

FORMAÇÃO DOCENTE E PESQUISA EDUCACIONAL NO MÉXICO: EXPERIÊNCIAS COOPERATIVAS, CRÍTICAS E CRIATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

TEACHER TRAINING AND EDUCATIONAL RESEARCH IN MEXICO:
COOPERATIVE, CRITICAL AND CREATIVE EXPERIENCES IN HIGHER
EDUCATION

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas • 31/05/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/780206129](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/780206129)

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos¹

Adriana Andrade Frich²

Esther Caldiño Mérida³

Elizabeth Haydeé Molina Mendoza⁴

Madson Fernandes de Melo Junior⁵

RESUMO

A formação de professores e o processo de reflexão têm emergido nas ações dos programas acadêmicos de pós-graduação em educação, visando formar docentes e pesquisadores mais atentos à prática e à pesquisa educacional. Nesse contexto, este artigo apresenta a experiência do programa Propedêutico do Mestrado em Ensino Superior e Médio (MEMSYS) da Universidade Marista da Cidade do México (UMA), desenvolvido no verão de 2017 na modalidade mista. O curso foi composto por quatro oficinas de formação em pesquisa educacional, com o objetivo de analisar essa experiência como um espaço de formação docente caracterizado pela participação cooperativa, crítica e criativa entre professores e alunos. Os participantes eram estudantes de mestrado que atuavam em diferentes espaços educacionais da República Mexicana. A proposta partiu do reconhecimento de uma tendência na formação docente de restringir o currículo a aspectos técnicos e descontextualizados das competências de ensino. Em contrapartida, a experiência enfatizou as implicações práticas do cultivo de um pensamento reflexivo e dialógico, capaz de gerar e compartilhar coletivamente conhecimentos situados. A sistematização da experiência como método de pesquisa permitiu identificar a mobilização do espaço educativo por meio de discussões e trocas de ideias, crenças e sentimentos, integrando conhecimentos práticos, teóricos e pedagógicos. Esses conhecimentos fundamentaram a reflexão crítica sobre a prática docente e fortaleceram a aprendizagem investigativa como tarefa compartilhada.

Palavras-chave: Pós-graduação em Educação; Formação de Professores; Pesquisa Educacional.

ABSTRACT

Teacher education and reflective processes have increasingly

emerged within graduate education programs aimed at preparing teachers and researchers who are more attentive to educational practice and research. In this context, this article presents the experience of the Propedeutic Program of the Master's Degree in Higher and Secondary Education (MEMSYS) at the Marist University of Mexico City (UMA), developed during the summer of 2017 in a blended-learning format. The course consisted of four workshops focused on educational research training, with the objective of analyzing this experience as a teacher education space characterized by cooperative, critical, and creative participation among professors and students. The participants were master's students teaching in different educational settings across Mexico. The proposal was based on recognizing a prevailing tendency in teacher education to restrict curricula to technical and decontextualized aspects of teaching competencies. In contrast, the experience emphasized the practical implications of cultivating reflective and dialogical thinking capable of collectively generating and sharing situated knowledge. The systematization of the experience as a research method made it possible to identify the mobilization of the educational space through discussions and exchanges of ideas, beliefs, and feelings, integrating practical, theoretical, and pedagogical knowledge. These forms of knowledge supported critical reflection on teaching practice and strengthened investigative learning as a shared task.

Keywords: Graduate Education; Teacher Education; Educational Research.

1. INTRODUÇÃO

Desde a década de 1990, a América Latina vem atravessando intensos processos de reestruturação dos sistemas educacionais,

impulsionados por reformas orientadas por agendas nacionais e transnacionais que passaram a redefinir as bases organizacionais, curriculares e pedagógicas da educação. Tais transformações incidem diretamente sobre os processos de ensino-aprendizagem, a gestão educacional e as formas de regulação institucional, sendo fortemente influenciadas por organismos multilaterais, marcos normativos internacionais e dispositivos legais nacionais que buscam adequar os sistemas educativos às demandas sociais, econômicas e tecnológicas emergentes (Menegat, 2016). Nesse contexto, a educação passa a ocupar posição estratégica nos projetos de desenvolvimento contemporâneo, ao mesmo tempo em que se intensificam mecanismos de avaliação, controle e responsabilização das instituições e dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Entretanto, a efetivação de reformas educacionais não se restringe à formulação de políticas ou à implementação de dispositivos normativos, uma vez que sua materialização depende da participação ativa dos diferentes atores que constituem a comunidade educativa. Entre esses sujeitos, o professor assume papel central, considerando sua função mediadora na tradução, interpretação e ressignificação das políticas educacionais no cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, De Lella (1999) argumenta que a participação crítica, a criatividade pedagógica e o desenvolvimento de competências específicas por parte dos docentes configuram condições estruturantes para a consolidação das reformas educacionais. Tal compreensão impulsionou, sobretudo nas últimas décadas, a ampliação de políticas de formação continuada e desenvolvimento profissional docente, sustentadas pela premissa de

que a melhoria da qualidade da educação exige novos perfis profissionais, capazes de responder às complexidades contemporâneas por meio de práticas pedagógicas inovadoras, reflexivas e socialmente comprometidas.

