

**PRÁCTICAS DE DOCENCIA EN UN CURSO DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN: INFORMES DE EXPERIENCIA**

***ESTÁGIO EM DOCÊNCIA NO CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: RELATOS DE EXPERIÊNCIA***

***TEACHING INTERNSHIP IN A DOCTORATE IN EDUCATION COURSE: EXPERIENCE REPORTS***

Maria Luzia Silva MARIANO<sup>1</sup>  
Sandra Aparecida Pires FRANCO<sup>2</sup>  
Katya Luciane de OLIVEIRA<sup>3</sup>

**RESUMEN:** Los contenidos escolares, independiente de la etapa de enseñanza a la cual están destinados, cuando se enseña de una manera completa y no fragmentada, permiten la formación del sujeto omnilateral. Además de formar el sujeto omnilateral, también es deber del profesor motivar a sus alumnos durante las clases para que vean los contenidos de una manera interesante y cercana a su realidad. Esta investigación tuvo como objetivo reflexionar sobre la práctica docente realizada durante la pasantía obligatoria en docencia en el Curso de Doctorado en Educación de una Universidad del norte de Paraná. También tuvo como objetivo reflexionar sobre la percepción de la motivación presentada por los alumnos matriculados en la asignatura en la que se realizó la pasantía. Las reflexiones contenidas en el presente estudio se realizaron sobre la base de los supuestos teóricos del Materialismo Histórico y Dialéctico, sobre la Teoría de la Autodeterminación y también sobre los informes realizados por el grupo en el que se realizó la pasantía.

**PALABRAS CLAVE:** Pasantía. Enseñanza. Materialismo Histórico. Motivación.

**RESUMO:** Os conteúdos escolares, independente da etapa de ensino a que se destinam, quando ministrados de forma plena e não fragmentada, possibilitam a formação do sujeito omnilateral. Além de formar o sujeito omnilateral, cabe também ao professor motivar seus alunos durante as aulas para que eles vejam os conteúdos de forma interessante e próximas à sua realidade. O presente estudo teve como objetivo refletir acerca da ação docente exercida durante a realização do estágio obrigatório em docência no curso de Doutorado em Educação de uma universidade do norte do Paraná. Teve também como objetivo refletir acerca da percepção da motivação apresentada pelos alunos matriculados na disciplina em que o estágio foi exercido. As reflexões contidas no presente estudo foram feitas à luz dos

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina – PR – Brasil. Doctoranda en el Programa de Posgrado en Educación. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7563-2155>. E-mail: malumariano@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina – PR – Brasil. Profesora Adjunta en el Departamento de Educación y Profesora en el Programa de Posgrado en Educación. Doctorado en Letras (UEL). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7205-744X>. E-mail: sandrafranco26@hotmail.com

<sup>3</sup> Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina – PR – Brasil. Profesora Asociada del Departamento de Psicología y Psicanálisis, del Programa de Posgrado en Psicología (en la función de coordinadora) y del Programa de Posgrado en Educación. Doctorado en Educación (UNICAMP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2030-500X>. E-mail: katyauel@gmail.com

*pressupostos teóricos do Materialismo Histórico e Dialético, da Teoria da Autodeterminação e também dos relatos feitos pela turma em que o estágio foi realizado.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *Estágio. Docência. Materialismo histórico. Motivação.*

**ABSTRACT:** *School contents, regardless of the stage of education for which they are intended, when taught in a full and non-fragmented way, enable the formation of the omnilateral subject. Besides forming the omnilateral subject, it is also the professor's duty to motivate his students during the classes so that they see the contents in an interesting way and close to their reality. This research aimed to reflect on the teaching practice held during the mandatory internship in teaching in the Doctorate in Education Course at a University in the north of Parana. It also aimed to reflect on the perception of the motivation presented by the students enrolled in the discipline in which the internship was performed. The reflections contained in the current study were made based on the theoretical assumptions of Historical and Dialectical Materialism, on the Self-Determination Theory and also on the reports made by the group in which the internship was realized.*

**KEYWORDS:** *Internship. Teaching. Historical materialism. Motivation.*

## **Introducción**

Este trabajo es decurrente de la realización de la práctica obligatoria en docencia en el curso de Doctorado en Educación realizado en una Universidad en el norte del Paraná. Las reflexiones y relatos aquí presentados son decurrentes de las impresiones de la alumna que realizó la práctica y de los informes realizados durante las clases por las alumnas que estudiaron la asignatura en que la práctica se realizó. Así, este trabajo se estructurará de forma cualitativa, con base en los supuestos teóricos del Materialismo Histórico Dialéctico y también con base en la Teoría de la Autodeterminación.

