

**DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: ESTUDO DE CASO EM UMA  
DISCIPLINA FORMATIVA DA PÓS-GRADUAÇÃO**

**TEACHING IN HIGHER EDUCATION: A CASE STUDY IN A FORMATIVE  
DISCIPLINE OF GRADUATE**

**ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ESTUDIO DE CASO EN UN  
CURSO DE POSGRADO**

**ADRIANA SOUZA TORSONI**

Doutora em Clínica Médica pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Nutrição e do Esporte e  
Metabolismo da Unicamp-Limeira  
atorsoni@unicamp.br

**LUCIANO ALLEGRETTI MERCADANTE**

Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)  
Professor do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Nutrição e do Esporte e Metabolismo  
da Unicamp-Limeira  
lucianom@unicamp.br

**REGINA CÉLIA GRANDO**

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)  
Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)  
regrando@yahoo.com.br

## Resumo

No presente trabalho, são apresentados os resultados de um estudo desenvolvido na disciplina ‘Oficina de Apoio Didático’, oferecida desde 2016 em um programa de Pós-Graduação *stricto sensu* da grande área ciências da saúde. A disciplina tem por objetivos: (1) Estimular os estudantes a discutir e construir princípios, critérios e estratégias de ensino e de aprendizagem; (2) Refletir sobre a formação humanista do estudante universitário; (3) Planejar, construir e aplicar recursos didáticos em situações de ensino. Nosso objetivo de pesquisa foi investigar os processos formativos da docência do ensino superior, analisando três momentos da disciplina: (1) Construção das memórias escolares e reflexões sobre ‘o professor inesquecível’, (2) Formação humanista do professor em prol do desenvolvimento humano: debates contemporâneos e (3) ‘Pondo a mão na massa’: construção colaborativa e aplicação de ferramentas inovadoras em disciplinas da graduação. Consideramos como dados da pesquisa as narrativas de aula dos formadores, produção de memórias escolares dos estudantes, registros orais audiogravados dos estudantes durante os debates e discussões em aulas, carta ao ‘professor inesquecível’, videogravação da socialização de aulas e apresentações. Os resultados indicam que foi possível construir caminhos para pensar uma formação do futuro professor do ensino superior na perspectiva da produção de conhecimentos compartilhados sobre a docência. Os formadores e futuros professores aprenderam durante todo o processo, sobretudo como é possível repensar práticas inovadoras de ensino na graduação em um ambiente problematizador, mesmo em disciplinas com altos índices de reprovação.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Estratégias de ensino. Pós-Graduação.

## Abstract

This paper presents the results of a study developed during the discipline ‘Didactic Support Workshop’, offered since 2016 in a Health Sciences Graduate Program. The discipline objectives are: (1) to encourage students to discuss and build teaching and learning principles, criteria and strategies; (2) to think about graduate student humanistic education; (3) to plan, build and apply learning resources in teaching situations. Our research goal was to investigate the formative processes of college education professors, analyzing three aspects of the discipline: (1) construction of school memories and reflections upon ‘the unforgettable teacher’, (2) humanistic teacher training in favor of human development: contemporary debates and (3) ‘Hands-on’: collaborative construction and application of innovative tools in undergraduate courses. We considered as research data: the professors’ class narratives, the production of students’ school memories, the oral records of students during debates and discussions in classes, the letter to the ‘unforgettable teacher’, the video recording of the socialization of classes and presentations. The results indicate that it was possible to build ways to think about the formation of the future college education professor in the perspective of producing shared knowledge about teaching. The discipline professors and the teachers in training learned throughout the process, especially on how to rethink undergraduate innovative teaching practices in a problematizing environment, even in disciplines with high failure rates.

**Keywords:** Teacher training. Teaching strategies. Graduate.

## Resumen

En el presente trabajo, se presentan los resultados de un estudio desarrollado en la disciplina del ‘Taller de Apoyo Didáctico’, ofrecido desde 2016 en un programa de postgrado *stricto sensu* en el área de Ciencias de la Salud. El curso tiene como objetivo: (1) estimular a los estudiantes a discutir y desarrollar la enseñanza, los principios, criterios y estrategias de aprendizaje; (2) reflexionar sobre la educación humanista del estudiante universitario; (3) planificar, construir y aplicar recursos didácticos en la enseñanza. Nuestro objetivo fue investigar los procesos formativos de la enseñanza de la educación superior, analizando tres momentos de la disciplina: (1) construcción de recuerdos escolares y reflexiones sobre ‘el profesor inolvidable’, (2) formación del profesorado humanista a favor del desarrollo humano: debates contemporáneos y (3) ‘práctica’: construcción colaborativa y aplicación de herramientas innovadoras en cursos de pregrado. Consideramos como datos de la investigación: narraciones de clase de los formadores, producción de recuerdos escolares de los alumnos, registros orales grabados por los alumnos durante los debates y debates en clase, una carta inolvidable para el profesor, grabación de video de la socialización de las clases y presentaciones. Los resultados indican que fue posible construir formas de pensar sobre la formación del futuro profesor de educación superior en la perspectiva de producir un conocimiento compartido sobre la enseñanza. Los capacitadores y los futuros profesores aprendieron durante todo el proceso, especialmente cómo es posible repensar las prácticas de enseñanza innovadoras en cursos de pregrado en un entorno problemático, incluso en materias con altas tasas de fracaso.