Nesse cenário, a formação docente passa a ser compreendida não apenas como um mecanismo de atualização técnica, mas como dimensão estratégica para a consolidação de políticas educacionais orientadas pela qualidade, pela inovação pedagógica e pela melhoria dos processos de aprendizagem. A centralidade atribuída aos professores nas reformas educacionais contemporâneas evidencia a crescente preocupação dos Estados nacionais em estabelecer parâmetros institucionais capazes de orientar o exercício da docência, definindo competências, habilidades e indicadores de desempenho profissional. Assim, a valorização da formação e do desenvolvimento profissional docente articula-se à construção de dispositivos regulatórios e avaliativos que buscam alinhar a prática pedagógica às demandas educacionais contemporâneas, especialmente em contextos marcados por profundas desigualdades sociais e desafios estruturais, como ocorre em diversos países latino-americanos.

No México, o documento "*Avaliação do desempenho do ensino e do ensino técnico no ensino médio. Ano letivo 2017-2018. Perfil, parâmetros e indicadores para professores*" da Coordenação Nacional do Serviço Profissional de Ensino da Subsecretaria de Ensino Médio Superior, destaca que, segundo o Ministério da Educação Pública do país (SEP, 2016, p. 09),

De acordo com as disposições do Artigo 12 da Lei Geral do Serviço Profissional de Ensino (LGSPD), as funções de ensino da educação prestada pelo Estado devem ser orientadas para a oferta de educação de qualidade, sendo necessário que aqueles que desempenham essas tarefas possuam qualidades pessoais e profissionais para que, dentro dos diferentes contextos sociais e culturais, promovam o máximo desempenho da aprendizagem dos alunos. de acordo com os perfis, parâmetros e indicadores (PPI) que garantem a adequação dos conhecimentos, habilidades e capacidades correspondentes.

Com base nessa perspectiva, o perfil dos professores é composto por cinco dimensões:

Dimensão 1. Adapta o conhecimento sobre a disciplina que ensina e os processos de ensino e aprendizagem de acordo com as características dos alunos e o modelo baseado em competências.

Dimensão 2. Planeje os processos de treinamento, ensino, aprendizagem e avaliação atendo ao modelo baseado em competências, e colocando-os em contextos internos e externos.

Dimensão 3. Organiza e desenvolve sua educação continuada ao longo da carreira Profissional.

Dimensão 4. Ela conecta o contexto sociocultural e escolar ao processo de ensino e aprendizagem.

Dimensão 5. Ele constrói ambientes de aprendizagem autônomos e colaborativos de acordo com o arcabouço regulatório e ético (SEP, 2016, p. 13).

Esse perfil de professor não pode mais ser aprendido apenas por imersão no ambiente escolar; nem o domínio de conhecimentos disciplinares atualizados é suficiente; e uma certa tendência pode ser identificada na oferta de formação de professores para o desenvolvimento de competências de ensino, a fim de garantir de forma eficiente um currículo estabelecido por especialistas sob padrões universais de desempenho.

Diante dessa tendência cuja racionalidade descontextualiza as práticas de ensino, neste artigo apresentamos como o programa

Propedêutico do Mestrado em Ensino Superior e Médio (MEMSYS) da Universidade Marista da Cidade do México (UMA) foi integrado, como uma experiência de formação de professores, sob princípios alternativos baseados na construção de um espaço para a participação cooperativa, crítico e criativo entre o grupo de facilitadores e estudantes. Esta Propedêutica foi lançada no verão de 2017 com o objetivo de fornecer aos novos estudantes do Mestrado um conjunto de referências comuns que facilitassem a atualização e o fortalecimento dos conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para serem introduzidos no currículo deste programa acadêmico.

O Mestrado possui uma modalidade mista que estrutura a parte presencial em sessões intensivas na Cidade do México, durante as férias de verão do ensino médio e superior; e educação a distância ao longo do ano letivo, atendendo às necessidades dos alunos. Vale ressaltar que parte do público estudantil do mestrado atua como professor de educação básica, em diferentes estados da República Mexicana, em áreas predominantemente marginalizadas, tanto urbanas quanto rurais, ou seja, em áreas de vulnerabilidade social.

No início da Propedêutica, dois grupos foram formados. A primeira foi organizada com estudantes que lecionavam nas áreas de Ciências Sociais e Biologia, vindos da Cidade do México, Estado do México, Guerrero, Hidalgo, Oaxaca, Puebla, Tabasco e Veracruz. O segundo grupo era composto por estudantes que trabalhavam como professores de Matemática e Espanhol, residentes na Baja California Sur, Cidade do México, Guerrero, Jalisco, Oaxaca e Vietnã.

Os vinte alunos da propedêutica lecionaram em educação básica em diferentes áreas disciplinares, já que tinham formação de

graduação plural, em: Arquitetura, Cirurgião Dentário, Direito, Ensino Médio Intercultural, Educação Primária, Educação Secundária, Ciência da Computação, Pedagogia, Psicologia, Relações Internacionais, Sistemas de Computador, Teologia. É importante notar que os grupos também abraçaram a diversidade geracional: 45% tinham entre 24 e 29 anos; 40% entre 32 e 39 anos; 15% estavam na faixa etária entre 44 e 65 anos; eram solteiros e casados; eles foram designados como professores em organizações públicas, privadas e da sociedade civil.

