nível superior. Todavia, como salienta Lourenço, Lima e Narciso (2013, p. 02):

A formação do professor universitário tem sido entendida, por força da tradição e ratificada pela legislação, como atinente aos saberes do conteúdo de ensino. Espera-se que o professor seja, cada vez mais, um especialista em determinada área, tendo-se apropriado, por meio da pós-graduação *stricto sensu*, do conhecimento legitimado academicamente no seu campo científico.

Pela citação observa-se que, preferencialmente, é solicitado ao aspirante à docência superior formação em nível *stricto sensu*, isto é, em nível de mestrado e/ou doutorado, enquanto que os cursos de especializações são considerados cursos de nível *lato sensu*. O artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), baliza a formação para o exercício da docência na educação superior, ao afirmar que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Como é possível perceber, a utilização do termo “prioritariamente” não restringe a formação a nível de mestrado e/ou doutorado tornando, dessa maneira, possível o ingresso na carreira por meio de especializações. Dessa forma o objetivo apontado pelas instituições de ensino superior para o curso de especialização de docência da educação superior encontra respaldos legais para existir.

Dos cursos identificados na primeira etapa da pesquisa, 77,8% são ofertados na modalidade EaD e 22,2% na modalidade presencial, sendo que 88,8% deles são oferecidos por instituições privadas e 11,1% por uma universidade pública.

A maior parte dos cursos tem duração de doze meses, totalizando 44,4% da amostra. 22,2% das instituições não informam a duração do curso em suas páginas na internet. Uma instituição, o equivalente a 11,1% da amostra, afirma que o curso pode ser realizado entre 6 a doze meses. Outra instituição pontua que o curso tem duração de dezoito meses, sendo que o aluno tem dois meses após o término das aulas para entregar a monografia de conclusão de curso, perfazendo também 11,1% da amostra. Nos cursos presenciais uma das instituições oferta uma carga horária semanal de quatro horas e a outra de oito horas.

Partindo do pressuposto de que nosso objetivo é analisar as organizações curriculares dos cursos de especialização em docência na educação superior, as disciplinas foram divididas em nove grupos a partir do nome de cada uma, bem como, das informações disponíveis nas ementas (quando disponíveis), a saber: avaliação, didática/metodologia de ensino, história do ensino superior, inclusão, metodologia científica, novas tecnologias

aplicadas ao ensino, planejamento, psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem e trabalho de conclusão de curso. Nesse ponto a pesquisa sofreu uma alteração no número de instituições analisadas, pois uma delas não disponibiliza os dados de sua grade na internet, portanto o número que compõem a análise estatística do universo de pesquisa é de oito instituições.

Duas disciplinas aparecem incluídas na grade de todos os cursos pesquisados: psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem e metodologia científica.

A amálgama entre educação e psicologia data de antes mesmo desta última enquanto ciência no Brasil. A Psicologia surgiu como um ramo específico do conhecimento por meio da Lei 4.119, de 27 de agosto de 1962, todavia, segundo Cairo (2013) os conhecimentos advindos da Psicologia já eram difundidos na área de educação desde pelo menos a década de 1920.

Vale destacar que algumas instituições ofertam a disciplina de desenvolvimento humano. O desenvolvimento humano é um ramo do conhecimento multidisciplinar, ou seja, é abordado por várias ciências como a Psicologia, Medicina, Biologia, etc. Na psicologia o desenvolvimento é visto como a área que busca estudar o desenvolvimento global do homem – físico-motor, afetivo-emocional, intelectual e social em todas as suas fases, isto é, do nascimento até a velhice (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001).

Enquanto a psicologia do desenvolvimento se preocupa em estudar como se dá o desenvolvimento humano, a psicologia da educação preocupa-se em responder questões como: o que é aprendizagem? Como a aprendizagem ocorre? Quais os limites da aprendizagem? etc. (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001).

Dessa maneira, os cursos de especialização em docência da educação superior, ao colocarem os discentes em contato com os conteúdos provenientes da Psicologia, buscam subvencionar um conhecimento, mínimo que seja, de como o ser humano funciona, com ênfase para o seu processo de aprendizagem. Alinhavado com os conhecimentos advindos da didática o futuro professor da educação superior pode potencializar o processo de ensino-aprendizagem podendo ser esse apresentado como o motivo da oferta de tal disciplina em 100% das instituições pesquisadas.

