

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Estágio de aperfeiçoamento docente no ensino superior: um relato de experiência na licenciatura em Pedagogia

Bruna de Oliveira Julião^{I,II}
María Victoria Velásquez^{III,IV}

<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.105.5983>

Resumo

Este é um relato de experiência de estágio para aperfeiçoamento docente em uma universidade federal. Utiliza-se a abordagem autobiográfica-narrativa e a análise de avaliação feita pelos estudantes acerca do processo de ensino-aprendizagem. As discussões são sustentadas por contribuições de pesquisadores da docência no ensino superior e pela abordagem sócio-histórica. Os resultados obtidos evidenciam que o estágio foi uma experiência significativa e de grande relevância para a formação de docentes universitários. Quanto à análise descritiva dos dados de avaliação dos estudantes, observa-se um valor significativo para a atuação do docente com ações reflexivas.

Palavras-chave: estágio docente; relato de experiência; abordagem sócio-histórica.

^I Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Guarulhos, São Paulo, Brasil. *E-mail*: <brunekaaj@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0003-4079-8320>>.

^{II} Mestre em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Guarulhos, São Paulo, Brasil.

^{III} Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Guarulhos, São Paulo, Brasil. *E-mail*: <maria.velasquez@unifesp.br>; <<https://orcid.org/0000-0003-0663-5544>>.

^{IV} Mestre em Ensino Superior pela Universidad Experimental Pedagógica Libertador. Maturín, Monagas, Venezuela. Mestre em Gestão Educacional pela Universidad Yacambú. Barquisimeto, Lara, Venezuela.

Abstract

Teaching improvement internship in higher education: an experience report in the degree in pedagogy

This is a report on an internship experience for teaching improvement at a federal university. An autobiographical narrative approach and the analysis of the assessment produced by students regarding the teaching-learning process are employed. The discussions are supported by contributions from teaching researchers in higher education and by a socio-historical perspective. The results obtained attest that internship was a significant experience and of great relevance for the training of university teachers. As for the descriptive analysis of student evaluation data, we observe a significant value for the teacher's performance with reflective practices.

Keywords: teaching internship; experience report; socio-historical.

Resumen

Práctica de perfeccionamiento docente en la educación superior: informe de experiencia en la Carrera de Pedagogía

Este es un informe referente a una experiencia de pasantía para el perfeccionamiento docente en una universidad federal. Se utiliza el enfoque autobiográfico-narrativo y el análisis de una evaluación que realizan los estudiantes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las discusiones se sustentan en aportes de investigadores docentes en educación superior y en el enfoque sociohistórico. Los resultados obtenidos muestran que la pasantía fue una experiencia significativa y de gran relevancia para la formación del profesorado universitario. En cuanto al análisis descriptivo de los datos de evaluación de los estudiantes, se encuentra un valor significativo para el desempeño del docente con acciones reflexivas.

Palabras clave: práctica docente; informe de experiencia; abordaje sociohistórico.

Introdução

A abordagem sócio-histórica de Vygotsky sobre o desenvolvimento e a aprendizagem oferece contribuições importantes à formação pedagógica de professores universitários. Ela considera que todo processo educativo se desenvolve no contexto histórico-cultural. Destaca-se que o papel do professor e o ato de "ensinar" (*em signare*: marcar, significar, imprimir sinais na mente) trazem, em suas raízes, não apenas a possibilidade, mas a condição de significação, ou seja, a ação de significar, a produção de sinais e significados em gestos compartilhados nas relações com o outro (Smolka, 2006). Professores e alunos são considerados agentes sócio-históricos, que carregam consigo visões de mundo, valores e significados, que se manifestam e podem ser reproduzidos ou questionados de forma transformadora nas relações de ensino-aprendizagem.

As práticas de ensino são reconhecidamente um componente essencial da formação de professores. Inicialmente, essas práticas eram abordadas com base em uma perspectiva behaviorista, focada na imitação e reprodução acrítica de modelos didáticos, visão que foi se modificando em razão das diversas críticas e dos questionamentos feitos por pensadores com uma perspectiva mais construtivista (Pimenta; Lima, 2012).

Nessa perspectiva de formação, as orientações curriculares nacionais enfatizam o desenvolvimento integrado de conhecimentos, competências e atitudes. Progressivamente, os estudantes estagiários devem assumir responsabilidades desde o planejamento até a avaliação das aulas, recebendo um suporte personalizado que os ajudará na constituição do perfil docente, sem esquecer a dimensão técnica, e o desenvolvimento da capacidade reflexiva e crítica acerca do seu próprio desempenho como professores (Pimenta; Ghedin, 2002).

Então, dado o caráter social e mediado da aprendizagem, podemos considerar que as experiências formativas do professor estagiário envolvem não apenas a dimensão técnica, mas, também, as dimensões estética e ética que perfazem o ato de ensinar, de formar seres humanos e, nessa perspectiva, não podem ser analisadas apenas como instrumentos que moldam – e são moldadas pela atividade prática de ensino. É preciso considerar que essas experiências constituem e constituem-se como interações intencionais permeadas por circunstâncias históricas e sociais que põem em relação diversas histórias de vida, crenças e valores mobilizados pela história do próprio ensino superior e de seu papel social e político.

Assim, entendemos que pensar a prática pedagógica universitária, vista como uma práxis pedagógica que se realiza de forma intencional, com o objetivo de transformar o sujeito por meio da intervenção planejada na realidade (Pimenta; Anastasiou, 2002), não se limita à simples aplicação de métodos, técnicas e conteúdos, mas se delinea como uma práxis, um espaço-tempo de enfrentamento e realização coletiva da educação (Sousa, 2006), possibilitando a articulação entre intencionalidade, conhecimento teórico-prático e intervenção nas realidades educacionais com vistas a transformá-las. Significa articular dialeticamente o ensino dos conteúdos e o desenvolvimento dos processos cognitivos com uma formação de professores que problematize a reflexão sobre os objetivos sociopolíticos, técnicos, estéticos e éticos do ensino superior em um mundo em contínua mudança. Exige reflexão constante sobre o processo de ensino, considerando-se as mudanças sociais.

Acerca da prática docente institucional, Pimenta e Anastasiou (2002) apresentam três modelos: o tradicional, que considera a docência como um dom inato e transmite o que é tradicionalmente consagrado e valorizado pela sociedade; o técnico, que busca a formação técnica-instrumental e transmite conhecimentos científicos por meio de métodos eficazes, sem considerar a diversidade e desigualdade das condições de aprendizagem; e o reflexivo, no qual o professor deve desenvolver sua criatividade e seus saberes (de experiência, do campo específico e pedagógicos).