A Propedêutica integrou quatro oficinas de treinamento para pesquisa educacional, com duração total de noventa e seis horas em modalidade mista, de 17 a 29 de julho de 2017. A programação presencial durante o período era das sete da manhã às dezesseis horas, com sessões de duas horas e cinquenta minutos e intervalos de trinta minutos entre elas.

A sistematização da experiência como método de pesquisa nos permite identificar, como resultado, sete trabalhos coletivos dos alunos em planos didáticos específicos para promover as competências disciplinares básicas de algumas disciplinas do currículo do ensino médio superior. Esses produtos de aprendizagem são resultado da mobilização do espaço educacional por meio de discussões e trocas de ideias, crenças e sentimentos, através dos quais um conjunto de conhecimentos foi integrado e documentado: conhecimento prático que exige e gera conhecimento; conhecimento teórico que apoia a reflexão crítica dos professores sobre a prática e incentiva perguntas para continuar a investigação e melhorá-la; e, Conhecimento pedagógico, voltado para investigar e pesquisar a aprendizagem como uma tarefa compartilhada.

Logo, o artigo está estruturado da seguinte forma: inicialmente, apresenta-se o arcabouço teórico que fundamentou a proposta propedêutica e orientou as discussões sobre formação docente e pesquisa educacional. Em seguida, descreve-se a metodologia adotada, baseada na sistematização da experiência como perspectiva investigativa. Posteriormente, analisam-se e discutem-se os resultados obtidos a partir das vivências desenvolvidas no programa. Por fim, apresentam-se as considerações finais e as referências que sustentaram este trabalho. Assim, o objetivo deste artigo consistiu em analisar a experiência do programa Propedêutico do Mestrado em Ensino Superior e Médio (MEMSYS) da Universidade Marista da Cidade do México como um espaço de formação docente e investigativa caracterizado pela construção cooperativa, crítica e criativa do conhecimento no âmbito da educação superior.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O programa preparatório MEMSYS foi projetado, por um lado, para oferecer elementos a estudantes com perfis diversos para que se familiarizem com aspectos básicos e formulem projetos para profissionalização, intervenção e/ou sistematização de didáticas específicas no ensino médio e superior. Por outro lado, promover a valorização da diversidade das trajetórias profissionais dos candidatos e a importância do trabalho colaborativo para cumprir o propósito de aprendizagem do MEMSYS de promover modelos alternativos de ensino para a gestão de uma aprendizagem significativa e reflexiva em sala de aula.

O desenho curricular da propedêutica tem o Modelo Educacional Marista como um marco teórico de referência (Estrada et al, 2016).

Este Modelo estabelece o trabalho colaborativo como base da aprendizagem, no qual o valor da alegria, do espírito familiar e da orientação para a realização são o farol que guia e ilumina o caminho compartilhado.

O trabalho colaborativo na Propedêutica apresenta o desafio da prática de ensino como estruturada por processos intencionais, para alcançar o propósito geral de aprendizagem, com uma visão abrangente baseada e sustentada por uma posição ética humanista. A didática, para vincular conteúdo programático e promover a comunicação entre professores e alunos, baseia-se na participação, no diálogo e na complementaridade de diferentes conhecimentos (Estrada et al, 2016, p. 57).

O modelo marista retoma a orientação de Freire (2006) para construir relações educacionais que incentivem cada pessoa e grupo a assumir seu ser social e histórico, considerando os riscos, sendo humilde, prudente, generoso, capaz de realizar sonhos. Porque ensinar não é sobre transferir conhecimento, mas sobre criar as possibilidades para sua produção baseadas no respeito à autonomia de professores e alunos. Da mesma forma, Freire afirma que não há ensino sem pesquisa e vice-versa, porque, à medida que se ensina, investiga-se e pesquisa-se para verificar, e ao verificar, intervém-se, e ao intervir, tanto professores quanto alunos são educados (Freire, 2006).

Da mesma forma, Freire define diálogo como uma relação horizontal de comunicação entre pessoas, que surge da suposição crítica da realidade e gera uma proposta crítica de possíveis cenários futuros. Ele diz que "o diálogo é nutrido pelo amor, humildade, esperança, fé, confiança, [...] a crença de que só me torno eu mesmo

quando os outros também se tornam eles mesmos" (Freire, 1974, p. 104-105).

3. METODOLOGIA

O programa preparatório incluiu quatro *workshops*: Argumentação, Redação Acadêmica, Gestão da Informação e Pesquisa. Juntos, foram desenvolvidas habilidades que os profissionais da área de educação deveriam possuir para desenvolver e fortalecer a didática específica das áreas de conhecimento do currículo do ensino médio e superior.

A formação desenvolvida possuía caráter exploratório, buscando favorecer o desenvolvimento de competências relacionadas à argumentação, à escrita acadêmica, à gestão da informação e à reflexão crítica sobre a prática docente, a partir da elaboração de um projeto específico. A proposta teve como objetivo integrar estratégias voltadas à melhoria das práticas de ensino, fundamentadas no reconhecimento dos estilos didáticos construídos pelos participantes e nas possibilidades de ampliação de seus repertórios pedagógicos.

