
PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO PARA O ENSINO EM UM CURSINHO UNIVERSITÁRIO POPULAR

TEACHING DEVELOPMENT PROGRAM IN A POPULAR PRE-COLLEGE COURSE

Submissão:

03/07/2025

Aceite:

03/11/2025

João Pedro Nunes de Souza ¹  <https://orcid.org/0000-0003-0839-7711>

Leonardo José Steil ²  <https://orcid.org/0000-0001-8460-6648>

Resumo

A Escola Preparatória da Universidade Federal do ABC é um programa permanente de extensão que pode ser caracterizado como um Cursinho Universitário Popular (CUP) que oferece um curso gratuito para estudantes de escolas públicas. O preparo dos instrutores, que ministram as aulas, é realizado através de um Programa de Desenvolvimento para o Ensino (PDE). O presente estudo descreve as atividades e fundamentos teóricos dos encontros formativos do PDE a partir de um relato de experiência. A principal potencialidade do PDE é oferecer subsídios elementares de um conhecimento pedagógico geral para instrumentalizar uma prática crítica e reflexiva de instrutores não vinculados aos cursos de licenciatura. O principal desafio é a diversidade de objetivos, experiências e repertório do público de instrutores. Em suma, iniciativas semelhantes são necessárias para qualificar a prática docente em um CUP que representa uma oportunidade singular para promoção da equidade de acesso e permanência no ensino universitário.

Palavras-chave: Extensão Universitária; Cursinho Popular Universitário; Formação de Professores.

¹ Professor do Centro Universitário FMABC - FMABC, Santo André - SP professor.souza.joao@gmail.com

² Professor da Universidade Federal do ABC - UFABC, Santo André - SP steil@ufabc.edu.br

Abstract

The Preparatory School of the Federal University of ABC is a permanent extension program that can be characterized as a Popular Pre-College Course (PPC) that offers a free course for public school students. The preparation of the instructors, who teach the classes, is carried out through a Teaching Development Program (TDP). The present study describes the activities and theoretical foundations of the TDP training meetings based on an experience report. The main potential of the TDP is to offer elementary support for general pedagogical knowledge to equip critical and reflective practice for instructors not linked to undergraduate courses. The main challenge is the diversity of objectives, experiences and repertoire of the instructor audience. In short, similar initiatives are necessary to qualify teaching practice in a PPC that represents a unique opportunity to promote equal access and retention in university education.

Keywords: University Extension; Popular Pre-College Course; Teacher Training

Introdução

A Escola Preparatória da Universidade Federal do ABC (EPUFABC) é um programa permanente de extensão, criado em 2010, com intuito de oferecer um curso pré-universitário gratuito com foco no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) que é utilizado, via Sistema de Seleção Unificada (Sisu), como principal meio de ingresso em Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil (Simão; Pardinho, 2018; Simão, 2020).

Como parte do compromisso com sua responsabilidade social e missão de oferecer um espaço para o desenvolvimento complementar de uma formação geral básica para seus estudantes, são oferecidas, anualmente, 624 vagas, sendo que o público-alvo da EPUFABC consiste em estudantes do 3º ano do ensino médio ou recém egressos de escolas públicas, contando com ações afirmativas para estudantes que são Pessoas com Deficiência (PcD), Pretos, Pardos e Indígenas (PPI), transexuais e travestis, imigrantes e servidores terceirizados da Universidade.

Para consecução de suas atividades, são selecionados, anualmente, cerca de 70 a 80 instrutores por ano para ministrar aulas de abril a outubro, os quais são, predominantemente, estudantes de graduação, tanto de bacharelados quanto de licenciaturas, vinculados à Universidade, bem como estudantes de pós-graduação da UFABC, os quais atuam lecionando conteúdos de ensino médio.

Atualmente, a EPUFABC apresenta uma organização estruturada para o planejamento, execução e acompanhamento de suas atividades, englobando dois docentes universitários que atuam na coordenação geral e oito discentes bolsistas de extensão, os quais são divididos em coordenação administrativa, de avaliações, pedagógica e de áreas do conhecimento (ciências da natureza, ciências humanas e sociais aplicadas, linguagens, matemática e redação). Em particular, a coordenação pedagógica é responsável pelos instrutores, bolsistas ou voluntários que ministram aulas, acerca de sua capacitação didático-pedagógica e avaliação sistemática, garantindo uma discussão reflexiva sobre a docência no âmbito da EPUFABC.

Dentre as várias problemáticas e desafios no estabelecimento de um Cursinho Universitário Popular (CUP), além das questões de fomento e sustentabilidade, uma que se destaca é o desenvolvimento de competências no campo didático-pedagógico para os instrutores que, por não atuarem numa instância de educação formal, não são submetidos ao pré-requisito de formação em licenciatura.

Nesse sentido, desenvolveu-se o Programa de Desenvolvimento para o Ensino (PDE) o qual consiste em encontros formativos visando promover, não só práticas educacionais baseadas em evidências (Charlot, 2006), como também reflexões acerca da construção das identidades e papéis docentes. Pois, especialmente, os bacharelados, ao atuarem no ensino e vivenciarem uma experiência docente, podem ter um despertar vocacional, além de contribuir para uma maior valorização de seu imaginário sobre a profissão docente ao enfrentarem os desafios da complexidade da ação de ensinar (Souza; Oliveira, 2023).

Ainda, vale ressaltar que uma premissa ético-política relevante é a não intenção de equiparar-se à trajetória formativa própria das licenciaturas ou cursos de complementação pedagógica estruturados e reconhecidos que são, de fato, as únicas formas de formação oficial de professores para a educação básica. Tal posicionamento é explicitado aos instrutores para um alinhamento de expectativas e finalidades acerca do PDE que objetiva única e exclusivamente oferecer subsídios teóricos e práticos associados a um processo reflexivo para sua atuação no âmbito de um CUP.

O PDE é constituído por sete encontros que ocorrem através de diversas estratégias didáticas como aulas expositivas e dialogadas, debates, oficinas e simulações. A primeira parte do PDE, preparatória para o início das aulas, é realizada através de três encontros no mês de março e os quatro restantes são realizados entre os meses de abril e junho para instrumentalização e aprofundamento de outros tópicos sobre ensino e aprendizagem.

Em paralelo, em 2018, a Resolução nº 7 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2018) definiu princípios, fundamentos e procedimentos acerca das atividades de extensão para o sistema federal de ensino. E uma das principais diretrizes é a inserção curricular da extensão em todos os cursos de graduação para efetivar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 1988), além disso, promove maior interação entre IES e a sociedade.

Ademais, na IES em questão o processo de flexibilização curricular permite que bacharelados realizem estudos curriculares junto às licenciaturas, caso isso seja do interesse do estudante, visto que considerável parte da carga horária exigida para integralização dos cursos é da categoria livre, ou seja, podem escolher uma disciplina de qualquer curso da IES (Xavier; Steil, 2018).