Como mencionado anteriormente, outra disciplina que apareceu no quadro de oferta de todas as instituições pesquisadas foi metodologia científica. A disciplina de metodologia científica busca fornecer conhecimentos aos discentes de como elaborar um trabalho de cunho científico (LAKATOS; MARCONI, 1991).

Como não foi possível ter acesso às ementas dos cursos analisados não se pode ter certeza do motivo pela oferta de tal disciplina, todavia, ao analisar a organização curricular das instituições em questão observamos que mais da metade oferece uma disciplina voltada à escrita de uma monografia ou artigo – os dados referentes a disciplina de TCC (trabalho de curso) serão discutidos em outro momento nesse texto. Podemos, portanto, partir da premissa de que a disciplina de metodologia científica é ofertada para

fornecer subsídios teóricos para a elaboração da monografia ou artigo ao final do curso. Reiteramos, entretanto, que sem uma análise pormenorizada das ementas nenhum apontamento conclusivo pode ser feito.

Das instituições que compõem a amostra, 87,5% ofertam alguma disciplina relacionada à didática em geral ou à andragogia. A oferta de tal disciplina se faz necessária, uma vez que em todas as instituições participantes da pesquisa para pleitear uma vaga no curso a exigência é que o participante possua um diploma de ensino superior devidamente reconhecido. Sendo assim podem cursar a especialização alunos provenientes de cursos de licenciatura ou de bacharelado.

Os alunos provenientes de cursos de licenciatura tiveram contato com os aspectos relativos ao ensino e aprendizagem em suas respectivas áreas de formação, uma vez que, como afirma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) em seu artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Enquanto os cursos de licenciatura formam professores, os cursos de bacharelado formam profissionais para os mais variados campos do conhecimento como o Direito, a Psicologia, a Medicina, etc. Conseqüentemente, o conhecimento acerca dos aspectos metodológicos e didáticos do processo de ensino-aprendizagem são apresentados a esses alunos, possivelmente, pela primeira vez nos cursos de especializações para docência do ensino superior.

Abrimos um parêntese em relação ao termo andragonia que não é tão difundido quanto o termo pedagogia. Se, originalmente, o termo pedagogia referia-se à ciência que estuda a educação de crianças a andragogia toma como objeto de estudo a educação adulta. Os objetivos da andragogia para Amorim e Aleva (2011, n.p.) são:

O processo de ensino e aprendizagem, do ponto de vista andragógico, procura tirar o máximo proveito das características peculiares dos adultos, para que os resultados deste processo culminem numa aprendizagem mais fácil, profunda e criativa que leve em consideração as experiências dos educandos e seja relevante para as práticas cotidianas.

As informações acima suscitadas demonstram a importância da aproximação dos alunos de cursos de especialização em docência da educação superior de conceitos relativos à didática, pois a mesma fornece subsídios a uma prática educativa pautada em preceitos teóricos e técnicos.

Disciplinas relacionadas à avaliação tiveram a mesma porcentagem que didática: 87,5% das instituições oferecem alguma disciplina ligada à avaliação. O conhecimento teórico e prático acerca da avaliação se faz necessário em todos os níveis da educação.

Para Garcia (2009), a educação superior tem atuação direta na sociedade uma vez que influencia os mais diversos campos, nesse cenário “destacamos a importância de investigar e repensar a avaliação da aprendizagem na educação superior” (GARCIA, 2009, p. 203).

Ao propor disciplinas que tratem da avaliação as instituições devem romper com o paradigma muito arraigado no imaginário coletivo da mesma como sinônimo de prova. Prova não é avaliação, mas sim uma ferramenta de avaliação. Para Hadji (1994 apud OLIVEIRA; SANTOS, 2005) a avaliação possui três objetivos: averiguar se o aluno tem um bom conhecimento para aprendizagem de um novo conteúdo, tem papel de diagnóstico a fim de melhorar o processo de planejamento e a terceira é a função de prognóstico que busca orientar o aluno nos melhores caminhos que deve seguir para se aprimorar.

