

Relatos de experiência

Experiência de disciplinas do Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente na pós-graduação: reflexão e potência no ensino superior

Experience of disciplines from the Supervised Internship Program for Teachers' Training in graduate studies: reflection and potency in higher education (abstract: p. 14)

Experiencia de asignaturas do Programa de Pasantía Supervisada de Capacitación Docente en el postgrado: reflexión y potencia en la enseñanza superior (resumen: p. 14)


Aline Barreto de Almeida Nordi^(a)

<alinenordi@ufscar.br> 

Márcia Niituma Ogata^(b)

<ogata@ufscar.br> 

Maria Lúcia Teixeira Machado^(c)

<mmachado@ufscar.br> 

^(a) Departamento de Medicina, Universidade Federal de São Carlos (Ufscar). Rodovia Washington Luís, km 235. São Carlos, SP, Brasil. 13565-905.

^(b) Departamento de Enfermagem, Ufscar. São Carlos, SP, Brasil.

^(c) Núcleo Multidisciplinar de Estudos, Formação e Intervenção em Economia Solidária. São Carlos, SP, Brasil.

Apresenta-se uma experiência na formação para a docência do ensino superior nas disciplinas que compõem o Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente. Os principais desafios relatados pelos pós-graduandos no contato com seus estudantes foram: o conflito geracional, a aprendizagem empírica do fazer do professor e a frágil apropriação de conceitos educacionais. Os desafios das docentes na condução das disciplinas perpassam a mediação da aprendizagem na quebra de paradigmas; e o estímulo à prática reflexiva e à aprendizagem significativa. As disciplinas permitiram, na avaliação discente, a análise crítica do seu papel social; a gestão do processo educativo; a aproximação de conceitos e de estratégias educacionais; e mudanças na prática. Espera-se que este relato possa inspirar outros programas e apoiar iniciativas que considerem rever o papel da pós-graduação na formação para a docência.

Palavras-chave: Formação docente. Ensino superior. Metodologias ativas. Aprendizagem significativa.

Introdução

A educação contemporânea e a formação do futuro docente para o ensino superior é um tema relevante e um debate em aberto. Identificam-se desafios em duas frentes: na atuação docente pela reprodução da forma de transmissão vertical dos conhecimentos para os discentes; e os cursos de pós-graduação, em sua maioria, que priorizam a formação de pesquisadores em detrimento da formação pedagógica¹⁻⁸.

A preocupação da comunidade científica com a formação docente tem sido crescente dada a complexidade e os desafios sociais do século XXI, que demandam profissionais com mais ferramentas para resolver problemas e enfrentar a imprevisibilidade de situações; que integrem teoria e prática; e que favoreçam a transformação da realidade⁹⁻¹².

A literatura traz à tona que a docência, a pesquisa, a extensão e a gestão são papéis a serem exercidos pelo professor, o que exige competências para a sua concretização e traduz a complexidade da formação nos programas de pós-graduação¹³⁻²⁰. Também é possível perceber iniciativas exitosas que buscam superar as fragilidades da formação docente²¹⁻²³ em articulação com momentos de exercícios práticos da docência²⁴, a interprofissionalidade e a prática colaborativa²⁰.

Buscamos apresentar a experiência na formação para a docência do ensino superior nas disciplinas que compõem o Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade (PPGCTS) que atendem ao Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente (PESCD). Além disso, pretendemos contribuir com a discussão de iniciativas educacionais inovadoras para a docência na pós-graduação *stricto sensu* apontando possibilidades factíveis de sua realização.

O PESCD do PPGCTS: apresentando o contexto

O PPGCTS é um programa de pós-graduação voltado para a Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) e se constitui como um campo acadêmico de pesquisas e intervenções. Estuda as interações e determinações sociais da ciência e da tecnologia, em seus fatores sócio-históricos e culturais, que influenciam as mudanças científico-tecnológicas, conformando um campo interdisciplinar²⁵.

O PESCD é destinado a aprimorar a formação de discentes de pós-graduação de mestrado e doutorado, oferecendo-lhes preparação pedagógica por meio de estágio supervisionado em atividades didáticas de graduação²⁶. As duas disciplinas do PESCD no Programa são: a) Estágio Supervisionado de Capacitação Docente em Ciência, Tecnologia e Sociedade (PESCD 1); e b) Prática de Ensino em Ciência, Tecnologia e Sociedade (PESCD 2). De 2007 a 2014, a atividade dos pós-graduandos consistia no estágio de docência por meio do acompanhamento das aulas de graduação com o docente supervisor conforme exigência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES)²⁷. A responsabilidade do PESCD era da coordenação do programa, que recebia os planos e relatórios dos bolsistas para arquivamento interno.

Desde 2015, enquanto docentes do programa, assumimos o PESCD após compreender que o desenho da disciplina outrora ofertada não alcançava a perspectiva da reflexão crítica da prática educacional. De modo geral, os pós-graduandos reproduziam formas de ensino fundamentadas no modelo tradicional de educação evidenciando uma profissionalização mecanicista, individualista, acrítica e reprodutiva do trabalho.