Portanto, o objetivo principal do presente estudo é descrever as atividades e fundamentos teóricos dos encontros formativos que constituem o PDE.

Metodologia

Trata-se de um relato de experiência elaborado a partir de pesquisa de natureza intervenciva, especificamente, da tipologia intitulada de pesquisa de aplicação com intuito de associar a descrição à análise (Teixeira; Megid Neto, 2017) do PDE oferecido, no ano de 2024, para 72 instrutores, sendo 29 novos (primeiro ano atuando) e 43 veteranos (atuando há um ano ou mais).

Tal relato documenta, sistematicamente e sequencialmente, as atividades e fundamentos teóricos dos encontros do PDE. As formações sobre as temáticas de concepções de bom professor, educação inclusiva e saúde mental e, planejamento em ensino, foram realizadas durante o mês de março,

ocorreram antes do início das aulas do ano letivo, ou seja, a partir do primeiro contato dos instrutores com os alunos, com intuito de sensibilizá-los a respeito de elementos básicos sobre o desafio de lecionar.

Posteriormente, as formações de abril a maio incluíram formações sobre avaliações e elaboração de questões, para realização dos conselhos de classe, sobre teorias de aprendizagem e estratégias de ensino e de simulação de aulas como forma de oferecer subsídios aos instrutores para fundamentação das suas aulas e, também, evidências e saberes estruturados provenientes da práxis.

Vale apontar que os instrutores os quais apresentaram evidências de experiência formal em estudos da licenciatura por meio de disciplinas como didática, práticas de ensino ou estágios docentes foram dispensados da formação sobre planejamento em ensino. E quanto aos instrutores veteranos, apenas a formação sobre educação inclusiva e saúde mental e a participação nos conselhos de classe foram atividades obrigatórias, sendo as demais facultativas visto que já ocorreram de maneira semelhante em anos anteriores.

Associada à descrição do relato foi realizada uma reflexão crítica das vivências, para promover a troca colaborativa entre pares e um ponto de partida para construção de conhecimentos (Mussi; Flores; Almeida, 2021). Ainda, conforme Chizzotti (2006), a pesquisa sobre a ação, como forma complementar de estudo à pesquisa de aplicação, enfoca meios para compreensão dos fenômenos e seus efeitos.

Como limitação própria do método, apesar de uma análise ampla e pormenorizada das experiências e seus contextos, há restrições para generalização e reprodução dos eventos pela complexidade dos objetos de estudo (Dal-Farra, 2014; Oliveira; Santos; Florêncio, 2019).

Por fim, considerando que o estudo foi baseado, exclusivamente, em fontes de informação secundárias e públicas, bem como na experiência elaborada e vivenciada por seus autores, não houve necessidade de submissão para o Comitê de Ética em Pesquisa.

Concepções de bom professor

O primeiro encontro contou com a presença de 35 instrutores, sendo 21 instrutores novos e 14 veteranos, em março de 2024, período de início das atividades e bolsas, assim, a atividade tinha por objetivos educacionais: (1) compreender as características e finalidades do PDE, (2) identificar as disciplinas e oportunidades de formação docente presentes na UFABC, (3) compreender a trajetória formativa planejada para o ano de 2024, (4) analisar as principais partes do Projeto Pedagógico da EPUFABC, (5) determinar as concepções prévias de características do bom professor e (6) investigar os papéis da docência.

Na fase inicial, para integração da equipe, houve a realização de um café da manhã coletivo. Seguindo-se para a etapa de introdução em que foram apresentados os membros da coordenação e orientações gerais sobre a EPUFABC.

Após intervalo, iniciou a etapa de contextualização, que incluiu a apresentação da coordenação pedagógica e a definição do PDE, além de indicações de disciplinas didático-pedagógicas dos cursos de licenciatura oferecidos pela UFABC. Por conseguinte, na etapa de alinhamento de objetivos, foi apresentado o cronograma de atividades, detalhando e justificando a obrigatoriedade ou não de participação nas formações pedagógicas, de acordo com a experiência prévia de cada instrutor, a qual seria avaliada posteriormente.

Durante a fase de aprofundamento sobre a EPUFABC, foi apresentado o conceito de Projeto Pedagógico de Curso, o diagnóstico situacional da percepção de estudantes e instrutores sobre a EPUFABC realizado no final de 2023 (EPUFABC, 2023), e dados sobre qualidades, desafios e grau de satisfação dos estudantes em relação ao projeto, além da missão, visão e valores da EPUFABC.

Na etapa seguinte, os instrutores foram provocados com a seguinte proposição: “Pense nos seu(s) modelo(s) de professor(es). Quais suas características? O que faz um bom professor?” A atividade incluiu a construção de uma nuvem de palavras de forma anônima, por meio da plataforma *Mentimeter* com projeção simultânea, sendo que os principais termos elencados foram: didática, empatia, paciência, compreensão, criticidade e ouvir/escutar o aluno.

Para fins de sistematização e elucidação de conceitos advindos da literatura, a atividade prosseguiu com a apresentação de algumas características de bons professores adaptadas à realidade e contexto da EPUFABC, elencando os seguintes descritores: humano, estudioso, mediador, planejador, avaliador, ético, pesquisador, comunicador e produtor (Crosby; Harden, 2000; Mesquita, 2018).

Além disso, foram destacadas as competências técnicas e cognitivas, bem como as sociais, políticas e afetivas próprias da docência, a partir de sistematização realizada por Puentes, Aquino e Quillici Neto (2009) e Barbosa Neto e Costa (2016), enfatizando quais seriam mais trabalhadas formalmente ao longo das formações.

Como competências técnicas e cognitivas foram descritas as relacionadas ao dominar o saber e o saber-fazer acerca de:

- conteúdos disciplinares e interdisciplinares (Shulman 1987; García, 1992; Masetto, 1998; Pimenta, 1998; Gauthier, 1998; Pimenta; Anastasiou, 2002; Tardif, 2014);
- aspectos didático-pedagógicos gerais e específicos (Shulman 1987; García, 1992; Masetto, 1998; Pimenta, 1998; Gauthier, 1998; Braslavsky, 1999; Tardif; Raymond, 2000; Perrenoud, 2000; Pimenta; Anastasiou, 2002; Cunha, 2004; Zabalza, 2006; Tardif, 2014);
- currículo e planejamento para o ensino (Shulman 1987; Masetto, 1998; Perrenoud, 2000; Cunha, 2004; Zabalza, 2006; Tardif, 2014);
- busca e produção de evidências em educação (Shulman 1987; Gauthier, 1998; Perrenoud, 2000; Zabalza, 2006);
- avaliação do aluno, do currículo e da própria prática (Freire, 1996; Gauthier, 1998; Cunha, 2004); e
- tecnologias e metodologias para o ensino (Masetto, 1998; Perrenoud, 2000; Zabalza, 2006).