## **La formación del sujeto omnilateral**

La educación puede considerarse el medio responsable de la transformación del hombre en un ser social. Sin embargo, tal y como está estructurada actualmente, la educación es insuficiente para responder a las exigencias de la sociedad actual. Es la educación la que forma al individuo de forma mediata, y por tanto es esencial para la sociedad en su conjunto. Sin embargo, aún no está claro si el sistema educativo formará al individuo especializado y reflexivo, o si el individuo al final de la etapa básica de la educación sólo consumirá lo que se le presenta de forma desinteresada (MANACORDA, 2007).

Reflexionando sobre el ideal de educación propuesto por Marx y Engels (2007), es posible ver que los autores creían en una educación y un sistema educativo que instruyera a todos los niños de forma completa e indistinta, en instituciones públicas y nacionales. Los autores también afirmaron que la educación se encargaría de eliminar de los jóvenes el carácter unilateral que impone la forma de estructurar la división del trabajo, proporcionándoles la formación omnilateral necesaria para el pleno desarrollo de todo ciudadano (MANACORDA, 2011).

Acorde con Manacorda (2007, p. 89), la omnilateralidad, o onilateralidad, se puede definir como

la llegada histórica del hombre a una totalidad de capacidades productivas y, al mismo tiempo, a una totalidad de capacidades de consumo y placeres, en la que hay que considerar el disfrute de aquellos bienes espirituales, además de los materiales, y de los que el trabajador ha sido excluido como consecuencia de la división del trabajo.

Así, la formación omnilateral respecta a la formación del ciudadano de una forma total, completa, y no fragmentada. Marx y Engels (2007) concibieron la educación como uno de los más poderosos medios de transformación de la sociedad burguesa vigente. La educación cuando ejercida con el fin de formar ese ser omnilateral proporciona que el hombre reflexione la realidad en que está insertado y pueda superarla. Los autores defendieron escuelas libres de la influencia de la iglesia y del estado, que proporcionara una formación omnilateral, en que todas las esferas de la vida humana fueran desarrolladas de forma igual y con esa misma importancia.

Para que el profesor sea capaz de proporcionar esa formación omnilateral a sus alumnos, es necesario que él también haya tenido la misma formación. El individuo omnilateral es lo que comprende y asimila las situaciones que lo acerca, valorando el ser humano y su desarrollo. Se trata de un ser humano plenamente desarrollado y consciente de sus diversas posibilidades. Aliado a eso, es necesario también que el profesor trabaje y desarrolle los contenidos escolares de modo que esos se acerquen de la realidad y del interés de sus alumnos (MARIANO; FRANCO, 2015).

Acorde con Cunha (2005), al mirar para la manera como la enseñanza universitaria está puesta, el gran reto encontrado actualmente es romper con la lógica de mercado impuesta por el sistema económico vigente. Romper con las políticas dominantes que perpetúan la hegemonía capitalista se puede considerar el inicio para que la universidad pueda proporcionar a los estudiantes la formación necesaria con el fin de lograr una docencia

emancipadora, en que se busque conocimientos que proporcionen al alumno conocer y comprender la realidad establecida.

Lo que se percibe cada vez más en el ámbito universitario es el enfoque en la productividad de la enseñanza y de la práctica docente, en que no hay la preocupación con la construcción del conocimiento y con la formación intelectual. Los profesores y sus alumnos son cobrados y evaluados por su índice de productividad, participación en eventos y publicaciones en revistas científicas. Así, la formación de los graduandos queda para segundo plan, para cuando ellos puedan cumplir todas las obligaciones y plazos determinados.

La formación del individuo se debe considerar algo en constante proceso de construcción y de desarrollo, no debiendo ser vista como algo listo o que en algún momento se va finalizar. Con eso, al formar profesores, es necesario que se comprenda la importancia del papel asumido por la docencia y que ocurra la profundización crítico-pedagógica de ese profesional, con el fin de que el futuro docente logre desarrollar los ideales de formación, reflexión y crítica (VEIGA, 2014).