A partir desse contexto, sugerimos ao programa assumir as duas disciplinas e propusemos as seguintes mudanças: 1) De natureza da composição do grupo – a abertura para matrícula de pós-graduandos não bolsistas, a real integração entre mestrandos e doutorandos no mesmo semestre letivo e o limite de participantes para trabalho de pequeno-grupo; e 2) De natureza conceitual – introdução de encontros de reflexão coletiva sobre a prática docente com as facilitadoras entre os estágios práticos na graduação, a valorização da interdisciplinaridade²⁸, a abordagem ética-dialógica de competência²⁹ e o horizonte alicerçado pela transformação social³⁰.

No ano de 2017, uma pós-doutoranda do programa foi convidada para compor o grupo de docentes por ter experiência prévia com metodologias ativas. Tal participação foi incorporada como atividade ao seu plano de trabalho de pós-doutorado desenvolvido no programa, resultando na escrita deste manuscrito.

O percurso metodológico

Trata-se de um relato de experiência nas disciplinas PESCD 1 e 2 do PPGCTS. O artigo foi construído por duas docentes e uma pós-doutoranda do programa, em um esforço reflexivo e analítico. Utilizamos como material de análise nossos diários de campo, compostos pelos registros escritos a partir das observações durante as disciplinas; e pelas impressões pessoais (significações, emoções, visões e percepções) após o término da atividade³¹.

Organizamos também perguntas disparadoras como rotas analíticas da experiência, tais como: Qual a aproximação dos pós-graduandos na integração das teorias educacionais com a prática centrada no estudante? Que mudanças verificamos nos pós-graduandos para facilitar o processo de ensino-aprendizagem? Que pistas encontramos na perspectiva de docentes críticos e reflexivos? Como a iniciativa educacional foi motor de mudanças da prática?

Buscamos trazer elementos do processo para construção dos saberes tecidos com os pós-graduandos nesta iniciativa educacional. Utilizamos o conceito de experiência que diz que “a experiência não é o caminho até um objetivo previsto que se conhece de antemão, mas uma abertura para o desconhecido”³¹ (p. 28).

A cada turma vislumbramos um caminho rumo ao desconhecido e a singularidade de cada uma delas não é a tônica deste texto. Pretendemos trazer uma síntese, apontando aspectos que foram comuns em todos os coletivos e que, a nosso ver, evidenciam um panorama da experiência.



A proposição apresentada é fruto de uma construção de repertório unificando vivências, conhecimentos, teorias e técnicas. Em algum momento podem parecer contraditórias, mas é na dialética que entendemos que há potência de construção, e não na proposição de uma única perspectiva. Buscamos ampliar ferramentas e estratégias para lidar com os inesperados e na integração buscamos coerência, reinvenção e flexibilidade para planejar ao longo do processo – chamando-o de processo educativo – a partir da essência de cada coletivo e do contexto vivenciado por todos.

A experiência educacional com metodologias ativas de ensino-aprendizagem

Intencionalmente organizamos as disciplinas utilizando metodologias ativas de ensino-aprendizagem de modo que os pós-graduandos pudessem vivenciar a experiência ao mesmo tempo que refletiam sobre ela e sua prática em campo; o papel do professor e a construção da sua identidade no século XXI; a aprendizagem construtivista em pequeno grupo; o foco centrado na aprendizagem do estudante; e as estratégias educacionais para sua futura atuação como docente.

As metodologias ativas proporcionam engajamento dos educandos no processo educacional a partir do desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva, da proatividade, da colaboração em equipe, da aprendizagem contextualizada e da intervenção na realidade^{32,34}. Na teoria interacionista, o foco se dá entre o sujeito que aprende e o conhecimento, de modo que o processo de aprendizagem é influenciado multifatorialmente e o ganho é mediado pelos conhecimentos prévios e novos saberes atrelados à vivência de experiências significativas³²⁻³⁵.

As estratégias educacionais que propusemos (quadro 1) estão alicerçadas nas abordagens teóricas da aprendizagem³⁵ da interação social de Lev Vygotsky; na aprendizagem significativa de David Ausubel; na aprendizagem pela experiência de John Dewey; e na pedagogia de Paulo Freire. Outros autores^{32,36-42} nos subsidiam na operacionalização das estratégias propostas, sendo muitas das fontes da área da Saúde, frutos da nossa origem de atuação.