Por sua vez, as competências sociais, políticas e afetivas consistiam em saber agir e ser:

- em contextos e ambientes educacionais diversos (García, 1992; Freire, 1996; Perrenoud, 2000; Cunha, 2004);
- na práxis educacional crítica, reflexiva e ética (Shulman 1987; Freire, 1996; Masetto, 1998; Perrenoud, 2000; Cunha, 2004);
- exemplo pessoal e profissional (Freire, 1996; Masetto, 1998);
- com cidadania e compromisso para com a sociedade (Shulman 1987; Freire, 1996; Braslavsky, 1999; Cunha, 2004);
- articulando a experiência na vida pessoal, na formação profissional e na prática profissional (Shul-

man 1987; Freire, 1996; Masetto, 1998; Tardif; Raymond, 2000; Pimenta; Anastasiou, 2002); e • no trabalho em equipe e interprofissional (Braslavsky, 1999; Perrenoud, 2000; Zabalza, 2006).

Por fim, na etapa de avaliação diagnóstica voltada para os novos instrutores, foi disponibilizado um formulário individual com as seguintes questões: idade, unidade curricular de atuação, motivação para entrar na EPUFABC como instrutor, vínculo do curso de graduação e/ou pós-graduação, experiências prévia com ensino e expectativas com as formações do PDE.

Dentre as principais motivações para participarem da EPUFABC como instrutores, é possível listar, a partir dos relatos públicos de instrutores: o desejo por ter experiência ou aprimorar a prática docente, a identificação com a proposta e valores da EPUFABC, gostar de ensinar, a experiência satisfatória prévia com ensino, ajudar e apoiar sonhos e ser ex-estudante da EPUFABC (Steil; Hamada, 2024a; Steil; Hamada, 2024b).

Acerca dos conhecimentos e experiências com ensino, os instrutores apresentam um perfil diverso com participações prévias em monitorias ou atividades de apoio a outros estudantes, vivências no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e/ou Residência Pedagógica (RP), além de repertório seja por vínculo com a licenciatura, aulas particulares e/ou atuação em outros CUPs ou iniciativas de educação popular. De qualquer forma, uma quantidade significativa de instrutores possuem pouca ou nenhuma experiência prévia com ensino (Steil; Hamada, 2024a; Steil; Hamada, 2024b).

Finalmente, as principais expectativas do PDE para novos instrutores englobam a intenção de aprimorar habilidades didáticas, promover o ganho de experiência docente, estimular o aprendizado entre pares, além do desenvolvimento de habilidades interpessoais, habilidades de comunicação e a autoeficácia.

Em síntese, essa primeira estratégia foi fundamental para criação de vínculos e estabelecimento de um contrato pedagógico sobre o que se esperava dos instrutores, bem como para a validação da relevância da participação dos que não tinham experiência e/ou formação sobre ensino a fim de aprimarem suas práticas no contexto do projeto. Porém, nota-se que a ausência de uma parcela importante do grupo de instrutores, mesmo em seu primeiro ano de atuação, foi marcante e constituiu um desafio para difusão de uma práxis adequada e fundamentada em evidências de boas práticas.

Educação inclusiva e saúde mental

O segundo encontro com os instrutores ocorreu em meados de março de 2024, quando foram participar de uma roda de conversa com uma servidora vinculada à Pró-reitoria de Assuntos Comunitários e Políticas Afirmativas (Proap) da Universidade. Nesta formação, participaram 41 instrutores, sendo 25 novos e 16 veteranos.

A atividade tinha por objetivos educacionais: (1) promover um ambiente de integração e acolhimento entre os participantes, (2) sensibilizar os participantes sobre a interação humanizada e não preconceituosa em relação a PcD, (3) orientar pedagogicamente as demandas e preocupações dos instrutores sobre a interação com PcD, (4) explorar as concepções, perspectivas e angústias dos instrutores relacionadas ao trabalho educativo e às demandas de saúde mental, (5) esclarecer os procedimentos adequados para orientação e encaminhamento de estudantes com demandas de inclusão e de saúde mental, e (6) refletir sobre inclusão e capacitismo na sociedade.

A primeira parte da atividade foi dedicada à integração, em que os participantes se reuniram,

novamente, em um café da manhã coletivo. Este momento teve o objetivo de criar um ambiente acolhedor e promover a interação entre os presentes. Durante o café, os participantes tiveram a oportunidade de se conhecer melhor, trocar experiências e estabelecer um clima de descontração e colaboração, preparando-se para as atividades subsequentes.

Após a integração, seguiu-se uma breve introdução para apresentação da palestrante convidada, destacando sua trajetória na educação especial e inclusiva. Em seguida, ocorreu a etapa de sensibilização, em que a palestrante compartilhou relatos de sua experiência no trabalho educativo com PCD, enfatizando formas de interação humanizada e não preconceituosa.

Para tanto, a palestrante utilizou provocações reflexivas, como “devemos olhar pela eficiência e potencialidade e não pela deficiência” e “não devemos tratar como menos capazes e sim entender do que são capazes” para estimular a reflexão dos instrutores acerca das perspectivas de compreensão das deficiências, pois é fundamental estimular a participação e integração efetiva de PCD e não assentir com um processo de segregação (Stainback; Stainback, 1999).

A partir daí, foram levantadas questões, medos, perspectivas e angústias dos instrutores acerca da interação com estudantes com deficiências, promovendo um espaço de diálogo e troca de experiências.

Adiante, as preocupações trazidas pelos instrutores podem ser sintetizadas como “fazer algo de errado [agir ou dizer algo de natureza capacitista]”, “deixar a pessoa nervosa [exceder limitações da pessoa]” e “não conseguir ensinar a pessoa”. Então, utilizando-se de exemplos práticos e analogias, foram construídas narrativas para auxiliar os instrutores a examinarem como lidar com possíveis situações de maneira eficaz e sensível.

A segunda parte da atividade enfocou as questões de saúde mental dos estudantes, com dinâmica semelhante à primeira parte, e, agora, com orientações sobre como reconhecer e responder adequadamente a essas demandas específicas, promover um ambiente educacional acolhedor e de apoio.

Ainda, a palestrante esclareceu os procedimentos adequados para a orientação e encaminhamento de estudantes com demandas de inclusão e de saúde mental para a Proap. Ela elucidou os caminhos administrativos e protocolos que devem ser seguidos, fornecendo diretrizes práticas e respondendo a dúvidas dos participantes. Esta etapa foi essencial para garantir que os instrutores estejam informados sobre os recursos e procedimentos disponíveis na Universidade para apoiar seus estudantes.