El docente en formación necesita aprender la importancia de la *praxis* pedagógica, que según Vasconcellos y Oliveira (2013, p. 130), es la “relación indisociable entre teoría y práctica”. Aún acorde con las autoras, es importante también la percepción por parte de los alumnos de que la actividad docente requiere conocimientos especializados y que también involucre cuestiones éticas y personales. Para ello, el profesor figura como ejemplo y modelo a sus alumnos con relación a las cuestiones citadas.

Según Veiga (2014), la mediación entre el conocimiento, la práctica pedagógica y la intencionalidad de la enseñanza son elementos que conectan al profesor y al alumno en una relación de compromiso con el aprendizaje y la construcción del conocimiento. Mientras el profesor enseña a su alumno a aprender, a investigar, a enseñar y a evaluar, el profesor también aprende a aprender, a investigar y a perfeccionar su práctica en la enseñanza y la evaluación. El proceso de enseñanza-aprendizaje no es un camino de ida, es un movimiento de reciprocidad. Así, corresponde al profesor, además de proporcionar a sus alumnos una formación humana, crítica y reflexiva, motivarlos durante las clases, mostrándoles la relevancia de los contenidos que se imparten.

## Motivación para aprender

La motivación es un constructo interno, que implica metas establecidas por los individuos para alcanzar un determinado objetivo. La percepción de la motivación puede hacerse a través de acciones o de la verbalización de un individuo motivado o no para hacer algo. En el ámbito educativo, la motivación puede percibirse a través del aprendizaje, el compromiso o el rendimiento que presenta el alumno en las actividades que se le proponen (BZUNECK, 2009).

Las teorías desarrolladas para entender la motivación humana son muchas, y no es posible sintetizar los conceptos y las terminologías que la definen. En el contexto escolar, teorías como la Teoría de la Autoeficacia, la Teoría de las Metas de Logro o la Teoría de la Autodeterminación buscan comprender y explicar la motivación por el aprendizaje que presentan los alumnos (BZUNECK, 2009). Para el presente estudio se adoptó la Teoría de la Autodeterminación como base teórica.

Desde esta perspectiva, se denomina al alumno intrínsecamente motivado cuando muestra implicación con las actividades propuestas, interés por los contenidos que se desarrollan, busca estrategias para superar los retos que se le plantean, supera sus habilidades y conocimientos previos y se siente orgulloso de los resultados obtenidos. Por otro lado, los alumnos desmotivados son clasificados como pasivos en relación con las actividades a realizar, desinteresados por los contenidos presentados, no muestran compromiso ante las dificultades y no encuentran placer en la realización de las tareas (DECI, 1971; GUIMARÃES, 2004).

Otro factor importante para que el alumno se sienta motivado es la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas e innatas para su desarrollo, que son la autonomía, la competencia y la pertenencia. La autonomía se satisface cuando un individuo realiza una tarea sin ningún tipo de determinación externa, es decir, por su propia voluntad. Por lo tanto, desde esta perspectiva, la autonomía significa autogobierno y libertad. El sentimiento de competencia está vinculado a la realización de una determinada actividad de forma positiva. Por último, la necesidad de pertenencia está vinculada al hecho de que el individuo se sienta parte del entorno en el que está inserto (DECI; RYAN, 1985).

Son muchos los factores externos e internos que influyen en la motivación que presenta el alumno. Se pueden mencionar factores como la familia, las expectativas de la sociedad, el deseo de alcanzar una determinada meta, entre otros. Estos factores actúan directamente sobre el comportamiento del alumno durante las clases y también sobre el rendimiento que presentará. Otro factor importante es el estilo motivacional adoptado por el

profesor, que puede despertar o minar el interés del alumno por el contenido que se enseña (MARIANO, 2015).

Acorde con Guimarães (2004), el profesor puede adoptar una postura autoritaria, siendo percibido como un profesor controlador, o entonces, puede adoptar una conducta que promueva la autonomía de sus alumnos. El estilo motivacional presentado por el profesor varia acorde con sus habilidades adquiridas, de la personalidad de cada uno y también es influenciado por la cantidad de alumnos en aula de clase, tiempo de clase impartido, edad, género, concepción ideológica e incluso el tipo de relacionamiento establecido con el cuerpo directivo.

Al promover la autonomía de sus alumnos, los profesores estimulan el desarrollo y la permanencia de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y pertenencia) en los individuos. Los profesores que promueven la autonomía proporcionan a los alumnos motivos significativos para realizar diferentes actividades y consideran el ritmo particular de aprendizaje y desarrollo de cada uno. El lenguaje también se utiliza de forma accesible, además de apoyar las decisiones que se toman de forma madura y respetando las manifestaciones de emociones negativas de sus alumnos (MACHADO *et al.*, 2012).