De acordo com Oliveira e Santos (2005), o principal papel da avaliação no ensino superior é o de fornecer subsídios para que o aluno alcance autonomia uma vez que o papel da universidade é formar profissionais capacitados para exercer suas profissões. Quanto à importância da avaliação as autoras acrescentam:

A avaliação da aprendizagem merece um lugar de destaque, visto tratar-se de uma prática indispensável, especialmente, no nível superior, no qual se espera domínio de conteúdo e de práticas profissionais necessárias a quem pretende ingressar no mercado de trabalho (OLIVEIRA; SANTOS, 2005, p. 39).

Partindo da citação, podemos perceber que a avaliação no ensino superior é de suma importância e o docente universitário deve compreender esse fenômeno além da figura padrão da prova. As colocações anteriores podem se apresentar como uma justificativa para o número expressivo de instituições que oferecem disciplinas voltadas para a avaliação.

Disciplinas da área do planejamento são ofertadas por 75% das instituições da amostra. O planejamento pode ser considerado como o processo de diagnóstico, planejamento, execução e avaliação (VILELA; KATO; MELO, 2014). É considerado o primeiro passo no processo de ensino-aprendizagem, pois antes de adentrar em uma sala de aula o professor deve ter delimitado de forma clara e concisa o que busca com suas aulas, como irá expor o conteúdo a seus alunos e como procederá com a avaliação.

É importante frisar que o planejamento não é um fenômeno estático e que o mesmo deve ser retomado ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Vilela, Kato e Melo (2014, p. 02) agregam:

Sabe-se que para que ocorra o processo de ensino-aprendizagem é necessário que docentes planejem as aulas e posteriormente retomem os objetivos iniciais. Nesse viés, não basta apenas que o sujeito desenvolva o planejamento de forma criteriosa e criativa. Requer ainda, que este seja realizado em uma perspectiva de constante avaliação, para possíveis alterações ou readaptações excluindo a possibilidades de uma atividade estagnada, que engesse a prática docente.

Sendo assim, a prática docente começa muito antes de o professor entrar na sala de aula e este, enquanto sujeito ativo do processo de ensino e aprendizagem, tem de

ter ciência quanto a isto. Ao fornecer tais subsídios àqueles que almejam ingressar no magistério superior, os cursos de especialização em docência da educação superior contribuem para uma prática docente pautada na reflexão evitando que aqueles que desconhecem tal face do processo de ensino-aprendizagem aprendam pela perspectiva do acerto e erro.

Pouco mais da metade das instituições pesquisadas, 62,5%, oferecem alguma matéria voltada para a inclusão na educação superior. A compreensão dessa disciplina exige um levantamento histórico acerca das deficiências e a busca da inclusão o que foge ao escopo desse artigo, portanto, nos ateremos aos dados mais recentes, em especial a realidade brasileira.

No Brasil, as primeiras escolas voltadas para a educação especial surgiram na década de 1950, mas somente na década de 70 é que alunos deficientes passaram a ser admitidos em salas de aula regular. Esse período ficou conhecido como integracionista, pois defendia a inserção do aluno deficiente em uma sala regular, mas cabia a ele se adequar a escola. Já nas décadas de 80 e 90 aparecem as primeiras propostas de inclusão de alunos com deficiência. O paradigma da inclusão pressupõe que a escola se adeque ao aluno e não o contrário (SANTOS, 2002).

Obviamente essas políticas educacionais da educação básica reverberaram na educação superior, pois na atualidade um novo público pode adentrar aos portões da universidade (THOMA, 2006). Sendo assim, ao ofertar disciplinas voltadas à inclusão as instituições de ensino superior estão contribuindo para a formação de profissionais qualificados para lidar com esse novo público.