A atividade é concluída com uma reflexão final provocada através da transmissão de vídeos da série “Dê uma ajudinha a si mesmo, reveja seus conceitos” do Instituto Mara Gabrilli, disponíveis na plataforma *YouTube*. Esses vídeos buscaram sensibilizar os participantes sobre a inclusão e capacitar na sociedade, ilustrando por meio de sátiras posturas inadequadas que devem ser evitadas e combatidas.

Por fim, foi notável o anseio dos instrutores pela temática, tanto pela participação ativa que tornou a atividade dinâmica e de intensas trocas quanto por ter sido a formação com maior presença de todo o ano. Inclusive, essa roda de conversa ocorreu por demanda de instrutores do ano anterior que demonstraram necessidades provenientes da prática de compreender caminhos para lidar com questões de saúde mental em suas turmas e, também, acompanhou a inovação de 2023 em que foram alocadas reservas de vagas para PCD.

Planejamento no ensino

O terceiro encontro com os instrutores ocorreu no fim de março de 2024, quando os instrutores estavam às vésperas de iniciarem as aulas na semana seguinte, então a atividade realizada teve por

objetivos educacionais: (1) compreender as intenções das formações pedagógicas, considerando a avaliação diagnóstica dos novos instrutores, (2) criar um plano de aula adaptado à realidade e objetivos da EPUFABC, (3) utilizar tecnologias e referenciais didáticos para criação de slides, e (4) avaliar parâmetros de qualidade na elaboração de lousas. Neste momento, participaram 21 instrutores, sendo 19 novos e dois veteranos.

Metalinguisticamente, iniciou-se a formação com a devolutiva sobre a avaliação diagnóstica dos instrutores com intenção de ressaltar a primeira e, talvez, mais fundamental das mensagens que consiste em: seu público é o primeiro fator a se considerar para planejar uma atividade educacional. Sendo assim, discorreu-se sobre o perfil de áreas de formação dos instrutores, as motivações para entrarem na EPUFABC, seus conhecimentos prévios e as expectativas que tinham acerca do PDE.

Adiante, a temática em pauta foi especificamente a construção de planos de aula. Com a primeira provocação sendo “Qual a primeira pergunta que devemos fazer para planejar uma atividade de ensino?”, da qual diversos termos foram elencados, especialmente, “o tema da aula”, “tempo de duração da aula” e “recursos disponíveis”. Então, após validação dos apontamentos, explicitou-se a reflexão sobre a relevância de ter como foco o perfil de estudantes com os quais se irá trabalhar e, assim, relembrou-se que o público em questão é composto, em linhas gerais, por estudantes do 3º ano do ensino médio ou formados recentemente em escolas públicas da região.

A partir daí, traçou-se um aspecto paralelamente relevante que são os objetivos do respectivo público-alvo que, no caso, pela própria natureza de divulgação do programa de extensão consiste, no geral, em preparar-se para o ingresso e permanência no ensino superior, além de conviver em um ambiente acolhedor e inclusivo. Para fins de contextualização, vale apontar que as aulas regulares ocorrem na modalidade presencial, de segunda à sexta-feira, nos *campi* da UFABC (Santo André/SP e São Bernardo do Campo/SP).

Essas duas primeiras reflexões seguiram-se com as seguintes provocações e orientações: (1) “Quais os objetivos de aprendizagem para a aula e como construí-los?”, em que é apresentada a Taxonomia de Bloom revisada (Anderson; Krathwohl, 2001), bem como verbos associados a cada nível; e (2) “Como será a abordagem durante a aula?”, sendo discutidas algumas abordagens adequadas e viáveis ao contexto, por exemplo, aula expositiva dialogada, realizações de exercícios, construção de mapas mentais e conceituais, leitura dirigida de textos, proposição de debates, realização de experimentos e uso de plataformas digitais para interação em grandes grupos.

Já, sobre recursos digitais que podem ser utilizados, foram analisados os potenciais das seguintes ferramentas: *Google Drive*, *Google Slides*, *Google Forms*, *YouTube*, *SlidesGo*, *Slides Carnival*, *Canva*, *Kahoot*, *Mentimeter* e *PenDrive*. Em continuidade, é realizado um detalhamento sobre o manejo do tempo durante as atividades didáticas, indicando a importância de se prever o quanto esperase que cada parte da aula levará para ser conduzida, considerando ainda fatores imprevistos e tempo para dúvidas evitando atrasos.

Para a sistematização do planejamento foi utilizada uma versão simplificada de plano de aula pautada em objetivos de aprendizagem, conteúdos de aprendizagem, métodos e estratégias, recursos didáticos e referências. Um modelo foi disponibilizado aos instrutores novos para construção da sua primeira aula, com garantia de devolutiva individual para assegurar o aprimoramento do processo.

Acerca dos meios mais comuns de direcionar as atividades didáticas, foram realizadas orientações ilustradas para elaboração de slides e lousas, uma demanda frequente de instrutores do programa. Também, discutiu-se sobre estratégias de manejo de conflitos e indisciplina que, apesar de

serem incomuns no contexto específico, constituem uma preocupação recorrente de instrutores sem experiência prévia.

Dentre as várias propostas de condução, salientou-se o estímulo ao diálogo e parceria prévios através do estabelecimento de normas de convivência básica ao início do curso, a intervenção através de escuta ativa e o reforço à mensagem de que devem procurar coordenadores e instrutores mais experientes para discutir eventuais acontecimentos, assim, estimulando a construção de uma comunidade de aprendizagem.

Em suma, o enfoque da manhã foi na instrumentalização para construção e elaboração de aulas e, consequentemente, a presença maior foi de instrutores novos, apesar do interesse de instrutores veteranos por revisitar a temática. E, apesar da constatação proveniente da práxis de que os planos de aula não são de fato construídos documentalmente no cotidiano, abordou-se que, inicialmente, servem, no entanto, de apoio para refletir sobre o planejamento da aula de um modo estruturado, evitando incoerências entre a prática e os objetivos de aprendizagem estabelecidos.

Processos avaliativos

Em abril de 2024, realizou-se uma oficina de processos avaliativos de modo remoto e síncrono com os seguintes objetivos de aprendizagem: reconhecer a importância da avaliação para o ensino, diferenciar as modalidades de avaliação e mobilizar diferentes recursos para realizar avaliações.

Assim, foi realizada uma “tempestade de ideias” em relação à pergunta disparadora “Quais os objetivos de uma avaliação?” para checagem das concepções prévias e os participantes apresentaram, em conjunto, repertório sobre modalidades de avaliação clássicas que foram detalhadas a seguir através de uma exposição dialogada.