Quadro 1. Estratégias educacionais desenvolvidas nas disciplinas

ESTRATÉGIAS	DISPARADORES	INTENCIONALIDADES	METODOLOGIA	PAPEL DAS DOCENTES
Estratégia fixa: Roda de Conversa	Conversa "olho no olho".	- Horizontalidade e diálogo no processo ensino-aprendizagem.	- Cadeiras em círculo. - Número limitado de participantes (pequeno-grupo).	- Participantes do coletivo, porém, com a responsabilidade de facilitação da atividade. - Mediação de modo a assegurar espaço de fala para todos, respeito e liberdade de expressão.
Dia 1: Apresentação dos participantes, pacto de trabalho e expectativas.	História do nome.	- Aproximação e construção de vínculo entre docentes e pós-graduandos a partir das suas histórias de vida.	- Apresentação pessoal com relato oral da história do nome dos participantes.	- Explicação da proposta. - Participantes.
	Contrato didático ³⁶ .	- Construção de relação dialógica entre docentes e pós-graduandos. - Planejamento e gestão colaborativa da disciplina. - Estímulo ao comprometimento; à participação; ao cumprimento de pactos e negociações; à flexibilização; e à tomada de decisões de todos os envolvidos.	- Pergunta disparadora: que elementos julgamos importantes para que o trabalho seja significativo, colaborativo e comprometido? As propostas foram sintetizadas em flip-chart colado na parede. - Itens imprescindíveis: respeito a todos e à diversidade; ética; equilíbrio entre fala e escuta; compromissos; colaboração; e regras práticas de funcionamento. - Assinatura no flip-chart de modo a simbolizar o compromisso com a proposta, podendo ter alterações ao longo dos encontros, caso o grupo deseje.	- Facilitação. - Participantes da atividade na complementação. - Assinam junto o documento.
	Levantamento de expectativas.	- Intersecção de anseios, desejos, expectativas e propostas entre docentes e pós-graduandos.	- Cada participante escreve três expectativas sobre a disciplina. - Técnica de visualização móvel com tarjetas, com agrupamento das expectativas em núcleos de sentido.	- Facilitação.
Círculo de Cultura ³⁰	Desafios e potencialidades do profissional do século XXI.	- Construção da linha de base: ponto de partida dos conhecimentos prévios.	- Compartilhamento do universo vocabular dos participantes, do qual são extraídas palavras geradoras.	- Facilitação.
		- Construção de significados e representações.	- Técnica de visualização móvel e núcleo de sentidos com tarjetas e posterior tematização.	- Facilitação.
		- Identificação de lacunas de aprendizagem.	- Rodada de incertezas, dúvidas e/ou motivações para estudo/aprofundamento em encontro posterior.	- Facilitação.
Espiral Construtivista ³²	Narrativa reflexiva sobre uma experiência educacional significativa.	- Compartilhamento de conhecimentos, percepções, sentimentos e valores prévios de cada pós-graduando.	- Leitura das narrativas de todos os participantes, com a consigna de que a leitura oral seja feita por uma pessoa do grupo que não o próprio autor. A escuta da narrativa na voz do colega pode estimular insights e sensações.	- Facilitação.
		- Levantamento de perspectivas e interpretações. - Compartilhamento de sistemas explicativos. - Identificação de lacunas de conhecimento.	- Síntese provisória: discussão em pequeno-grupo com identificação de problemas e/ou desafios, construção de hipóteses explicativas e formulação de questões de aprendizagem. Todos pesquisam respostas para as mesmas perguntas como estratégia da análise e confronto de diferentes fontes e autores.	- Facilitação.
		- Correlação dos saberes prévios e fronteiras de aprendizagem. - Aprender a aprender.	- Atividade de dispersão (atividade individual): busca na literatura científica das respostas às questões de aprendizagem.	- Apoio a distância.
		- Habilidades de avaliação crítica da literatura. - Diálogo entre as aprendizagens e a transformação da realidade.	- Nova Síntese 1: compartilhamento do estudo individual baseado nos achados dos referenciais. - Nova Síntese 2: caso desejado pelo grupo, realiza-se aprofundamento dos conteúdos por meio de seminários, diálogos com especialistas, etc.	- Facilitação.

Continua.