No modelo reflexivo, entende-se que o ensino é uma atividade complexa que ocorre em contextos singulares e imprevisíveis, e a prática deve ser constantemente refletida e reconstruída. As atividades procedem de uma construção dialética com a realidade, com as experiências e a teoria, e os saberes são provisórios. É preciso pesquisar a própria prática de forma intencional (Pimenta; Anastasiou, 2002).

Borba, Ferri e Hostins (2006) relataram uma experiência no Programa de Formação Continuada dos Docentes da Univali, que buscou levar os docentes a pensarem o trabalho

educativo a partir de uma avaliação institucional. A avaliação realizada pelos estudantes indicou dificuldade no desempenho docente, principalmente em habilidades de ensino (estratégias diversificadas e avaliação da aprendizagem).

Percebeu-se um distanciamento entre as competências técnico-científicas próprias da área do conhecimento dos docentes e a competência didática. Há professores que dominam brilhantemente as competências científicas, mas não conseguem realizar o processo de ensino de forma que os estudantes alcancem a aprendizagem efetiva (Borba; Ferri; Hostins, 2006).

Ao docente universitário não basta o domínio do conhecimento técnico-científico, mas um posicionamento ético e político que conduz à definição de elementos da cultura a serem assimilados pelos estudantes, e uma reflexão crítica sobre os meios para desenvolver a aprendizagem efetiva. Os docentes precisam investigar os recursos cognitivos utilizados pelos estudantes, considerando os diferentes contextos sócio-históricos. Ainda, é fundamental discutir sobre os conteúdos programáticos, em vez de receber ementas passivamente ou modificá-las sem critérios claros, a fim de ampliar as possibilidades de estabelecer relações entre o conhecimento historicamente acumulado e a prática social no contexto dos estudantes (Borba; Ferri; Hostins, 2006).

Quadros e Mortimer (2014) apresentaram uma análise dos dados de uma pesquisa sobre as aulas de um professor universitário bem-sucedido do ponto de vista dos estudantes. Em suma, destacaram-se como características:

- Tratar os estudantes pelo nome.
- Dedicar um tempo da primeira aula para explicar o funcionamento da disciplina e os instrumentos de avaliação; identificar as expectativas dos estudantes e permitir a sugestão de temas.
- Investigar previamente ideias e concepções dos estudantes.
- Utilizar diferentes estratégias de ensino; após as discussões, retomar os principais tópicos e fazer uma revisão; criar momentos de reflexão.
- Favorecer o engajamento dos estudantes promovendo momentos de descontração, usando exemplos de sua própria vida e outras narrativas.
- Atentar-se às dificuldades dos estudantes, retomando o conteúdo e buscando imediatamente estratégias para favorecer a melhor compreensão durante as aulas.
- Valorizar os comentários dos estudantes e os auxiliar a produzir explicações.

Os autores concluem esse estudo elucidando a importância do processo reflexivo continuamente implementado por esse professor. Refletir sobre suas experiências permitiu a ele se apropriar de saberes importantes que complementam os saberes de conteúdo específico das aulas (Quadros; Mortimer, 2014).

É nesse contexto que, na construção do relato, destaca-se a narrativa de duas doutorandas do Programa de Pós-graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, em estágio de docência no ensino superior, realizado no segundo semestre de 2023, em uma disciplina do curso de Pedagogia. A narrativa das experiências pedagógicas descreve modos de organização da disciplina e, em seu contexto, aspectos da realização do

estágio de formação docente, no qual foi assumida uma postura participativa e proativa das estagiárias diante dos desafios que surgiram em sala de aula e das exigências de avaliação das ações docentes.

Programa de Aperfeiçoamento Didático da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)

Conforme o artigo 18 da Portaria Capes nº 76/2010, o estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando. Ele tem como objetivo preparar esse estudante para a docência, qualificando-o para o ensino de graduação (Brasil. Capes, 2010).

O Programa de Aperfeiçoamento Didático (PAD) da Unifesp é um estágio que tem como objetivo promover a formação de professores para o ensino superior. Ele se constitui na concepção de que, para aprender a ser professor, é necessário que a fundamentação teórica seja articulada às atividades práticas. Portanto, nesse sentido, o desenvolvimento de competências não se limita apenas ao domínio de conteúdo e à instrumentação técnica, mas requer a reflexão crítica sobre a prática docente (Unifesp, [2024]).

Semestralmente, docentes vinculados à Unifesp e inseridos em uma unidade curricular de um curso de graduação realizam a submissão de propostas ao PAD. Essas propostas são implementadas após serem aprovadas pela comissão de aperfeiçoamento docente de cada programa de pós-graduação. Mestrandos, doutorandos e pós-doutorandos, que estejam regularmente matriculados em programas de pós-graduação, se inscrevem e aqueles que são selecionados pelos docentes realizam o estágio durante um semestre, com carga horária que pode variar de 30 a 60 horas. O aluno estagiário deve obrigatoriamente ser supervisionado pelo docente, por meio de acompanhamento, orientação e auxílio no preparo das atividades realizadas durante o estágio (Unifesp, 2017).

No presente estudo, duas alunas, doutorandas do Programa de Pós-graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, realizaram o PAD com a supervisão de uma docente, professora da disciplina de graduação da instituição. Busca-se neste trabalho apresentar um relato dessa experiência considerando as vivências durante o estágio. Ainda, será apresentada uma análise descritiva de dados obtidos em uma atividade final da disciplina, realizada por meio da aplicação de um formulário *on-line* respondido pelos estudantes graduandos, que visava à avaliação da disciplina e à autoavaliação.

Procedimentos metodológicos

O procedimento metodológico baseou-se no relatório de experiência que, de acordo com Córdula e Nascimento (2018), caracteriza-se pela expressão escrita de experiências que contribuem para a produção de conhecimento sobre diversos temas, reconhecendo a importância da discussão e dos saberes advindos das experiências em suas práticas profissionais. Assim, compreendemos que o relato de experiência pedagógica favorece a explicitação e a socialização dos saberes docentes, promovendo a discussão e a reflexão sobre as práticas educativas. Ao documentar e compartilhar essas experiências, o profissionalismo e a identidade dos professores são fortalecidos.

O registro escrito e sistematizado proporciona a possibilidade de acesso ao conhecimento, com o objetivo de formar sujeitos na sociedade contemporânea (Dorneles; Suárez, 2023). Portanto, como professores, narramos a experiência do estágio docente por meio de um relato de experiência interpretando a vivência em sala de aula e, ao mesmo tempo, refletindo sobre sua evolução e trajetória (Suárez, 2017, 2021).