**Palabras clave:** Formación docente. Estrategias de enseñanza. Posgraduación.

## 1. INTRODUÇÃO

O texto apresenta uma pesquisa desenvolvida a partir da experiência com a disciplina Oficina de Apoio Didático, oferecida pela primeira vez no segundo semestre de 2016, no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Nutrição e do Esporte e Metabolismo (PPG-CNEM) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). A disciplina tem por objetivos: (1) Estimular os estudantes a discutir e construir princípios, critérios e estratégias de ensino e de aprendizagem; (2) Refletir sobre a formação humanista do estudante universitário; (3) Planejar, construir e aplicar recursos didáticos em situações de ensino. A motivação para a criação da disciplina foi o incômodo causado aos formadores pelo desempenho dos estudantes em disciplinas da graduação, pela reduzida valorização do ensino em relação à pesquisa e pelos raros espaços de formação e qualificação, no âmbito da Pós-Graduação (PG), para a docência no Ensino Superior (ES), diante dos quais se constatou a necessidade de desenvolver práticas inovadoras de ensino que rompessem com uma perspectiva puramente tradicional e distante das necessidades atuais de formação do graduando.

Outro importante aspecto a ser considerado é que há clara preocupação por parte dos programas de PG em formar pesquisadores, mas certo descuido com a formação para a docência, principalmente em cursos não voltados à pesquisa em educação e marcados fortemente pela pesquisa experimental. Tradicionalmente no Brasil, o pesquisador de Instituição de Ensino Superior (IES) também assume o papel docente e, por desconhecer ou não dar a devida importância à docência, acaba desenvolvendo nas aulas, muitas vezes, análises e discussões restritas ao seu campo de investigação, deixando de lado a preocupação com a formação do futuro profissional ou reproduzindo os modelos de ensino que teve durante a formação. Certamente, é desejável que o professor discuta no ES as pesquisas que desenvolve, tendo em vista o avanço contínuo do conhecimento e o impacto na formação dos estudantes. Por outro lado, essa não deve ser temática única e restrita.

Essas inquietações e constatações serviram como estímulo ao oferecimento de uma disciplina voltada para a formação docente na PG, com foco na ‘formação de formadores’.

O objetivo da pesquisa foi investigar os processos formativos da docência do ES, analisando três momentos da disciplina: i) Construção da memória escolar, ii) Reflexões e debates sobre a formação do estudante de graduação em uma perspectiva humanista e iii) ‘Pondo a mão na massa’, com proposição, desenvolvimento e aplicação de recursos e estratégias de ensino para aulas na graduação.

## **1.2. Referencial Teórico**

O estudo realizado insere-se no campo da docência no ES. Em geral, os estudantes que ingressam na PG, em diferentes campos de conhecimento, esperam tornar-se pesquisadores nas áreas específicas da profissão. Assim, médicos, advogados, nutricionistas, administradores, engenheiros, entre outros, encontram na PG *stricto sensu* a possibilidade de se inserir no campo da pesquisa. A qualificação de recursos humanos e a busca pela excelência na produção de conhecimento representam o eixo fundamental que impulsiona a PG. No entanto, o conceito de formação qualificada está muito mais vinculado ao número e ao impacto de publicações e de colaborações gerados pelas pesquisas desenvolvidas do que à formação do futuro docente. A docência parece não fazer parte da preocupação de muitos dos pesquisadores iniciantes, tampouco há políticas

institucionais que garantam essa formação. É possível encontrar ações isoladas em diversos programas, mesmo que descontínuas, mas a ação docente do futuro professor é pouco ou quase nada problematizada nos cursos de PG.