Disciplinas relacionadas às novas tecnologias no ensino foram identificadas no currículo de 62,5% da amostra pesquisada. As tecnologias sempre fizeram parte do processo de ensino-aprendizagem. Sobre a origem etimológica do termo tecnologia, Veraszto et. al. (2008, p. 62) afirma: “A palavra tecnologia provém de uma junção do termo *tecno*, do grego *techné*, que é saber fazer, e *logia*, do grego *logus*, razão. Portanto, tecnologia significa a razão do saber fazer”. Pela definição pode-se observar uma relação intrínseca entre tecnologias e técnicas, sendo a última um produto da primeira.

Nos últimos anos algumas tecnologias ganharam destaque nas salas de aula, em especial, aquelas relacionadas à informática. Assim sendo, espera-se que um docente universitário seja capaz de incluir tais tecnologias em suas aulas. Mainart e Santos (2010, n.p.) acrescentam:

A incorporação das inovações tecnológicas só tem sentido se contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. A simples presença de novas tecnologias na escola não é, por si só, garantia de maior qualidade na educação, pois a aparente modernidade pode mascarar um ensino tradicional baseado na recepção e na memorização de informações.

À vista disso, o que justificaria a inclusão de uma disciplina voltada para as novas tecnologias em um curso que se propõe capacitar indivíduos para a docência superior é

subsidiar uma prática docente que possa se valer das vantagens das novas tecnologias.

História da educação superior é ofertada por 62,5% das instituições da amostra. O objetivo deste trabalho não é se aprofundar em questões concernentes à historiografia, ou seja, a área que estuda a descrição da história, mas para compreender o motivo da oferta de uma disciplina que aborda a História é preciso ponderar sobre alguns fenômenos que são objeto de reflexão da historiografia.

Para a historiografia e historiadores, o papel da História é muito maior do que apenas indicar fatos, datas e nomes do passado. Sua importância reside no fato de fornecer conhecimentos e reflexões para que a humanidade compreenda o seu presente enquanto a confluência de eventos que ocorrem ao longo do tempo (GOODWIN, 2010). Isto posto, ao ofertar um curso sobre a história do ensino superior as instituições buscam fornecer conhecimentos sobre a evolução dessa modalidade do ensino e a razão pela qual ela se configura como tal na atualidade.

O último item que a pesquisa identificou que permeia os currículos dos cursos de especialização em docência do ensino superior é o trabalho de conclusão de curso, que assim como a inclusão e as novas tecnologias perfaz 62,5% da amostra.

Acerca da importância dos trabalhos de conclusão de curso, doravante TCC, Pereira e Silva (2011, p. 02) apontam que entre os objetivos podem ser elencados como:

Prepara o aluno para a pesquisa, desenvolve o seu senso crítico, direciona para a interdisciplinaridade, aumenta a sua capacidade de análise e proporciona uma inserção mais confiante no mercado de trabalho, quando estes elementos chaves são priorizados.

Anteriormente foi afirmado que uma das atribuições do professor universitário é a pesquisa, dessa forma, ao elaborar um TCC o discente se aproxima do universo da pesquisa. Logo, a inclusão de tal disciplina na grade curricular do curso de especialização de docência da educação superior é extremamente válida.

Uma disciplina voltada para a elaboração de um TCC, monografia ou artigo está atrelada à disciplina de metodologia científica, como afirmamos anteriormente, sem deixarmos de lado que para elaborar tal trabalho é necessário que o aluno recorra a conhecimentos adquiridos ao longo do seu processo de formação, nesse caso, da especialização.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao desenvolvermos este estudo, reconhecemos o currículo como o cerne de todo o processo pedagógico de uma instituição, um meio em que são propostos os caminhos e as orientações para a prática. Não há como se pensar em educação, e neste caso inclui-se a educação superior, sem falar de currículo, na medida em que considera o contexto e as consequências do processo de formação humana, pois trata-se de um elo entre a sociedade e a escola, o sujeito e a cultura, o ensino e aprendizagem.

Por conseguinte, a organização curricular enquanto elemento constituinte do currículo deve ser pensada e elaborada considerando a visão de mundo, de sociedade e de educação que se defende, de modo que se possa perceber o que as práticas educativas têm reproduzido, produzido, transmitido ou construído.