Quanto à narrativa autobiográfica, ela consiste em relatos em primeira pessoa de experiências vividas, imbuídas de reflexão e autoanálise (Sousa, 2006). Essa abordagem busca, por meio da escrita, construir significados sobre as experiências de formação, tomando consciência de si e do contexto em virtude de um processo de reflexão sobre a própria trajetória pessoal e profissional, razão pela qual, neste artigo, realizaremos nossa construção, compartilhando reflexões, narrando experiências de formação durante o estágio de docência, o que possibilita integrar teoria e prática para contrastá-las com a realidade.

Com objetivo de encerrar as atividades de PAD e buscando conhecer, também, a posição dos estudantes sobre a disciplina, elaboramos e aplicamos um formulário digital de avaliação e autoavaliação com os estudantes. Ele foi elaborado tendo como referência os apontamentos realizados por Borba, Ferri e Hostins (2006) e Quadros e Mortimer (2014), no que refere aos fatores considerados importantes ao docente universitário reflexivo.

A participação dos estudantes foi voluntária. Todos os sujeitos participantes deste estudo (estudantes graduandos, alunas doutorandas e docente da disciplina de graduação) aceitaram compartilhar os dados, tendo assegurado o sigilo das informações pessoais, e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Coleta de dados

O estágio foi realizado ao longo do segundo semestre de 2023, em um curso de graduação em Pedagogia, composto de 15 atividades, sendo 13 encontros presenciais com duração de quatro horas, um encontro destinado à aplicação do questionário digital e um encontro destinado ao exame. As atividades tiveram início em agosto e foram finalizadas em dezembro no *campus* de Guarulhos, cidade da região metropolitana de São Paulo (Unifesp, 2020).

As aulas foram realizadas uma vez por semana, às quintas-feiras, para duas turmas do quarto período, sendo elas no turno vespertino (das 14h às 18h), composto por 57 estudantes, e noturno (das 19h às 22h45) composto por 56 estudantes. A disciplina em questão tinha como tema apresentação e ensino de contribuições da psicologia à educação, com enfoque nas contribuições da psicologia crítica e da psicologia sócio-histórica. O programa, dividido em dois tópicos, aborda, inicialmente, o desenvolvimento humano como processo social, o papel da linguagem, de instrumentos e símbolos nesse processo, e a decorrente emergência das funções psicológicas culturais. No segundo tópico, aborda o caráter histórico-cultural de constituição de temáticas da educação contemporânea, como a exclusão/inclusão social, a patologização e a medicalização das crianças, o *bullying* etc.

Ao final do semestre letivo, houve a aplicação da atividade de avaliação da disciplina e autoavaliação pelos estudantes por meio de formulário digital.

Instrumento

O formulário digital utilizado foi elaborado especialmente para este estudo. Ele é composto por três partes: dados pessoais; avaliação da disciplina e autoavaliação. Na primeira parte, foram realizadas cinco questões do tipo múltipla escolha para caracterização dos estudantes. Já na segunda e na terceira parte, foram realizadas duas escalas do tipo *likert*, com sete perguntas na primeira e quatro perguntas na segunda, a fim de analisar a disciplina na perspectiva dos estudantes e de compreender como eles se autoavaliam. Além disso, foi disponibilizado um espaço para que os estudantes justificassem suas opiniões por meio de uma questão dissertativa.

Análise dos dados

As variáveis categóricas do formulário foram descritas em valor absoluto e frequência, enquanto a variável contínua foi descrita como média e valores mínimos e máximos. A análise descritiva dos dados, obtidos com a aplicação de questionário via formulário digital, foi realizada por meio do *software* Jamovi 2.4.8. Os registros do relato de experiência foram analisados de forma qualitativa.

Participantes

Responderam ao questionário 89 estudantes do curso de graduação em Pedagogia. A média de idade dos estudantes é 23 anos, variando entre 18 e 50 anos. Foram convidados estudantes de ambos os turnos, vespertino e noturno. A Tabela 1 apresenta uma caracterização desses estudantes.

Tabela 1 – Caracterização dos estudantes (n = 89)

Perguntas	Categorias	Frequências	Porcentagens
Em qual turno você frequentou as aulas?	Vespertino	46	51,7%
	Noturno	43	48,3%
Você trabalha?	Não	18	20,2%
	Sim, em período parcial (< 30h por semana)	53	59,6%
	Sim, em período integral (> 30h por semana)	18	20,2%
Caso trabalhe, seu trabalho é na área da Educação?	Não	13	14,6%
	Sim	58	65,2%
	Não se aplica	18	20,2%
Você já concluiu algum curso de graduação anteriormente?	Não	80	89,9 %
	Sim	9	10,1 %

Fonte: Elaboração própria.

A quantidade de estudantes do turno vespertino e do noturno é aproximada (51,7% e 48,3%, respectivamente). A maior parte deles trabalha em período parcial, até 30 horas por semana (59,6%). Entre aqueles que trabalham, a maioria já atua na área da Educação (65,2%). Quase todos os estudantes nunca concluíram um curso de graduação (89,9%).

Resultados

Os resultados serão apresentados em dois tópicos. No primeiro, relataremos a experiência de elaboração do plano de ensino e de sua execução. No segundo, apresentaremos e discutiremos os resultados da análise dos dados obtidos na avaliação da disciplina e na autoavaliação dos estudantes.

Elaboração do plano de ensino

Antes do início das aulas, após expressão do interesse das doutorandas pela realização do estágio, a professora fez o convite para a realização de uma reunião para a elaboração do plano de ensino da disciplina. Foi apresentado um plano já utilizado em anos anteriores, para ser utilizado como modelo. A partir desse plano, foram realizadas reflexões sobre alterações necessárias. A ementa do curso e os objetivos gerais e específicos permaneceram os mesmos. Já o conteúdo programático, a bibliografia, a metodologia e a forma de avaliação sofreram modificações.

Quanto ao conteúdo programático, foi proposto um tema para cada aula. Esses temas foram divididos em duas partes: princípios e conceitos fundamentais à compreensão da relação aprendizagem-desenvolvimento e emergência das funções psíquicas superiores em uma perspectiva histórico-cultural e temáticas da educação contemporânea. Na primeira, eles abordaram, por exemplo, a relação entre a psicologia e a educação, o desenvolvimento e a aprendizagem em uma perspectiva histórico-cultural e a importância da linguagem, da brincadeira e da imaginação. Na segunda parte, foi realizada uma reflexão para serem selecionados temas que têm sido frequentes nas escolas. Foram escolhidos: racismo e preconceito, patologização do comportamento, *bullying*, crianças em situação de vulnerabilidade e estudantes com deficiência e autismo.