A primeira forma de avaliação discutida foi a diagnóstica em que se estabeleceu sua relação forte com o início do processo de ensino-aprendizagem para conhecer o ponto de partida dos estudantes, sejam os conhecimentos prévios ou circunstâncias específicas do cotidiano (Oliveira; Mota; Sousa, 2022).

E ilustrou-se, tal conceito, considerando a avaliação diagnóstica realizada com os estudantes da EPUCABC que consiste em questionário sociodemográfico e de autopercepção de suas maiores habilidades e limitações em relação às disciplinas escolares, bem como um levantamento dos objetivos pessoais para escolha dos cursos almejados nos vestibulares. Também, é realizada uma síntese do resultado da prova de seleção para indicar as principais lacunas de aprendizagem no repertório dos alunos, sendo todos esses dados compartilhados com os instrutores.

Posteriormente, focou-se na avaliação formativa que ocorreu durante o processo para incentivar o aprendizado, por exemplo, através da realização de exercícios em sala de aula, jogos, estudos de caso, dentre outras estratégias utilizadas pelos instrutores (Oliveira; Mota; Sousa, 2022). Além disso, são organizadas listas de exercício unificadas entre todas as unidades curriculares para maior equilíbrio em relação à quantidade de questões, com a possibilidade de verificação de dúvidas nos plantões oferecidos regularmente pelos instrutores e, também, é orientado que sejam selecionados, predominantemente, exercícios de vestibulares com foco no Enem.

Finalmente, a última modalidade foi a avaliação somativa que ocorre ao final dos processos de ensino-aprendizagem, como sequências didáticas ou, de maneira periódica, com intenção de aferir o aprendizado (Oliveira; Mota; Sousa, 2022). Especificamente nessa dimensão, com intuito de oferecer uma experiência inédita aos estudantes, são realizados três simulados autorais por ano e, para isso,

parte da oficina consiste na construção de questões, para que os instrutores novos apropriem-se das normativas do Enem.

Como benefício para os instrutores, a elaboração de questões autorais permite uma reflexão sobre o próprio trabalho docente na medida em que avaliam as temáticas e objetivos de aprendizagem mais relevantes de serem avaliados e, assim, também têm a oportunidade de desenvolver uma avaliação mais autêntica que não apenas reproduza os exames externos.

Em continuidade, para sistematizar os estados em que os estudantes podem ser enquadrados durante os múltiplos processos avaliativos, traçou-se o seguinte continuum de estágios em ordem não hierárquica, com os respectivos detalhamentos (Hays *et al.*, 2002):

- *Competente consciente*: trata-se do estudante que atingiu os objetivos de aprendizagem com consciência e segurança sobre seu estado, sendo o estado ideal.
- *Competente inconsciente*: trata-se do estudante que atingiu os objetivos de aprendizagem, mas não possui consciência e/ou segurança sobre seu estado e, portanto, necessita de apoio para reconhecer o próprio domínio.
- *Incompetente consciente*: trata-se do estudante que não atingiu os objetivos de aprendizagem e possui consciência sobre seu estado, necessitando de motivação e orientação para prosseguir nos estudos.
- *Incompetente inconsciente*: trata-se do estudante que não atingiu os objetivos de aprendizagem e não possui consciência sobre seu estado, exigindo-se muito suporte e feedback para orientar os estudos sem provocar a desmotivação.

Na segunda parte da atividade, o objetivo foi capacitar os instrutores para construirem questões no modelo Enem (Inep, 2010). Para isso, apresentou-se as partes básicas de uma questão e suas respectivas características, incluindo:

- *Texto(s)-base*: contextualização de uma situação-problema ou tema, por meio de um ou mais textos, imagens, tabelas, gráficos, infográficos, sendo indicada a fonte (se aplicável).
- *Enunciado*: uma instrução clara e objetiva sobre a pergunta a ser respondida ou frase a ser completada que não deve apresentar informações adicionais.
- *Gabarito e distratores*: o gabarito consiste na resposta correta ou esperada e os distratores são as alternativas incorretas à resolução da questão.
- *Resolução com justificativa*: a resolução é a explicação do raciocínio ou percurso que o estudante deve seguir para escolher o gabarito, bem como deve constar a justificativa para a inadequação de cada distrator.

Então, elencou-se o passo a passo para a construção de uma questão no modelo Enem, contemplando os seguintes itens (Inep, 2010):

- Escolher uma área de conhecimento dentre os cadernos do Enem.
- Escolher uma competência específica da área de conhecimento.
- Escolher uma habilidade específica referente à competência selecionada presente na matriz de referência do Enem (Inep, 2009).
- Identificar a(s) disciplina(s) envolvida(s) na elaboração.

- Identificar os conteúdos de aprendizagem associados.
- Buscar um ou mais recursos para contextualização da questão (textos e imagens), preferencialmente associados à realidade do público e temas atuais.
- Indicar a referência bibliográfica, quando existente, no formato ABNT.
- Considerar o tempo médio de resolução de três minutos por questão.
- Elaborar o enunciado.
- Elaborar o gabarito e distratores.
- Elaborar a resolução com justificativa.

Ainda, foram elencadas as seguintes orientações gerais de boas práticas para preservação do modelo Enem:

- Utilizar termos impessoais como “considere-se”, “argumenta-se”, dentre outros.
- Não utilizar termos como “falso”, “exceto”, “incorrecto”, “não” e “errado”.
- Não utilizar termos absolutos como “sempre”, “nunca” e “somente”.
- Evitar utilizar sentenças como “É correto afirmar que” e “Com base em seus conhecimentos sobre...”, pois tendem a ser questões que não necessitam da contextualização e/ou dados presentes no(s) texto(s)-base.
- Evitar alternativas muito extensas.
- As alternativas devem ser independentes entre si, não negando outra.
- Evite repetição de palavras do enunciado nas alternativas.
- Organizar as alternativas em disposição lógica (alfabética, crescente/decrescente, trapézio, entre outras).
- Não usar nas alternativas as expressões “todas” ou “nenhuma” das anteriores.
- Não fazer “pegadinhas” (construções lógicas que induzem ao erro ou confusão) ou questões de extrema dificuldade.
- Evitar vocabulário com palavras desconhecidas ou excessivamente complexas.
- Utilizar imagens de boa qualidade e que possam ser interpretadas em escalas de cinza.

Os instrutores foram orientados para elaboração de questões autorais, as quais, para garantir um padrão de qualidade, passaram por avaliação da coordenação pedagógica e coordenação específica da área de ensino, com intuito de promover uma padronização do modelo de questão e verificação do cumprimento das boas práticas supracitadas.