Según Bzuneck (2010), el profesor tiene el deber de identificar las dificultades o incluso los puntos de insatisfacción de los alumnos durante las clases y desarrollar nuevas estrategias de motivación que proporcionen a los alumnos satisfacción e incluso alegría por la realización de una determinada tarea. De este modo, la implicación del alumno en las actividades aumenta también su adquisición de conocimientos. En este sentido, el profesor tiene un papel fundamental en la calidad motivacional de sus alumnos.

Por otro lado, los profesores que no promueven la autonomía presionan a sus alumnos para que piensen y tengan actitudes según su propia concepción, quitándoles autenticidad y ofreciéndoles incentivos externos para que alcancen el patrón de comportamiento idealizado. Los profesores controladores hacen caso omiso de la visión del alumno o incluso no le permiten manifestarla, ejerciendo el control directa o indirectamente. Directamente, esto se ejerce estableciendo plazos o controles verbales, situaciones en las que los alumnos perciben que la razón para actuar está fuera de la actividad. Indirectamente, el poder proviene de los sentimientos de culpa, vergüenza o ansiedad que se proyectan en los alumnos, porque actuar de acuerdo con lo que se espera socialmente evita la vergüenza y las sensaciones desagradables (MACHADO *et al.*, 2012; REEVE, 2009).

La motivación extrínseca es altamente promovida por el control ejercido de manera directa por parte del profesor, donde los alumnos son expuestos a recompensas, amenazas y punitivas. La actitud del profesor tiene por objeto moldear la reacción del alumno para lo que él considera como deseable para el aula de clase. El alumno percibe su competencia solo al recibir ese incentivo extrínseco, sea una recompensa verbal o aun material. De esa forma, la realización de la actividad es motivada solo por factores externos. En consecuencia, la motivación intrínseca de los alumnos es afectada de forma negativa (MACHADO *et al.*, 2012; REEVE, 2009).

La calidad motivacional presentada por los alumnos durante las clases también se influencia por el dominio y afinidad que ellos tienen con el contenido que se está impartiendo. Así, los alumnos necesitan tener habilidades cognitivas y motivación para presentar un buen rendimiento escolar, siendo esencial el interés y el dominio por parte del alumno con relación al contenido que el profesor está desarrollando. Así, los autores no describen la motivación como un factor estable, pues ella varía acorde con el ambiente y la situación en que el alumno se encuentra (MARIANO, 2015).

El proceso de enseñanza se puede concebir como algo histórico, social y colectivo, que tiene su génesis en la búsqueda por el conocimiento, que posibilitará al individuo la percepción sobre su existencia y sobre su papel en el desarrollo de la sociedad y del conocimiento (MOREIRA; OLIVEIRA; SCACCHETT, 2016). De ese modo, el profesor tiene rol fundamental en el desarrollo de este individuo, pues cabe al profesor motivar sus alumnos, con el fin de que la educación formal obtenga suceso y los alumnos adquieran autonomía para hacer sus futuras elecciones de forma consciente y reflexiva (MAIESKI; OLIVEIRA; BZUNECK, 2013).

Hay que tener en cuenta que la acción docente ejercida por los profesionales de la educación también está influida por factores externos e internos. El profesor presenta algún tipo de motivación para actuar en la educación, ya sea una convicción personal, la necesidad de recibir un salario o incluso algún tipo de influencia familiar. Estas cuestiones, sean cuales sean, así como las cuestiones administrativas de los centros educativos, afectan directamente a la calidad de la enseñanza que se imparte (MAIESKI; OLIVEIRA; BZUNECK, 2013).

A la vista de lo expuesto, se puede percibir la importancia del estilo motivacional del profesor en la calidad motivacional que presentan los alumnos y la importancia de proporcionar una formación omnilateral a los alumnos, ya sean de enseñanza básica o universitaria. Así, el presente estudio tuvo como objetivo reflexionar sobre la acción docente ejercida durante la realización de la pasantía obligatoria en docencia en el curso de Doctorado

en Educación de una Universidad del norte de Paraná. También se pretende reflexionar sobre la percepción de la motivación que presentan las estudiantes matriculados en la disciplina en la que se ejercían las prácticas.