ESTRATÉGIAS	DISPARADORES	INTENCIONALIDADES	METODOLOGIA	PAPEL DAS DOCENTES
Viagem Educacional ³⁷	Cine viagem	<ul style="list-style-type: none">- Troca de emoções e sentimentos.- Impacto e interação das emoções na aprendizagem.- Diálogo entre emoção e razão na aprendizagem.- Construção de identidade grupal.	<ul style="list-style-type: none">- Escolha e exposição do filme baseado na singularidade do grupo e observação das reações corporais (gestos e expressões).- Registro individual das emoções promovidas pelo filme.- Compartilhamento verbal.- Construção de um mural criativo com as produções individuais.	- Facilitação.
Reflexão da prática/problematização ^{30,38}	Estágio de docência realizado pelos pós-graduandos	<ul style="list-style-type: none">- Análise da prática docente.- Reflexão sobre o papel do educador.- Criação de atuação na perspectiva da práxis.	<ul style="list-style-type: none">- Técnica do incidente crítico³⁹. Fatos importantes (positivos ou negativos) relacionados à vivência são compartilhados por meio de narrativas orais.- Problematização dos incidentes e análise sobre sua natureza.- Exercício de pensar soluções que ajudem na transformação da prática.	- Facilitação.
Estratégia fixa: <i>feedback</i> recursivo ⁴⁰ /avaliação formativa ⁴¹	Avaliação processual.	<ul style="list-style-type: none">- Percepção e acompanhamento dos desempenhos.- Identificação das necessidades de aprendizagem por múltiplas visões.- Erro como motor da aprendizagem.- Metacognição: conscientização do desempenho e aprendizados adquiridos.- Indicativo de fragilidades e mudanças de rotas para o melhor desenvolvimento profissional e pessoal.	<ul style="list-style-type: none">- Autoavaliação, avaliação dos pares, avaliação das facilitadoras e avaliação da atividade.- Verbal, ao final de cada encontro. Todos são estimulados a percorrer todos os elementos previstos na avaliação.	- Participantes.
<i>Feedback</i> – Técnica de Pendleton ⁴²	Relatórios dos estágios		Regras de Pendleton: 1. O que você acha que fez bem? 2. O que você acha que não foi adequado? 3. O que eu acho que você fez bem? 4. O que eu acho que você poderia ter feito melhor? 5. Vamos conversar sobre como poderia melhorar?	- Facilitação.

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

O perfil dos estudantes do século XXI na visão dos pós-graduandos

Uma das discussões centrais trazidas pelos pós-graduandos refere-se à relação professor-estudante. Há desafios no conflito geracional baseado na referência do que é ser um estudante de graduação sob a ótica dos pós-graduandos: a geração 3D (dispersa, desfocada e distraída), tal como foi apelidada por uma das turmas diretamente relacionada às dificuldades para lidar com as tecnologias no ambiente escolar e estimular a proatividade do estudante.

As principais hipóteses explicativas dos pós-graduandos para esses problemas recaem no desconhecimento de como as tecnologias podem apoiar o docente; na descontinuidade de políticas e programas educacionais que dificultam o planejamento; na governabilidade limitada do docente às decisões macropolíticas; na organização curricular fragmentada; nas diferentes expectativas na relação professor-estudante; e na falta de formação prévia para a docência.

As inquietações dos pós-graduandos trazem também à tona a dificuldade em desvincular o papel do professor na centralidade do processo de ensino-aprendizagem e que a sua atuação é intuitiva. Os grupos apresentavam uma baixa apropriação e aplicação de conceitos educacionais à sua prática docente. Nas reflexões realizadas, constatou-se que boa parte das decisões foram autoritárias ou contraditórias.

Um estudo⁴³ aponta que os programas educativos são organizados por meio de estruturas contraditórias, em que aspectos como metodologia, concepção teórica e questões burocráticas se fundem às outras demandas do professor, trazendo para a cena dilemas éticos durante as interações no ambiente de aula.

Estimular a quebra de paradigmas não é um processo simples de conduzir no papel de facilitadoras, pois envolve mediar a discussão, acolher as falas, trazer as emoções-afetos- atitudes, identificar a natureza dos problemas, possibilitar a aprendizagem significativa e incluir os erros como essência da aprendizagem. É necessário vencer a relação alienante e autoritária por meio do amor, da liberdade e do diálogo, em uma construção que possa fazer sentido a ambos^{30,44}. A perspectiva é que os pós-graduandos sejam produtores criativos e críticos dos novos conhecimentos⁴⁵, a partir do reconhecimento e de um exercício de metalinguagem sobre as emoções⁴⁶.

A reflexão da prática docente: opção pedagógica no caminho para a práxis

A reflexão da prática é um espaço coletivo e protegido em que os pós-graduandos trazem e discutem elementos da prática da docência no estágio com a graduação, as colocam em análise, constroem novos conhecimentos e buscam ações e soluções para o retorno ao mesmo cenário. Os relatos são experiências, na perspectiva da pessoa que a vivenciou, e o grupo atua colaborativamente. É no momento de reflexão sobre a ação que se ganha consciência do processo, que se identificam crenças e que se desenvolve o próprio pensamento, estabelecendo a ligação entre teoria e prática³⁹

É importante salientar que fazemos distinção da reflexão na prática e da prática. Elas se diferenciam pelo momento em que acontecem: a reflexão na prática ocorre durante a ação, sendo que a reflexão da prática ocorre em um momento posterior ao acontecimento. Compreendemos que a reflexão da prática é mais potente porque ela pressupõe distanciamento de quem viveu determinada situação, permitindo associações e processos cognitivos e emotivos distintos. Além disso, o apoio problematizador das facilitadoras e a contribuição dos demais colegas do grupo podem agregar outras visões de mundo e estimular novas conexões.