Por meio da Portaria nº 76, de 14 de abril de 2010, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) estabeleceu a obrigatoriedade do estágio de docência no ES para os pós-graduandos que usufruem de bolsa. Os programas que ainda não dispunham do estágio de docência buscaram implantar e definir critérios para o acompanhamento dos estagiários. Entretanto, o que se observa é que esse estágio nem sempre é supervisionado por um professor formador. Os docentes de cursos superiores, na maioria das vezes, desconhecem processos formativos de docência e contribuem com orientações a partir de suas próprias experiências, com pouco ou nenhum espaço para reflexão sobre suas práticas, como afirma Benedito (1995, p. 131 *apud* PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 36):

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

Assim, o foco dos cursos de PG permanece na formação do pesquisador, e não do futuro professor do ES, uma vez que parece haver um consenso de que a docência nesse nível de ensino não requer uma formação específica. A problemática vem sendo discutida no campo de pesquisa em formação docente no ES e busca responder: o que é ser professor no ES? Qual a sua identidade? Quais conhecimentos lhe são necessários?

Ao problematizar a educação superior no contexto contemporâneo, Cunha (2016, p. 94) comenta:

As pesquisas na área da formação de professores têm sido recorrentes em apontar que os docentes reconhecem nos seus ex-professores a inspiração mais forte de sua configuração profissional. Essa condição é mais presente quando se trata de professores universitários, que usualmente não percorrem uma trajetória de profissionalização para o magistério. Os estudantes também manifestam essa condição cultural. Como raramente viveram experiências significativas que se distanciam dos rituais escolares tradicionais, neles depositam sua confiança e, muitas vezes, resistem às inovações, dividindo com os professores e as instituições a condição de reforço das práticas existentes. Movimentos

reflexivos nessa direção têm se constituído num desafio para o campo da pedagogia universitária. Experiências vêm sendo realizadas e sendo objeto de pesquisa e análises. Não há modelos universais para protagonizar esse processo. A melhor forma de alicerçar novas construções é incorporar uma condição de experimentação, reconhecendo a dimensão artesanal da docência e da aprendizagem.

Sem dúvida, tais indagações vêm no bojo da expansão do ES e dos novos desafios que se colocam quando um grande contingente de estudantes, oriundos de diferentes modelos de formação, de escolas públicas, privadas e fundações, ingressa no ES, o que contribui para a constituição de uma heterogeneidade de formações, domínios conceituais, práticas escolares, práticas avaliativas, hábitos, rotinas e organizações de estudo. Isso impõe ao professor do ES novos desafios, desde a criação e a ampliação de estratégias de ensino, incorporando novas tecnologias e recursos, até estudos sobre processos de aprendizagem, processos avaliativos e reflexões sobre a sua própria prática.

Para além dessa expansão, Pimenta e Anastasiou (2002) indicam a influência das novas configurações do trabalho na contemporaneidade, da inserção das novas tecnologias e da diminuição dos postos de trabalho, que levam muitos profissionais a buscar o campo da pesquisa e/ou da docência para ampliar suas possibilidades profissionais. “O resultado disso é a expansão da oferta de cursos superiores de graduação e de PG *lato e stricto sensu*.” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 39).

A perspectiva que defendemos em nossa pesquisa é a da possibilidade de criar espaços, dentro dos cursos de PG *stricto sensu*, que colaborem com a formação de um professor de ES capaz de planejar, desenvolver e refletir colaborativamente, bem como de se sentir produtor de conhecimento sobre a sua própria prática, em um processo compartilhado de produção. Por princípio, defendemos que tais experiências podem ser inovadoras, no sentido de ampliar práticas tradicionais de ensino e buscar dar sentido ao conhecimento que se deseja ensinar, por meio de estratégias e recursos de ensino alternativos.

Pensar em práticas diferenciadas de ensino não significa, necessariamente, que se nega o papel das práticas tradicionais de ensino e de aprendizagem. Esse apelo decorre do fato de o modelo de ensino presente na formação da maioria dos estudantes da disciplina por nós investigada caracterizar-se por práticas tradicionais, que, de alguma

forma, marcaram e, ainda marcam, negativamente as experiências com o processo de aprendizagem.

Para além disso, em nossas pesquisas com futuros professores, adotamos uma concepção de formação mais próxima ao conceito de desenvolvimento profissional, que possibilita tanto reflexões e (trans)formações dos futuros professores envolvidos quanto transformações institucionais. Ou seja, trata-se de

(...) um processo pessoal, permanente, contínuo e inconcluso que envolve múltiplas etapas e instâncias formativas. Além do crescimento pessoal ao longo da vida, compreende também a formação profissional (teórico-prática) da formação inicial – voltada para a docência e que envolve aspectos conceituais, didático-pedagógicos e curriculares. (PASSOS *et al.*, 2006, p. 195).