Como foi possível verificar durante a análise e discussão, o título de especialista confere a seu portador o direito de acesso à carreira docente superior. Mesmo que a especialização possa abrir as portas da universidade para futuros docentes alguns pontos devem ser levados em consideração. Em primeiro lugar é preciso pensar a função do ensino superior. Sabe-se que a Universidade no Brasil se pauta no tripé ensino, pesquisa e extensão e que os maiores produtores de pesquisa são os cursos de mestrado e doutorado. Dessa forma poderia se questionar se um docente que possua apenas um curso de especialização estaria devidamente preparado para conduzir pesquisas.

Outro ponto a ser levado em conta é a própria proposta dos cursos de especialização em docência na educação superior. Nessa pesquisa foi possível verificar que a maioria dos cursos elenca como objetivo geral da especialização a capacitação a nível teórico e prático para exercício da docência no nível superior. Realmente boa parte das disciplinas, que compõem as grades curriculares dos cursos oferecem, pelo menos na teoria, suporte teórico para uma prática de qualidade, todavia um ponto falho é exatamente o da prática. Ao tomar-se a educação como uma práxis, isto é, a justaposição entre teoria e prática tem-se que, por conseguinte, pressupor que ao ofertar formação para futuros professores tanto à teoria quanto à prática devem ser abordadas e nenhum dos cursos oferece uma disciplina voltada para a prática ficando somente no campo teórico.

REFERÊNCIAS

AMORIN, Elaine Soares de; ALEVA, Natanael Átilas. Pedagogia no Ensino Superior: uma reflexão inicial. **Revista Científica Aprender**. v. 3, p. 6-10, 2009. Disponível em:<http://revistapensar.com.br/administracao/pasta_upload/artigos/a22.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2020.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia**. 3. ed. São Paulo, SP: Saraiva, 2001.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2020.

CAIRO, Nanci Garcia. **Psicologia no Paraná: um panorama da profissão no estado e a trajetória do CRP-PR**. Curitiba, PR: Conselho Regional de Psicologia do Paraná, 2013.

CRESWELL, John W.. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução de M. Lopes. 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.

GARCIA, Joe. Avaliação e aprendizagem na educação superior. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 20, n. 43, p. 201-213, maio/ago., 2009. Disponível em:<<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2045>>. Acesso em 03 abr. 2020.

GOMES, Ângela de Castro Correia; VIEIRA, Leociléa Aparecida. O currículo como instrumento central do processo educativo: uma reflexão etimológica e conceitual. In: Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), 9, 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba, PR: PUCPR, 2009, p. 3223-3231. Disponível em:<https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2925_1387.pdf>. Acesso em 03 abr. 2020.

GOODWIN, C. James **História da Psicologia Moderna**. 4. ed. São Paulo, SP: Cultrix, 2010.

HORNBURG, Nice; SILVA, Rubia da. Teorias sobre currículo: uma análise para compreensão e mudança. **Revista de Divulgação Técnico-Científica do ICPG**, v. 3, n. 10, p. 61-66, jan./jun. 2007. Disponível em:<<https://docplayer.com.br/3246595-Teorias-sobre-curriculo-uma-analise-para-compreensao-e-mudanca.html>>. Acesso em: 03 abri. 2020.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 2. ed. São Paulo, SP: Atlas, 1991.

LOURENÇO, Cléria Donizete da Silva; LIMA, Manolita Correia; NARCISO, Eliza Rezende Pinto. Formação Pedagógica no Ensino Superior: o que diz a Legislação e a literatura em Educação e Administração?. In: IV Encontro de ensino e pesquisa em administração e contabilidade. 2013, **Anais...** Brasília. 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: EPU, 1986.

MAINART, Domingos de Andrade; SANTOS, Ciro Meneses. A importância da tecnologia no processo ensino-aprendizagem. In: VII CONVIIBRA – Congresso Brasileiro virtual: administração. **Anais...** São Paulo, SP, 2010.

OLIVEIRA, Katya Luciane de; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Avaliação da aprendizagem na universidade. **Psicologia Escolar e Educacional**. v. 9, n. 1, p. 37-46, 2005. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/pee/v9n1/9n1a04.pdf>>. Acesso em 03 abr. 2020.