Como disparador, utilizamos a técnica do incidente crítico, sendo este:

[...] um acontecimento delimitado no tempo e no espaço que, ao ultrapassar um determinado limite emocional do professor, coloca em crise ou desestabiliza o seu modo de agir convencional³⁹. (p. 60)

Utilizamos o caminho descrito por Domingos³⁹ em três momentos: 1) o pós-graduando situa o incidente crítico no contexto, definindo seu significado e demais elementos que julgar importante para a compreensão; 2) o grupo analisa o desenvolvimento do incidente crítico, por meio dos motivos desestabilizadores, dos comportamentos, das decisões

tomadas e das emoções e sentimentos provocados e as consequências destes; e 3) a reflexão retorna para o pós-graduando que trouxe a situação para nova interpretação ao sucedido. Abrimos espaço para as diversas possibilidades de incidentes: didáticos, organizativos, na relação docente-discente e em relação aos aspectos afetivos.

Os pós-graduandos revelaram que o papel do docente e as metodologias de ensino e de avaliação eram pouco ou não eram discutidos no estágio com o supervisor. De modo geral, as vivências se deram com o acompanhamento e/ou substituição do supervisor nas atividades com os estudantes de graduação. A principal e mais recorrente estratégia de ensino utilizada eram as aulas expositivas, com abertura para tirar dúvidas ao final. Alguns pós-graduandos tiveram a experiência de assumir a aula sem prévio contato com a turma.

Os incômodos e conflitos fizeram parte tanto na perspectiva individual, do pequeno-grupo, quanto institucional, visto que a cultura avaliativa e a autoavaliação se faziam pouco presentes na experiência dos pós-graduandos e na de seus supervisores. Diferentes situações foram levantadas, como conflitos com o supervisor quando questionado sobre sua prática. Além disso, alguns pós-graduandos arriscaram mudar o planejamento prévio da aula com a oferta de outras estratégias de ensino-aprendizagem; outros relataram não conseguir porque o estudo do conteúdo a ser ministrado tomava todo o tempo do planejamento; outros pensaram em mudar, mas não conseguiram devido à natureza do conteúdo ser muito operacional. Esses elementos aparecem em consonância com a literatura, na perspectiva de que somente o domínio dos saberes específicos não é suficiente para que os futuros docentes possam dar conta das incertezas de suas ações em situação de trabalho e que o modelo tradicional de ensino por meio da transmissão de conhecimentos ainda é utilizado por muitos professores universitários^{1,12,16,47}.

Verificamos que as reflexões dos pós-graduandos se iniciaram em um nível mais superficial traduzido em aspectos do acontecimento em si, aumentando em profundidade de modo proporcional à quantidade de encontros, como as competências e a identidade profissional do docente.

O papel docente na transformação da realidade: um caminho a ser percorrido

Sob a ótica do exercício como prática social, a profissionalização do professor universitário foi avaliada pelos pós-graduandos como uma das estratégias para repensar o cotidiano do fazer e do seu papel na sociedade.

É costumeiro, nos primeiros encontros, ouvir dos pós-graduandos relatos sobre o cansaço e a frustração, mesmo sendo iniciantes na carreira acadêmica. Um dos primeiros fatores que apresentam é o trabalho solitário do professor. Os fazeres cotidianos não encontram espaço para a troca e o compartilhamento de ideias, metodologias de ensino e tomada de decisão com seus colegas. Além disso, apresentam relativa desesperança na docência devido à precariedade e à baixa valorização da educação no país.



Pensar em mudança da educação tradicional para uma perspectiva progressista demanda interação entre os docentes¹⁴, visto que as estruturas materiais e formativas nem sempre têm acompanhado as exigências contemporâneas da docência⁴³.

A problematização que trazíamos a partir do relato dos pós-graduandos sobre o modelo de ensino que adotavam era recorrente e sua compreensão foi sendo sedimentada por meio da perspectiva do aprendizado em espiral³⁵, acessando diferentes camadas de conhecimentos e aprofundando-os a cada retomada.

Essas sucessivas aproximações permitiram ir além do discurso de redução da prática docente vinculada ao modelo de seus mestres, a baixa transposição dos conteúdos repassados, a falta de sentidos e a dissociação entre teoria e prática, proporcionando compreensões de que: a) a relação professor-estudante deve ser dialógica; b) o professor também aprende; c) é importante a atenção às singularidades para a aprendizagem; d) a permanência estudantil é relevante, considerando as exclusões sociais e as diversidades; e e) é relevante a intersecção entre emoções e racionalidades.

Nossa autoavaliação: limites e possibilidades da proposta

A proposta apresentada foi pensada a partir da análise de que a qualificação para a docência nos cursos de pós-graduação do Brasil tem permanecido em segundo plano, sendo o PESCDC uma das poucas ofertas.

Avaliamos que o PESCDC 1 funciona como disparador para uma primeira aproximação dos temas, apresentando limitações quanto à profundidade da natureza da mudança do papel docente quando o pós-graduando se inscreve apenas no PESCDC 1. A maior parte dos estudantes decide continuar os estudos no PESCDC 2. Apesar da obrigatoriedade de cursar a disciplina seja dos bolsistas de doutorado, estudantes do programa se interessam e a realizam como optativa. Avaliamos que no PESCDC 2 os pós-graduandos avançam no ganho de consciência e permanência temporal da mudança nas práticas.