Também contemplou a análise crítica dos materiais didáticos disponíveis e o fortalecimento da pesquisa educacional como prática formativa. Nesse processo, valorizou-se a produção e a socialização do conhecimento por meio da troca de ideias, experiências e percepções entre os participantes, possibilitando a construção de propostas pedagógicas mais contextualizadas e orientadas à promoção de aprendizagens significativas.

Os coordenadores da Propedêutica e os líderes das oficinas eram mulheres e homens com doutorados em ciências sociais e

educação, com ampla experiência no ensino de pós-graduação e desenvolviam pesquisas educacionais em instituições públicas, privadas e organizações da sociedade civil. Os *workshops* são descritos abaixo.

A oficina de argumentação teve como objetivo orientar a elaboração da justificativa de uma estratégia didática voltada ao ensino médio e superior, articulada à disciplina ministrada e ao carisma institucional, de modo a contribuir para o fortalecimento e a qualificação da prática docente. Ao final da oficina, esperava-se que os participantes fossem capazes de interpretar e compreender informações de forma crítica, identificar diferentes tipos de argumentação empregados em distintos contextos e áreas do conhecimento, utilizar diretrizes e técnicas para a construção de argumentos consistentes e desenvolver competências para a análise e avaliação crítica de argumentos.

Em segundo lugar, o *workshop* de escrita acadêmica tinha como objetivo promover o desenvolvimento de habilidades de comunicação escrita e a aplicação de estratégias para a elaboração de textos acadêmicos, baseadas no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Pesquisa sobre aspectos básicos que compõem a língua (código dos sinais linguísticos e suas relações); conhecimento, desenvolvimento e aplicação das regras ortográficas e gramaticais necessárias para a preparação de um texto acadêmico também integraram o programa.

Por outro lado, o *workshop* de gestão da informação tinha o propósito específico de revisão da literatura sobre a didática específica de cada disciplina, sob responsabilidade do grupo de estudantes; incentivo a possibilidade de fazer um balanço da

avaliação; e reconhecer as normas do *Associação Americana de Psicologia* (APA) para redação de citações e bibliografia (APA, 2010). Isso foi alcançado por meio do desenvolvimento de capacidades de consulta dos sistemas de arquivamento online de publicações acadêmicas; avaliação dos resultados da consulta de arquivos online de publicações acadêmicas; e o uso do sistema de citação e bibliografia de acordo com os padrões da APA.

O quarto e último *workshop* foi com o tema voltado à pesquisa científica, que buscava incentivar o desenho de uma proposta didática especial para inovar o processo de ensino-aprendizagem da disciplina que ensina, reconhecendo o estilo de ensino dos alunos da Propedêutica, as características dos livros didáticos das disciplinas que ensinam e o desenho de propostas didáticas para intervenção em contextos educacionais específicos.

A conexão entre os *workshops* corresponde a uma coordenação temporal do ensino paralelo do conteúdo, das atividades de ensino e da avaliação formativa do aprendizado de cada oficina, com um produto de aprendizagem concorrente: uma proposta didática específica. Cada professor era responsável por seu próprio programa de ensino. Assim, os professores das outras oficinas eram consultados durante os intervalos de intervalo, tentando ajustar o ritmo das sessões para que os temas relacionados fossem sincronizados, além do plano de aula, na dinâmica específica de cada sessão em cada oficina, com cada grupo.

Um dos desafios mais importantes foi mediar a aprendizagem para que os alunos, com origens de pesquisa muito heterogêneas e sem uma prática sistematizada na pesquisa educacional, descobrissem as relações entre os temas abordados em cada oficina. O *workshop*

de pesquisa gerou produtos de aprendizagem que constituíram o insumo para desenvolver atividades de aprendizagem planejadas nos workshops de argumentação, escrita acadêmica e gestão da informação.

Esses produtos de aprendizagem foram: autoavaliação do estilo de ensino (Arellano et al, 2013); a avaliação baseada em critérios pedagógicos e indicadores de qualidade da seleção de livros didáticos escolares em instituições educacionais (DGEBR, 2014); e completar o formato do plano de aula que especifica o bloco ou unidade de aprendizagem esperado, com as atividades de início, desenvolvimento e encerramento, tipo de avaliação e recursos didáticos necessários.

A decisão de desenvolver um produto de aprendizagem emergiu do interesse e do comprometimento dos professores em implementar práticas formativas articuladas às demandas concretas do processo educativo. Contudo, a capacidade de estabelecer relações entre os conteúdos teóricos e sua materialização prática constituiu um processo contínuo de explicitação e construção coletiva, permitindo ampliar, clarificar e delimitar os elementos que estruturavam a tarefa comum, tais como tempo, espaço, relações pedagógicas, recursos e materiais didáticos.