## **Metodología**

Los análisis y reflexiones aquí contenidos fueron realizados a partir de la realización de la práctica docente obligatoria del curso de Doctorado en Educación en una Universidad del norte de Paraná. La pasantía se realizó en la asignatura Lectura y Visión Mundial - Evaluación y Estrategias de Acción, del Programa de Posgrado en Educación, en la que tres profesoras del Programa de Posgrado impartieron la asignatura en conjunto, pero cada una según su perspectiva teórica. El propósito del curso era desarrollar en los estudiantes un pensamiento crítico y reflexivo sobre la lectura y la comprensión y también habilidades que les permitan elegir formas de evaluación y estrategias de intervención.

## **Participantes**

El total es de 15 alumnas, con franja etaria entre 23 y 45 años. Del total de alumnas participantes, 10 estaban matriculadas como alumnas regulares del Programa de Posgrado de la Universidad, y las otras 5 estaban matriculadas en la modalidad alumno especial.

## **Recursos**

Durante las clases impartidas por la pasante se utilizó como base teórica la obra *A Festa* (1978) de autoría del escritor brasileño Ivan Ângelo. También se utilizó videos, músicas y fotos que retratan el período social y político en el que se inscribió el romance.

## **Procedimiento**

Al inicio del curso se informó a las alumnas de la presencia de la doctoranda y pasante en algunas clases, así como de su responsabilidad en la impartición de las dos últimas clases del curso. Todas las alumnas dieron su consentimiento para la participación y observación de las clases, y no es necesario firmar un formulario de consentimiento, ya que las prácticas son una etapa obligatoria que deben cumplir tanto los alumnos matriculados en el doctorado como los matriculados en el máster.



La carga horaria de la asignatura fue de 60 horas/clase, siendo las clases impartidas en el período de la mañana y de la tarde. La doctoranda cumplió 30 horas/clase de actividades que consistieron en acompañamiento y participación durante las clases, preparación del contenido a desarrollarse y regencia de las clases. La doctoranda y pasante también impartió 10 horas/clase que se dividió en un día, en el período de la mañana y de la tarde.

La doctoranda se reunió previamente con su orientadora, que también fue una de las profesoras responsables por la asignatura, con el fin de estructurar como la práctica sería desarrollada. Quedó establecido que la alumna acompañaría el desarrollo de la asignatura, participando y auxiliando las profesoras durante las clases y sería de responsabilidad de la doctoranda la regencia de las dos últimas clases. Es importante señalar que en todos los momentos de las clases, sean de intervención o de regencia, una de las profesoras responsables estaba presente auxiliando y orientando.

## Resultados y discusión

Uno de los requisitos obligatorios que debe cumplir el estudiante que cursa el Doctorado en Educación son las Prácticas de Enseñanza. Las prácticas docentes son algo fundamental para la formación del estudiante, ya que al desarrollar las actividades propuestas para las prácticas, el estudiante de postgrado tiene la posibilidad de poner en práctica los conocimientos adquiridos durante las clases, además de enseñar, combinando teoría y práctica.

A lo largo de la asignatura se trabajó textos que mostraran la importancia de la lectura realizada de forma completa, que proporciona al alumno la visión del todo, y no una visión destorcida y fragmentada de la realidad en que se escribió la obra y también lecturas que mostraron las diferentes estrategias de aprendizaje que los alumnos pueden utilizar. De ese modo, para las dos clases que la doctoranda impartió se seleccionó la obra *A Festa*, del autor brasileño Ivan Ângelo

La elección de la obra literaria *A Festa* se justifica por el hecho de que ella presenta varias dimensiones que se pueden trabajar en diferentes asignaturas y en diferentes etapas de enseñanza. Acorde con Mariano y Franco (2015), al trabajar los contenidos escolares por medio de obras de ficción y que planteen elementos pertinentes a la realidad de los alumnos, el profesor puede promover su motivación. De ese modo, es posible que los alumnos identifiquen y desarrollen una consciencia crítica sobre las dimensiones presentes en las obras con clases que se diferencien de las tradicionales.

Mariano y Franco (2015) destacan que es importante concienciar a los alumnos de que es posible hacer diferentes lecturas e interpretaciones de una misma obra literaria. Es importante que los alumnos se den cuenta de que una obra de ficción, aparentemente creada sólo para el entretenimiento del público, puede presentar varios puntos a analizar y reflexionar, así como una crítica implícita al sistema político y/o social de la época. En la obra *A Festa* se perciben los temas y las dimensiones sociales, políticas, religiosas, económicas e históricas.