Dentre os processos formativos que podem ser utilizados, a produção de narrativas tem se revelado altamente potencializadora de conhecimentos sobre a prática docente (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999). Ao longo da disciplina, tanto nos momentos das produções dessas narrativas quanto nos de compartilhamento, o futuro professor não apenas reflete sobre a prática como também a sistematiza e teoriza. Para o futuro professor, conhecer a prática narrada pelos outros participantes da disciplina (futuros professores e formadores), refletir sobre uma experiência vivida em sala de aula, observar os registros produzidos pelos estudantes de graduação e discutir com professores experientes são componentes altamente formadores.

A possibilidade de trazer as histórias de aula para discussão em grupo possibilita aprendizagens a todos, principalmente ao futuro professor narrador, que busca com o texto uma significação para a ação pedagógica, bem como cumplicidade com o grupo, que dá voz ao estudante-professor, ouve-o, produz estranhamentos, pensa junto a ele, amplia a discussão da narrativa e o torna consumidor também das práticas contadas pelos outros participantes.

Além das aprendizagens compartilhadas, a produção de narrativas também possibilita aos formadores a construção da história da disciplina, bem como dá suporte para a investigação sobre os processos formativos da docência no ES, nosso objeto de análise nesse texto.

No próximo item, descrevemos a metodologia de pesquisa que sustenta o trabalho de investigação dos processos formativos da docência do ES em uma disciplina de PG *stricto sensu*.

## 2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi desenvolvida em uma abordagem qualitativa e caracterizada como um estudo de caso. O contexto (caso) foi a disciplina Oficina de Apoio Didático, eletiva do PPG-CNEM, da Faculdade de Ciências Aplicadas (FCA) da Unicamp, nas três edições (2016, 2017 e 2019). Participaram da disciplina um total de 32 estudantes de PG e três professores formadores (autores do estudo).

Durante o desenvolvimento das análises qualitativas dos dados, buscamos articular os três momentos da disciplina, descritos logo abaixo, e interpretá-los à luz do referencial teórico apresentado:

- Memórias escolares e carta ao ‘professor inesquecível’. Nesse momento, os estudantes e formadores narraram oralmente as lembranças sobre os tempos de escola, desde a educação básica até o ensino superior. Foram destacadas as histórias vividas, experiências e histórias recentes sobre o próprio processo de desenvolvimento na educação básica e/ou formação profissional. Com a carta ao ‘professor inesquecível’, os estudantes e os formadores produziram uma epístola ao ‘professor’, na qual justificavam os motivos que o caracterizavam como ‘inesquecível’, tanto os positivos quanto os negativos. Realizamos a socialização e a leitura das memórias e das cartas. Os registros desse momento foram: produções dos estudantes (memórias e carta), narrativas de aula (formadores) e audiografações dos momentos de socialização.
- Reflexões sobre a formação humanista do estudante de graduação. Discutimos e refletimos sobre uma formação humanista na perspectiva freiriana em temas contemporâneos. Nos anos de 2016 e 2017, as discussões estiveram centradas na análise dos Projetos de Lei (PL) ‘Escola sem partido’ e ‘Escola livre’. Outra tarefa realizada foi a discussão sobre filmes que problematizam a relação entre professor, aluno e conhecimento. Os registros foram: narrativas de aula (formadores) e audiografações dos momentos de debate.
- Planejamento, produção de materiais/sequências de ensino, desenvolvimento de aulas, registro, análise e socialização na disciplina. Cada grupo de alunos elegeu

um tema e uma disciplina da graduação para o desenvolvimento das aulas. Os planejamentos foram realizados durante as aulas da disciplina e supervisionados pelos formadores. Após, os grupos apresentaram as aulas e autoavaliações. Nos momentos de socialização, as aulas eram debatidas e novas significações e ideias produzidas. Isso colaborou para uma avaliação compartilhada da disciplina pelos estudantes e os formadores, bem como para o reconhecimento de aprendizagens múltiplas. Os registros foram: narrativas de aula (formadores), apresentações das análises de aulas na graduação (estudantes) e audiogravações dos momentos de socialização.

Todos os resultados gerados durante as três edições da disciplina foram reunidos pelos pesquisadores e analisados quanto aos objetivos alcançados pela disciplina no âmbito da formação de formadores.

No próximo item, apresentamos o desenvolvimento da pesquisa, buscando sustentar teoricamente os momentos de produção dos dados.