PEREIRA, Ana Altina Cambuí; SILVA, Maria de Lourdes O. Reis da. O trabalho de conclusão de curso: constructo epistemológico no currículo formação, valor e importância. In: III ENFORSUP - Encontro Inter-regional sobre Formação Docente para Educação Superior e II Fórum de Didática e Prática Pedagógica. **Anais...** Salvador, 2011. Disponível em:<http://fedathi.multimeios.ufc.br/rides/phocadownload/artigos_iiienforsup_adicionais.pdf>. Acesso em 09 jan. 2019.

SANTOS, Jaciete Barbosa dos. A “dialética da inclusão/exclusão” na história da educação de ‘alunos com deficiência’. **Revista da FAEBA**. v. 11, n. 17, 27 - 44, jan./jun. 2002. Disponível em:<<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/issue/view/issue/240/139>>. Acesso em 03 abr. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Ciência e educação na sociedade contemporânea: desafios a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista Faz Ciência**, v.12, n.16, p. 13-36, jul./dez. 2010. Disponível em:<<http://e-revista.unioeste.br/index.php/fazciencia/article/viewFile/7434/5778>>. Acesso em: 03 abr. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10a ed. Campinas, SP: Autores Associados; 2008.

SAVIANI, Nereide. **Currículo: um grande desafio para o professor**. 2002. Disponível em:<[http://files.educar-e-uma-arte.webnode.com/200000808-60ed861e7c/Curr%C3%ADculo%20-%20Um%20grande%20desafio%20para%20o%20professor\(1\).pdf](http://files.educar-e-uma-arte.webnode.com/200000808-60ed861e7c/Curr%C3%ADculo%20-%20Um%20grande%20desafio%20para%20o%20professor(1).pdf)>. Acesso em: 03 abr. 2020.

THOMA, Adriana da Silva.. A Inclusão no Ensino Superior: “Ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos (...) Isso exige certamente uma política especial...”. In: 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2006, Caxambu/MG. **Anais...** p. 0-18. Disponível em:<<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT15-2552--Int.pdf>>. Acesso em 03 abr. 2020.

VERASZTO, Estéfano Vizconde et. al. Tecnologia: Buscando uma definição para o conceito. **Prisma.com**, v. 1, n. 7, p. 60-85, 2008. Disponível em:<<http://ojs.letras.up.pt/index.php/prisma.com/article/view/2065/1901>>. Acesso em 09 jan. 2019.

VILELA, Naiara Sousa; KATO, Marly Nunes de Castro; MELO, Geovana Ferreira. Planejamento na Educação Superior: uma reflexão da prática docente universitária. In: XVII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e a Prática de Ensino, 2014, Fortaleza. **Anais...** Disponível em:<<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro1/405-%20PLANEJAMENTO%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20SUPERIOR%20UMA%20REFLEX%C3%83O%20DA%20PR%C3%81TICA%20DOCENTE%20UNIVERSIT%C3%81RIA.pdf>>. Acesso em 03 abr. 2020.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Ação Sociopolítica 23, 24, 25, 33, 34

C

Ciências Biológicas 10, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 49, 57, 84

Currículo 12, 17, 23, 35, 49, 50, 51, 54, 55, 56, 57, 67, 80, 81, 108, 116, 117, 119, 127, 128, 131, 132, 140, 149, 151, 152, 158, 159, 165, 166, 167, 168, 170, 172, 176, 190, 191, 193, 195, 200, 201, 218, 220, 225, 227, 230, 240, 243

D

Diretrizes Curriculares 10, 11, 12, 15, 16, 17, 20, 22, 67, 86, 127, 134, 136, 137, 138, 141, 151, 154, 155, 188, 195, 238, 241

Diversidade 12, 55, 59, 72, 73, 74, 75, 76, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 146, 152, 189, 208, 225, 240

Docência 12, 13, 15, 17, 20, 21, 25, 27, 35, 36, 38, 46, 49, 50, 52, 54, 55, 56, 57, 60, 64, 65, 68, 86, 89, 127, 129, 132, 134, 136, 137, 138, 140, 141, 144, 145, 157, 158, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 167, 189, 190, 195, 196, 238, 239, 241, 243