Fragmentado en nueve micronarraciones, *A Festa* presenta al lector elementos de ficción y de realidad al narrar el conflicto que tuvo lugar entre los retirados del noreste y la policía en la plaza de la Estación de Belo Horizonte el 30 de marzo de 1970. El autor entrelaza las historias y los personajes de forma no lineal, mostrando la pobreza, la represión y las particularidades de cada uno, lo que lleva a los lectores a buscar la conexión entre las historias. En los dos últimos capítulos, Ivan Ângelo muestra la conexión entre los personajes y el desenlace de la historia de cada uno después de la fiesta.

Con eso, se tuvo en cuenta llevar las alumnas a percibir el contexto en que se escribió la obra, las varias dimensiones perceptibles a lo largo de la lectura y también las diferentes formas que una misma temática se puede trabajar en aula de clase. En el día anterior a la clase en que se trabajaría el romance, los capítulos se dividieron entre las alumnas, para que en el día siguiente cada uno presentara para la clase el contenido por el cual se responsabilizó.

Las dos clases fueron divididas en dos tiempos cada una, con intervalo para café y almuerzo. En la primera parte de la clase del período de la mañana, la doctoranda presentó de forma breve la vida y obra del autor. También se realizó la contextualización del escenario político y social en que el mundo estaba insertado en las décadas de 1960 y 1970. Tras comprender el panorama general de las revoluciones y sistemas gobernantes que vigoraran en ese período, se presentó también de forma sucinta el golpe militar sufrido por Brasil en 1964. La ambientación se hizo necesaria pues es necesario comprender el contexto en que la *A Festa* fue escrita para que se comprenda las entrelíneas puestas por el autor y sus particularidades en la escrita.

Se pudo percibir la implicación de las alumnas con el contenido a través de sus discursos y consideraciones durante la exposición, hecho que según Bzuneck (2009), proporciona la percepción de la motivación de los alumnos para aprender. Trabajando en el contexto mundial y nacional en las décadas de 1960 y 1970, la doctoranda tomó fotos, videos y música para ser expuestos y discutidos, lo que también proporciona una mayor motivación y participación de los estudiantes durante las clases (MARIANO, 2015).

Es importante entender que, juntos, profesores y alumnos deben encontrar la manera de hacer más atractivos los contenidos escolares acercando los contenidos científicos culturales a su vida cotidiana. Para ello, es admisible que el profesor se desprenda de los métodos tradicionales, así como que se limite a pasar el contenido en la pizarra y esperar a que el alumno copie. Por otro lado, es necesario que los alumnos se interesen por los contenidos para tener una educación omnilateral, en la que se desarrollen plenamente todas sus potencialidades (culturales, sociales, humanas, etc.), en detrimento de la mera asimilación y repetición de los contenidos (MARIANO; FRANCO, 2015).

En la segunda parte del período de la mañana, las alumnas compartieron con el grupo la lectura del capítulo que cada una se responsabilizó. Es importante señalar que la indicación realizada fue que la obra fuera leída integralmente, y toda bibliografía de la asignatura se ha puesto disponible con 45 días de antecedencia para las alumnas. La orientación para la lectura del capítulo fue de que las alumnas leyeran atentas a las dimensiones que podrían encontrarse a lo largo de la lectura, cuáles sean: histórica, ideológica, doctrinaria, social, política, económica, u otra perciba por ellas.

Para que el profesor pueda proporcionar a sus alumnos una formación omnilateral, también debe haber tenido el mismo tipo de formación. Para ello, la enseñanza que se ofrece no debe hacerse de forma fragmentada y descontextualizada, centrándose sólo en una dimensión del contenido, es necesario que el profesor amplíe el horizonte de posibilidades de sus alumnos para que puedan mirar las diferentes dimensiones presentes en lo que se está trabajando. Por otro lado, para que el proceso de enseñanza y aprendizaje se produzca de esta manera, es necesario que el alumno cuestione, que se involucre con el contenido en cuestión y que éste forme parte de su realidad social y de su universo de interrogantes.