A definição dos temas, a organização do cronograma, o planejamento de estratégias didáticas e a organização dos encontros foram desenvolvidos com a participação efetiva das estagiárias. Professora e estagiárias trabalharam juntas, também, na definição da bibliografia básica e complementar para cada tema. As estagiárias foram convidadas a planejarem e ministrarem duas aulas cujos temas eram compatíveis com suas pesquisas acadêmicas; além disso, foi reforçado pela professora que a participação das estagiárias durante as demais aulas seria bem-vinda.

Um aspecto evidenciado pela professora na primeira reunião foi o perfil dos estudantes que participariam da disciplina. Esses estudantes, em sua maioria, estariam cursando o quarto turno do curso de Pedagogia. Também seriam, em sua maioria, estudantes jovens, que estariam se adaptando à vida acadêmica no ensino superior, situando-se no quarto

semestre do curso. Como essa disciplina seria ministrada em dois turnos diferentes, vespertino e noturno, era necessário considerar que os estudantes também teriam perfis diferentes. Os estudantes do período vespertino costumam ser aqueles que não trabalham, ou trabalham em período parcial, possuindo mais tempo disponível para os estudos, embora isso nem sempre tenha se verificado em anos anteriores. Já os do período noturno costumam ser aqueles que trabalham em período parcial ou integral, os quais possuem menos tempo disponível. Importante, também, atentar ao fato que, entre os estudantes que trabalham, há os que atuam na educação básica como estagiários ou professores efetivos, ou seja, estudantes que têm um repertório de saberes e práticas a ser considerado.

Além disso, a professora apontou para o perfil trabalhador de um percentual considerável dos estudantes do vespertino e, principalmente, do noturno, para o fato de o *campus* ser de difícil acesso para muitos desses estudantes e os atrasos, no turno da noite, serem frequentes. Assim, era necessário escolher uma bibliografia que contemplasse os objetivos da disciplina sem sobrecarregar os estudantes e, ainda, de forma a garantir a leitura, além de equilibrar textos de referência com publicações mais recentes sobre cada temática e, de preferência, produções acadêmicas resultantes de leituras relacionadas à pesquisa acadêmica. As leituras envolviam, a cada aula, um texto de base, de leitura obrigatória e um ou dois (ou mais) textos complementares.

Junto aos textos, foram disponibilizados materiais complementares, visando contribuir para a ampliação da relação dos estudantes com os conteúdos relacionados a cada aula. Foram propostos leituras obrigatórias e complementares, filmes, documentários, reportagens, músicas e poemas, livros infantis e outros materiais que tinham relação com o tema.

Além das expectativas relativas aos perfis, fazia-se necessário considerar o número de estudantes por turma e os efeitos pós-pandêmicos. Após a pandemia, registrou-se a diminuição da frequência às aulas e das atividades desenvolvidas no *campus*, o aumento do uso de mídias digitais, como o telefone celular ou *tablet*, durante as atividades, e a consequente diminuição do engajamento e da realização de leituras.

Considerando essas informações, professoras e estagiárias planejaram os encontros de forma a contemplar três momentos: seminários a cada aula, conduzidos por um pequeno grupo, sobre o tema da aula; exposição da professora, retomando o seminário, o tema e as leituras do dia; e atividade final em grupo. Dessa maneira, os estudantes poderiam, com base nas contribuições dos colegas durante a apresentação do seminário e na exposição da professora, retomar as leituras feitas para o dia e, por fim, em pequenos grupos, realizar atividades de reflexão e argumentação sobre o que foi estudado, podendo, assim, expandir os conhecimentos que deveriam iniciar com as leituras de cada dia. Pensou-se também que essa estratégia de ensino-aprendizagem geraria maior engajamento dos estudantes, que participaram das aulas de forma mais interativa.

A atribuição de um seminário para cada grupo (quatro ou cinco alunos) permitiu que os estudantes escolhessem um tema de maior interesse e trabalhassem compartilhando estratégias, conhecimentos e saberes com os colegas. Com base na bibliografia básica e complementar, deveriam elaborar uma apresentação para ser realizada em até 45 minutos. Poderiam incluir nessa apresentação relatos de experiência e outros materiais que considerassem pertinentes. Um roteiro de seminário foi elaborado para auxiliá-los. A apresentação da professora teria como objetivo sintetizar o que seria apresentado nos seminários, aprofundar o conhecimento e esclarecer dúvidas. As atividades em grupo

permitiriam que os estudantes refletissem sobre o conteúdo trabalhado ao longo da aula, compartilhando com colegas contribuições oriundas da leitura do material indicado, dúvidas, questões etc. Essas atividades envolveriam perguntas que abordassem os principais conceitos, gerassem ações reflexivas e de argumentação e ou possibilitassem associar a teoria à prática. A cada aula, as estagiárias foram convidadas a participar da elaboração das atividades.

Por fim, foi discutida a forma de avaliação, com base na reflexão sobre o perfil dos estudantes e visando a uma avaliação formativa. Seriam considerados três critérios: participação em aula, apresentação do seminário e entrega de um portfólio. Esse portfólio seria individual e composto por registros realizados a partir das atividades em grupo de cada aula. Possibilitaria, assim, que os estudantes realizassem um resumo dos principais tópicos abordados, ampliando possibilidades de apropriação do conteúdo por meio da sequência didática proposta na disciplina. Diferentes formas de organização do portfólio seriam consideradas, abrindo-se a possibilidade de atenção aos diferentes materiais oferecidos, para além da bibliografia básica.

Refletir de forma contributiva acerca de todos esses aspectos foi um processo enriquecedor. Obteve-se, desse momento em diante, a compreensão na prática de que o trabalho do docente ultrapassa o compartilhamento do conhecimento técnico da disciplina, demandando, também, a competência didática e a sensibilidade do professor, ao olhar para os graduandos em seus diferentes contextos e necessidades.

Todas as propostas foram registradas no plano de ensino. Além disso, foi utilizado um *software* (Padlet) para disponibilizar aos estudantes todo o material, que foi organizado por aulas. Bastaria os estudantes acessarem esse *software* e encontrariam tudo o que seria necessário para cada aula.