Em síntese, a experiência revelou-se enriquecedora e enfatizou a importância das estratégias formativas nas dinâmicas e práticas pedagógicas colaborativas. Os resultados apontaram relatos de satisfação com o desempenho dos alunos diante das questões autorais. Salienta-se ainda, como reflexão do processo, que a aceitabilidade pela oficina remota foi considerável pelos instrutores e, também, que a grande quantidade de correções necessárias, após as primeiras questões construídas, denotaram a baixa eficácia da aula expositiva-dialogada, talvez, pela densidade do conteúdo e/ou desinteresse por parte dos instrutores. Indubitavelmente, a essência do êxito a longo prazo consiste na devolutiva sistemática aos, favorecendo o compartilhamento e a consolidação de um padrão de qualidade efetivo.

Conselhos de classe

O conselho de classe da EPUFABC tem por objetivos promover a construção de uma comunidade de aprendizagem entre os instrutores, discutir desafios durante a elaboração e execução de suas atividades didáticas e compartilhar aprendizados e boas práticas que auxiliem uns aos outros a aprimorarem suas atividades didáticas. É reforçado, também, que não é um ambiente para juízos de valor e sim um ambiente dialógico cuja finalidade é apoio mútuo e acolhimento diante os desafios e angústias.

Para consecução das atividades, os instrutores são convocados com antecedência para uma reunião remota em que são propostos três blocos, de 30 minutos cada, com as seguintes perguntas orientadoras, a saber:

- *Planejamento e execução das atividades*: como está sendo para准备 suas aulas? Quais dificuldades estão tendo? Alguém tem alguma sugestão? Quais estratégias de ensino estão utilizando em aula? Alguém tentou aplicar alguma estratégia de ensino não convencional que gostaria de compartilhar? O que foi bom? O que poderiam melhorar? Quais estratégias estão utilizando para avaliar se os estudantes estão acompanhando a aula? Como vocês lidam com conversas paralelas e dispersão da turma?
- *Inseguranças, angústias e preocupações*: qual foi a situação mais desafiadora que aconteceu com vocês até agora? como agiram? O que fariam agora? Alguém faria diferente?
- *Alinhamentos e dúvidas, desafios ou preocupações não abordados*: o que gostariam de discutir que ainda não foi abordado? Como a EPUFABC pode melhorar?

Em linhas gerais, é uma atividade muito apreciada, que promove a troca de perspectivas e o fortalecimento da comunidade acadêmica, criando um espaço seguro para reflexão, aprendizado mútuo e desenvolvimento contínuo das práticas pedagógicas dos instrutores.

Assim, os conselhos de classe promovem a aprendizagem colaborativa, enquanto trabalho coletivo e interativo para construção do conhecimento, que é reforçada no sentido do saber docente experiential, proporcionando, inclusive, maior autonomia, aprendizado com os pares e responsabilidade sobre sua própria aprendizagem (Klein; Vosgerau, 2018).

Por fim, os coordenadores responsáveis por conduzir cada reunião produzem uma ata que é discutida pela coordenação para encaminhamento de demandas e construção de consensos de eventuais ações necessárias. Ainda, vale apontar que existem fragilidades na proposta, principalmente, no quesito de ensinamentos ou ideologias de veteranos os quais podem ser pedagogicamente questionáveis, simplistas e/ou reducionistas do processo educativo e da complexidade inerente à interação com estudantes, no entanto, são desafios que devem ser manejados a partir da experiência dos coordenadores na gestão de pessoas.

Teorias de ensino-aprendizagem e simulação de aulas

As perguntas orientadoras da atividade foram “o que é aprendizagem?”, “como a aprendizagem funciona?”, “o que é ensinar?” e “como refletir sobre a forma de ensinar?”, sendo que o objetivo principal era desenvolver formas sistemáticas de refletir e tomar decisões conscientes sobre as ações e estratégias escolhidas para facilitar o aprendizado.

Então, o processo de ensino foi conceituado a partir de Bordenave e Pereira (2015) que o caracterizam como:

Processo deliberado de **facilitar que outra pessoa ou pessoas aprendam** e cresçam intelectualmente e moralmente, fornecendo-lhes **situações planejadas** de tal modo que os aprendizes vivam as **experiências necessárias** para que se produzam neles as **modificações desejadas**, de uma maneira mais ou menos estável. (Bordenave; Pereira, 2015, p. 61, grifo nosso).

Posteriormente, foram elencadas perspectivas sobre o conceito de aprendizagem, o qual corresponderia, de acordo com diferentes vertentes teóricas, desde o condicionamento comportamental até construção de novos significados (Moreira, 2023).

E, antes de aprofundar nas correntes teóricas, apresentou-se conceitos básicos como o de conteúdos de aprendizagem, conforme Zabala (1998), que classificou os conteúdos de aprendizagem em factuais (fatos e dados), conceituais (conceitos e princípios), procedimentais (técnicas e métodos) e atitudinais (valores, atitudes e normas) e foi realizada uma ponderação acerca do predomínio da natureza factual e conceitual para o contexto da EPUCABC.

Em seguida, focalizou-se uma discussão contemporânea sobre o binômio de ensino e aprendizagem proposto como algo indissociável dando lugar a um neologismo: “ensinagem”. Nesse sentido, Anastasiou (1998) coloca que a aprendizagem ocorre de forma efetiva quando o ensino se baseia na colaboração entre professor e aluno, condição essencial para a construção do conhecimento.

Adiante, conforme sistematização de Moreira (2023), são apresentados os três grandes enfoques teóricos ao ensino, a saber: comportamentalismo, cognitivismo e humanismo. Para continuidade do diálogo, foram apresentadas as ideias centrais de cada vertente, respectivamente, com foco na concretização da resposta condicionada, na compreensão dos processos cognitivos para otimizar a eficiência do aprendizado e, finalmente, para refletir sobre os objetivos do que se faz e para quem com uma intenção de natureza política e emancipatória (Andrade *et al.*, 2019; Moreira, 2023).

Dentro do comportamentalismo (behaviorismo), é trabalhado o encadeamento de eventos, conforme Skinner, em estímulo, resposta e consequências (reforço), diferenciando o reforço positivo e o reforço negativo (Moreira, 2023). E, para trabalhar a transição desta vertente primária à sua histórica subsequente, são explorados os eventos de aprendizagem, segundo Gagné: motivação, apreensão, aquisição, retenção, rememoração, generalização, desempenho e retroalimentação (Moreira, 2023).

Então, ao adentrar no cognitivismo propriamente dito, apresenta-se Vygotsky como exemplo deste vasto contingente de autores e elucida-se que o foco do estudo abrange os fatores entre os estímulos e as respostas, chamados de processos mentais superiores como percepção, atribuição de significados, resolução de problemas e tomada de decisões (Vygotsky, 2007; Moreira, 2023). E, para sensibilizar sobre os paradigmas do humanismo, foram discutidas ideias de ensino centrado no estudante de Carl Rogers e a educação dialógica, crítica e autônoma de Paulo Freire (Moreira, 2023).