### **3. RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Partindo de pressupostos sobre a formação docente na perspectiva da formação do professor investigador, reflexivo e produtor de conhecimento sobre sua prática pedagógica (ANDRÉ, 2006; PIMENTA, 2005), bem como de aspectos que valorizam as reflexões do professor sobre o seu próprio processo de aprendizagem para a construção de sua identidade profissional (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016), a disciplina aconteceu nos três momentos anteriormente descritos. Entendemos que cada um dos momentos teve a sua singularidade, embora todos eles estivessem relacionados ao objetivo de articular teoria e prática na formação dos futuros professores. Nesse sentido, os tempos e os espaços da disciplina foram planejados para que essa articulação acontecesse.

Para os dois primeiros momentos, dedicamos metade do tempo da disciplina. O foco foi a reflexão do futuro professor sobre o processo de aprendizagem, tal como vivido e experimentado. O exercício de construir a própria memória escolar e identificar no “‘professor inesquecível’ marcas positivas e/ou negativas na própria formação” possibilitou que os pós-graduandos refletissem sobre o que, para eles, significa ser ‘um bom professor’ ou mesmo sobre ‘que professor desejariam ser’. O contraste dessa

afirmação com a possibilidade de se posicionar frente ao debate contemporâneo em educação, além do conhecimento sobre a possibilidade de uma formação humanista dos estudantes, propicia ao futuro professor a compreensão sobre o próprio papel na docência de ES.

A segunda metade do tempo da disciplina foi dedicada ao planejamento, supervisionado pelos formadores das ações realizadas pelos estudantes. Entre elas estão a elaboração de material, desenvolvimento e análise de aulas, socialização de experiências e reflexão compartilhada de aulas. Entendemos que a segunda parte da disciplina era a mais importante, mas que não seria possível desenvolvê-la sem que os estudantes refletissem anteriormente sobre os próprios processos de aprendizagem. Nas palavras de Freire: “Foi a maneira como aprendemos que nos ensinou a ensinar.” (PRIOLLI; RAMOS, 1995).

Variamos também os espaços da disciplina. Era importante que os estudantes vivenciassem diferentes espaços e potencialidades, colaborando para um maior envolvimento entre todos. Assim, revezamos o local das atividades entre a sala de aula, a sala de cinema e a sala de lutas, em que os estudantes puderam estar corporalmente livres, com o objetivo de propiciar-lhes diferentes formas de organização em um espaço não habitual para o planejamento, a reflexão e a socialização de tarefas. Há que se considerar que outros espaços foram vivenciados, como as salas de aula em que os futuros professores desenvolveram as aulas planejadas.

O primeiro momento, denominado por nós de “memórias escolares e reflexões sobre ‘o professor inesquecível’”, está fundamentado na ideia de formação de professores e nos estudos (auto)biográficos (SOUSA *et al.*, 1996), que demonstram o quanto os futuros professores trazem nas práticas docentes iniciais as marcas do próprio processo formativo. Assim, é comum que o professor em início de carreira reproduza as práticas de ensino a que foi submetido. A partir de tais pressupostos, defendíamos a importância de, inicialmente, os estudantes tomarem consciência do próprio processo formativo, para analisá-lo, questioná-lo e buscar o que poderiam considerar ‘inovador’ em termos das práticas de ensinar e de aprender. Nessa experiência, a memória escolar é entendida na perspectiva de Salvadori, Grando e Nacarato (2007, p. 233):

(...) não concebemos a memória como um repositório do passado, um arquivo imóvel, e sim como um trabalho constante do sujeito no tempo presente, trabalho vinculado às vicissitudes e às relações que este

presente coloca, trabalho sujeito a intervenções conjuntas múltiplas, variável nas suas formas de produção, nos contextos em que se lembra, nos motivos pelos quais estas lembranças são reconstruídas.

Também fez parte desse momento o exercício de escrever uma carta para o ‘professor inesquecível’. Na ocasião, destacamos que seria importante dizer o porquê de aquele professor ser inesquecível, fosse pelas práticas em que gostariam de ‘se espelhar’, fosse pelas práticas que gostariam de rechaçar.

Nas narrativas orais e escritas dos estudantes sobre os professores, sobre a escola e sobre o próprio processo formativo, evidenciaram-se similaridades relativas a um processo escolar disciplinador (regras, sanções e controles), focado em resultados (“passar no vestibular”, “boas notas escolares”) e pouco significativo (falta de compreensão sobre “as razões de ser” dos conhecimentos aprendidos), bem como questionamentos sobre o próprio processo formativo (“Eu aprendi na universidade a ser uma boa aluna e não uma profissional”).