No primeiro dia de aula, a professora apresentou a disciplina e o plano de ensino, e as estagiárias foram apresentadas como doutorandas e professoras com experiência docente (ambas com experiência no ensino superior). Além disso, a professora discorreu sobre a história e a importância da relação entre os campos da psicologia e da educação e sobre os objetivos e o modo de organização da disciplina. Ao final da apresentação, foi colocada aos estudantes a oportunidade de opinar sobre os temas selecionados, especialmente aqueles referentes à segunda parte do curso, que versavam sobre questões da educação contemporânea. Ela também ouviu a opinião dos estudantes sobre a forma de avaliação. Os estudantes aprovaram a proposta e o plano não foi modificado.

Às estagiárias esse momento foi significativo para compreender, na prática, a importância de proporcionar aos estudantes uma participação ativa em sua formação. Esse momento demonstrou a relevância de o docente universitário ser flexível e saber utilizar práticas democráticas e participativas.

Execução do plano de ensino

Ao longo da disciplina, as estagiárias permaneceram em sala de aula junto à professora. Elas auxiliaram não somente em questões burocráticas, tais como monitorar lista de presença e demandas dos alunos graduandos, como, também, participaram das aulas realizando intervenções sobre o conteúdo abordado. Diversas vezes, a professora solicitou a participação das estagiárias para comentarem acerca de algum tema exposto durante as discussões.

Esses momentos foram valiosos para desenvolver a competência didática das estagiárias. Além do conhecimento técnico, foram necessárias a escuta atenta e a comunicação clara, de forma que os estudantes graduandos compreendessem o que estava sendo exposto. O diálogo direto com os estudantes favoreceu não somente a criação de vínculo, importante ao processo de ensino-aprendizagem, como também o processo de formação do docente reflexivo e autocrítico, visto que as estagiárias notavam aspectos a serem melhorados a cada aula.

Também, ao longo das aulas, foram percebidas quais propostas estavam ou não atendendo à expectativa inicial. Ao final de cada aula, a professora e as estagiárias refletiam sobre o que ocorrera e pensavam em modificações que poderiam beneficiar os estudantes nos encontros seguintes.

Os estudantes se organizaram semanalmente para a realização dos seminários. Leram os textos, elaboraram e apresentaram *slides*, alguns incluíram materiais além dos sugeridos. Houve um grupo, por exemplo, que leu um livro infantil em forma de canção, com instrumentos musicais, para apresentar o tema que estava sendo trabalhado. Outros, realizaram relato de experiências para associar a teoria à prática.

Como desafios, as observações das professoras e os relatos dos estudantes apontam para as dificuldades de elaboração conceitual constantes em alguns seminários. Nessas situações, a professora realizava intervenções retomando, esclarecendo, corrigindo e aprofundando o que fosse necessário. Alguns estudantes relataram dificuldade para compreender os textos que deveriam apresentar e, conseqüentemente, para compreensão e apresentação de alguns conceitos fundamentais. A professora e as estagiárias se colocaram à disposição para, antes dos seminários, esclarecer dúvidas e auxiliar nas leituras, porém raramente foram solicitadas. Convém mencionar que foram constantes as intervenções da professora lembrando a necessidade de leitura prévia dos textos por todo o grupo e, nessas ocasiões, os estudantes admitiam não estar lendo ou apenas ler trechos dos textos sugeridos, demonstrando pouco engajamento nas leituras de base ou complementares.

Além disso, observou-se a desatenção da maioria dos estudantes ao longo da apresentação dos seminários. Muitos permaneciam desatentos e, a despeito da solicitação para não usarem o celular durante a aula, alguns faziam isso, alegando estar registrando a aula. Foram poucos os estudantes que participaram com comentários e perguntas, mesmo as professoras os encorajando a fazer isso e fazendo intervenções constantes. Apesar de os estudantes relatarem interesse pelos temas propostos, observou-se, também, que a maioria leu somente material referente a seu próprio seminário.

As aulas que seriam ministradas pela professora também não ocorreram conforme o previsto. O primeiro motivo foi o atraso dos estudantes no início das aulas, o que diminuiu o tempo disponível e levou, inicialmente, à inversão do planejado, as aulas iniciando com apresentação da professora e comentários sobre os materiais indicados como forma de introdução ao tema do dia. Posteriormente, principalmente no turno da noite, os seminários tiveram duração mais longa. Conseqüentemente, houve menos tempo disponível para as demais atividades. Com isso, a professora, em vez de ministrar uma aula completa, passou a realizar intervenções pontuais durante e após os seminários. Nesses momentos, foi possível perceber que os estudantes se mantinham mais atentos. Refletindo sobre os encontros, as professoras percebiam na organização dos seminários, por parte dos estudantes, a dificuldade de síntese das ideias centrais a serem apresentadas e, muitas vezes, se evidenciava a falta de

um planejamento, a dificuldade de elaboração em grupo da atividade a ser apresentada e, por fim, registravam a dificuldade de atenção de parte do grande grupo durante a apresentação dos colegas. Refletiram, ainda, sobre a necessidade de intervenções cada vez mais pontuais na elaboração das atividades em grupo.

As atividades em grupo foram realizadas em curtos períodos, no final das aulas. Notou-se que a maioria dos estudantes se dedicou a esse momento, discutindo e registrando as respostas em conjunto, quando se evidenciava a preocupação com a produção de material para portfólio. No entanto, a preocupação com a avaliação e com a nota era uma constante – os estudantes se dedicavam mais se houvesse relação entre a atividade proposta e a nota da disciplina. Ainda assim, muitos aproveitaram esse momento para esclarecerem dúvidas com a professora e as estagiárias, que eram muito solicitadas. Durante as atividades, a professora circulava entre os grupos e as estagiárias permaneciam sentadas, respondendo as dúvidas e indo aos grupos quando solicitadas. Infelizmente, alguns estudantes, visivelmente, tinham pressa em ir embora, o que prejudicou a realização dessas atividades que poderiam consistir em mais uma oportunidade de relação com os conhecimentos em discussão a cada dia.

De forma geral, observou-se que os estudantes iniciaram o semestre engajados, porém passaram a demonstrar intenso cansaço ao passar do tempo. Eles mesmos revelavam isso. Esse cansaço refletia diretamente na participação dos estudantes. Ao longo dos dois últimos meses, as condições de acesso ao *campus* foram mais prejudicadas: trânsito, intempéries etc. foram motivos de mais atraso e cansaço. A professora se mostrou empática, flexível e acolhedora com os estudantes, atendendo a todas as solicitações de auxílio e interagindo com cada um, sem deixar de ser incisiva e exigente quanto ao que deveriam apresentar, colocando-se sempre de forma a acrescentar, corrigir e expandir as apresentações. Às estagiárias foi desafiador refletir sobre ações que poderiam motivar o engajamento dos estudantes graduandos.