Embora sejamos docentes da área da Saúde e, por vezes, desconheçamos as especificidades técnicas das outras áreas, avaliamos que isso pouco interferiu, já que nosso papel foi de facilitação do processo de ensino-aprendizagem. Assumir e desenvolver esse papel não é simples porque exige planejamento contínuo, flexibilidade e mediação dos estranhamentos iniciais dos pós-graduandos com a metodologia. Além disso, há a necessidade de formação e desenvolvimento docente permanente para exercer o papel de facilitador de processos centrados na aprendizagem do estudante.

Temos feito muitas críticas ao modismo das metodologias ativas na forma de aplicação de técnicas e métodos mais dinâmicos, porém, traduzido em práticas ainda reprodutoras da soberania docente e/ou aplicação instrumental dos conteúdos apresentados. Compreendemos que a aplicação de metodologias ativas sem a devida compreensão teórico-metodológica que as subsidiam pode gerar a sobreposição de estratégias fragmentadas e que não buscam processos educacionais dialógicos, emancipatórios e transformadores da realidade.



É nosso consenso que o conhecimento é um processo construído ao longo do tempo, com as experiências vividas e reflexão crítica de si mesmo e do seu entorno. Por esse motivo, as disciplinas possuem limitações e essa iniciativa isolada não garante as mudanças de práticas dos futuros docentes.

Outra fragilidade que reconhecemos é o de ainda não haver um espaço de interlocução direta com os docentes supervisores do PESC.D. O fato destes terem origem em diferentes campos do conhecimento e centros da universidade pode ser uma hipótese explicativa, mas a mais provável é que, nesse processo historicamente complexo, ainda não tenha chegado o momento de maior aproximação.

No entanto, os desafios enfrentados com essa proposta estão alicerçados no nosso compromisso e no imperativo ético de contribuir com a educação do país. É preciso resistir e sermos criativas, mesmo em contextos difíceis. Parafraseando uma das nossas experiências com um coletivo de formadores em processos educacionais na saúde, é preciso gás na resistência! Esperamos que esse trabalho possa inspirar outros programas e apoiar novas iniciativas que considerem rever o papel da pós-graduação na formação para a docência.

Contribuição das autoras

Todas as autoras participaram ativamente de todas as etapas de elaboração do manuscrito.

Financiamento

A primeira autora foi bolsista pelo Programa Nacional de Pós-Doutorado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Agradecimentos

Ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade da Universidade Federal de São Carlos e ao Prof. Dr. Wilson José Alves Pedro pelo apoio durante o estágio de pós-doutorado e para a realização deste artigo.

Conflito de interesse

As autoras não têm conflito de interesse a declarar.

Direitos autorais

Este artigo está licenciado sob a Licença Internacional Creative Commons 4.0, tipo BY (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR).





Editora

Vera Lúcia Garcia

Editor associado

Flavio Adriano Borges

Submetido em

19/05/21

Aprovado em

09/12/21

Referências

1. Gil AC. Didática do ensino superior. São Paulo: Atlas; 2010.
2. Bazzo VL. Constituição da profissionalidade docente na educação superior: apontamentos para uma política nacional de formação [Internet]. In: 31a Reunião Anual da ANPED; 2008; Caxambu. Caxambu: ANPED; 2008 [citado 25 Abr 2021]. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT11-4842--Int.pdf>
3. Carabetta Júnior V, Cury MCFS. A Contribuição da Coordenação Pedagógica na Escola de Medicina. Rev Bras Educ Med. 2007; 31(1):44-51. Doi: 10.1590/S0100-55022007000100007.
4. Paiva GS. Recortes da formação docente da educação superior brasileira: aspectos pedagógicos, econômicos e cumprimento de requisitos legais. Ensaio Aval Polit Publica Educ. 2010; 18(66):157-74. Doi: 10.1590/S0104-40362010000100009.
5. Paiva CMF. A identidade docente na educação profissional: como se forma o professor [Internet]. In: Anais do 16o Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE); 2012; Campinas. Campinas: ENDIPE; 2012 [citado 28 Mar 2018]. Disponível em: <http://endipe.pro.br/ebooks-2012/2752c.pdf>
6. Lopes ES, Cordeiro TL, Santos EG, Bervian PV. A construção da identidade profissional docente: alicerçada em experiências no contexto escolar. Rev Eletronica Educ. 2021; 15:1-14. Doi: 10.14244/198271994150.
7. Canan SR. PIBID: promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores. Form Docente. 2012; 4(6):24-43.
8. Alves LR, Giacomini MA, Teixeira VM, Henriques SH, Chaves LDP. Reflexões sobre a formação docente na pós-graduação. Esc Anna Nery Enferm. 2019; 23(3):1-7. Doi: 10.1590/2177-9465-EAN-2018-0366.