Problematizar a própria vivência escolar possibilitou aos pós-graduandos a tomada de consciência sobre quais os processos formativos entre os que vivenciaram como alunos, eles gostariam de reproduzir as futuras práticas docentes, aqueles que efetivamente lhes possibilitaram adquirir conhecimentos e aprendizagens. Isso se evidenciou também nas várias cartas aos ‘professores inesquecíveis’, em que os pós-graduandos apontaram determinados professores como referência de suas escolhas profissionais, ressaltando o impacto de elementos outros além dos conhecimentos escolares, como a própria dimensão humana da relação professor-aluno, por exemplo. Por outro lado, também reconheceram aspectos negativos de sua formação escolar, principalmente na universidade, em disciplinas de graduação e de PG, assim como nos laboratórios de pesquisa. Apontaram para uma sobrecarga de compromissos no âmbito da PG, particularmente no mestrado, com relação às cobranças e ao controle de resultados e publicações, valorizando a formação para a pesquisa em detrimento da formação docente e humana. Todas as experiências compartilhadas nos momentos de socialização, aliadas a um diálogo inicial sobre teorias da educação que dão conta de pensar em muitos desses problemas, criaram expectativas nos estudantes para o segundo momento da disciplina. Dessa forma, eles se sentiram mobilizados a conhecer formas diferenciadas de pensar a prática docente.

O segundo momento da disciplina, ‘por uma formação humanista do professor em prol do desenvolvimento humano: debates contemporâneos’, foi marcado pela aproximação dos estudantes às perspectivas freirianas de produção de conhecimento (FREIRE, 2011). Nesse aspecto, os estudantes puderam ler, discutir e conhecer um pouco mais sobre a perspectiva humanista de formação freiriana e sobre concepções de ensino e de aprendizagem que buscam o desenvolvimento humano, com enfoque em aspectos como: formação cidadã, solidariedade, tolerância, respeito, produções compartilhadas, conhecimento em prol da dignidade humana, da qualidade de vida para todos e do bem comum. Um dos debates contemporâneos realizados na disciplina foi sobre os PLs ‘Escola sem partido’ e ‘Escola livre’. Os estudantes construíram um dossiê de informações e organizaram um debate no qual refletiram sobre os aspectos freirianos presentes nas duas propostas. Um dos resultados interessantes a destacar é que as duas propostas contêm elementos bastante similares, diferindo quanto aos objetivos e concepções de escola, ao processo de ensino e de aprendizagem, ao papel dos pais no ‘controle’ das atividades escolares e à legitimação do professor como um profissional responsável pelas atividades em sala de aula.

Para além do debate, utilizamos filmes que reproduziam situações de sala de aula para problematização e análise. Dessa forma, temas como ética, relação professor-aluno, postura docente, respeito mútuo, lugar dos conhecimentos acadêmicos, legitimidade dos saberes da prática social e protagonismo discente surgiram no debate e foram fundamentados por meio da teoria freiriana e seguidores. Alguns dos problemas identificados na análise dos filmes encontraram ecos em discussões antecedentes e foram retomados e fundamentados teoricamente.

Esses dois momentos possibilitaram aos estudantes a possibilidade de assumir posturas críticas em relação aos seus processos formativos e de idealizarem quais princípios docentes gostariam de assumir como professores ou mesmo orientadores nas práticas profissionais futuras. A partir de tais princípios, os estudantes sentiram-se mais seguros para o terceiro momento da disciplina, principalmente quanto à possibilidade de pensarem em formas de ensino inovadoras, com vistas à formação humana para além dos conceitos acadêmicos tradicionalmente explorados, rompendo com paradigmas, como apontado por Cunha (2016, p. 92) “(...) o professor, mais do que um erudito, precisa articular a informação e o sujeito aprendiz”.

O terceiro momento, denominado “‘pondo a mão na massa’: construção colaborativa de aulas inovadoras em disciplinas da graduação”, foi o mais importante da disciplina, sem dúvida. Os estudantes se dividiram em grupos e, sob a orientação dos professores formadores, planejaram e desenvolveram aulas e recursos pedagógicos inovadores, fizeram registros das aulas (vídeos e audiogravações), analisaram-nas segundo critérios coletivamente elaborados e socializaram a discussão na disciplina.

O processo de planejamento, desenvolvimento e análise de aulas, seguido de posterior socialização, tem se mostrado de grande importância à formação docente. Grupos que tomam a análise de aulas como objeto de estudo (ALARCÃO, 2003) têm desenvolvido uma rica estratégia de formação porque partem de uma situação concreta em sala de aula e investigam o que deu certo e o que não deu, o que poderia ser diferente e o que, efetivamente, foi produzido.