No último encontro, professora, estagiárias e estudantes graduandos, após a apresentação do seminário e discussão do tema do dia, avaliaram a disciplina, argumentando sobre pontos fortes, dúvidas e sugestões. O pedido para preenchimento do formulário de avaliação da disciplina e da autoavaliação foi renovado, assim como foram feitos esclarecimentos sobre as produções das atividades a serem entregues.

Avaliação da disciplina e autoavaliação dos estudantes

Para conhecer a opinião dos estudantes, eles foram convidados a responder o formulário digital, contendo uma avaliação da disciplina e uma autoavaliação, elaborado especialmente para essa atividade, como descrito nos procedimentos metodológicos. As respostas poderiam variar de 1 (péssimo) a 5 (excelente), conforme os dados da Tabela 2.

Tabela 2 – Avaliação da disciplina

Perguntas	Em qual turno você frequentou as aulas?	Média	DP	Mín.	Máx.
Como você avalia a disciplina em geral?	Noturno	3,98	0,707	3	5
	Vespertino	3,87	0,718	2	5
Como você avalia a escolha dos temas propostos nas aulas?	Noturno	4,72	0,504	3	5
	Vespertino	4,70	0,591	2	5
Como você avalia a escolha dos textos e demais materiais propostos (como filmes, entrevistas, músicas)?	Noturno	4,67	0,566	3	5
	Vespertino	4,65	0,604	3	5
Como você avalia a forma como as aulas foram ministradas (seminários com intervenções da professora, trabalho em grupo ao final)?	Noturno	3,30	0,939	2	5
	Vespertino	3,09	1,050	1	5
Como você avalia a forma de avaliação da disciplina (seminário, portfólio, participação e autoavaliação)?	Noturno	3,60	0,929	2	5
	Vespertino	3,87	0,885	2	5
Como você avalia a organização quanto à disponibilidade de materiais, cronograma e recados importantes (por <i>e-mail</i> e Padlet)?	Noturno	4,47	0,827	1	5
	Vespertino	4,33	1,034	1	5
Como você avalia a participação dos estudantes nas aulas?	Noturno	3,79	0,888	2	5
	Vespertino	3,33	0,871	1	5

Fonte: Elaboração própria.

Em geral, os estudantes do período vespertino e do noturno avaliaram a disciplina com pontuação média de 3,87 e 3,98, respectivamente. Os itens que apresentaram menor pontuação média referem-se à forma como as aulas foram ministradas (Mves = 3,09 e Mnot = 3,30), à forma de avaliação da disciplina (Mves = 3,97 e Mnot = 3,60) e à participação dos estudantes nas aulas (Mves = 3,33 e Mnot = 3,79). Já os itens que foram melhor avaliados referem-se à escolha dos temas propostos (Mves = 4,70 e Mnot = 4,72), à escolha dos textos e demais materiais (Mves = 4,65 e Mnot = 4,67) e à organização da disciplina com uso de *software* e *e-mail* (Mves = 4,33 e Mnot = 4,47).

Ao final do formulário, foi disponibilizado um espaço para que os estudantes justificassem suas avaliações. Notou-se que, quanto à forma como as aulas foram ministradas, a maioria dos estudantes afirmou que gostaria de ter assistido a aulas expositivas da professora. Sugeriram, então, que houvesse maior rigor em relação ao tempo disponibilizado para os seminários, a fim de haver tempo suficiente para que a professora explorasse melhor os temas. Afirmaram que foi difícil compreender alguns conceitos fundamentais, já que os grupos não souberam explicar adequadamente. As intervenções pontuais realizadas pela professora foram elogiadas.

Contraditoriamente, quanto à forma de avaliação da disciplina, em geral, os estudantes gostaram da avaliação por meio de seminários, de portfólio e de autoavaliação. No entanto, alguns relataram dificuldade para manter os portfólios atualizados em razão do pouco tempo disponível e da quantidade de tarefas demandadas por outras atividades (como outras disciplinas e trabalho). Ainda assim, afirmaram que o portfólio foi uma maneira de organizar e sintetizar o conhecimento adquirido, tornando-se um bom material de consulta, o que converge com os objetivos da proposta de avaliação organizada pelas professoras.

Por fim, quanto à participação dos estudantes nas aulas, relataram perceber muitos alunos desatentos, e alguns deles afirmaram ter permanecido desatentos também. Justificaram esse comportamento pelo cansaço em virtude da rotina intensa de muitos e da dificuldade em acompanhar alguns seminários.

A Tabela 3 apresenta dados sobre a autoavaliação realizada pelos estudantes. As respostas poderiam variar de 1 (péssimo) a 5 (excelente).

Tabela 3 – Autoavaliação

Perguntas	Em qual turno você frequentou as aulas?	Média	DP	Mín.	Máx.
Como você avalia sua participação/ atuação na disciplina, de forma geral?	Noturno	4,30	0,674	3	5
	Vespertino	3,96	0,595	3	5
Como você avalia sua elaboração e apresentação do seminário?	Noturno	4,67	0,474	4	5
	Vespertino	4,67	0,560	3	5
Como você avalia sua produção do portfólio (interesse, busca por informações, dados complementares, cuidado)?	Noturno	4,28	1,054	1	5
	Vespertino	4,30	0,695	3	5
Como você avalia sua aprendizagem acerca dos temas abordados na disciplina?	Noturno	4,40	0,695	3	5
	Vespertino	3,98	0,745	2	5

Fonte: Elaboração própria.

Os estudantes do período noturno avaliaram sua participação na disciplina melhor que os do período vespertino, sendo a pontuação média do grupo 4,30 e 3,96, respectivamente. Igualmente ocorreu quanto à aprendizagem acerca dos temas abordados na disciplina, em que os estudantes do período noturno se autoavaliaram com uma pontuação média maior que os do período vespertino (Mnot = 4,40 e Mves = 3,98). O item em que os estudantes, em geral, melhor se autoavaliaram foi a elaboração e apresentação do seminário (Mnot = 4,67 e Mves = 4,67). Já o item em que os estudantes, em geral, pior se autoavaliaram foi a produção do portfólio (Mnot = 4,40 e Mves = 3,98).

Contraditoriamente à forma como os estudantes se autoavaliaram, a análise do material produzido e as anotações feitas pela professora e pelas estagiárias apontam para um desempenho mais baixo que o referido, levando à reflexão sobre em que medida os estudantes conseguem avaliar o próprio desempenho e a postura, durante o curso, em processos de autoavaliação. Há ainda a contradição que se coloca quando se reconhecem como desatentos, com pouca participação e como estudantes que não leram, mas consideram sua participação quase excelente. Ainda, nos dois turnos, verifica-se mais uma contradição: se a aprendizagem é avaliada como quase ótima ou excelente, como podem afirmar que tiveram dificuldade e que o modo de organização da disciplina não favoreceu a aprendizagem?