9. Lampert JB, Perim GL, Aguilar-da-Silva RH, Stella RCR, Abdala IG, Costa NMSC. Mundo do trabalho no contexto da formação médica. *Rev Bras Educ Med*. 2009; 33 Suppl. 1:35-43. Doi: 10.1590/S0100-55022009000500004.
10. Coelho I, Padilha R, Ribeiro E. Desafios na educação de profissionais de saúde no século XXI. In: Lima V, Padilha R, organizadores. *Reflexões e inovações na educação de profissionais de saúde*. Rio de Janeiro: Atheneu; 2018. p. 25-36.
11. Cintra PR. A produção científica sobre docência no ensino superior: uma análise bibliométrica da SciELO Brasil. *Avaliação (Campinas)*. 2018; 23(2):567-85. Doi: 10.1590/S1414-40772018000200016.
12. Santos FKS. Limites e possibilidades da racionalidade pedagógica no ensino superior. *Educ Real*. 2013; 38(3):915-29.
13. Corrêa GT, Ribeiro VMB. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação stricto sensu. *Educ Pesqui*. 2013; 39(2):319-34. Doi: 10.1590/S1517-97022013000200003.
14. Nóvoa A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cad Pesqui*. 2017; 47(166):1106-33. Doi: 10.1590/198053144843.
15. Barbosa MAC, Paiva KCM, Mendonça JRC. Papel social e competências gerenciais do professor do ensino superior: aproximações entre os construtos e perspectivas de pesquisa. *Organ Soc*. 2018; 25(84):100-21. Doi: 10.1590/1984-9240846.
16. Rodrigues RS, Jerônimo GH, Almeida PD, Motato-Vasquez V, Cerati TM. O estágio de docência na formação dos pós-graduandos do Instituto de Botânica. *Hoehnea*. 2018; 45(4):591-601. Doi: 10.1590/2236-8906-76/2017.
17. Ribeiro GM, Zanchet BMBA. Estágio de docência: possibilidades e limites na formação de professores universitários. *Curriculo Front*. 2015; 15(2):508-26.
18. Vieira RA. Formação pós-graduada e docência no ensino superior: mapeamento das discussões sobre o estágio de docência na RBPG/CAPES. *Rev Contraponto*. 2013; 13(2):94-101. Doi: 10.14210/contrapontos.v13n2.p94-101.
19. Troncon LEA, Pazin-Filho A, Bollela VR, Borges MC, Panúncio-Pinto MP. Experiência de formação docente na pós-graduação e pesquisa em educação: projeto Capes Pró-Ensino na Saúde da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Brasil. *Interface (Botucatu)*. 2018; 22 Suppl 1:1493-504. Doi: 10.1590/1807-57622017.0025.
20. Freitas MAO, Demarchi GSS, Rossit RAS. Educação Interprofissional na pós-graduação stricto sensu: o olhar dos egressos. *Interface (Botucatu)*. 2018; 22 Suppl 2:1647-59. Doi: 10.1590/1807-57622017.0644.
21. Silva HI, Gaspar M. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. *Rev Bras Estud Pedagog*. 2018; 99(251):205-21. Doi: 10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3093.
22. Batista NA. Desenvolvimento docente na área da saúde: uma análise. *Trab Educ Saude*. 2005; 3(2):283-94. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462005000200003>.
23. Alvarado-Herrera SS, Gonzalez-Sandoval GE, Paniagua-Cortes Y. Curricular and pedagogical aspects to be taken into account for curriculum redesign and development in a master's program in higher education. *Educare*. 2018; 22(2):141-59. Doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-2.9>.
24. Oliveira WA, Silva JL, Scarpini NAM, Muñoz SS, Silva MAI, Gonçalves MFC. Professor training in health postgraduate studies: analysis of an experience. *Rev Bras Enferm*. 2018; 71(6):3115-20. Doi: 10.1590/0034-7167-2017-0319.