Os recursos didáticos propostos pelos estudantes consistiram em:

- Jogos (tabuleiro, carta, quiz, perguntas e respostas);
- Sequências de tarefas envolvendo brincadeiras;
- Teatro, filmes, documentários e múltiplas linguagens.

É interessante observar o predomínio de ações envolvendo brincadeiras e jogos. A maioria dos jogos foi uma adaptação de jogos existentes no mercado com assuntos abordados nas disciplinas, como o jogo ‘Imagem & Ação da Parasito’.

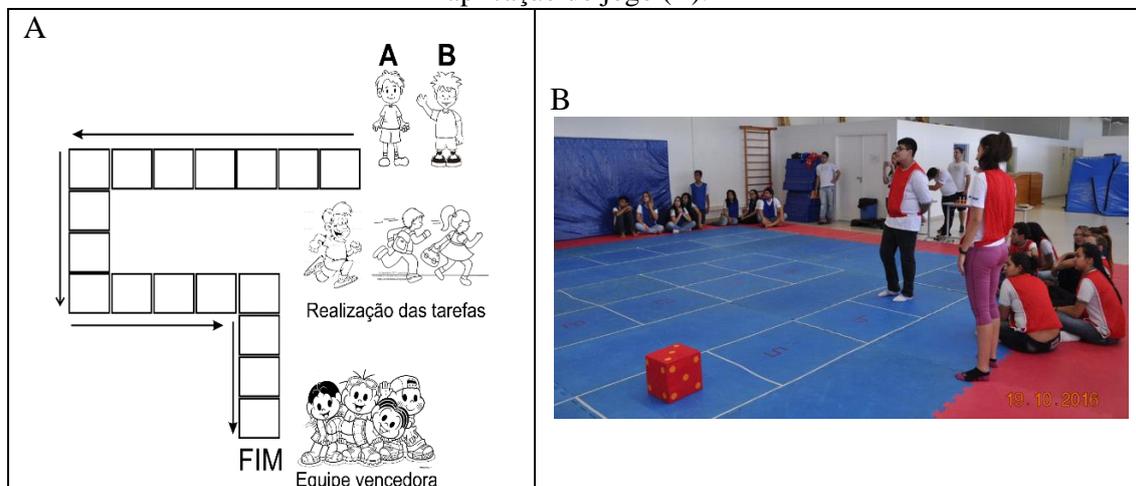
**Figura 1** – Tabuleiro do Jogo ‘Imagem & Ação da Parasito’, desenvolvido por uma discente da disciplina.



Fonte: acervo particular dos autores (2016).

Outro exemplo foi o *Fate Race*, um jogo de percurso em formato de tabuleiro humano, que propunha provas (perguntas e tarefas) sobre o tema diabetes.

**Figura 2** – Representação esquemática do tabuleiro do jogo *Fate Race* (A) e momento de aplicação do jogo (B).



Fonte: acervo particular dos os autores (2016).

Partindo dos materiais produzidos, o que constatamos no momento da socialização foi que o material em si não é o único determinante para uma mudança metodológica ou inovadora. Outros elementos também exercem sua influência, como a exploração de espaços diferentes da sala de aula, o uso de tecnologias como *tablet* (quiz) e, principalmente, a postura dialógica estabelecida na sala de aula, em busca de uma relação dinâmica, que considere o protagonismo do estudante de graduação e sua efetiva participação na aula, corporalmente envolvido e apropriando-se do conhecimento proposto. Mais do que buscar recursos alternativos ou mesmo apropriar-se do conhecimento a ser ensinado, os futuros professores puderam assumir uma postura epistêmica em relação ao conhecimento, ao perceberem que, para o ensino, há que se pensar como o conhecimento é produzido pelo aluno de graduação, qual a razão de ser do conhecimento e de que forma possibilitar estratégias didáticas para que ele seja construído.

Os três momentos da disciplina, desenvolvidos de forma articulada, possibilitaram-nos construir caminhos para pensar a formação do futuro professor do ES na perspectiva da produção de conhecimentos compartilhados sobre a docência.

Formadores e futuros professores aprenderam durante todo o processo. Aprendemos como é possível incorporar novas tecnologias e metodologias inovadoras,

como o uso de jogos e os modelos diferenciados de avaliação. Como é possível criar um ambiente problematizador em disciplinas com altos índices de reprovação e melhorá-los. Aprendemos que as experiências são importantes recursos para serem revisitados, problematizados e teorizados, visando a uma constante reflexão sobre a própria prática. Aprendemos que a universidade não pode ser um espaço único de acesso à informação, mais do que isso, necessita ser espaço de humanização. Estudantes e professores podem construir aprendizagens muito mais significativas quando compartilham conhecimentos e pesquisam juntos, quando ambos são protagonistas do próprio desenvolvimento profissional e pessoal. Enquanto formadores, aprendemos que compartilhar as experiências de professores propicia momentos altamente formativos aos futuros professores; e a nós, a reflexão sobre a própria prática docente. A disciplina, da forma como foi conduzida, em uma relação dialógica com os alunos, ofereceu espaços para que os pós-graduandos fossem ouvidos nas angústias e ideias, possibilitando-nos maior conhecimento sobre o perfil do estudante de PG e, ao mesmo tempo, oferecendo uma possibilidade para a construção de identidade docente ao pós-graduando.