Adiante, discutiu-se sobre os fatores que influenciam no processo de ensino sejam associados aos estudantes (motivações, repertório, relação com o docente e a atitude com a área de estudo), aos assuntos e temas (os conteúdos e suas relações, ordem de estudo e tipos de aprendizagem necessários), aos professores (nível de ensino, atitude com a área de estudo, relação com estudantes e as formas de comunicação verbal e não verbal) e ao contexto ou ambiente (recursos, gestão, políticas públicas e avaliações externas) (Bordenave; Pereira, 2015).

Quanto à organização do processo de ensino-aprendizagem, ilustrou-se o sistema de instrução personalizada, proposto por Keller, com várias etapas curtas em que o educando poderia avançar de acordo com o próprio ritmo, enquanto testa o próprio aprendizado e dispõe de tutores para avaliação

e acompanhamento do desempenho indicativo da aptidão para continuar para a próxima unidade de estudos (Moreira, 2023) e, assim, traçou-se a autocritica acerca do desafio que a EPUFABC enfrenta para distanciar-se de uma educação de massa que desconsidere as particularidades individuais (Gomes; Moraes, 2012).

Por sua vez, utilizou-se o currículo em espiral, conforme Bruner, que significa, sumariamente, a “construção da aprendizagem a partir de várias oportunidades para estudar o mesmo tópico em diferentes níveis de profundidade e modos de representação” e a teoria da carga cognitiva de Sweller (Moreira, 2023) para analisar a importância de um desenvolvimento gradual e factível dos conteúdos com aplicação em diferentes contextos.

Para ressaltar a dimensão interacional do processo educativo, utilizou-se a teoria da mediação de Vygotsky em que a interação sócio-cultural permite aos aprendizes avançar em sua zona de desenvolvimento proximal a qual consiste num conjunto de aprendizados que uma pessoa é capaz de desenvolver caso tenha apoio de uma pessoa mais experiente (Vygotsky, 2007; Moreira, 2023). A partir daí, ponderou-se que um diferencial da experiência dos alunos na EPUFABC é o contato com instrutores que viveram há pouco tempo o momento pelo qual estão passando. Tal conjuntura favorece uma troca intensa não só de aprendizados para o vestibular, mas também, de aspectos atitudinais como mecanismos de enfrentamento de estresse (coping) através, especificamente, da estratégia de aproximação comportamental (Silva; Zanini, 2011) ao buscar apoio junto a um instrutor com o qual sinta segurança.

Além disso, para discutir o funcionamento da aprendizagem, optou-se por relacionar os elementos do evento educativo para a aprendizagem significativa por Ausubel e Novak com o conceito de congruência de significados de Gowin, conceitos esses facilitadores da compreensão da relevância de se compreender o público-alvo e buscar estratégias didáticas contextualizadas à realidade dos estudantes. Somando-se o conceito de responsabilidade mútua de Gowin aos processos de autorregulação de Dewey e ao conceito de autoeficácia de Bandura, demonstrou-se que eles convergem ao destacar que a aprendizagem eficaz depende de um equilíbrio entre apoio externo e autorresponsabilidade (Moreira, 2023).

Em continuidade, desenvolveu-se uma síntese sobre as qualidades, especialmente, as afetivas esperadas de um facilitador (autenticidade, confiança e empatia/alteridade), segundo Rogers, para fins de argumentação da insuficiência de apenas competências técnico-científicas para o bom desenvolvimento da relação com os estudantes, no entanto, sem encorajar que os instrutores deixem de agir e ser de acordo com a própria personalidade, ou seja, preservando sua autenticidade.

Já, como último teórico do humanismo, apresentou-se os momentos do processo pedagógico de Freire (investigação, tematização e problematização) (Moreira, 2023) como alternativa pedagógica para proposição de atividades como debates ou estudos de caso.

Finalmente, retomou-se o debate dos fatores para a escolha da estratégia didática a partir de Bordenave e Pereira (2015), utilizando-se de uma análise coletiva das potencialidades e desafios ou limitações das modalidades mais comuns ao contexto da EPUFABC, a saber: aulas expositivas dialogadas, discussões e debates, atividades investigativas e jogos.

No mês seguinte, a continuação da atividade ocorreu com uma simulação realizada por três instrutores voluntários, os quais assumiram o compromisso de desenvolver uma aula, sendo cada uma mais próxima a determinado conjunto de teorias de aprendizagem. Assim, foram realizadas três aulas de 15 a 20 minutos cada, sendo uma para cada vertente teórica estudada. Devido a questões logísticas,

as simulações das vertentes comportamentalista e humanista foram executadas pelo coordenador pedagógico e a de vertente cognitivista por uma instrutora de biologia. Ao término de cada aula foi feita uma análise coletiva das percepções, reflexões e críticas pelos instrutores presentes, considerando o público-alvo da EPUCABC. Por exemplo, discutiu-se como as diferentes abordagens teóricas impactaram na interação com os alunos, a forma e a densidade da carga cognitiva do conteúdo trabalhado, a receptividade dos participantes às estratégias adotadas e o grau de associação de cada vertente com uma prática de ensino contextualizado.

Ao final da oficina foi realizada uma comparação das diferenças, potencialidades e limitações de cada vertente teórica, culminando com uma síntese de que a multiplicidade de métodos é pertinente por possibilitar o desenvolvimento de diferentes objetivos educacionais em contextos diversos.

Considerações finais

As principais potencialidades referem-se à inovação de capacitar universitários para uma prática pedagógica crítica, reflexiva, autônoma, flexível, baseada em uma comunidade de aprendizagem e, especialmente, adequada ao público. Ademais, esse processo pode incentivar ações semelhantes em CUPs brasileiros.

Os principais desafios dizem respeito à escolha por métodos menos ativos de estratégias formativas, à diversidade de instrutores e suas respectivas experiências prévias, ao tempo diminuto que é dedicado às atividades de formação docente, ao foco restrito nas dimensões de mediador e facilitador, à complexidade de implementar instrumentos de avaliação de qualidade, mais diversificados e adaptados ao público-alvo, assim como, as pressões de exames externos e interesses imediatos dos estudantes que dificultam a diversificação de métodos de ensino e aprendizagem.

Por fim, como lacuna investigativa, permanece a necessidade de avaliação do impacto da comunidade de aprendizagem nas ações individuais dos instrutores e, considerando, não apenas os momentos de troca formal, mas também, os compartilhamentos rotineiros e contínuos que ocorrem entre os mais e os menos experientes. Além disso, estudos futuros da formação docente de universitários atuantes no ensino desde a graduação ainda precisam investigar o impacto a longo prazo, bem como quais são as necessidades mais específicas e possíveis necessidades de personalização do desenvolvimento docente que surgem a partir da formação geral básica proposta no contexto de um CUP, além de avaliar o grau de coerência entre o programa de formação proposto e as circunstâncias concretas da vivência dos participantes.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Agradecemos também à Profa. Natasha Andrade Hamada pelas valiosas contribuições durante o desenvolvimento do PDE.