Esse movimento favoreceu a apropriação progressiva das propostas pelos participantes do *workshop*, especialmente em um contexto marcado por um curto período de execução, no qual constantes adaptações metodológicas precisaram ser realizadas para atender aos objetivos específicos de aprendizagem de cada oficina. Dessa forma, o trabalho colaborativo desenvolvido contribuiu para a consolidação de aprendizagens compartilhadas e para a elaboração

do produto final construído coletivamente pelas equipes de estudantes.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os produtos de aprendizagem, compreendidos como processos integradores que articulam conteúdos, estratégias didáticas e dimensões da organização institucional, configuram-se como importantes desafios pedagógicos no contexto da formação docente. Isso porque materializam propostas educativas que tornam visíveis práticas de ensino dotadas de intencionalidade formativa, nas quais conhecimentos, valores, sentimentos e atitudes são mobilizados sob a perspectiva da profissionalização docente.

Tais processos buscam favorecer o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e éticas nos diferentes campos disciplinares do ensino médio (Matemática, Ciências Experimentais, Ciências Sociais, Humanidades e Comunicação) considerando as especificidades dos estudantes, seus contextos socioculturais e os múltiplos cenários que atravessam suas trajetórias de vida. Nessa perspectiva, os produtos de aprendizagem transcendem a dimensão meramente técnica do ensino, constituindo-se como dispositivos pedagógicos voltados à construção de aprendizagens significativas, contextualizadas e socialmente relevantes.

A sistematização da prática educacional da Propedêutica revelou uma educação polivalente, considerando que se trata de uma questão de

"[...] uma linha proposicional de ações alternativas para modificar uma situação atual baseada em compreensões críticas das opções que servem de apoio para essa realidade. É um projeto 'em construção', na medida em que se pretende desenvolver com base nas experiências de ação e no conhecimento gerado por elas.

Em uma segunda instância, designa um projeto definido como "socio-pedagógico" na medida em que é construído articulando definições em diferentes níveis, a partir da relação entre educação e desenvolvimento social" (Godoy, 1988, p. 48).

As propostas didáticas de intervenção foram fundamentadas em problemáticas identificadas no contexto educativo, buscando responder a desafios pedagógicos que influenciam diretamente os processos de ensino e aprendizagem. Entre os principais aspectos considerados destacam-se: a dificuldade dos estudantes do ensino médio em estabelecer relações causais e compreender de maneira integrada os conceitos trabalhados na área de Biologia; a redução do interesse e do engajamento nas disciplinas de Geografia e História, associada à centralidade do livro didático como principal e, em alguns casos, único recurso pedagógico; a necessidade de fortalecer capacidades próprias do campo das Humanidades, especialmente aquelas relacionadas à análise crítica, ao reconhecimento de diferentes perspectivas e à compreensão contextualizada do conhecimento sobre o ser humano e o mundo social.

Foram identificadas limitações relacionadas à predominância de práticas pedagógicas centradas na exposição verbal do professor, frequentemente desvinculadas das vivências, necessidades e problemáticas concretas que permeiam o cotidiano dos estudantes, sobretudo nas disciplinas de Leitura e Escrita. Somam-se a esse cenário as diferenças nos processos de apropriação dos conteúdos curriculares, evidenciando distintos ritmos, estilos e formas de aprendizagem entre os alunos, bem como a limitada incorporação de elementos lúdicos nas práticas de ensino, aspecto que pode comprometer o engajamento, a participação ativa e a construção de aprendizagens mais significativas.

Nesse sentido, as intervenções propostas foram concebidas com a finalidade de promover práticas pedagógicas mais contextualizadas, participativas e inovadoras, capazes de favorecer a integração entre conhecimentos escolares e experiências dos estudantes. Elas, por sua vez, fortaleceram os processos de aprendizagem mais críticos, reflexivos e socialmente relevantes.

Os estudantes da propedêutica mostraram que eram capazes de partir de um exercício diário na sala de aula, na instituição, em sua comunidade, como um eixo estruturador e problematizar situações, crenças, rotinas, estereótipos, resistências, suposições e relacionamentos. Também puderam se exercitar com diferentes materiais educacionais e estilos de ensino, de forma contextualizada, tornando-se conscientes das implicações de seu ensino em níveis cognitivo, emocional, relacional e prospectivo.

A função social da escola, compreendida como espaço de formação integral e de desenvolvimento humano voltado às necessidades da comunidade, foi potencializada por meio de propostas didáticas

orientadas à identificação de demandas educacionais concretas e à construção de estratégias pedagógicas alternativas capazes de respondê-las (Godoy, 1988). Nessa perspectiva, as intervenções buscaram articular dimensões cognitivas, sociais, culturais e afetivas do processo educativo, reconhecendo a diversidade de sujeitos, contextos e formas de aprendizagem presentes no ambiente escolar.

As propostas elaboradas contemplaram diferentes abordagens pedagógicas e metodológicas voltadas à ampliação das possibilidades de participação, compreensão e envolvimento dos estudantes no processo educativo. Entre elas, destacam-se a valorização dos distintos estilos de aprendizagem e a utilização de um modelo hermenêutico-iconográfico fundamentado na arte, concebido como estratégia educativa para estimular a análise histórica e o desenvolvimento do pensamento crítico.