En el primer capítulo, las alumnas identificaron las dimensiones política y social, que se hicieron evidentes cuando Ivan Ângelo (1978) citó un “extracto del reportaje que el diario A Tarde eliminó de la cobertura de los sucesos de la Praça da Estação, en su edición del 31 de marzo de 1970, a petición de la Policía Federal, que alegó razones de seguridad nacional” (p. 14). Las alumnas se percataron de la evidencia de la petición del gobierno dictatorial de no divulgar el enfrentamiento con la población ese día.

La dimensión religiosa y política puede verse en el extracto “Estas bombas de gas ciertamente duelen, no sólo tienen gas. Con las prisas te das un golpe en la cabeza o te pasa un caballo por encima, Dios no lo quiera, libre Carlinhos” (p. 91). El fragmento citado forma parte del capítulo *Preocupações*, en el que una madre se preocupa por su hijo, que sale todas las noches para asistir a reuniones en el DCE (Directorio Central de Estudiantes). La misma

madre se preocupa por la forma de vestir de su hijo, ya que según ella “Si no fuera pobre, no importaría. Los pobres no pueden ser desgarrados” (p. 92). El discurso de la madre muestra su preocupación por que su hijo no sea detenido y también pone de manifiesto la dimensión económica presente en la obra.

La dimensión histórica queda clara a lo largo de todo el romance que se ambienta en la época de la Dictadura Militar. Las historias muestran la represión en que la población vivía, la violencia que enfrentaba por parte de la policía, muestra también las dificultades financieras. Es importante señalar que *A Festa* empezó a ser escrita en 1963, pero tuvo su primera publicación solo en 1976, debido al fuerte período de represión y censura por el cual el país pasó, principalmente en los primeros años del régimen dictatorial.

Los pasajes citados son sólo ejemplos de las dimensiones que se pueden encontrar a lo largo de la novela. Las alumnas, con notable entusiasmo, comprendieron y compartieron con la clase las particularidades de cada capítulo. Esta dinámica de compartir la lectura en la que el alumno adquiere voz durante la clase es importante porque promueve la autonomía y el sentido de competencia del alumno, elementos que, según Deci y Ryan (1985), son fundamentales para la promoción de la motivación intrínseca del individuo.

La autonomía está vinculada al comportamiento motivado, así como al desarrollo del propio sujeto. Se puede admitir que al leer y comprender los contenidos en su totalidad, el individuo se vuelve autónomo para apropiarse de su propio aprendizaje. El profesor, pues, figura como mediador del proceso de enseñanza y aprendizaje, en el que el alumno autónomo y motivado se interesa por el contenido y lo comprende y desarrolla plenamente (MAIESKI; OLIVEIRA; BZUNECK, 2013; DECI; RYAN, 1985).

A la vuelta del almuerzo por la tarde, las alumnas se dividieron en grupos para que pudieran elaborar un plan de clase basado en los contenidos vistos a lo largo del curso y para que pudieran ver todo el contexto en el que se inserta el tema elegido. El tema propuesto fue la dictadura militar, en el que los alumnos debían elegir una o varias dimensiones que se encuentran en *A Festa* para desarrollar con las alumnas en la propuesta de trabajo. La elección del año escolar en que se aplicaría el plan quedó a discreción de cada grupo.

De nuevo, la implicación de las alumnas con la actividad propuesta fue notable. Durante el tiempo asignado a la actividad, hablaron entre ellas y aclararon cualquier duda con la profesora y la pasante. La participación y el compromiso con la actividad propuesta son elementos importantes tanto para la formación omnilateral de los alumnos como para la percepción de la motivación. También es importante satisfacer las necesidades psicológicas

básicas de cada uno (MARIANO; FRANCO, 2015; MAIESKI; OLIVEIRA; BZUNECK, 2013).

Por fin, en el último período de la clase, las alumnas presentaron el plan de clase elaborado por el grupo, realizaron la evaluación de la asignatura y de las clases que la doctoranda impartió. Los planes fueron bien consistentes, siendo perceptible la comprensión del contenido, que se impartió a lo largo de la asignatura, por las alumnas. Las evaluaciones de la asignatura en general y de las clases impartida por la doctoranda fueron muy positivas. Al final de la última clase algunas alumnas solicitaron que el material fuera puesto disponible que se trabajó para que ellas pudieran llevarlo a sus alumnos, para su propia aula de clase.