Referências bibliográficas

- ANASTASIOU, L. das G. C. **Metodologia do ensino superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1998.
- ANDERSON, L. W.; KRATHWOHL, K. R. **A taxonomy for learning, teaching and assessing:** a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York: Longman, 2001.
- ANDRADE, D. E. da S. et al. Comportamentalismo, Cognitivismo e Humanismo: uma revisão de literatura. **Revista Semiárido De Visu,** v. 7, n. 2, p. 222-241, 2019.
- BARBOSA NETO, V. P.; COSTA, M. C. Saberes docentes: entre concepções e categorizações. **Revista Tópicos Educacionais,** v. 22, n. 2, p. 76–99, 2016.
- BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem.** 33. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 jul. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 jun. 2025.
- BRASIL. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018.** Diário Oficial da União, 2018. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105102-rces007-18&Itemid=30192. Acesso em: 2 jul. 2025.
- BRASLAVSKY, C. Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. **Revista Iberoamericana de Educación,** n. 19, p. 1–28, 1999.
- CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação,** v. 11, n. 31, p. 7–18, jan. 2006.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis: Vozes, 2006.
- CROSBY, R. M.; HARDEN, J. AMEE Guide No 20: The good teacher is more than a lecturer – the twelve roles of the teacher. **Medical Teacher,** v. 22, n. 4, p. 334–347, 2000.
- CUNHA, M. I. da. **A docência como ação complexa:** o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Org.). Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 31–42.
- DAL-FARRA, R. A.; LOPES, P. T. C. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. **Nuanças: Estudos sobre Educação,** v. 24, n. 3, p. 67–80, 2014.
- DE OLIVEIRA, R. G.; MOTA, A. A.; DE SOUSA, J. A. Avaliação educacional – uma breve análise das modalidades: diagnóstica, formativa e somativa. **Cadernos da Pedagogia,** v. 16, n. 34, 2022.
- EPUFABC. **Projeto Pedagógico da Escola Preparatória da UFABC.** Santo André e São Bernardo do Campo, 2023. Disponível em: https://epufabc.proec.ufabc.edu.br/wp-content/uploads/2025/05/PPC_EPUFABC_2024.pdf. Acesso em: 2 jul. 2025.
- FERNANDES, M. C.; SILVA, L. M. S. da; MACHADO, A. L. G.; MOREIRA, T. M. M. Universidade e a

PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO PARA O ENSINO EM UM CURSINHO UNIVERSITÁRIO POPULAR

extensão universitária: a visão dos moradores das comunidades circunvizinhas. **Educação em Revista**, v. 28, n. 4, p. 169–194, dez. 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA, C. M. **Cómo conocen los profesores la materia que enseñan**: algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido. In: Congreso Las didácticas específicas en la formación del profesorado, Santiago de Compostela, España, 6–10 jul. 1992.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí-RS: Editora UNIJUI, 1998.

GOMES, A. M.; MORAES, K. N. de. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 171–190, 2012.

HAYS, R. B. et al. Is insight important? Measuring capacity to change performance. **Medical Education**, v. 36, n. 10, p. 965–971, 2002.

INEP. **Guia de elaboração e revisão de itens**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: https://docs.ufpr.br/~aanjos/CE095/guia_elaboracao_revisao_itens_2012_INEP.pdf. Acesso em: 2 jul. 2025.

INEP. **Matriz de referência do Enem**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/enem/matrix_referencia.pdf. Acesso em: 2 jul. 2025.

KLEIN, E. L.; VOSGERAU, D. S. R. Possibilidades e desafios da prática de aprendizagem colaborativa no ensino superior. **Educação**, v. 43, n. 4, p. 667–698, 2018.

MASETTO, M. T. **Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente**. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 9–26.

MESQUITA, S. S. A. Referenciais do “bom professor” de ensino médio: exercício de articulação teórica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, p. 506–531, 2018.

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2023.

MUSSI, R. F. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educativa**, v. 17, n. 48, p. 60–77, out. 2021.

OLIVEIRA, A. C. B.; SANTOS, C. A. B.; FLORÊNCIO, R. R. Métodos e técnicas de pesquisa em educação. **Rios Eletrônica (Fasete)**, v. 21, p. 36–50, 2019.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. 2018. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/>. Acesso em: 30 jun. 2025.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores**: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). Didática e interdisciplinaridade. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 161–178.

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

PINHEIRO, J. V.; NARCISO, C. S. A importância da inserção de atividades de extensão universitária para o desenvolvimento profissional. **Revista Extensão & Sociedade**, v. 14, n. 2, 2022.

PUENTES, R. V.; AQUINO, O. F.; QUILLICI NETO, A. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. **Educar em Revista**, n. 34, p. 169–184, 2009.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1–22, 1987.

SILVA, L. S. D.; ZANINI, D. S. Coping e saúde mental de adolescentes vestibulandos. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 16, p. 147–154, 2011.

SIMÃO, F. P.; PARDINHO, A. S. A Escola Preparatória da UFABC: política de extensão permanente para o ingresso de alunos da rede pública no ensino superior. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n. 12, jul. 2018.

SIMÃO, F. P. **Pré-vestibulares populares em universidades públicas no estado de São Paulo**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2020.

SOUZA, J. P. N. de; OLIVEIRA, S. de. Monitoria acadêmica: uma formação docente para discentes. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 47, n. 4, p. e127, 2023.

SOUZA, J. P. N. de; STEIL, L. J. Construção de uma unidade curricular interdisciplinar: experiência da Escola Preparatória da UFABC. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 9, p. e8024, 2024.

STAINBACK, S.; STAINBACK, L. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STEIL, L. J.; HAMADA, N. A. **Construção de novos sonhos**: Escola Preparatória da UFABC – 15 anos. Santo André: Universidade Federal do ABC, 2024a.

STEIL, L. J.; HAMADA, N. A. **Trajetórias de formação docente**: Escola Preparatória da UFABC – 15 anos. Santo André: Universidade Federal do ABC, 2024b.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 73, 2000.

TEIXEIRA, P. M. M.; MEGID NETO, J. Uma proposta de tipologia para pesquisas de natureza intervenciva. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 23, n. 4, p. 1055–1076, out. 2017.

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

XAVIER, A. M.; STEIL, L. J. Formação superior rizomática: flexibilidade curricular proposta pela UFABC. **Educação e Pesquisa**, v. 44, p. e171355, 2018.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, M. A. **Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional**. Madrid: Narcea, 2006. 253 p.