25. Pedro WJA, Souza C, Ogata MN. Ciência, tecnologia e sociedade. In: Mill D. Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação à distância. Campinas: Papirus; 2018. p. 98-101.
26. Universidade Federal de São Carlos. Resolução nº 315-CEPE, de 3 de Outubro de 1997. Dispõe sobre a instituição do Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente - PESCD. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos; 1997.
27. Brasil. Ministério da Educação. Portaria nº 76, de 14 de Abril de 2010. Regulamento do programa de demanda social. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES; 2010.
28. Mattos MP, Gomes DR, Trindade SNC, Silva MM, Carvalho RB, Oliveira ERA. Ver, rever e transver: iluminando a formação interdisciplinar com educadores da Saúde Coletiva. *Interface (Botucatu)*. 2020; 24:e190566. Doi: 10.1590/Interface.190566.
29. Ribeiro E, Lima V, Padilha R. Formação orientada por competência. In: Lima V, Padilha R, organizadores. Reflexões e inovações na educação de profissionais de saúde. Rio de Janeiro: Atheneu; 2018. p. 25-36.
30. Freire P. Pedagogia do oprimido. 50a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2011
31. Minayo MCS. Pesquisa social - Teoria método e criatividade. 28a ed. Petrópolis: Vozes; 2006.
32. Bondía JL. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev Bras Educ*. 2002; 1(19):20-9. Doi: 10.1590/S1413-24782002000100003.
33. Lima VV. Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino aprendizagem. *Interface (Botucatu)*. 2017; 21(61):421-34. Doi: 10.1590/1807-57622016.0316.
34. Berbel NAN. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. *Semin Cienc Soc Hum*. 2011; 32(1):25-40.
35. Maiadanic ANC, Nordi ABA. Mi viaje por el Curso de Especialización en Gestión de Políticas de Salud Informadas por Evidencias (ESPIE): como las metodologías activas añadiran para una aprendizaje significativa en la gestión de políticas de salud. *Interface (Botucatu)*. 2018; 22(66):951-60. Doi: 10.1590/1807-57622017.0259.
36. Moreira M. Teorias de aprendizagem. 2a ed. São Paulo: EPU; 2011.
37. Althaus MTM, Bagio VA, Zanon DP. O contrato didático na aula universitária. *Rev Docencia Ensino Superior [Internet]*. 2020 [citado 14 Maio 2021];10:1-13. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/16209>
38. Mourthé Júnior CA, Lima VV, Padilha RQ. Integrando emoções e racionalidades para o desenvolvimento de competência nas metodologias ativas de aprendizagem. *Interface (Botucatu)*. 2018; 22(65):577-88. Doi: 10.1590/1807-57622016.0846.
39. Steinert Y. Faculty development: from workshops to communities of practice. *Med Teach*. 2010; 32(5):425-8. Doi: 10.3109/01421591003677897.
40. Domingos S. Análise de incidentes críticos no ensino superior: (re)construção da identidade profissional do docente [tese]. Lisboa: Universidade de Lisboa; 2015.
41. Cope B, Kalantzis M. E-learning ecologies. Nova Iorque: Routledge; 2016.
42. Van der Vleuten CPM, Schuwirth LWT, Driessen EW, Govaerts MJB, Heeneman S. Twelve tips for programmatic assessment. *Med Teach*. 2015; 37(7):641-6. Doi: 10.3109/0142159X.2014.973388.
43. Burgess A, Van Diggele C, Roberts C, Mellis C. Feedback in the clinical setting. *BMC Med Educ*. 2020; 20 Suppl 2:460. Doi: 10.1186/s12909-020-02280-5.



44. Sales A, Deixa GV, Santos CA. As Múltiplas faces do fazer docente: implicações institucionais, pessoais e éticas no bem-estar do professor. Londrina: Editora Científica; 2021.
45. Freire P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 53a ed. São Paulo: Paz e Terra; 2014.
46. Saviani N. Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no ensino. 7a ed. Campinas: Autores Associados; 2006.
47. Maturana H. Emoções e linguagem na educação e na política. 4a ed. Belo Horizonte: UFMG; 2005.
48. Batista NA, Batista SH. Docência em saúde: temas e experiências. 2a ed. São Paulo: Senac; 2014.

An experience in training for teaching in higher education is presented in the subjects encompassed by the Supervised Internship Program for Teacher Education. The main challenges reported by graduate students were: generational conflict; the empirical learning of the teacher's doing; the fragile appropriation of educational concepts. The challenges faced by teachers in conducting the disciplines permeate the mediation of learning by breaking paradigms and encouraging reflection of the practice and meaningful learning. The subjects allowed, in the student evaluation, the critical analysis of their social role; the management of the educational process; the approximation of educational concepts and strategies; and changes in practice. It is hoped that this report can inspire other programs and support initiatives that consider reviewing the role of graduate studies in teacher education.

Keywords: Teacher education. Higher education. Active methodologies. Meaningful learning.

Se presenta una experiencia en la formación para la docencia de la enseñanza superior juntamente con las asignaturas que componen el Programa de Pasantía Supervisada de Capacitación Docente. Los principales desafíos relatados por los alumnos de postgrado en el contacto con sus estudiantes fueron: el conflicto generacional, el aprendizaje empírico del quehacer del profesor, la frágil apropiación de conceptos educativos. Los desafíos de las docentes en la dirección de las asignaturas atraviesan la mediación del aprendizaje en la ruptura de paradigmas, el incentivo a la práctica reflexiva y al aprendizaje significativo. Las asignaturas permitieron, en la evaluación discente, el análisis crítico de su papel social, la gestión del proceso educativo, la aproximación de conceptos y estrategias educativas y cambios en la práctica. Se espera que este relato pueda inspirar otros Programas y dar apoyo a iniciativas que consideren la revisión del papel del postgrado en la formación para la docencia.

Palabras clave: Formación docente. Enseñanza superior. Metodologías activas. Aprendizaje significativo.