A interpretação de papéis (*role-playing*), por sua vez, foi empregada como recurso didático para problematizar situações de discriminação étnica e cultural, favorecendo reflexões críticas sobre as relações sociais e os processos de exclusão. Também foram estruturados ambientes de aprendizagem socializantes, nos quais os estudantes se apropriam dos sistemas simbólicos de maneira simultaneamente receptiva e ativa, por meio do diálogo e da interação com professores e colegas. As propostas incorporaram dinâmicas lúdicas, como dramatizações, jogos pedagógicos e palavras cruzadas, buscando fortalecer o engajamento discente, a participação coletiva e a construção de aprendizagens mais significativas e contextualizadas.

Ao final das duas semanas de duração da Propedêutica, foram compartilhadas reflexões críticas pessoais em uma sessão plenária sobre as mudanças de comportamento percebidas no processo e os resultados de conseguir escrever as propostas didáticas, aplicando o conteúdo revisado nos *workshops*. Os grupos constataram que a revisão da literatura sobre as disciplinas específicas de cada área disciplinar lhes forneceu informações de fundo sobre o assunto e desencadeou processos de reflexão para recuperar, completar e enriquecer o que outros haviam pesquisado e documentado.

Outro aprendizado estratégico foi o registro sistemático de fontes de informação sob o formato APA, adotado pelo Conselho Mexicano de Pesquisa Educacional, utilizando as ferramentas fornecidas pelo *Palavra*. No caso das citações, havia aqueles que não sabiam o que era citar no formato APA; todos lembravam que haviam trabalhado com registros bibliográficos, mas desconheciam a existência de alguns requisitos das novas versões do formato estabelecido: margens de página, fontes e tamanhos de fonte, recuos, entre outros.

A forma de citação fez com que os estudantes percebessem a relevância do trabalho de classificação da informação e, dessa forma, organizá-la e sistematizá-la, a fim de construir uma proposta didática de intervenção com o maior número possível de argumentos válidos e baseada em estudos realizados mundialmente sobre os temas que abordariam.

O que estava concluindo em Gestão da Informação, paradoxalmente, era o início, a base, para uma estadia comprometida dos estudantes, conscientes das implicações éticas da produção de conhecimento e das melhores formas de distribuí-lo diante de uma sociedade global cada vez mais premente de seres humanos capazes de servir e, portanto, aumentar a abordagem ao seu Ser, a própria substância dos outros, da educação, do acompanhamento, do amor e da responsabilidade com os outros" (SÁNCHEZ, 2017).

A Propedêutica era caracterizada por uma condição estudantil multilíngue e multicultural, que, quando reconhecida, implicava um desafio: incentivar a comunicação e a produção de textos de propostas didáticas em espanhol e outros idiomas como testemunho da apreciação acadêmica pelo valor da diversidade cultural. Nas apresentações dos produtos de aprendizagem, no último dia da Propedêutica, cada membro das equipes de trabalho expressou-se em sua língua: *Nahuatl, Tsotsil, Zapoteca*, vietnamitas, entre outros.

Reconheceu-se que a fala do professor tem uma relação direta e está intimamente ligada à forma como o discurso é pensado e moldado com seus alunos, o que media a construção de seu desenvolvimento cognitivo. Da mesma forma, destacou-se a particularidade da linguagem acadêmica, ou seja, o conjunto de expressões orais e escritas usadas no campo educacional formal que o pós-graduado representa: ser conciso e claro; dispensar

redundâncias usando conectores lógicos, cuidar do uso de substantivos, adjetivos, verbos; omitindo pleonasmos; entre outros.

Nos textos produzidos pelos estudantes, observou-se que a avaliação formativa contribuiu significativamente para o desenvolvimento de uma postura mais reflexiva, crítica e argumentativa diante das temáticas trabalhadas. Ao longo do processo, percebeu-se uma redução no uso de expressões prescritivas e impositivas, como “tem que” ou “tem que fazer”, frequentemente associadas a discursos normativos e pouco elaborados, em favor da construção de argumentos mais consistentes, fundamentados e contextualizados.

Esse movimento evidenciou um avanço na capacidade dos alunos de justificar suas ideias, mobilizar diferentes pontos de vista e utilizar recursos discursivos capazes de sustentar suas posições de maneira mais autônoma e crítica. Além disso, a avaliação formativa favoreceu processos de reescrita, reflexão e diálogo sobre os próprios textos, estimulando os estudantes a compreenderem a escrita não apenas como reprodução de informações, mas como prática de produção de sentidos, posicionamento e elaboração intelectual. Dessa forma, os resultados indicam que práticas avaliativas formativas podem contribuir para o fortalecimento da autoria, da argumentação e da consciência crítica no contexto educativo.

Como forma de acompanhamento, os participantes e o coordenador do *workshop* demonstraram uma atitude positiva e abertura ao prazer e à constância no propósito do treinamento, além de uma aptidão significativa para perceber as situações de aprendizagem que surgiam em seu contexto institucional e social. A forma de relação entre professores e alunos tendia a desenvolver a escuta ativa para favorecer a exogamia, ou seja, deixar a perspectiva

peçoal, tomar certa distância para favorecer a análise e ampliar a compreensão do problema das necessidades de aprendizagem no ensino médio superior, como sinais dos tempos deste início do milênio.