Double-Loop 49, 50, 57

E

Educação Básica 18, 19, 20, 26, 36, 37, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 71, 73, 78, 79, 95, 100, 102, 104, 115, 117, 122, 134, 137, 138, 139, 141, 142, 143, 145, 150, 152, 163, 165, 195, 198, 226, 230, 235, 236, 238, 240

Educação de Jovens e Adultos 187, 188, 189, 191, 194, 195

Educação Infantil 46, 47, 124, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 163

Educação para Cidadania 197

Educação Superior 12, 17, 57, 138, 139, 140, 143, 144, 157, 158, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169

Ensino-Aprendizagem 8, 13, 29, 37, 38, 40, 46, 54, 84, 86, 88, 138, 159, 161, 162, 163, 164, 165, 168, 175, 176, 189, 211, 212, 227

Ensino de Ciências e Biologia 47, 197

Ensino de História 78, 88, 89

Ensino Regular 41, 90, 92, 96, 97, 118, 186

F

Formação Continuada 3, 14, 50, 51, 67, 98, 136, 137, 138, 141, 143, 172, 190, 193, 223, 227, 232, 234, 236, 237, 238, 240, 241

Formação Docente 10, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 29, 32, 34, 35, 36, 38, 54, 57, 60, 64, 65, 67, 78, 79, 80, 83, 87, 88, 114, 121, 122, 140, 142, 168, 187, 232, 234, 236

Formação Inicial 3, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 23, 25, 27, 28, 33, 47, 50, 51, 54, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 123, 131, 136, 137, 138, 139, 141, 142, 187, 190, 194, 234, 237, 239, 240, 241, 242

H

Histórias de Vida 1, 2, 3, 8, 9

I

Identidade Profissional 1, 2, 61, 79, 128, 234, 235, 239

Inclusão 19, 90, 91, 93, 94, 96, 97, 98, 112, 113, 115, 118, 121, 152, 161, 165, 166, 168, 179, 186, 225

Institutos Federais 136, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 170

Instrumentos de Ensino 37

M

Mostra Científica 37, 38, 40, 42, 43, 44, 45

O

Organização Curricular 157, 158, 159, 160, 161, 162, 167, 237

P

PARFOR 15, 18, 19, 20, 22, 68, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 88, 89

Política Educacional 124, 134, 137, 219, 220, 222, 223, 224, 227, 228, 230

Políticas Públicas 10, 11, 13, 16, 18, 20, 72, 73, 94, 98, 106, 124, 127, 128, 134, 143, 187, 194, 195, 199, 230, 243

Prática Docente 19, 37, 49, 51, 54, 56, 85, 90, 102, 108, 110, 121, 125, 127, 130, 152, 164, 165, 166, 169, 177, 187, 189, 200, 206, 209, 214, 234, 237

Professor Bacharel 136, 137, 138, 140, 141, 143

Professor Reflexivo 17, 34, 114, 124, 125, 126, 127, 130, 131, 133, 134, 135, 234, 237, 242

Profissão Docente 13, 32, 51, 60, 61, 112, 131, 135, 233, 234, 241, 242

Projeto Político-Pedagógico 49

Q

Questões Sociocientíficas 23, 24, 35, 197, 199, 201, 202, 204, 205, 206

R

Recursos Humanos 170, 176

Reformas Educacionais 126, 219, 220, 230, 235

Rotina Pedagógica 145, 146, 153

T

TDAH 90, 94, 95, 96, 98

Tecnologia 10, 21, 23, 25, 27, 28, 34, 36, 115, 137, 139, 140, 142, 143, 158, 165, 168, 169, 173, 199, 200, 201, 202, 205, 208, 209, 211, 212, 214, 215, 217, 218, 243

Teoria Queer 100, 103, 111

Trabalho do Professor 26, 31, 113, 130, 145, 146, 156, 193, 242

Atena
Editora

Ano 2020

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E PRÁTICAS NA AÇÃO DOCENTE 3

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

Atena
Editora

Ano 2020

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E PRÁTICAS NA AÇÃO DOCENTE 3

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

@atenaeditora 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 