Percebemos que, apesar de cada grupo de estudantes apresentar a própria singularidade, as situações, experiências e vivências foram recorrentes, propiciando que novos referenciais e discussões teóricas pudessem ser incorporadas à disciplina.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Na avaliação final, os estudantes manifestaram satisfação em ter participado da disciplina e também com as aprendizagens ocorridas, além da maior confiança para assumirem o espaço de sala de aula no ES, mesmo acreditando que o espaço demande cuidados e tempo para que ‘uma boa aula’ possa ser preparada e conduzida. Para os formadores, a experiência nos trouxe a certeza de que essa vivência necessita ser experimentada com muitos outros grupos, com novas aprendizagens, respeitando as singularidades de cada turma, mas produzindo um conjunto de conhecimentos sobre a formação de professores no ES.

Dessa forma, compreendemos que, no espaço da disciplina proposta, todos nós desenvolvemos profissionalmente: futuros professores e formadores, no sentido de estarmos em uma comunidade de investigação sobre a docência no ES, de diferentes campos de conhecimento, mas que buscou compartilhar experiências e possibilidades de

ensino e de aprendizagem de estudantes. Além desse aspecto, esperamos que, a partir da experiência da disciplina na PG, o futuro professor possa valorizar a necessidade e a importância da ação docente enquanto professor do ES, no sentido de criar espaços nas instituições para que a docência seja debatida, refletida, investigada e, principalmente, reconhecida em seu papel formativo de novos profissionais, e não somente para a pesquisa.

## AGRADECIMENTOS

Ao Fundo de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão (Faepex) da Unicamp pelo suporte financeiro.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Pesquisas sobre formação de professores: uma análise das racionalidades. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 14, p. 90-104, 2006.

ALARCÃO, I. A formação do professor reflexivo. *In*: ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 40-59.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Portaria nº 76, de 14 de abril de 2010**. Brasília: Diário Oficial da União, 2010. Disponível em: [encurtador.com.br/acAY8](http://encurtador.com.br/acAY8). Acesso em: 20 maio 2019.

CARDOSO, M. I. S. T.; BATISTA, P. M. F.; GRAÇA, A. B. S. A identidade do professor: desafios colocados pela globalização. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 371-390, abr./jun., 2016. Disponível em: [encurtador.com.br/ejzH8](http://encurtador.com.br/ejzH8). Acesso em: 20 maio 2020.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S. L. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. **Review of Research in Education**, [S. l.], v. 24, p. 249-305, 1999.

CUNHA, M. I. da. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. **Em Aberto** v. 29, n. 97, p. 87-101, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

PASSOS, C. L. B. *et al.* Desenvolvimento profissional do professor que ensina matemática: uma meta-análise de estudos brasileiros. **Quadrante**, [S. l.], v. XV, n. 1-2, p. 193-219, 2006. Disponível em: [encurtador.com.br/elFKZ](http://encurtador.com.br/elFKZ). Acesso em: 20 maio 2020.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

TORSONI, Adriana Souza; MERCADANTE, Luciano Allegratti; GRANDO, Regina Célia.  
Docência no ensino superior: estudo de caso em uma disciplina formativa da Pós-Graduação.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-52.

PRIOLLI, Gabriel; RAMOS, Eduardo. **Seymour Papert e Paulo Freire**: uma conversa sobre informática, ensino e aprendizagem. 1995. Disponível em:  
<http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/395>. Acesso em: 20 maio 2019.

SALVADORI, M. A. B.; GRANDO, R. C.; NACARATO, A. M. “Meus tempos de aluna”: trabalhos de memória e processos de constituição de identidades docentes. *In*: PINHO, S. Z. *et al.* (Org.). **A articulação dos saberes na sociedade atual**: o papel do educador e sua formação. São Paulo: Unesp, 2007. v. 1, p. 232-332.

SOUSA, C. P.; CATANI, D. B.; SOUZA, M. C. C. C.; BUENO, B. O. Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 61-75, 1996.