Como coordenador, a reflexão sobre e no planejamento, desenvolvimento e avaliação da propedêutica foi reativa a cada momento em que foi realizada, pois era um novo programa que forçava a decidir e agir com oportunidade. Mas a reflexão para a prática foi orientada para intervenções futuras, baseadas no diagnóstico e no feedback dos problemas, necessidades ou mudanças que agora podem ser evitadas. É uma análise crítica-autocrítica baseada em critérios éticos, normativos e práticos, direta ou indiretamente relacionados ao trabalho colegial de especialistas em pesquisa educacional, mas com organização e estruturação de esquemas diferenciais de pensamento dependendo de cada trajetória, especialidade, bem como das subjetividades desenvolvidas.

A formação da Propedêutica foi um desafio alcançável por meio da combinação de aspectos sociotécnicos. Esses aspectos referiam-se ao esforço mental e físico para completar as tarefas, que não era fácil nem simples, mas estimulante, aplicando voluntariamente o conhecimento de ensino dos alunos e chegando ao dia final da propedêutica com um senso de realização, de se sentir talentoso e feliz.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas neste artigo permitem compreender que a experiência desenvolvida no programa Propedêutico do MEMSYS

da Universidade Marista da Cidade do México (UMA), em 2017, configurou-se como um espaço significativo de formação docente fundamentado na participação cooperativa, na criticidade e na criatividade pedagógica. Mais do que uma experiência isolada de ensino, o processo analisado evidenciou o potencial de práticas formativas desenvolvidas de maneira colaborativa, capazes de integrar diálogo, investigação, inovação pedagógica e compromisso social no âmbito da educação superior mexicana. Em um contexto contemporâneo marcado por intensas transformações tecnológicas, culturais e educacionais, além do aprofundamento de desafios relacionados à formação humana, às desigualdades sociais e à necessidade de práticas pedagógicas mais inclusivas, críticas e contextualizadas, iniciativas dessa natureza assumem papel fundamental na construção de processos formativos mais reflexivos, participativos e socialmente comprometidos.

A vivência no contexto da Cidade do México destaca-se, especialmente, por evidenciar a possibilidade de construção de espaços formativos sustentados pela valorização da diversidade cultural, pela colaboração entre docentes e estudantes e pela articulação entre teoria e prática pedagógica. O modelo educacional marista, centrado na participação, no diálogo e na reflexão crítica sobre a prática, mostrou-se um importante referencial para o desenvolvimento de propostas didáticas voltadas à aprendizagem significativa e à formação integral dos sujeitos. Nesse sentido, a sistematização da experiência permitiu reconhecer que a formação de professores não pode ser reduzida a processos meramente técnicos ou instrumentais, mas deve constituir-se como espaço de produção coletiva de conhecimento, de fortalecimento da autonomia docente e de construção de práticas educativas socialmente comprometidas.

Os resultados, por sua vez, evidenciam a importância da valorização das experiências situadas como elemento central para os processos de desenvolvimento profissional docente e para a produção de conhecimentos no campo da didática e das ciências da educação. Ao dar visibilidade às práticas colaborativas, às dinâmicas de deliberação coletiva e às estratégias pedagógicas inovadoras desenvolvidas pelos participantes, a pesquisa reforça a necessidade de que cursos de formação inicial e continuada incorporem perspectivas mais críticas, interdisciplinares e contextualizadas, capazes de dialogar com a complexidade dos cenários educacionais contemporâneos.

Para os tempos atuais, marcados pela expansão das tecnologias digitais, pelo avanço da inteligência artificial e pelas mudanças nas formas de produção e circulação do conhecimento, torna-se fundamental repensar os processos de formação docente à luz de perspectivas que articulem inovação, sensibilidade pedagógica, pensamento crítico e compromisso ético. Assim, experiências como a analisada neste estudo oferecem importantes contribuições para a reflexão sobre modelos alternativos de ensino e sobre a construção de práticas educativas mais democráticas, participativas e humanizadoras na educação superior latino-americana.

Por fim, considera-se que os achados desta investigação abrem possibilidades para novos estudos voltados à compreensão dos impactos de experiências colaborativas e interculturais na constituição da identidade profissional docente, na produção de aprendizagens significativas e no fortalecimento de práticas pedagógicas inovadoras. Entre as questões que emergem para pesquisas futuras destacam-se: os efeitos das aprendizagens desenvolvidas na Propedêutica sobre o percurso formativo dos

estudantes no currículo MEMSYS; as contribuições da valorização da diversidade cultural e do trabalho colaborativo para a construção da identidade pessoal e profissional dos participantes; bem como os aspectos institucionais que favorecem a gestão de ambientes de aprendizagem reflexivos, críticos e socialmente comprometidos na educação superior.