Às estagiárias sobrevém mais uma reflexão: o docente universitário deve ter como objetivo não somente formar graduandos com conhecimentos técnicos, mas estimular o desenvolvimento de indivíduos autônomos e comprometidos. Como fazer isso considerando que essas pessoas vivenciam rotinas intensas de trabalho, sendo muitas delas bastante jovens e recém-formadas no ensino médio, vivendo em contextos sociais em que nem sempre essas competências são incentivadas?

Discussão

Nos resultados, observa-se, de modo geral, que os estudantes validaram positivamente aspectos relacionados aos temas propostos, à escolha dos textos, à organização da disciplina e aos recursos tecnológicos utilizados para o seu desenvolvimento. Esse dado corrobora as ideias de Rodríguez-Mena (2020, p. 6, tradução nossa), que considera

o contexto social e os instrumentos de mediação são aqueles que, através dos processos de interiorização, têm um carácter formativo sobre os processos psíquicos superiores. É o domínio progressivo e interiorizado dos instrumentos de mediação, dos sistemas de representação disponíveis e em uso no cenário social, o indicador por excelência das mudanças e progressos do aprendente.

Essa perspectiva, baseada nos contributos de Vygotsky (1979), salienta a importância e o papel fundamental das interações sociais e dos instrumentos culturais no desenvolvimento das chamadas “funções psicológicas superiores”; em outras palavras, capacidades humanas complexas, como o pensamento abstrato, a autorregulação, a resolução de problemas, entre outras, que não são inatas, mas resultam da interiorização progressiva de sistemas simbólicos e artefatos disponíveis no contexto sócio-histórico que medeiam a relação das pessoas com a realidade. Nesse sentido, a validação positiva por parte dos estudantes de

aspectos como materiais didáticos, conteúdos e recursos tecnológicos bem planejados reflete potencialmente o reconhecimento do papel desses elementos como mediadores de uma aprendizagem efetiva.

No entanto, os estudantes também apontaram a necessidade de mais aulas expositivas, levantaram questões sobre a forma de avaliação da disciplina e sobre seu próprio desempenho na sala de aula, pois foram os aspectos nos quais obtiveram as menores pontuações. Recorde-se que os desafios da Zona de Desenvolvimento Proximal exigem um processo de interiorização progressiva de instrumentos culturais como a apropriação contínua de sistemas simbólicos (sobretudo a linguagem) e de ferramentas intelectuais que permitam ao aluno assumir um maior controle sobre os seus próprios processos mentais. Dessa perspectiva, verifica-se o desenvolvimento de instrumentos que permitem a crítica e autocrítica, o que pressupõe a oferta de condições de realização dessas ações. Compreende-se que a mediação intencional do professor foi fundamental para fornecer suportes contextualizados (por exemplo, realizando explicações pontuais, oferecendo recomendações, propondo perguntas orientadoras, modelos) para que o aluno desenvolvesse gradualmente uma maior possibilidade de argumentação e de responsabilização por sua formação na disciplina.

Os dados revelam um desafio crucial para o ensino superior, que é a dificuldade dos estudantes em gerir autonomamente as suas aprendizagens, o que suscita a reflexão sobre como formar sujeitos intelectualmente autônomos. Esses aspectos foram de especial reflexão durante o estágio de docência, pois, na perspectiva da teoria histórico-cultural, defende-se que a autonomia se constitui nas relações sociais mediadas por instrumentos culturais e depende das oportunidades disponibilizadas aos estudantes em diferentes ambientes educativos que lhes possibilitem apropriar-se de ferramentas técnicas, estéticas e éticas que lhes permitam determinar o seu próprio destino (Rego, 2014).

Os objetivos do plano de ensino desenvolvido estão em consonância com Moll (2010), quando afirma que o objetivo dessas ferramentas (modos de organização do trabalho docente) é formar sujeitos capazes de conduzir o seu destino intelectual com responsabilidade e criticidade diante dos desafios contemporâneos que enfrentam. Oferecer ferramentas conceituais, procedimentais, atitudinais e metacognitivas pode ajudá-los a assumir um maior domínio sobre os seus próprios processos de aprendizagem.

A ênfase em aulas expositivas, por si só, não soluciona o desafio do desenvolvimento da autonomia, mas exprime uma fase de transição no processo de interiorização dessas funções psicológicas superiores, herdadas apenas no sentido cultural. Destacar as suas origens nas relações de mediação semiótica ajuda a compreender a não linearidade desse percurso subjetivo e singular do desenvolvimento acadêmico dos estudantes. Assim, não são apenas as realizações que geram possibilidades de desenvolvimento, mas, também, as discontinuidades e os conflitos que conduzem a verdadeiras “revoluções” pessoais, nas quais se pode dar saltos importantes. Dessa forma, Vygotsky (2001) enfatiza que a aprendizagem gerada pelas experiências contribui para ampliar o desenvolvimento, mesmo que não seja percebida de imediato. Nesse momento, a mediação, o ambiente e as experiências culturais são potencialmente formativas e constituirão novas referências para o seu desenvolvimento.

Conclusão

Em conclusão, considera-se que a oportunidade de realizar o estágio de docência no ensino superior permitiu compreender a complexidade envolvida nas práticas e ações, pois estas exigem um maior exercício de reflexão sobre a atividade docente ao considerar a relação indissociável entre conhecimento e experiência vivida sob circunstâncias sociais diversas e muitas vezes adversas. A experiência possibilita compreender que a atividade docente deve ser um fluxo constante de ações reflexivas, uma vez que nela se aprende enquanto se ensina e, ao mesmo tempo, se produz conhecimentos sobre o próprio trabalho docente, quando ele é colocado conscientemente em prática, trazendo como resultado experiências mais significativas, que ajudam a refletir sobre a própria realidade, mobilizando não só a cognição e a lógica formal, mas, também, os sentidos e a sensibilidade, apontando para a necessidade de consideração das dimensões ética e política implicadas nas ações de formação.

De acordo com a perspectiva sociocultural de Vygotsky, considera-se que a formação pedagógica no contexto universitário envolve, necessariamente, um processo de aprender a ser professor inserido em um cenário sociocultural específico, com raízes históricas e perspectivas futuras. O professor, para além dos seus conhecimentos acadêmicos, deve também formar de modo abrangente novos profissionais, com autonomia, consciência de si, espírito crítico e ética para responder às exigências contemporâneas. Nesse sentido, o estágio pedagógico na universidade dá ao futuro professor a possibilidade de desenvolver essas competências em um contexto real de ensino-aprendizagem. Por meio da interação orientada com os estudantes e do acompanhamento de tutores especialistas, o estagiário pode construir novos conhecimentos e competências, passando da sua zona de desenvolvimento real para a sua zona de desenvolvimento proximal (Pimenta, 2012).