Retomando los supuestos teóricos en los que se estructura el presente trabajo, es posible comprender que por un lado el Materialismo Histórico y Dialéctico permite pensar en la formación del sujeto omnilateral, es decir, en la formación del sujeto crítico y reflexivo, por otro lado la Teoría de la Autodeterminación postula que el estudiante motivado es autónomo, se siente competente y tiene el sentimiento de pertenencia en relación al medio en el que está inserto. Aunque son perspectivas teóricas diferentes, ambas pueden observarse y aplicarse en el contexto escolar.

### **Consideraciones finales**

Realizar la práctica en un grupo de maestría sin dudas fue un reto. Muchas veces la práctica docente puede tratarse como presentando importancia secundaria en la formación del máster, o del doctor. De ese modo, el hecho es que muchos cursos de maestría o doctorado no presentan una asignatura específica de preparación, así, la práctica en docencia acaba siendo la única posibilidad de experimentar la práctica pedagógica en la enseñanza superior de forma orientada, por así decirlo.

Eso dicho, tratar de la práctica en docencia bajo diferentes perspectivas teóricas vuelve el trabajo desafiador, especialmente porque trajo a la situación la formación del sujeto crítico y reflexivo, así como la motivación para aprender de los alumnos en un curso de Posgrado. De forma ideológica, hay los que piensan que esos dos temas en diferentes postulados no deberían mezclarse, por así decir, sin embargo, se puede ponderar que no se trata de mezclar sino de comprender que muchas veces diferentes postulados ideológicos pueden comulgar en algunos puntos (a ejemplo de la cuestión de la autonomía).

### **REFERENCIAS**

ÂNGELO, I. **A festa**. 3. ed. São Paulo: Sumus Editorial, 1978.

BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. *In*: BORUCHOVITH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 09-36.

BZUNECK, J. A. Motivação para aprender. *In*: BORUCHOVITH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. É. R. (Org.). **Como motivar os alunos**: sugestões práticas. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 13-42.

CUNHA, M. I. Políticas públicas e docência na universidade: novas configurações e possíveis alternativas. *In*: CUNHA, M. I. (Org.). **Formatos avaliativos e concepções de docência**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 69-91.

DECI, E. L. Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 18, p. 105-115, 1971.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior**. New York: Plenum Press, 1985.

GUIMARÃES, S. E. R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. *In*: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2004. cap.2. p. 37-57.

MACHADO, A. C. T. A. *et al.* Estilos motivacionais de professores: preferência por controle ou por autonomia. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 32, n. 1, p. 188-201, 2012.

MAIESKI, S.; OLIVEIRA, K. L.; BZUNECK, J. A. Motivação para aprender: o autorrelato de professores brasileiros e chilenos. **Psico-usf**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 53-64, abr. 2013.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Trad. Newton Ramosde-Oliveria. Campinas, São Paulo: Alínea, 2007.

MANACORDA, M. A. Marx e a formação do homem. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, n. esp., p. 6-15, abr. 2011.

MARIANO, M. L. S. **Qualidade motivacional no ensino médio**: estudo sobre relações com a maturidade e a escolha profissional. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, 2015.

MARIANO, M. L. S.; FRANCO, S. A. P. As Várias Dimensões na Trilogia Jogos Vorazes: Uma Aplicação Prática para o Ensino Médio. **Impulso**, Piracicaba, v. 25, n. 63, p. 119-130, 2015.

MARX, K. **A ideologia alemã**. 3. ed. Trad. Luiz Claudio de Moura e Castro. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MOREIRA, A. E. C.; OLIVEIRA, K. L.; SCACCHETTI, F. A. P. O processo de ensino e aprendizagem em questão: implicações metodológicas e motivacionais. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 20, n. 1, p. 106-116, 2015.

REEVE, J. Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. **Educational Psychologist**, v. 44, 159-175, 2009.

VASCONCELLOS, M. M. M.; OLIVEIRA, C. C. Docência no curso de Pedagogia: uma relação paradoxal entre a teoria e a prática formativa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 334, p. 117-137, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/dialogo.educ.7633>

VEIGA, I. P. A. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da Docência. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 327-342, maio/ago. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.042.DS01>

### **Cómo referenciar este artículo**

MARIANO, M. L. S.; FRANCO, S. A. P.; OLIVEIRA, K. L. Prácticas de docencia en un curso de doctorado en educación: informes de experiencia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 361-375, jan./mar. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i1.12785>

**Enviado el:** 25/12/2019

**Revisiones requeridas:** 24/05/2020

**Aprobado el:** 17/09/2020

**Publicado el:** 02/01/2021