Dessa forma, conclui-se que a formação docente orientada pela investigação, pelo diálogo e pela colaboração crítica constitui um caminho fundamental para a construção de práticas educativas inovadoras, humanizadoras e socialmente comprometidas, especialmente diante dos desafios contemporâneos que atravessam a educação superior latino-americana. A experiência desenvolvida na UMA evidencia que processos formativos centrados na participação coletiva, na reflexão sobre a prática e na valorização das diversidades culturais podem fortalecer a autonomia docente, estimular a produção colaborativa do conhecimento e favorecer a construção de aprendizagens mais significativas. Nesse sentido, o estudo reafirma a necessidade de consolidar modelos de formação capazes de articular teoria, prática, investigação e compromisso social, contribuindo para o fortalecimento de uma educação superior crítica, democrática e comprometida com a transformação da realidade educacional e social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APA. **Manual de Publicações da Associação Americana de Psicologia**. 3. ed. México: O Manual Moderno, 2010.

ARELLANO, Paula Renes et al. Estilos de ensino: um avanço em sua conceituação e diagnóstico. **Journal of Learning Styles**, v. 11, n. 11, p.

1-18, abr. 2013.

DE LLELA, Cayetano. **Modelos e tendências na Formação de Professores**. Em: I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación, Lima, Peru, 4ª ed., 1999. Acessado em 17 de novembro de 2017, de <http://www.oei.es/historico/cayetano.htm>.

DIRETORIA GERAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA REGULAR. (2014). **Guia metodológico para facilitar a seleção de livros didáticos escolares em instituições educacionais privadas. Processo de avaliação baseado em critérios pedagógicos e indicadores de qualidade aprovados pelo Ministério da Educação**. (Ministério da Educação do Peru). Acessado em 20 de novembro de 2017, de http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/com_047v4.pdf

ESTRADA, Alfonso Ruíz de Chávez e outros. **Modelo Educacional Marista**. México: Província Marista do Centro do México, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. México: Siglo XXI editores, 1974.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: conhecimento necessário para a prática educacional**. México: Siglo XXI editores, 2006.

GODOY, Rodrigo Vera. **Educação multipropósito: construção de um projeto sociopedagógico para comunidades rurais**. Santiago, Chile: Bureau Regional de Educação para América Latina e Caribe OREALC, 1988.

JARA, Oscar. (1994). **Sistematizar experiências**. San José de Costa Rica, Costa Rica: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja, 1994.

MENEGAT, Jardelino. **O ideário educativo lassalista e os marcos regulatórios da educação:** pilares para uma educação de qualidade. 347 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA. **Avaliação do Desempenho do Ensino e Ensino Técnico no Ensino Médio:** Ano Letivo 2017-2018 - Perfil, Parâmetros e Indicadores para Professores. Cidade do México: SET 2016. Acessado em 18 de novembro de 2017, de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ms/docs/2017/evaluacion_diagnostica/PPI_DESEMPENO_EMS.pdf

SÁNCHEZ, Oscar Barrera. Ensinando ousadia. **Revista Marista de Investigación Educativa**, Cidade do México, v. 12, n. 13, 2017 (em publicação).

¹ Pós-Doutorando em Administração em Gestão e Desenvolvimento da Educação pelo Instituto Politécnico Nacional (IPN/México) e tem Pós-Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais (PPGITE/IMD), Líder do Grupo de Pesquisa em Inovação Educacional, Formação e Desenvolvimento Profissional (G-Pieford).
E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Doutorado em Ciências Sociais pela Universidad Iberoamericana (Ibero). Bacharelado e mestrado em Sociologia da Educação e mestrado em Educação pela Universidade Marista da Cidade do México (UMA/México). Atualmente, ele é Chefe do Programa Acadêmico do Doutorado em Educação na UMA. Ela também coordena o programa de rádio universitário *Educational*

Kaleidoscope e o Marist Journal of Educational Research da UMA México no cargo de Editora-Chefe. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

³ Doutorado em Educação das Ciências, Engenharia e Tecnologias formado pela Universidade das Américas de Puebla (UDLAP/México). Mestrado em Educação pela Universidade das Américas (UDLA). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Estudos Superiores em Educação (CESE), da Universida e da Universidade Marista da Cidade do México (UMA/México). Pesquisadora Estrangeira do Grupo de Pesquisa em Inovação Educacional, Formação e Desenvolvimento Profissional (G-Pieford). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁴ Licenciada em Educação pela Universidade Nacional Pedagógica (UPN). Mestra em Administração Educacional para Educação pela Universidade das Américas, Cidade do México (UDLA) e Doutora em Educação pela Universidade CUGS. Atualmente, ela trabalha como Professora C em tempo integral no CAMCM. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Pensamento Crítico e Ambientes Virtuais de Atualização de Ensino (EVAD), Coordenadora do Programa de Ligação Acadêmica do CAMCM, Coordenadora Geral da Inovação em Rede Acadêmica e Transformação do Ensino CAMCM (RAITD-CAMCM). Pesquisadora Estrangeira do Grupo de Pesquisa em Inovação Educacional, Formação e Desenvolvimento Profissional (G-Pieford). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁵ Mestre em Energia e Ambiente pela Universidade Internacional da Lusofonia Afro Brasileira (Unilab). Professor da Prefeitura Municipal de Fortaleza e do Centro Universitário Uniateneu. Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Inovação Educacional, Formação e

Desenvolvimento Profissional (G-Pieford). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)