Assim, os estágios permitem a negociação de significados partilhados e a interiorização gradual das qualidades e responsabilidades inerentes à função docente. Dessa forma, é possível formar professores universitários reflexivos e contextualizados, capazes de responder adequadamente às necessidades evolutivas e diversificadas dos seus estudantes. Portanto, afirma-se que o estágio docente foi uma experiência significativa de formação em virtude do caráter estético e potencializador dos processos reflexivos (Schön, 2000). Todas as situações vivenciadas foram impregnadas de conceitos, ações e emoções, que ajudaram a contemplar tais aspectos de forma intencional e efetiva, para contribuir para o enfrentamento dos desafios futuros de forma consciente do papel que se tem como educador.

A experiência de estágio exigiu não apenas a preparação para as aulas e o domínio de conhecimentos, mas permitiu, por meio do compartilhamento de conhecimentos e práticas, a produção de saberes sobre a própria prática, sua significação. Nessa perspectiva, o estágio de formação docente pode ser reconhecido como ambiente de formação e como uma experiência transformadora, que contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional das participantes.

É importante salientar que, no estágio de docência, houve a preocupação de observar algumas dificuldades que os alunos apresentaram durante o desenvolvimento das aulas, as quais expomos como uma reflexão sobre nossas práticas.

A falta de concentração, conforme mencionado, foi uma constante nos dois turnos ao longo do desenvolvimento das aulas semanais, inclusive durante as apresentações

da professora e das estagiárias. Manter os alunos atentos e engajados foi um verdadeiro desafio em razão de múltiplas causas, como cansaço e dificuldades no trânsito, mas principalmente devido à exposição a múltiplas tecnologias, o que prejudicou que os encontros presenciais fossem realmente dinâmicos e significativos. Esse fato nos leva a fazer o seguinte questionamento: como as experiências pedagógicas podem contribuir para a ressignificação do papel do professor ao enfrentar os desafios sociais e culturais da educação dos jovens na atualidade?

Observamos também que, apesar da utilização de ferramentas tecnológicas atualizadas, com material didático e leituras atuais, a maioria dos alunos não se interessou em acessar o material disponível para desenvolver os seminários, o que dificultou a realização de discussões com maior nível de profundidade. Outro questionamento pertinente é: como os desafios vivenciados pelos alunos corroboram a necessidade de repensar os conhecimentos teóricos fornecidos ao longo de sua formação para responder às demandas e aos interesses dos jovens estudantes de hoje?

Finalmente, houve conceitos fundamentais e básicos da disciplina que se revelaram muito estranhos e alheios a alguns alunos. De que forma é possível ultrapassar as lacunas da formação anterior dos alunos para que possam progredir e avançar com confiança para o domínio de conhecimentos e valores humanistas que os ajudarão na sua formação profissional e pessoal?

Referências

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, Portugal, v. 27, n. 2, p. 7-31, 2014.

BORBA, A. M.; FERRI, C.; HOSTINS, R. C. L. Formação continuada de professores universitários: alguns enfrentamentos necessários. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Org.). *Docência na educação superior*. Brasília, DF: Inep, 2006. p. 203-215. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 5).

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Portaria nº 76, de 14 de abril de 2010. Aprova o novo Regulamento do Programa de Demanda Social constante do anexo a esta portaria. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 abr. 2010. Seção 1, p. 31.

CÓRDULA, E. B. L.; NASCIMENTO, G. C. C. A produção do conhecimento na construção do saber sociocultural e científico. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 12, e023010, 2018.

DORNELES, A. M.; SUÁREZ, D. H. Documentação narrativa de experiências pedagógicas na formação docente em redes. *Horizontes*, Itatiba, v. 41, n. 1, e023010, 2023.

MOLL, J. *Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MONTEIRO, S. A. S. (Org.). *Formação docente: princípios e fundamentos*. Ponta Grossa: Atena, 2019. v. 6.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002. (Docência em Formação: Ensino Superior).

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Docência em Formação: Saberes Pedagógicos).

QUADROS, A. L.; MORTIMER, E. F. Fatores que tornam o professor de ensino superior bem-sucedido: analisando um caso. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 20, n. 1, p. 259-278, 2014.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

RODRÍGUEZ-MENA, M. *La naturaleza social de los aprendizajes*. [S. l.], 2020. Disponível em: <<https://www.cips.cu/wp-content/uploads/2020/06/5-Aprendizaje.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2024.

SALLES, D.; SANTOS, D. S.; MALINVERNI, A. C. M. Relato de experiência: programa de aperfeiçoamento didático em patologia geral e sistemas na pandemia covid-19. *Revista Educar Mais*, Pelotas, v. 6, p. 523-529, 2022.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SMOLKA, A. L. B. Enseñar y significar: las relaciones de la enseñanza en cuestión: o de las (no) coincidencias en las relaciones de enseñanza. *Cultura y Educación*, Barcelona, v. 18, n. 1, p. 3-14, 2006.

SOUSA, C. P. Narrativas autobiográficas em perspectiva comparada: histórias de formação de professores universitários. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. (Org.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 247-261.

SUÁREZ, D. Relatar la experiencia docente: la documentación narrativa del mundo escolar. *Revista Teías*, [S. l.], v. 18, n. 50, p. 193-209, jul./sept. 2017.

SUÁREZ, D. Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico. *Espacios en Blanco: Revista de Educación*, Buenos Aires, v. 2, n. 31, p. 365-379, jul./dic. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP). *Regulamento do Programa de Aperfeiçoamento Didático (PAD) – Unifesp*. São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://cts.sites.unifesp.br/images/Not%C3%ADcias/PAD%2002-2020/Regulamento%20PAD.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP). *Histórico do campus*. Guarulhos, 2020. Disponível em: <<https://www.unifesp.br/campus/gua/sobre>>. Acesso em: 23 jul. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP). *Programas institucionais: PAD*. Guarulhos, [2024]. Disponível em: <<https://www.unifesp.br/reitoria/prograd/programas-institucionais/137-pad>>. Acesso em: 24 jul. 2024.

VYGOTSKY, L. S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica; Grijalbo, 1979.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Recebido em 29 de dezembro de 2023.

Aprovado em 21 de junho de 2024.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).